



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SOCIOECONÔMICO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Patrícia Maccarini Moraes

**A permanência dos estudantes nos Institutos Federais de Educação:** um estudo sobre as condições de vida e as condições institucionais

Florianópolis

2021

Patrícia Maccarini Moraes

**A permanência dos estudantes nos Institutos Federais de Educação: um estudo sobre as condições de vida e as condições institucionais**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

Orientador: Profa. Regina Célia Tamaso Miotto, Dra.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Moraes, Patricia Maccarini

A permanência dos estudantes nos Institutos Federais de Educação : um estudo sobre as condições de vida e as condições institucionais / Patricia Maccarini Moraes ; orientador, Regina Célia Tamaso Mioto, 2021.

324 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Serviço Social. 2. Permanência estudantil. 3. Condições de vida . 4. Condições institucionais . 5. Trabalhador estudante. I. Mioto, Regina Célia Tamaso. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Serviço Social. III. Título.

Patrícia Maccarini Moraes

**A permanência dos estudantes nos Institutos Federais de Educação:** um estudo sobre as condições de vida e as condições institucionais

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Eneida Oto Shiroma, Dr.(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Alessandra Joelma Dal Pizzol Coelho Zanin, Dr.(a)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Prof.(a) Michelly Laurita Wiese, Dr.(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Keli Regina Dal Prá, Dr.(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Carmen Rosario Ortiz Gutierrez Gelinski, Dr.(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Serviço Social

---

Tânia Regina Krüger  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.(a) Regina Célia Tamasso Miotto, Dr.(a)  
Orientador(a)

Florianópolis, 2021.

Dedico este trabalho aos/às estudantes, pesquisadores e trabalhadores da educação, para que continuem na luta pela manutenção da educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e todas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina, lugar de minha formação desde a graduação em Serviço Social, e àqueles que trabalham para mantê-la pública, gratuita e laica. Igualmente, agradeço ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, seus coordenadores, servidores e docentes pelo aprendizado e apoio durante esse percurso.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina, pelo apoio concedido à realização do curso de doutorado e para a realização da pesquisa, em especial aos Diretores Gerais e Chefes de Ensino dos *campi* Caçador, Florianópolis e Canoinhas.

À minha orientadora, Regina Célia Tamasso Miotto, pelo carinho, generosidade e paciência. Sua forma de conduzir o processo de orientação me proporcionou aprendizados que extrapolam a vivência acadêmica. As palavras não darão conta de expressar a minha gratidão.

Às professoras Eneida Oto Shiroma, Andréa de Souza Gama, Liliane Moser, Michelly Laurita Wiese, Carmen R. Gelinski, Keli Regina Dal Prá e Alessandra Dal Pizzol C. Zanin pelas valiosas contribuições nas bancas de qualificação e de defesa desta tese.

À Michelly Wiese agradeço também pela acolhida carinhosa durante o estágio docência e pelas reflexões teóricas que ajudaram a pensar o objeto da pesquisa que nos conduziram pelos caminhos da amizade.

Às professoras e aos estudantes do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa Família, Sociedade e Política Social da UFSC, pela rica troca de conhecimentos.

À Quéli Anschau e ao Claudio Horst, pela parceria e momentos de aprendizado.

À Renata Nunes, pela parceria na vida acadêmica e fora dela, e pela presença sempre acolhedora.

Às colegas de “pedagógico” do IFSC Câmpus Caçador, Luciane, Alice, Viviane T, Alessandra, Viviane B, Sandra e Mariana, pela parceria e apoio que possibilitaram o usufruto do afastamento para a conclusão do doutorado.

Ao Igor, ao Rafael, à Mara Lúcia e à Ana Cláudia pela presença amiga e descontraída, que ajuda a tornar a vida mais leve.

Às assistentes sociais do IFSC, agradeço pelo auxílio nos processos da assistência estudantil durante a minha ausência. Em especial, agradeço à Giselli, pela prática profissional comprometida, pelas trocas de ideias sempre enriquecedoras e pelas contribuições para a definição do objeto da pesquisa.

À Vivi Rodrigues, à dona Maria, à Cris e à Sarinha, por todo o apoio e pela acolhida, sempre amorosa, que aliviou o cansaço das longas viagens até Floripa. Ao Zezinho, pelo cuidado, incentivo e pela existência inspiradora, que, pra nós, encerrou cedo demais.

À Luciana Marques, pelo carinho e pela amizade.

Ao Adilson, meu companheiro, por me apoiar incondicionalmente e por ser o maior incentivador da minha trajetória acadêmica.

Aos meus pais, Luiz e Salete, por tudo! Ao meu irmão, Willian, por trazer leveza e alegria, em todos os momentos. Enfim, agradeço a todos aqueles que sempre acreditaram em mim e em meus sonhos.

## RESUMO

Esta tese debate a permanência estudantil nos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina. O objetivo geral da pesquisa é compreender as condições para a permanência de seus estudantes, a partir da interlocução entre as suas condições de vida e as condições institucionais. Entende-se as condições de vida dos estudantes como sendo o produto da participação dos mesmos no processo de produção e reprodução social. As condições institucionais são aquelas dadas pelas instituições de ensino e, nesse trabalho, englobam os programas do IFSC e as ações desenvolvidas pelos cursos visando favorecer a permanência estudantil. O estudo é orientado pelo método crítico dialético e ancorado em pesquisa de natureza qualitativa com base em questionários, entrevistas e análise de documentos. São analisados documentos institucionais (leis, resoluções, instruções normativas, portarias e outros) e programas do IFSC voltados para a permanência estudantil, além de entrevistas semiestruturadas com dez professores coordenadores de cursos técnicos subsequentes dos *campi* Florianópolis e Caçador e questionários com duzentos e sessenta e três estudantes desses cursos e *campi*. A emergência da pandemia da Covid-19 induz a incorporação de novos contatos com os coordenadores e estudantes participantes da pesquisa para captar alguns aspectos das condições de vida e as suas interrelações com a permanência estudantil no novo contexto. O retrato das condições de vida dos estudantes é elaborado a partir das informações sobre as características individuais (idade, gênero, vínculos ou não de trabalho), as características de seus grupos familiares, a inserção deles nesses grupos, além da presença de filhos ou de familiares dependentes e os níveis de responsabilidades familiares que são assumidos por eles. As condições institucionais de permanência abrangem os programas de permanência, entre os quais citam-se os auxílios financeiros do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, o fomento à participação em atividades voltadas para a aprendizagem, atendimentos extraclasse, entre outros. O acolhimento dos professores e coordenadores e as negociações que estabelecem com os estudantes também compõem as condições institucionais e congregam um conjunto de práticas produzidas no cotidiano dos cursos. Através da análise dessas informações se estabelece a dialética entre condições de vida e condições institucionais. A partir dela indicam-se alguns eixos para subsidiar a elaboração de estratégias de permanência estudantil no IFSC sob os seguintes títulos: as condições de vida como norteadores do planejamento dos cursos; o trabalho como referente material e simbólico para a permanência; a invisibilidade da reprodução social; o ingresso por sorteio público; as dificuldades de aprendizagens e outras questões pedagógicas na relação com a permanência estudantil e por fim, a discussão sobre os programas e as ações institucionais. Enfim, a análise empreendida indica a importância de se adotar as condições de vida dos estudantes como indicador fundamental para o planejamento das condições institucionais. Isso coloca em primeiro plano a responsabilidade do IFSC na construção de caminhos favoráveis à permanência estudantil.

**Palavras-chave:** Permanência estudantil. Condições de vida. Condições institucionais. Estratégias para permanência.



## ABSTRACT

This thesis examines the “permanence” of students in “subsequent” technical courses at the Federal Institute of Education of Santa Catarina (IFSC) [offered to high school graduates]. The general objective of the study is to understand the conditions students need to complete these courses, by considering their living conditions and conditions at the institution. Student living conditions are understood as a product of their participation in social production and reproduction. Institutional conditions are those presented by the educational institutions, which, in the case of this study, encompass the IFSC programs and the actions taken by its courses to favor students’ permanence. The study is guided by a critical-dialectical method and anchored in qualitative research based on questionnaires, interviews, and document analysis. Institutional documents (laws, resolutions, normative instructions, decrees and others), and IFSC programs focused on student permanence are analyzed, as well as semi-structured interviews with ten teachers who are coordinators of subsequent technical courses at the Florianópolis and Caçador campuses, and the responses to questionnaires issued to two hundred and sixty three students of these courses. The Covid-19 pandemic induced the realization of new forms of contact with the coordinators and students participating in the research to capture some aspects of their living conditions and their inter-relations with student permanence in this new context. The portrait of the students’ living conditions is prepared through information about individual characteristics (age, gender, whether they have labor ties or not), the characteristics of their family groups, their insertion in these groups, as well as the presence of children or dependent family members and the level of family responsibilities that they assume. The institutional conditions that influence student permanence encompass programs to encourage permanence, which include financial assistance from the National Student Assistance Program – PNAES, support to participation in learning activities, extra-class contacts, and others. Support from teachers and coordinators and the negotiations that they undertake with students also compose the institutional conditions and include a group of practices produced in daily course activities. Through an analysis of this information a dialectic is established between living conditions and institutional conditions, which allows indicating efforts that can support the elaboration of strategies to help student remain at IFSC, with the following titles: living conditions as guides for course planning; work as a material and symbolic reference for permanence; the invisibility of social reproduction; the entrance through public lottery; learning difficulties and other pedagogical issues related to student permanence and, finally, discussions about the institutional programs and actions. Thus, the analysis indicates the importance of considering the living conditions of students as a fundamental indicator for planning institutional conditions, giving priority to IFSC’s responsibility to the construction of paths that are favorable to student permanence.

**Keywords:** Student permanence. Living conditions. Institutional conditions. Strategies for permanence.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos participantes, por câmpus.....	172
Gráfico 2 – Inserção dos estudantes no trabalho remunerado.....	177
Gráfico 3 – Inserção dos estudantes no trabalho remunerado, por gênero e por câmpus .....	179
Gráfico 4 – Jornada de trabalho dos estudantes, por câmpus .....	180
Gráfico 5 – Renda familiar em salários mínimos, por câmpus .....	181
Gráfico 6 – Renda familiar, por câmpus e por cor/etnia .....	183
Gráfico 7 – Participação da renda individual do estudante na composição da renda familiar. .....	187
Gráfico 8 – Estado civil dos participantes, por câmpus .....	187
Gráfico 9 – Composição familiar dos estudantes, por câmpus.....	188
Gráfico 10 – Idade dos filhos, por câmpus.....	190
Gráfico 11 – Divisão do trabalho doméstico entre os moradores do domicílio dos estudantes de Florianópolis, por gênero .....	191
Gráfico 12 – Divisão do trabalho doméstico entre os moradores do domicílio dos estudantes de Caçador, por gênero.....	192
Gráfico 13 – Participação dos estudantes nas decisões que envolvem os filhos.....	193
Gráfico 14 – Participação dos filhos em escolas, creches e outros serviços .....	195
Gráfico 15 – Acesso das famílias aos serviços e benefícios .....	197
Gráfico 16 – Acesso dos estudnates aos programas e ações de apoio aos estudantes.....	211

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias empíricas da pesquisa .....	127
Tabela 2 – Dados de evasão e retenção nos cursos pesquisados – 2017 a 2019 .....	136
Tabela 3 – Informações sobre os coordenadores de curso .....	144
Tabela 4 – Ações realizadas pelos cursos para fomentar a permanência estudantil.....	151
Tabela 5 – Estudantes participantes da pesquisa por <i>campi</i> e por curso.....	170
Tabela 6 – Número de estudantes participantes das duas etapas da coleta de dados via questionário. ....	171
Tabela 7 – Participação de homens e mulheres nos cursos, por câmpus.....	173
Tabela 8 – Situação de trabalho dos estudantes durante a pandemia de Covid-19 .....	198
Tabela 9 – Principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a pandemia de Covid-19.....	200
Tabela 10 – Comentários dos estudantes acerca das dificuldades enfrentadas durante a pandemia de Covid-19.....	201
Tabela 11 – Situação dos estudantes durante as atividades pedagógicas não presenciais .....	202
Tabela 12 – Comentários dos estudantes sobre a sua situação e as dificuldades enfrentadas durante a pandemia de Covid-19 .....	203
Tabela 13 – Comentários dos estudantes sobre a pergunta: Sinto que minhas demandas com relação ao trabalho e à família são acolhidas pelos professores e outros servidores do IFSC .....	213

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE Assistência Estudantil

ANP Atividade Pedagógica Não Presencial

CADÚNICO Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal

CAPE Comissão de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes

CEPE Colegiado de Ensino Pesquisa e Extensão

CFESS Conselho Federal de Serviço Social

CF 1988 Constituição Federal

CIPS Comissão de Integração de Programas Sociais

CNI Confederação Nacional da Indústria

CONSUP Conselho Superior

COVID-19 Coronavírus Disease 2019

EJA Educação de Jovens e Adultos

EPT Educação Profissional e Tecnológica

FMI Fundo Monetário Internacional

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF Instituto Federal

IFSC Instituto Federal de Santa Catarina

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

IVS Índice de Vulnerabilidade Social

MEC Ministério da Educação

NAE Núcleo de Acessibilidade Educacional

NEABI Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

NISFAPS Núcleo Interdisciplinar Sociedade, Família e Política Social

OMS Organização Mundial de Saúde

PAEVS Programa de Atendimento aos Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Social

PNAE Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAES Programa Nacional de Assistência Estudantil

PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos

RDP Regulamento Didático Pedagógico

RFEPCT Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>CONDIÇÕES DE VIDA: ARTICULAÇÕES ENTRE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL .....</b>	<b>33</b>
2.1	O ESTUDO SOBRE DAS CONDIÇÕES DE VIDA: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS.....	34
2.2	O MOVIMENTO DA PRODUÇÃO E DA REPRODUÇÃO SOCIAL NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO .....	42
2.2.1	<b>Família e Reprodução Social .....</b>	<b>61</b>
2.2.2	<b>O Estado, a produção e a reprodução social .....</b>	<b>72</b>
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA SOCIAL.....</b>	<b>79</b>
3.1	A POLÍTICA SOCIAL NO ESTADO CAPITALISTA .....	80
3.2	A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL:ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTORNOS TEÓRICOS .....	88
3.3	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E O FAMILISMO: MEANDROS DE UMA RELAÇÃO HISTÓRICA.....	99
3.4	A CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: EXPECTATIVAS E REALIDADES .....	112
<b>4</b>	<b>O IFSC E AS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS NA RELAÇÃO COM A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL.....</b>	<b>123</b>
4.1	O IFSC E A EVASÃO COMO PROBLEMÁTICA INSTITUCIONAL.....	128
4.2	OS PROGRAMAS E AS MEDIDAS INSTITUCIONAIS PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL .....	138
4.3	A BUSCA PELAS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS PARA PERMANÊNCIA NO DIA A DIA DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES: A INTERLOCUÇÃO COM OS COORDENADORES.....	144
4.3.1	<b>Demandas e requisições apresentadas pelos estudantes como mobilizadores de condições institucionais para a permanência.....</b>	<b>145</b>

4.3.2	As ações realizadas pelos cursos para fomentar a permanência estudantil.	151
4.3.3	A formação inicial e continuada dos coordenadores e suas relações com a permanência estudantil.....	159
<b>5</b>	<b>AS CONDIÇÕES DE VIDA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES E AS INTER-RELAÇÕES COM AS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS.....</b>	<b>166</b>
5.1	OS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUAS INSERÇÕES NA PRODUÇÃO E NA REPRODUÇÃO SOCIAL.....	172
5.1.1	A inserção dos estudantes no trabalho remunerado .....	176
5.1.2	A participação dos estudantes na reprodução social.....	184
5.2	A PANDEMIA DA COVID-19, OS IMPACTOS NAS CONDIÇÕES DE VIDA DOS ESTUDANTES E OS REBATIMENTOS NA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: ANÁLISES PRELIMINARES.....	198
5.3	AS CONDIÇÕES DE VIDA DOS ESTUDANTES E AS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS VOLTADAS PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: ENCONTROS E DESENCONTROS .....	208
<b>6</b>	<b>OS NEXOS ENTRE AS CONDIÇÕES DE VIDA DOS ESTUDANTES E AS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL.....</b>	<b>216</b>
6.1	A DIALÉTICA ENTRE PERMANÊNCIA E ABANDONO .....	218
6.2	A DIALÉTICA ENTRE CONDIÇÕES DE VIDA E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS .....	221
6.3	A BUSCA PELA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL .....	224
6.3.1	As condições de vida como norteadoras do planejamento dos cursos .....	225
6.3.2	O trabalho como referente material e simbólico para a permanência estudantil	227
6.3.3	Reprodução social: problematizando invisibilidades .....	233
6.3.4	O ingresso por sorteio público: entre a democratização do acesso e entrave para a permanência estudantil.....	240

6.3.5	As dificuldades de aprendizagens e outras questões pedagógicas na relação com a permanência estudantil.....	245
6.3.6	A permanência estudantil em articulação com programas e as ações institucionais .....	253
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	257
	REFERÊNCIAS .....	262
	APÊNDICE A – Atribuições dos coordenadores dos cursos técnicos subsequentes conforme regimento interno dos <i>campi</i> Caçador e Florianópolis .....	289
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os coordenadores dos cursos .....	291
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido – coordenadores de curso .....	292
	APÊNDICE D – Relação de documentos consultados para análise documental.....	295
	APÊNDICE E- Dados gerais de evasão e retenção do IFSC no período de 2017 a 2019 .....	297
	APÊNDICE F – Questionário aplicado aos estudantes.....	298
	APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Estudantes.....	309
	APÊNDICE H – Questionário aplicado aos estudantes sobre o contexto da pandemia.....	312
	APÊNDICE I -Respostas dos estudantes sobre as dificuldades enfrentadas para permanecer no curso .....	315
	APÊNDICE J – Respostas dos docentes sobre os aspectos desfavoráveis para a permanência estudantil.....	318
	ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP .....	320
	ANEXO B – Mapa com a distribuição dos <i>campi</i> do IFSC .....	324



## 1 INTRODUÇÃO

A presente tese é resultado de uma pesquisa empírica que tem como objeto de estudo a permanência estudantil nos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina-IFSC<sup>1</sup>. Para tanto, parte-se do princípio de que o processo reflexivo acerca desse objeto de estudo não pode se desvincular do conjunto de relações sociais vigentes e das configurações das políticas sociais brasileiras, com destaque para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT e para o IFSC, lócus da pesquisa.

Trata-se de um estudo realizado em um contexto social e econômico marcado pelo agravamento das expropriações, que subtraem as condições para a produção e para a reprodução dos trabalhadores (FONTES, 2010). Essa situação é retratada pelos dados da Síntese de Indicadores Sociais divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Ao comparar a série histórica de 2012 a 2019, os dados revelam que a taxa de ocupação passou de 57% para 55,3%, a subutilização da força de trabalho passou de 18,7% para 24,2% e a desocupação saltou de 7,3% para 11,7%. As condições de trabalho para aqueles que estavam ocupados pioraram. Em 2019, 41,6% da população ocupada estava vinculada às diversas modalidades de atividades informais (empregado sem carteira, trabalhador doméstico sem carteira, conta própria não contribuinte, empregador não contribuinte e trabalhador familiar auxiliar) (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020). Fontes (2010) indica que esse é um momento em que populações inteiras são expropriadas de suas condições de produção, dos direitos e de condições de existência ambiental e biológica, o que empurra toda a humanidade para o processo de circulação de mercadorias, intensificando as desigualdades. Nesse período, o capital se espalha para todas as dimensões da vida social no bojo do capital-imperialismo, amplamente influenciado pelo capital fictício (FONTES, 2010), e amplia a exploração dos trabalhadores. O incremento da exploração é realizado pela precarização do trabalho com aumento da produtividade, do empobrecimento e do desgaste

---

<sup>1</sup> O IFSC oferta educação profissional e tecnológica em diversos níveis e modalidades de ensino, desde cursos qualificação profissional, na modalidade de formação inicial e continuada, cursos técnicos, cursos superiores de licenciatura, bacharelado e graduação tecnológica, na pós graduação *latu sensu* e *strictu sensu*. Os cursos técnicos podem ser: integrados, concomitantes, subsequentes e Proeja (Educação de Jovens e Adultos). Os cursos integrados são para pessoas que concluíram o ensino fundamental que podem cursar curso técnico integrado ao ensino médio no IFSC. Os cursos concomitantes atendem adolescentes e jovens que estão nos anos finais do ensino médio e muitos os buscam como alternativa para obtenção do primeiro emprego. Os cursos subsequentes são para aqueles que já concluíram o ensino médio. Já os cursos de proeja destinam-se àqueles que não conseguiram concluir o ensino fundamental e o ensino médio quando em idade de frequentar a escolarização básica e oportunizam a conclusão daqueles níveis de estudos aliados à formação técnica.

físico dos trabalhadores, pela reversão da atuação do Estado nas políticas sociais e pela ênfase na mercantilização da força de trabalho (MOTA, 2018).

Esse contexto piorou após a pandemia de COVID-19<sup>2</sup>. Desde março de 2020, o isolamento social é a principal estratégia para a contenção da doença, ao mesmo tempo em que se verifica a sobrecarga do Sistema de Saúde, a escassez de vacinas para a doença em todo o mundo, principalmente no Brasil, e o espraiamento das consequências sociais da crise sanitária para diversos aspectos da vida social. Mattei e Heinen (2020) indicam que “os efeitos da Covid-19 no país não serão de curta duração” (MATTEI; HEINEN, 2020, p. 648), haja vista o grave processo de deterioração que o mercado de trabalho nacional já se encontrava desde 2015. Em 2020, 71% de todos os trabalhadores ocupados no Brasil estavam concentrados nos setores de comércio e serviços diversos. Estes setores são fortemente impactados pelas medidas de contenção do vírus, o que impactará negativamente sobre o emprego e sobre a renda dos brasileiros. O volume de trabalhadores empregados em micro, pequenas e médias empresas, segmentos mais intensivos na contratação, deverão ser os mais afetados sob a justificativa de cortes de custos. Além do agravamento da situação de desemprego, registra-se o consequente crescimento da informalização dos postos de trabalho, que em 2020 alcançava quase metade dos trabalhadores brasileiros que estavam ocupados. Acrescenta-se também o maior risco de adoecimento pela Covid-19 a que estão submetidos aqueles que permanecem ativos no mercado de trabalho (MATTEI; HEINEN, 2020). “Diante de um cenário em que própria estrutura econômica do país está ameaçada, mais do que nunca, se desvela a incapacidade do “mercado” em oferecer soluções adequadas à degradação das condições de vida dos trabalhadores” (MATTEI; HEINEN, 2020, p. 648).

A ação do Estado no campo social também é importante para analisar o contexto atual que, fortemente influenciado pelos agouros do neoliberalismo desde a década de 1990, revela uma profunda retração nos direitos sociais e nas políticas de proteção social. A classe trabalhadora é submetida constantemente a bárbaros processos de expropriação de direitos, “o que demonstra a incapacidade estrutural do capitalismo conviver sem crise com a conquista civilizatória de direitos sociais” (BOSCHETTI, 2020, p. 5). Para a autora, a redução da

---

<sup>2</sup> A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). COVID significa CORona VIRus Disease (Doença do Coronavírus) e o número 19 faz referência ao ano de 2019, quando os primeiros casos da doença foram registrados na China (PORTAL FIOCRUZ, 2020). Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde – OMS caracterizou a COVID-19 como uma pandemia, com graves consequências sociais, econômicas e, sobretudo, sanitárias para o mundo inteiro (OPAS/OMS, 2020). Em 13 de abril de 2021 conforme dados do Ministério da Saúde, o Brasil contabiliza 13.599.994 casos confirmados e 358.425 óbitos causados pela doença (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021).

participação do Estado subtrai as possibilidades históricas de reprodução da força de trabalho, já que a redução dos direitos sociais no bojo desses processos contemporâneos de expropriação reduz as condições de vida da classe trabalhadora aos limites da sobrevivência (BOSCHETTI, 2020). Configura-se, assim, o que Pereira (2018) chamou de idade de bronze da política social, em que as funções sociais do Estado são transferidas para o setor mercantil e não mercantil através da focalização na extrema pobreza. A política social então é transformada em excepcionalidade e, por ser assim, se distancia de um direito devido pelo Estado.

A supressão ou restrição de direitos existentes reduz a participação social do Estado Social na reprodução ampliada da força de trabalho e, em novo contexto e condições históricas, **deixa os trabalhadores “livres como pássaros”, o que os impele a se submeter a não importa que tipo de trabalho ou atividade para assegurar sua subsistência e de sua família, ou seja, os lança ao jugo das relações de mercado sem nenhum tipo de proteção [...]** O Estado Social mantém sua função de regulação e distribuição de parte da riqueza socialmente produzida apropriada como fundo público, e não deixa de participar da reprodução ampliada do capital, **mas realiza as funções de reprodução da força de trabalho e da população não trabalhadora nos limites da sobrevivência** (BOSCHETTI, 2018, p. 161 – 162, grifos nossos).

Nestas condições, a reprodução e manutenção da vida dos trabalhadores resulta cada vez mais do quanto eles e suas famílias podem fazer por si mesmos, dependendo quase que exclusivamente da sua capacidade de obter renda no mercado de trabalho. A possibilidade de autossuficiência dos trabalhadores e trabalhadoras tem sido ameaçada constantemente pela inserção em relações trabalhistas e contratos cada vez mais instáveis e desprotegidos, vide a ênfase no trabalho informal, intermitente, contratos por atividade e a crescente retórica defensora do empreendedorismo para enfrentar o crescente desemprego.

A citação de Boschetti (2018) evidencia também as contradições que perpassam as políticas sociais no Estado capitalista, que se intensificam com o aprofundamento das crises do capital. As políticas sociais nesse contexto congregam, concomitantemente, os interesses de valorização do capital e, em alguma medida, as necessidades dos trabalhadores. A Educação Profissional e Tecnológica, *locus* da pesquisa desse trabalho, é campo fértil para o reconhecimento dessas contradições, visto que historicamente teve como objetivo principal atender as necessidades do desenvolvimento industrial em detrimento da formação humana e emancipadora dos trabalhadores.

A educação brasileira destinada aos mais pobres traz as marcas da herança colonial, onde a burguesia brasileira impossibilitou durante muito tempo e de diversas formas a universalização da educação escolar básica (fundamental e média), pública e laica, pela negação da educação elementar para grande maioria da população e reprodução das discriminações

sociais e raciais presentes na sociedade (FRIGOTTO, 2008; CIAVATTA, 2009). De fato, a expansão da educação básica no Brasil foi lenta, desigual e sob constante interferência dos organismos internacionais tensionando os conteúdos ensinados e, portanto, frequentemente distante da formação cultural e científica da maioria da população brasileira.

A expansão da escola pública aos mais pobres nem sempre esteve voltada exclusivamente para a garantia da educação básica de qualidade (ALGEBAILLE, 2009; LIBÂNEO, 2016). Uma das principais funções da educação formal nas sociedades contemporâneas sob o capitalismo desenvolvido é produzir conformidade, consenso e impor os valores dominantes ao conjunto da sociedade. Essa função foi realizada em diversos períodos e se expressa na adoção de distintos referenciais teóricos para subsidiar os projetos educacionais, como a teoria do capital humano, a pedagogia das competências, entre outros, que se articulam ao capital-imperialismo e aos processos de expropriação em curso no Brasil. Esses referenciais, além de buscar adaptar o trabalhador física e psiquicamente à lógica da acumulação flexível, enaltecem a noção de empregabilidade, deslocando a responsabilidade estatal na garantia do emprego para a educação e qualificação individual dos trabalhadores (FERRETI; SILVA JR., 2002). Nessa perspectiva, para Ramos e Stampa (2015, p. 74), as políticas de formação dos trabalhadores têm como função principal “internalizar nos trabalhadores a ideia de que todos têm as mesmas condições de estudo, logo, de acesso e permanência no mercado de trabalho, sendo o insucesso resultante da competência individual ou problema conjuntural”, o que contribui para naturalizar as expressões das desigualdades sociais.

Assim, a política de educação participa da reprodução da força de trabalho, dos aspectos qualitativos, ao buscar formar padrões de socialização, condutas e desenvolvimentos de capacidades intrinsecamente articuladas com o desenvolvimento das forças produtivas no contexto do capitalismo globalizado. Nesse sentido, a qualificação de mão de obra é parte fundamental e passou a ser objeto de atenção do Estado brasileiro a partir do desenvolvimento da industrialização e impulsão do desenvolvimento capitalista no país a partir da articulação com o mercado internacional.

Apesar das contradições que perpassam a educação formal/escolarizada no Brasil desde a sua constituição, para as famílias mais pobres e moradoras de regiões periféricas, principalmente, o acesso aos níveis elementares de educação significa melhoria das condições de vida e, em alguma medida, acesso à proteção social<sup>3</sup>. Os indicadores do mercado de trabalho

---

<sup>3</sup> Dentz (2019) e Moraes (2021) informam que a política de educação e as escolas públicas configuram-se como espaços de proteção social e possibilitam o acesso a outros serviços de proteção social, principalmente diante

e escolarização no Brasil indicam a importância da ampliação da política de educação aos trabalhadores, especificamente a EPT. Os indicadores sociais brasileiros referentes ao ano de 2019 publicados pelo IBGE indicam que jovens com menores níveis de instrução têm mais chances de ficarem sem estudar e sem ocupação ao mesmo tempo, pois “a maior incidência do fenômeno ocorreu entre os jovens sem instrução ou com ensino fundamental incompleto (34,0%), e a menor entre os jovens com ensino superior completo (14,5%) (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020, p. 110).

Os indicadores também apontam que, em 2019, a conclusão de um curso técnico reduziu a possibilidade de um jovem estar sem estudar e sem ocupação quando comparado com aqueles jovens que cursaram o ensino médio na modalidade regular. É relevante apontar que no Brasil, em 2019, 22,1% dos jovens (pessoas de 15 a 29 anos de idade) não estudavam e não tinham ocupação e que 42,8% desses jovens estavam no quinto da população com os menores rendimentos domiciliares per capita e apenas 4,7% no quinto com os maiores rendimentos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020). A publicação afirma o que a literatura sobre o tema endossa: “as pessoas mais escolarizadas registraram maior nível de ocupação, auferem maiores rendimentos e têm mais chances de mobilidade social ascendente” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020, p. 101).

Discorrer sobre a melhoria dos níveis dos rendimentos a partir da elevação da escolarização não significa endossar a retórica liberal que coloca as políticas de educação, por si só, como alternativa para o alívio da pobreza. Essa retórica é derivada da teoria do capital humano e da ideologia das competências e avaliza a oferta de políticas educacionais estatais incompatíveis com a realidade cotidiana dos estudantes. Reconhece-se os recursos de mistificação da realidade operados pelo mercado ao pregar a educação como salvação para todas as mazelas enfrentadas pela população, que nega as contradições postas entre capital e trabalho, naturaliza as desigualdades sociais e culpabiliza os indivíduos por sua condição de pobreza. Todavia, diante da situação brasileira, marcada pela tardia e lenta garantia (ainda que na letra da lei) da universalização do direito à educação, associada ao desmonte estrutural da proteção social pública operado pela contrarreforma do Estado das últimas décadas e ao conjunto de políticas econômicas que privilegiam a valorização do capital e garantia dos lucros, reforça-se a urgência de defender e lutar pela manutenção dos direitos e das políticas sociais (PEREIRA, 2018; BEHRING, 2018; MOTA, 2018).

---

das restrições no acesso aos serviços sociais impostas pelas contrarreformas do Estado que direcionam as políticas sociais para a focalização e seletividade em detrimento da universalização.

A Constituição Federal – CF de 1988 é um marco, pois “os princípios relativos aos direitos sociais, civis e políticos nela inscritos, foram prenúncio de um novo patamar de conquistas institucionais dos trabalhadores, dadas as condições sob as quais se deu o fim da ditadura militar” (MOTA, 2018, p. 227). As políticas sociais não comportaram, nem poderiam comportar, a possibilidade de superar as relações sociais que garantem a reprodução da sociedade do capital. No entanto, o patamar de conquistas sociais dos trabalhadores inaugurado com a CF de 1988 é ainda mais importante na sociedade brasileira, com raízes escravistas, patriarcais e patrimonialistas, em que a luta por direitos, embora não signifique rupturas sociais, é fundamental para evitar a precarização vital (MOTA, 2018). A conquista e o exercício dos direitos no Brasil sempre decorreram de lutas e movimentos dos trabalhadores e a existência na letra da lei nem sempre autoriza o seu exercício (MOTA, 2018). Nesse sentido é que a luta por direitos, no Brasil, pode representar uma inflexão anticapitalista ao se contrapor às atuais expropriações dos direitos sociais que transformam cidadãos em consumidores. Diante desse conjunto de fatores elencados, coloca-se a urgência de discutir sobre a manutenção e ampliação das políticas de educação, inclusive na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. Essa discussão deve superar a retórica liberal que defende a empregabilidade<sup>4</sup> e o empreendedorismo, que atrelam o desemprego ao baixo investimento dos trabalhadores em sua escolaridade, e pautar-se na perspectiva da ampliação dos direitos sociais. Essa discussão deve articular-se também com uma concepção de educação que a considere como um direito social universal, tendo em vista a socialização do conhecimento socialmente produzido pela humanidade e tratando-a como meio para a realização de uma nova ordem social (CFESS, 2013).

Apesar da ampla e complexa gama de contradições que perpassam a EPT<sup>5</sup> em sua configuração atual, compreende-se que os IFs são espaços potentes para lutar pela ampliação das ofertas educacionais aos trabalhadores, democratizando o acesso ao conhecimento socialmente produzido pela humanidade. Sobre a Educação Profissional e Tecnológica, “Parte-se do pressuposto de que a mesma é lócus privilegiado para que o trabalho adquira um lugar de

---

<sup>4</sup> O termo *empregabilidade* está relacionado com as características individuais do trabalhador – experiência, educação, habilidades – que, diante do mudanças no mercado de trabalho, dariam condições ao trabalhador para conseguir um novo emprego (LAVINAS, 2001). Remete à responsabilidade de cada trabalhador em alcançar os requisitos para colocar-se em condições de ter emprego e renda (LIMA, 2008). O quadro crescente de desemprego tornou os requisitos individuais de empregabilidade insuficientes e passou a estimular o empreendedorismo por parte dos trabalhadores. Essas duas perspectivas responsabilizam os trabalhadores pela sua inserção econômica e trajetória ocupacional, de forma deslocada do contexto societário que condiciona o mercado de trabalho.

<sup>5</sup> Tais contradições serão analisadas no Cap. 2.

dignidade, porque é aí que as vivências de trabalho circulam/podem circular com todo o seu vigor, com a sua força de princípio educativo no âmbito político-pedagógico na escola” (FISCHER; FRANZOI, 2009, p. 41).

A expansão e a interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT a partir de 2008 foram significativas para ampliar o acesso das populações que residem fora dos grandes centros urbanos ao ensino técnico e superior públicos, ou seja, de forma desmercadorizada. No caso do IFSC, a concepção de educação alinhada com a pedagogia histórico-crítica indica a adoção de práticas educativas capazes de superar os referenciais teóricos vinculados à acumulação flexível. A ênfase na pesquisa e na extensão de forma concomitante ao ensino contribuem para levar os efeitos positivos dessas instituições para além dos muros escolares e de seus estudantes. Parte-se do pressuposto de que no atual contexto a luta é pela ampliação das políticas sociais e direitos sociais estabelecidos, compreendendo que o direito à educação em todos os seus níveis é fundamental. Diante desses elementos, é fundamental envidar esforços – estudos, pesquisas, ações e programas institucionais – para ampliar e favorecer a permanência dos estudantes.

Diante desse quadro, que retrata a passos largos o contexto no qual se insere essa pesquisa, entende-se que as condições de vida dos estudantes e as condições institucionais são centrais para analisar a permanência estudantil. Entende-se que as condições de vida dos indivíduos sociais são definidas a partir da inserção deles nos âmbitos da produção e da reprodução social. As condições institucionais são delimitadas por um conjunto de programas e ações que têm como objetivo garantir a permanência estudantil. Em consonância com o método histórico-dialético escolhido para essa pesquisa, as categorias *totalidade*, *contradição*, *mediação* e *historicidade* são fundamentais neste trabalho. A partir dessas categorias, presume-se que as condições de vida dos estudantes e as condições institucionais estão dialeticamente articuladas para a formação de contextos mais ou menos favoráveis para a permanência estudantil.

O interesse pelo tema da permanência estudantil foi motivado por diversos fatores. Um deles foi a atuação como assistente social junto à equipe pedagógica interdisciplinar de dois *campi* do IFSC desde o ano de 2014. A atuação do assistente social na educação, em todos os níveis de ensino, contribui para propiciar o acesso, a permanência, a qualidade e a gestão democrática da educação escolarizada. A inserção profissional na educação tem como horizonte a universalização da educação como fundamental de todos e todas (MARTINS; ALMEIDA; FÉRRIZ, 2021). De acordo com o Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, a inserção de

assistentes sociais na Política de Educação atende às demandas socioinstitucionais para ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação, o que se faz pela mediação de programas governamentais resultantes de pressões da sociedade civil (CFESS, 2013). A permanência estudantil configura-se, então, como área de trabalho dos assistentes sociais na Política de Educação.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES<sup>6</sup> é uma das principais ações das Universidades e Institutos Federais – IFs para fomentar a permanência dos estudantes e é também a principal requisição para o trabalho dos assistentes sociais nos IFs. A atuação profissional nesse programa é um espaço privilegiado para conhecer a trajetória dos estudantes desde o ingresso até a conclusão dos cursos, adentrar em suas histórias, estabelecer diálogos e formar vínculos. Entre as inúmeras atividades realizadas, a recepção aos estudantes, as orientações sobre as ações afirmativas e sobre os programas de assistência estudantil (desde o acesso ao edital até os pagamentos dos auxílios), o acompanhamento de alguns deles no decorrer dos cursos, possibilitam conhecer as suas trajetórias, as motivações para as escolhas dos cursos, enfim, distintas situações que ocorrem desde a entrada até a saída de um estudante do IFSC. Essa atuação possibilitou observar as trajetórias de ingresso, permanência, êxito e também o abandono e a evasão escolar dos estudantes<sup>7</sup>. É possível ainda trilhar caminhos no sentido de conhecer as suas dificuldades e, junto com eles, traçar estratégias de permanência quando necessário.

---

<sup>6</sup> O Programa Nacional de Assistência Estudantil prevê que as ações de assistência estudantil sejam desenvolvidas nas seguintes áreas: 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 (BRASIL, 2010).

<sup>7</sup> A evasão e o abandono escolar são problemas contundentes e complexos, com diversos conceitos e compreensões, a depender do referencial teórico e do contexto utilizados. O conceito oficial adotado pelo Ministério da Educação – MEC – ancora-se teoricamente em Tinto (1975) e estabelece a “[...] evasão como interrupção no ciclo de estudos, entendida como um fenômeno complexo e não problema comum, que compromete o direito à educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2014, p. 15). O MEC também cita Rosemary Dore e Ana Zuleima Lüscher (2011), que consideram a evasão ou abandono escolar como fenômenos multiformes, relacionados com a retenção e repetência do aluno, com sua saída da instituição, do sistema de ensino, a não conclusão de determinado nível de estudo (DORE; LÜSCHER, 2011 apud BRASIL, 2014). Outras definições (STEIMBACH, 2012; PELISSARI, 2012; COELHO, 2014) indicam que o termo *abandono escolar* é mais adequado para tratar a questão, pois “compreende que o estudante não é o culpado pela sua desistência e sim que a mesma ocorre em virtude da relação estabelecida mutuamente entre os fatores que envolvem o sujeito, sendo eles a escola, a sociedade, a economia e a cultura. Portanto o termo que melhor representa essa concepção é abandono escolar, visto que o aluno pode abandonar a escolar ou ser abandonado pela mesma” (COELHO, 2014, p. 38).



O acesso e a permanência na educação escolarizada são áreas centrais de atuação do assistente social na Política de Educação, mas não se esgotam aí as possibilidades do exercício profissional, que engloba:

A atuação direcionada para a garantia da gestão democrática e da qualidade da educação indica outras dimensões que também se inscrevem no conjunto das lutas sociais pelo reconhecimento e ampliação da educação pública como um direito social, evidenciando sua sintonia com os princípios ético-políticos que norteiam a atuação profissional. Reafirma, portanto, a compreensão de que o trabalho do/a assistente social, no campo da educação não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais. Envolve também ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/as profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional (CFESS, 2013, p. 38).

Nessa perspectiva, em diversos momentos o assistente é requisitado a participar de conselhos de classe, reuniões de cursos, entre outros, para contribuir com informações e subsidiar a tomada de decisões no processo avaliativo dos estudantes e para contribuir na construção de estratégias de ensino voltadas para a permanência estudantil, geralmente requisitadas por outros profissionais da coordenação pedagógica, pelos professores, coordenadores dos cursos, entre outros.

O assistente social lida com essas múltiplas expressões das relações sociais da vida cotidiana, o que permite dispor de um acervo privilegiado de dados e informações sobre as várias formas de manifestação das desigualdades e da exclusão social em sua vivência pelos sujeitos, de modo que a ele é facultado conhecer a realidade de maneira direta: a partir de sua intervenção na realidade, das investigações que realiza, visando responder a essa realidade (GUERRA, 2009, p. 172).

Assim, revela-se a contribuição do assistente social nos processos de ensino, aprendizagem, decisões institucionais, entre outros processos. Um aspecto instigante da atuação como assistente social no IFSC, além da riqueza de possibilidades, é o contato com públicos diversos, adolescentes, jovens e adultos. Cada estudante, em sua singularidade, traz novos elementos para pensar a instituição e o trabalho profissional.

O referencial teórico-metodológico possibilitado pela formação em Serviço Social e os princípios expressos no projeto ético-político da profissão<sup>8</sup> colocam a premência de analisar

---

<sup>8</sup> O Código de Ética do Assistente Social tem como princípios fundamentais o reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais – que lhes são inerentes, a defesa intransigente dos direitos humanos e a recusa do arbítrio e autoritarismo, ampliação e consolidação da cidadania, prezando pela garantia dos direitos civis sociais e políticas das classes trabalhadoras, a defesa da democracia, da equidade e da justiça social de forma a assegurar o acesso a bens e serviços sociais, empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, primando pelo respeito à diversidade, opção por um projeto profissional articulação com as lutas em prol da construção de

as trajetórias dos estudantes, tendo como pressuposto a perspectiva da totalidade e das contradições que se expressam na sociedade capitalista e reconhecendo a profunda desigualdade social, o caráter que assume o Estado nesse momento histórico, a profunda exploração do capital sobre o trabalho, o quadro regressivo do ponto de vista dos direitos e das conquistas da classe trabalhadora e o enfrentamento das diversas expressões da questão social que se expressam no contexto escolar. Assim, há uma série de questões conjunturais e institucionais que adensam a complexidade do tema permanência estudantil e colocam a urgência de evitar tratar a questão de forma simples, naturalizada ou espontaneísta.

A pesquisa realizada para a conclusão do curso de mestrado em Serviço Social, que tratou da articulação entre trabalho remunerado no setor têxtil, qualificação profissional<sup>9</sup> e responsabilidades familiares (MORAES, 2015), possibilitou conhecer a realidade de 11 estudantes e analisar as estratégias empreendidas por eles para dar continuidade aos estudos. A aproximação com a temática “trabalhador-estudante” durante o mestrado também incitou inquietações acerca da organização institucional para o atendimento dos diferentes públicos que recebe e de sua responsabilidade pelos indicadores de evasão e ao abandono escolar.

Assim, foi se delineando o interesse por aprofundar os estudos acerca das especificidades dos trabalhadores estudantes em suas relações com a EPT, entusiasmo também despertado pelas experiências pessoais da pesquisadora na articulação entre trabalho remunerado, vida acadêmica e vida familiar ao longo dos cursos de graduação, mestrado e doutorado em Serviço Social<sup>10</sup>.

A observação dos registros dos cursos e os indicadores de evasão no IFSC indicam questões que requerem estratégias e mecanismos para seu equacionamento. A evasão e o abandono escolar são problemas contundentes e complexos, e diversos estudos já foram realizados na instituição sobre a temática (GUIMARÃES, 2012; COELHO, 2014; IFSC, 2018; ZANIN, 2019, entre outros). Os dados disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha – PNP

<sup>11</sup> revelam que a taxa de evasão de todos os cursos do IFSC foi de 38,2% no ano de 2018 e de

---

uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero, articulação com movimento sociais e outras categorias de trabalhadores, entre outros (CFESS, 2012).

<sup>9</sup> Os participantes da pesquisa estavam vinculados ao Curso Técnico em Vestuário Proeja/Certific do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Jaraguá do Sul.

<sup>10</sup> A participação desde o ano de 2013 no Núcleo Interdisciplinar Família, Sociedade e Política Social – Nisfaps possibilitou um rico aprendizado sobre as relações entre famílias, políticas sociais e serviços sociais, sobre as configurações dessas políticas e serviços no contexto atual, constituindo subsídios para refletir sobre a política de educação.

<sup>11</sup> Essa plataforma é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual os Institutos Federais fazem parte.

39,9% em 2017, o que tem exigido atenção e respostas institucionais nos últimos anos<sup>12</sup>. O panorama das matrículas e os índices de evasão dos cursos técnicos subsequentes do IFSC indicam que 42%<sup>13</sup> dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do IFSC evadiram em 2018, além dos 11,07% que ficaram retidos, isto é, que levaram tempo maior que o previsto para concluir os cursos (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2019). Ou seja, registra-se um percentual significativo de estudantes que não conseguem permanecer nos cursos, mesmo com os estudos já realizados e a elaboração de algumas propostas a serem adotadas pela instituição.

Assim, foram as observações e as inquietações produzidas no decorrer da atuação profissional e os significativos indicadores de evasão que contribuíram para o despertar do interesse em compreender os aspectos envolvidos na permanência dos estudantes da EPT. Nesse contexto, delineou-se a escolha da permanência estudantil como objeto de estudo, compreendida a partir de uma “concepção crítica, libertadora de educação, que compreende o desenvolvimento do ser social em todas as suas dimensões humanas: intelectual, física, emocional, social e cultural” (MARTINS; ALMEIDA; FÉRRIZ, 2021, p. 16). Tratar a permanência estudantil nessa perspectiva requer enfrentar “todas as questões (objetivas e subjetivas) que excluem os estudantes do direito humano e social que é a educação escolarizada, com o intuito de viabilizar o acesso aos conhecimentos, saberes socialmente construídos pela humanidade” (MARTINS; ALMEIDA; FÉRRIZ, 2021, p. 16). Para Mendes (2020, p. 386) refletir sobre a permanência estudantil exige “considerar, portanto, que ela caminha *pari passu* com sua antítese: a evasão (uma vez que a conclusão implica em uma saída exitosa do estudante do sistema de educação superior)”. Com isso, é urgente refletir sobre as condições capazes de proporcionar a fruição das oportunidades disponíveis na educação com vistas a conclusão dos cursos (MENDES, 2020). A fruição do direito à educação se articula com a elaboração de estratégias de permanência, que se formam a partir de ações e movimentos realizados pelos estudantes ou pelas instituições e voltados para manter os estudantes até a conclusão dos cursos.

---

<sup>12</sup> Os índices de evasão nos Institutos Federais têm sido considerados problemáticos, por isso, em 2009 foi estabelecido um Termo de Acordo e Metas entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e os Institutos Federais. O termo estabelece que os Institutos Federais devem ampliar a oferta de vagas, reduzir taxas de evasão, ocupar as vagas ociosas em todos os turnos, especialmente no período noturno; e aponta as metas a serem cumpridas pelas instituições (MINISTÉRIO..., 2010). No ano de 2013 deveriam ser atingidos 70% de eficácia e 80% em 2016, sendo a eficácia calculada pela média aritmética entre o número de alunos concluintes e número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma das turmas (COELHO, 2014). Uma auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União em 2011 apontou que “as taxas de conclusão em nível nacional se situam em 46,8% para o médio integrado, 37,5% para o Proeja, 25,4% para Licenciatura, 27,5% para o Bacharelado e 42,8% para os cursos de tecnólogo” (TRIBUNAL..., 2013, p. 11 apud COELHO, 2014, p. 43).

<sup>13</sup> Resultante da soma das seguintes colunas: abandono, cancelada, transferência externa e desligado.

Essas estratégias podem ser informais, articuladas pelos estudantes ou estabelecidas como políticas pelas instituições e possuem dimensões materiais e simbólicas (MENDES, 2020).

No que se refere aos estudos acadêmicos sobre o tema, o mapeamento realizado por Mendes (2020) indica que a permanência estudantil na educação superior consiste em um campo de pesquisa recente que passou a ser objeto de estudo na última década, principalmente em dissertações de mestrado, sendo menos expressiva em teses de doutorado e em artigos de periódicos. Trata-se de um campo de estudos interdisciplinar que agrega principalmente as áreas da educação, serviço social e administração/gestão. Os estudantes predominam entre os públicos pesquisados. “Pesquisas que envolvam servidores da instituição são ainda pouco numerosas, e poderiam contribuir para uma operacionalização mais efetiva da política de permanência estudantil” (MENDES, 2020, p. 4032). A autora indica que as poucas pesquisas acerca do tema inicialmente focaram as políticas assistenciais, pois os descritores “assistência estudantil” predominam em relação ao descritor “permanência” (MENDES, 2020).

Santos (2017) pesquisou os descritores “evasão e permanência no Pronatec”, “evasão na educação profissional” e “permanência na educação profissional” em diversas bases de dados nacionais, tendo como recorte temporal os anos de 2011 a 2016. Com os descritores “permanência na educação profissional” ela encontrou 20 trabalhos, em um universo de 77 trabalhos com todos os descritores, indicando a maior incidência de pesquisas sobre evasão do que sobre permanência estudantil, também na EPT.

Considerando as questões objetivas e subjetivas que podem estar por trás da evasão e do abandono escolar e as exigências de traçar estratégias favorecedoras da permanência dos estudantes da EPT, é imperioso tratar o tema de forma ampla, considerando as questões de ordem social, política e econômica presentes na realidade brasileira no contexto atual.

Esse cenário e as observações realizadas durante a atuação profissional como assistente social no IFSC instigam reflexões que embasam a realização dessa pesquisa. Tais reflexões gravitam em torno das seguintes questões: uma vez que já foram realizados extensos levantamentos na instituição sobre os motivos que levam os estudantes a deixarem o IFSC sem concluir os cursos, quais são os desafios para reduzir os índices de evasão? As ações propostas para mitigar o problema estão em consonância com a realidade dos estudantes? As condições que eles possuem para estudar e permanecer no curso são conhecidas pelos servidores do IFSC? Caso as condições dos estudantes sejam conhecidas, como são incorporadas no planejamento institucional? Quais as implicações (objetivas e subjetivas) das condições de vida dos estudantes e de suas famílias para a inserção em projetos educacionais? Como as condições institucionais

podem favorecer ou não a permanência dos estudantes? Em suma, interessa saber: qual é a relação entre as condições de vida dos estudantes e as condições ofertadas pelo IFSC para a produção de aspectos favoráveis à permanência dos estudantes?

A partir dessas questões, realiza-se uma pesquisa de natureza qualitativa ancorada no método crítico-dialético, que tem como objetivo geral: compreender as condições para a permanência dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Santa Catarina a partir da interlocução entre as suas condições de vida e as condições institucionais. Os objetivos específicos foram:

- Conhecer as condições de vida dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do IFSC a partir da compreensão da participação destes nas esferas da produção e da reprodução social para compreender os processos de permanência nos cursos técnicos;
- Mapear as condições ofertadas pelo Instituto Federal de Santa Catarina para fomentar a permanência dos estudantes nos cursos técnicos subsequentes a partir dos programas institucionais e do cotidiano de trabalho dos professores que coordenam os cursos;
- Compreender como os nexos estabelecidos entre as condições de vida dos estudantes com as condições institucionais influenciam a permanência dos estudantes nos cursos técnicos subsequentes.

A ênfase em abordar a permanência estudantil como antítese da evasão e do abandono escolar é justificada por três motivos principais. O primeiro tem relação com o significativo número de estudos e pesquisas que já foram realizados no IFSC e que deram conta de elencar os fatores que estão na base da evasão e do abandono escolar. O segundo, intrinsecamente vinculado ao primeiro, é o interesse em desvendar as estratégias adotadas no âmbito institucional para fomentar a permanência, com destaque para os professores que atuam na coordenação dos cursos. O terceiro, por fim, é pensar como as condições de vida dos estudantes interferem ou são consideradas na elaboração dessas estratégias.

Os cursos técnicos subsequentes foram escolhidos porque apresentam os índices elevados de evasão. As pessoas que procuram esses cursos já concluíram o ensino básico, por isso concentram indivíduos que podem ser caracterizados como trabalhadores-estudantes, o que indica possibilidades para ampliar as discussões sobre esse público no IFSC. Os objetivos da pesquisa tornam fundamental dar visibilidade e voz para dois sujeitos centrais do processo

educativo: os estudantes e os professores que atuam nas coordenações dos cursos. As funções dos coordenadores dos cursos abrangem o acompanhamento pedagógico dos estudantes, visando a permanência e o êxito destes, o acompanhamento dos processos de avaliação do ensino, a organização de plano de ensino diferenciado para estudantes com deficiência, a organização dos conselhos de classe, entre inúmeras outras atribuições. Em suma, lhes cabe a organização e a gestão dos cursos.

Considerando a metodologia como sistemática de abordagem da realidade (MINAYO, 2014), a pesquisa realizada ancorou-se na dialética marxiana. Assim, buscou-se analisar a realidade tendo como pressuposto a base material que sustenta as relações de produção e reprodução social, procurando estabelecer as relações entre o todo e as partes em estudo, o concreto e o abstrato. A pesquisa empírica foi a ferramenta metodológica utilizada para a coleta de dados.

A análise documental debruçou-se sobre documentos institucionais (leis, resoluções, instruções normativas, portarias e outros) e programas do IFSC que têm como objetivo incentivar ou garantir a permanência dos estudantes. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 10 coordenadores vinculados a cursos técnicos subsequentes dos *campi* Florianópolis e Caçador. Em Caçador, os cursos que participaram da pesquisa foram: Eletromecânica, Desenvolvimento de Sistemas, Administração e Logística. Já em Florianópolis a pesquisa analisou os cursos de Edificações, Eletrônica, Enfermagem, Mecânica, Meio Ambiente e Saneamento.<sup>14</sup>

Para conhecer as condições de vida dos estudantes, na qual optou-se por um questionário<sup>15</sup> com perguntas abertas e fechadas, respondido pelos estudantes dos cursos técnicos subsequentes dos *campi* Florianópolis e Caçador. O questionário foi aplicado com uso do *software Lime Survey*®<sup>16</sup>. Ao todo, a pesquisa teve 263 estudantes participantes matriculados em oito cursos técnicos subsequentes (aqueles referidos acima, exceto Enfermagem e Saneamento). Os dados oriundos dos questionários foram sistematizados

---

<sup>14</sup> Os estudantes dos cursos de Enfermagem e Saneamento não responderam ao questionário pois a coleta de dados nas suas turmas estava marcada para a semana em que houve a suspensão das aulas pela pandemia da Covid-19.

<sup>15</sup> Os questionários foram submetidos a um pré-teste e foram respondidos e analisados por estudantes do Câmpus Caçador matriculados em cursos técnicos subsequentes. A realização do pré-teste possibilitou uma análise criteriosa do texto e do conteúdo das perguntas por parte dos respondentes e uma discussão com a pesquisadora das adequações necessárias na redação das perguntas a fim de produzir os resultados desejados.

<sup>16</sup> O *lime survey*® é um *software* livre que possibilita a aplicação de questionários *on-line* e já é utilizado pelo Instituto Federal de Santa Catarina. Esse *software* contém recursos necessários tanto para a criação dos questionários, quanto a análise estatística dos dados, incluindo gráficos e relatórios customizáveis.

também com o apoio do *software Lime Survey*®, bem como do *Microsoft Excel* para quantificação e apresentação em forma de gráficos e tabelas. As coletas de dados com professores e estudantes do Câmpus Caçador foram realizadas entre setembro e novembro de 2019 e em Florianópolis no mês de março de 2020.

A situação de emergência colocada pela pandemia da Covid-19 com a suspensão de todas as atividades presenciais no IFSC alterou os rumos dessa pesquisa<sup>17</sup> e também adicionou aspectos não previstos inicialmente na interface entre condições institucionais, condições de vida dos estudantes e permanência estudantil.

Para pesquisar esses novos aspectos, buscou-se contato com os coordenadores de curso durante o mês de agosto de 2020, quando 5 meses já haviam passado desde o início da pandemia, com vistas a conhecer qual a situação dos cursos naquele momento no que se refere à permanência dos estudantes. Neste segundo contato, entre os dez coordenadores de curso que participaram das entrevistas, 7 ainda estavam na função e 5 responderam ao contato inicial, mas apenas 3 enviaram as informações solicitadas. Os estudantes dos cursos que já haviam participado da pesquisa foram convidados via *E-mail* e *WhatsApp* a responderem um novo questionário com perguntas sobre as suas condições de vida durante a pandemia. O questionário sobre a pandemia foi respondido por 68 estudantes, 13 vinculados ao Câmpus Caçador e 50 ao Câmpus Florianópolis.

---

<sup>17</sup> A pesquisa apresentada para a banca de qualificação buscava captar a diversidade regional de Santa Catarina e dos *campi* do IFSC, por isso, pretendia pesquisar um câmpus de cada região do estado (Chapecó, Caçador, Florianópolis Centro, Florianópolis Continente, Jaraguá do Sul – Rau, Tubarão), totalizando 7 entre os 22 *campi* do IFSC. Estimava-se pesquisar 31 cursos técnicos subsequentes. No entanto, as atividades presenciais foram suspensas quando a coleta de dados estava em andamento no Câmpus Florianópolis Centro e exigiu a readequação da abrangência da pesquisa. A experiência desse Câmpus mostrou que a presença e o contato da pesquisadora com os estudantes foram fundamentais para motivá-los a participar, já que tiveram a oportunidade de esclarecer as dúvidas sobre o questionário e sobre a pesquisa de maneira geral. Em diálogo com servidores de diferentes *campi* constatou-se que a adesão dos estudantes às atividades acadêmicas de forma exclusivamente online era baixa por diversas razões. Ponderou-se também que a disponibilização do questionário para que fosse respondido pelos estudantes com seus equipamentos individuais exigiria que tivessem *smartphones*, computadores ou tablets e boa conexão de internet, o que poderia excluir aqueles estudantes com as piores condições de vida, gerando um desvio no perfil de estudantes participantes do estudo. Assim, o cenário encontrado após a suspensão das atividades não presenciais inviabilizou a coleta de dados com os estudantes no formato previsto inicialmente. Uma vez que a pesquisa se propôs a trabalhar com condições de vida e condições institucionais de maneira articulada, a opção foi analisar apenas os dados obtidos nos *campi* Florianópolis e Caçador. Esses *campi* possuem diversas peculiaridades (culturais, geográficas e perfil institucional) e podem ser representativos das diferentes realidades encontradas no âmbito dos cursos técnicos subsequentes. Em 2019, Florianópolis teve 43 cursos, 7.323 alunos matriculados, 335 servidores docentes e 181 servidores técnico-administrativos. Já Caçador teve 30 cursos, 1.896 alunos matriculados, 38 servidores docentes e 25 servidores técnico administrativos. Disponível em <https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/185204/Relat%C3%B3rio+de+Gest%C3%A3o+2019/e87d0315-a0a5-4fe2-a065-0342967e8ec3>. Acesso em 08 de dez. de 2020.

A pesquisa, em todas as suas etapas, respeitou os aspectos ético-legais que norteiam a pesquisa com seres humanos (como a garantia ao anonimato dos participantes), estabelecidos pela Resolução 466/2012 e pela Resolução 510/2016. Após ser autorizada pelo Instituto Federal de Santa Catarina, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina por meio do parecer 3.495.030 (Anexo A).

Após apresentar os elementos que norteiam a realização da pesquisa (problematização, objetivos e questões metodológicas), passa-se a apresentar a organização da presente tese, que além dessa introdução está estruturada em seis capítulos e considerações finais.

Inicialmente, foram apresentadas as questões relacionadas com a direção teórico-metodológica do estudo, sua justificativa e seus objetivos. Considerando o marco teórico estabelecido são construídos os dois capítulos seguintes, que tratam dos referenciais teóricos que sustentam o debate proposto.

Assim, o segundo capítulo *Condições de vida: articulações entre produção e reprodução social* apresenta argumentos em torno da definição de um conceito de condições. No contexto dessa pesquisa, entende-se que as condições de vida no capitalismo contemporâneo se estabelecem a partir da articulação entre os âmbitos da produção e da reprodução social. A discussão sobre reprodução social é aprofundada a partir de instâncias que consideramos fundamentais, que são família e Estado, sendo que este, pelas características específicas que assume, incide também sobre o campo da produção.

O terceiro capítulo *A educação dos trabalhadores: o Estado, a escola e a família*, trata, inicialmente, da política social no capitalismo e dos aspectos históricos e os contornos teóricos da educação dos trabalhadores no Brasil. Considerando o caráter familista assumido pelo Estado e pelas políticas sociais no Brasil, analisa-se também a participação da família trabalhadora no contexto educacional. Por fim, discute as especificidades da EPT na cena contemporânea.

Os capítulos seguintes apresentam os resultados da pesquisa. O quarto discorre sobre *O IFSC e as condições institucionais na relação com a permanência estudantil* e a trajetória da pesquisa realizada para perquirir essas condições. Inicia com uma breve apresentação do IFSC como *locus* da pesquisa e com a discussão da evasão e do abandono escolar como problemáticas institucionais. Na sequência, apresenta os resultados da análise documental e informa sobre os programas e as medidas institucionais voltadas para a permanência estudantil. A discussão segue com os resultados da pesquisa empírica realizada com os coordenadores dos cursos e



trata das ações institucionais para a permanência obtidas a partir da interlocução com os coordenadores. A partir dessa interlocução, são abordadas as demandas e requisições apresentadas pelos estudantes, as ações realizadas pelos cursos e a formação inicial e continuada dos professores em suas relações com a permanência estudantil.

O quinto capítulo contém os resultados da pesquisa empírica realizada com os estudantes. Com o título *Condições de vida e trabalho dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do IFSC*, esse capítulo é composto pelos seguintes conteúdos: a trajetória da pesquisa realizada com os estudantes; o perfil dos estudantes; a inserção no trabalho remunerado; e a participação no âmbito da reprodução social. Trata também sobre as configurações familiares, o envolvimento com o trabalho não remunerado e com as responsabilidades familiares, assim como o acesso aos serviços sociais de suporte à reprodução social. Além disso, discute os encontros e os desencontros entre as condições de vida e as condições institucionais pela ótica do acesso dos estudantes aos programas institucionais. Aborda ainda o impacto da pandemia de Covid-19 nas condições de vida dos estudantes e seus reflexos na permanência.

O sexto capítulo tem como título: *Os nexos entre as condições de vida dos estudantes e as condições institucionais: caminhos possíveis para a permanência estudantil* discorre sobre a dialética entre permanência e abandono escolar, bem como entre as condições de vida e as condições institucionais. Nele são indicados alguns caminhos que podem fazer concorrer para a permanência estudantil no IFSC, os quais estão organizados em seis eixos: as condições de vida como norteadores do planejamento dos cursos; o trabalho como referente material e simbólico para a permanência estudantil; as invisibilidades em torno da reprodução social; considerações sobre o ingresso por sorteio público; as dificuldades de aprendizagens e outras questões pedagógicas na relação com a permanência estudantil, e a discussão sobre o programas e as ações institucionais. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

## 2 CONDIÇÕES DE VIDA: ARTICULAÇÕES ENTRE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL

Na busca por compreender a permanência dos estudantes nos cursos subsequentes dos Institutos Federais, a questão de suas condições de vida é tomada como um eixo estruturante desse trabalho e assumida como resultante da interação dialética entre produção e reprodução social.

O campo da produção é caracterizado a partir das transformações do capitalismo, marcado pela hegemonia do capital financeiro e do imperialismo, que envolvem, sobretudo, a participação do Estado para a manutenção das relações de poder. As crises cíclicas e constantes do capitalismo e o neoliberalismo solapam os sistemas de proteção social públicos e deterioram os direitos sociais duramente conquistados. Esse contexto se desenha em torno das expropriações secundárias (FONTES, 2010; 2018; MOTA, 2018), que afetam a totalidade da vida social e interferem diretamente na reprodução social.

A reprodução social engloba a família<sup>18</sup> e o Estado, instâncias que garantem as condições de vida da população trabalhadora no contexto brasileiro. A família garante a produção, reprodução e manutenção da força de trabalho, não só nos aspectos físicos, mas também ideológicos. As articulações desenvolvidas pelas famílias com o Estado e com o mercado, e o quanto são capazes de fazer por si mesmas (produção para o autoconsumo, organização de seus membros para ingresso no mercado de trabalho, entre outros), são aspectos decisivos para determinar o nível de vida de uma população. Já o Estado interfere nas condições de vida pela participação nos processos de produção e de reprodução. Na produção, se envolve ao garantir as condições de exploração da força de trabalho na sua vinculação orgânica com o capital. Na reprodução social, a participação do Estado é operada principalmente por meio das políticas sociais, e é a partir delas que o Estado incide também sobre as famílias.

Esses apontamentos iniciais sintetizam os conteúdos do presente capítulo, que se inicia com as aproximações em torno da afirmação de um conceito de condições de vida.

---

<sup>18</sup> Partilhamos da compreensão de Mioto (2020, p. 24), para quem a família contemporânea “emerge na segunda metade do século XX em meio às transformações das tecnologias, do mundo do trabalho, da economia e da cultura. Uma família que tende, segundo Roudinesco (2003), a se configurar pela união de dois indivíduos em busca de relações íntimas ou de realização sexual. Nela se acentuam as tensões entre individualização e pertencimento, ancorada na quebra da divisão sexual do trabalho e do poder. [...] A família contemporânea caracteriza-se pela presença cada vez mais reconhecida de suas diferentes composições, que se relacionam à alteração do vínculo do casamento, ao reconhecimento das uniões estáveis e mais recentemente das uniões de pessoas do mesmo sexo”.

## 2.1 O ESTUDO SOBRE AS CONDIÇÕES DE VIDA: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

O debate das condições de vida perpassa direta ou indiretamente os estudos sobre as realidades vividas pelas populações nos diferentes períodos históricos.

Engels (2010), por exemplo, ao relatar a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, apresenta as transformações operadas no modo de vida dos trabalhadores a partir da introdução da maquinaria no contexto da revolução industrial, fato que revolucionou o modo de produzir e de viver. Tais transformações são tendências constantes no modo de produção capitalista, que “não se limita à atividade econômica imediata, mas remete à produção da totalidade da vida social, ou ao modo de existência” (FONTES, 2010, p. 41).

Engels (2010) discorre que os camponeses que produziam para a subsistência de suas famílias, sobreviviam suportavelmente e “não precisavam matar-se de trabalhar” (2010, p. 60). Porém, viram-se expulsos de suas terras, sem posse sobre os meios de produção, à medida que avançava o sistema econômico e social sustentado pela produção de excedente e pela troca de mercadorias. A introdução da maquinaria nos sistemas produtivos deslocou os trabalhadores manuais de suas posições, não só no interior das fábricas, mas no contexto social mais amplo. O surgimento das cidades, o aperfeiçoamento do comércio e os sistemas de comunicação e de transporte favoreceram as condições inerentes à existência e ao funcionamento do capitalismo, visando a maximização da produção de excedente e a elevação das taxas de acumulação. Cada vez mais, bens e trabalho foram transformados em mercadorias, ao mesmo tempo em que as relações entre as pessoas passaram a se pautar nas relações de troca, acentuando a contradição elementar entre o capital e o trabalho. Com isso, a revolução industrial resultou no crescimento do comércio e da indústria (entre inúmeros outros aspectos) e, mais rápido ainda, no crescimento do proletariado, que para Engels (2010) é o seu fruto mais importante. Nesse contexto, a especificidade do conceito de trabalho é alterada. Para Marx, o trabalho é

por um lado, dispêndio da força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso” (MARX, 2013, p. 124).

As condições de existência do trabalho enquanto mercadoria o transformam em um campo em que as forças produtivas<sup>19</sup> estão altamente desenvolvidas e a divisão social do

---

<sup>19</sup> Para Marx (2013) o conceito “força produtiva” está relacionado com a forma concreta e útil do trabalho. “Essa força produtiva do trabalho é determinada por múltiplas circunstâncias, dentre as quais o grau médio de

trabalho fica cada vez mais complexa. Trata-se da negação do caráter ontológico do trabalho, uma vez que, “como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 120).

Assim, com os trabalhadores cada vez mais afastados da posse dos meios de produção, impera o trabalho produtor de mercadorias. O único bem que possuem é a sua força de trabalho, que compreende o “complexo [*Inbegriff*] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo” (MARX, 2013, p. 242). Com a venda da força de trabalho, capitalistas – possuidores de capital – e trabalhadores – possuidores de força de trabalho – são colocados em uma relação na qual aparecem como juridicamente iguais, já que os trabalhadores terão direitos sobre o seu corpo e terão os direitos individuais legais no mercado de trabalho (HARVEY, 2013). “Em princípio, têm o direito de vender sua força de trabalho a quem quiserem, assim como o direito de comprar o que quiserem no mercado com os salários que recebem” (HARVEY, 2013, p. 103). Entretanto, sob essa aparente liberdade dos trabalhadores, o que se encontra é a expropriação, a total separação entre trabalhadores e a posse dos meios de produção (MARX, 2013).

Fontes (2010) adota o conceito marxiano de expropriação para analisar como os processos contemporâneos asseveram aquela separação e intensificam os processos de exploração. Ela assinala que

A condição fundamental para transformar o conjunto da existência social numa forma subordinada ao capital é a expropriação dos trabalhadores e sua separação das condições (ou recursos) sociais de produção, que corresponde a um processo histórico ao qual se superpõe, na atualidade, a exasperação dessas expropriações, através de uma disponibilização crescente da população mundial ao capital. Refiro-me à simultânea produção da base social que nutre o capital. [...] O crescimento da concentração do capital corresponde a um incremento desigual e difuso, porém avassalador das massas de trabalhadores, que constituem sua base social contraditória e tensa (FONTES, 2010, p. 42).

Assim, as assertivas de Engels (2010) que deram início a essa reflexão – a expulsão dos trabalhadores do campo para as cidades e sua conseqüente proletarização durante a revolução industrial – designa o que Fontes (2010, 2018) chamou de um processo correlato e

---

destreza dos trabalhadores, o grau de desenvolvimento da ciência e de sua aplicabilidade tecnológica, a organização social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais” (MARX, 2013, p. 118).

simultâneo de expropriação que resulta na transformação dos meios de vida em capital. Esse processo envolve toda a vida social e consiste na “base social que nutre o capital” (FONTES, 2010, p. 42), uma vez “a produção social de trabalhadores “livres” (expropriados) é sempre condição para e resultado da ampliação das condições sociais de cunho capitalista” (FONTES, 2010, p. 43).

Engels (2010), então, avança em sua descrição, indicando as consequências desse movimento de expropriação originária<sup>20</sup> (ainda que não tenha usado esses termos) ao analisar as condições de vida e trabalho dos operários de diversos ramos da indústria em 1845. O autor tematizou a industrialização, a conseqüente urbanização e o crescimento das cidades, descrevendo minuciosamente as condições das habitações, vestuário, alimentação, saúde, adoecimento, condições físicas e intelectuais, aspectos culturais e educacionais dos proletários, assim como as condições de trabalho marcadas por longas jornadas, desemprego e baixos salários. Ao realizar esse apanhado geral sobre a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, Engels mostrou como as condições de trabalho determinavam as condições de vida em geral, em um contexto já ampliado de proletarização.

Naquele momento, os operários viviam em casas arruinadas, “habitações miseráveis, úmidas e sujas” (ENGELS, 2010, p. 105), ou porque não conseguiam pagar um aluguel mais alto ou porque não existiam moradias melhores nas vizinhanças. O autor denuncia que não só as habitações, mas também as ruas e os bairros destinados à moradia dos proletários, tinham péssimas condições de habitabilidade e a preocupação com a higiene por parte das autoridades competentes ou dos proprietários das habitações somente existia em períodos em que as epidemias ameaçavam a burguesia das cidades. Não era raro que as habitações não tivessem móveis e fossem divididas com animais. Em tais locais, a família inteira se acomodava em um único cômodo.

A alimentação que os proletários conseguiam adquirir com os salários que recebiam era insuficiente para alimentar toda a prole, além de ser comumente adulterada e imprópria para o consumo. No entanto, ainda assim era colocada à disposição das famílias pobres, “[...] para quem tem de comprar muitas coisas com pouco dinheiro, que não tem o direito nem a possibilidade de avaliar a qualidade, mesmo porque nunca dispôs da oportunidade de educar seu gosto” (ENGELS, 2010, p. 112). O padrão alimentar variava em função do salário recebido por aqueles que estavam empregados. Os desempregados mendigavam ou roubavam e, se nada

---

<sup>20</sup> Conforme terminologia de Fontes (2010; 2018).

conseguiam, muitas vezes morriam de fome. Para as famílias numerosas, a fome imperava mesmo em períodos em que havia empregos, uma vez que os salários eram insuficientes para alimentar a família durante a semana inteira. Recorremos à citação literal do autor para narrar os fatos:

A sociedade, inteiramente atomizada, não se preocupa com eles, atribuindo-lhes o encargo de prover suas necessidades e as de suas famílias, mas não lhes oferece os meios para que o façam de modo eficaz e permanente. Qualquer operário, mesmo o melhor, está constantemente exposto ao perigo do desemprego, que equivale a morrer de fome e são muitos os que sucumbem. Por regra geral, as casas dos operários estão mal localizadas, são mal construídas, mal conservadas, mal arejadas, úmidas e insalubres; seus habitantes são confinados num espaço mínimo e, na maior parte dos casos, num único cômodo vive uma família inteira; o interior das casas é miserável: chega-se mesmo à ausência total dos móveis mais indispensáveis. O vestuário dos operários também é, por regra geral, muitíssimo pobre e, para uma grande maioria, as peças estão esfarrapadas. A comida é frequentemente ruim, muitas vezes imprópria, em muitos casos – pelo menos em certos períodos – insuficiente e, no limite, há mortes por fome. A classe operária das grandes cidades oferece-nos, assim, uma escala de diferentes condições de vida: no melhor dos casos, uma existência momentaneamente suportável – para um trabalho duro, um salário razoável, uma habitação decente e uma alimentação passável (do ponto de vista do operário, e evidente, isso é bom e tolerável); no pior dos casos, a miséria extrema – que pode ir da falta de teto à morte pela fome; mas a média está muito mais próxima do pior que do melhor dos casos (ENGELS, 2010, p. 115-116).

Os trabalhadores e suas famílias enfrentavam também situações de adoecimentos decorrentes das condições de vida e de trabalho que eram marcadas por longas jornadas, pela ausência de pausas para descanso, pelo emprego de equipamentos precários e por baixíssimos salários. Engels caracterizou a circunstância de trabalho dos operários ingleses como uma guerra de todos contra todos, numa situação em que os operários concorrem entre si como os burgueses, em que a insegurança da vida era mais desmoralizante aos operários do que a miséria.

Observa-se que Engels (2010) oferece pistas importantes para a compreensão das condições de vida, tomando o desenvolvimento da industrialização, as relações de produção e seu espraiamento para todas as dimensões da vida dos trabalhadores como *lôcus* de análise. Passados mais de 150 anos da publicação do texto de Engels, e apesar do desenvolvimento alcançado pelo modo de produção capitalista, os trabalhadores e suas famílias se encontram, hoje, em condições semelhantes àquelas relatadas por Engels.

Atualmente, as condições de vida da sociedade brasileira têm sido analisadas por agências de estudos e pesquisas (IBGE, IPEA, Fundação Seade, entre outros) e por diversas pesquisas acadêmicas que buscam, dentre vários outros aspectos, compreender como vivem e trabalham as populações.

As análises produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE<sup>21</sup>, a partir das pesquisas e censos realizados em todo o território nacional produzem indicadores sociais fundamentais para analisar as condições de vida no país. O IBGE (2020) as trata em um sentido ampliado, considerando medidas de desigualdade e pobreza, inclusão ou exclusão social, indicadores de situação social, qualidade de vida e de vulnerabilidade ambiental, entre outros aspectos<sup>22</sup>. Nesse sentido, destaca-se as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio Contínua - PNAD Contínua. A Pnad traz informações como acesso à renda, condições de moradia, proteção social, educação, acesso a bens e comunicação (internet), entre outras. É referência para diversas pesquisas acadêmicas e institucionais, a exemplo da Síntese de Indicadores Sociais, publicada anualmente pelo IBGE. No âmbito das PNADs, o recorte é dado a partir dos domicílios<sup>23</sup> e das unidades domésticas<sup>24</sup>, evidenciando a família como referência de análise para a definição das condições de vida.

Nessa mesma direção se projetam os estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, os quais também tem se constituído em importante subsídio para a compreensão da realidade brasileira. Um exemplo importante disso é a Série Situação Social Brasileira que além de realizar análises estratificadas por estado, realiza o monitoramento das condições de vida da população brasileira.

Diante disso, observa-se que o uso da categoria “condições de vida” é recorrente nas pesquisas sociais que, em geral, buscam compreender como vivem e trabalham as populações, amparando-se muitas vezes nos indicadores produzidos pelas agências supracitadas. Muitas são as pesquisas que selecionam da Pnad os indicadores que consideram mais adequados para as

---

<sup>21</sup> As estatísticas produzidas pelo IBGE versam sobre aspectos sociais (população, trabalho, educação, saúde, habitação, rendimento, despesa e consumo, administração pública e participação político – social, justiça e segurança, proteção social); econômicos (agricultura, pecuária e outros, indústria e construção, comércio, serviços, preços e custos, setor informal, contas nacionais, finanças públicas e outras estatísticas econômicas) e dados multi-domínio (condições de vida, desigualdade e pobreza, ciência, tecnologia e inovação, empreendedorismo, gênero, cultura, recreação e esporte, turismo e meio ambiente).

<sup>22</sup> Informações disponíveis em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza.html>. Acesso em 21 dez. 2020.

<sup>23</sup> O domicílio é definido como “o local estruturalmente separado e independente que se destina a servir de habitação a uma ou mais pessoas, ou que esteja sendo utilizado como tal” (IBGE, 2018, p. 10). A caracterização de um domicílio precisa considerar critérios de separação e independência e podem ser classificados em particulares ou coletivos, permanentes ou improvisados, urbanos ou rurais.

<sup>24</sup> “Considera-se como unidade doméstica no domicílio particular permanente a pessoa que morava sozinha, ou o conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência” (IBGE, 2018, p. 13). As unidades domésticas podem ser unipessoal, nuclear, estendida e compostas. As unidades domésticas estendidas são constituídas somente pela pessoa responsável com pelo menos um parente, formando uma família que não se enquadra em nenhuma das descrições da família nuclear. Já as unidades domésticas caracterizadas como compostas são aqueles que incluem pessoas sem parentesco, podendo ser um agregado, pensionista, convivente, empregado doméstico e parente do empregado doméstico.

especificidades daquilo que se pretende analisar. Camarano e Fernandes (2014), por exemplo, estudaram a relação entre arranjos familiares e condições de vida das famílias, as quais foram medidas pelo rendimento familiar (tomado pelo rendimento médio mensal per capita, calculado em salários mínimos) e pelo percentual de famílias pobres. A tipologia adotada pelas autoras também considerou o momento da mulher no ciclo vital, apreendido a partir da idade dela e de seus filhos. Já Osório e Souza (2011), ao tratar a questão, analisaram outros aspectos além da renda: 1) acesso a saneamento básico; 2) domicílios com características físicas adequadas (uso de materiais duráveis na construção dos domicílios, água encanada, banheiro exclusivo e densidade de até três moradores por dormitório); 3) ocupação adequada dos domicílios (analisando se é quitado, financiado ou alugado); 4) acesso a bens de consumo duráveis. A temática também se destaca na área da saúde, na qual é relacionada com perfis sanitários, epidemiológicos e de adoecimento das populações mais vulneráveis

Também, a Fundação Seade – órgão do estado de São Paulo – realiza estudos sobre condições de vida desde a década de 1990 e tornou-se referência na produção de indicadores sobre o tema. Costa (2003), ao discorrer sobre a trajetória das pesquisas desenvolvidas pela Seade, informa que a fundação avançou com relação às pesquisas tradicionais centradas na renda ao inserir aspectos como habitação, patrimônio familiar, frequência à escola, inserção no mercado de trabalho, rendimentos e acesso aos serviços de saúde. Na pesquisa que foi a campo em 1994, foram adicionadas questões sobre associativismo, meios de transporte coletivo, acidentes de trabalho e doenças profissionais. No ano de 1998, os temas que haviam sido acrescentados em 1994 foram substituídos por informações sobre o acesso da população aos bens e serviços coletivos, total ou parcialmente subsidiados pelo poder público, indivíduos com deficiência e a ocorrência de roubos, furtos, e agressões físicas. As alterações dos temas pesquisados respondiam às demandas por informações que chegavam à fundação, adequando-se à realidade social em nível nacional (COSTA, 2003). Em 2006<sup>25</sup>, além das informações que compõem o escopo básico da pesquisa – habitação, acesso aos serviços de saúde, educação, inserção no mercado de trabalho e rendimentos –, foi acrescida a investigação ao acesso a programas sociais instituídos no estado de São Paulo, principalmente os de transferência de renda (FUNDAÇÃO SEADE, 2019). Nas pesquisas dessa fundação, a família sempre figurou como unidade de análise referencial e isso rendeu estudos significativos sobre a pobreza como fenômeno multidimensional. Além disso, os bancos de dados da pesquisa foram utilizados para

---

<sup>25</sup> De acordo com as informações disponíveis na página da Fundação, esta foi a última pesquisa realizada.



subsidiar as atividades de planejamento e avaliação de políticas de corte social e estudos, além de pesquisas acadêmicas.

Não obstante, Yazbek (2009) retrata as condições de vida dos participantes de sua pesquisa a partir de um conjunto de informações a respeito da idade, renda, gênero, escolaridade, características familiares, trajetórias de escolarização e de vida, experiência migratória, o trabalho e as formas de sociabilidade, as formas de morar e viver, acesso aos serviços, entre outros. A autora compõe um quadro que mostra “fragmentos em que a realidade da pobreza aparece em sua dureza: o desemprego, o trabalho aviltante, a fadiga, o esgotamento, a violência, a moradia insalubre, a nutrição precária, os problemas de saneamento, transporte, serviços médicos e escolares constituem algumas dimensões dessa realidade” (YASBEK, 2009, p. 144).

Constata-se, então, que grande parte dos estudos sobre condições de vida no Brasil é marcado pela produção de indicadores oficiais que buscam evidenciar como as pessoas vivem. Esses estudos são elaborados a partir do acesso aos diversos aspectos do cotidiano das populações e também a partir de produções acadêmicas e de instituições não governamentais que analisam esses indicadores. O estudo do tema é complexo, pois se constitui por inúmeros enfoques a depender dos objetivos, das particularidades da realidade em análise e dos sujeitos envolvidos no processo, o que dificulta em muito a sua conceituação. Porém, tendo em conta a proposta do presente estudo, a busca por uma definição sobre o que está se tomando como “condições de vida” torna-se fundamental.

Diante disso, consideramos que a discussão não pode estar descolada da contradição central do capitalismo, que é a sua capacidade de gerar pobreza e riqueza na mesma proporção. García (2017), então, propõe colocar a questão das condições de vida como o centro do conflito entre capital e trabalho. Assim, defende a definição de um conceito ampliado que considere o contexto econômico, social e político de um determinado local ou país, visto que este contexto interfere diretamente nas circunstâncias em que vive a população. As condições de vida na atualidade não estão alheias à formação histórica e social do Brasil, marcada pela desigualdade estrutural e vários outros elementos determinantes.

As atuais condições de vida dos trabalhadores no Brasil são determinadas por um conjunto de fatores, como a reestruturação produtiva, a flexibilização das relações de trabalho, a desregulamentação dos direitos trabalhistas, o desemprego, a mundialização financeira e a ideologia neoliberal, que se associam ao enfraquecimento do Estado no âmbito social e à privatização, focalização e seletividade das políticas sociais, cujo resultado é o enfraquecimento

do sistema proteção social público. O contexto que se delineia no Brasil é fortemente marcado pelo conjunto de expropriações contemporâneas, que cada vez mais submetem os indivíduos ao mercado, reduzindo sua existência à condição de força de trabalho (FONTES, 2010), fazendo com que os trabalhadores criem e inventem diversas maneiras para garantir a sua subsistência (FONTES, 2018). Para Yazbek (2009), o trabalho é fundamental para compreender a vida social, pois o modo de ganhar a vida está sempre relacionado à procura de melhoria das condições em que vivem os trabalhadores. Esse conjunto de fatores que determinam as condições de vida coloca a importância de considerar a relação dialética entre produção e reprodução.

Nesse debate, de um lado Oliveira e Salles (2000) informam que a reprodução social é um eixo integrador das diferentes dimensões do real (biológicas e sociais) que se referem aos aspectos materiais e simbólicos presentes nas esferas econômicas, demográficas e políticas, por isso torna-se central para analisar as condições de vida de uma população. De outro, García (2017) relaciona o estudo das condições de vida com a reprodução da força de trabalho, reforçando os vínculos dessa temática com a reprodução social.

As condições e relações de produção relacionam-se com a forma de produzir mercadorias e com a apropriação da força de trabalho pelo capital em determinado momento histórico. Considera-se a inserção dos trabalhadores nas distintas formas de venda de força de trabalho, os rendimentos obtidos e as particularidades que circunscrevem o trabalho remunerado, assim como aqueles que estão excluídos desse âmbito.

Essa aproximação conceitual se avizinha dos estudos que indicam a importância das famílias para definir as condições de vida dos sujeitos individualmente por meio das estratégias que se desenvolvem, principalmente, em situações de crises econômicas (PAOLI, 1992; MONTALI, 2000, GARCÍA, 2017; OLIVEIRA; SALLES, 2000). As famílias trabalhadoras realizam um esforço coletivo para garantir a sobrevivência de seus integrantes, fazendo com que as condições dependam mais das famílias, enquanto agregado doméstico, do que das circunstâncias individuais de cada um. Nessa perspectiva, as famílias vivenciam a situação concreta de classe (PAOLI, 1992) e agem como “amortecedor” das crises econômicas (MONTALI, 2000). Esses estudos adotam a família como unidade de análise na discussão das condições de vida, e os indicadores reforçam essa escolha ao adotá-la como recorte específico. Essa centralidade da família para definir as condições de vida é explicada pelo fato de que tais condições dependem do quanto os trabalhadores e suas famílias conseguem fazer por si mesmos (HARVEY, 2016) não só em termos dos bens e serviços que são produzidos internamente, mas

também pela articulação estabelecida com o conjunto de instituições do Estado e da sociedade civil e com a inserção no trabalho remunerado. Tomar a família como unidade de análise no sentido indicado exige considerar as circunstâncias em que se realiza o trabalho familiar<sup>26</sup>, necessário para a manutenção da vida, e remete à dimensão da reprodução social.

Todavia, apesar do papel central da família, as condições de vida não dependem exclusivamente dessa esfera. Para Esping-Andersen (2000), a forma como Estado, mercado e família dividem e gerenciam os riscos sociais é significativa para definir as condições de vida e uma população. Ou seja, as políticas desenvolvidas pelo Estado em diferentes planos são fundamentais, tanto por regularem o mercado de maneira geral, estabelecendo as formas de compra e venda da força de trabalho, quanto pela possibilidade de minimizar a responsabilização familiar na garantia de proteção social e abrandar o papel de “amortecedor da crise” por meio da oferta contínua e universal de bens e serviços, principalmente aqueles direcionados ao cuidado de crianças, adolescentes e pessoas dependentes, diminuindo a dependência dos indivíduos de seu grupo familiar. Para Vieira (2007) e Faleiros (2000), as políticas sociais são voltadas à reprodução e à gestão estatal da força de trabalho e articula as reivindicações dos trabalhadores para manter e reproduzir a ordem social, interferindo diretamente no nível de vida das populações.

A relação dialética e contraditória entre produção e reprodução social faz com que a precarização estrutural das relações de trabalho no âmbito das relações de produção conduza à precarização das condições de vida das famílias da classe trabalhadora na totalidade do processo de reprodução social. Portanto a discussão sobre condições de vida não pode se furtar das relações estabelecidas entre a produção e a reprodução.

## 2.2 O MOVIMENTO DA PRODUÇÃO E DA REPRODUÇÃO SOCIAL NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

No intento de elucidar as transformações do capital e de seu modo de produzir para compreender as consequências impostas à classe trabalhadora, diversos autores, como Virgínia

---

<sup>26</sup> Saraceno e Naldini (2003) afirmam que o trabalho familiar engloba trabalho doméstico, o trabalho de cuidados para com familiares, o trabalho de consumo – compra e preparação de alimentos -, o trabalho para acesso aos serviços públicos e privados e o trabalho de relação. O trabalho familiar incorpora ainda o gerenciamento da interface entre indivíduos, família e sociedade, passando pela rede de amigos e parentes, os serviços e o mercado de trabalho.

Fontes (2010) e David Harvey (2011), têm se dedicado a estudar a conformação do imperialismo elaborada por Lênin no início do século XX no contexto contemporâneo.

A análise de Lênin (2011) se realiza sobre a organização do capital sob a forma de monopólios a partir do momento em que a concorrência das empresas entre si foi ultrapassada pela concentração e centralização de capitais, tendência essa acentuada pelo desenvolvimento do capitalismo no decorrer do século XX, de modo que o monopólio se tornou a característica da fase atual do desenvolvimento capitalista (LÊNIN, 2011; BRAVERMAN, 1974; BARAN; SWEEZY, 1978). Dessa interpretação derivam as análises do capitalismo monopolista, entendido como “um sistema constituído de empresas gigantes [...] que se empenham em maximizar o lucro e acumular capital” (BARAN; SWEEZY, 1978, p. 60), que possibilitou a expansão da extração de lucros (LÊNIN, 2011).

Um aspecto elementar desse processo consiste na junção de capital industrial, capital financeiro e renda da terra com o papel central desempenhado pelos bancos, cujas operações assumem proporções gigantescas, possibilitando que um grupo pequeno de capitalistas controle as operações comerciais e industriais de quase toda (ou de toda) a sociedade. Por essa interpretação, o século XX marca o ponto de passagem para um novo capitalismo, ancorado na dominação do capital financeiro, que é cada vez mais universal por meio da ação dos bancos (LÊNIN, 2011). O capital financeiro emerge com força decisiva nas relações econômicas internacionais em um contexto de mercado mundial. De aparência sobrenatural e virtual, se apresenta como se estivesse desvinculado do mundo real e das condições objetivas de produção, no entanto faz-se presente em quase todas as esferas.

As corporações gigantescas se apropriaram das fontes de matérias-primas, da mão de obra qualificada, das vias e meios de comunicação etc., o que proporcionou progressos também nos processos de socialização da produção, em particular no aperfeiçoamento técnico. Ou seja, “o capitalismo, chegado à sua fase imperialista, conduz à socialização integral da produção nos seus mais variados aspectos” (LÊNIN, 2011 p. 131). Apesar disso, a apropriação dos meios sociais de produção e dos produtos do trabalho continua sendo privada, enaltecendo a principal contradição desse modo de produção. “O capitalismo monopolista conduz ao ápice a contradição elementar entre a socialização da produção e a apropriação privada: internacionalizada a produção, grupos de monopólios controlam-na por cima de povos e Estados” (NETTO, 2011, p. 24). A dominação exercida por determinados grupos detentores de capital e dos países que concentram esse capital investido se acentua. “Encontramo-nos perante

a asfixia, pelos monopolistas, de todos aqueles que não se submetem ao monopólio, ao seu jugo, à sua arbitrariedade” (LÊNIN, 2011, p. 132 - 133).

O capital financeiro subordina os Estados, tolhendo sua independência econômica, submetendo países e povos ao imperialismo. O imperialismo tem como lugar histórico a transição do capitalismo para uma estrutura econômica e social mais elevada, uma fase particular do desenvolvimento do capitalismo que tem no monopólio sua base econômica. Lênin sintetiza seus cinco traços fundamentais:

- a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica;
- a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse “capital financeiro” da oligarquia financeira;
- a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande;
- formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si,
- e o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes. (LÊNIN, 2011, p. 218).

Fontes (2010) destaca que Lênin formulou uma reflexão consistente e distinta sobre as características do imperialismo, o qual não poderia ser reduzido a um único aspecto, econômico ou político, visto que envolve o conjunto da vida social e expressa uma nova dimensão na própria dinâmica capitalista.

O nível de concentração atingido, expresso na monopolização e no capital financeiro (fusão entre capitais de procedência industrial e de procedência bancária), configurava um novo patamar histórico, uma mudança qualitativa no capitalismo até então existente. Para ele, o imperialismo envolvia não apenas a partilha (e eventuais redivisões) do mundo, mas uma nova conexão entre ciência e processo produtivo, o crescimento das exportações de capitais (com uma subsequente capitalização desigual do mundo), uma nova correlação entre a classe trabalhadora dos países imperialistas e “suas burguesias, a modificação das relações entre capital financeiro e Estado. Lenin apontava para transformações substantivas no conjunto da vida social, implicando novos desafios para as lutas de classes (FONTES, 2010, p. 112).

Dessa forma, a autora (2010) concorda com a leitura de Lênin sobre a alteração significativa do capitalismo concorrencial para o imperialismo, mas alerta que a humanidade viveu transformações históricas desde que ele redigiu seu texto, por isso é importante analisar as modificações qualitativas em curso. Para a autora, o aumento da concentração e centralização do capital “[...] aprofundam um traço intrínseco, permanente e devastador do capital, desde seus primórdios: sua necessidade imperativa de reprodução ampliada, sua expansão em todas as dimensões da vida social” (FONTES, 2010, p. 146).

O período pós Segunda Guerra Mundial registrou expansão significativa do imperialismo, alcançando inclusive países coloniais ou semicoloniais. Fontes (2010) usa o termo capital-imperialismo para designar as características resultantes do aprofundamento do processo de expansão e de dominação desse período, bem como as formas de ação específicas dos Estados Unidos, que se coloca como grande potência dominadora. O conceito trata também da concentração de capitais, monetários ou fictícios<sup>27</sup>, garantida pela valorização do capital portador de juros, que impulsiona novos e profundos processos de expropriação. Para a autora, o imperialismo foi convertido em capital-imperialismo, fato que intensificou a concentração combinada de capitais.

Derivada do imperialismo, no capital-imperialismo a dominação interna do capital necessita e se complementa por sua expansão externa, não apenas de forma mercantil, ou através de exportações de bens ou de capitais, mas também impulsionando expropriações de populações inteiras das suas condições de produção (terra), de direitos e de suas próprias condições de existência ambiental e biológica. Por impor aceleradamente relações sociais fundamentais para a expansão do capital, favorece contraditoriamente o surgimento de burguesias e de novos Estados, ao mesmo tempo que reduz a diversidade de sua organização interna e os enclausura em múltiplas teias hierárquicas e desiguais. À extensão do espaço de movimentação do capital corresponde uma tentativa de bloquear essa historicidade expandida, pelo encapsulamento nacional das massas trabalhadoras, lança praticamente toda a humanidade na socialização do processo produtivo e/ou de circulação de mercadorias, somando às desigualdades precedentes novas modalidades. Mantém o formato representativo-eleitoral, mas reduz a democracia a um modelo censitário autocrático, similar a assembleias de acionistas, compondo um padrão bifurcado de atuação política, altamente internacionalizado para o capital e fortemente fragmentado para o trabalho (FONTES, 2010, p. 149).

Assim, esse é o contexto sobre o qual se realizam as relações de produção no contexto contemporâneo e que tem embasado as análises de Harvey (2014, p. 31) daquilo que denomina materialismo histórico – geográfico. Sob essa denominação, o autor examina o capitalismo global e o papel que desempenha um “novo imperialismo”. Ele usa os termos “imperialismo capitalista” para tratar da fusão contraditória entre a política do Estado e do império e dos processos de acumulação de capital no espaço e no tempo. O autor compreende o imperialismo “como projeto distintivamente político da parte de atores cujo poder se baseia no domínio de um território e numa capacidade de mobilizar os recursos naturais e humanos desse território para fins políticos, econômicos e militares” (HARVEY, 2014, p. 31). Tratar o imperialismo como projeto político corresponde a entender que estratégias políticas, diplomáticas e militares

---

<sup>27</sup> “A concentração do capital monetário, ou portador de juros, favorece ainda o crescimento exponencial do que Marx denomina capital fictício, forma extremamente complexa e que denomina exatamente a condensação dessas enormes massas de recursos monetários em poucas mãos de proprietários ou de seus administradores” (FONTES, 2010, p. 36).

são invocadas por um conjunto de Estados para afirmar seus interesses. Essa abordagem enfatiza a centralidade da ação dos Estados na articulação de estratégias para defender a acumulação de capitais e mostra que “as estruturas institucionais contidas no Estado têm um influente papel a desempenhar no estabelecimento do cenário de acumulação de capital”, situando-o como um “poderoso agente econômico legitimamente constituído” (HARVEY, 2014, p. 32). Em seus termos, o imperialismo é entendido como

uma propriedade das relações e dos fluxos de poder entre Estado no âmbito de um sistema global de acumulação do capital. Do ponto de vista da acumulação do capital, a política imperialista envolve, no mínimo, a manutenção e a exploração de quaisquer vantagens em termos de dotação de recursos e de assimetrias que se possa adquirir mediante o poder do Estado (HARVEY, 2014, p. 36).

A partir de Arendt, Harvey afirma que o imperialismo surgido por volta do final do séc. XIX constituiu o primeiro estágio do domínio político da burguesia e não o último estágio do capitalismo, contrariando a proposição de Lênin (2011), sobre a qual ele diz que “[...] era finita e, por conseguinte, repleta de suas próprias contradições terminais” (HARVEY, 2014, p. 77).

Desse modo, tanto Harvey quanto Fontes analisam as consequências que os movimentos do capital na busca por alavancar a acumulação impõem ao conjunto da população. Para caracterizar os processos contemporâneos, Fontes (2010; 2018) retoma o debate marxiano acerca das expropriações, e Harvey (2014) usa o termo *acumulação por espoliação*.

Para Fontes (2010), a intensificação do capital-imperialismo produz um resultado social dramático, uma vez que, além aprofundar as expropriações e intensificar a subalternização dos trabalhadores, põe em risco a vida social e a transforma em simples condição de reprodução do capital. Pautando-se no conceito marxiano de *expropriação originária*, a autora acrescenta o termo *expropriações secundárias* para referir-se àquelas impulsionadas pelo capital-imperialismo contemporâneo, que abrangem todas as dimensões da vida, incluindo as transformações culturais, ideológicas e políticas, pois, uma vez que os indivíduos são incorporados e disponibilizados ao mercado, a sua própria reprodução passa a depender, em diferentes graus, desse mercado, ao qual precisam se adequar rapidamente e viver sob as suas imposições. As novas expropriações, então, não significam um retorno às formas arcaicas, mas mostram que a existência e a reprodução do capital precisam lançar, constante e intensamente, a população ao mercado.

Vimos que a existência de trabalhadores disponíveis para o mercado de trabalho capitalista não apenas pressupõe a separação originária entre os trabalhadores e os meios e condições de realização do trabalho, mas traduz a necessidade permanente do

capital de *conservá-la e reproduzi-la*. Para sua conservação é mister impedir que, em algum momento – ou espaço – as populações controlem os meios de trabalho (ou de vida), singular ou coletivamente. Sua *reprodução* significa – num sentido mais literal – que a ampliação da produção capitalista (extração de mais-valor) tende a expropriar seres sociais de seus meios de vida (na época de Marx, sobretudo os trabalhadores do campo) para além dos limites geográficos nos quais tais violências expropriatórias já haviam ocorrido, e a colonização o mostrava. Em sentido mais amplo, também pode significar expropriar meios de vida parciais, fragmentos mais ou menos essenciais de uma vida social já dominada pelo capital, mas ainda assim meios de vida retidos pelos seres sociais, transformando-os em capital. (FONTES, 2018, p. 26-27, grifos do original).

Essa transformação dos meios de vida em capital engloba os meios de produção (que não são se resumem às máquinas e aos equipamentos necessários para a produção fabril) e as formas de mediação e interação entre os seres sociais e deles com a natureza. Reunidos dessa forma, tornam-se ferramentas de divisão e subordinação do trabalho.

Embora o mercado esteja no cerne da vida social sob o capitalismo, ele não é o *locus* e, muito menos, o cerne do processo que define o capitalismo, e sim a profunda transformação das relações sociais que impuseram que a própria capacidade de transformação da natureza de seres sociais, desvencilhados de laços diretos de dependência e dos meios de existência, se convertesse em mercadoria. A transformação mais significativa do capitalismo é a redução da existência humana à força de trabalho, dependente do mercado para sobreviver. (FONTES, 2018, p. 35).

Fontes associa a expansão da base social do capital com as crises sucessivas e cada vez mais intensas do capitalismo, o que não significa que esse sistema esteja ruindo ou em processo de recuo. Ao contrário, o capital predominante em nível mundial acarreta crises cada vez mais incontrolláveis e conduz a humanidade para a catástrofe (MÉSZÁROS, 2011). Nesse sentido, o predomínio do capital é garantido pela expansão de sua contradição central, com conversão crescente da humanidade em mera força de trabalho. Hirsch (2010) também associa o surgimento das crises no capitalismo com o objetivo direto da produção capitalista – que não é a satisfação das necessidades sociais, mas a obtenção de mais-valia, que produz e reitera os antagonismos sociais fundamentais relacionados à oposição entre trabalho assalariado e capital. O autor reitera que as crises e os conflitos permanentes são fundamentais para a manutenção do processo de acumulação do capital e o obrigam a reorganizações periódicas.

O processo de acumulação do capital só pode manter-se por meio de crises econômicas e políticas intermitentes. A sua dinâmica faz com que o modo de trabalho e de consumo, a tecnologias, as estruturas sociais e as relações de classes, em suma, a forma histórica concreta disso que se chama “capitalismo”, sejam continuamente transformadas (HIRSCH, 2010, p. 47).



No capitalismo, as crises são uma forma de reverter a lei tendencial da queda da taxa de lucros e de manter os padrões de acumulação. Harvey (2014) identificou esse movimento como crises de sobre acumulação.

Essas crises são tipicamente registradas como excedentes de capital (em termos de mercadoria, moeda e capacidade produtiva) e excedentes de força de trabalho lado a lado, sem que haja aparentemente uma maneira de conjugá-los lucrativamente a fim de realizar tarefas socialmente úteis (HARVEY, 2014, p. 78).

Desde a década de 70 do século XX, a longa onda expansiva que caracterizou os “anos dourados” do capitalismo, embalada pelo pacto fordista keynesiano, se esgotou e foi substituída por uma longa onda recessiva, na qual as crises são predominantes e as retomadas episódicas. Trata-se de uma crise orgânica, que é superior a uma crise econômica (NETTO; BRAZ, 2008) e expressa um desequilíbrio entre a produção e o consumo, comprometendo a realização do capital, ou seja, a transformação da mais-valia em lucro e acentua outras contradições do sistema (MOTA, 2009).

Trata-se de um meio de atualização da hegemonia das classes dominantes que atinge substantivamente a dinâmica da reprodução social. Do ponto de vista objetivo, este movimento materializa-se na criação de novas formas de produção de mercadorias, mediante a racionalização do trabalho vivo pelo uso da ciência e tecnologia, regido pela implementação de novos métodos de gestão do trabalho que permite às firmas o aumento da produtividade e a redução dos custos de produção (MOTA, 2009, p. 55).

Nesse contexto, diversos mecanismos foram desenvolvidos para enfrentar as crises. A reestruturação produtiva, o aprofundamento da mundialização financeira, os processos de gestão do trabalho e as estratégias de construção da hegemonia do capital (MOTA, 2009). Já Netto e Braz (2008) apresentam que esses mecanismos estiveram baseados no tripé reestruturação produtiva, financeirização e ideologia neoliberal.

A reestruturação produtiva provocou alteração significativa nas relações de produção a partir da década de 1970, transformando os padrões fordistas de produção por meio da incorporação do Toyotismo, até alcançar a flexibilização das relações de trabalho e desregulamentação dos direitos trabalhistas. A reestruturação produtiva concentrou um movimento crucial de alteração das relações e processos de produção no qual são retomadas formas pretéritas de produção e de exploração. Além disso, a terceirização da produção proporciona a transferência de atividades produtivas das fábricas até mesmo para espaços domésticos não mercantis (MOTA, 2009; NETTO; BRAZ, 2008)<sup>28</sup>. Tal reestruturação foi

---

<sup>28</sup> As condições do capitalismo contemporâneo possibilitam que ele se espraie para todos os espaços da vida social, com destaque para os casos de home office, terceirização, trabalho a domicílio, microempreendedor individual,

marcada também pela desterritorialização da produção de mercadorias, deslocando as unidades produtivas para novos territórios (geralmente para regiões periféricas, o que proporcionou maior exploração da força de trabalho). Com isso, altera-se a divisão internacional e sócio-técnica do trabalho, o que mantém uma parte da produção nos países centrais e transfere as atividades mais precárias para os periféricos, aproveitando-se da mão de obra barata, da heterogeneidade de regimes, da dispersão espacial e da desproteção quanto aos riscos do trabalho (MOTA, 2009).

A reestruturação produtiva é caracterizada também pela introdução de novas tecnologias no processo produtivo, provocando maior desenvolvimento das forças produtivas e reduzindo a demanda por trabalhadores. Esse deslocamento acarretou a expansão das fronteiras do trabalhador coletivo e a exigência de maior qualificação profissional, de modo que os indivíduos devem ser capazes de realizar múltiplas atividades, exigindo uma força de trabalho qualificada e polivalente (NETTO; BRAZ, 2008). Por fim, alteraram-se os mecanismos de gestão da força de trabalho, os quais agora requerem maior envolvimento dos trabalhadores para com as empresas, num processo no qual são identificados colaboradores, associados etc. Isso acontece ao mesmo tempo em que se estimula o “sindicalismo de empresa”, enfraquecendo a organização política autônoma da classe trabalhadora e diminuindo a capacidade de luta e resistência dos trabalhadores (MOTA, 2009).

No Brasil, esse processo se intensifica a partir da década de 1990, combina métodos de produção fordistas e toyotistas, ao mesmo tempo em que o neoliberalismo é adotado como estratégia política e econômica, pregando a redução do Estado no âmbito social e desconstruindo as conquistas democráticas após a Constituição de 1988, que acenavam, em algum nível, para a garantia de proteção social por parte do Estado. Tratou-se, então, de redirecionar as funções do Estado por meio do ajuste fiscal. No que se refere às políticas sociais, o processo foi marcado pela privatização, focalização/seletividade e descentralização, num movimento de contrarreformas (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

A ideologia neoliberal também foi uma das saídas para a crise do capital (MOTA, 2009; NETTO; BRAZ, 2008), que compreende:

uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado) (NETTO; BRAZ, 2008, p. 226).

---

intensificados durante a pandemia de Covid-19, e permitem questionar a existência de espaços domésticos ainda não mercantilizados.

No neoliberalismo, o intuito é reduzir as funções “sociais” do Estado. O capital busca atingir esse objetivo por meio de um conjunto de contrarreformas que visam à redução de direitos e garantias sociais. Contraditoriamente, a economia capitalista não prescinde da intervenção estatal, ao contrário, segue reivindicando-a (NETTO; BRAZ, 2008). Entre os principais alvos estão a regulamentação das relações de trabalho, operada em prol da flexibilização, e a privatização dos sistemas de seguridade social.

Behring (2018) caracteriza o neoliberalismo no Brasil em três fases. A primeira se deu com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para presidente e a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado, sob a condução de Bresser Pereira, caracterizado pela autora como contrarreforma do Estado. O segundo período do neoliberalismo se dá com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente, “[...] com características específicas e alguns deslocamentos importantes com relação aos governos do PSDB, sem, contudo, rupturas mais profundas [...]” (p. 6-7). A deposição da presidente Dilma Rousseff e a posse do até então vice-presidente, Michel Temer, culminam em um “[...] nítido aprofundamento do neoliberalismo no Brasil, de um novo regime fiscal ultraliberal no qual nos encontramos” (p. 6-7). A autora afirma que, desde 1994/1995, existe um ajuste fiscal permanente no Brasil. Para Boschetti (2020) esse ajuste fiscal permanente foi intensificado após o golpe parlamentar de 2016 e após as eleições de 2018 e corrói os direitos e as políticas sociais conquistados após a Constituição Federal de 1988<sup>29</sup>. Em seus termos, o atual governo é “ultraliberal em termos econômicos e sociais. É reacionário no campo dos valores, da moral e dos costumes. É autoritário no campo da política e da democracia. Isso anuncia tempos sombrios em todas as dimensões” (BOSCHETTI, 2020, p. 7).

Nesse contexto, o desemprego maciço é permanente no capitalismo contemporâneo e as alternativas de enfrentamento se traduzem em respostas a serem elaboradas individualmente pelos trabalhadores. Mészáros (2011) informa que um novo padrão vem se delineando, já que, até recentemente, o desemprego estava limitado às regiões subdesenvolvidas, e as milhões de pessoas afetadas eram “[...] otimisticamente ignoradas, no grande estilo de auto complacência

---

<sup>29</sup> Como esse processo não é recente, Boschetti (2020, p. 8) sintetiza algumas das medidas e ajustes adotados desde a década de 1990: 1995 – Plano Diretor da Reforma do Estado; 1998 – Contrarreforma da previdência social RGPS; 2000 – Lei de Responsabilidade Fiscal – estabelece o limite de gastos com pessoal em todas as instâncias federadas; 2000 – Desvinculação das receitas da União; 2002 – Superávit primário geração de economia com base em contingenciamento dos gastos sociais; 2003- Contrarreforma da previdência voltada aos servidores públicos; 2015 – “Mini” Contrarreforma da previdência, alterando seguro desemprego e abono salarial (Lei 13.134/2015), restrições à pensão por morte e auxílio doença (Lei 13.135/2015); 2016 - Aprovação da Lei da Terceirização e Reforma Trabalhista; 2016 – EC 95 – aprova o Novo Regime Fiscal.

neocapitalista, como representando os custos inevitáveis da modernização [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 1004). O desemprego era ignorado também quando resultava na substituição do trabalho não qualificado pelo qualificado, dada a euforia provocada pela expansão.

Em tais circunstâncias, a miséria necessariamente associada a todos os tipos de desemprego – inclusive aquele produzido no interesse da modernização – podia ser capitalisticamente justificada de pessoas desafortunada patéticas e “desprivilegiadas” podiam ser facilmente relegadas à periferia da sociedade. Isoladas, como um fenômeno social da “Grande Sociedade afluyente, elas deveriam responsabilizar exclusivamente a sua própria “inutilidade” (falta de qualificação profissional, “preguiça etc.) pelos seus apuros e resignar-se a consumir os restos do farto banquete neocapitalista, magnanimamente servidos sob a forma de “benefícios-desemprego e de cupons para o consumo dos excedentes invendáveis de alimentos (MÉSZÁROS, 2011, p. 1004).

No entanto, o autor chama a atenção para a tendência da modernização capitalista, que libera quantidade maior de trabalho não qualificado do que a de trabalho qualificado que ocupa. A resultante desse processo é “[...] o colapso da modernização articulado a um desemprego maciço” (MÉSZÁROS, 2011, p. 1004), que se coloca como uma tendência socioeconômica, um indicador do aprofundamento da crise – que para ele é estrutural – do capitalismo atual.

Como resultado dessa tendência, o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. Da mesma forma, a tendência da amputação racionalizadora não está mais limitada aos ramos periféricos de uma indústria obsoleta”, mas abarca alguns dos mais desenvolvidos e modernizados setores da produção – da indústria naval e aeronáutica à eletrônica, e da indústria mecânica à tecnologia espacial. (MÉSZÁROS, 2011, p. 1005).

Nesse contexto marcado pelas crises do capitalismo e do neoliberalismo, registrou-se no Brasil um processo de desconstrução das pífias garantias sociais alcançadas com a Constituição Federal de 1988, a exemplo da reforma trabalhista, da privatização da saúde e desmonte do Sistema Único de Saúde e das contrarreformas no sistema previdenciário. Além disso, observa-se os ditames do capital internacional que se expressam na agenda para o Brasil sair da crise, proposta pela Confederação Nacional da Indústria – CNI, além de outros ataques à frágil democracia brasileira que afrontam diretamente a manutenção das conquistas dos trabalhadores.

As crises do capitalismo e os movimentos do capital para superá-las afetam a totalidade da vida dos indivíduos, mas principalmente dos trabalhadores, que enfrentam cada vez mais dificuldades para se inserir e se manter “ativos” no mercado de trabalho e veem os

direitos sociais e do trabalho constantemente na mira do capital, que se utiliza do Estado para manter seus padrões de acumulação e recomposição.

Antunes e Alves (2004) apontam as determinações concretas das crises no mundo do trabalho. Segundo os autores, o processo em curso é multiforme e apresenta algumas tendências. Entre essas tendências, os autores indicam a redução dos empregos formais vinculados ao trabalho fabril a partir da reestruturação produtiva; além do crescimento de um novo proletariado fabril e de serviços vinculados às diversas modalidades de trabalho precário: terceirizados, subcontratados, temporários, além do grande número de pessoas desempregadas. Os autores indicam também o crescimento significativo do trabalho feminino, vinculado, em grande parte, às atividades precarizadas, sem regulamentação e com níveis de remuneração, direitos sociais e do trabalho inferiores aos dos homens. Nota-se, também, uma crescente exclusão dos segmentos mais jovens da população, que, sem perspectiva de emprego, aumentam o contingente de trabalhadores precários e desempregados, ao passo que idosos também são excluídos do universo de trabalho formal e crianças são submetidas às atividades produtivas em diversos contextos.

A expansão do terceiro setor é apresentada aos trabalhadores como alternativa de ocupação que, por meio da mediação de empresas com perfil comunitário, absorve diversas formas de trabalho voluntário com caráter assistencial, por vezes sem fim mercantil e que se desenvolvem à margem do mercado. Os autores registram, também, a expansão do trabalho em domicílio, possibilitada pela desconcentração das unidades produtivas, pela flexibilização e pela terceirização, muitas vezes vinculada à casa dos trabalhadores. “Desse modo, o trabalho produtivo em domicílio mescla-se com o trabalho reprodutivo doméstico, aumentando as formas de exploração do continente feminino” (ANTUNES, ALVES, 2004, p. 341). Para finalizar as tendências, os autores informam o caráter cada vez transnacional do mundo do trabalho.

Desse modo, a ideia de trabalho estável herdada do período taylorista–fordista, caracterizada por contratos e pela regulamentação do trabalho, é paulatinamente substituída pelos mais diversos tipos de informalidade sob o impulso da flexibilidade. Antunes (2013) identifica esse conjunto de transformações no mundo do trabalho como uma nova morfologia dessa atividade que, além das variadas formas de informalidade, aprimora os mecanismos geradores de valor com base em novos e velhos mecanismos de intensificação e, por vezes, também com base na auto exploração, marcando uma nova era de precarização do trabalho. Essa nova morfologia incorpora também significativa parcela de exploração do trabalho de

imigrantes e o empreendedorismo, “[...] que se configura cada vez mais como forma oculta de trabalho assalariado e multiplica as distintas formas de flexibilização de horário, salarial, funcional ou organizativa” (ANTUNES, 2013, p. 20-21).

Assim, no topo da pirâmide social do mundo do trabalho, em sua nova morfologia, encontramos os trabalhos ultra qualificados que se referem ao informacional e ao cognitivo; na base, a informalidade, a precarização e o desemprego, todos estruturais, ampliam-se; e, no meio, encontramos a hibridez, o trabalho qualificado, que pode desaparecer ou erodir em decorrência das alterações temporais e espaciais que atingem as plantas produtivas ou de serviços em rodas as partes do mundo. (ANTUNES, 2013, p. 22).

Antunes e Alves (2004) destacam também que a relação entre o capital e o trabalho é marcada pela subsunção, uma vez que a força de trabalho é ela mesma incluída e transformada em capital.

É neste processo que o capital visa a superar uma subordinação (melhor: subsunção) meramente formal, transformando-a em real (subsunção real), com o corolário de que a transformação da força de trabalho em capital acaba por consolidar-se socialmente. [...] O que muda é a forma de implicação do elemento subjetivo na produção do capital, que, sob o taylorismo/fordismo, ainda era meramente formal e com o Toyotismo tende a ser real, com o capital buscando capturar a subjetividade operária de modo integral (ANTUNES, ALVES, 2004, p. 344, *itálicos no original*).

Além dessa busca pela captura da subjetividade dos trabalhadores, o fenômeno da subsunção espalha-se para outros momentos de suas vidas. Então, exauridos pelas mudanças nas condições de produção, ou pelo desemprego, buscam motivos e condições para escapar do assalariamento. Fontes afirma que os trabalhadores

Criam e inventam maneiras de assegurar sua subsistência, muitas vezes de modos mercantis, mas não salariais, em parte fugindo às exigências do assalariamento (o clássico sonho de viver sem patrão), em parte acreditando poder converter-se em “patrão” em caso de sucesso. De maneira similar, subsistem, mesmo nas sociedades capitalistas mais avançadas, certas formas de relação com a natureza que asseguram meios de vida parciais aos seres sociais ainda que não sejam capazes de lhes assegurar a completa subsistência (como o acesso às águas, ao ar, às plantas e sua reprodução etc.). As expropriações contemporâneas, que denominei de secundárias, assumem exatamente o mesmo padrão anterior: retiram dos seres suas condições de existência e as convertem em capital. Reconduzem seres sociais à condição de trabalhadores, enquanto convertem meios de existência e de vida em capital. (FONTES, 2018, p. 32)

Para Tavares (2018), trata-se de um processo em que o mercado, pelos crescentes índices de desemprego e precariedade das relações de produção, em conjunto com o Estado – o qual contribui com os planos de austeridade e desproteção social – tentam convencer os trabalhadores de que é possível algum nível de autonomia. No entanto, o que se observa é que as relações de produção capitalistas passam a comandar não só o trabalho, mas também a vida do trabalhador. Assim, as relações interpessoais estão cada vez mais empobrecidas, alimentadas

com o “[...] mais brutal individualismo, mediante uma individualização radical que faz com que a crise social seja percebida como crise individual, pela qual cada sujeito é individualmente responsável” (TAVARES, 2018, p. 294).

Nesse conjunto de responsabilização individual dos trabalhadores pelas suas condições, inserem-se

Os microempresários individuais (MEI), cujas atividades são desenvolvidas no âmbito da circulação simples, pode-se dizer que não são produtivos nem improdutivos ao capital, pois a sua produção é de mera sobrevivência. Quando o dinheiro é trocado por mercadoria, na qualidade de valor de uso, extingue-se no consumo dessa mercadoria. E o que acontece nas chamadas microempresas, nas quais o valor criado não se conserva. No entanto, graças ao artifício pelo qual o Estado transforma o trabalhador em empresa, até aquela atividade que funciona com um único sujeito é incentivada a relacionar-se com o capital financeiro, através do sistema de crédito. A produção desse sujeito, agora empresa, em muitos casos, mal atende às suas necessidades básicas, mas ele é pomposamente chamado de empreendedor. Nessa condição, torna-se um contribuinte dos cofres públicos e paga juros ao sistema bancário. (TAVARES, 2018, p. 298).

Tavares (2018) argumenta ainda que o cenário, que já era ruim para os trabalhadores, ficou pior na última década. A crise se intensifica em um contexto no qual o Estado não atua na defesa dos trabalhadores, ao contrário, volta-se prioritariamente aos interesses do mercado. Para ela, é provável que estejamos chegando a uma nova fase do neoliberalismo devido a três aspectos: o político, marcado pela chegada das forças neoliberais ao poder; o social, que se relaciona com a ênfase na individualização das relações sociais em detrimento das solidariedades coletivas e pela intensificação da distância entre ricos e pobres; e, por fim, Tavares (2018) indica o aspecto subjetivo, com a emergência de um novo sujeito e de novas patologias psíquicas.

Assim, observa-se que o capital transforma a vida cotidianamente, de forma que o modo de produção capitalista recebe a totalidade do indivíduo, da família e das necessidades sociais, penetrando inevitavelmente em todos os aspectos da vida social (BRAVERMAN, 1974). Nesse movimento, as condições de vida e de trabalho são profundamente alteradas.

Katz (2019), nesse contexto, afirma que as questões que envolvem a reprodução social são escorregadias e complexas, mas é um campo onde grande parte dos custos da produção capitalista podem ser observados. Assim, trata-se de um debate fundamental para a compreensão da complexidade e das contradições envolvidas na sociedade contemporânea, para compreendê-la na perspectiva da totalidade, assim como para que se possa estabelecer um horizonte menos desigual, por exemplo, em termos de gênero e raça.

Para Marx (2013), o capital se estrutura como uma relação social de produção fundamental que articula todo o processo da vida social e pressupõe a existência de capitalistas e trabalhadores, os quais se colocam enquanto classes sociais antagônicas e representam, em categorias econômicas, o capital, o trabalho e suas contradições. Essa relação supõe considerar o processo de produção na sua continuidade, em sua reprodução, fato que não é mera repetição nem é estático, mas um processo que se renova e se recria de modo peculiar<sup>30</sup>. Nesse processo, estão imbricados o capital, o trabalho e as instituições criadas para garantir as condições para o seu funcionamento e sua legitimação, tais como o Estado e a família. Assim, a discussão da reprodução social é associada com “[...]a reprodução da totalidade do processo social que envolve o cotidiano da vida social em todas as suas faces” (MIOTO, 2017, p. 17), ou seja, a totalidade do movimento da sociedade (PFEIFER; ADAMS, 2005). Isso exige retomar questões estruturantes na compreensão da constituição e do funcionamento da ‘sociedade sob o domínio do capital’.

O movimento de reprodução do capital não prescinde da reprodução dos mecanismos que lhe sustentam - meios de produção e força de trabalho -, peças-chave nas engrenagens de produção e valorização do capital. Para Marx (2013), tanto produção como reprodução têm forma capitalista, por isso, a reprodução constante e a perpetuação do trabalhador são indispensáveis à produção capitalista. A produção e a reprodução do capital atualizam a contradição inerente ao modo de produção capitalista, uma vez que reafirmam a separação entre força de trabalho e condições de trabalho e, concomitantemente, reiteram as condições de exploração do trabalhador.

Nesse processo, a manutenção e reprodução contínua da classe trabalhadora são condições constantes para a reprodução do capital (MARX, 2013). Ferguson destaca que “Marx usa o termo reprodução social para se referir à regeneração global do capitalismo: às instituições e processos que permitem que as relações “produtivas” prosperem, assim como às próprias relações diretas de produção” (FERGUSON, 2017, p. 24). Depreende-se, então, que Marx, ao tratar da reprodução da totalidade da sociedade, abrange tanto as condições econômicas de

---

<sup>30</sup> Marx, no Livro I da obra *O Capital* (2013), analisa o processo de produção e a “reprodução simples” do capital. Para o autor, o processo de produção do capital é contínuo, independente da forma social que assuma, ou seja, percorrerá periodicamente os mesmos estágios, num movimento de reprodução. Desse modo, “[...] todo processo social de produção é simultaneamente processo de reprodução. As condições da produção são, ao mesmo tempo, as condições da reprodução.” (MARX, 2013, p. 641).



produção como a reprodução das relações sociais. Granemann (2009, p. 233) analisa as proposições de Marx e destaca os seguintes aspectos:

- a) um processo de produção somente poderá ser assim denominado se ele se repetir, se for contínuo e sem interrupção;
- b) as sociedades humanas têm de produzir constantemente e consumir o que produzem; mas, além de consumirem o produzido as sociedades devem produzir em maiores quantidades e novas qualidades de mercadorias para criarem constantemente novas necessidades sociais;
- c) a necessidade de consumir e a criação de novas necessidades sociais alimentam o processo social de produção e o renovam constantemente, isto é, o reproduzem;
- d) assim, não há como existir um processo social de produção apartado ou oposto à reprodução da vida social; produção e reprodução da vida social são momentos diferenciados de uma mesma forma social. (GRANEMANN, 2009, p. 233).

Para Pfeifer e Adams (2005), a produção/reprodução da vida social envolve as configurações das forças produtivas materiais em determinado grau do desenvolvimento e as relações de produção correspondentes. Para visualizar a produção e a reprodução de forma mais abrangente é necessário considerar duas questões:

- 1) a produção dos meios de sobrevivência humana significa a produção / reprodução da vida material, numa dimensão referente às condições econômicas de produção; 2) mas também, permite a produção / reprodução das relações sociais de indivíduos, grupos e classes, numa dimensão da vida social que engloba a reprodução espiritual (formas de consciência social, jurídicas, filosóficas, artísticas, religiosas). O processo de produção / reprodução material e social situa-se na totalidade do movimento da sociedade, sendo a categoria produção compreendida como as relações estabelecidas para a produção das condições que satisfaçam necessidades humanas, e a reprodução configurada como o fator que dá continuidade ao conjunto da vida social. (PFEIFER; ADAMS, 2005, p. 1).

A continuidade da vida social possibilitada pela reprodução e a sua constante interação com a produção (GRANEMANN; 2009; PFEIFER; ADAMS, 2005) são o ponto de partida para análises sobre reprodução social. Sobre a correspondência entre reprodução do capital e reprodução do trabalhador, Harvey (2013) indica que

Por meio de seu trabalho, os trabalhadores reproduzem tanto o capital quanto o trabalhador. [...] Agora vemos o trabalhador como um “apêndice do capital” no mercado e em sua casa. É isto que a circulação de capital variável realmente significa: o capital circula pelo corpo do trabalhador e reproduz o trabalhador como um sujeito ativo que reproduz o capital. Mas o trabalhador não tem de ser reproduzido apenas como uma pessoa individual. “A manutenção e a reprodução da classe trabalhadora permanecem uma condição necessária para a reprodução do capital” (p. 647) Isso levanta uma série de questões, tratadas por Marx de modo muito superficial. (HARVEY, 2013, p. 242).

A reprodução da classe trabalhadora envolve as dimensões de propagação, autopreservação e também as relações sociais no interior da classe. A reprodução da força de trabalho está entre as questões tratadas por Marx de forma superficial na sua teoria sobre economia política. A razão disso seria o fato de que antigamente o capital não se preocupava

com as necessidades do trabalhador e deixava em sua responsabilidade o encargo de se reproduzir com o salário que recebia (HARVEY, 2013). Já Lúcia Bruno (2011) argumenta que no século XIX, o tempo que os trabalhadores passavam fora da fábrica era tão reduzido e dedicado exclusivamente para a reparação dos danos causados pelas longas e extenuantes jornadas, que a família, o trabalho doméstico e escolar eram uma parte desprezível do dia. Engels (2010), em sua análise da situação dos trabalhadores ingleses no início da industrialização, informa que a vida familiar era tornada quase impossível naquela ordem social. O interesse dos capitalistas em controlar o tempo livre dos trabalhadores se estabelece a partir das limitações das jornadas de trabalho e aumento dos salários, quando buscam convertê-lo também em tempo de trabalho: “trabalho produtivo voltado para a reprodução da força de trabalho” (BRUNO, 2011, p. 547). Federici (2019) amplia um pouco mais esse debate:

No tempo em que Marx estava escrevendo, a família nuclear e o trabalho doméstico em torno dela ainda estavam para ser consolidados. O que estava diante dos olhos de Marx era a mulher proletária, que estava empregada junto com o marido e as crianças na fábrica, e a mulher burguesa, que tinha uma empregada e, independentemente de trabalhar ou não, não estava produzindo a mercadoria força de trabalho. A ausência da família nuclear não queria dizer que os trabalhadores e as trabalhadoras não acasalavam e copulavam, mas que era impossível existir relações familiares e trabalho doméstico quando cada membro da família gastava quinze horas por dia na fábrica; não havia tempo nem espaço físico para uma vida familiar (FEDERICI, 2019, p. 71-72).

Assim, ressaltadas as possíveis razões pelas quais Marx não se deteve sobre a reprodução dos trabalhadores, reconhece-se que esse é um campo primordial para a compreensão da totalidade, na relação com as suas diferentes partes e para desvendar as engrenagens que possibilitam o pleno funcionamento da sociedade capitalista. Nesse sentido, Hirsch (2010) afirma que a relação de reprodução material do capitalismo, mantida por meio da eficácia da lei do valor – fundamentalmente produtora de crises – sustenta-se concomitantemente sobre condições sociais e sobre precondições da natureza, “que não podem ser criadas e, tampouco mantidas pelo processo mercantil capitalista. Ele, inclusive, tende a destruí-las (HIRSCH, 2010, p. 33). O autor explica o que entende por precondições naturais e como a reprodução do capitalismo depende delas:

A essas precondições, pertencem não apenas os requisitos naturais de produção e da vida, como também as tradições culturais, as orientações valorativas e as relações sociais não mercantis, externas à relação direta do capital, como as formas de produção materiais existentes na produção agrícola ou artesanal, ou o trabalho doméstico. Sem elas, não estariam asseguradas nem a disponibilidade da força de trabalho, nem a existência e a manutenção da sociedade. Por isso, o capital sempre necessita, no mais amplo sentido, de precondições produtivas situadas fora de seu processo de valorização imediato. Em especial as condições naturais de produção, que aparecem ao capital particular como “força produtiva grátis”, devem ser defendidas e mantidas de maneira sustentável contra a dinâmica da valorização do capital quanto

mais ela se impõe por todo o mundo. Isso já é suficiente para excluir uma reprodução da sociedade determinada apenas pela forma econômica, regulada segundo a lei do valor, ou seja, pela valorização mercantil. Apenas como “economia de mercado”, o capitalismo não é capaz de assegurar sua existência (HIRSCH, 2010, p. 33-34).

Assim, está claro que se não houver a reprodução dos trabalhadores ou se esses morrerem prematuramente e, do mesmo modo, se o capital não acessar o trabalho excedente, não haverá reprodução do capital. Marx reconheceu isso quando apontou a necessidade de limitar as jornadas de trabalho e assumiu que a legislação elaborada pelo Estado é fundamental para proteger a reprodução do capital e a vida dos trabalhadores (HARVEY, 2013). Ele indica também que sempre existiu uma contradição entre as condições necessárias para a reprodução do capital e as condições necessárias para garantir a reprodução social da força de trabalho. Tal é a centralidade dessa contradição que ele a classifica como uma contradição mutável de singular interesse no decorrer da história do capital. Assim, a reprodução do trabalhador é inerente à reprodução do capital, numa dinâmica permeada por contradições, conforme Marx já adiantara (HARVEY, 2016).

Os estudos sobre reprodução social ganharam força através do feminismo marxista, que problematiza a produção e a reprodução diária e geracional da força de trabalho e que busca superar a opressão das mulheres sob o capitalismo a partir de uma teoria unitária, materialista. O livro *Marxismo e opressão às mulheres: por uma teoria unitária* de Lise Vogel<sup>31</sup>, publicado em 1983, baseou-se no universo categorial desenvolvido por Marx em *O Capital* e foi uma das primeiras contribuições do feminismo ao estudo da reprodução social (FERGUSON; McNALLY, 2017). A interlocução principal de Vogel com Marx gira em torno da produção e reprodução da força de trabalho, compreendidas como mercadoria peculiar do capitalismo (FERGUSON; McNALLY, 2017; BATTACHARYA, 2019). Para Ferguson e McNally (2017, p. 34-35), Vogel inovou ao focar na família trabalhadora como “o local social da produção e reprodução da mercadoria especial, a força de trabalho” também nas formas pelas quais a analisa, ao extrapolar a preocupação com as estruturas e dinâmicas internas da família na

---

<sup>31</sup> Ferguson e McNally (2017) informam que Vogel, ao teorizar sobre produção e reprodução da força de trabalho, se vincula “à busca feminista socialista por uma explicação teórica única e integrada tanto da opressão às mulheres quanto do modo de produção capitalista. [...] Vogel propõe estender e expandir o alcance conceitual das principais categorias do *Capital* a fim de explicar com rigor as raízes da opressão às mulheres. Fazê-lo, evidentemente, envolve abordar o *Capital* de maneira anti doutrinária, acentuando seu espírito crítico-científico enquanto um programa de pesquisa, convidando à extensão e ao desenvolvimento de seus conceitos centrais. A busca de Vogel por uma teoria unitária não só faz isso, ela também sonda ausências teóricas no *Capital*, lugares onde o texto é, em grande parte, silencioso quando não precisaria – na verdade, *não deveria* – ser” (FERGUSON; McNALLY, 2017, p. 33).

direção de compreender a relação estrutural com a reprodução do capital. Dessa maneira, as feministas de orientação marxista têm se dedicado a problematizar o trabalho doméstico e de cuidados como integrante do surgimento e do desenvolvimento histórico do capitalismo, questionando a invisibilidade conferida a esse tipo de trabalho nas discussões em torno da teoria do valor e também denunciando a opressão vivida pelas mulheres a partir da apropriação de seu tempo de trabalho pelo capitalismo (FERREIRA, 2017).

O fato de Marx não ter problematizado as condições de produção e reprodução da força de trabalho (FERGUSON; McNALLY, 2017; BATTACHARYA, 2019, 2018) é o ponto de partida para as autoras<sup>32</sup> que estruturaram a *teoria da reprodução social* (BATTACHARYA, 2019, 2018). Essa teoria considera a produção de bens e serviços e da vida como um processo integrado, em que as pessoas produzem a si mesmas fora da economia formal e com baixo custo para o capital. Em outras palavras, as principais funções que reproduzem a classe trabalhadora ocorrem fora do local de trabalho. “A ideia mais importante da teoria da reprodução social é a de que o capitalismo é um sistema unitário que pode integrar com êxito, ainda que de maneira desigual, a esfera da reprodução e a esfera da produção” (BHATTACHARYA, 2019, sem paginação)<sup>33</sup>.

Para Ferguson (2017, p. 13), “o feminismo da reprodução social ressalta a relação *dialética* entre o todo capitalista e suas diferentes partes” (grifos do original). A importância desse argumento está em compreender que “a reprodução de seres humanos é o fundamento de todo sistema político e econômico” (FEDERICI, 2019, p. 17). Por isso, o trabalho remunerado e não remunerado das mulheres, realizado por mulheres dentro de casa, é o que mantém o mundo em movimento. Embora não cite explicitamente a *teoria da reprodução social*, essa autora corrobora com a interação dialética entre trabalho assalariado e trabalho reprodutivo e exemplifica como essa interação se desdobra na realidade social:

Isso significa que, por trás de toda fábrica, de toda escola, de todo escritório, de toda mina, há o trabalho oculto de milhões de mulheres que consomem sua vida e sua força em prol da produção da força de trabalho que move essas fábricas, escolas, escritórios

---

<sup>32</sup> Tithi Bhattacharya menciona Lise Vogel, Martha Gimenez, Johanna Brenner, Susan Ferguson e David McNally.

<sup>33</sup> Aruzza, Bhattacharya e Fraser (2019, p. 53) definem reprodução social como um amplo conjunto de atividades vitais e consideram que “[...] o trabalho de produção de pessoas é, na verdade, vital e complexo. Essa atividade não apenas cria e mantém a vida no sentido biológico, ela também cria e mantém nossa capacidade de trabalhar - ou o que Marx chamou de “força de trabalho”. E isso significa moldar as pessoas com atitudes, disposições e valores, habilidades, competências e qualificações “certas”. Em resumo, o trabalho de produção de pessoas supre algumas das precondições – materiais, sociais e culturais – fundamentais para a sociedade humana em geral e para a produção capitalista em particular. Sem ele, nem a vida nem a força de trabalho estariam encarnadas nos seres humanos.

ou minas. [...] É por isso que, até hoje, tanto nos países “desenvolvidos” como nos “subdesenvolvidos”, *o trabalho doméstico e a família são os pilares da produção capitalista*. A disponibilidade de uma força de trabalho estável e disciplinada é uma condição essencial da produção em cada um dos estágios do desenvolvimento capitalista. As condições do nosso trabalho variam de país a país. [...] Mas em todos os países o nosso trabalho não assalariado e a função que realizamos para o capital são os mesmos (FEDERICI, 2019, p. 68- 69, grifos nossos).

Desse modo, a reprodução social se assenta na complexidade do cotidiano e, em um duplo movimento, engloba as diversas práticas e relações sociais que reproduzem a força de trabalho, as práticas e as relações que estão vinculadas com a produção de mercadorias (BHATTACHARYA, 2018c). Para Harvey (1982) a cisão entre o modo de produzir e o de viver é uma criação do capitalismo, o qual, a partir da industrialização, provocou o surgimento de duas esferas distintas: a unidade doméstica e as unidades de produção, dissociando o local de produção do local de reprodução. Antes disso, essas unidades coincidiam e as tarefas domésticas, apesar de restritas à unidade familiar, eram realizadas ao lado de outras atividades vinculadas à produção social. Com a industrialização, a divisão sexual do trabalho tornou-se mais rígida, de modo que as tarefas não remuneradas realizadas no interior das casas (reprodução da força de trabalho) couberam às mulheres e, aos homens, o trabalho produtivo remunerado, extra doméstico (BRUSCHINI, 1997). “Não é, portanto, sobre uma separação entre uma esfera não econômica e econômica, mas sobre como o impulso econômico da produção capitalista condiciona o chamado não-econômico” (BHATTACHARYA, 2018, sem paginação). Nesse campo “não-econômico” estão incluídos o Estado e as instituições jurídicas, por exemplo, que são condicionadas pela economia. Assim, reprodução social engloba tanto a reprodução do capital quanto a do trabalhador, uma vez que esta é imprescindível para a reprodução daquele (BHATTACHARYA, 2018). Como informou Katz (2019, p. 437-438), “a reprodução social é assegurada por uma ampla variedade de formas abrangentes como as categorias Estado, moradia, capital e sociedade civil”, em que equilíbrio entre elas muda conforme a história, a geografia e a classe e tem aspectos político-econômicos, culturais e ambientais<sup>34</sup>. Enfim, a reprodução da vida social integra a totalidade da sociedade e acontece de

---

<sup>34</sup> O conceito desenvolvido pela autora sintetiza as discussões em torno da reprodução social apresentados até aqui: “A reprodução social é o material carnudo, desordenado e indeterminado da vida cotidiana. É também um conjunto estruturado de práticas que se desdobram na relação dialética com a produção e com quem mantém mutuamente tensão e constituição. A reprodução social abarca a reprodução diária e de longo prazo, tanto dos meios de produção como da força de trabalho, para fazê-los funcionar. Em sua base ampla, ela se desdobra sobre a reprodução biológica da força de trabalho, tanto geracional quanto diária, por meio da aquisição e distribuição dos meios de subsistência, ou seja, alimento, moradia, vestuário, saúde. De acordo com a teoria marxista, a reprodução social é mais do que isto, também engloba a reprodução da força de trabalho a certo nível de diferenciação e especialização. Esta força de trabalho diferenciada e especializada é socialmente constituída, sendo as práticas materiais não somente associadas a produção histórica e geográfica específicas, mas também os

forma imbricada com o atual desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. Porém, como anunciado, ela não se processa no vazio, mas se realiza através de instituições, como o Estado, as famílias e as formas jurídicas.

### 2.2.1 Família e Reprodução Social

A definição de reprodução social elaborada por feministas de tradição marxista contribui para compreender a família articulada à dinâmica da acumulação capitalista e ao processo de provisão do bem-estar. Atribuir centralidade à família na trama de relações e práticas envolvidas na reprodução social não significa secundarizar a discussão sobre o papel da mulher e sobre as desigualdades de gênero que têm sido denunciadas pelas feministas ao longo de décadas. Ao contrário, o que se busca é evidenciar que a família consiste em uma instituição a serviço da acumulação de capital e é também um dos meios de manifestação das desigualdades de gênero na sociedade<sup>35</sup>.

O debate em torno das questões “das famílias”, tema marginalizado por muito tempo, entrou efetivamente em cena com as críticas do movimento feminista, conforme mostrado anteriormente. É por meio da tematização acerca da produção e do seu papel enquanto unidade econômica que a família entra nesse campo de discussão (BRUSCHINI, 1997). O debate se estruturou também em torno da invisibilidade/não reconhecimento em termos econômicos das atividades realizadas no interior das famílias. Vimos também que Marx não aborda, mas supõe que é a família que produz os meios de subsistência para manter e renovar a força de trabalho no modo de produção capitalista. A partir disso, tem-se afirmado que trabalho e família são os eixos organizadores da vida social e se alteram profundamente com as transformações do capitalismo na contemporaneidade (GOLDANI, 2002).

Seguindo a trilha indicada por Mioto (2020), compreende-se a família no marco da teoria social crítica, entendendo que

---

seus contornos e requisitos, sendo resultado de luta contínua. Além de assegurarem os meios de subsistência, a produção e reprodução da força de trabalho envolvem uma variedade de práticas e formas culturais que são geográfica e historicamente específicas, incluindo aquelas ligadas ao conhecimento e aprendizado, justiça social e seu aparato e à mídia” (KATZ, 2019, p. 437, grifos nossos).

<sup>35</sup> Ou seja, reconhecemos o quadro de desigualdades e violências que estão colocados em seu interior, mas, de acordo com o que afirmou Vogel, compreende-se que “A base sócio material da opressão das mulheres não reside nas relações entre os gêneros no interior das famílias, ainda que colaborem fundamentalmente, mas seu ponto central reside na importância social do trabalho doméstico para o capital - o fato de que a produção e reprodução da força de trabalho é uma condição essencial que reforça a dinâmica do sistema capitalista, possibilitando que o capitalismo se reproduza (VOGEL, 1983 apud FERGUSON; McNALLY, 2017, p. 35).

É parte intrínseca do conjunto das relações sociais e é transpassada pelas contradições que caracterizam tais relações e, portanto, locus privilegiado das expressões da questão social. Suas relações são movidas pelo conflito, advindos também da diversidade de interesses, necessidades e antagonismos entre seus membros. Dessa forma, assenta-se ainda na afirmação do caráter histórico da família e, por isso, entende a família nuclear como uma formação típica do capitalismo e nesse contexto constitui-se uma instituição privilegiada dos processos de reprodução social. (MIOTO, 2020, p. 27)

Tratar a família como categoria de estudo, ancorando-se nessa perspectiva teórica, significa apreendê-la como um dos componentes da ordem social que está em constante interação com outras instituições, afetando-as e sendo por elas afetada (BILAC, 1978). Horst (2018), tendo a teoria marxiana como pressuposto<sup>36</sup>, destaca, ao adotar a família como categoria de estudos, que é necessário apreendê-la a partir de duas chaves: sua gênese e sua particularidade na sociabilidade burguesa, uma vez que as distintas formas de ser e viver em famílias guardam particularidades em cada momento histórico. Para isso, é fundamental considerar as várias dimensões de sua totalidade, indo além das costumeiras leituras que a consideram como instituição que contribui para a reprodução e venda da força de trabalho, ou ainda, analisadas a partir do reconhecimento da diversidade das formas de viver em família<sup>37</sup>. Nessa perspectiva, a categoria contradição soma-se à totalidade e ambas, aliadas à historicidade, são imprescindíveis:

Ou seja, sua relação com o sistema de produção do capital, que determina uma experiência própria de ser família, exige uma organização do cotidiano da própria reprodução da vida que inclua seus meios de vivência, existência (alimentos, vestimentas, relações com outros sujeitos, a transmissão de valores morais, a própria relação com o mundo do trabalho), bem como a criação de outros seres humanos. Ou seja, a família – considerando seu “momento predominante” - não pode ser reduzida apenas à sua funcionalidade para o capitalismo. É preciso ser entendida na sua contraditoriedade. (HORST, 2018, p. 78).

---

<sup>36</sup> Netto (1997, p. 83) aponta as indicações no conjunto da teoria marxiana que permitem um trato histórico-sistemático da família, que são: a relação entre indivíduos e gênero humano; a relação entre divisão social do trabalho e formas de propriedade; a relação entre formas de socialização elementares e tipos determinados de organização e controle do poder (NETTO, 1997). Nessa perspectiva, a teoria marxiana possibilita uma orientação teórico-metodológica que “impõe analisar instituições específicas, como a família, a partir da perspectiva da totalidade das formações econômico-sociais concretas” (NETTO, 1997, p. 85). Dessa maneira, o autor estabelece que é possível e necessário investigar a família à luz da teoria marxiana, pois uma teoria social como essa, “que procura reproduzir idealmente o movimento histórico-social real da ordem burguesa, *tem* de apreender a dinâmica efetiva das instituições constituintes desta ordem social” (NETTO, 1997, p. 86).

<sup>37</sup> Horst (2018) dialoga com o “trato” da questão da família no âmbito do serviço social brasileiro e as correlações com o conservadorismo presente na profissão.

Como uma instituição socialmente construída e historicamente determinada, a família manifesta padrões resultantes das articulações estabelecidas com o contexto colocado pelo desenvolvimento socioeconômico (SILVA, 1987, p. 17).

Isto porque as diversas classes sociais, com condições concretas de vida diferentes, podem gerar diferentes configurações estruturais da família, tanto no plano associativo quanto no plano ideológico. Nesses termos, as tensões e pressões advindas de processos sociais mais amplos, tais como a urbanização, a industrialização, a comunicação de massas, podem ter efeitos diferentes sobre as famílias de classes sociais diversas, efeitos estes que não configuram necessariamente um processo de “desorganização” ou “desintegração”. É necessário não confundir desorganização com a incompatibilidade entre uma estrutura em transformação e os estereótipos correntes sobre a família. Com a mudança de perspectiva, a análise da família ganha nova dimensão, revelando-se um modo de apreensão, ao nível do cotidiano e do privado, das vivências diferenciais de diferentes situações de classe. Seu estudo passa a se referir a outros níveis de análise da vida social, ou seja, ao da própria estrutura das classes sociais. (BILAC, 1978, p. 20).

Coloca-se, então, a urgência de analisar a “família enquanto grupo parcial no interior das classes trabalhadoras” (BILAC, 1978, p. 20) à medida que, sob relações capitalistas de produção, a análise do grupo familiar é estratégica tanto para compreender as mediações estabelecidas pelos indivíduos com o trabalho quanto para desvendar a configuração e as dinâmicas internas da família (BILAC, 1978). Lídia Silva (1987), ao discutir a família como espaço de atuação do serviço social, descreveu as “funções” da família no curso do desenvolvimento das forças produtivas:

1º garantir a reprodução física e social dos indivíduos que constituirão a força de trabalho; 2º garantir a reprodução física em níveis compatíveis às demandas do capital, nem tão escassa que ponha em risco os mecanismos de barateamento da força de trabalho, tornando-a cara; nem tão abundante que obrigue o investimento em serviços superiores aos adequados à formação de excedente ou alterações na dinâmica salarial; 3º garantir a manutenção da prole dentro dos quadros familiares, de forma a não transferir para a sociedade em geral o custo social de sua manutenção, necessidade de legalização dos vínculos, atribuição de responsabilidades; 4º formar a consciência dos indivíduos no sentido de aceitação da dinâmica do processo, de aceitação dos valores de modernização, de aceitação da mobilidade física e da hierarquia necessária à produção, aceitação da ideologia da propriedade privada, da divisão do trabalho (em geral e segundo os sexos); 5º garantir que o grupo familiar se caracteriza como uma unidade de consumo (SILVA, 1987, p. 58).

Os apontamentos de Silva (1987) corroboram a definição de reprodução social elaborada pelas feministas. Ambas as perspectivas reiteram que há uma relação de dependência entre produção e reprodução, uma vez que as tarefas realizadas no âmbito da reprodução (higiene, saúde física e emocional, limpeza das roupas e da casa, desenvolvimento afetivo, cuidado e reprodução biológica da força de trabalho) são fundamentais para garantir o funcionamento da produção (SILVA, 2016; SARACENO; NALDINI, 2003; FEDERICI, 2019). Essas atividades, no decorrer da história do capitalismo, têm sido realizadas pelas



famílias, mais especificamente pelas mulheres, caracterizando um tipo de trabalho que não é valorizado economicamente (BRAVERMAN, 1974; SILVA, 2016; FERREIRA, 2017). Aí reside o caráter histórico da família na contribuição com o desenvolvimento do capitalismo.

Sobre a questão da gênese da família, observa-se que, historicamente, ela serviu para moldar os comportamentos dos indivíduos e para garantir a manutenção da propriedade privada. De acordo com Vogel (1983 apud Ferguson; McNally, 2017), isso indica a base histórico-materialista para compreender a persistência de formas de família generificadas ao longo do espaço e tempo no modo de produção capitalista, que se relaciona com

[...] O argumento é que as formas de família que preexistiam ao capitalismo foram defendidas pelas pessoas da classe trabalhadora ansiosas por preservar os laços de parentesco e que elas também foram reforçadas e modificadas por políticas sociais intencionais por parte dos Estados capitalistas. Através de processos sociais complexos e às vezes contraditórios, então, formas de família compatíveis com a reprodução privatizada da força de trabalho foram tanto preservadas quanto adaptadas a uma ordem de gênero burguesa moderna (FERGUSON; MCNALLY, 2017, p. 36).

Na mesma direção, é importante desviar da aparente naturalidade da família para percebê-la como criação humana mutável (BRUSCHINI, 1993), ou ainda como algo que se constrói e reconstrói histórica e cotidianamente, inclusive a partir das relações com outras esferas da sociedade (MIOTO, 2020). “A história da família é descontínua e heterogênea” (HORST, 2018, p. 15), de modo que a pluralidade de arranjos e de formas sempre esteve presente na sociedade, mas a transição histórica para o modo de produzir capitalista a condiciona decisivamente. É então que a família monogâmica, heteronormativa e patriarcal se coloca como artifício que favoreceu a consolidação do capitalismo na industrialização, forjando inclusive a separação entre trabalho e família, público e privado, como já mencionado. Sobre o surgimento da família nuclear, Federici (2019) elucida

Somente após as epidemias e o trabalho exaustivo dizimarem a força de trabalho – e, mais importante, depois de as lutas proletárias entre 1830 e 1840 deixarem a Inglaterra à beira de uma revolução – foi que a necessidade de uma força de trabalho mais estável e disciplinada levou o capital a organizar a família nuclear como o centro de reprodução da força de trabalho. Longe de ser uma estrutura pré-capitalista, a família, como a conhecemos no “Ocidente”, é uma criação do capital para o capital, como uma instituição que deveria garantir a quantidade e a qualidade da força de trabalho e o seu controle. (FEDERICI, 2019, p. 72).

Sendo a família nuclear uma criação do capitalismo, é exaltada pela ideologia capitalista como um mundo à parte, onde os homens e mulheres “mantêm sua alma viva”. A oposição entre família e trabalho, pessoal e social, público e privado é funcional para a escravização das mulheres em casa, sempre aparentou ser um ato de amor (FEDERICI, 2019). A ideologia capitalista está enraizada na divisão social do trabalho e uma de suas expressões

mais evidentes é a organização da família nuclear. “A forma com que a relação assalariada mistificou a função social da família é uma extensão da forma com que o capital mistificou o trabalho assalariado e a subordinação das nossas relações sociais ao “nexo monetário” (FEDERICI, 2019, p.76).

Assim é que a família ganha destaque no debate da reprodução social pela produção/reprodução da força de trabalho, que compreende atividades que regeneram a capacidade de trabalho (alimentação, descanso, cuidados psíquicos, entre outros); atividades que mantêm e regeneram os não trabalhadores (futuros ou passados) por razões como infância, velhice, invalidez ou desemprego, o que também acontece fora do processo de produção; e, finalmente, a reprodução de novos trabalhadores, por meio do parto, por exemplo (BHATTACHARYA, 2019). A reprodução da força de trabalho desdobra-se em dois processos combinados. Um deles engloba a manutenção do trabalhador, ou seja, a renovação diária da capacidade de trabalhar por meio da satisfação de necessidades materiais (alimentação, vestuário, abrigo, higiene, transporte, saúde, recreação etc.). O outro processo compreende a reposição do trabalhador, que inclui a substituição enquanto população ativa, ou seja, quando esse se retirar da força de trabalho por aposentadoria, invalidez ou falecimento (SINGER, 1979; OLIVEIRA; SALLES, 1991). Faleiros (2000, p. 76), além dos aspectos citados, identifica que a reprodução da força de trabalho envolve também a “manutenção da disponibilidade e da empregabilidade para a atividade laborativa”.

As atividades concernentes à reprodução da força de trabalho e sustentação da vida têm sido identificadas como trabalho doméstico não remunerado ou não mercantil, afazeres domésticos<sup>38</sup> e, incorporando as dimensões relacionais e subjetivas, trabalho de cuidados. Entretanto, é importante também considerar o cuidado, que é uma das necessidades humanas fundamentais e o que diferencia os homens dos outros seres “pelo seu caráter de inserção na cultura, de acolhimento do diverso e do frágil na vida social, fundamental para a constituição da subjetividade individual e coletiva e também para o conjunto relações sociais mais gerais” (GAMA, 2014, p. 30).

---

<sup>38</sup> Definição amplamente usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que define “Trabalho nos afazeres domésticos: atividades realizadas em benefício próprio e dos moradores, sem envolver qualquer tipo de remuneração (dinheiro, produtos ou mercadorias). Compreendem, ainda, o exercício de tarefas relacionadas às atividades de arrumação ou limpeza de quintal ou de terreno que circunda a residência e que tenham caráter exclusivamente doméstico” (BRASIL, 2018, p. 27).

Marx, em *O Capital*, tratou da reprodução/regeneração da força de trabalho ao discutir a questão do salário, afirmando que os bens comprados no mercado são os que permitem a reprodução do trabalhador. No entanto, para Singer (1979):

Mas a reprodução da força de trabalho não se resume ao recebimento do salário e seu dispêndio para a aquisição de valores de uso necessários para o sustento do trabalhador e de sua família. Há neste processo o desenvolvimento de relações de caráter não capitalista, que lhe são fundamentais. É preciso atentar, em primeiro lugar, que os valores de uso adquiridos no mercado requerem toda uma série de atividades para poderem ser usados ou consumidos: a comida tem que ser preparada, a louça tem que ser lavada e seca, a roupa tem que ser lavada, passada e ocasionalmente, reparada, as peças, os móveis e demais objetos têm que ser limpos, sem falar dos cuidados especiais que devem ser prestados a crianças pequenas, pessoas idosas e doentes. Tudo isso exige uma soma de esforços, de tempo de trabalho não-social considerável. A divisão de tarefas dentro da família do trabalhador – quem vende a capacidade de trabalho no mercado, quem cuida dos serviços domésticos, quem amplia sua capacidade de trabalho futura frequentando cursos - estabelece relações de produção entre marido e mulher, pais e filhos e entre estes e outros eventuais componentes do domicílio, que são essenciais para a reprodução da força de trabalho. (SINGER, 1979, p. 119)

Essa problematização pode ser complementada por Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019, p. 108), para as quais há uma verdade que o capitalismo tenta ocultar:

O trabalho assalariado para a obtenção do lucro não poderia existir sem o trabalho (na maioria das vezes) não assalariado da produção de pessoas. Portanto, a instituição capitalista do trabalho assalariado esconde algo além do mais – valor. Esconde suas marcas de nascença – a mão de obra de reprodução social que é condição para que ela seja possível. Os processos e as instituições sociais necessários para os dois tipos de “produção” – das pessoas e dos lucros -, embora analiticamente distintos, são, ainda assim, mutuamente constitutivos. (ARUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 108).

A revisão realizada por García (2017) sobre os estudos mexicanos acerca da reprodução da força de trabalho apresentou três vertentes principais: a) consideravam o espaço doméstico como o lugar que permite essa reprodução; b) a divisão do trabalho remunerado (fora de casa) entre os integrantes da família; c) condições materiais de vida dos trabalhadores e de suas famílias.

Outra corrente dos estudos mexicanos abrangeu os estudos sobre população, entendida não apenas como um dado puramente demográfico “mas como resultado de um processo social complexo que requer bens e trabalhos e que está regulamentado por normas sociais que foram construídas ao longo do tempo e estão condicionadas por seus contextos sociais” (PICCHIO, 2007; GARCÍA, 2017 p. 32). Nesses estudos sobre população, foi preciso diferenciar reprodução da população – que se refere aos indivíduos – da reprodução da força de trabalho – que se refere às capacidades dos indivíduos, mas inclui múltiplas formas de reprodução. Para García (2017), a reprodução da força de trabalho faz referência a duas dimensões: 1)

Reprodução material – reposição das energias gastas durante a jornada de trabalho e a reposição geracional da força de trabalho (mão de obra) –, para isso necessita-se de um conjunto de bens e serviços para os trabalhadores e sua prole; 2) Reprodução social do trabalhador, que está relacionada com a formação da população como trabalhadora.

Essa dimensão social da reprodução da força de trabalho é tão fundamental quanto a material e inclui a formação humana, o ensinar a ser trabalhador, que também recebe contribuição fundamental da família, que é considerada por Mészáros (2011, p. 270) como o “menor de todos os microcosmos” da reprodução, cujas funções incluem a reprodução biológica da espécie, a transmissão de propriedade entre gerações e também tem papel “essencial na reprodução do *sistema de valores* da ordem estabelecida da reprodução social”. Assim, a família é espaço significativo para a

“perpetuação - e a *internalização* - do *sistema de valores* profundamente iníquo, que não permite contestar a autoridade do capital, que determina o que não pode ser considerado um rumo aceitável de ação dos indivíduos que querem ser aceitos como normais, em vez de desqualificados por “comportamento não conformista” (MÉSZÁROS, 2011, p. 271, grifos do original).

O autor classifica a família como mediação de segunda ordem do capital (a dimensão produtiva do capital é a primeira ordem) ao atuar na reprodução do sistema de valores dominantes. Bilac (1978), por sua vez, enfatiza a família como unidade de consumo para a produção e pela socialização básica ou primária, transmitindo aos seus integrantes quais comportamentos a serem efetivados e padrões de consumo a serem seguidos ou aspirados. “Desse modo, ela se responsabiliza realmente pela reprodução parcial das próprias relações sociais de produção e da estrutura social que estas engendram (BILAC, 1978, p. 23). As suas determinações produzem uma delicada e complexa teia de relações de solidariedade e mútua dependência entre os membros da família, estabelecendo uma hierarquização de papéis e posições que se expressa na forma de organização do cotidiano doméstico, na divisão interna de tarefas, seja por sexo, seja por idade, “que a torna necessariamente restritiva e autoritária do ponto de vista dos sujeitos individuais, uma vez que aos diferentes papéis correspondem diferentes parcelas do poder decisório familiar (BILAC, 1978, p. 23).

Nessa cadeia de transmissão de valores e de controle, a reprodução das pessoas como força de trabalho se realiza por meio do disciplinamento, do aprendizado de práticas culturais e da perpetuação de costumes, e pela garantia da oferta de educação formal que acompanha o desenvolvimento das forças produtivas e do modo de produção (OLIVEIRA, SALLES, 1991; GARCÍA, 2017). Ou seja, a família age constantemente para a formação “subjéctiva” dos

indivíduos que se colocarão como força de trabalho, seja por meio de práticas internas, seja garantindo a participação de seus integrantes em ambientes externos, formais ou informais, que propiciam essa formação. Nesse âmbito, a participação da família acontece tanto de forma espontânea quanto condicionada pela lei e pelas instituições estatais, com participação relevante das organizações da sociedade civil, com ênfase naquelas de caráter religioso. Um exemplo disso é a escolarização compulsória para crianças e adolescentes, que obriga a participação e responsabiliza (leia-se criminaliza) as famílias em caso de não cumprimento. Trata-se de um campo eivado por contradições e tensões, que pode tanto assumir caráter de emancipador quanto de fortalecedor do sistema vigente, a depender da correlação de forças e luta de classes em processo no interior de um país.

Assim, a reposição geracional da força de trabalho não se refere unicamente à reprodução biológica e física, mas também a uma reprodução social dos indivíduos como trabalhadores, o que significa um processo de socialização, aprendizagem e controle, na qual as unidades domésticas, a escola e as organizações sindicais cumprem uma função muito importante (OLIVEIRA; SALLES, 1991; GARCÍA, 2017). Desse modo, não há neutralidade no tocante à reprodução da força de trabalho, pois ela é tensionada pelas características que assumem os processos de trabalho e de produção, os quais requerem características específicas em termos de qualificação, docilidade, adaptabilidade, rotatividade e eventualidade, entre outros. “A organização familiar e os mecanismos de socialização, aprendizagem e controle, produzidos no interior das unidades domésticas, das organizações sindicais e da escola, desempenham um papel central nesse processo” (OLIVEIRA; SALLES, 1991, p. 17).

Ao lado dessas funções das famílias na reprodução dos valores dominantes e da formação subjetiva da força de trabalho, as famílias pobres sempre foram e continuam sendo unidades de produção de bens e serviços, ou seja, caracterizam-se como uma unidade econômica. Além disso, a família também proporciona a vivência de uma condição concreta de classe, em que persistem os “nexos” à vida familiar e à inserção dos indivíduos no processo produtivo. Paoli (1992, p. 28) registra a colaboração dessa instituição para a proletarização de todos os seus integrantes, pois serve como “instrumentalização lucrativa pelo capital e sua reafirmação, pelos trabalhadores, para aguentarem o processo de proletarização” (PAOLI, 1992, p. 28).

O que todos esses casos mostram, de forma bastante impressionante, é que a proletarização de homens, mulheres e crianças - nas décadas onde se formavam os núcleos fabris e o mercado de trabalho urbano - se deu na família, como conjunto econômico e cultural ativo, tão ativo que a chega a apagar a individualização da compra e venda da força de trabalho com que se espera que o capitalismo opere. [...]

Em outras palavras, a família aparece como um dos princípios necessários para a viabilidade da proletarização que o capital industrial empreende e da qual depende; isto põe em jogo sua constituição na medida que, em todos os casos, é este coletivo genético, cultural e social que viabiliza a formação de uma classe social. [...] É aí que a fábrica praticamente se apropria das relações internas familiares prévias, comandadas pela autoridade paterna, que decide em última instância sobre o destino de todos como força de trabalho familiar” (PAOLI, 1992, p. 30).

Além desses aspectos materiais e sociais, a família também envolve decisões de caráter econômico e negociações com o Estado e com o mercado. As decisões de caráter econômico que permeiam a família a colocam em uma posição de “amortecedor” das crises econômicas (MONTALI, 2000), posição que é exercida pela capacidade de se rearranjar no mercado de trabalho diante dos padrões diferenciados de inserção da força de trabalho no mercado e das restrições colocadas aos seus integrantes. Corroboramos a análise de Saraceno e Naldini (2003):

A participação no mercado de trabalho por parte dos vários membros da família é condicionada, portanto, não apenas pela quantidade de oferta de emprego, mas também pela divisão do trabalho familiar e pelas relações na família, quer em termos de responsabilidades partilhadas quer em termos de poder e de definição de espaços de autonomia de cada um. Alterações internas nas relações familiares podem provocar alterações na procura de emprego (com jovens que querem ser economicamente independentes, por exemplo, ou mulheres que procuram uma autonomia econômica e/ou uma identidade profissional). (SARACENO; NALDINI, 2003, p. 272).

Esses aspectos aproximam-se dos estudos sobre reprodução da força de trabalho no México, os quais, a partir de 1980, passaram a incorporar a análise das estratégias de sobrevivência. Tais estudos definiram estratégias de sobrevivência como “aquela variedade de adaptações para a criação e utilização de recursos por parte das famílias de baixa renda para reduzir a deterioração do bem-estar durante os períodos de crises” (CORNIA, 1987, p. 113 apud GARCÍA, 2017, p. 26). Essas estratégias estavam divididas em três categorias: a) aquelas dedicadas à geração de recursos, como a utilização de mais membros da família como força de trabalho, o aumento da produção para consumo próprio, o endividamento etc.; b) ampliar a eficácia dos recursos existentes por meio de mudanças nos hábitos de compra, nos padrões de consumo global e dietéticos; c) mudanças na composição e organização familiar para alterar o ciclo de vida das famílias e os níveis de dependência econômica no interior delas.

Desse modo, a família articula um esforço coletivo para enfrentar as condições objetivas de existência, o qual se materializa na organização do cotidiano, nas negociações em torno da combinação dos rendimentos do trabalho e no consumo coletivo, e envolve também decisões acerca de quem e quando participa do mercado de trabalho. Nesse esforço coletivo para garantir a sobrevivência, as famílias reagem à crise e ao desemprego a partir do conjunto

de relações existentes em seu interior (MONTALI, 1991). Ou seja, todas as categorias são amplamente ancoradas no trabalho familiar e nos acordos internos.

Tanto as condições mais favoráveis quanto aquelas de maior vulnerabilidade na luta pelas condições objetivas de existência estão associadas aos arranjos familiares possíveis, que se articulam com as características dos diferentes momentos do ciclo vital. O momento do ciclo de vida não é determinante das condições de vida, mas as diversas dimensões possíveis de serem articuladas possibilitam o acesso a níveis de rendimentos diferentes (MONTALI, 1991). É a partir do núcleo doméstico que as escolhas são organizadas e condicionam a disponibilidade de força de trabalho para o mercado. A disponibilidade efetiva das pessoas para a inserção no mercado de trabalho depende dos papéis que desempenham na família e pelas relações de gênero. Assim, a família funciona como um filtro para ingresso no mercado de trabalho (MONTALI, 1991).

Hirata e Humphrey (1992) apontam que em períodos de crise e desemprego as estratégias para (re)inserção no mercado de trabalho são diferenciadas conforme o sexo, a qualificação e a situação familiar. Desse modo, “as condições de vida de cada indivíduo dependem menos de sua situação específica que daquela que caracteriza a sua família. Ou seja, o indivíduo é avaliado muito mais pelas condições de vida de sua família que do seu status individual na sociedade” (CIOFFI, 1998, p. 1041). Essa articulação desenvolvida pela família possui também uma dimensão simbólica, que se manifesta, em primeiro lugar, pela cooperação e contribuição dos diversos membros da família e da importância disso para contornar dificuldades e superar períodos de crises. Constrói-se assim a valorização e a idealização de união familiar e porto seguro. O segundo lugar de manifestação dessa dimensão simbólica está ligado ao primeiro “porque nessa idealização da família, esta aparece também como medida de ordem, de estabilidade, de segurança, pela qual exorcizam simbolicamente a ameaça da desordem, da ruptura e da marginalidade (MONTALI; TELES, 1986, p.1444 – 1445).

Diante do exposto, reafirma-se a posição da família na reprodução social por meio da reprodução da força de trabalho, que se expressa em diversas frentes:

- a) a realização do trabalho familiar – reprodução material e social dos seres humanos –, espaço de opressão e exploração das mulheres;
- b) a tomada de decisões de caráter econômico, principalmente em períodos de crises: participação de seus integrantes no mercado de trabalho, definição de padrões de consumo, aumento de produção de itens para consumo próprio, entre outros aspectos, que determinam o incremento de trabalho a ser realizado de forma não remunerada;

c) as negociações com os serviços no âmbito do Estado e do mercado para satisfação das necessidades e acesso aos direitos;

d) como espaço de mediação entre os seus integrantes e o “mundo externo” à família, que se materializam em práticas de inserção dos filhos (principalmente) em espaços comunitários, de educação e também no mercado de trabalho, em suma, no escopo de relações sociais extrafamiliares.

Bruschini (1997) colabora na síntese da discussão feita até aqui ao conceituar as famílias como

Unidades de reprodução social - incluindo a reprodução biológica, a produção de valores de uso e consumo -, inseridas em determinado ponto da estrutura social, definido a partir da inserção de seus provedores na produção. Foram definidas também como unidades de relações sociais, no interior das quais hábitos, valores e padrões de comportamento são transmitidos a seus novos membros, configurando assim unidades de socialização e de reprodução ideológicas. São espaços de convivência nos quais se dá a troca de informações entre os membros e onde decisões coletivas a respeito do consumo, do lazer e de outros itens são tomadas. Nesse sentido, são também unidades nas quais os indivíduos maduros se ressocializam a cada momento, revendo e rediscutindo seus valores e comportamentos na dinâmica do cotidiano, em função das necessidades do grupo, que se renovam a cada etapa da vida familiar e também de acordo com as possibilidades oferecidas pela sociedade na qual o grupo se insere. (BRUSHINI, 1997, p. 76-77).

Além disso, essa síntese acerca da centralidade da família na reprodução social enaltece também a relação dialética e contraditória entre produção e reprodução que já aludimos anteriormente. Nesta relação, a precarização estrutural das relações de trabalho no âmbito da produção está associada à precarização das condições de vida das famílias da classe trabalhadora. No entanto, essas condições de vida não dependem exclusivamente dessa relação dialética entre produção e reprodução, mas decorrem notoriamente das políticas desenvolvidas pelo Estado em diferentes planos, tais como os mecanismos redistributivos sobre o sistema família-serviços e sobre a divisão do trabalho familiar (SARACENO, 1997). Nessa perspectiva, a família e o Estado são instâncias fundamentais na definição das condições de vida de uma população.

O nível dos mecanismos redistributivos refere-se ao debate tanto das transferências de recursos monetários de qualquer natureza quanto da presença dos serviços sociais (educacionais, sanitários e sociais) no território. Para a autora, o modo como os recursos públicos são distribuídos é elemento crucial nos processos de produção e reprodução das desigualdades. A desigualdade de distribuição dos serviços, tanto em relação ao número quanto à qualidade, demarca de forma detalhada a distribuição da riqueza. O sistema família-serviços, que se constitui no segundo nível analítico possível da relação família e política social, diz



respeito às relações estabelecidas entre famílias e serviços. A forma como as famílias usufruem dos serviços é um vetor de análise fundamental, considerando que esses recursos são essenciais para o bem-estar das famílias e têm um papel fundamental na sua organização. O terceiro nível de abordagem, referente à divisão do trabalho familiar, justifica-se à medida que: a) o trabalho familiar é um trabalho invisível, realizado essencialmente pelas mulheres e tem se constituído em recurso da política social; b) a divisão do trabalho no interior da família pode ou não ser favorecida pela política social, especialmente por meio dos serviços; c) os tempos e os modos de alocação do trabalho familiar não dependem somente do mercado de trabalho, mas também das requisições do setor de serviços (SARACENO, 1997).

Assim, a família atua como um agente de mediação entre Estado e mercado, atuação essa que ganha cada vez mais especificidade com o aprofundamento do modo capitalista de produção e das particularidades que o Estado assume, sendo então “expressão de uma *forma social* determinada que assume as relações de domínio, de poder e de exploração nas condições capitalistas”, constituindo uma “objetivação de uma relação estrutural de classe e exploração”, sendo integrante das relações de produção capitalistas (HIRSCH, 2010, p. 24- 25).

Nesse contexto, o Estado capitalista é essencialmente interventor. O grau e extensão dessas intervenções aumentam no decorrer do desenvolvimento do capitalismo, uma vez que as mudanças estruturais técnicas, sociais e econômicas que caracterizam o capitalismo exigem um permanente aumento da regulamentação estatal dos processos de reprodução socioeconômicos (HIRSCH, 2010; VIEIRA, 2007).

### **2.2.2 O Estado, a produção e a reprodução social**

Tratar do Estado<sup>39</sup> é embrenhar-se em uma arena tensa e contraditória permeada por interesses e objetivos diversos que se colocam em confronto, visto que o Estado não pode ser isolado das vinculações com a realidade histórica e não assume uma única configuração. “Quando se fala de Estado, é preciso especificá-lo, isto é, qualificá-lo, porque ele existe em diferentes modalidades, formas e contextos” (PEREIRA, 2009, p. 290). Assim, é imperativo

---

<sup>39</sup> Para elucidar o debate do Estado no campo da reprodução social, partimos do recorte temporal e da definição do Estado Moderno – que na perspectiva de Costa (2006) se consolidou historicamente como Estado liberal burguês, ligado à reprodução da ordem social capitalista e que expressa as contradições do contexto histórico que lhe deu origem. Já para Hirsch, “O capitalismo e o Estado moderno surgiram no curso de um complexo processo histórico, e seu desenvolvimento foi condicionado reciprocamente” (HIRSCH, 2010, p. 61).

compreendê-lo como um fenômeno histórico e relacional, portanto como um processo (PEREIRA, 2009).

[...] a relação praticada pelo Estado tem caráter *dialético* – no sentido que propicia um incessante jogo de oposições e influências entre sujeitos com interesses e objetos distintos. Ou em outros termos, a relação dialética realizada pelo Estado comporta igualmente antagonismos e reciprocidades e, por isso, permite que forças desiguais e contraditórias se confrontem e se integrem a ponto de cada uma deixar sua marca nas outras e ambas contribuírem para um resultado final. (PEREIRA, 2009, p. 291, grifos do original).

Assim, o Estado apresenta-se como relação social (FALEIROS, 2000; COSTA, 2006; PEREIRA, 2009; HIRSCH, 2010) por meio da qual ele se espraia para todas as dimensões da vida social, a todos os indivíduos e a todas as classes. Para entendê-lo, é preciso considerar as interdependências que mantém com a sociedade (PEREIRA, 2009). Para Hirsch (2010), essa relação social que se manifesta no Estado é problemática pelas relações que estabelece com as contradições básicas das relações de socialização existentes. “O Estado é a expressão de uma forma social determinada que assume as relações de domínio, de poder e de exploração nas condições capitalistas” (HIRSCH, 2010, p. 24), cuja função principal é garantir a propriedade privada sobre os meios de produção como condição essencial para garantir a exploração mercantil da força de trabalho. Corroborando essa definição, Pereira (2009) afirma que

No contexto capitalista, coexistem nessa arena, interesses tanto dos representantes do capital, em se reproduzir e se ampliar à custa do trabalho, quanto dos trabalhadores, em partilhar da riqueza acumulada e influir no bloco no poder. Nesse sentido, o Estado representa mais do que um conjunto de instituições com autoridade para tomar decisões, e com poder coercitivo, pois se configura também como uma *relação de dominação*, que deve ser controlada pela sociedade. [...] É por isso que se diz que o Estado é ao mesmo tempo uma *relação de dominação*, ou a expressão da dominação do bloco no poder, e um *conjunto de instituições* mediadoras e reguladoras dessa dominação. (PEREIRA, 2009, P. 293, grifos do original).

Nessa perspectiva, o Estado da sociedade capitalista não aparece como um instrumento a serviço da classe dominante, tampouco como a concretização exclusiva da vontade do povo, assim como não é um sujeito autônomo. Reforça-se a concepção do Estado enquanto relação social entre indivíduos, grupos e classes, e que ele é “capitalista por *razões estruturais*, e não somente por estar submetido à influência direta do capital” (HIRSCH, 2010, p. 32). Mascaro (2013) ressalta que o Estado tal qual conhecemos na atualidade é especificamente capitalista, estabelecido com a distinção entre o domínio econômico e o domínio político, forjado a partir da separação dos produtos diretos dos meios de trabalho por meio da atividade assalariada. O autor acrescenta que

Nem se pode compreender o Estado como o centro criador do modo de produção capitalista, tampouco se pode tê-lo, *a posteriori*, como dirigente maior ou único da vontade de manutenção dos padrões de reprodução capitalista. [...] Dada a primazia das relações de produção, o Estado nesse contexto corrobora por alimentar a dinâmica de valorização do valor, como também, a seu modo, as interações sociais dos capitalistas e dos trabalhadores, tudo isso num processo contraditório. As classes burguesas, cujas frações são variadas, podem até mesmo contrastar em interesses imediatos. As lutas dos trabalhadores, engolfadas pela lógica da mercadoria, aos pleitearem aumentos salariais, chancelam a própria reprodução do capitalismo. [...] É um processo global e estruturado que alimenta sua própria reprodução. (MASCARO, 2013, p. 20).

Nesse processo contraditório, exclui-se a reprodução da sociedade apenas pela forma econômica. Juntamente com as pré-condições requeridas pelo capital (HIRSH, 2010) no curso de seu desenvolvimento, o Estado assegura a existência do mercado ao garantir a propriedade privada e as relações jurídicas apoiadas nela, ao passo em que deve intervir nas relações de mercado (HIRSCH, 2010).

Entendendo o Estado como expressão dessa relação de socialização antagônica e contraditória, Hirsch (2010) e Mascaro (2013) indicam compreendê-lo a partir do materialismo histórico, visto que

A abordagem materialista – histórica leva em conta não apenas o fato de que as relações de dominação política têm bases e condições materiais, fundadas nas estruturas de produção social. Isso é o que deveria fazer qualquer teoria social e do Estado. O seu ponto decisivo é mais o fato de que elas não são observáveis pelos homens – na terminologia de Marx, elas são “fetichizadas”. Trata-se, portanto, de entender as instituições e os processos políticos como expressão de relações de domínio e de exploração, bem como os conflitos e as lutas delas resultantes, e que lhe são opacas (HIRSCH, 2010, p. 20).

Assim sendo, é necessário superar o esquema base-superestrutura, que compreende o Estado como derivado das relações econômicas, pois “tanto a forma econômica quanto à forma política são características estruturais fundamentais da sociedade capitalista, e uma se refere à outra” (HIRSCH, 2010, p. 31). A forma política, ou o Estado, é ela mesma parte integrante das relações de produção capitalistas. A particularidade do modo de socialização capitalista reside na *separação* e na simultânea *ligação* entre “Estado” e “sociedade”, “política” e “economia”.

Hirsch (2010), ancorado na teoria materialista do Estado<sup>40</sup>, assume que se trata de um Estado de classe, mas discorda de que o Estado seja “um instrumento” de uma determinada classe ou fração de classe. Assim,

---

<sup>40</sup> Hirsch (2010) sem negar a contribuição das demais teorias sobre o Estado, apoia-se na teoria materialista do Estado, que tem as relações materiais de produção como ponto de partida e distingue o Estado de outras formas históricas de dominação política. Aponta que Marx não formulou uma teoria sobre Estado, uma vez que se dedicou a investigar a forma valor e as suas consequências sobre a reprodução econômica e para as relações entre as classes. No entanto, afirma que é possível estudar o Estado a partir de obra e propõe “desenvolver a

a relação entre o Estado e a estrutura de classes na sociedade capitalista é vista de maneira mais mediatizada e complexa, e no seu centro encontra-se a hipótese de uma “autonomia relativa” do Estado em relação a *todas* as classes, que também é fundamentada de diferentes maneiras. O Estado não é visto como simples aparelho repressivo da opressão de classe, mas, ao mesmo tempo, como instância ideológica e parte integrante de amplas relações hegemônicas, definidas pelo pensamento e ação dos indivíduos. [...] O Estado ou o político não são considerados aqui simples reflexo das estruturas econômicas, ou “superestrutura”, mas como um campo de ação que possui condições e dinâmicas próprias (HIRSCH, 2010, p. 21-22).

Diante disso, além do processo de valorização capitalista, as relações de opressão e explorações sexuais, étnicas, racistas são intimamente ligadas ao Estado nas suas relações com a sociedade. “Com isso, o Estado burguês é sempre um Estado capitalista, racista e patriarcal, e os movimentos sociais que se expressam em seu aparelho e são “regulados” são determinados por esses antagonismos” (HIRSCH, 2010, p. 40). O Estado, enquanto monopólio da força, intervém continuamente no processo de reprodução social, mas não altera de maneira definitiva as suas estruturas, tais como a propriedade privada dos meios de produção, as relações com a natureza e com as desigualdades de gênero. Ao contrário, as intervenções são direcionadas para manter as estruturas socioeconômicas fundamentais e para adaptá-las às mudanças (HIRSCH, 2010). Esse processo se materializa na intervenção estatal no campo das políticas sociais e, por meio delas, no âmbito das famílias.

Tendo em vista a autonomia relativa do Estado e as condições e dinâmicas que lhes são próprias, manifestam-se as contradições. Nesse sentido é que os interesses das classes dominadas se expressam em alguma medida nas ações do Estado, tensionados pelas relações de forças entre classes dominantes e classes dominadas. Assim, “[...] apenas por meio do Estado torna-se possível a formulação de uma política comum das classes economicamente dominantes, e a ligação, via produção de consenso, das classes dominadas com as relações de poder e de exploração existentes” (HIRSCH, 2010, p. 72). Harvey (2014) também discorre sobre a vinculação do Estado com o capitalismo:

Acumulação de capital por meio da troca de mercado fixadora de preços floresce melhor no âmbito de certas estruturas institucionais da lei, da propriedade privada, do contrato e da segurança da forma dinheiro. Um Estado forte dotado de poderes de polícia e do monopólio dos meios de violência pode garantir tal arcabouço institucional e o tempo com arranjos constitucionais definidos. A formação do Estado em associação com o surgimento da constitucionalidade burguesa tem sido por conseguintes características cruciais da longa geografia histórica do capitalismo. Os capitalistas não requerem absolutamente esse arcabouço para funcionar, mas na ausência dele encontram maiores riscos (HARVEY, 2014, p. 79).

---

forma política enquanto expressão do modo de socialização contraditório do capitalismo. Aí encontra-se o elemento básico fundamental de uma teoria materialista do Estado” (p. 28). O autor também destaca a importância das teorias desenvolvidas pelo marxismo ocidental, entre quais indica a teoria da hegemonia de Antonio Gramsci, o marxismo estruturalista de Louis Althusser, assim como a obra de Nicos Poulantzas.

Baran e Sweezy (1978), Braverman (1975) e Mandel (1985) analisaram a questão do Estado à luz da teoria do capitalismo monopolista<sup>41</sup>. Para esses autores, o capitalismo monopolista subordina os Estados, tolhendo sua independência econômica, submetendo países e povos ao imperialismo. Nessa perspectiva, o Estado age para abrandar a tendência à produção constante e ampliada de excedente e tem como função aplicar esse excedente de forma produtiva, o que se dá de três maneiras: militarismo, campanha de vendas e administração civil. Assim, o Estado absorve parte do excedente para as políticas sociais e outra parte para fomentar a indústria bélica, que se torna cada vez mais destrutiva.

O Estado é colocado como um agente extraeconômico e passa por um redimensionamento, conectando as suas funções políticas às suas funções econômicas, a fim de garantir maiores lucros aos monopólios. Entre suas funções econômicas diretas, estão as operações em setores básicos não rentáveis, como o fornecimento de matérias-primas fundamentais, o suporte às empresas capitalistas em momentos de crise e a garantia de lucro pelo Estado. Entre as funções econômicas indiretas aparecem as compras dos grupos monopolistas, subsídios indiretos em transporte, investimento em infraestrutura, a formação da força de trabalho e os investimentos em inovação e pesquisa. Mais estratégicas ainda são aquelas funções que congregam atribuições diretas e indiretas, nas quais o Estado age para organizar a economia e administrar períodos de crise do capitalismo. Nessa perspectiva, o Estado caracteriza-se como o “comitê executivo” da burguesia (NETTO, 2011), o “penhor das condições, das relações sociais do capitalismo, e o protetor da distribuição cada vez mais desigual da propriedade que esse sistema enseja” (BRAVERMAN, 1974, p. 242).

Conforme Netto (2011), no capitalismo monopolista emerge uma especificidade de atuação do Estado que se trata da “*preservação e controle contínuos* da força de trabalho, ocupada e excedente” (NETTO, 2011, p. 26, grifos do autor), ou seja, não se trata mais de apenas assegurar permanentemente a reprodução da força de trabalho, mas também de garantir níveis determinados de consumo e mantê-la na possibilidade de ocupação sazonal, viabilizando a adoção de mecanismos que garantam a sua alocação em função das necessidades e projetos do monopólio.

---

<sup>41</sup> A teoria do capitalismo monopolista de Estado vincula-se com a teoria do imperialismo e da organização das empresas capitalistas sob a forma de monopólios, caracterizando a fase monopolista do capitalismo, conforme apresentado no item 4.1. Para saber mais sobre a teoria do capitalismo monopolista, consultar Lênin (2011), Baran e Sweezy (1978), Braverman (1975) e Mandel (1985).

Isso acontece por meio das políticas e programas sociais, tais como previdência social, assistência social, educação e habitação. Assim, algumas demandas da classe trabalhadora são incorporadas na medida em que podem se tornar funcionais aos interesses do capital. A política social, ao intervir contínua e sistematicamente nas expressões das questões nesse âmbito, marca a “indissociabilidade de funções econômicas e políticas que é própria do sistema estatal da sociedade burguesa madura e consolidada” (NETTO, 2011, p. 30).

São essas políticas que respaldam a imagem do Estado como “social” e efetivam a mediação de interesses conflitantes (entre o capital e o trabalho). A intervenção do Estado via políticas sociais acontece de forma fragmentada, enfrentando apenas as refrações da questão social via políticas sociais. Apesar dessa captura pelo capital, sua concretização depende fundamentalmente da luta de classes. “Não há dúvidas de que as políticas sociais decorrem fundamentalmente da capacidade de mobilização e organização da classe operária e do conjunto dos trabalhadores, a que o Estado, por vezes, responde com antecipações estratégicas” (NETTO, 2011, p. 33). Para Hirsch (2010) o Estado capitalista também é um Estado essencialmente interventor, cujas “funções e políticas concretas dependem de cada estágio do processo de acumulação e das relações sociais de força ligadas ao mercado mundial” (HIRSCH, 2010, p. 41).

A partir de duas leituras da ação do Estado vinculadas à tradição marxista – a teoria materialista do Estado e a teoria do capitalismo monopolista –, constata-se o caráter estruturante da vinculação do Estado com o capital e com o modo de produção capitalista, tal como observamos hoje.

Nessa vinculação estruturante, o Estado tem a possibilidade de regular as relações de produção de mercadorias e interferir na relação entre capital e trabalho, incorporando parte das reivindicações dos trabalhadores expressas pela luta de classes, por exemplo, ampliando ou restringindo direitos dos trabalhadores. O Estado regula o uso da força de trabalho (OLIVEIRA; SALLES, 2000). De forma mais ampla, destacam-se as interferências realizadas pelo Estado no campo da reprodução social, que engloba as políticas sociais, sendo relevantes as políticas de seguridade social e a garantia de proteção social pública, a legislação e os aparatos policiais e judiciais, as questões culturais e também as relações do capital com a natureza. A mediação do Estado é mais evidente na medida em que o Estado se desenvolve como um sistema globalizado (HARVEY, 2013).

A ação do Estado no campo da proteção social se diferencia em articulação com os distintos estágios do capitalismo. Para exemplificar, cita-se o período fordista keynesiano e,

posteriormente, o período neoliberal. No primeiro período, observou-se a consolidação do Estado de bem-estar social nos países de capitalismo desenvolvido, quando o capital necessitava grandemente de mão de obra e de condições de consumo de massa articulados com a ampliação da produção de mercadorias. Já na fase neoliberal, sob a hegemonia do capital financeiro, a ação estatal no campo social é reduzida e são ampliadas as privatizações, até mesmo dos serviços essenciais à sobrevivência da população.

Diante do exposto, as ações do Estado tomadas a partir das interações que mantém com a sociedade têm como função principal a manutenção da propriedade privada, submetidas por razões estruturais à lógica do capital. Entretanto, essas mesmas interações colocam no horizonte a contradição e a luta de classes, de forma que o Estado é interpelado a incorporar também as demandas dos trabalhadores. Nesse sentido, o Estado, ao mediar os interessantes conflitantes entre capitalistas e trabalhadores, organiza os sistemas de proteção social. Apresenta-se, portanto, em interlocução dialética com a produção e a reprodução social e intervém na dinâmica social por meio das políticas sociais, que, no escopo dessa tese, têm relevância aquelas voltadas para a educação dos trabalhadores, os quais, como braço do Estado, respondem às necessidades específicas tanto do capital quanto da classe trabalhadora e são o palco das condições institucionais, fundamentais para essa pesquisa. Em razão disso, a educação dos trabalhadores é o objeto de debate do próximo capítulo.

### **3 A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA SOCIAL**

Ao ampliar as possibilidades de exploração dos trabalhadores, o conjunto de expropriações contemporâneas, seja pela intensa precarização do trabalho (marcada pelo incremento de produtividade, redução dos rendimentos obtidos pelo trabalho e pelo intenso desgaste físico e mental dos trabalhadores), seja por restringir a participação do Estado no atendimento às necessidades sociais e de reprodução material dos trabalhadores, torna suas condições de vida cada vez mais precárias, lançando-os ao limite da sobrevivência. Além disso, as manipulações ideológicas operadas nesse campo das expropriações contribuem para naturalizar a desigualdade social, a violência (muitas vezes praticada pelo Estado contra populações negras e periféricas), a meritocracia e o individualismo como fundamento moral das relações sociais. Nesse contexto, onde grassa o conservadorismo, a família ganha força no âmbito da política social, numa relação tensa e contraditória.

Portanto, a discussão das políticas sociais no delineamento tanto das condições de vida dos estudantes como das condições institucionais constitui outro pilar de sustentação desse trabalho. De forma geral, a configuração das políticas sociais circunda as condições institucionais e de forma específica a política educacional circunscreve tais condições à medida que define os objetivos que se busca alcançar com a educação destinada aos trabalhadores, particularmente da EPT. É através dela que se estabelecem as relações com o crescimento econômico das regiões, com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, ao mesmo tempo em que atendem as reivindicações dos trabalhadores.

Para maior compreensão desse contexto, esse capítulo apresenta a configuração da política social no Estado capitalista, discussão que é essencial para compreender a arquitetura da política de educação, das escolas públicas e as especificidades da educação profissional. Inclui-se nessa discussão a família como instância que, apesar de sua pouca visibilidade no debate da política social, agrega recursos importantes para a efetivação dos objetivos educacionais da classe trabalhadora. Nesse sentido, a elucidação dos nexos entre desenvolvimento econômico e educação dos trabalhadores, tendo em conta seus aspectos históricos e as tendências mais gerais, torna-se fundamental à medida que essa trajetória permite compreender o que foi superado e aquilo que se reatualiza e persevera nas políticas educacionais atuais, notadamente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.



### 3.1 A POLÍTICA SOCIAL NO ESTADO CAPITALISTA

O surgimento das políticas sociais está atrelado às demandas e lutas dos trabalhadores requerendo a efetivação da proteção por parte do Estado. A luta de classes coloca a possibilidade de construir campos de resistência e encontrar formas de impor limites – ainda que restritos – à acumulação de capital, evidenciando o caráter contraditório que marca as políticas sociais desde seu surgimento.

[...] Reconhecer que a luta de classes foi e é decisiva nos processos de conquistas de direitos regulados pelo Estado Social, como forma de “proteção” às investidas do capital, contudo, não significa desconhecer seu significado como fenômeno próprio da sociedade capitalista, nem tampouco mistificar suas funções na reprodução das relações sociais, idealizando-o como propulsor do bem-estar e da igualdade. Significa reconhecer que sem a luta da classe trabalhadora por direitos, o capital não faria nenhum movimento voluntário na direção de instituição de um Estado Social. (BOSCHETTI, 2018, p. 137-138).

A política social “expressa e carrega encargos do Estado, materializados em serviços e em atividades de natureza pública e geral, encargos esses também voltados à reprodução da força de trabalho da qual o capitalismo não pode prescindir” (VIEIRA, 2007, p. 215). Também nesse sentido, Faleiros (2000, p. 64) informa que “a política social é uma gestão estatal da força de trabalho, *articulando* as pressões e movimentos sociais dos trabalhadores com as *formas* de reprodução exigidos pela valorização do capital e pela manutenção da ordem social” (grifos do autor). Já Boschetti (2018, p. 131), afirma que

o Estado teve suas funções ampliadas de modo a assegurar importantes condições para a reprodução do capital. Tanto no campo da produção quanto na distribuição de bens e serviços públicos, assumiu papel decisivo na socialização dos custos da reprodução da força de trabalho.

Assim, as políticas sociais assumem uma forma contraditória, pois realizam a valorização do capital e também a validação da força de trabalho, que se apresenta como mercadoria especial, produzindo mais-valia e como sujeito de direitos no contexto da cidadania democrática (FALEIROS, 2000). Para Boschetti (2016) as políticas sociais do Estado capitalista são constituintes e determinantes da sociedade burguesa e participam diretamente da reprodução ampliada do capital. Com esse reconhecimento, a autora propõe desmistificar que as políticas sociais instituídas pelos Estados de Bem-Estar Social tenham se sustentado na garantia de amplos e universais direitos sociais para todos os “sujeitos de direitos”. O Estado de Bem-Estar Social provocou reduções nas desigualdades de renda e de acesso a bens e

serviços públicos apenas nos países de capitalismo desenvolvido; contudo, sem superar a concentração estrutural de renda e da propriedade privada (BOSCHETTI, 2018).

Nesses termos, o reconhecimento jurídico dos direitos sociais no capitalismo, sua materialização e a expansão pelo Estado, regulam formas específicas de reprodução da força de trabalho empregada ou da futura força de trabalho (caso de crianças e jovens), da força de trabalho já exaurida pelo tempo e pela exploração (caso de idosos/as) ou daqueles impossibilitados de trabalhar por diversos fatores, como doenças ou deficiências. Os tipos, formas e alcance das ações realizadas pelo Estado, portanto, estruturam determinadas relações e formas de reprodução social. A ação estatal nesse campo se concretiza de diversas formas, como a garantia de benefícios e serviços, a criação do sistema de extração de impostos e a regulação estatal das atividades privadas (BOSCHETTI, 2018).

A autora distingue a reprodução da força de trabalho em aspectos quantitativos e qualitativos. Nos aspectos quantitativos, que abrangem a reprodução material, estão incluídas as atividades sociais que possibilitam à classe trabalhadora manter sua capacidade de trabalho (alimentação, vestimenta, moradia, transporte, lazer e outros). Nesse âmbito, o Estado proporciona o pagamento de salários e regula aqueles pagos pelo mercado, além de assegurar benefícios monetários (principalmente os que são vinculados ao trabalho) identificados como “salários sociais”. O conjunto de valores de uso é produzido pela família através de serviços, como adquirir e preparar alimentos, limpar a casa e as roupas e garantir o consumo dos bens adquiridos no mercado (BOSCHETTI, 2018). Dessa forma corrobora-se a proposição de

Gough (1982, p. 113) [que] sinaliza que o Estado Social age nesse processo de reprodução da força de trabalho de várias formas: 1) interfere na quantidade de dinheiro disponível para o consumo de indivíduos e famílias através da regulação dos salários, definição do sistema de impostos e estabelecimento dos valores dos benefícios sociais da seguridade social; 2) regula ou mesmo determina o montante e a natureza dos valores de uso que serão adquiridos no mercado; 3) subvenciona, em parte ou totalmente, o custo de muitos valores de uso, como moradia ou alimento; e 4) proporciona diretamente valores de uso em forma de serviços como saúde (sistema público ou subsidiado) e outros serviços sociais. Sintetiza afirmando: “Em todas estas formas, o Estado de Bem-Estar’ controla cada vez mais o nível de distribuição e o modelo de consumo na sociedade capitalista atual” (*Id., ibid.* p. 113). (BOSCHETTI, 2018, p.144-145).

Já os aspectos qualitativos envolvem a reprodução espiritual ou ideológica e recaem sobre padrões de socialização, conduta, capacidades específicas e estruturas de personalidade. Nesse campo, aponta os serviços sociais, como educação, assistência social e programas de qualificação de mão de obra, que buscam proporcionar capacidades relativas à motivação, disciplina e integração social (BOSCHETTI, 2018).

Além disso, nos aspectos qualitativos situam-se as iniciativas do Estado para a educação dos trabalhadores, que devem ser interpretadas à luz da configuração das políticas sociais, tendo em vista que

A política social não é um lado de fora da reprodução ampliada do capital, limitando-a, humanizando-a ou qualquer outro verbo nesse sentido, em que pese seu caráter contraditório, e de produto das lutas sociais. [...] A política social surge como mediação e condição material desse processo, e não como uma suposta retração da exploração, ainda que demandada pelos trabalhadores, o que combinado a outros elementos gerou melhorias nas condições de vida dos mesmos. É necessário desfazer esse mito redistributivista que eventualmente se repõe no debate da política social (Behring, 1998), lançando mão do recurso heurístico da contradição e da totalidade. **Nessa direção, é fundamental considerar que a política social (e os direitos que por ela se viabilizam) tem uma importância real para a reprodução da força de trabalho e suas condições de oferta e certa compensação dos impactos do processo de exploração, razão pela qual devemos defender a política social e os direitos, hoje expropriados.** Mas não tem o efeito de retrair a exploração, base da taxa de lucros dos capitalistas, ainda que sua fragilização permita ampliar a exploração. Ou seja, quando as taxas de lucro iam bem, foi possível em condições históricas específicas (Behring, 1998; Behring e Boschetti, 2006), articular a extração dos superlucros no mesmo passo que a expansão da política social. Quando o ciclo reverte, tais políticas vêm sendo cada vez mais financiadas horizontalmente pelos trabalhadores, o que implica em que podem produzir alguma redistribuição de renda entre os mesmos, mas sem qualquer incidência vertical significativa ou efeito Robin Hood (BEHRING, 2018, p. 196, grifos nossos).

Além da vinculação da política social com a reprodução social, as conexões com o capitalismo manifestam-se nos movimentos de avanços e recuo no contexto das crises do sistema. No Brasil, o singelo avanço em termos de políticas sociais e garantias aos trabalhadores, ensaiado após a Constituição Federal de 1988, não demorou a ser contido, tendo como justificativa o inchaço estatal e crises do capital no contexto do neoliberalismo. A extinção das condições de subsistência asseguradas pelos direitos e a redução das condições materiais para que a classe trabalhadora, em certas situações (doença, velhice, desemprego), possa deixar de vender sua força de trabalho, são classificadas como processos contemporâneos de expropriação social (FONTES, 2010; BOSCHETTI, 2018; MOTA, 2018). A privatização das políticas sociais e outros bens públicos também podem ser entendidos como processos de expropriação, visto que favorecem as condições para a ampliação da acumulação, ao mesmo tempo em que reduzem os direitos sociais (BOSCHETTI, 2018).

Além desses aspectos, essas expropriações são campo de manipulações ideológicas “[...] assumindo características de práticas modernas com o objetivo de naturalizar os meios de precarização do trabalho e da vida dos trabalhadores” (MOTA, 2018, p. 179). Assim, os direitos (saúde, educação, aposentadoria, por exemplo) transitam para a esfera dos serviços privados e

mercantis. Dessa maneira, são transformados em negócios lucrativos, fazendo com os que os trabalhadores dependam cada vez mais do mercado e dos seus salários, o que reflete diretamente nas condições de vida das famílias trabalhadoras (MOTA, 2018).

Pereira (2018) analisa o que chama de particularidades da política social e contexto de avanço da “nova direita”. A retomada da trajetória histórica das políticas sociais desde os anos de ouro, na Europa, aponta um quadro de trágicas regressões. Parafraseando Moreno (2012), a autora identifica os períodos de ouro, de prata e de bronze no ciclo das políticas sociais. O período de ouro compreende 1945 a 1975, marcado pelas “[...] ações estatais macroeconômicas, de inspiração keynesiana, voltadas para o pleno emprego, proteções públicas universais e estabelecimento de pisos mínimos de pobreza” (PEREIRA, 2018, p. 170). O período de prata vai de 1976 a 2007, quando a austeridade permanente marcou os países de capitalismo avançado, com o início dos ajustes econômicos, redução da intervenção do Estado na economia e enfraquecimento dos sindicatos. A agudização da crise capitalista nos anos de 2007 e 2008 levou diversos bancos nos Estado Unidos à falência, fortalecendo a união entre setores neoliberais e neoconservadores, o que fez com que os ataques à política social pública se tornassem mais severos. Assim, a chamada “nova direita” coloca-se na contramão de qualquer proposta que se aproxime do Estado social. Estabelece-se a idade de bronze, na qual a política social se afasta cada vez mais dos pressupostos humano-sociais, situados em sua origem, e dos direitos de cidadania social que a materializavam (PEREIRA, 2018). Nesse contexto, prevalecem os seguintes aspectos:

A transferência das funções sociais do Estado e da gestão das políticas sociais para o setor privado (mercantil e não mercantil). Na esfera mercantil, a política social submete-se aos mesmos critérios de rentabilidade econômica, adotados pelas empresas privadas; e, na esfera não mercantil (família, organizações voluntárias), a referida política libera o Estado para atender demandas da esfera econômica. [...] c) A focalização da política social na pobreza extrema, com a consequente conversão da provisão pública em medida de excepcionalidade. E por ser excepcional, tal provisão não mais configura direito devido pelo Estado, além de ser malvista pelo próprio sistema como ação paternalista, que estigmatiza o beneficiário por impedir-lhe o “mérito” de se autossustentar por meio do trabalho; [...] d) A política como espetáculo, manipulada por agências de publicidade especializadas em pirotecnias, com vistas a angariar para governos, já transformados em servos do mercado, legitimação na sociedade (PEREIRA, 2018. p.165- 166).

A análise da transferência das funções do Estado para o setor mercantil e não mercantil não pode prescindir do debate sobre a incorporação da família no contexto da política social, considerando dois aspectos. O primeiro concerne as barreiras de acesso e permanência aos serviços ofertados pelas diferentes políticas sociais e o segundo está vinculado às exigências

que a política social coloca, especialmente para as famílias trabalhadoras, para o usufruto de seus bens e serviços.

Campos (2015), ao analisar o “casamento” da política social com a família, problematiza a emergência dessas políticas pautadas na família nuclear burguesa. Esta, segundo a autora, tem como princípio o homem provedor e a mulher cuidadora, o qual leva a política social a operar pela lógica do seguro social e pela transferência de benefícios monetários em detrimento da oferta de serviços que de fato possam apoiar as famílias. Dessa forma a relação entre política social e família reflete e aprofunda o padrão de intervenção familista do Estado na reprodução social.

Esse padrão de intervenção do Estado se articula com o incentivo e a ampliação da participação do privado mercantil e não mercantil no redesenho das políticas sociais, configurando o que Pereira (2010) identificou como pluralismo de bem-estar contemporâneo, composto por quatro setores principais:

o setor oficial, identificado com o governo; o setor comercial, identificado com o mercado; o setor voluntário, identificado com as organizações sociais não governamentais e sem fins lucrativos; e o setor informal, identificado com as redes primárias e informais de apoio desinteressado e espontâneo, constituído da família, da vizinha e dos grupos de amigos próximos (PEREIRA, 2010, p.32).

Pereira (2010) informa a “redescoberta” da família enquanto agente privado de proteção social. Na conjuntura neoliberal, a retração sistemática do Estado no campo da proteção social pressiona a família para que ofereça proteção social aos seus integrantes e para sustentar os processos de reprodução social no âmbito do capitalismo, principalmente diante das expropriações contemporâneas que constantemente solapam os direitos sociais. Harvey (2016) sinaliza que isso significa uma transferência dos custos da reprodução social para a população em geral, visando aumentar a taxa de lucro e reduzir a carga tributária. “Na família, esse custo é invisibilizado, naturalizado socialmente e absorvido eminentemente pelas mulheres” (GAMA, 2014, p. 33).

Todavia, a transferência de responsabilidades do Estado para a família não é novidade. Historicamente, os sistemas de proteção social sustentam-se na tríade Estado, mercado e família (PEREIRA, 2015; ESPING – ANDERSEN, 2000) e as formas como dividem e gerenciam os riscos sociais é significativa para as condições de vida de uma população (ESPING – ANDERSEN, 2000). Os estudos recentes nesse campo baseiam-se na conceituação feita por Esping-Andersen sobre familiarização e desfamiliarização nos regimes de bem-estar, que,

conforme Miotto (2010), encaminham duas grandes tendências em disputa: a proposta familista e a proposta protetiva.

A proposta familista reconhece a família e o mercado como dois canais naturais de satisfação de necessidades dos indivíduos, de tal modo que a política pública interferirá de forma compensatória e temporária. Essa proposta vincula-se a uma ideia de falência das famílias e corresponde a uma menor provisão de bem-estar por parte do Estado, que se

desvia da rota da garantia dos direitos sociais através das políticas públicas de caráter universal e entra na rota da focalização das políticas públicas nos seguimentos mais pauperizados da população, fortalece significativamente o mercado enquanto instância provedora. Nessa configuração a família é chamada a reincorporar os riscos sociais e com isso assiste-se um retrocesso em termos de cidadania social” (MIOTTO, 2010, p. 170).

Já a perspectiva protetiva é a contramão dessa lógica e está pautada na defesa da proteção enquanto garantia de direitos sociais universais como caminho possível para consolidar a cidadania e rumar para a equidade e justiça social. Esping-Andersen (2000) vincula a cidadania social a dois processos: a desmercadorização – ou seja, minimizar a dependência que os indivíduos e suas famílias têm do mercado – e a “desfamilização” que significa atenuar as responsabilidades das famílias na provisão de proteção social, seja por meio do Estado ou do mercado, possibilitando que as famílias dependem menos das relações de parentesco (MIOTTO, 2010).

Na conjuntura brasileira, das últimas décadas tem-se observado o incremento da participação da família no escopo da proteção social sob o princípio da subsidiariedade. Essa tendência se intensifica a partir do golpe parlamentar de 2016, que significou uma ruptura com a Constituição Federal de 1988 e estabeleceu um novo marco para a proteção social fortemente influenciada pelas políticas de austeridade. Esse quadro reatualiza e naturaliza a família como estruturante de suas condições de vida, uma vez que alinha a perspectiva neoliberal que cultua o individualismo e a lógica de mercado para a satisfação de necessidades a partir do acesso a serviços privados cada vez mais disponíveis na forma de mercadoria. Portanto, é um quadro que vai na contramão do reconhecimento dos direitos sociais e da cidadania<sup>42</sup>. Compreender a arquitetura das políticas sociais no contexto contemporâneo é fundamental pelo papel que elas desempenham na reprodução social (OLIVEIRA; SALLES, 2000; HARVEY, 2013; FEDERICI, 2019; KATZ, 2019). Tendo em vista que o familismo é a tendência dominante das

---

<sup>42</sup> Moraes et al. (2020, p. 814) após analisar elementos da formação sócio-histórica brasileira, informam que “o familismo no Brasil conta com particularidades próprias da formação social, onde se enraíza a política social brasileira. Os diferentes elementos da constituição do que chamamos de familismo parecem fazer parte da engrenagem das diferentes fases do desenvolvimento do capitalismo”.

políticas sociais, expressa o modo de intervenção do Estado na reprodução social, que é operado em grande parte pelas formas de intervenção na vida familiar no contexto das políticas sociais e dos serviços públicos.

As críticas acerca da incorporação sistemática e crescente do trabalho familiar no âmbito da política social têm se construído, majoritariamente, em distintas políticas sociais. Mioto e Dal Prá (2015) analisam que a responsabilização da família na organização dos serviços sociais é sustentada por meio de um “campo nebuloso de indefinições e negociações que podemos denominar de “campo do cuidado”. Nele, articulam-se diferentes estratégias de imposição ou de transferência dos custos para as famílias, que podem ser financeiros, emocionais e de trabalho. Essa responsabilização é permeada por aspectos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que os serviços são formulados para atender demandas e necessidades das famílias, requerem a participação destas. Em um contexto de desigualdade social, como é o caso do Brasil, a questão é ainda mais problemática, pois as famílias não têm as mesmas condições materiais e culturais e, com isso, as possibilidades para usufruir dos serviços são também desiguais (MIOTO; DAL PRÁ, 2015). É importante ressaltar que essa responsabilização da família guarda significativas desigualdades de gênero, uma vez que “as tarefas familiares as quais os serviços aliviam, requerem ou redefinem, são realizadas em grande parte pelas mulheres” (MIOTO; DAL PRÁ, 2015, p. 151), caracterizando-as como importantes protagonistas no âmbito dos serviços (FERREIRA, 2017), fato que reforça o papel da mulher na maternidade e no cuidado das estruturais e históricas desigualdades entre homens e mulheres que permeiam a sociedade brasileira e são expressas no âmbito das políticas sociais. Todavia, o ponto a ser enfrentado é a sobrecarga destinada à família na provisão de bem-estar (MIOTO; DAL PRÁ, 2015), cujas práticas estão assentadas na naturalização da responsabilidade da família e seu uso instrumental pela política social. A ênfase na solidariedade familiar e no cuidado é problemática porque vai na contramão da lógica da efetivação dos direitos sociais (MIOTO; DAL PRÁ, 2015). Ambos os processos aparecem no escopo da política como processos de humanização em saúde. Na política de educação, sobressai a discussão das contrapartidas exigidas das famílias enquanto condição para permanência nos programas de transferência de renda.

Entre as inúmeras críticas que já foram feitas a essa responsabilização da família, Mioto, Carloto e Campos (2015) destacam que é necessário

Problematizar “(in)viabilidade” de manter a centralidade na família como eixo estruturante da política social, dados os processos de responsabilização da família através dos serviços, pautados sobremaneira na questão do cuidado, e enfim, a

sobrecarga que tal cuidado representa no interior da família, especialmente para as mulheres. (MIOTO; CARLOTTO; CAMPOS, 2015, p. 9).

Já Horst e Miotto (2017) destacam o caráter contraditório da relação política social e famílias

Podemos, portanto, afirmar que a relação entre política social e famílias, dependendo da compreensão que se tem de ambas as instituições, constitui uma confluência perversa. Isso porque, se apostarmos na política social como um espaço de disputa junto às famílias, essa relação pode ser de potência. No entanto, o que se legitima é uma relação perversa - já estabelecida a priori - na qual a política social, longe da possibilidade de desvendamento da realidade como forma de luta, tenderá sempre a jogar para cima das famílias responsabilidades que elas, dadas as suas condições objetivas de vida, não são capazes de assumir. (HORST; MIOTO, 2017, p. 232)

A problemática da incorporação da família para a garantia da proteção torna-se ainda mais complexa no contexto latino-americano e brasileiro, em que não houve a estruturação de Estados de bem-estar social e no qual se intensificam a privatização das políticas sociais no contexto neoliberal. Em uma perspectiva ampliada, podemos dizer que a família desempenha funções estratégicas na sociedade, sendo reconfigurada a partir da emergência do capitalismo para contribuir com essa nova forma de organização social. Ademais, a formação sócio-histórica de cada país determina os matizes da função estratégica da família, nas diferentes relações estabelecidas com o Estado, em nosso caso, de capitalismo dependente (MORAES et al, 2020, p. 810). Sobre isso, não se pode esquecer que a família sempre foi e continua sendo um amplo campo de intervenção do Estado iniciado ainda no período colonial. Jurandir Freire Costa (1999) traça o complexo itinerário das práticas higienistas, desenvolvidas ainda no Brasil Colônia, para alterar e conformar os sentimentos e o padrão de vida em família e também o papel político das famílias, com vistas a consolidação do Estado brasileiro em formação e das exigências das relações capitalistas de produção que se instauravam nesse momento. Não por acaso, a atenção inicialmente se volta para as famílias de elite, de origem latifundiária, que deveriam ser aliadas do Estado, para depois se espriarem para outros setores da população como trabalhadores, escravos, mendigos.

A partir dessa análise sobre a configuração da política social no Estado capitalista observam-se especificidades da estruturação das políticas específicas. O mesmo ocorre com as formas de participação da família em cada uma dessas políticas. Os objetivos dessa pesquisa e o locus de sua realização exigem analisar as especificidades das políticas voltadas para a educação dos trabalhadores e a incorporação da família nesse âmbito, assuntos que serão tratados na sequência.



### 3.2 A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTORNOS TEÓRICOS

A especificidade da educação no Brasil tem relação com um complexo de relações políticas, econômicas e sociais próprias de sua formação societária e com o processo de constituição do Estado (ALGEBAIL, 2009). Tal especificidade carrega também as marcas da vinculação orgânica do Estado brasileiro com a reprodução do capital, de tal forma que incide no processo de reprodução social por meio de diversos mecanismos, como indicado anteriormente, com destaque para as políticas sociais. Entre essas políticas, a política de educação ganha destaque na (con)formação da força de trabalho, que carrega as contradições inerentes ao conjunto de políticas sociais, que é, por um lado, atender as demandas dos trabalhadores e, por outro, responder às demandas de valorização do capital. Dessa forma, é possível compreender a ênfase dada à educação escolarizada a partir da década de 1930, no bojo do desenvolvimento da industrialização com objetivo expresso de formar para o trabalho, sem apagar os traços das relações sociais vividas nas sociedades anteriores. A discussão a ser realizada buscará compreender as principais tendências que marcam a história da educação destinada aos trabalhadores no Brasil, no entanto, sem discorrer sobre uma periodização histórica<sup>43</sup>.

De acordo com Ciavatta (2009), a história da educação brasileira destinada aos mais pobres ancora-se na herança colonial que nega educação elementar a grande maioria da população e reproduz as discriminações sociais e raciais presentes na sociedade. Para ela, “a direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais, sendo parte da luta hegemônica entre capital e trabalho” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17). Com isso, é possível entender a acentuada divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual acrescida do menosprezo ao trabalho manual como herança do regime escravocrata e que se perpetua como cultura na sociedade brasileira até os dias atuais. Assim, a subalternidade conferida ao trabalho manual se estende para a educação profissional no conjunto do sistema

---

<sup>43</sup> Diversos autores analisaram o desenvolvimento histórico da Educação Profissional no Brasil. A título de exemplo, cita-se a periodização elaborada por Tavares (2012): primórdios da educação profissional (1500-1889); o ensino profissionalizante no Brasil: a educação dos desvalidos (1980-1955); a teoria do capital humano e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional (1956-1984); a reforma do Estado e a estagnação da Rede Federal de Educação Profissional (1986-2002); retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2010).

educacional, cuja construção foi sustentada pela dualidade entre ensino propedêutico acadêmico para as elites brasileiras e ensino profissionalizante para os filhos da classe trabalhadora, que ingressavam precocemente no mercado de trabalho (TEDESCO FILHO et al, 2018). “Essa dualidade, ora formalmente mais marcada, ora menos, nunca se dissolve, de fato, na história do país” (FISCHER; FRANZOI, 2009, p. 37). Para Frigotto (2008), as políticas de educação se articulam com as peculiaridades da burguesia do país, cuja “[...] cultura e mentalidade escravocrata, colonizadora, historicamente associada e subordinada à classe burguesa dos centros hegemônicos do capitalismo” (FRIGOTTO, 2008, p.529) impossibilitou durante muito tempo e de diversas formas a universalização da educação escolar básica (fundamental e média), pública e laica. Ou seja, a burguesia brasileira, enquanto classe detentora do capital, nunca teve, de fato, o projeto de uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores, a fim de prepará-los para o trabalho complexo que os colocasse em condições de concorrer com o capitalismo central. Tudo isso concorre para entender que no decorrer do século XX, as sucessivas reformas ocorridas no âmbito da educação reforçaram a dualidade histórica entre educação geral e educação profissional. Aos que vivem do trabalho, destinam-se conhecimentos genéricos que lhes possibilitarão inserção no mercado de trabalho flexibilizado, sendo transmitidos de forma genérica, aligeirada e marcados por uma natureza psicofísica, sem estar diretamente vinculado à educação geral, básica e completa. A formação de subjetividades flexíveis é mediada pela educação geral, cuja oferta é mediada pela origem de classe (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2012).

Tal proposição está ancorada na trajetória da política de educação brasileira, onde a educação para o trabalho sempre teve presença marcante. Nos seus primórdios, os processos educacionais, articulados às formas estabelecidas pelo Estado e pela burguesia nascente no enfrentamento da questão social<sup>44</sup>, tinham o trabalho e o assistencialismo como pilares a partir de dois eixos: a regeneração pelo trabalho e o trabalho para a modernização da produção (CIAVATTA, 2009). Trabalho e educação eram a solução para diversos problemas sociais, que tinham como público-alvo os filhos das classes proletárias, “desvalidos da fortuna”, e visavam afastá-los da mendicância e da vagabundagem<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Essa é a justificativa para a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, por Nilo Peçanha. Esse é o objetivo não só dos sistemas públicos de ensino profissional, mas também das ações caritativas e filantrópicas desenvolvidas pelas Igrejas e outros setores da sociedade civil. Tal direcionamento constou no texto da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937, que “definia o ensino profissional como ensino destinado às classes menos favorecidas da sociedade, de competência do Estado” (AZEVEDO; SHIROMA, COAN, 2018, p. 28).

Do final do século XIX às primeiras décadas do XX, a exemplo do trabalho, a educação elementar fez parte da questão social<sup>46</sup>, isto é, da problemática da pobreza e da necessidade de disciplina para o trabalho e pelo trabalho para manter a ordem social. De um lado, a modernização e a ordem, consideradas necessárias ao novo momento; de outro, elementos ideológicos latentes no processo (CIAVATTA, 2009, p. 177). Nesta trajetória a autora explica que

a escola do trabalho, que tomou forma no Brasil ao longo de um processo demorado, passou pelo assistencialismo e pelo trabalho como fundamentos da educação e caminhou na direção do “preparo técnico” por imposição das necessidades acarretadas pela industrialização – imposições estruturais, cujos aspectos mais visíveis eram os elementos político-ideológicos. O sentido dado ao trabalho como princípio educativo foi o da formação do produtor-executor. Isso correspondia ao projeto de sociedade que combinava a segmentação e a diferenciação social entre dirigentes e produtores; legitimava-se pela valorização do trabalho e obscurecia a expropriação do trabalhador; engendrava, nas relações de trabalho e por suas mediações sociais, educativas e culturais, diferentes classes de cidadãos (CIAVATTA, 2009, p. 227-228).

A análise da autora encontra eco em Mészáros (2008), ao indicar que na sociedade sob domínio do capital, é fundamental garantir que cada indivíduo incorpore como sua as necessidades de reprodução do sistema. Essa condição se efetiva quando os indivíduos “internalizam” e legitimam a posição que lhes foi atribuída na hierarquia social. Para ele,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Tal análise é corroborada também por Vaisman e Fortes (2015), pautadas em Louis Althusser em *Sobre a Reprodução*, em Bourdieu e Passeron em *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* e em György Lukács, em *Para um Ontologia do Ser Social*. Seguindo a tematização de Althusser, Bourdieu e Passeron, Vaisman e Fortes (2015), analisam como a instituição educativa reproduz a cultura dominante, o que contribui para manter as relações sociais vigentes, tratando especialmente a educação como violência simbólica. Ao

---

<sup>46</sup> “O empenho na formação de um trabalhador “livre” para vender sua força de trabalho e adaptado às necessidades da produção capitalista em seus aspectos políticos e econômico-sociais, compôs a base dos conflitos entre patrões e trabalhadores durante as três primeiras décadas do século XX, constituindo a “questão social”” (CIAVATTA, 2009, p. 199). Iamamoto (2013, p. 27) apreende a questão social como “o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação de seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade”.

analisarem a contribuição de Lukács, os autores destacam que a abordagem ontológica do autor é mais profícua, pois é capaz de abarcar os aspectos contraditórios do real e abrir perspectivas de resistência e transformação (VAISMAN; FORTES, 2015).

Lukács (2013) considera que o processo reprodutivo da sociedade se torna mais complexo, no decorrer da história, com o desenvolvimento das forças produtivas. Afirma que o trabalho possibilita o desenvolvimento das capacidades humanas, originando uma nova forma de ser – o ser social, que é distinto dos seres orgânico e inorgânico e oportuniza o incremento das forças produtivas e das relações sociais, fazendo com que a sociedade se torne mais desenvolvida e complexa. Nessa interpretação, a reprodução social realiza-se na atividade dos homens, em ações que se ligam umas às outras para formar complexos de relações<sup>47</sup>, as quais possuem dinâmicas próprias. Os processos educativos são considerados entre esses complexos de relações, e entendidos por Lukács, na interpretação de Vaisman e Fortes (2015, p. 250), “como processos que não se concluem jamais”.

É precisamente através de seu caráter contraditório que a política de educação participa do processo de reprodução da vida social, realizando as funções creditadas ao Estado no que se refere ao controle e transmissão dos valores hegemônicos na sociedade necessários ao curso do desenvolvimento da sociedade capitalista. Dessa forma, as vinculações entre política educacional e reprodução social podem ser compreendidas a partir das mediações estabelecidas entre educação e trabalho. Para Ciavatta (2009, p. 29) essas mediações respondem ao econômico “mas atendem simultaneamente às necessidades ligadas à reprodução global da sociedade, o que inclui, além da qualificação para o trabalho, a reprodução da vida, as dimensões cultural, política e ideológica do processo educativo”.

Em decorrência disso, historicamente, as mudanças no sistema produtivo e as consequentes transformações no mundo do trabalho têm colocado novas exigências para a qualificação dos trabalhadores (FRANCO, 1998; GENTILI, 1998, FRIGOTTO, 2008) e consequentemente para as políticas educacionais. No Brasil, a partir do desenvolvimento da industrialização, observou-se um maior apelo à elevação dos níveis de educação e de

---

<sup>47</sup> Lessa (1999, p. 24-25) afirma que os complexos sociais derivam novas necessidades e possibilidades geradas pelo trabalho vão dar origem a novas relações sociais que se organizam sob a forma de complexos sociais. A fala, o Direito, o Estado, a ideologia (com suas formas específicas, como a filosofia, a arte, a religião, a política etc.), costumes etc., são complexos sociais que surgem para atender às necessidades e possibilidades, postas pelo trabalho, para o desenvolvimento dos homens. Estes novos complexos sociais não se confundem com o trabalho, com ele se relacionem constantemente. Enquanto o trabalho visa a transformação da realidade para a produção dos bens necessários à reprodução material da sociedade, os outros complexos sociais buscam ordenar as relações entre os homens.

qualificação dos trabalhadores sempre que houve incremento no desenvolvimento econômico ou quando as formas de produção foram alteradas qualitativamente, uma vez que as formas artesanais tradicionais já não atendiam a todas as necessidades do processo produtivo (CIAVATTA, 2009). Para os capitalistas, a maior qualificação da força de trabalho é interessante porque possibilita explorar a capacidade de raciocínio e criatividade, aumentando a produção e a taxa de exploração. “Trabalhamos com a ideia de que a educação, mesmo a pública ofertada em escolas estatais foi se adaptando as transformações do capitalismo no sentido do preparo dos indivíduos aos interesses do modo de produção capitalista” (ZAGO; ARAÚJO; FRANÇA, 2018, p. 3).

Ciavatta (2009) analisou mediações históricas entre trabalho e educação no período que compreende as décadas de 1930 e 1960, período em que a sociedade brasileira experimentou a primeira grande etapa do processo de industrialização e expansão do capital. Na década de 1930 se expressam o caráter ideológico da educação pelo trabalho, com ênfase disciplinadora e moralizante, e a submissão do processo escolar ao fetiche do mercado de trabalho. “Nesse contexto, a escola é uma instância mediadora na consecução do preparo técnico, da disciplina para o trabalho e da representação do trabalho como um valor” (CIAVATTA, 2009, p. 30). A autora informa que a primeira mediação foi a escola do trabalho, que começou com o assistencialismo e a preparação para o trabalho manual e artesanal. Esse processo acompanhou a industrialização, modelando o trabalhador conforme as necessidades da indústria, segundo uma ética do trabalho, cujo objetivo era transformar o trabalho em uma sociedade industrial.

Na vigência da ditadura do Estado Novo (1930-1945) houve uma remodelação do ensino profissional. Em nova linguagem, o discurso de Vargas expressava que os novos sentidos seriam voltados para a formação de uma nova nacionalidade. A escola do trabalho passa a ser também uma escola nacionalizadora.

O discurso da dedicação ao trabalho e da disciplina no trabalho, na fábrica e no lar incluía o aprendizado da ordem, isto é, da função disciplinadora e controladora do trabalho industrial. A educação das classes pobres estaria em sua “moralização pelo trabalho”. [...]A educação almejava ir além da formação de bons hábitos. Implicava o culto à nacionalidade, à disciplina, à saúde, ao trabalho, a economia, à moral etc. O Estado nacional pretendia ser uma estrutura totalizante (CIAVATTA, 2009, p. 267).

Nesse aspecto, situa-se a segunda mediação informada pela autora, que é a ideologia da valorização do trabalho e do trabalhador. A educação buscava formar a consciência nacional vinculada à cidadania regulada pelo trabalho e ao escopo ideológico que pregava a manutenção

da ordem, expansão do capital e reestruturação do Estado. Nesse momento foram criados o Sistema S (Senai, Sesi, Sesc, ...) e as escolas profissionais industriais que substituíram as escolas do trabalho.

A terceira mediação apresentada é a ênfase na produtividade do trabalho e do trabalhador, instaurada por volta de 1940 e com forte ênfase até o final do segundo governo de Getúlio Vargas. O trabalho segue como o eixo de formação voltado para as classes trabalhadoras. Registra-se a influência dos Estados Unidos da América na educação pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial.

O acesso ao ensino superior foi possibilitado aos setores médios e baixos somente no final década de 1950 e início de 1960, quando também os cursos e níveis de ensino profissional e técnico foram equiparados ao ensino secundário e médio, “o que poderia ser interpretado como um fenômeno de “esmaecimento” da discriminação operada pela separação entre as duas redes de ensino, a secundária e a profissional” (CIAVATTA, 2009, p. 411). Nesse contexto, entre os anos de 1930 e 1960:

O Estado assumiu o problema da educação como uma questão de preparo para a indústria. No âmbito da ideologia, enquanto se reiterava o discurso da formação humana, universalizavam-se as necessidades empresariais, como se estas fossem as necessidades do trabalhador. De outra parte, ao Estado caberia a principal responsabilidade sobre o ensino industrial, o qual teria a tarefa de conciliar a formação humana com a preparação para o trabalho na indústria. A primeira seria do interesse do trabalhador; a segunda, da empresa. Essa seria uma das estratégias de mediação do Estado. Para empreender tal tarefa, eram eficazes a proclamação da neutralidade do Estado e a responsabilidade da escola como se ela estivesse acima das classes sociais (CIAVATTA, 2009, p. 329).

A partir da década de 1970, a mudança do padrão de produção taylorista/fordista para acumulação flexível, passa a exigir novas habilidades dos trabalhadores - tais como lidar com ambientes em constantes mutações e com conceitos abstratos, operar máquinas e equipamentos cada vez mais sofisticados e baseados em tecnologia, além dos complexos monitoramentos da produção – modificaram os sentidos da educação para o trabalho (ARAÚJO; BORGES, 2000). Com a reestruturação produtiva, a educação é pensada para agregar aspectos comportamentais em sua versão mais empobrecida, relacionada às boas maneiras, a boa aparência, o trabalho em equipe e outros conceitos dos manuais empresariais (FISCHER; FRANZOI, 2009).

Entra em cena a teoria do capital humano, derivada das ideologias desenvolvimentistas e vinculada ao projeto de sociedade no bojo da ditadura civil-militar (1964 até o final da década de 1980). Essa teoria “continha um elemento novo de interpretação da relação entre trabalho e

educação: a educação era apresentada como um bem econômico, cujo custo media-se pelo investimento necessário para atingir benefícios econômicos” (CIAVATTA, 2009, p. 27).

Desse modo, o conjunto de transformações societárias estabelecido a partir da crise do capital na década de 1970 e as consequentes transformações no modo de produzir alterou a função econômica atribuída à escolaridade<sup>48</sup>. Gentili (1998) identifica que a escolaridade passa de uma promessa integradora da sociedade<sup>49</sup> para a promessa da empregabilidade, o que significou o deslocamento da função da escola de formação para o emprego (razão da expansão dos sistemas educacionais durante o século XX) para a formação para o desemprego, ênfase que nem sempre é declarada, de acordo com o autor. Assim, não se trata de negar a contribuição econômica da escolaridade, mas de realizar uma alteração no seu sentido, conforme explica o autor:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adequar no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade (GENTILI, 1998, p. 81).

Destaca-se que “a ideia da empregabilidade, associada a uma demanda particular de qualificação da força de trabalho, encobre as teias da expropriação [...]” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2012, p. 38). Além de integrar os trabalhadores ao mercado de trabalho, as políticas educacionais deveriam transmitir competências flexíveis a eles, habilitando-os a disputar os poucos empregos disponíveis no bojo da acumulação flexível. A teoria do capital humano ainda serve de referencial para muitos projetos educacionais e tem

---

<sup>48</sup> Sobre isso, Ciavatta (2009, p. 27) informa que “As crises econômicas dos anos 1970 em diante acarretaram o problema do desemprego e do subemprego, da terceirização, dos vínculos precários, da chamada flexibilização do trabalho que, no campo das políticas sociais, representa a desregulamentação das relações de trabalho. A tendência das instituições foi incorporar as novas gerações de jovens desempregados em um novo tipo de formação, incluindo alfabetização e educação primária, mão de obra para pequenas empresas e para o mercado informal, artesanato, etc.”.

<sup>49</sup> A partir da segunda metade do séc. XX no auge do capitalismo, considerava-se que os sistemas educacionais possibilitavam a integração social num sentido amplo. Essa promessa integradora da escolaridade era sustentada pela necessidade de dar condições educacionais a um mercado de trabalho no qual o pleno emprego era possível. A escola deveria formar o contingente sempre em crescimento da força de trabalho - o capital humano necessário para manter a competitividade econômica das empresas e, conseqüentemente, o aumento da renda social e individual (GENTILI, 1998).

aparecido em discursos que enfatizam o caráter cada vez mais seletivo, fragmentário e individualizante que se difunde para a educação dos trabalhadores.

A pedagogia ou a ideologia das competências também aparece como proposta para a educação dos trabalhadores, “tornando-se um eixo pedagógico orientador que se pretende de caráter universal”, uma vez que está associada ao capital-imperialismo e aos processos de expropriação em curso no Brasil (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2012, p. 23). Tal ideologia será o esboço pedagógico e metodológico dos processos formativos do “cidadão produtivo” que deve adaptar-se física, psíquica e afetivamente à lógica da produção e acumulação flexíveis (FRIGOTTO, 2008), de modo que seja capaz de agir intelectualmente e pensar produtivamente (KUENZER, 1998, p. 73). Destaca-se, então, a competição individual em detrimento da perspectiva do coletivo, do direito ao emprego e da organização coletiva dos trabalhadores, enaltecendo a noção da empregabilidade, que consiste na transferência da responsabilidade estatal pela garantia do emprego, da educação e da qualificação para os trabalhadores individualmente (KUENZER, 1998; FERRETI; SILVA JR., 2002).

Na década de 1980, as alterações na correlação de forças provocadas pela abertura democrática e pelo processo da Constituinte abrem brecha para um intenso debate sobre a educação e proposições de mudanças em seus rumos. Frigotto (2018, p. 20-21) recapitula a questão

O eixo desta discussão contrapôs a educação unitária, omnilateral ou politécnica, à perspectiva da polivalência, noção que redefine o adestramento, para o contexto de novas bases científicas e técnicas do processo produtivo, da perspectiva educativa dos anos da ditadura. [...] A disputa nessa expansão delineava-se entre a perspectiva da formação polivalente, da dualidade e do tecnicismo, e da escola politécnica, omnilateral e unitária, e da educação como prática social e do trabalho na sua dimensão ontológica e princípio educativo.

Assim, a partir da Constituição Federal de 1988 e no princípio da década de 1990 forjaram-se intensas disputas em todos de projetos societários e educacionais que só podem ser compreendidos no contexto histórico da luta de classes. No entanto, os ventos da década de 1990 marcados pelo neoliberalismo e contrarreforma do Estado não foram auspiciosos para a efetivar as conquistas alcançadas na década anterior e concretizar um projeto de educação alinhado aos interesses dos trabalhadores. O novo ciclo de reformas nas políticas educativas (reformando aquilo que nem havia sido posto em prática), ditadas pelos organismos internacionais vinculados ao mercado e ao capital, introjetam no campo educativo noções como sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, formação flexível, empreendedorismo social, pedagogia das competências, reatualizando a teoria do capital



humano. “O resultado do plano organizativo é a ênfase da educação como serviço, regulado pelo mercado, e não mais como direito social” (FRIGOTTO, 2018, p. 23).

O reconhecimento dos efeitos antissociais das políticas econômicas implementadas no bojo da globalização e do neoliberalismo resultou na adoção de políticas sociais voltadas para o alívio da pobreza (LIBÂNEO, 2016), subordinando de formas diferentes as políticas sociais para se adequarem à globalização capitalista.

Nesse ínterim, as políticas de educação, principalmente aquelas voltadas para a educação básica, sofrem forte influência dos organismos internacionais (Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE), os quais impactam diretamente nas concepções de escola e de conhecimento escolar e na formulação do currículo (LIBÂNEO, 2016).

Para Evangelista e Shiroma (2005), a UNESCO sugere que a falta de oportunidade deve ser combatida, alargando o conceito de pobreza que não poderia mais ser reduzida ao fator econômico, mas passaria a ser pensada nos aspectos sociais, culturais, políticos e individuais, “tendo em vista ocultar os reais determinantes do empobrecimento da maioria da população e administrar eventuais levantes sociais a ele associados, um conjunto de políticas compensatórias atreladas a um discurso da educação redentora foi disseminado pelo continente” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2005, p. 3). Assim é que a educação, na forma escolarizada ou não, consta entre as soluções recomendadas para o alívio da pobreza (EVANGELISTA; SHIROMA, 2005, p. 20). Entretanto, a associação do sistema educacional a programas de alívio à pobreza e redução da exclusão social expressam em “desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica, e em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo” (LIBÂNEO, 2016, p. 40-41).

Dentro da grande armação que são as políticas de alívio da pobreza, está o currículo instrumental ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais (p. 49). [...] Essa concepção de escola e de educação dilui também o papel da escola de promover “por meio do ensino-aprendizagem, o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes e, com base nesse domínio, o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos (LIBÂNEO, 2016, p. 56).

Na concepção de Algebaile (2009), a escola se torna lugar para enfrentar diversos problemas da sociedade e se caracteriza como o “Estado dos pobres no Brasil” (p. 334) devido

a uma presença territorial que o restante do Estado não tem. Essa colocação da escola como posto avançado do Estado permite que ela exerça “*certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa economia de presença em outros âmbitos da vida social*” (ALGEBAILLE, 2009, p. 26, grifos do original). Todavia, à medida que assume essas responsabilidades diversas, a escola se afasta de sua função principal, que é a oferta de educação de qualidade, como já pontou Libâneo (2016).

Nesse contexto é que o ensino básico se tornou universal e obrigatório para a todas as crianças e adolescentes de 04 a 17 anos, e somente na década de 1990 traz as marcas dessas influências e características. A universalização refere-se à ampliação do acesso escolar às novas gerações, que resulta tanto do interesse capitalista por uma força de trabalho capaz de realizar atividades mais complexas e produtivas quanto das pressões e lutas das famílias e dos jovens por acesso aos níveis mais elevados de qualificação (BRUNO, 2011). A universalização da educação básica (ensino fundamental) se fez pela desigualdade entre as regiões do país, entre cidade e campo, e, portanto, não garantindo o acesso efetivo e democrático ao conhecimento (FRIGOTTO, 2008; ALGEBAILLE, 2009).

A tardia garantia do ensino fundamental foi seguida pela reforma educacional promovida no governo de Fernando Henrique Cardoso com a justificativa de que a escola deveria ser modernizada pela racionalização administrativa, financeira e pedagógica (ALGEBAILLE, 2009), impactando a sua organização e principalmente o aprendizado dos estudantes<sup>50</sup>. A escola pública dos pobres e/ ou dos filhos dos trabalhadores, esvaziada de sua função específica, se expande e “cresce para menos” (ALGEBAILLE, 2009, p. 26), porque é uma escola da qual se exigem múltiplas funções, mas que se descarta de sua função precípua de garantir o direito de uma educação básica de qualidade. Expande-se e alarga-se para menos, mediante políticas que retiram dos professores aquilo que os define como tal – profissionais

---

<sup>50</sup> Para ilustrar algumas das condições da reforma, Algebaile (2009) cita o Programa de Aceleração da Aprendizagem, que deveria ser adotado por estados e municípios como prioridade para recebimento de recursos via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para corrigir a distorção série/idade (medida destinada para aqueles casos que apresentassem idade superior – dois anos ou mais – à considerada adequada para cada série) acima da média nacional, que era de 68,7% (ALGEBAILLE, 2009, p. 274). Os programas de aceleração de aprendizagem destinavam-se à realização, em menor tempo, da escolarização de alunos repetentes ou com ingresso tardio no ensino fundamental, por meio da formação de turmas especiais, com jornada escolar diária ampliada, período letivo reduzido, reordenação (com evidente redução) dos conteúdos escolares, utilização de material didático específico e professores capacitados para as finalidades traçadas. Essa escolarização acelerada deveria viabilizar a formação desses alunos num mínimo de “competências” esperadas para a série correspondente a sua idade, de forma que, ao final do processo, o aluno pudesse retomar os estudos, em ritmo “normal”, na série “adequada”. Destinava-se, portanto, fundamentalmente, à “correção do fluxo escolar” ou, mais propriamente, à racionalização do atendimento educacional (ALGEBAILLE, 2009, p. 275).

que organizam, produzem e socializam conhecimentos – e o delega a organizações não governamentais (ONGs), ou a institutos privados (ALGEBAILÉ, 2009, p. 26). A autora problematiza a expansão da oferta escolar e afirma a sua complexa configuração, pois

a lenta *expansão da oferta* no nível mais elementar do ensino aparece implicada com o “robustecimento” da escola, ou seja, com uma *expansão da esfera escolar* que, no entanto, implica perdas incalculáveis em termos do direito a educação e de outros direitos sociais. Essa *expansão da esfera escolar* decorre da permanente migração de “tarefas” para a escola, permitindo conter a expansão do Estado em outros setores de ação, constituindo-se, assim, como uma forma de expansão à qual correspondem encurtamentos na esfera pública em pelo menos dois sentidos, relativos às reduções operadas na política social e nas dimensões e condições formativas da escola (ALGEBAILÉ, 2009, p. 26-27, grifos do original).

Os apontamentos de Evangelista e Shiroma (2005), Algebaile (2009 e Libâneo (2016) retratam as circunstâncias em que a educação básica foi garantida como direito social e tornada obrigatória aos trabalhadores brasileiros. Constata-se que a configuração das políticas para a educação profissional no decorrer do século XX reflete a vinculação do Estado com a valorização do capital, que se expressa na captura de seus sentidos. Frigotto (2018, p. 49) sintetiza o contexto da política educacional que marca o final do século:

Do ciclo de reformas educativas do golpe civil-militar centrado na ideologia do capital humano, transitamos para um ciclo de reformas sob a ditadura do capital. A travessia efetivou-se, perversamente, pela profunda regressão das relações sociais e com um aprofundamento da mercantilização da educação no seu plano institucional e no seu plano pedagógico (FRIGOTTO, 2002). No âmbito do pensamento pedagógico, o discurso em defesa da educação é predominantemente retórico ou colocado de forma inversa tanto na ideologia do capital humano (conjuntura das décadas de 1960 a 1980), quanto nas teses, igualmente ideológicas, da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências (RAMOS, 2001) e da empregabilidade (décadas de 1980 e 1990). No primeiro caso, a noção de capital humano mantinha, no horizonte da classe dominante, a ideia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social. No segundo caso, com a crescente incorporação de capital morto com a ciência e tecnologia como forças produtivas diretas e a ampliação do desemprego estrutural e de um contingente de trabalhadores supérfluos, as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade indicam que não há lugar para todos e o direito social e coletivo se reduz ao direito individual. Essas noções, todavia, têm um poder ideológico letal e apresentam a realidade de forma duplamente invertida: **o nosso desenvolvimento está barrado porque temos baixos níveis de escolaridade e os trabalhadores não têm emprego porque não investiram em sua empregabilidade, isto é, o quantum de educação básica e de formação técnico-profissional que os constituíram reconhecidos pelo mercado como “cidadãos produtivos”** (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006) e desejáveis pelo mercado” (FRIGOTTO, 2018, p. 49, grifos nossos).

Esse quadro coloca os baixos níveis de educação dos trabalhadores como causa dos entraves ao desenvolvimento econômico do país. No entanto, a burguesia brasileira barrou a fruição do direito à educação para a maioria da população no decorrer do século XX por meio

de diversos mecanismos que mantiveram o ensino profissional para as camadas mais pobres e o ensino propedêutico e universitário restritos aos extratos da elite. As lutas sociais no contexto da aprovação da CF de 1988 acenaram em movimento contrário, mas a forte vinculação do Estado brasileiro com o capital internacional e a adesão ao neoliberalismo como delineador econômico, novamente tendem não só a travar o acesso à educação escolarizada como esvaziar seus conteúdos, adequando-os aos interesses do mercado.

A dualidade estrutural presente na educação brasileira, organizada conforme a estrutura das classes sociais, evidencia que a família é instituição importante para definir qual tipo de educação será acessada por seus integrantes. Esse aspecto é extremamente problemático em razão das profundas desigualdades sociais e regionais que marcam o país, sendo relevante denunciar que essa culpabilização dos indivíduos pela sua baixa escolarização está atrelada e às condições de vida das famílias. Nesse sentido, a política de educação expressa também o familismo, que caracteriza a intervenção do Estado no campo das políticas sociais, sendo necessário analisar a relação entre família e educação de forma mais detalhada.

### 3.3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E O FAMILISMO: MEANDROS DE UMA RELAÇÃO HISTÓRICA

A relação entre família e escola assenta-se na configuração das políticas sociais brasileiras que são operadas com forte ênfase na família. Retomar essa relação no contexto dessa tese é importante por duas razões principais. A primeira é denunciar o *quantum* de responsabilização familiar a organização das políticas educacionais agrega, sobretudo a educação básica, configurando uma política altamente familista. A segunda razão deriva da primeira. Consiste em apontar que essa responsabilização familiar é extremamente problemática para as famílias da classe trabalhadora, não só pelo tipo de educação que lhes é ofertado, mas principalmente pela dependência das condições de vida do grupo familiar. Ou seja, as condições de vida das famílias, muitas vezes, adicionam barreiras no acesso e permanência à educação para além daquelas já colocadas pela dualidade estrutural dos sistemas educacionais.

Exemplo claro disso é a situação enfrentada pelos estudantes da rede pública de educação, em todos os níveis, durante a pandemia da Covid -19, que assola o mundo desde março de 2020. É fato conhecido pelas instituições de ensino que muitos estudantes, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos, enfrentam dificuldades para realizar e acompanhar as

atividades não presenciais que têm sido adotadas por muitas instituições para substituir as aulas presenciais durante o período de isolamento social. Essas dificuldades se manifestam de diversas formas, por exemplo, pela ausência ou insuficiência de alimentação em casa, que fez muitas escolas doarem os alimentos adquiridos para a merenda escolar. Além disso, há dificuldade para o acesso aos materiais que são disponibilizados *on line*, que acontece tanto pela falta de conexão, mesmo na forma de dados móveis quanto pela ausência de equipamentos, como smartphones e computadores, o que exclui parcela significativa dos estudantes das atividades realizadas à distância. Esta questão se relaciona com a desigualdade estrutural presente no Brasil, que se destaca na distribuição desigual do acesso a bens e serviços. Outra questão relevante é a dependência da orientação dos pais/responsáveis para a execução das atividades escolares à distância, o que sobrecarrega ainda mais as famílias, principalmente as mulheres dessas famílias. Nesses tempos de pandemia e isolamento, o ônus do cuidado para as famílias aumentou significativamente porque as crianças e adolescentes estão em casa em período integral e ainda demandam orientação na realização das atividades escolares. Quer dizer, mais do que nunca o desempenho dos estudantes depende das condições de vida do grupo familiar, não só em termos de recursos materiais, mas também culturais e subjetivos

As relações entre família e escola “têm a idade da instituição escolar” (NOGUEIRA, 2006, p. 163) e se transformaram ao longo do tempo. Os primeiros estudos sobre o tema no Brasil buscaram respaldo no referencial francês, que nas décadas de 1950 e 1960 analisavam a relação classe social/educação para identificar os fatores responsáveis pelas desigualdades de oportunidades. O meio familiar era considerado como um fator importante, do qual eram analisadas as características morfológicas, tais como número de filhos, sexo, idade (NOGUEIRA, 1998). Nogueira (1998), apoiando-se em trabalhos de Terrail (1979), indica que nos anos de 1960-1970, a família foi colocada no centro das análises pela transmissão de patrimônio ideológico, cultural e político e pela produção de pretensões escolares conforme a sua posição de classe, determinando as trajetórias e condutas escolares de seus filhos. Tais análises eram produzidas dedutivamente da posição de classe da família, sem considerar as relações que estabelecia com a escola.

A partir de então, diversas pesquisas dedicaram-se a compreender a importância da família nos processos de escolarização dos filhos, especialmente no âmbito das classes populares, ancorando-se na relação entre origem social e desempenho escolar (SANTO, 2013).

Esses estudos consideram as importantes teorias das décadas de 60 e 70, confirmando a maior probabilidade de uma criança de origem popular ter desempenho inferior ao de uma criança de classe média, mas ressaltando que a valorização da escola pela

família, que não passa por uma relação direta com o fator econômico, é um elemento que contribui para o bom desempenho escolar (SANTO, 2013, p. 3).

Com isso, durante as décadas de 1960 até meados de 1970, a questão foi analisada de forma simplista, baseada em uma tendência ambientalista apoiada na crença da carência e do conflito cultural culpabilizando as famílias, “que pelas suas “carências socioculturais”, não proporcionam estímulos suficientes e adequados ao desenvolvimento escolar” (ZAGO, 1998, p. 64).

É recorrente encontrarmos no dia-a-dia do sistema de ensino e, não raras vezes, no interior do discurso acadêmico, representações sobre a família eivadas de preconceito, muitas vezes alinhavadas nas formulações de um senso comum próprio de determinados grupos e classes da sociedade. Não é raro atribuir-se às crianças de origem trabalhadora e suas respectivas famílias a grande responsabilidade diante do fracasso escolar e das dificuldades relativas ao processo de ensino e aprendizagem. São em geral consideradas famílias carentes, desorganizadas ou incapazes de propiciar um ambiente cultural educativo para seus filhos. Certos estereótipos permanecem, a despeito das riquíssimas contribuições existentes nas disciplinas que há décadas dedicam-se ao estudo do tema (SPOSITO, 1992, p. 11).

Essas análises estereotipadas, além de responsabilizar as famílias pelo fracasso escolar, consideravam um modelo idealizado de família, inspirado nas classes médias e superiores, cujos valores pautavam-se em comportamentos que serviam de parâmetro para o conceito de privação e do que era correto e adequado ao desempenho futuro do estudante.

Aos poucos, as interações entre família e escola deixaram a informalidade e passaram a compor as agendas governamentais. Nos Estados Unidos, em 1994, o governo Bill Clinton estabeleceu a colaboração família-escola como a oitava meta da educação nacional. Na Inglaterra, na década de 1990, o governo de Tony Blair criou um “contrato casa-escola” que tornava os pais responsáveis pela assiduidade, disciplina e realização dos deveres de casa dos seus filhos. Na França, em 1998, o Ministério da Educação criou uma campanha nacional para fomentar as parcerias entre famílias e escolas. Em 2002, a União Europeia estabeleceu o dia 8 de outubro como o Dia Europeu dos Pais e da Escola (NOGUEIRA, 2006).

Para Santo (2013), a participação familiar na vida escolar dos filhos acontece, majoritariamente, de duas formas: pela presença em reuniões e em outros momentos convocados pela escola e no acompanhamento das tarefas escolares realizadas em casa pelos filhos. Já Carvalho (2000) indica que família contribui por meio de um sistema de disposições cognitivas transmitidas aos filhos durante a socialização primária ou doméstica e pela participação no dever de casa, o que requer recursos materiais e simbólicos para que seja executado. Fazendo um balanço dos estudos realizados, Zago (2000, p. 71) indica que

Inúmeros trabalhos, realizados no Brasil e no estrangeiro, confirmam a forte valorização da instrução nos meios populares, contrariando a tese da carência sociocultural, amplamente difundida nos anos 60 e 70 ou, ainda, a maneira encontrada por muitos professores para explicar o fracasso escolar com base na suposta falta de importância concedida aos estudos” (ZAGO, 1998, p. 70). Nesse sentido, e também conforme outros autores, evidenciamos o erro em que incorremos quando nos apoiamos nos padrões das camadas médias para avaliar as práticas familiares de escolarização nos meios socialmente desfavorecidos.

Evidencia-se, assim, que as relações entre família e escola são marcadas pelas relações entre as classes sociais e o referencial baseado nas famílias das camadas médias mostrou-se inadequado. No Brasil, os estudos buscaram compreender as trajetórias de escolarização e as relações entre família e escola nas classes populares.

Em 2000, as pesquisas relacionadas ao sucesso escolar nos meios populares ainda eram relativamente novas e buscavam uma análise não determinista da realidade social, considerando a sua dinamicidade e as variações que podem ser observadas entre as famílias, ao contrário das teorias sociológicas da reprodução, que deduziam as atividades da família da sua condição de classe. Os novos estudos tinham como ponto de partida elevados índices de evasão, de analfabetismo e de repetência escolar, que caracterizava a situação escolar das camadas mais pobres da população (ZAGO, 1998).

Um desses estudos foi o de Nadir Zago, que durante os anos de 1991, 1993 e 1997 acompanhou diferentes momentos da trajetória escolar dos filhos de 16 famílias moradoras da periferia urbana de Florianópolis<sup>51</sup>. Ela analisou os dados sociais das famílias, a estrutura familiar, a inserção no mercado de trabalho, a situação escolar dos filhos, a relação escola-trabalho, e o significado e as práticas familiares de escolarização (ZAGO, 2000).

O caso de maior longevidade escolar encontrado por Zago (2000) foi marcado pelo envolvimento da mãe na escolaridade, forte valorização da escola atrelada a um desempenho profissional futuro (naquele momento, o ensino médio era um requisito mínimo para favorecer a inserção no mercado de trabalho), realização do ensino médio concomitante com o trabalho. Nesse caso específico, a mãe estava muito engajada para garantir a escolarização dos filhos até a conclusão do ensino médio, e embora isso não fosse compartilhado por todos, eles internalizaram a “[...] ordem moral doméstica do estudo como necessidade, como único caminho para superar a condição familiar” (ZAGO, 2000, p. 78). Para a autora, a forte

---

<sup>51</sup> Em 1998, a autora mencionou que seus estudos buscavam analisar as realidades sociais e escolares a partir das condições materiais de existência, dos modos de vida, dos valores e das práticas familiares de escolarização (ZAGO, 1998). Já em 2000, a autora informou pretender apresentar reflexões sobre os significados e as formas de envolvimento dos pais, principalmente das mães, nas trajetórias escolares de seus filhos, nos meios populares, considerando os pais como sujeitos ativos na escolarização dos seus filhos (ZAGO, 2000).

mobilização escolar praticada pela mãe foi fundamental, pois mesmo sem acompanhar diretamente os conteúdos escolares, participou no plano mais subjetivo, enaltecendo o valor social da educação e, de forma disciplinar, controlando a frequência e a execução das tarefas.

Os irmãos mais velhos, quando alcançam maiores níveis de escolaridade, são outro fator de influência na escolarização dos mais jovens. As práticas familiares de escolarização são um elemento constitutivo das trajetórias escolares bem-sucedidas mesmo nas camadas populares, ou seja, a família pode ser espaço para uma socialização escolarmente positiva (ZAGO, 2000).

No entanto, a autora indica que as interpretações sobre sucesso e fracasso escolar devem considerar as relações de interdependência entre os diversos elementos da realidade social (ZAGO, 2000), e não apenas o engajamento e as questões internas das famílias. Conhecer a realidade concreta das famílias pode desmistificar as interpretações genéricas sobre a participação dos pais na escolarização dos filhos que, diversas vezes, resultam em preconceitos baseados em um padrão idealizado de família e de participação. A mobilização escolar de pais e filhos é fundamental na carreira escolar do filho, mas não é suficiente para garantir sua permanência na escola e reduzir as desigualdades escolares (ZAGO, 2000). Diversos fatores atuam de forma interdependente, além da mobilização familiar, das práticas de socialização e transmissão de valores. Entre eles,

[...] o apoio sistemático de um professor, a demanda escolar relacionada à atividade profissional, o tipo de trajetória social e escolar, entre outras situações, podem tornar-se fatores escolarmente rentáveis na definição de percursos singulares com características nitidamente distintas das de colegas da mesma idade e origem social (ZAGO, 2010, p. 35).

Nesse sentido, não se pode tomar as condições de vida das famílias como determinantes isolados do sucesso escolar.

Portes (2010) analisou as trajetórias escolares de universitários oriundos das classes populares. Ele identificou um conjunto de circunstâncias atuantes que evidenciam o trabalho escolar empreendido pelas famílias populares para manter os filhos no estudo universitário, entre elas: o esforço para a fixação nos filhos de uma moral doméstica voltada para o reconhecimento do valor e da importância da escola, a atenção para com os trabalhos escolares dos filhos, dispensada principalmente pelas mães mesmo quando não conseguem acompanhar diretamente os processos pedagógicos em função da baixa escolaridade. Outra circunstância identificada pelo autor foi um esforço constante das famílias para compreender e apoiar os filhos, principalmente nos momentos de maior dificuldade. Além disso, “a família funciona,



também, como *refúgio* necessário para o jovem no decorrer de sua trajetória escolar e universitária. É na família que ele irá buscar *energia, sustentação* para enfrentar as situações difíceis de serem vivenciadas” (PORTES, 2010, p. 70, grifos do original). A presença de outros (professores, conhecidos, parentes mais distantes), que decodificam a instituição escolar e sugerem caminhos a serem seguidos pelas famílias, e a existência e importância de um grupo de apoio construído a partir das relações estabelecidas no interior do estabelecimento de ensino também é relevante. A busca constante por ajudar materialmente os filhos, por vezes recorrendo a doações e empréstimos de terceiros é outra circunstância atuante (PORTES, 2010).

Observa-se então, que não se pode desconsiderar o papel importante desempenhado pela família na vida escolar dos filhos (ZAGO, 2010). A escolarização dos filhos passa a ser mais valorizada pelos pais quando a educação escolar se torna requisito básico para acessar e progredir no mercado de trabalho e se coloca como possibilidade de romper com as condições de pobreza familiar, repercutindo as transformações da economia e do mercado de trabalho (ZAGO, 2010). Além desse significado instrumental atribuído à escola pela família, que está relacionado diretamente ao domínio dos saberes fundamentais e à integração ao mercado de trabalho, existe também a apreensão da escola como espaço de socialização e proteção, mostrando a indissociabilidade entre instrução e socialização para as famílias dessa classe social (ZAGO, 2010). Apesar da valorização da escolarização, a autora destaca que a continuidade dos estudos, para filhos de famílias populares, depende das condições reais de vida, o que faz com que as projeções em termos de futuro escolar sejam pouco ambiciosas e vagas (ZAGO, 1998). As condições econômicas da população estudada não determinam automaticamente os comportamentos escolares, tanto dos pais, quanto dos filhos. Ou seja, as famílias resistem à exclusão precoce da escola e, portanto, “se a mobilização familiar não garante necessariamente “a sobrevivência escolar”, tem um papel considerável no curso da escolarização” (ZAGO, 1998, p. 72). Todavia, considerando o caráter familista da sociedade brasileira e o seu impacto na política social, a asseveração de Carvalho (2000, p. 144), de que “tradicionalmente, a família tem estado por trás do sucesso escolar e tem sido culpada pelo fracasso escolar”, é bastante ilustrativa. Na mesma direção Nogueira (2006) afirma

Os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para isso, mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar – o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais. Tendo se tornado quase impossível a transmissão direta dos ofícios dos pais aos filhos, o processo de

profissionalização passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a escola” (NOGUEIRA, 2006, p. 161).

Destaca-se que os estudos que buscaram romper com a vinculação direta entre condição de classe da família e desempenho escolar dos filhos evidenciaram que o empenho das famílias, principalmente das mães, é determinante. Tanto os estudos de Zago (2000, 1998), ao discorrer sobre o trabalho escolar empreendido pelas famílias, como o de Portes (2010), que analisa as circunstâncias atuantes, evidenciam a forte atuação da família para manter a escolarização dos filhos, em diferentes níveis de ensino.

Nesse aspecto, essa pecha de familismo se articula com a meritocracia e com o individualismo característicos do neoliberalismo, que responsabiliza os indivíduos, e, por extensão, as suas famílias, pelos seus infortúnios, ao mesmo tempo em que nega as possibilidades de autonomia ao negar os direitos de cidadania e à satisfação das necessidades humanas.

Além das mudanças na compreensão dos processos de escolarização nas camadas populares e da valorização da escolarização dos filhos pelas famílias, também mudaram as relações estabelecidas entre essas duas instâncias, que ocorreram associadas às transformações nos sistemas de ensino e nos processos de escolarização, tais como extensão da escolaridade obrigatória, democratização do acesso ao ensino, mudanças nos currículos e nos processos pedagógicos, diversificação dos perfis dos estabelecimentos de ensino, entre outros, em grande parte determinados pelas políticas nacionais de educação (NOGUEIRA, 2006).

As transformações no âmbito escolar fizeram abandonar as perspectivas que tratavam a criança como um adulto em miniatura para encarar o estudante como um agente ativo no processo de ensino aprendizagem. “Tais princípios que se prolongaram no tempo, revestem-se, nos dias atuais, de uma forte preocupação com a coerência entre os processos educativos que se dão na família e aqueles que se realizam na escola” (NOGUEIRA, 2006, p. 161). Passa-se então a desenvolver o trabalho educativo em articulação com as vivências trazidas de casa pelos estudantes, e a instituição escolar passa a observar a família para compreender a criança (NOGUEIRA, 2006). Essa ação da instituição escolar detém informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar (doenças, separações, desemprego etc.) e, por vezes, invade o território afetivo da família (NOGUEIRA, 2006). No decorrer desse processo,

De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica

e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras (NOGUEIRA, 2006, p. 164).

Apesar da literatura sobre o tema já indicar as contradições advindas dessa forma de participação das famílias na escolarização, tal incorporação está diretamente vinculada com as políticas educacionais elaboradas pelos organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial. As diretrizes para a educação, principalmente a educação infantil, passa a incorporar a família como agente ativo. Carvalho (2000) identifica a retórica liberal do Banco Mundial, o qual vende a ideia da necessidade de apoio dos pais e da comunidade e a prática do dever de casa como “fatores determinantes da eficácia escolar”. Essas práticas foram amplamente desenvolvidas no Brasil, principalmente em regiões mais pobres. Destaca-se que o incentivo à participação da família é enfatizado ao mesmo tempo em que as escolas são capitaneadas para atuar no combate à pobreza, como indicado no item anterior.

Apesar disso, no Brasil, a “formalização” da participação da família na educação é de longa data. Braga (2019), ao analisar as Constituições Federais do Brasil, identifica que o Estado conta com a família para realizar a sua responsabilidade educacional desde a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, quando a questão é explicitada pela primeira vez nos textos constitucionais. Sem alterações substanciais nas Constituições seguintes, a de 1988 estabelece a educação como direito social de dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Com isso,

A educação em qualquer nível de escolaridade requer do grupo familiar ou do próprio indivíduo a responsabilização de si ou dos membros desse grupo perante o desafio do desenvolvimento das trajetórias de permanência escolar dos sujeitos sociais perante a ausência estatal na garantia dos direitos sociais, trabalhistas e econômicos (BRAGA, 2019, p. 117-118).

A questão está amplamente desenvolvida na legislação que trata do direito da Criança e do Adolescente, como o Estatuto da Criança e Adolescente, que responsabiliza pais e responsáveis pela matrícula, frequência e acompanhamento escolar, entre outros mecanismos. Também observamos outras medidas governamentais que incentivam a participação da família na escola. Em 2001, o Ministério da Educação – MEC – lançou uma campanha pelo “Dia Nacional da Família na Escola, com realização semestral, para fomentar um trabalho de parceria entre os pais e a escola. Além disso, distribuiu a cartilha “*Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças*” com sugestões e dicas para que as famílias pudessem contribuir para a formação dos filhos. Entre o

final de 2004 e o início de 2005, o Ministério conclamou as famílias a participarem de uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – para avaliar o grau de satisfação com relação ao serviço público escolar que recebem no ensino fundamental e médio (NOGUEIRA, 2006).

Em consulta ao site do MEC, em dezembro de 2019, foram encontrados alguns programas que objetivam fomentar a interação entre família e escola<sup>52</sup>, cujo conteúdo incentiva os pais a acompanhar o dia-a-dia dos filhos na escola. As dicas dividem-se por nível de ensino. Na educação infantil, as orientações indicam observar a legalidade e a aptidão dos estabelecimentos para atender as crianças. Indica medidas voltadas para a fiscalização dos estabelecimentos e sugere quais aspectos podem ser verificados nos estabelecimentos ou diretamente com os filhos. Para o ensino fundamental e médio, recomenda-se ações a serem executadas pelos pais:

Cultive o hábito da leitura em sua casa, ajude seu filho a conservar o livro didático. Acompanhe a frequência da criança ou adolescente às aulas e sua participação nas atividades escolares. Visite a escola de seu filho sempre que puder. Observe se as crianças ou adolescentes estão felizes e cuidados no recreio, na hora da entrada e da saída. Verifique a limpeza e a conservação das salas e demais dependências da escola. Observe a qualidade da merenda escolar. Converse com outras mães, pais ou responsáveis sobre o que vocês observam na escola. Converse com os professores sobre dificuldades e habilidades do seu filho. Peça orientação aos professores e diretores, caso perceba alguma dificuldade no desempenho do seu filho. Procure saber o que fazer para ajudar. Leia bilhetes e avisos que a escola mandar e responda quando necessário. Acompanhe as lições de casa. Participe das atividades escolares e compareça às reuniões da escola. Dê sua opinião. Participe do conselho escolar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

O chamado para que a família esteja engajada na escolarização dos filhos não encerra com essas recomendações. Em 2019, o MEC lançou o programa *Conta pra Mim*, que integra a Política Nacional de Alfabetização e busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território nacional. O programa aposta no trabalho colaborativo entre famílias, professores, escolas, redes de ensino e poder público. Baseado exclusivamente em literatura estrangeira<sup>53</sup>, o programa é justificado por

Estudos mostram que as ações no seio familiar são mais importantes para o sucesso escolar do que a renda ou a escolaridade da família. Isso é válido para crianças de diferentes etapas da educação básica, quer sua família seja rica ou pobre, quer seus pais tenham ou não terminado o ensino médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, p. 8).

---

<sup>52</sup> O conteúdo por ser visualizado em <http://portal.mec.gov.br/dia-a-dia-do-seu-filho/apresentacao>. Acesso em 10 dez. 2019.

<sup>53</sup> Todas as referências citadas são internacionais e em inglês. Para conferir, acesse [http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta\\_pra\\_mim\\_literacia.pdf](http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta_pra_mim_literacia.pdf). Acesso em 10 dez. 2019.

A partir disso, o programa estimula o desenvolvimento da literacia familiar, que é

O conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis. É **interagir, conversar e ler em voz alta** com os filhos. É estimulá-los a desenvolver, por meio de **estratégias simples e divertidas**, quatro habilidades fundamentais: **ouvir, falar, ler e escrever!** **Literacia familiar** é se envolver na **educação dos filhos**, curtindo momentos especiais de afeto, carinho e diversão em família brincando com livros e palavras. Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. As práticas de Literacia familiar são acessíveis a todos! Bastam duas coisas: **você e seu filho!** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, p. 13, grifos do original).

Assim, o programa explica diversas estratégias e ações que as famílias podem realizar para desenvolver a Literacia Familiar, que compreendem: interação verbal, leitura dialogada, narração de histórias, contatos com a escrita, atividades diversas, e motivação, que atuam como facilitadores da alfabetização. O material de apoio para as famílias consiste em cartilhas e uma série de vídeos explicativos. Na contramão dos estudos críticos acerca da participação familiar, o MEC recentemente fomenta a iniciativa.

Carvalho (2000) ressalta as contradições desse modelo, visto que:

apaga a distinção entre educação formal e informal, reduz a educação à escolarização e confunde o papel paterno/materno com o papel docente. E, contraditoriamente, desconhece as mudanças nas formas de organização familiar que vêm distanciando um grande número de famílias do modelo de família patriarcal em que a mãe se dedica integralmente aos filhos e à vida familiar, omitindo, portanto, as razões pelas quais a maioria dos pais/mães não colabora da maneira que as escolas e as professoras esperam. [...] Para os pais (sobretudo para as mães) e para a vida familiar, essa política impõe tensões. Em primeiro lugar, ela adota um modelo único de família: afluyente, com uma esposa e mãe em tempo integral (Thorne, Yalom, 1992), do qual se distancia um grande número de famílias nestes tempos de crescentes índices de pobreza econômica, emprego materno, estresse familiar, divórcio e mulheres chefes de família. Ao impor aos pais a concepção de que o lar deve ser um local para o desenvolvimento explícito e intencional do currículo escolar, obriga-os a converterem as atividades familiares em extensões das atividades de sala de aula, em detrimento de suas próprias opções educacionais e de suas necessidades de lazer e de descanso [...] Ao mesmo tempo, ao sobrepor o currículo escolar às práticas educativas domésticas e ao privilegiar um estilo particular de exercício da paternidade/maternidade, poderá enfraquecer a autonomia da família e a liberdade dos pais e mães. Poderá, ainda, ameaçar a pluralidade cultural ao impor a uniformidade cultural para além dos muros da escola pública, penetrando no reduto da vida privada (CARVALHO, 2000, p. 149-150).

Assim, a presença dos pais e responsáveis em reuniões e em espaços de gestão escolar, como as associações de pais, também é controversa, pois demanda tempo, conhecimento a árdua tarefa de organização coletiva (CARVALHO, 2000).

Destarte, o programa Conta Pra Mim propõe uma invasão ao espaço cotidiano e relacional das famílias e tenta normatizar as suas relações privadas. Cada vez mais, o Estado adentra no espaço de convivência das famílias para normatizar as relações que se desenvolvem

internamente. Destaca-se ainda que isso recairá especificamente sobre as famílias pobres, que são o público atendido pela educação pública no Brasil.

Além disso, a atual política do MEC para a alfabetização inicial reforça a divisão sexual no trabalho de cuidado, visto que, tradicionalmente, quem assumirá as atividades serão as mulheres. As políticas que apostam na parceria família-escola possuem implicações de gênero que constituem um “ponto cego da atual política de participação democrática dos pais no processo educacional” (CARVALHO, 2000, p. 152).

Entretanto, por ser considerado natural, expressão do amor e do dever dos pais, o apoio da família ao sucesso escolar ainda permanece mais implícito do que explícito na pesquisa e política educacional, bem como na prática escolar. Igualmente implícitas permanecem as relações de classe e, sobretudo, de gênero, que compõem os modelos de família que conduzem ao sucesso ou ao fracasso escolar (CARVALHO, 2000, p. 144).

Portanto, o programa Conta Pra Mim delega diversas atividades para as famílias e as responsabiliza pela alfabetização inicial das crianças sem conhecer as suas condições concretas de vida, sem saber se essas condições possibilitam que elas desempenhem essas atividades. Os pais terão que estudar, se dedicar a compreender o programa para que consigam praticar a literacia familiar. O programa delega funções para as famílias com a expectativa de que serão cumpridas, além de se sustentar num modelo idealizado de família (inspirado na família nuclear). Quais famílias conseguirão cumpri-las? Como serão rotuladas as famílias que não conseguirem desempenhar tais tarefas? Esse programa, enquanto estratégia de erradicação do analfabetismo e melhoria da qualidade da alfabetização, ancora-se na responsabilização familiar sem problematizar quais as condições das famílias. Elas é que serão culpabilizadas e não a desigualdade estrutural, as precárias condições em que algumas famílias vivem, nem as condições da educação que lhes é ofertada. A depender da concepção de educação dos estabelecimentos e das perspectivas teóricas que orientem o fazer pedagógico, é possível que estas famílias sejam rotuladas como incapazes, desestruturadas e produtoras de insucesso escolar. Apesar da crítica apontada por Zago (2000), a família aparecerá como justificativa para o fracasso escolar.

A responsabilização familiar pelo desempenho escolar não é problemática apenas na educação infantil. Correa (2013) ao estudar a exclusão do ensino médio de jovens adolescentes de 15 a 17 anos pertencentes a famílias pobres no Brasil, destaca que

tem sido comum, principalmente entre professores do ensino médio, um discurso de senso comum que atribui à suposta “desestruturação familiar” as explicações para a trajetória escolar precária dos jovens ou mesmo o seu comportamento no cotidiano escolar. Tal discurso desconsidera as transformações que vêm ocorrendo nas famílias

brasileiras e as complexas relações entre família e escola que extrapolam uma relação de causa e efeito com a pobreza (CORREA, 2013, p. 7).

Além disso, os encadeamentos entre educação e família se expressam também no ensino técnico e superior, nos quais se destacam as regras para ingresso pelo programa de ações afirmativas e para os programas de assistência estudantil. A Lei nº 12.711 de 28 de agosto 2012 trata da reserva de vagas em Instituições Federais de ensino para estudantes de escolas públicas e estabelece que as Instituições Federais reservarão 50% das vagas de cada processo seletivo de estudantes para pessoas oriundas de escola pública, subdivididas conforme os seguintes critérios: renda familiar per capita igual ou *inferior* a um salário mínimo e meio, renda familiar per capita *superior* a um salário mínimo e meio, pessoas pretas, pardas e indígenas e pessoas com deficiência (incluídos pela Lei 13.409 de 2016). O destaque, aqui, vai para a reserva de vagas destinadas “aos candidatos de baixa renda”, termo popularmente usado para identificar a reserva de vagas para aqueles com “renda inferior a 1,5 salário mínimo”. Esse público depende das condições das famílias para ingressar nas instituições federais de ensino pela reserva de vagas. No entanto, essas leis não definem um conceito de família, ficando a cargo de cada instituição tal definição.

Por outro lado, o Decreto 7.234 de 2010 estabelece os programas de assistência estudantil a serem implementados pelas instituições de ensino para apoiar a permanência dos estudantes. O art. 5º desse decreto determina que estudantes oriundos da rede pública de educação, com ou sem renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, serão atendidos prioritariamente pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES –, respeitados os demais critérios fixados pelas instituições (BRASIL, 2010). Diversas controvérsias emergem, no entanto, da incorporação da renda familiar per capita para acesso aos referidos programas, uma delas é que o usuário dos referidos programas é o estudante, enquanto sujeito individual, e não sua família. Para Braga (2019, p. 127) tal critério expressa uma “financeirização instrumental da família no acesso à assistência estudantil, no âmbito da aferição da não condição socioeconômica do grupo familiar de proporcionar a proteção social perante um membro do grupo”. O autor, ao analisar os conceitos de família aplicados pelos programas de assistência estudantil em instituições de ensino superior, identifica o uso de termos como família de origem, grupo familiar de origem, núcleo ou grupo familiar, unidade familiar, que “ratificam a ideia de unidade da família atrelada à dimensão econômica e de proteção” (BRAGA, 2019, p. 126). Assim, em tais programas está presente a expectativa de

que a família atue enquanto agente de proteção, ao responsabilizá-la pelos custos da formação e pelo sustento do estudante.

Nesse sentido, a exigência de comprovação da renda bruta familiar acaba por negar os direitos de cidadania dos estudantes ao atrelar o acesso ao critério de renda familiar. Tal exigência expressa a focalização das políticas sociais nas parcelas mais pobres da população que requerem ampliados e aprimorados procedimentos de seletividade, na contramão da justiça social, da universalidade e equidade. Os procedimentos para comprovação do atendimento aos critérios podem expor os requerentes a situações vexatórias nesse processo de comprovação de renda. Ainda, a centralidade na família, por vezes, desconsidera conflitos familiares, violências e rompimento de vínculos, e, a depender da análise realizada pela equipe que operacionaliza os programas, pode colocar barreiras para acessá-los.

A partir dessas análises, destaca-se o peso que as condições de vida têm na construção do percurso escolar:

É inegável que as condições de sobrevivência da família marcadas pela pobreza e pela falta de acesso aos bens materiais e simbólicos interferem na construção de um determinado percurso escolar. Ainda mais quando são ressaltadas pela vulnerabilidade social, com condições precarizadas de moradia e do próprio território, não dispondo de equipamentos públicos mínimos como suporte na socialização dos filhos. Nestes casos, fica evidente a força dos condicionantes sociais como barreiras para as trajetórias escolares (CORREA, 2013, p. 8).

Interessa observar que a tônica geral da participação da família na escolarização não se dá pela via da participação ampla e democrática da comunidade externa à escola – incluindo as famílias dos estudantes – no processo decisório para discutir os aspectos que envolvem a educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Distante disso, tal participação tem caráter instrumental e se restringe a indiciar a execução dos planos educacionais pensados intramuros na escola.

Após analisar os meandros da participação da família no contexto educacional registra-se a presença marcante do familismo em articulação com os contornos do Estado brasileiro, o que torna as possibilidades de sucesso educacional dos integrantes das famílias trabalhadoras dependentes de suas próprias condições.

O reconhecimento do direito à educação na CF de 1988, mesmo com os retrocessos marcados pelo neoliberalismo e a contrarreforma do Estado, sinaliza um avanço significativo. Entre avanços e recuos também caminha a educação profissional, que ganha novos rumos a partir dos anos 2000 com possibilidades de caminhar no sentido contrário à dualidade e à



fragmentação. Tendo isso em vista, interessa analisar a política de educação profissional e tecnológica na atualidade.

### 3.4 A CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: EXPECTATIVAS E REALIDADES

As configurações históricas da política de educação voltada aos trabalhadores já foram apresentadas anteriormente. Trata-se de um campo marcado pela dualidade estrutural, avanços e recuos tensionados pelo capital, nacional e internacional, em contraste com as lutas dos trabalhadores. A partir disso, busca-se analisar a educação profissional a partir da CF de 1988, compreendendo-a como um marco importante no que se refere aos direitos sociais. Todavia, as transformações na educação profissional seguiram sob influência do neoliberalismo e dos organismos internacionais, mantendo as vinculações com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, como já vinha acontecendo desde a segunda metade do século XX.

Para Kuenzer (2002), a reestruturação produtiva e o regime de acumulação flexível inseriram uma nova dialética entre o mundo do trabalho e a educação. A autora chama o processo em curso de exclusão includente, visto que o mercado articula diversas formas de expulsão dos trabalhadores do mercado formal, acompanhadas de estratégias para inclusão em atividades precárias, tal como mostramos no capítulo que trata sobre as condições de vida dos trabalhadores. À lógica da exclusão includente corresponde outra lógica, a inclusão excludente, que contempla

estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2002, p. 14-15).

A educação profissional é perpassada por cursos de formação aligeirada, dos quais enfatiza-se os da iniciativa privada, que representam a drenagem de recursos públicos para a iniciativa privada, entre vários outros aspectos (KUENZER 2002). “Assim, através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho” (KUENZER, 2002, p. 15). Nessa perspectiva, as políticas de formação dos trabalhadores continuaram com a função de “internalizar nos trabalhadores a ideia de que todos têm as mesmas condições de estudo,

logo, de acesso e permanência no mercado de trabalho, sendo o insucesso resultante da competência individual ou problema conjuntural” (RAMOS; STAMPA, 2015, p. 74), como forma de naturalizar as expressões das desigualdades sociais. Ou seja, os baixos índices de escolaridade, o desemprego e várias outras expressões da questão social são responsabilidade das pessoas que não souberam, não quiseram ou não se esforçaram o suficiente para adquirir as competências que os fariam alterar a sua situação. Todavia, são também o paradoxo construído pela burguesia brasileira em relação a seu projeto societário, que nunca colocou um projeto de escolaridade básica como direito social e subjetivo para a totalidade dos trabalhadores (FRIGOTTO, 2018). Os gritos da burguesia sobre a falta de profissionais qualificados foram respondidos com uma educação profissional organizada de forma articulada com a acumulação flexível durante a década de 1990 (KUENZER, 2008). Para Ramos e Stampa (2015), as políticas sociais de educação profissional incentivam os trabalhadores a conformarem-se com a busca de alternativas ao emprego formal. Tais políticas operam um tipo de doutrinação e naturalização da atual precariedade envolvendo as relações de produção e incentiva a adoção de posturas de adaptação, sem qualquer resistência.

Observa-se que essa correlação dialética entre exclusão do mercado de trabalho formal e inclusão em projetos educacionais, apontada por Kuenzer (2002), é persistente nas ações voltadas para educação profissional, mesmo com a CF de 1988 e organização da Educação Profissional e Tecnológica como política social.

Tavares (2012) afirma que, durante a década de 1980, a educação se expande para a rede privada, enquanto a educação pública vive um momento de estagnação acompanhada de terceirização dos serviços. Já na década de 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso altera a legislação educacional que trata do ensino profissionalizante, com vistas a reduzir os gastos públicos e favorecer o empresariamento deste ramo de ensino pela rede privada. Na toada das reformas educacionais tensionadas pela influência dos organismos internacionais, o Decreto 2.208/97 foi publicado pelo Governo Fernando Henrique Cardoso para dar materialidade ao previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação para a Educação Profissional<sup>54</sup>. Nesse decreto, a educação profissional passa a ser ofertada por iniciativas do Estado, da sociedade e do setor empresarial, abrindo campo para a privatização por meio de diversos programas

---

<sup>54</sup> Art. 39 da LDB tinha a seguinte redação: “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 (BRASIL, 1996). A lei 11.741 de 2008 deu novo conteúdo ao artigo: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008).

esparços e fragmentados. Além disso, o decreto cancelou a possibilidade de a educação profissional acontecer de forma integrada à educação básica (KUENZER, 2008). O referido decreto mantém e reforça a dualidade estrutural ao prever matrizes curriculares e matrículas diferentes para o estudante que busca a formação técnica. Assim, o ensino médio e o ensino técnico ocorrem em momentos e em instituições diferentes, (TAVARES, 2012). Esse decreto cria os cursos conhecidos como concomitantes ou subsequentes ao ensino médio. Para Tavares (2012):

O reforço a dualidade estrutural ocorre para atender a três objetivos básicos: a) evitar que Escolas Técnicas formem profissionais que sigam no Ensino Superior ao invés de ingressarem no mercado de trabalho, b) tornar os cursos técnicos mais baratos, tanto para a rede pública quanto para os empresários da Educação Profissional que desejam oferecer mensalidades a preços competitivos, e c) promover mudanças na estrutura dos cursos técnicos, de modo que os egressos possam ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho e que as instituições de ensino possam flexibilizar os currículos adaptando-se mais facilmente às demandas imediatas do mercado. (TAVARES, 2012, p. 8).

A análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) explicita que a perspectiva inaugurada pelo Decreto 2.208/97 negava a possibilidade de execução da formação geral acontecer de forma integrada à formação profissional, o que supõe a articulação entre os diferentes conhecimentos ao longo da formação, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura, a serem realizados em um curso único, com matrícula única. Shiroma e Lima Filho (2011) indicam que

A separação entre educação geral e profissional, o aligeiramento desta última e seu vínculo imediato a objetivos estritos do mercado foram a marca do retrocesso promovido pelo Decreto n. 2.208/97, acentuando um quadro de exclusão social e educacional, sobretudo, para jovens e adultos trabalhadores. No entanto, este não foi um movimento sem contradições internas e externas. Amplos setores da comunidade educacional e da sociedade civil brasileira resistiram a tais orientações e pressionaram, desde o início do mandato presidencial de Lula da Silva, por novos encaminhamentos de políticas na perspectiva da formação humana e da inclusão social. Buscava-se, por um lado, o resgate do direito à educação aos trabalhadores excluídos da escola e, por outro, a superação de um marco legal-institucional que separava a educação básica da formação profissional. (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011. p. 728).

Depositava-se grande expectativa de que a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva pudesse reverter os retrocessos colocados pelo Decreto 2.208/97 e estabelecer sólidas bases para a integração entre educação básica e educação profissional, bem como novos rumos para a educação profissional, partindo inclusive da revisão da LDB. Todavia, essas expectativas não se realizaram (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Os autores apontam que, apesar da existência de discursos favoráveis no início do mandato do novo presidente, a política de

educação profissional foi executada por meio de diversos programas focais e contingentes<sup>55</sup>, marcando um percurso controvertido. O Decreto 5.154/2004, que revoga o anterior, manteve a fragmentação entre educação básica e profissional. Ainda que reestabelecesse a possibilidade de oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio, incorpora todas as modalidades de educação propostas pelo decreto anterior, com pequenas alterações (KUENZER, 2008). Entre 1995 e 2007 registra-se a concepção de ação pública não estatal, que abre espaço para a privatização, pois “os programas referenciados se caracterizaram pela desarticulação e pela fragmentação das ações a que deram origem, através de uma profusão de projetos similares espalhados por diferentes unidades gestoras” (KUENZER, 2008, p. 502). Ainda segundo esta autora

Estas políticas de educação profissional, formuladas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora pautadas pelo discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho através da qualificação profissional, não só não surtiram o efeito anunciado como ainda tornaram mais precarizadas as ofertas educativas (KUENZER, 2008, p. 498).

Kuenzer também destaca que os programas de educação profissional no período eram voltados para a reprodução do conhecimento tácito. Assim é que os projetos contemplam um amálgama de qualificação social, entendida como ação comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo como conhecimento científico-tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das linguagens como capacidade de trabalho intelectual, discussão sobre algumas dimensões da cidadania como capacidade de intervenção social etc., levando a entender que o resultado deste conjunto configura-se como educação para a inclusão social. Embora estes elementos sejam fundamentais para a educação dos que vivem do trabalho, a forma superficial e aligeirada, na maioria das vezes descolada da educação básica de qualidade, reveste as propostas de caráter formalista e demagógico, levando-as a reforçar o

---

<sup>55</sup> Santos (2017) elencou os programas e políticas criados pelo Governo Federal entre os anos de 1996 até 2011 que têm a educação profissional como objetivo. Os voltados para cursos de curta duração foram: Programa Nacional de Qualificação – PNQ (2003); Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem (2005); Programa Escola de Fábrica (2005). Os Programas voltados para cursos técnicos de nível médio: Plano de Formação Profissional do Ministério do Trabalho – PLANFOR (1995); Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional – PROEP (1997); PRONERA (1998); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (2006). Em 2011 foi lançado um novo programa de capacitação profissional, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que ofereceu cursos gratuitos financiados pelo governo federal em escolas federais, estaduais e municipais, no Sistema S e em instituições privadas (SANTOS, 2017). O programa contava com bolsas para os estudantes e para os trabalhadores que atuavam no programa. O PRONATEC teve continuidade a partir de 2017 por meio do MEDIOTEC.

consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas (KUENZER, 2008, p. 504).

Ao lado da histórica dualidade educacional, apresenta-se uma dualidade de novo tipo, na qual as ofertas educativas propiciam acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social – iguais às certificações as quais têm acesso as burguesias. “Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora, em sua totalidade” (RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2012, p. 39). Essa dualidade educacional tem como marca também

As significativas cisões que atravessam a educação no país encobrem, sob a forma de múltiplas e renovadas possibilidades, o que permanece constante: a ausência de compromissos efetivos do Estado, tal como compreendido por Gramsci (1999, 2000<sup>a</sup>), com a garantia de acesso igualitário às bases do conhecimento científico e tecnológico. **Tais cisões não se assentam, mais, no binômio ingresso/não ingresso na escola, mas no ingresso em vias formativas diferenciadas que, também de forma desigual e combinada, visam a aproximar-se da universalização de índices de escolaridade sem universalizar condições de permanência e sucesso nem padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica** (RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2012, p. 41-42, grifos nossos).

Já Frigotto (2018) afirma que a posição dos Governos Lula e Dilma sobre Estado, política externa, privatizações, programas sociais, relações com os movimentos sociais e políticas educacionais em geral não se assemelha com o antecessor, Fernando Henrique Cardoso.

Todavia, ao não disputar um projeto societário, com reformas estruturais e concepções educacionais contra hegemônicas, acaba firmando-se numa lógica de resultados, abrindo caminho para que o pensamento conservador e mercantilista penetre na sociedade e na educação (FRIGOTTO, 2018, p33-34).

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que foram relegadas para segundo plano as concepções gestadas no correr do processo constituinte para estabelecer a educação dos trabalhadores tendo como base a politecnia e a escola unitária<sup>56</sup>, por exemplo, a pedagogia das competências e a teoria do capital reeditam-se e naturalizam as desigualdades sociais.

---

<sup>56</sup> “A qualificação do trabalhador, para Marx aponta, necessariamente, para a formação humana omnilateral, na qual fundamenta a educação politécnica ou tecnológica, centrada no trabalho ontologicamente compreendido como princípio educativo. Assim concebida, a qualificação da classe trabalhadora objetiva assegurar a todos o domínio dos princípios gerais da produção moderna e do manejo das técnicas e instrumentos dos diferentes ramos da produção socialmente necessária. Supera-se, assim, a dicotomia entre dirigentes e dirigidos, entre trabalho intelectual e material, uma vez que a educação não se subordina à lógicas de expropriação de direitos, mas fundamenta-se no conceito marxiano de trabalho enquanto elemento constitutivo do gênero humano livre das amarras do mundo subordinado à lógica das mercadorias” (RUMMERT, 2013, p. 419).

No início do segundo mandato do governo Lula reivindicava-se uma política de educação profissional planejada e executada como política de Estado, “que contemple, de forma orgânica, o financiamento e a gestão pública, comprometidos com o bom uso dos recursos públicos, a ser assegurado pelos controles públicos da União [...]” (KUENZER, 2008, p. 503). Ainda assim, apesar desse contexto que envolve os primeiros anos de governo, a educação profissional, como direito, ganhou lugar de destaque nas políticas estabelecidas pós governo Lula (FISCHER; FRANZOI, 2009). Isso porque, em 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>57</sup>. Santos e Rodrigues (2015, p. 98) afirmam que “A expansão da RFEPCT na primeira década do século XXI pode ser considerada um dos marcos históricos das políticas do Estado brasileiro para a educação profissional no período republicano”, pela mudança na organização das estruturas administrativa e pedagógica e pela ampliação interiorizada do número de unidades abrangendo grandes regiões do país. De 2003 para 2013 o investimento na RFEPCT cresceu 309%, passando de 2,2 bilhões, em 2003, para 9 bilhões, em 2013 (SANTOS; RODRIGUES, 2015).

A Lei nº 11.892 de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT<sup>58</sup> – e criou os Institutos Federais, redesenhou as instituições que já existiam e alterou sua identidade e suas finalidades, pautando-se no “[...] no princípio de democratização do acesso ao ensino, para a superação das desigualdades regionais e melhoria da qualidade de vida da população, tendo como prioridade a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades sociais” (CASTANHO, 2019, p. 32). Essa lei representa a recuperação dos investimentos nas instituições de ensino federais (TAVARES, 2012). A expansão da RFEPCT<sup>59</sup> possibilitou a interiorização das instituições e o ingresso das populações que estão

---

<sup>57</sup> Aqui serão abordados pontos bem gerais, outros detalhes da organização dos IFs serão apresentados no capítulo sobre as condições institucionais para a permanência estudantil.

<sup>58</sup> A Rede é composta pelo Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Universidade Federal Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio de Janeiro e Minas Gerais; pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II. Conforme levantamento realizado por Castanho (2019), atualmente existem 664 instituições em funcionamento, ao todo, são 38 Institutos Federais em todos os estados, instalados em 568 municípios

<sup>59</sup> A expansão da RFEPCT teve três fases: 1ª fase entre 2005 e 2007 que consistiu no período de criação dos IFs e possibilitou a construção de 64 novos campus, instalando escolas federais de educação profissional em todos os estados e também nas periferias de algumas regiões; a 2ª fase ocorreu entre 2007 e 2010 e previu instalar mais 150 instituições em cidades-polo do país; a 3ª e última fase da expansão se deu entre os anos de 2011 e 2014 e buscou garantir um campus de IF em cada uma das 558 microrregiões do país, cuja distribuição foi apoiada nos dados produzidos pelo IBGE, IPEA e outros órgãos do governo (CASTANHO, 2019). Análise sobre o contexto de aprovação do projeto de Lei e sobre a institucionalização dos IFs pode ser consultada em Costa e Marinho, 2018 e Santos, 2018.

distantes das capitais e dos grandes centros, o que facilitou o acesso ao ensino técnico e superior a pessoas que até então estavam excluídas da educação federal. Os Institutos Federais foram criados como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, autarquias com autonomia administrativa, patrimonial e financeira, equiparadas em muitos aspectos às universidades federais (BRASIL, 2008). Entre as finalidades dos IFs está a função de desenvolver pesquisa e extensão, com itinerários formativos verticalizados e alinhados com as peculiaridades locais e regionais dos territórios onde estão instalados.

As finalidades e características dos IFs estão dispostas no Art. 6º da Lei 11.892 de 2008: I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Na perspectiva de Tavares (2012, p. 11), o diferencial dos IFs em relação às universidades é a prioridade dada aos cursos superiores de licenciatura, voltados para a formação de professores, cursos de bacharelado e de tecnologia em áreas consideradas estratégicas do ponto de vista econômico. Os IFs foram criados com a promessa de dar novos rumos à educação profissional no país, seja pelo marco normativo, seja pelo número de unidades de ensino que, geograficamente espalhadas, levam a educação pública federal para o interior do país.

Santos e Rodrigues (2015, p. 104) destacam “o deslocamento da sua base filosófica, centrada exclusivamente no desenvolvimento econômico, para dar lugar a uma instituição que, no seu fazer pedagógico, dirigisse o seu foco para a qualidade social”. O resultado dessa perspectiva seria “uma política no âmbito da educação profissional e tecnológica integrada ao conjunto da agenda pública com a finalidade de oferecer à população as possibilidades de

escolarização e de profissionalização” (SANTOS; RODRIGUES, 2015, p. 104) vinculadas a um projeto de sociedade que corrobore com a inclusão social e emancipatória. Todavia, os autores apontam os descaminhos e os entraves colocados à plena realização da EPT na perspectiva indicada. Em primeiro lugar, citam os limites estruturais colocados pela origem e pela função social da escola no capitalismo. Em segundo, apontam os limites da educação brasileira, principalmente no ensino fundamental, que não foram enfrentados de forma consistente pelos formuladores da política educacional (SANTOS; RODRIGUES, 2015). Sobre este último ponto, proclamam que o investimento focado apenas na EPT é importante, mas não é suficiente para melhorar as condições de vida da população mais pobre do país, haja vista o papel específico da educação básica, principalmente nas etapas iniciais.

O MEC não estimou recursos orçamentários para as demais etapas da educação básica com a mesma intensidade dos gastos que realizou com a política de expansão da RFEPT, principalmente, nos municípios e regiões mais pobres, considerados prioritários para desenvolver a educação profissional, e onde se concentra a grande parte das escolas públicas que se encontra em precárias condições de funcionamento, em termos de infraestrutura (SANTOS; RODRIGUES, 2015, p. 106).

Além desses descaminhos e entraves, Frigotto (2018) acrescenta que

Um dos aspectos mais permanentes da política educacional brasileira é, de tempos em tempos, iniciar programas ambiciosos de caráter nacional ou estadual e depois abandoná-los ao seu destino. Normalmente, o apoio se dá na fase de construção, mas a dificuldade é a manutenção do que define a base material da possibilidade de uma educação de qualidade. Esta base material supõe: formação dos docentes, tempo de sala de aula e de estudo, apoio aos discentes, pessoal técnico-administrativo, laboratórios, bibliotecas, espaços de lazer e cultura etc. (FRIGOTTO, 2018, p. 12).

De fato, o caso da RFEPT é emblemático, já que, mal foi concluída a fase de expansão, as instituições foram afetadas por restrições orçamentárias no contexto da crise social e política que culmina com o golpe de Estado em 2016. Como exemplo, cita-se a Emenda Constitucional 95, aprovada em dezembro de 2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal no âmbito do Orçamento Fiscal e da Seguridade Social da União, congelou investimentos públicos por 20 anos e limitou a concessão de reajustes aos servidores e a abertura de concursos públicos. Ou seja, a estruturação das instituições, os investimentos em capacitação dos servidores e em diversas outras ações foram limitados. Os retrocessos continuaram em um contexto de sucessivos contingenciamentos nas verbas das instituições.

Em 2019, o Ministério da Educação lançou o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE – com a justificativa de conferir maior autonomia financeira aos Institutos e Universidades Federais. Entre as propostas: a captação de recursos



próprios e o empreendedorismo. Embora o MEC tenha afirmado que não se trata de privatização das instituições, os eixos de operação geram dúvidas. No eixo gestão, governança e empreendedorismo, os objetivos são: estabelecer limite de gastos com pessoal para promover a sustentabilidade financeira; ranquear as instituições e premiar aquelas mais eficientes nos usos dos gastos; estimular o uso de imóveis da União e arrecadar por meio de contratos de cessão de uso, concessão, fundo de investimento e parcerias público-privadas (PPPs); propiciar os meios para que os departamentos de universidades/institutos arrecadem recursos próprios, com estímulo à competição entre as unidades; autorizar a ajuda do setor privado para manter e modernizar os equipamentos. No eixo de pesquisa e inovação, destaca-se o interesse em instalar centros de pesquisa, inovação e parques tecnológicos, promover a criação e a consolidação de startups, aproximar as instituições das empresas, para facilitar o acesso a recursos privados de quem tiver ideias de pesquisa e desenvolvimento e premiar os projetos inovadores. O terceiro eixo está voltado para a internacionalização e prevê o estímulo ao intercâmbio de professores e estudantes, facilitar o acesso e a promoção de disciplinas em plataformas online, ofertar bolsas para atletas brasileiros em instituições brasileiras, entre outros. O MEC propôs que o Future-se fosse gerido por um fundo de direito privado e a operacionalização ficaria a cargo de Organizações Sociais<sup>60</sup> (BRASIL, 2019). Ao avaliar o FUTURE-SE, Quiroga (2020) aponta que

Entre seus conteúdos não se vê (ou se vê vagamente) qualquer menção ao ensino, papel e responsabilidade social da universidade pública; inclusão social; proposta de expansão na oferta do número de vagas; articulação entre as diversas áreas do conhecimento e sua igual valorização; extensão universitária, dentre outras características óbvias para um entendimento democrático da universidade brasileira. (QUIROGA, 2020, p. 4)

O programa também foi criticado por esvaziar o papel do Estado na gestão e financiamento das Universidades e dos Institutos Federais, transferindo essas responsabilidades para as organizações sociais via captação de recursos privados (QUIROGA, 2020)<sup>61</sup>. Ou seja, após uma década de existência dos IFs, o Governo Federal lança uma proposta que os remodela

---

<sup>60</sup> Após o anúncio pelo MEC, o programa passou por consulta pública. A maior parte das Universidades e dos Institutos Federais rejeitaram a proposta (QUIROGA, 2020).

<sup>61</sup> Outras críticas ao FUTURE-SE podem ser consultadas em XIMENES, S.; CÀSSIO, F. (Orgs.) **Future-se? Impasses e perigos à educação superior pública brasileira.** / - Salomão Ximenes e Fernando Cássio (organizadores). - Santo André, SP: Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC: Universidade Federal do ABC, 2019. Disponível em <https://campanha.org.br/noticias/2019/12/16/livro-reune-criticas-e-oferece-alternativas-ao-programa-future-se-do-mec/>. Acesso em 22 mar. 2021 e <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/entidades-do-setor-da-educacao-programa-future-se-representa-a-extincao-da-educacao-federal-publica1>. Acesso em 22 mar. 2021.

significativamente e pode levar ao abandono de suas finalidades e esboroar o caráter público das instituições.

Assim, faz sentido o que Kuenzer (1998, 2002, 2008) chama de inclusão excludente, ou seja, a estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado e, por vezes, negado aos trabalhadores, uma vez que não se trata diretamente de impedir o acesso às oportunidades de educação continuada e de qualidade. A questão é que as oportunidades educacionais disponibilizadas têm caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, sem assegurar o domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. Já a distribuição do conhecimento científico e tecnológico, integrado à cultura e ao trabalho, por ser estratégico para a inovação, é mais controlado e tem caráter elitizado, embora também seja disponibilizado de forma a atender os arranjos flexíveis.

Sem desconsiderar essas contradições, Ciavatta (2014, p. 51) aponta que “a educação profissional é o *locus* mais visível da educação pelo trabalho, seja no seu sentido técnico e tecnológico, seja no sentido político como movimento que oscila nessas duas direções”. Com isso, a autora reconhece um caráter de positividade na educação profissional que pode ser um espaço de conhecimento e de luta pela transformação das condições que estão estabelecidas (CIAVATTA, 2014).

Para Frigotto (2018) a educação profissional precisa ser tratada como um direito social e subjetivo, com condições de acompanhar as mudanças que ocorrem nos processos produtivos. “O divisor de águas, uma vez mais, se situa entre a concepção de formar para o que serve ao mercado ou uma formação profissional integrada à educação básica” (FRIGOTTO, 2018, p. 58). A educação profissional então deve estar integrada organicamente à educação básica e concomitantemente vinculada com as políticas de geração de emprego e renda (FRIGOTTO, 2008).

Por tudo isso, quer-se sublinhar esse lugar de destaque da educação profissional nas atuais políticas educacionais. Parte-se do pressuposto de que a mesma é *locus* privilegiado para que o trabalho adquira um lugar de dignidade, porque é aí que as vivências de trabalho circulam/podem circular com todo o seu vigor, com a sua força de princípio educativo no âmbito político-pedagógico na escola. Mas, para tal, não deve nunca perder de vista a formação integral do ser humano, que articula ciência, trabalho e cultura. Embora o discurso aponte para uma integração entre formação geral e profissional, essa integração é uma constante luta de educadores e educadoras em todos os níveis em que se constroem as propostas político-pedagógicas para trabalhadores (FISCHER; FRANZOI, 2009, p. 41).

Partindo dos apontamentos Fischer e Franzoi (2009), Frigotto (2008), Ciavatta (2014), entre outros, entende-se que é fundamental defender a Educação Profissional e Tecnológica como política social articulada à educação básica, com a premissa de efetivar a educação para o trabalho em consonância com a ciência e a cultura e na perspectiva da educação integrada, como destaca Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Para isso, é necessário afiançar a atuação dos Institutos Federais como instituições públicas, gratuitas, laicas, universais e guiadas pela democratização do acesso e da permanência dos estudantes. Nessa perspectiva, é urgente também ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes que se matriculam em todos os níveis da EPT.

#### 4 O IFSC E AS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS NA RELAÇÃO COM A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

No âmbito dessa pesquisa, as *condições institucionais para a permanência estudantil* se expressam através de um conjunto composto por documentos (leis, resoluções, instruções normativas, portarias e outros), programas, projetos e ações realizadas no IFSC que têm como objetivo incentivar ou garantir a permanência dos estudantes nos cursos. Diante da amplitude e da diversidade desse campo, que é tanto teórico documental como prático-operativo, foram selecionadas duas fontes principais de dados: os documentos institucionais relacionados com a permanência estudantil e o fazer profissional dos coordenadores dos cursos.

A função gratificada de coordenação de curso pode ser ocupada por servidores docentes e prevê uma vasta área de atuação, conforme quadro disponível no Apêndice A. No Câmpus Caçador estão previstas quinze atribuições e em Florianópolis trinta e quatro. Entre essas numerosas atribuições, destacam-se: efetuar o acompanhamento pedagógico e disciplinar dos discentes (prevista nos dois *campi*); realizar o acompanhamento dos estudantes, contribuindo para o acesso, a permanência e o êxito nos cursos e demais atividades, com a participação da Coordenadoria Pedagógica e dos docentes envolvidos (Caçador); propiciar aos discentes condições de participação em atividades científicas, tecnológicas, culturais e desportivas (Caçador); emitir parecer nos pedidos de matrícula, transferências, validações, certificados e outros relacionados ao processo de ensino-aprendizagem dos discentes matriculados no curso (Florianópolis); propor ao seu Chefe de Departamento Acadêmico plano de capacitação dos servidores lotados na sua Coordenadoria (Florianópolis), entre outras. As atribuições revelam que é função precípua dos coordenadores de curso o acompanhamento dos estudantes, visando a permanência e o êxito destes, bem como o acompanhamento dos processos de avaliação do ensino, a organização de planos de ensino diferenciados para estudantes com deficiência, a organização dos conselhos de classe etc. Em suma, lhes cabe a organização e a gestão dos cursos.

Os professores, enquanto estão nas coordenações dos cursos, executam suas atribuições e vão além delas. Ao fazê-las, mobilizam um conjunto de saberes teóricos e práticos e, por vezes, criam e adotam estratégias que podem ser mais ou menos favoráveis à permanência estudantil. Para garantir o funcionamento cotidiano dos cursos, os coordenadores realizam diversas ações, como contatos telefônicos e via e-mail, reuniões, interações com estudantes pelas redes sociais, entre outros. Foi em busca de captar essas ações, que nem sempre estão

formalmente registradas, que eles foram escolhidos como fonte de informação para essa pesquisa. Espera-se que os coordenadores, que executam concomitantemente o exercício da docência e a função de gestão dos cursos, tenham informações privilegiadas acerca dos dois polos que se pretende analisar nessa pesquisa: as condições institucionais voltadas para a permanência estudantil e as condições de vida dos estudantes.

Deste modo, duas formas de acesso às informações foram previstas: entrevistas semiestruturadas com coordenadores dos cursos técnicos subsequentes e consulta a alguns documentos do IFSC para mapear as condições institucionais voltadas para promover a permanência estudantil.

A entrevista foi escolhida por ser considerada a técnica de pesquisa mais adequada para permitir o conhecimento em profundidade da realidade do sujeito. A entrevista semiestruturada permite que o entrevistado vá além das indagações formuladas, por isso é considerada uma forma privilegiada de interação social, que possibilita obter informações diretamente dos sujeitos pesquisados e reflete a compreensão deles acerca da sua realidade (ROJAS, 1999; MINAYO, 2013).

Após autorização formal do IFSC para a realização da pesquisa e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, foram realizados os contatos com os *campi* Florianópolis e Caçador. Em Caçador, esses contatos aconteceram no segundo semestre de 2019 e foram realizados pessoalmente, visto que a pesquisadora é servidora nesse câmpus. O contato com o Câmpus Florianópolis foi iniciado em fevereiro de 2020, por e-mail e por telefone, com a apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa diretamente para a Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão. A diretora, após conhecer os detalhes da pesquisa e as necessidades para a coleta de dados, imediatamente manifestou aceite e envolveu os coordenadores de curso, via e-mail e em reuniões institucionais. Após isso, a pesquisadora começou os contatos com os coordenadores para montar a agenda de aplicação dos questionários e das entrevistas. Uma mensagem foi enviada aos coordenadores dos 13 cursos técnicos subsequentes do câmpus. Nessa etapa de contato prévio com a direção de ensino e com os coordenadores do Câmpus Florianópolis foram enviados aproximadamente 70 e-mails. A pesquisa foi muito bem recebida nos dois *campi*.

Considerando a expectativa de que os coordenadores de curso possuam informações detalhadas sobre o dia a dia dos cursos e do atendimento aos estudantes, por meio das entrevistas (Apêndice B) buscou-se identificar quais aspectos das condições de vida dos estudantes chegam ao seu conhecimento, que demandas geram, quais respostas são produzidas, como o tema

trabalhador/estudante é tratado no IFSC e se estão capacitados para lidar com as condições de vida e demandas apresentadas pelos estudantes. Ao todo, dez coordenadores participaram das entrevistas nos *campi* Florianópolis e Caçador. Em Caçador, 4 cursos participaram da pesquisa: Eletromecânica, Desenvolvimento de Sistemas, Administração e Logística. Esses dois últimos cursos são coordenados pela mesma pessoa, porém uma outra, que não estava na função, mas que a exerceu por 4 anos, foi convidada a participar da entrevista piloto e esse material foi incluído no universo de dados a serem analisados pela relevância de seus relatos. Os outros 6 coordenadores são de Florianópolis e estão vinculados aos cursos de Edificações, Eletrônica, Enfermagem, Mecânica, Meio Ambiente e Saneamento.<sup>62</sup>

As entrevistas foram previamente agendadas por e-mail, ocasião em que se apresentou os objetivos da pesquisa, o roteiro com as questões e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Os professores de Caçador foram entrevistados entre os meses de setembro a dezembro de 2019, enquanto os professores de Florianópolis foram entrevistados em março de 2020. Todas as entrevistas ocorreram nas instalações do IFSC, foram gravadas e transcritas a fim de garantir a fidedignidade das informações obtidas e preservar seu conteúdo.

Como indicado na introdução desse texto, a situação de emergência colocada pela pandemia da Covid-19, com a suspensão de todas as atividades presenciais no IFSC, alterou os rumos dessa pesquisa e também adicionou aspectos não previstos inicialmente na interface entre condições institucionais, condições de vida dos estudantes e permanência estudantil. Para pesquisar esses novos aspectos, buscou-se contato com os coordenadores de curso durante o mês de agosto de 2020, quando 5 meses já haviam passado desde o início da pandemia, com vistas a conhecer qual a situação dos cursos naquele momento. Todos os dez coordenadores foram contatados via e-mail e, com aqueles que disponibilizaram este meio, por telefone. Foi solicitado que os coordenadores comentassem sobre a participação e o desempenho dos estudantes durante as atividades não presenciais de ensino, o quantitativo de estudantes que estavam matriculados em março e o número daqueles que permaneciam em agosto, quais as dificuldades e as demandas que eles têm apresentado para a coordenação, se houve evasão por conta das atividades não presenciais e outras questões que considerassem importante. Essas informações poderiam ser enviadas por e-mail, WhatsApp ou entrevista *online*.

---

<sup>62</sup> Os estudantes dos cursos de Enfermagem e Saneamento não responderam ao questionário, pois a coleta de dados nas suas turmas estava marcada para a semana em que houve a suspensão das aulas pela pandemia da COVID-19.

Em agosto de 2020, entre os dez coordenadores de curso que participaram das entrevistas, 7 ainda estavam na função e 5 responderam ao contato inicial, mas apenas 3 enviaram informações consistentes sobre a realidade vivida nos cursos (uma das professoras que respondeu coordena dois cursos, então 4 cursos participaram desse segundo momento de pesquisa). Dois coordenadores enviaram as informações via e-mail e outra concedeu nova entrevista para falar especificamente do contexto da pandemia.

Desta forma, foram realizadas onze entrevistas, que resultaram em mais de 9 horas de gravação e 115 páginas de texto após a transcrição. A análise do conjunto de informações prestadas pelos coordenadores seguiu a proposta operativa indicada por Minayo (2014), para quem a interpretação dos dados exige a elaboração de categorias analíticas e categorias empíricas/operacionais. As categorias analíticas são aquelas “capazes de desvendar as relações mais abstratas e mediadoras para a parte conceitual” (MINAYO, 2014, p. 355) e são próprias ao método dialético adotado como referencial nessa pesquisa. A totalidade “busca elucidar o maior número possível de relações determinadoras do objeto pesquisado, desvendando a realidade como um conjunto de propriedade dos fatos, das suas relações e seus processos históricos” (SUBTIL, 2016, p. 158). Já a mediação estabelece as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade, já que as diferentes partes do real estão em interdependência ativa e se condicionam reciprocamente. “A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) apresentam-se em uma série de determinações recíprocas, que se modificam constantemente” (SUBTIL, 2016, p. 158). A contradição integra o movimento do real e promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. As categorias empíricas e operacionais são “criadas a partir do material de campo, contendo e expressando relações e representações típicas e específicas do grupo em questão” (MINAYO, 2014, p. 355).

Acompanhando a trilha indicada pela autora, realizou-se a ordenação dos textos – transcrição, revisão e organização – obtidos com as entrevistas para compor um mapa horizontal dos achados da pesquisa. Em seguida, a leitura exaustiva dos textos possibilitou identificar as ideias centrais e realizar os recortes, a codificação de cada entrevista em unidades de sentido (MINAYO, 2014), que nesta pesquisa serão chamados de citações. Essa análise do conteúdo das entrevistas foi realizada com apoio do *software* Atlas.ti, que possibilitou a decomposição dos textos, a seleção dos trechos significativos que compuseram as citações e a elaboração das categorias empíricas. O material foi organizado em torno de 11 categorias empíricas e 365 citações, sendo que algumas citações foram relacionadas com mais de uma categoria. Um

exemplo disso são as categorias trabalho e aspectos desfavoráveis à permanência estudantil. À primeira vista, o número de citações elencadas para a categoria trabalho pode indicar que ela é secundária na realidade pesquisada, no entanto, a não conciliação do estudo com trabalho remunerado foi amplamente indicada como um fator desfavorável à permanência. Deste modo, o que restou selecionado para a categoria trabalho foram comentários mais gerais desde que não tivessem relação com a permanência estudantil. Ou seja, a tabela abaixo, que apresenta as categorias com o número de citações, é ilustrativa, pois visa possibilitar ao leitor uma aproximação com o processo analítico dos dados, mas não indica a relevância das categorias, pois isso foi estabelecido a partir da interface com as condições de vida dos estudantes e consistiu na etapa final da análise dos dados.

Tabela 1 – Categorias empíricas da pesquisa

<b>Categorias empíricas</b>	<b>Número de citações</b>
Condições institucionais para a permanência estudantil	84 citações
Aspectos desfavoráveis à permanência estudantil	60 citações
Capacitações dos professores	57 citações
Questões pedagógicas	38 citações
Perfil dos estudantes	36 citações
Demandas dos estudantes	24 citações
Família/Responsabilidades familiares dos estudantes	19 citações
Encaminhamentos realizados frente às demandas	17 citações
Trabalho (dos estudantes)	12 citações
Forma de ingresso no curso	10 citações
Demandas dos estudantes por gênero	8 citações

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

A segunda forma de acesso às informações para retratar as condições institucionais foi a consulta aos documentos (leis, decretos, resoluções, editais, regimentos, planos etc.) do Governo Federal e do IFSC que tratam sobre a implementação de programas e ações que tenham relação com a permanência estudantil, de forma direta ou indireta. Tal qual realizado com o material resultante das entrevistas, os documentos foram lidos e analisados, mas sem elaborar categorias empíricas, pois tratou-se apenas de mapear os programas institucionais que tenham a permanência estudantil como foco. A relação desses documentos consultados consta no Apêndice D.

Nesse sentido, o que se buscou realizar, então, foram os movimentos de sínteses, tendo o concreto (real dado) como ponto de partida e o concreto pensado, síntese de múltiplas



determinações mediadas pelo abstrato, como ponto de chegada (SUBTIL, 2016). As abstrações (análises, reflexões, teorias) são instrumentos para superar as representações caóticas e fragmentadas do real e são mediações para a concreticidade.

Após indicar o caminho percorrido na pesquisa, interessa apresentar o IFSC, com destaque para os cursos técnicos subsequentes e seus agentes: os estudantes e os professores que atuam nas coordenações dos cursos. O texto segue com alguns apontamentos sobre o IFSC e a caracterização da evasão como problemática institucional.

#### 4.1 O IFSC E A EVASÃO COMO PROBLEMÁTICA INSTITUCIONAL

O Instituto Federal de Santa Catarina foi criado pela Lei nº 11.892 de 2008<sup>63</sup>. Antes disso, a instituição se chamava Centro Federal de Educação Tecnológica CEFET/SC e possuía 5 unidades: Florianópolis, Jaraguá do Sul, Joinville, Florianópolis- Continente e Chapecó. Em 2008 foi criada a unidade de Araranguá; em 2009, começaram as aulas em Xanxerê, e no ano de 2010 o IFSC começou a atuar em mais sete cidades: Caçador, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Itajaí, Jaraguá do Sul-Rau, Palhoça Bilíngue (libras/português). Em 2011, mais quatro unidades entraram em funcionamento: Garopaba, Lages, São Miguel do Oeste e Urupema. Na última fase de expansão do IFSC foi anunciada a construção de escolas em Tubarão, São Carlos e São Lourenço do Oeste (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2017). O mapa com a estrutura atual e a distribuição das suas unidades no território catarinense consta no ANEXO B.

Os IFs foram criados como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, autarquias com autonomia administrativa, patrimonial e financeira, equiparadas em muitos aspectos às universidades federais (BRASIL, 2008). Entre as finalidades dos IFs está a função de desenvolver pesquisa e extensão, com itinerários formativos verticalizados e alinhados com as peculiaridades locais e regionais dos territórios onde estão instalados. No Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – e no Projeto Pedagógico Institucional, vigentes para o período de 2020 a 2024, o IFSC é apresentado como uma

---

<sup>63</sup> Para conhecer a história do IFSC, que começou como Escola de Aprendizes e Artífices em 1909, consulte ALMEIDA, A.V. de. Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina. Reed. rev. e atual. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2010. As informações também estão disponíveis em <https://www.ifsc.edu.br/historico> e no Plano de Desenvolvimento Institucional, disponível em <https://www.ifsc.edu.br/pdi-2020-2024>.

instituição social, comprometida com a educação profissional e tecnológica de jovens e adultos, em diferentes níveis, etapas e modalidades, **numa perspectiva emancipadora e cidadã**, sendo **democrática** quanto à gestão, **pública** quanto à destinação de recursos e funcionamento, e **inclusiva** quanto à sua ação educativa (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2020, p. 37, grifos nossos).

Conforme o PDI e o PPI, a missão do IFSC é “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2017, p. 7).

A perspectiva inclusiva que deve orientar o conjunto de ações institucionais é uma mudança substancial à proposta anterior e manifesta o compromisso social assumido pelas instituições (CASTANHO, 2019). Para Frigotto, os Institutos Federais “expressam a mais ampla e significativa política no campo da educação pública” (FRIGOTTO, 2018, p. 7).

Em consonância com a proposta dos IFs e com a missão do IFSC, a concepção de educação adotada pela instituição alinha-se com a pedagogia histórico-crítica (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2020, p. 38), que é tributária da concepção dialética, especificamente aquela do materialismo histórico, e se aproxima também da psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski. A principal referência da pedagogia histórico-crítica no Brasil é Dermeval Saviani, para quem a

finalidade da educação é promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem. Para atingir essa finalidade se empenha em propiciar às crianças e jovens o domínio das objetivações humanas produzidas historicamente consubstanciadas nos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos selecionados e organizados de maneira a viabilizar sua efetiva assimilação por meio de um método que toma a prática social como ponto de partida e de chegada em cujo interior se insere o trabalho pedagógico que opera por meio da problematização, instrumentalização e catarse (SAVIANI, 2020, p. 31).

A pedagogia histórico-crítica é contra hegemônica ao avançar no processo de educação das massas trabalhadoras nas escolas públicas e considera a educação como “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2020, p. 27), da qual

decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2020, p. 28).

O IFSC, ao adotar essa teoria como referência, considera, primeiramente, a “construção do sujeito no seu contexto histórico-social, mas também profissional, construção de um cidadão-trabalhador, consciente de seus deveres e direitos, capaz de intervir na sociedade” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2017, p. 21-22). Nesse sentido, o projeto pedagógico da instituição expressa um compromisso social com a formação de profissionais cidadãos, sustentada em uma perspectiva emancipadora e democrática. Considerar a intenção de construir novos rumos para a educação profissional, com vistas a superar os limites da dualidade estrutural que marcou a educação no Brasil, faz da proposta um avanço ao pretender superar a aprendizagem para o exercício de um ofício ou o domínio da técnica, ao mesmo tempo em que idealiza um projeto de formação que possibilite aos trabalhadores a compreensão e a intervenção crítica na sociedade. Sob o princípio da inclusão busca-se acolher as diferenças e as especificidades de seus estudantes, percebendo-os em uma perspectiva de totalidade, garantindo-lhes, além do ingresso, a permanência e o acesso ao conhecimento. “Além disso, busca conhecer o processo de desenvolvimento do aluno e as características dos diferentes perfis e faixas etárias, por diferentes linhas teórico-metodológicas, a fim de conseguir êxito no trabalho desenvolvido” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2017, p. 22).

Ao observar a trajetória histórica da instituição, constata-se que, mesmo com as inovações promovidas pela transformação dos CEFETs em IFs e com o novo marco regulatório que se propõe a ser mais democrático, inclusivo e equitativo, há um problema que persiste desde a implantação da Escola de Aprendizizes e Artífices. Os altos índices de evasão e de retenção são o ‘calcanhar de Aquiles’ dos IFs e se configuram enquanto desafios internos a serem enfrentados (FRIGOTTO, 2018). Em sua história, a instituição tratou a evasão e a reprovação escolar de forma diversa<sup>64</sup>. Sem reverter os indicadores preocupantes, cabe configurá-los como problemática institucional.

Entretanto, sabe-se que a evasão e o abandono escolar não são exclusividade do IFSC e afetam diversas instituições em diferentes níveis de ensino. Estima-se que “em 2017, 25,1 milhões das pessoas de 15 a 29 anos de idade não frequentavam a escola, cursos pré-vestibular,

---

<sup>64</sup> Até os anos 2000, as iniciativas voltadas ao problema eram pontuais. Em 2006, um grupo de trabalho, com objetivo de estudar e organizar estratégias no combate à evasão escolar, abordou o tema de forma mais abrangente e sistemática por meio do Projeto Permanência e Êxito do Educando no CEFET- SC/2006. Entre 2007 e 2009, os trabalhos realizados possibilitaram a inclusão do tema no PDI 2009-2013. O referido GT foi encerrado em 2009 e os resultados do seu trabalho suscitaram a criação da Coordenação de Inclusão e Assuntos Estudantil, atual Diretoria de Assuntos Estudantis, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018).

técnico de nível médio ou de qualificação profissional e não haviam concluído uma graduação” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFICA E ESTATÍSTICA, 2018, p. 11). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Pnad Contínua 2016/2017 mostra que entre os mais excluídos estão os homens, 52,5%, e as pessoas de cor preta ou parda, 64,2%. Os motivos que justificaram a não frequência à escola foram: motivos de trabalho (39,7%); não tinha interesse (20,1%) e ter que cuidar dos afazeres domésticos ou de pessoas (11,9%). O peso desses motivos é diferente para homens e mulheres: para os homens de 15 a 29 anos de idade que não frequentavam a escola ou alguma qualificação nem haviam concluído o ensino superior, os motivos relacionados ao trabalho foram mais citados (49,4%); já para as mulheres nessa mesma faixa etária, os motivos de trabalho representaram 28,9%, ter que cuidar dos afazeres domésticos ou de criança, adolescente, idosos ou pessoas com deficiência representou 24,2% (entre os homens, esse motivo foi informado por apenas 0,7%). Além desses, foi significativo também o motivo falta de dinheiro para pagar despesas (mensalidade, transporte, material escolar etc.), mencionado por 12% das mulheres. A frequência de indivíduos que responderam não estudar por ter que cuidar de afazeres domésticos ou de pessoas é maior para aqueles que possuem os níveis de instrução mais baixos: 17,1% para aqueles sem instrução ou com Ensino Fundamental completo; 16,8% para aqueles com ensino fundamental completo até o nível médio e 7,7% para aqueles com ensino médio completo ao superior incompleto (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFICA E ESTATÍSTICA, 2018).

No IFSC, a discussão da evasão escolar mobiliza servidores e gestores, principalmente depois que o MEC e os órgãos de controle, a exemplo do Tribunal de Contas da União – TCU, passaram a exigir respostas e soluções. Os dados de uma série histórica elaborada entre 2009 e 2017 apontou 43,71% de egressos sem êxito<sup>65</sup> no IFSC, índice superior ao registrado pela Rede Federal de Educação Profissional, que foi de 35,97% no mesmo período. Para os cursos técnicos subsequentes, os percentuais de egressos sem êxito no período foram de 53% no IFSC e 43% na Rede (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018). Esses índices colocam o IFSC entre os dez Institutos da Rede Federal com a maior taxa de evasão. A retenção<sup>66</sup> também é um fator de análise, visto que pode contribuir para a evasão/abandono escolar. Os indicadores de evasão e retenção para cursos técnicos e superiores no período de 2017 a 2019 podem ser conferidos na tabela que está disponível no Apêndice E. No geral, observa-se que o IFSC

---

<sup>65</sup> Equivalente a taxa de evasão.

<sup>66</sup> Equivalente a reprovação em uma disciplina ou em um semestre do curso.

alcançou bons resultados, pois a taxa de evasão passou de 43,7%, entre 2009 e 2017, para 27,6% em 2019. Todavia, a evasão nos cursos técnicos concomitantes, subsequentes e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos – Proeja permanece alta. Os cursos subsequentes e de Proeja são frequentados majoritariamente por trabalhadores que congregam a inserção (ou as tentativas de) no mercado de trabalho e a condição de estudante, característica que também é observada nos cursos superiores.

Esse conjunto de informações sobre a evasão desvela que a permanência estudantil é um desafio perpassado por aspectos multifacetados e multiformes, cujas soluções também são complexas, de difícil execução e demandam a participação de diversos atores sociais. Essa complexidade engloba circunstâncias individuais, institucionais e sociais, e, para seu enfrentamento, exige considerar os nexos estabelecidos entre o sistema de ensino, a escola e o indivíduo (HEIJMANS; FINI; LUSCHER, 2013). Deste modo, a permanência estudantil não está relacionada apenas com instituições e estudantes, mas é permeada pela conjuntura social, econômica e política do país, que desafia tanto as condições individuais dos estudantes quanto às políticas e ações institucionais.

Dada a relevância do tema, em 2018 o IFSC concluiu um Plano Estratégico de Permanência e Êxito<sup>67</sup> (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018), que foi elaborado a partir de um amplo levantamento acerca das causas de evasão em cursos técnicos e superiores. Nesse contexto, o IFSC estabeleceu algumas concepções norteadoras para tratar da temática<sup>68</sup> e entendeu que

a saída definitiva do aluno pode ser de três ordens: como evasão de curso, evasão de instituição ou evasão do sistema de ensino. Também foram definidas como sendo de três ordens as causas da evasão: relacionadas aos estudantes, aos cursos e instituições e as de ordem mais conjuntural, relacionada ao mercado de trabalho, ao reconhecimento da carreira, à qualidade do ensino e ao contexto socioeconômico e político (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018a, p. 21).

---

<sup>67</sup> Em 2014, a Setec/MEC criou um documento orientador com vistas a superar a evasão e a retenção na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sugeriu a todas as instituições da Rede da Rede Federal elaboração de um plano estratégico para promover a permanência e o êxito dos estudantes (BRASIL, 2014). Para a elaboração deste plano o IFSC analisou os dados da evasão nos cursos técnicos e de graduação referentes ao período entre 2009 a 2017 e previu um conjunto de ações para enfrentamento da evasão e da retenção.

<sup>68</sup> Tais definições foram adotadas com base em trabalho divulgado em 2014 pela Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras, instituída pelo MEC que buscou identificar causas e possíveis soluções para o problema.

No referido plano, os fatores da evasão foram apresentados conforme a categorização do MEC (BRASIL, 2014) e separados em três dimensões: fatores individuais dos estudantes, fatores internos às instituições e fatores externos às instituições<sup>69</sup>. Considerando o foco dessa tese, elaborou-se uma síntese dos motivadores de evasão que se destacaram para os cursos técnicos (concomitantes e subsequentes, para respeitar a organização apresentada no plano).

Como resultado dessa síntese, os fatores externos à instituição que foram mencionados exclusivamente por estudantes do nível técnico foram a redução e/ou oscilação da oferta de vagas de estágio/trabalho em função da crise econômica. Também, indicaram motivos relacionados à desvalorização da profissão, fragilidade das políticas voltadas para a educação profissional, dificuldades no uso de novas tecnologias, déficit na formação pregressa do estudante, entre outros (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018a).

Já na dimensão individual do estudante, os fatores específicos do nível técnico foram: dificuldade em conciliar o curso no IFSC com outros cursos, problemas de relacionamento com docentes, pouca participação ou envolvimento em atividades acadêmicas e mudança de trabalho ou de turno laboral. Indicaram também dificuldades para adaptação à vida acadêmica, indisponibilidade de tempo para estudar fora do horário de aula e/ou participar de atividades extracurriculares, desmotivação em relação ao curso, dificuldade de aprendizagem, falta de hábito ou disciplina de estudo, muito tempo afastado do sistema de ensino, responsabilidades familiares, de trabalho e cuidado dos filhos e baixa autoestima (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018a).

Os fatores internos à instituição apontados exclusivamente por estudantes do ensino técnico foram: falta de didática dos docentes; problemas na metodologia de avaliação; excesso de carga horária de aula semanal; baixa aplicação de novas metodologias de ensino; aulas excessivamente teóricas; linguagem inadequada à realidade do estudante; dificuldades para realizar convênios, cooperações e projetos com outras instituições de ensino; falta de diagnóstico do perfil do estudante ingressante; falta de projetos/ações que aproximem escola, família e comunidade; escassez de atividades complementares (feiras, mostras, etc.); falta de acolhimento dos estudantes que ingressam nas últimas chamadas de matrícula; horários das

---

<sup>69</sup> Depois de categorizados nessas três dimensões, os fatores foram agrupados por fatores gerais e específicos. Na dimensão de fatores externos à instituição os fatores gerais foram: conjuntura social, econômica e política; valorização da profissão e antecedência escolar. Adaptação à vida acadêmica, motivação em relação ao curso, habilidade de estudo, situação familiar, relação estudo-trabalho e personalidade foram elencados na dimensão relacionada aos fatores individuais do estudante. Na dimensão interno à instituição foram listados os aspectos didático-pedagógicos, gestão acadêmica do curso, programas institucionais para o estudante, infraestrutura e divulgação e ingresso (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018).

aulas diferentes daqueles praticados na região; falta de acompanhamento e apoio pedagógico; divulgação dos cursos precisa ser mais qualificada e processo de inscrição excessivamente complexo (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018a). Observa-se, então, que a categoria de fatores internos à instituição foi aquela que teve mais motivos elencados pelos estudantes dos cursos técnicos. Apesar dessa separação dos fatores, é importante considerar que

isso impõe algumas limitações ao enquadramento e significado de certas causas da evasão/retenção, especialmente àquelas associadas à dimensão “Individual do Estudante”. Causas como "desconhecimento do perfil do curso", "falta de motivação ou desinteresse pelo curso" e "falta de conhecimento sobre a área do curso escolhido", por exemplo, bem poderiam ser associadas à dimensão "Interno à Instituição", no sentido de acusar a falta de estratégias ou ações que busquem orientar e motivar o estudante sobre o curso (organização curricular, perfil profissional, área de atuação do egresso, etc.). Importante destacar ainda que o maior número de fatores gerais e específicos, extraídos do diagnóstico qualitativo feito pelos *campi*, se refere à dimensão "Interno à Instituição" desvelando, portanto, o grande leque de necessidades de intervenção que precisa ser identificado e implementado pelo IFSC (Seção 6) no combate à evasão e retenção dos estudantes” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018a, p. 39).

A maior incidência de fatores relacionados ao IFSC indica a importância de tratar a evasão e o abandono escolar como problemática institucional e perquirir a concretização de ações que fomentem a permanência estudantil.

Diante disso, os servidores têm se dedicado a pesquisar sobre o tema em suas dissertações e teses<sup>70</sup>. Coelho (2014), por exemplo, buscou entender como os estudantes e ex-estudantes interpretam e justificam a permanência e o abandono nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes de escolas profissionais federais de Joinville e Jaraguá do Sul. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2011 e 2013 com a participação de 270 pessoas. Os resultados da pesquisa indicam que as questões relacionadas com o mundo do trabalho (perspectiva de conseguir emprego melhor depois de formado, prestígio do curso, possibilidade de progressão funcional com a conclusão do curso) e com o processo de ensino-aprendizagem (busca de novos conhecimentos, qualidade dos professores, prestígio da instituição) foram os mais apontados como razões para a permanência. Entre os principais motivadores do abandono

---

<sup>70</sup> O tema também foi abordado por outros servidores: ALVES, André Soares. Evasão de alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médios do IF-SC campus Florianópolis: propostas de controle. 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011; GERBA, Raphael Thiago. Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014; GUIMARÃES, Sandra Lopes. A entrevista de acolhimento e o contrato de trabalho pedagógico como uma possibilidade frente à evasão escolar em um curso superior de tecnologia. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

escolar destacam-se as dificuldades de aprendizagem, falta de tempo para estudar, dificuldade para conciliar trabalho e estudos, problemas de saúde e problemas de relacionamento com os professores. Para a autora, fatores internos e externos às instituições, ou seja, problemas pessoais do estudante, questões familiares e relacionados com a “conciliação” entre trabalho e estudos apresentam-se em relação dialética no que se refere aos determinantes da evasão (COELHO, 2014). Em 2019, em sua tese de doutorado (ZANIN, 2019), a autora analisou a visão dos trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) sobre os fatores que envolvem o abandono e a permanência escolar em cursos técnicos subsequentes do eixo tecnológico Controle e Processos Industriais. Ela indica a compreensão de evasão e abandono escolar na perspectiva da totalidade, vinculando-os à negação do direito à educação a uma população que já se encontra expropriada de muitos outros direitos sociais e também a pontos que podem ser utilizados pelos governos para reduzir os investimentos nas instituições públicas de educação federal (ZANIN, 2019). Assim,

numa conjuntura de desvalorização da educação e de políticas de cortes em investimento na educação, faz-se fundamental olhar para o abandono, compreendê-lo e planejar ações para sua mudança, pois, se for olhado apenas para a produtividade exigida numa sociedade capitalista e mercadológica, esse pode ser um fator apontado para justificar ações políticas de cortes e justificativas de que a Rede não é eficiente (ZANIN, 2019, p. 158).

Para a autora o abandono e a evasão escolar exigem compreender que a permanência estudantil está vinculada diretamente com a estrutura física das instituições, a valorização dos trabalhadores, a construção de espaços democráticos, os investimentos na educação, a formação inicial e continuada dos servidores e a construção de uma identidade docente e institucional.

Garcia (2020), por sua vez, investigou as principais causas de evasão e retenção escolar e os fatores que mais contribuem para a permanência em cursos técnicos do IFSC<sup>71</sup>. Em seu estudo, a autora identificou

As principais causas da evasão, consideradas como fatores individuais do estudante, envolvem principalmente a sensação de desânimo com o curso, por diferentes aspectos, e dificuldades financeiras por não possuir ocupação profissional; afastamento por saúde e novo emprego; insegurança e dificuldades pessoais; falta de identificação com a área; falta de flexibilidade de horário de trabalho; dificuldades financeiras. [...] O fator que leva à evasão classificado como interno à Instituição corresponde à falta de diálogo e abordagem inadequada em sala de aula (GARCIA, 2020, p. 75-76).

---

<sup>71</sup> Pesquisa realizada para conclusão do Mestrado que teve como objetivo geral: investigar quais os fatores que contribuem para a permanência e êxito e, em outra ponta, para a evasão e a retenção de alunos dos cursos técnicos do IFSC Tubarão. Alunos concluintes e evadidos participaram da pesquisa, cuja coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2018.



Os fatores citados pela autora que contribuem para a permanência foram, em primeiro lugar, a importância do acolhimento e acompanhamento de forma mais próxima aos estudantes. Em segundo lugar, os eventos culturais, desportivos e tecnológicos, que além de agregar conhecimento, propiciam interação entre os estudantes e acentuam o sentimento de pertencimento do estudante com a comunidade escolar e com o curso. O terceiro fator destacado menciona as políticas de assistência estudantil, que contempla os auxílios financeiros e a oportunidade de participação em projetos de pesquisa e extensão. O quarto fator, por fim, destaca a preocupação por parte dos professores com a aprendizagem e bem-estar dos estudantes, “tanto nas ações de acolher, acompanhar, como preocupar-se com a evolução discente” (GARCIA, 2020, p. 75).

Conclui-se, portanto, ao analisar a evasão e o abandono escolar, que não se tratam de questões isoladas a serem enfrentadas por um ou outro curso, mas de questões que estão presentes em toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Nota-se, por exemplo, a contundência dessas questões nos cursos que participaram dessa pesquisa, conforme apresentado na tabela abaixo.

Tabela 2 – Dados de evasão e retenção nos cursos pesquisados – 2017 a 2019.

Curso técnico subsequente em	2019		2018		2017	
	Evasão	Retenção**	Evasão	Retenção	Evasão	Retenção
Edificações	25%	13%	17%	8%	13%	0%
Eletrônica	29%	7%	59%	6%	43%	0%
Enfermagem	23%	16%	12%	10%	2%	13%
Mecânica	32%	5%	38%	11%	16%	5%
Meio Ambiente	25%	24%	34%	12%	26%	0%
Saneamento	33%	11%	22%	10%	6%	0%
Administração	32%	0%	34%	0%	32%	0%
Desenvolvimento de Sistemas	72%	0%	86%	-	-	-
Eletromecânica	24%	0%	46%	0%	36%	11%
Logística	40%	0%	35%	-	32%	0%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração da autora.

O curso que teve o maior índice de evasão nos anos analisados foi o de Desenvolvimento de Sistemas. Esse curso iniciou-se no primeiro semestre de 2018 e em julho do mesmo ano o Câmpus Caçador solicitou alterações no curso pelo número significativo de evasão registrado no primeiro semestre. Ainda assim, a evasão registrada em 2019 manteve-se elevada. As principais alterações sugeridas foram a ampliação da duração do curso, de 2 para 3

semestres, e a redução de disciplinas ofertadas à distância. Os cursos que registraram aumento nos índices de evasão foram Edificações, Enfermagem, Saneamento e Logística. O curso de Administração registrou em torno de 30% de evasão nos três anos analisados. Os cursos de Eletrônica, Meio Ambiente e Eletromecânica tiveram tendência semelhante: a evasão cresceu em 2018, se comparada com 2017, mas regrediu em 2019. Nos índices de retenção, o destaque é o curso de Meio Ambiente, que registrou 24% em 2019. O incremento das taxas de evasão e retenção nos cursos técnicos subsequentes foi observado em todos os cursos.

Em âmbito nacional e de modo geral, o abandono escolar se agravou durante a pandemia da Covid-19, principalmente entre os estudantes mais pobres. A suspensão das aulas presenciais em março de 2020 e sua substituição por atividades remotas de ensino, realizadas com o apoio da tecnologia para transmissão dos conteúdos e para a interação entre estudantes e professores, exclui aqueles que não possuem boas condições de conexão à rede de internet. A exclusão escolar é notadamente um problema vivido pelos estudantes das escolas públicas, que já enfrentavam outras dificuldades antes da pandemia, tais como alimentação insuficiente, moradias precárias e sem espaço adequado para estudos, presença de violência, conflitos familiares etc. A precarização do ensino e das atividades docentes, a dependência da supervisão de algum adulto (geralmente um familiar) para a realização das atividades escolares, a piora das condições econômicas das famílias e, como alternativa para a sobrevivência familiar, o aumento da participação de adolescentes e jovens no trabalho remunerado, agravam ainda mais o problema<sup>72</sup>.

A pandemia intensificou e desnudou a desigualdade social, que é uma característica estrutural do Brasil. Há décadas as ações do Estado no campo da proteção social têm sido substituídas pela ênfase no mercado – oferta de bens e serviços mercadorizados – e por respostas produzidas pela sociedade civil, principalmente no âmbito privado das famílias. Entretanto, a agudização da crise financeira durante a pandemia limita ainda mais as possibilidades de respostas das famílias sem apoio estatal para a satisfação das necessidades básicas. Ou seja, as famílias das crianças e adolescentes que frequentam as escolas públicas têm condições materiais

---

<sup>72</sup> Diversos veículos da imprensa abordaram a questão ao longo do ano de 2020. Cita-se algumas reportagens: Pandemia deve intensificar o abandono de escola entre os alunos mais pobres em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53476057>, 23/07/2020. Por que a pandemia pode contribuir com a evasão escolar? Em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/por-que-a-pandemia-pode-contribuir-com-a-evasao-escolar/> de 03/09/2020. 60% dos estados monitoram acesso ao ensino remoto: resultados mostram ‘apagão’ do ensino público na pandemia, em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/60percent-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml>, de 06/07/2020.

e imateriais cada vez mais limitadas. Esse quadro – pandemia somada à precarização das condições de vida das famílias –, ao lado de escolas públicas com poucos recursos financeiros, professores com sobrecarga de trabalho, desvalorização da carreira docente e do funcionalismo público, entre outros, certamente incrementará as taxas de evasão e abandono escolar em 2020.

O IFSC, embora tenha condições diferenciadas em termos de recursos financeiros e humanos quando comparado a algumas escolas estaduais e municipais, não ficará distante desse cenário. Os professores relatam que os estudantes tiveram baixa participação nas atividades pedagógicas não presenciais realizadas durante a suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19. Em agosto de 2020 a situação dos cursos que responderam ao contato realizado era a seguinte: no curso de Eletrônica, das 90 matrículas que estavam ativas apenas 47 continuavam participando de pelo menos uma unidade curricular, 28 trancaram a matrícula e 1 solicitou cancelamento; no curso de Eletromecânica, 16 dos 25 estudantes que estavam matriculados no curso estavam participando; em Logística, 25 estudantes estavam matriculados no início do semestre e 4 cancelaram as matrículas; e em Administração 20 estudantes continuaram ativos no curso entre os 24 que começaram o semestre.

Para mitigar o problema, o IFSC adotou várias estratégias que vão desde a impressão de atividades e materiais de estudos para aqueles estudantes sem acesso à internet, interação com eles por telefone e rede sociais para manter o engajamento estudantil e busca ativa daqueles considerados em risco de abandono até a suspensão das aulas, por alguns períodos.

A análise dos dados sobre evasão e abandono escolar no IFSC indicam que esse é um problema persistente na história institucional que ainda exige ações sistemáticas e consolidadas para ser revertido, e, assim, garantir o direito à educação a todos os sujeitos que buscam a instituição. Tendo em vista o trabalho já realizado pela instituição no mapeamento dos fatores que embasam a evasão e as pesquisas já realizadas citadas anteriormente, decidiu-se então abordar os programas e ações institucionais voltados para a permanência estudantil.

#### 4.2 OS PROGRAMAS E AS MEDIDAS INSTITUCIONAIS PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

O mapeamento dos programas institucionais que buscam promover a permanência estudantil apoiou-se na análise documental conforme indicado na introdução desse capítulo. A

relação dos documentos consultados consta no Apêndice D. Foram consultados quatro documentos elaborados pelo Governo Federal e nove documentos elaborados pelo IFSC.

O marco normativo para as políticas de assistência estudantil nos Institutos Federais (antes as ações estavam restritas às Universidades) foi o Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, que estabelece os objetivos e as ações a serem contempladas no âmbito do programa, que são: 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. O decreto estabelece que o público a ser atendido deve ser, prioritariamente, estudantes oriundos de escolas públicas ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, associados a outros critérios a serem estabelecidos pelas instituições (BRASIL, 2010).

Após esse decreto, o IFSC criou seu programa de Assistência Estudantil – AE, aprovado pelo Resolução nº 01/2020. As ações previstas pela AE do IFSC voltam-se para o atender as necessidades dos estudantes, privilegiar a sua formação integral e garantir condições de acesso e permanência com êxito. A resolução prevê duas formas de atendimento: atendimento universal aos estudantes<sup>73</sup> e atendimento àqueles em situação de vulnerabilidade social (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010). O atendimento universal está distribuído em diversas ações e em articulação com ações de ensino, pesquisa e extensão. Já o atendimento para situações de vulnerabilidade está estruturado por meio do Programa de Atendimento aos Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Social – PAEVS, que é o principal programa de assistência estudantil do IFSC e disponibiliza auxílio financeiro aos estudantes. A concessão de auxílio financeiro é feita nas seguintes modalidades: auxílio permanência – destinado a estudantes com renda bruta familiar per capita de até 2 salários mínimos, matriculados em cursos presenciais; auxílio compulsório – atende estudantes inscritos no Cadúnico<sup>74</sup>, os matriculados em cursos Proeja e em cursos voltados para o atendimento de públicos estratégicos; auxílio ingressante cotista – contempla estudantes ingressantes em cursos presenciais por meio da reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública, com renda

---

<sup>73</sup> O atendimento universal inclui os seguintes programas: programa de desenvolvimento técnico científico, programa de saúde e apoio psicossocial, programa de acompanhamento acadêmico e suporte ao ensino, programa cultura, arte e esporte, programa de incentivo à participação político-acadêmica, programa de iniciação ao mundo do trabalho, programa alimentação estudantil, programa de atendimento aos filhos dos estudantes e programa moradia estudantil.

<sup>74</sup> Trata-se daqueles estudantes cujas famílias estão inseridas do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal. Mais informações em [HTTPS://WWW.CAIXA.GOV.BR/CADASTROS/CADASTRO-UNICO/PAGINAS/DEFAULT.ASPX](https://www.caixa.gov.br/cadastros/cadastro-unico/paginas/default.aspx).

inferior a 1,5 salários mínimos; auxílio emergencial – trata-se de um auxílio eventual destinado a estudantes de cursos presenciais em situação financeira adversa e imprevisível que impossibilite a permanência no curso (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010).

Durante a suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia de Covid-19, foi criado o Auxílio emergencial de acesso à internet para garantir o acesso dos estudantes do IFSC à internet, a ser executado no contexto da manutenção do calendário acadêmico com suspensão das aulas presenciais e sua substituição por atividades não presenciais a serem realizadas por meio de tecnologias de informação e comunicação.

O programa de auxílio moradia destina-se a custear parcialmente os custos com aluguel e outras despesas de moradia dos estudantes matriculados em cursos presenciais que residam fora da sede familiar<sup>75</sup>. O auxílio eventos visa apoiar a participação dos estudantes em eventos extracurriculares acadêmicos, esportivos e culturais por meio de ajuda de custo para pagamento de passagens, inscrição, hospedagem e alimentação. O auxílio permanência, o auxílio internet e o moradia são concedidos para estudantes que tenham Índice de Vulnerabilidade Social – IVS<sup>76</sup> válido. O IVS é usado também para acesso, embora não seja critério exclusivo, para a seleção de estudantes nos editais de apoio a eventos, projetos de pesquisa, de extensão e outros projetos de ensino (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2019).

O IFSC executa o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e oferta lanche durante os intervalos das aulas para os estudantes da educação básica (cursos técnicos e proeja). O programa é custeado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e de recursos repassadas pelo Governo Federal para custear os programas de Assistência

---

<sup>75</sup> O auxílio permanência tem valores de parcelas variáveis: R\$ 405,00, R\$ 325,00, R\$ 210,00, R\$ 140,00 e R\$ 120,00 a depender o IVS do estudante. O auxílio internet tem valor único de R\$ 70,00 por parcela para cada estudante. O valor do auxílio moradia é R\$ 400,00 por parcela e os valores dos auxílios para cotistas, estudantes de proeja, públicos estratégicos e cadastro único é de R\$ 120,00.

<sup>76</sup> O Índice de Vulnerabilidade Social – IVS é “uma expressão quantitativa de análise composta de variáveis que juntas caracterizam a situação de vulnerabilidade social” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2019, p. 5). As variáveis consideradas na análise são: renda bruta familiar per capita, composição familiar, ocupação, trabalho e emprego, educação, moradia e transporte do estudante, saúde e participação em programas sociais. No contexto desse índice, a vulnerabilidade social é “apreendida como processos de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e sua capacidade de reação, como situação decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivo relacionais e de pertencimento social” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2019, p. 5). A renda máxima permitida para cadastro no IVS é de renda bruta familiar per capita de até dois salários – mínimos. O IVS é calculado a partir de criteriosa análise documento e, se necessários, entrevista realizada por assistente social. Durante a pandemia o cálculo de IVS foi alterado para se adequar ao novo contexto.

Estudantil. A partir da suspensão das aulas presenciais no contexto da pandemia de COVID – 19, como medida excepcional, os recursos financeiros foram direcionados para a aquisição de kits de alimentação que são entregues para estudantes previamente cadastrados. A distribuição dos gêneros alimentícios adquiridos com recursos do PNAE diretamente às famílias foi autorizada pela Lei nº 13.987 de 07 de abril de 2020 e regulamentada pela Resolução nº 2 de 09 de abril de 2020.

A inserção socioprofissional é incentivada pelos programas de estágio e jovem aprendiz executados pela instituição, do qual participam principalmente estudantes dos cursos técnicos e superiores. O estágio pode ser curricular e extracurricular. Já o programa Jovem Aprendiz segue o estabelecido pela Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/2000). Os estudantes podem atuar também como bolsistas em projetos de pesquisa e de extensão. Esses programas são fundamentais para fomentar a permanência e o êxito estudantil.

Não obstante, as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e pessoas com altas habilidades e superdotação têm direito ao atendimento educacional especializado, materiais pedagógicos acessíveis e flexibilização do currículo, conforme a legislação brasileira prevê<sup>77</sup>. Os Núcleos de Acessibilidade Educacional – NAE<sup>78</sup>, núcleo permanente para a promoção de acessibilidade, devem ser estruturados em todos os *campi* do IFSC.

O Plano de Permanência e Êxito também é uma ação importante, pois indica que a instituição, além de implantar as ações sugeridas, deve monitorar e avaliar o plano. Para isso, sugere a criação de Comissões de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes – CAPE, na reitoria e nos *campi*, com plano de trabalho contendo etapas, prazos e responsáveis para construir planos locais de permanência e êxito em todas as unidades do IFSC. O plano de trabalho elaborado pela CAPE Central, composta por servidores da reitoria, contém

---

<sup>77</sup> Lei 13.146 de 2015; Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, Lei 12.764/2012, Lei 13.409/2016 entre outras.

<sup>78</sup> “São objetivos do NAE: – contribuir para a promoção da acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e procedimental; II – promover junto à comunidade acadêmica a disseminação da cultura da inclusão no âmbito do IFSC e na sua relação com a comunidade externa; III – articular os diversos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão para a implementação de políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos discentes do público-alvo da Educação Especial; IV – realizar o acolhimento e acompanhamento dos alunos público-alvo da Educação Especial considerando suas necessidades e especificidades. V – incentivar, participar e colaborar no desenvolvimento de parcerias com instituições que atuem com interesse na educação/atuação/inclusão profissional para pessoas público-alvo da Educação Especial; VI – promover a divulgação de informações e resultados de estudos sobre a temática, no âmbito interno e externo dos *campi*, articulando ações de inclusão em consonância com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; VII – realizar no âmbito do câmpus o atendimento educacional especializado, conforme Art. 14º e 15º deste regulamento” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2019, p. 6).

as diretrizes para as atividades nos *campi*<sup>79</sup>. Esse plano cita que deveriam ser priorizados cursos técnicos e de graduação cuja taxa de evasão e retenção fosse superior a 15%, ou seja, todos os cursos que estão participando desta pesquisa seriam prioridade. Na fase de levantamento de documentos a serem analisados nessa pesquisa, buscou-se os resultados das atividades dessas comissões junto à reitoria. Foi estabelecido contato com dois servidores lotados na diretoria responsável pelas ações, mas eles não conseguiram localizar os materiais. Posteriormente, fomos informados de que esse trabalho ficou sob a responsabilidade dos *campi*, sem a necessidade de prestar contas à reitoria, já que se tratava de uma proposta de trabalho permanente, e que a única forma possível para ter acesso aos materiais era contatar cada câmpus diretamente.

O Câmpus Caçador executou parcialmente o cronograma previsto e disponibilizou os materiais para consulta. O campus formou a comissão local, realizou o diagnóstico da situação das matrículas por curso, identificou os fatores de evasão, planejou medidas de permanência e êxito e esboçou um cronograma para implantação das ações.

Já em Florianópolis existe a comissão que trata do assunto, mas não conseguimos acessar nenhum material, sem contar que não ficou muito claro se o plano de trabalho proposto pela CAPE Central foi realizado. Apesar desses desencontros na execução dos trabalhos, Zanin (2019) pondera que

a construção do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFSC encontrou algumas dificuldades, como envolvimento dos servidores, preparação dos envolvidos na fase diagnóstica, morosidade na construção do documento e descrença de alguns servidores do papel desse plano. No entanto, dada a ausência histórica de ações de apoio à permanência na Educação Profissional e Tecnológica brasileira, esse documento possibilita e oferece condições para possíveis debates e mudanças, abrindo caminhos para novos debates e novas construções nos campi que se voltam para o apoio à permanência escolar (ZANIN, 2019, p. 211).

A situação de emergência imposta pela pandemia de Covid-19 forçou o IFSC a adotar medidas específicas para a situação. Além daquelas que já foram indicadas no âmbito da AE, outras foram publicadas em resoluções do Conselho Superior do IFSC – Consup, portarias do Reitor e resoluções do Colegiado de Ensino Pesquisa e Extensão – Cepe. Em consonância com os objetivos desta tese, serão abordados os documentos que contêm medidas que impactem ou façam referência à permanência estudantil, direta ou indiretamente.

---

<sup>79</sup> O trabalho nos *campi* deveria seguir as seguintes etapas: diagnóstico da situação de matrículas por curso no período entre 2008-2018; principais fatores ou causas da evasão; cronograma de implantação das medidas de permanência e êxito prioritárias e estratégias de monitoramento e divulgação das ações. A orientação também sugere que os *campi* construam seus Planos Locais de Permanência e Êxito.

A Resolução nº 9 do Consup, de 06 de abril de 2020, autorizou o trancamento de matrícula durante o primeiro letivo do curso, o que antes só era permitido a partir do segundo. Considerando a excepcionalidade do contexto acadêmico, a regulamentação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (ANP) ficou sob responsabilidade do Colegiado de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE na Resolução 41 de 03 de julho de 2020, que define:

Art. 2º Entende-se por atividades pedagógicas não presenciais (ANP) o conjunto de atividades pedagógicas, realizadas com mediação tecnológica ou não, a fim de promover o atendimento escolar essencial aos estudantes no contexto da pandemia COVID-19. §1º O desenvolvimento de ANP deve possibilitar aos estudantes a manutenção do vínculo com a instituição e contribuir para uma rotina básica de estudos, mesmo quando afastados do ambiente físico do câmpus (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2020, p. 3).

Depreende-se desse conceito que o principal objetivo das ANPs é a manutenção do vínculo do estudante com a instituição. A resolução garante aos estudantes que as atividades não realizadas durante o isolamento social serão reprogramadas para o retorno presencial. Além disso, estabelece também que as atividades realizadas de forma remota não podem trazer prejuízos à aprendizagem e prevê a adaptação e flexibilização dos conteúdos, estratégias e recursos já previstos nos planejamentos das aulas, de modo a respeitar a diversidade de aprendizagem dos estudantes e suas condições para participação nas aulas nesse momento. As ANPs serão realizadas de forma síncrona, devendo ser agendadas previamente com os estudantes, preferencialmente no horário habitual da aula e assíncronas. A resolução, além de detalhar o funcionamento das aulas, trata sobre a capacitação dos docentes para o planejamento e desenvolvimento de tais atividades, estabelece as orientações para a realização das ANPs e o atendimento da carga horária letiva nos cursos do IFSC. O controle de frequência dos estudantes passa a ser feito a partir da realização ou entrega das atividades propostas.

O interesse em zelar pela permanência estudantil fica explícito nas considerações sobre a avaliação da aprendizagem, onde o §4º do art. 7º indica que

As avaliações nos semestres letivos de 2020, incluindo as diagnósticas e formativas, deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia Covid-19, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2020, p. 5).

O não prejuízo aos estudantes que não conseguirem participar das atividades durante o período de isolamento social também fica explícito no Art. 8º, que prevê oportunidades para reposição e recuperação de estudos no retorno das atividades para aqueles que não conseguirem participar das ANPs ou tiverem desempenho insatisfatório. Essas atividades deverão ser



organizadas conforme a capacidade de cada câmpus e com suporte pedagógico para evitar sobrecarga aos estudantes (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2020).

A resolução igualmente ampara aqueles que estiverem impossibilitados de participar das ANP por falta de acesso à internet e equipamentos adequados, quando as coordenações de curso, em conjunto com os docentes e coordenação pedagógica, poderão disponibilizar material didático impresso ou em dispositivo de memória (pen drive), o empréstimo de computadores e tablets, entre outras possibilidades, desde que respeitadas as medidas de segurança para preservação da saúde de todos (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2020). O IFSC realizou também pesquisas e censos para avaliar o contexto institucional a partir da suspensão das atividades presenciais. Destaca-se que esses levantamentos, embora importantes, são insuficientes para mapear a realidade, pois não alcançam os estudantes que não possuem conexão satisfatória com a rede de internet.

Além dos programas e das medidas já relatadas, as ações desenvolvidas pelos coordenadores de curso em seu cotidiano profissional também são importantes e têm relação direta com a permanência estudantil e serão abordadas na sequência.

#### 4.3 A BUSCA PELAS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS PARA PERMANÊNCIA NO DIA A DIA DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES: A INTERLOCUÇÃO COM OS COORDENADORES

Os coordenadores que participaram da pesquisa, quatro homens e seis mulheres, apresentam um perfil bastante heterogêneo, principalmente no que se refere ao tempo de trabalho na educação e na função de coordenação do curso. Para garantir o anonimato dos coordenadores, eles serão identificados pela letra C, seguida de um numeral. A tabela abaixo apresenta algumas informações sobre o perfil dos coordenadores, mas as áreas de formação, os códigos pelos quais foram identificados e o câmpus em que atuam não serão divulgados para preservar as identidades e garantir o anonimato.

Tabela 3 – Informações sobre os coordenadores de curso

<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Nível de formação</b>	<b>Tempo de trabalho educação</b>	<b>Tempo de trabalho no IFSC</b>	<b>Tempo na função de coordenador</b>
Masculino	67	Especialista	26 anos	18 meses	3 meses
Feminino	36	Doutora	8 anos	6 anos	4 anos

Feminino	43	Mestre	12 anos	2 anos	2 meses
Masculino	49	Mestre	20 anos	2 anos	18 meses
Masculino	41	Doutor	7 anos	7 anos	1 ano
Masculino	44	Doutor	15 anos	14 anos	5 anos
Feminino	39	Doutora	11 anos	7 anos	4 anos
Feminino	40	Mestre	9 anos	7 anos	7 meses
Masculino	33	Mestre	2 anos	2 anos	1 mês
Masculino	57	Especialista	27 anos	27 anos	18 meses

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

A área de formação predominante entre os coordenadores foi as engenharias (mecânica, elétrica, civil, sanitária e ambiental), com seis coordenadores, um deles é formado na área de ciência da computação, dois deles são habilitados na área de administração e outro pertence à área da saúde. A titulação dos professores participantes dessa pesquisa foi a seguinte: quatro são doutores, quatro são mestres e dois são especialistas. O tempo de experiência na educação também é bastante diferente. O professor mais experiente atua no IFSC há 27 anos, e o menos experiente atua há 2 anos.

O conjunto dos coordenadores participantes da pesquisa, na sua heterogeneidade, trouxeram informações significativas que permitiram identificar aspectos relevantes das demandas e requisições feitas pelos estudantes, sobre o perfil dos estudantes de cada curso, dos fatores que se colocam como ameaça à permanência estudantil, das ações realizadas pelos cursos, entre vários outros aspectos que serão apresentados neste e nos próximos capítulos. Feita essa breve apresentação dos professores participantes da pesquisa, passa-se a apresentar as informações obtidas com as entrevistas.

#### **4.3.1 Demandas e requisições apresentadas pelos estudantes como mobilizadores de condições institucionais para a permanência**

No âmbito dessa pesquisa, as demandas e requisições apresentadas pelos estudantes aos coordenadores dos cursos são elementos fundamentais para apreender parte das ações institucionais que são geradas ao encaminhar e responder a essas demandas e requisições e que compõem o conjunto de fatores que chamamos de condições institucionais.

Os dados obtidos evidenciam que os estudantes de todos os cursos apresentam demandas relacionadas à inserção no trabalho remunerado. A identificação como trabalhadores estudantes geram a maior parte das requisições feitas pelos estudantes, que se expressam no protocolo de justificativas<sup>80</sup> para entrar mais tarde nas aulas, sair mais cedo, comprovar ausências por compromissos de trabalho (treinamentos, horas extras etc.), revezamentos de turnos de trabalho<sup>81</sup>, entre outros. Os coordenadores citaram também demandas concernentes aos processos pedagógicos e funcionamento do curso, tais como cancelamento de matrículas em disciplinas, segunda chamada para avaliações, reorganização da grade horários por reprovação em disciplinas, troca de turno do curso, dificuldades de aprendizagem de alguns conteúdos. Não obstante, os estudantes também requerem esclarecimentos sobre a inserção em programas e auxílios da instituição, estágios, realização de visitas técnicas, adaptação das aulas, aulas práticas, problemas de saúde dos estudantes ou de familiares e, pontualmente, demandas de estudantes com deficiência e outras questões familiares. As declarações dos coordenadores elucidam as demandas:

Alguns trabalham até mais tarde (chegando atrasado na primeira hora aula à noite) e outros fazem turnos de revezamento em determinados períodos do mês; a família às vezes não apoia ou suporta a ausência do estudante em casa, doença familiar; dificuldades de estudo em casa ou o desenvolvimento de trabalho em grupo, alguns concorrem entre si e isso gera tensão e cobrança (alunos faltam, mas o Conselho de Classe aprova). (C4).

Existem algumas que não são tão preponderantes, mas é alunos que tem necessidade de apoio dos programas da instituição para poder continuar. A gente percebe também que existe uma demanda, às vezes, de desconhecimento inicial do curso que [a pessoa] vai fazer, isso também tem bastante. Com relação ao horário, aí não é o nosso curso. Como eu trabalho em outros cursos, é mais geral, a gente percebe que o candidato, antes de virar aluno, ele sabe que a instituição trabalha, por exemplo, no período noturno das 18:30 às 22:30, então muito dificilmente se consegue trabalhar com uma turma nesse horário. Alguns nunca conseguem chegar no horário por questão do trabalho e nunca ficam até o final porque, se ficar, não pega o último ônibus para ir para casa, né? Talvez haja uma necessidade de trabalhar na compactação um pouco

---

<sup>80</sup> O protocolo de justificativas para chegada tardia e saída antecipada foi um assunto bastante comentado pelos coordenadores e se baseia no Regulamento Didático Pedagógico do IFSC, em seu art. 101, que estabelece: “A chegada tardia e a saída antecipada dos alunos nas atividades de aprendizagem obedecerão aos seguintes preceitos: I - o aluno que chegar atrasado até 10 minutos poderá ingressar na primeira aula, devidamente autorizado pelo professor; II - o aluno que chegar com atraso superior a 10 minutos, poderá ingressar no início da aula seguinte; III - as saídas antecipadas para os alunos menores de idade, somente serão permitidas quando solicitadas, por escrito, pelos pais ou responsáveis; IV - o aluno poderá solicitar à Coordenadoria do Curso ao qual estiver vinculado autorização permanente para chegada tardia ou saída antecipada por motivo de trabalho ou transporte coletivo, quando devidamente comprovado” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018).

<sup>81</sup> Algumas empresas da região de Caçador adotam um esquema de revezamento de funcionários entre os três turnos de trabalho, mais ou menos, no seguinte esquema: em uma semana, o trabalhador inicia sua jornada de madrugada e conclui no começo da tarde, na segunda semana, começa no início da tarde e encerra a noite e na terceira semana, começa por volta das 22:00 e encerra de madrugada.

maior para permitir essa flexibilidade. O que suscita dúvida é que daqui a pouco se tu começar às 19h, o aluno não consegue chegar e vai chegar 19'h30. Tem essa coisa sempre de folgar um pouquinho no horário. (C9).

Justificativa de ausência porque... muitas vezes vão viajar a trabalho, fazendo alguma capacitação e aí tem que faltar, e também por problemas de saúde, não só do próprio aluno, mas também da família. É muito comum ter problema de saúde da esposa, mais da esposa porque é um público masculino, né? mais um filho. Às vezes o pai ou a mãe... também tem alunos que cuidam do pai e da mãe. Isso também é uma coisa que tem sido mais rotineira, né. (C6).

Solicitação de chegada tardia e saída antecipada, principalmente por causa de transporte e/ou horários de trabalho; solicitação de aulas práticas em laboratórios; solicitação de visitas técnicas em horários noturnos (uma dificuldade, visto que a maioria das empresas recebem visitas apenas no horário comercial); solicitação de utilização de laboratórios de informática fora do horário de aula. Os alunos sempre são orientados a protocolar atrasos, faltas seja por motivos de atestados médicos, trabalho, transporte. (C3).

Aí as dificuldades pontuais de estudo né, que daí eu tento trabalhar junto com o pedagógico, pelo menos para ter uma avaliação deles pra ver se algo que eles precisam acompanhar ou se a gente tem que trabalhar especificamente com os nossos professores e com a unidade curricular, mas, a principal demanda [...] é essa questão mesmo de trabalho, tem muita gente “ah, eu vou chegar atrasado, eu vou perder aula porque o meu trabalho não libera, eu não consigo chegar”, a gente sempre tem que estar fazendo uma adaptação, um ajuste ali, né? A gente segue o que a RDP permite ali pela questão de levar em consideração quando é trabalho, mas a maior demanda é essa (C10)<sup>82</sup>.

Esses relatos mostram a convergência de demandas apresentadas pelos estudantes dos dois *campi*, embora o contexto social em que estão inseridos seja diferente. Em Florianópolis, o horário de início das aulas é problemático pelas complicações causadas pelo trânsito. Em Caçador, está relacionada com o horário de funcionamento das empresas, pelo fato de alguns estudantes residirem em cidades vizinhas, dificuldades com o transporte público e por um aspecto muito particular relatado por uma das coordenadoras entrevistadas:

Elas passam em casa, tomam café e, às vezes, é o momento em que elas estão com a família. Isso apareceu várias vezes. Eu falo pra eles “por que vocês não vêm direto?” (do local de trabalho para o IFSC). “Não, porque eu quero ir pra casa, quero ver meu filho, minha filha, senão eu chego e já está dormindo”. Então é aquele momento que eles têm de ir pra casa, de fazer essa parte social e daí eles vêm estudar, e aí acaba que eles chegam aqui tarde. Isso aparece quando eles dão as justificativas de chegada tardia, né? Eles saem da fábrica, do trabalho às 18:00, 17:50, às vezes. Eu pergunto “por que que não consegue chegar no IFSC em 1 hora?” Porque eles têm que ir pra

---

<sup>82</sup> A sigla RDP significa Regulamento Didático Pedagógico, aprovado pela Resolução CONSUP nº 20 de 25 de junho de 2018. De acordo com o art. 1º dessa resolução “O Regulamento Didático Pedagógico (RDP) é o documento único de gestão do processo educacional que estabelece as normas referentes aos processos didáticos e pedagógicos desenvolvidos por todos os câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia IFSC), suas modalidades e diversas ofertas” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018, p. 2).

casa, tomar banho, tomar o lanche, ver a família, e aí vir, daí eles não conseguem chegar mesmo. (C1).

As peculiaridades nas demandas apresentadas pelos estudantes estão condicionadas pelas características da cultura das cidades e da região. Demandas decorrentes de conflitos entre professores e estudantes foram mencionados apenas por duas coordenadoras, especificamente no Câmpus Caçador. Elas relataram que buscam resolver a questão com apoio da coordenação pedagógica e do diretor de ensino assim que tomam conhecimento dessas questões.

Pensando na dimensão da reprodução social dos estudantes, foi perguntado se os coordenadores identificam diferenças de gênero nas demandas apresentadas e também se lhes chega alguma questão referente à vida familiar dos estudantes. Nos relatos apresentados acima, três coordenadores identificaram claramente requisições relacionadas à família dos estudantes (C1, C4 e C6). Chamou atenção o fato de alguns professores demonstrarem surpresa ao serem indagados sobre a vida familiar dos estudantes. Um deles disse: *“Na família, como assim? [...] Nunca soube de nenhuma demanda deste tipo (C8).*

Apesar dessa estranheza por parte de alguns, nos cursos com maior presença de mulheres, como edificações, enfermagem, logística e administração, que também são coordenados por mulheres, as responsabilidades familiares dos estudantes foram notadamente identificadas. O coordenador do curso de eletrônica, mesmo com maior presença de homens entre os estudantes, também mencionou que recebe requisições relacionadas com problemas de saúde dos familiares dos estudantes. As alunas apresentam pedidos de afastamentos decorrentes de licença maternidade, relatam dificuldade para conseguir vaga em creches e o fato de não ter com quem deixar os filhos para frequentar as aulas, dificuldades derivadas da maternidade e também a violência de gênero.

Não tem onde deixar mesmo [o filho], [...] A gente não tem opção para deixar as crianças a noite. Ou tu vai deixar com um parente ou não tem o que fazer. O que mais aparece é isso. Isso por parte das mulheres porque os homens... Provavelmente, eles têm uma mulher que está em casa cuidando dos filhos, que não veio estudar porque ficou em casa [...]. Tem essa questão que eu falei da cobrança das mulheres, de não vir porque o marido não quer, porque tem ciúmes, ficar controlando o *Whats App*. (C1).

Eu tenho várias demandas de alunas em licença maternidade, é... e situações desse tipo, questões familiares: o filho, dificuldades, assim, por questões de elas serem mães, né. É o que é mais marcante na parte do feminino. E o masculino é [a] questão de trabalho mesmo. Quem mais tem problemas de horário também, de chegada tardia, são os homens. (C7).

As demandas das mulheres são as mesmas né, chegada tardia... às vezes por questão de trabalho, às vezes de filho na escola, essa coisa toda. Então eu não consigo perceber essa diferenciação. (C3).

Entre os coordenadores dos cursos que atendem estudantes com perfil predominantemente masculino, as diferenças de gênero não foram reconhecidas diretamente, mas o envolvimento com a reprodução social é presente:

porque mesmo ele sendo homem ele tem a esposa, a mãe ou o filho que ficou doente, isso é bem comum, é bem comum mesmo, assim... E no caso das mulheres também, [a] única coisa que às vezes acontece com a mulher, mas também pode acontecer com o homem, por isso que eu acho que não tem diferença, é a questão da gravidez. Só que também já aconteceu vários casos de alunos que pararam o curso porque tiveram filhos e também tem que ajudar em casa. (C6).

Presume-se que as demandas e requisições são atravessadas pelo recorte de gênero, assim como a percepção e o entendimento também são condicionadas pelo gênero daquele que o recebe. Destaca-se, no entanto, que os professores não relataram viés de gênero quando as requisições têm relação com os processos pedagógicos ou dificuldades de aprendizagem.

De posse das demandas dos estudantes, as soluções e encaminhamentos são variados. As falas dos coordenadores apresentadas abaixo sintetizam os caminhos trilhados para responder ou solucionar os problemas apresentados pelos estudantes.

As demandas relacionadas a área técnica costumam ser resolvidas com o auxílio dos professores, incentivando a participação em atividades extra classe no próprio IFSC (palestras, cursos, projetos de extensão e pesquisa), buscando contato com empresas no ramo do curso etc. [...] Quando possível tentamos resolver as questões com recursos próprios. [...] Demandas que envolvem questões fora de sala de aula, procuramos buscar auxílio no setor pedagógico / psicológico. (C8).

Depende muito do que que é, claro, mas assim, geralmente eu converso com o aluno, tento entender ali o que que é feito. Aí se é, por exemplo, uma questão de estudo, mando lá para o pedagógico. Teve uma fase que a gente teve que encaminhar muito com a questão psicológica, a gente teve, esse ano não, mas nos anos anteriores, bastantes alunos com depressão, tivemos um aluno que era etilista que trancou, então a gente teve bastante contato com o psicólogo, aí fizemos um encaminhamento externo, sugestões de encaminhamento. Aí quando é uma coisa mais pedagógica, eu trabalho bastante com o professor da unidade curricular, e quando é mais grave eu levo para a reunião de área pra gente discutir o que é que faz. As questões ali de horário, embora a gente tente ser, assim, mais rígida, até pela questão do nosso mercado de trabalho, porque a gente sabe depois como é que é, mas a gente acaba flexibilizando. (C10).

Que essas faltas que eles têm a gente leva pro conselho de classe, por exemplo: o aluno viajou muito, o aluno teve capacitação, enfim, ou ficou além do horário da empresa. Mas elas [as faltas] são sempre indeferidas pela coordenação porque não são legalmente justificáveis, embora a gente leve isso pro conselho e avalie se o aluno deu conta das atividades, não deu, o aluno teve boas notas, não ultrapassou tanto assim o limite das faltas... A gente considera isso no conselho. (C1).

Uma das coordenadoras destacou a relevância do trabalho em equipe para responder as solicitações dos estudantes:

Olha, coloquei aqui trabalhamos em equipe, eu sou apaixonada por esse nome, né? Professor, coordenação, apoio pedagógico, diálogo com estudante, com a família com médicos profissionais da área da saúde. (C4).

Os coordenadores mobilizam diversos recursos para solucionar e encaminhar as questões apresentadas pelos estudantes. Percebe-se que há uma separação entre demandas “técnicas”, cuja resposta é traçada individualmente ou buscada junto à equipe de professores do curso, e demandas “psicopedagógicas e sociais”, quando se recorre à coordenação pedagógica e ao núcleo de atendimento educacional especializado.

A situação de suspensão de todas as atividades presenciais no IFSC alterou significativamente as condições de trabalho e de ensino, incrementaram e alteraram as demandas recebidas e os encaminhamentos realizados pelos coordenadores de curso. Em Caçador não houve a interrupção das aulas, e as atividades da maioria das unidades curriculares passaram a ser ofertadas de forma remota, exceto aquelas que exigem a realização de atividades práticas. Já em Florianópolis, as aulas ficaram suspensas nos meses de maio e junho para avaliação e planejamento.

Nesse momento, as demandas apresentadas pelos estudantes passaram a estar relacionadas com as dificuldades vivenciadas. Se muitas delas já estavam presentes antes da pandemia, depois dela se tornaram ainda mais intensas. Às necessidades de apoio para compreensão dos conteúdos se somam a conexão de internet insuficiente, a ausência de equipamentos adequados e de espaço físico apropriado para estudar. As demandas por trabalho remunerado e as responsabilidades familiares também estão mais urgentes, pois os filhos também estão em isolamento. Além do risco de contaminação pela Covid-19, problemas de saúde físicos e emocionais, são notados também vários outros fatores. Essas dificuldades não afetam apenas os estudantes, mas também os professores, conforme destacado por um dos participantes da pesquisa.

Além dos estudantes, também há a questão dos professores que enfrentam problemas similares aos dos estudantes, além de trabalharem em um modelo novo de ensino, sem tempo adequado de planejamento e preparação das aulas e, principalmente, enfrentando a dificuldade de terem de desenvolver habilidades práticas dos alunos através de ANPs, o que é extremamente difícil em um curso técnico. (C6)<sup>83</sup>.

---

<sup>83</sup> Informação recebida via e-mail.

O exposto mostra que a pandemia acentua o impacto que as instâncias da produção e da reprodução social produzem sobre a condição de ser estudante. Esse contexto sugere que a permanência estudantil se tornou a principal demanda e também a maior dificuldade a ser enfrentada pelos cursos durante a suspensão das aulas presenciais no decorrer do ano de 2020. Em razão disso, ações institucionais de fomento à permanência estudantil serão apresentadas no item a seguir.

#### 4.3.2 As ações realizadas pelos cursos para fomentar a permanência estudantil

No âmbito institucional, entende-se que as ações que os cursos realizam são fundamentais e podem ser potentes para garantir a permanência dos estudantes. Entre as atribuições dos coordenadores está o planejamento e o acompanhamento das ações desenvolvidas pelos cursos. Diante disso, entre as informações apresentadas pelos coordenadores, foram mapeadas as ações que os cursos realizam a partir das demandas dos estudantes e que fomentam a permanência estudantil. Essas ações referem-se ao contexto anterior à pandemia de Covid-19.

Tabela 4 – Ações realizadas pelos cursos para fomentar a permanência estudantil

Cursos	Ações
<b>Mecânica</b>	<p>Alteração no PPC do curso, reduzindo o curso de 4 semestres mais estágio obrigatório para 3 semestre, sem exigência de estágio, com ênfase em aulas práticas e adequação do conteúdo ministrado naquelas disciplinas em que os estudantes tinham pior desempenho para ampliar a aprendizagem e o êxito;</p> <p>Preocupação com o relacionamento dos estudantes em sala de aula e esforço dos docentes para criar um ambiente colaborativo durante as aulas;</p> <p>Encaminhamentos para Coordenadoria Pedagógica e Núcleo de Acessibilidade Educacional – NAE;</p> <p>Monitoria;</p> <p>Disponibilização de espaço com micro-ondas e infraestrutura para refeição dos estudantes;</p> <p>Oferta de lanche gratuito;</p> <p>Professor articulador em todos os módulos do curso, com a função de estar próximo dos estudantes e acompanhar as turmas;</p> <p>Acolhida realizada pelo coordenador de curso no primeiro dia de aula e pela coordenadoria pedagógica, para apresentar o IFSC e todos os programas institucionais;</p>



	<p>Professor coordenador aberto e disponível para acolher e atender as demandas dos estudantes;</p> <p>Uso de redes sociais (facebook) para um contato mais rápido com os estudantes;</p> <p>Incentivo ao protagonismo dos estudantes durante as aulas e valorização dos conhecimentos obtidos pelas experiências de trabalho.</p>
<b>Eletrônica</b>	<p>Aulas de reforço focadas em matemática, física e interpretação de textos, áreas em que os estudantes tinham mais dificuldades;</p> <p>Coordenador busca informações nos sistemas institucionais e com outros setores sobre os estudantes que ingressam a cada semestre;</p> <p>Adaptação das aulas e dos conteúdos para contemplar estudantes com deficiência, problemas de saúde ou outras necessidades específicas;</p> <p>Aulas extracurriculares e atendimento extraclasse para dirimir dúvidas dos estudantes;</p> <p>Programas de assistência estudantil e estágios;</p> <p>Equipe interdisciplinar com pedagogo, psicólogo e assistente social para atendimento os estudantes;</p> <p>Laboratório de protótipos que funciona pela manhã, à tarde e à noite e fica disponível para os estudantes que queiram fazer seus experimentos.</p>
<b>Edificações</b>	<p>Horário para atendimento extraclasse e disponibilidade dos servidores em apoiar os estudantes sempre que demandados;</p> <p>Acompanhamento realizado pela coordenadoria pedagógica;</p> <p>Programas de assistência estudantil e de alimentação escolar;</p> <p>Equipe para atendimento à saúde dos estudantes.</p>
<b>Meio Ambiente</b>	<p>Capacidade dos professores para levar vivências e experiências para a sala de aula, o que colabora para que os estudantes tenham mais satisfação com as aulas;</p> <p>Docentes do curso com um perfil diferenciado, são mais sensíveis e mais flexíveis para acolher as questões apresentadas pelos estudantes;</p> <p>Conselhos de classe e reuniões de curso para discutir as dificuldades apresentadas pelos professores;</p> <p>Atendimento extraclasse e acompanhamento docente para aqueles estudantes com maior dificuldade de aprendizagem;</p> <p>Articulação com a Coordenadoria pedagógica e NAE para atendimento discente;</p> <p>Grupo/comissão de permanência e êxito.</p>
<b>Saneamento</b>	<p>Programas de assistência estudantil e programa de alimentação escolar;</p> <p>Oficina de estratégias de ensino e aprendizagem;</p> <p>Oportunidades de estágio;</p> <p>Setor psicológico e pedagógico para atender os estudantes.</p>
<b>Enfermagem</b>	<p>Revisão do PPC do curso para alterar as disciplinas com maior índice de retenção e se adequar os perfis de estudantes;</p> <p>Reforço das orientações repassadas aos estudantes no início do semestre, enfatizando os programas institucionais e a coordenação do curso como apoio aos estudantes;</p> <p>Acompanhamento dos estudantes para conhecer as demandas e encaminhamentos;</p>

Articulação com os docentes do curso e com a coordenação pedagógica para atendimento aos estudantes;  
Estágio curricular obrigatório.

**Administração e Logística\*** Acompanhamento pedagógico realizado pela coordenação pedagógica e trabalho intersetorial, trabalho em equipe;  
Fortalecimento dos vínculos entre coordenador de curso e estudante, o que possibilita ao coordenador conhecer a realidade dos estudantes e com isso traçar caminhos que levam à permanência;  
Visitas técnicas, palestras e relatos de experiências de profissionais para aproximar os estudantes com o mercado de trabalho;  
Ênfase em aulas práticas;  
Articulação com a rede de serviços para encaminhamento das demandas dos estudantes;  
Diagnóstico no início do curso para identificar perfil das turmas;  
Adaptação da metodologia das aulas para que se tornem mais dinâmicas e atrativas, evitando aulas excessivamente teóricas que aprofundam o cansaço sentido pelos estudantes.

**Desenvolvimento de Sistemas** Alterações no PPC do curso, aumentando a duração em 1 semestre e excluindo as disciplinas que eram exclusivamente à distância;  
Programas de assistência estudantil, estágio e outras oportunidades oferecidas pela instituição;  
Boa infraestrutura e bons recursos institucionais.

**Eletromecânica** Protagonismo e autonomia para que os estudantes apresentem as vivências e experiências durante as aulas;  
Programas institucionais;  
Bom senso ao tratar sobre as demandas apresentadas pelos estudantes (principalmente nos horários de entrada e saída das aulas).

\* A coordenação é conjunta e não houve separação das ações por parte do entrevistado.  
Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Observa-se que muitos professores consideram as ações institucionais do IFSC e não indicam ações específicas dos cursos, como é o caso de saneamento, edificações, desenvolvimento de sistemas e meio ambiente, apesar de este último enfatizar o perfil e a atuação dos docentes. Destaca-se que os coordenadores de saneamento, edificações e desenvolvimento de sistemas estão há poucos meses no cargo e ainda estão construindo um conjunto de saberes específicos, e, talvez por isso, mencionaram exclusivamente os programas institucionais. O contraponto é a situação do curso de administração e logística, cuja coordenadora também está há pouco tempo, mas já elaborou diversas estratégias.

Da mesma forma como ocorre no encaminhamento das demandas, a experiência do coordenador e o tempo em que está no IFSC influenciam o conjunto de ações mobilizadas pelos cursos. Esse é um ponto que requer análise profunda e cautelosa, pois à medida em que as

respostas institucionais dependem individualmente de cada professor, pode gerar desigualdades e resultar em exclusão social. É interessante observar também a ausência de fluxos e parâmetros institucionais para a atuação do coordenador do curso. O que existe é um conjunto de atribuições, que também são peculiares a cada câmpus.

A alteração dos Projetos Pedagógico de Curso – PPC foi uma ação mencionada por três cursos (mecânica, enfermagem e desenvolvimento de sistemas) e é muito significativa, pois normalmente resulta da percepção de que algo pode ser melhorado no curso. No caso específico de mecânica, a alteração foi uma exigência do MEC, mas foi planejada depois que o curso realizou uma enquete com os estudantes. Essa ação é vista pelo coordenador como algo que aproximará o curso ao perfil dos estudantes e fomentará a permanência. Ele explica essa mudança:

Esse semestre, e acredito que também a mudança do curso, trouxe isso também, evasão da tarde tá muito pequena. A turma tá lotada e não era normal a gente tá acostumado, infelizmente, a passar o carnaval e esvaziar já a turma. Continua bem cheia. A gente acredita muito porque o curso foi bem reduzido. Era um curso de 4 semestres mais estágio obrigatório. Agora são 3 semestres só, sem estágio obrigatório. Então o aluno agora que tá no primeiro módulo ele vê que o curso termina mais rápido. Deu muita conversa, claro. Eu sinceramente gosto do curso novo, eu acho que ele tá mais atualizado, a gente cortou muitas matérias que, sinceramente, o aluno aprende em videoaula no YouTube. Deixamos só parte prática mesmo para usar os recursos que a gente tem. Então ficou um curso mais prático (C5).

A valorização do conhecimento empírico dos estudantes e o espaço durante as aulas para que os estudantes compartilhem as suas experiências com o mundo do trabalho foram destacados nos cursos de mecânica e eletromecânica. Um dos coordenadores comentou a relação com a permanência e com o êxito:

Ele se sente valorizado, e os alunos... é o momento em que os alunos ficam mais quietos. Quando eu falo às vezes eles bagunçam, mas quando um aluno daquela simplicidade, com aquela humildade que ele chega ali na frente e fala, né, mesmo não sendo professor nada, ele traz só aquela experiência da empresa dele, da vida dele, para fala. Então eu acho isso muito legal, porque, eu acho que isso é uma forma que a gente tem de fazer com que ele se sinta mais valorizado e fique mais tempo aqui. (C3).

Esse coordenador destaca as experiências de vida e de trabalho dos estudantes e o protagonismo deles como estratégia de ensino e como forma de aproximação com a turma. O retorno positivo percebido pelo professor remete ao fato de que o trabalho é o referente mais forte, é condição de identidade social e política para esses estudantes, tal como identificou Arroyo (2017). Outro menciona o que considera um diferencial do IFSC se comparado a outras instituições, principalmente àquelas exclusivas ao ensino superior:

Então a gente consegue ter um acompanhamento. Eu falo isso na minha aula de introdução a engenharia. [A disciplina] é engenharia e sustentabilidade, mas eu falo de introdução à engenharia, a grande diferença nossa para a (nome da instituição), e eu aposto o meu apartamento nisso: primeiro, que nós, aqui, os professores daqui se importam com os alunos. Essa é a mega diferença. A gente dá aula olhando para vocês. Lá na (nome da instituição) o professor não tá nem aí, ele preferia não dar aula, a maioria deles né. Então aí e eu noto que a gente sabe, conversa e eu falo com o professor “Ó, presta atenção nesse aluno, vê se ele tá desenvolvendo”, coisa que lá não existe. Os professores [lá] vivem em blocos, eles não se falam, é totalmente separado, né? E isso também eu noto que a gente conseguiu... naquele aluno que certamente iria desistir né, independente dos auxílios institucionais, a gente, entre a gente, consegue manter o aluno aqui nesse sentido. E aí, às vezes, é só realmente o aluno notar que ele sabe e seguir. (C5).

Alguns professores enfatizaram a atuação diferenciada que o IFSC desenvolve quando comparam com outras instituições públicas e privadas nas quais já trabalharam. Essa atuação diferenciada foi relatada expressamente pelos cursos de Mecânica, Eletromecânica, Administração, Logística e Enfermagem e se concretiza nos relatos de acolhimento, aproximação com os estudantes e fortalecimento de vínculos, o que pode ser observado nos relatos abaixo:

[...] assim, geral mesmo, é que aqui no IFSC, pelo menos aqui no nosso departamento, os professores são muito acessíveis, o pessoal da secretaria é muito acessível. A gente sempre procura ajudar. Então o aluno que vem procurar um professor e diz “olha, tô com tal dificuldade”, tenho certeza que o professor vai ajudar, vai tentar resolver, vai buscar. Eu acho que o pessoal aqui é bem engajado com isso, sabe? De novo, outra comparação que eu faço com outros lugares, onde você nem sabia quem era coordenador, onde você nem sabia quem era a pessoa; o professor, pra você achar [ali], meu Deus!.. Era assim, você tinha que marcar hora ou você tinha que solicitar. Aqui não, a qualquer momento o aluno chega, chama o professor, sabe? Eu acho que é muito acessível, acho que isso ajuda muito na permanência dos alunos. Pelo menos, assim, quando eles vêm falar comigo eles também sempre falam disso, assim “Ai, eu vou conversar com o professor, ver o que dá para fazer”, sabe? Os professores são solícitos. (C7).

Então isso é a realidade que nós, ao viver mais próximo do aluno a gente consegue fazer essa ponte de relacionamento, assim ó... como já sabe. [risos] O top da lista que faz um aluno permanecer eu acho que é isso. [...] A coordenação é muito disso. Hoje o êxito, a permanência desse aluno trabalhador é você ter essa relação muito próxima e ir descobrindo o perfil que ele tem. [...] E passar isso para os outros colegas, os outros professores. Isso também é o papel da coordenação, entendeu? Mostrar e comunicar via e-mail, mensagem se é pontual, se é em uma reunião, sempre trazer o histórico daquele aluno. Isso eu aprendi aqui também, porque o conselho foi uma coisa nova na minha vida. Na universidade não faz conselho. Então isso faz com que a gente comece a perceber um diferencial (C4).

Ainda que sem mencionar diretamente, estes coordenadores, ao destacarem essa atuação diferenciada no IFSC, estão se referindo à missão e aos valores institucionais que estabelecem a inclusão social como função precípua e a valores como compromisso social, democracia, equidade, ética, entre outros. Entretanto, os próprios coordenadores fazem

ressalvas ao fato de que não são todos os docentes e coordenadores que têm essa postura, demonstrando que ainda existem desafios para consolidar a proposta dos Institutos Federais, e há um longo caminho de desconstrução da meritocracia.

A coordenadora C1, que tem quatro anos de experiência na coordenação, comentou um pouco sobre o retorno dos estudantes ao acompanhamento realizado:

Eles gostam desse carinho, eles gostam dessa atenção, de tu estar em cima, de tu perguntar como está o trabalho. Assim, o coordenador teria que ter tempo de fazer isso, e nem sempre a gente consegue com as demandas internas que a gente tem, mas o aluno se sente acolhido pela instituição, pelo coordenador, então, assim, é um trabalho bem importante... de correr atrás, mandar aquela mensagenzinha lá no whats, falar assim “por que que tu não vem?”. Então, assim, no fundo eu acho que eles gostam. Eles não acham isso como um controle, eles se sentem abraçados, mas, é o que eu digo, nem sempre a gente consegue fazer isso. (C1).

A pesquisa realizada por Garcia (2020) evidenciou que o acolhimento e o acompanhamento mais próximos dos estudantes foram os principais fatores que incentivaram a permanência dos estudantes. Muitos coordenadores relataram que “ser solícito, sensível e flexível” diante das demandas dos estudantes é uma característica não só deles, mas dos docentes de modo geral. Apesar disso, um dos professores colocou uma ambivalência que permeia essa prática:

Normalmente é muito mais flexível com período noturno, que eu entendo que são pessoas na maioria das vezes casadas, com trabalho e tal, que vem aqui buscar uma condição melhor, uma formação para uma condição profissional e de vida melhor. A gente tenta flexibilizar, mas dá um limite pra isso. Às vezes tu consegue negociar alguma coisa e às vezes extrapola, né, essa negociação. Então, assim, fica bem claro que não existe um acerto institucional, é muito entre aluno e professor. Uns professores são mais rígidos, outros nem tanto, e existem professores que são obrigados a serem rígidos, embora deem uma flexibilidade. [...] Não dá para estabelecer um critério. Então a negociação é fundamental. A gente só tem que saber filtrar aquele que realmente precisa daquele que é oportunista, e isso é uma dificuldade, né? (C9).

O professor enfatiza que muitas questões dependem de “acertos” entre professor e estudantes, o que, por um lado, é positivo, pois revela flexibilidade e adaptação às distintas realidades apresentadas pelos estudantes, mas por outro, a depender das concepções do docente e do seu nível de conhecimento acerca da realidade vivenciada pelos estudantes, pode penalizá-los por suas dificuldades. Há que se considerar também que a avaliação para distinguir “aquele que realmente precisa daquele que é oportunista” geralmente está baseada nas experiências e subjetividades do docente, e em alguns casos, o resultado nem sempre pode ser favorável para a permanência estudantil.

Em contrapartida, os coordenadores mencionaram diversas estratégias pedagógicas que favorecem a permanência dos estudantes:

A gente evita até criar aquela condição psicológica de prova. [Em] algumas disciplinas eu nem faço prova, eu faço trabalhos dirigidos que a pessoa tem que conhecer os conceitos pra poder desenvolver, e a gente tenta sempre colocá-los em uma situação mais prática. Isso estimula muito, sabe? Quando tu faz prova, primeiro que é um negócio terrível né? O cara às vezes vem com aquilo decorado, chega ali ele vomita aquele negócio, entre aspas né... quando ele sai da porta, se tu fizer a mesma pergunta ele não sabe nada. Se tu colocar em uma situação prática, até por eles levantar alguns exemplos onde se aplica, ele consegue estar associando essa teoria. Então, para esse grupo em especial, que tenta chegar a uma condição melhor de vida, e que tem que essas questões particulares de família, a gente procura trabalhar muito nesse sentido, para garantir com que eles cheguem até o final. O sucesso deles é nosso também. (C9).

A gente não conseguiu conceber a realidade dessa pessoa que tá aqui dando o último gás do dia dela. Por isso que tu tem que chacoalhar na sala de aula, pra ver se o gás dá uma... se o gás dessa coca dá uma... O último gás da coca tu dá uma chacoalhada, faz alguma coisa diferente pra ver se ele vem, né?! E eu acho que quando eles consideram um bom professor, é quando esse professor consegue falar essa linguagem, consegue dar essa virada (C4).

Esses relatos mostram que, em alguma medida, os professores compreendem o quanto o trabalho remunerado e as responsabilidades familiares impactam na trajetória estudantil, principalmente para os trabalhadores estudantes. De maneira geral, as ações desenvolvidas pelos cursos para fomentar a permanência estudantil estão em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional do IFSC para o período de 2020 a 2024:

De modo geral, para que se possa interferir de forma positiva na permanência e no êxito do discente do IFSC, é importante implementar como ação programática: acompanhamento pedagógico sistemático do processo de ensino-aprendizagem; acompanhamento pedagógico em situações de dificuldade de desempenho e de aprendizagem; acompanhamento sistemático docente visando a melhorias no processo de ensino aprendizagem; apoio psicossocial em casos de dificuldades emocionais, afetivas e de aprendizagem; prevenção e a promoção de saúde; desenvolvimento de estudos e ações sobre evasão e permanência; organização de parcerias com setores como assistência social, saúde e segurança, quando houver a necessidade de ações intersetoriais articuladas; o fomento de ações articuladas das atividades de ensino, pesquisa e extensão como princípio educativo; o fomento da inserção dos discentes no mundo do trabalho; o fomento da formação empreendedora; a promoção de atividades artísticas, culturais e desportivas; o fomento da formação político-social para a comunidade acadêmica; o desenvolvimento de ações voltadas para a promoção de uma alimentação saudável e segura aos discentes; a formação continuada dos servidores (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2020, p. 68-69).

O ponto a destacar é que, como vimos nas ações listadas pelos coordenadores, essas ações não são realizadas em todos os cursos, pois dependem da forma como o curso é conduzido, dos perfis dos docentes, das práticas que já estão construídas e validadas pelo conjunto, que tanto podem ser mais inclusivas quanto mais meritocráticas.

Considerando a excepcionalidade imposta ao contexto acadêmico pela pandemia da Covid-19, buscou-se conhecer as principais ações desenvolvidas pelos coordenadores de curso durante esse período. Os coordenadores indicaram que o contato com os estudantes foi intensificado, diversas reuniões ocorreram para discutir a situação das turmas e mapear estratégias. Destacaram também a realização de pesquisas para elaborar diagnósticos acerca da situação dos estudantes e também os níveis de participação nas ANP. Uma das coordenadoras, em entrevista, após mencionar diversas situações em que os estudantes encontraram dificuldade para participar das ANP, relatou as estratégias que empreendeu para reforçar os vínculos com os estudantes e as tentativas de motivá-los para a continuidade do curso via ANP:

Então, eles estão vindo, só que eu percebi que eu tive que fazer uma conexão via WhatsApp com eles. Por exemplo, manter a comunicação via SIGAA, e dizer: “Oh, acessem o SIGAA, que tá disponível material”, não deu certo. Eu entro, e vou no privado de cada um, mando o material, mando a tarefa, e, constantemente estou fazendo esse contato: “Tá fazendo? Tá com dúvida? Não tá conseguindo?” Daí sim, eu marco uma reunião, marco um meet, faço essa parte de explicação. Cheguei, às vezes, ligar de forma individual para eles para poder dizer “Olha, [é] assim”. Explico, às vezes, a matéria nessa ligação do celular, sabe? Então, eu percebo que, como resultado de relacionamento mais próximo, a gente vai atingir o objetivo, que é fazer com que eles concluam todas as disciplinas do primeiro semestre que a gente tá esticando. [...] Como eu sabia que eles tinham acesso ao WhatsApp, a partir de uma pesquisa dessas, eu assumi a postura: eu vou fazer uma conexão individual, privada com cada um para conseguir esse resultado e foi isso que deu certo. (C4).

Ao discutir essas estratégias adotadas após a suspensão das atividades presenciais, essa professora afirmou que o contato com os estudantes individualmente se tornou ainda mais importante para que eles continuem vinculados com o IFSC. Com muita empolgação, ela descreveu, entre tantas outras, a seguinte situação:

Eu tava lembrando agora de uma situação de um aluno, que ele se separou nesse período agora. Então ele é pai de um menino, deficiente físico ou mental, eu não sei bem, mas enfim, tem uma dificuldade. A mãe saiu de casa, e deixou ele com o gurizinho. Então, que situação né, todo esse problema de pandemia, e ainda a relação familiar que tem essas quebras, esses cortes, que são muito profundos. Então, ele disse: “Eu vou desistir”. [Fui] conversando e conversando, meu Deus! Quanto gastar tecla no WhatsApp, mandando áudio, e dizer: “Força! Isso vai passar, isso já aconteceu assim comigo”, sempre tentando ter essa relação de se colocar no nível deles. Eu vejo que, muitas vezes, quando a gente (age) assim “tá tudo bem, então tá, não quer mais? Então, tá bom”. [Quando é ] aquela coisa assim que deixa mais distante, é muito mais difícil de você ter esses resultados que a gente tá conseguindo agora. Daí passou e um mês ou dois depois, ele me manda: “Agora acho que eu consegui resolver minhas coisas aqui em casa. Tô só eu cuidando do meu filho, tô trabalhando num horário diferente, vou voltar a fazer o curso”. Então, nossa ... aquilo para mim foi assim uma graça que eu recebi. Porque eu consegui dar tempo para ele resolver problemas, que são muito maiores, que são primários na vida dele e o ensino ficou ali, dando estímulo para ele não perder o rumo da vida. Isso deixou muito claro, assim sabe? Ficou em segundo plano, ficou em secundário o ensino? Ficou, mas ele [o ensino] foi o grande propulsor das pessoas retornarem com esperança, pros seus trabalhos, pra sua vida familiar, para os estudos. Foi uma fase assim que ele ficou de

pano de fundo, o ensino, né lá mas ele foi... “Opa! Eu agora, eu tô me sentindo melhor, eu vou conseguir voltar a estudar. Eu tô conseguindo ver a professora como uma referência pra me ajudar a organizar. Quais são as matérias que eu preciso ainda como fazer? Que tarefas que eu preciso dar mais importância agora? Professora, posso deixar de fazer essa agora e fazer outra?” Então, nossa, [foi] muito, muito positivo assim o quanto o IFSC deu suporte para muitos alunos (C4).

O conjunto de relatos dos coordenadores indicam que eles são os responsáveis por filtrar as demandas recebidas e selecionar os caminhos que serão percorridos até chegar à solução. Alguns pontos merecem destaque. O primeiro ponto é a importância da escuta atenta e a disponibilidade do coordenador para tal. O segundo remete ao fato de que, embora as demandas apresentadas pelos estudantes dos dois *campi* sejam semelhantes, as respostas produzidas são variadas e dependem do perfil e da experiência de quem recebe, da articulação com as equipes de apoio e do empenho de outros recursos institucionais, o que pode gerar desigualdades no atendimento prestado aos estudantes dos diferentes *campi*. As ações dos cursos e os programas institucionais serão retomados quando se analisar as conexões com a permanência estudantil.

#### **4.3.3 A formação inicial e continuada dos coordenadores e suas relações com a permanência estudantil**

A literatura que versa sobre formação de professores para atuação na EPT indica-a como um tema complexo e que exige aprofundamento pelas especificidades dessa modalidade de ensino e pelo compromisso com a classe trabalhadora (LINKOWSKI; CAMPOLIN; RAYMUNDO, 2020). As especificidades dessa modalidade de ensino são delimitadas pelos distintos públicos que atende e pelos diferentes níveis de ensino: estudantes de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), estudantes de cursos técnicos de nível médio (integrados, concomitantes e subsequentes), do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e de cursos de graduação e pós-graduação (LINKOWSKI; CAMPOLIN; RAYMUNDO, 2020). Além disso, a docência na EPT compreende ministrar aulas teóricas e práticas, atuar em laboratórios e oficinas, organizar e acompanhar visitas técnicas, desenvolver e orientar projetos de pesquisa e extensão, supervisionar estágios, e promover a integração entre a educação básica e educação profissional (LINKOWSKI; CAMPOLIN; RAYMUNDO, 2020; PENA, 2016; FARIA, 2018).



A formação de professores para a EPT é marcada por ações fragmentadas e descontinuidades e pela ausência de conteúdos com foco nos conhecimentos da profissão docente. “A docência é um campo de conhecimento próprio e que, dessa maneira, exige um estudo teórico e prático sobre os conhecimentos que a constituem” (DAMASCENA; MOURA, 2018, p. 179). De acordo com Faria (2018), esses conhecimentos incluem: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento curricular, o conhecimento pedagógico, o conhecimento dos alunos e suas características, o conhecimento do contexto educacional e dos fins educativos. Já Moura (2014) enfatiza duas grandes dimensões quando se fala em formação inicial e continuada de professores: a formação na área de conhecimentos específicos, adquiridos na graduação, cujo aperfeiçoamento pode acontecer, prioritariamente, por meio dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* e a formação pedagógica, incluindo as especificidades da educação profissional.

As pesquisas realizadas sobre o tema (LINKOWSKI; CAMPOLIN; RAYMUNDO, 2020; FARIA, 2018; PENA, 2016; MOURA, 2014) indicam que há professores que atuam apenas com os conhecimentos acadêmicos específicos e que são fundamentais para uma atuação competente. Entretanto, registram a ausência de formação para a docência e, como reflexo disso, muitos apresentam resistência a uma atuação pedagógica.

O grupo de docentes que participou da pesquisa tem elevado nível de formação acadêmica: quatro são doutores, quatro são mestres e dois são especialistas. Todos os doutorados, mestrados e especializações foram realizados em cursos vinculados às áreas técnicas de formação. Apenas duas pessoas informaram ter cursado especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* na área de educação. A LDB e o PNE 2014-2024 preveem que os professores da educação básica (à qual estão vinculados os cursos técnicos subsequentes) devem ter formação em licenciatura vide estratégia 15.13 do PNE (BRASIL, 2014; BRASIL, 1996)<sup>84</sup>. As instituições ofertantes de Educação Profissional também devem ofertar capacitação em serviços aos seus servidores. Nesse sentido, o Centro de Referência em Formação e Educação a Distância do IFSC oferece diversos cursos de especialização para a formação continuada dos servidores da instituição. Apesar disso, constata-se que esse tipo de aperfeiçoamento ainda não foi buscado pela maioria dos docentes que participaram da pesquisa.

Ao assumir a função de coordenação dos cursos esses professores agregam outras atribuições que abrangem a gestão dos cursos e de pessoas, o contato próximo com as demandas

---

<sup>84</sup> A formação docente para a atuação na educação profissional foram regulamentadas pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 06 de 20/09/2012 que foi revogada pela Resolução nº 01 de 05/01/2021). Essas resoluções serão abordadas no último capítulo.

dos estudantes, todo um conjunto de atividades administrativas, dentre outras atribuições, o que complexifica ainda mais sua atuação e as especificidades de suas demandas por formação.

Tendo em vista esse contexto complexo da docência na EPT e da gestão dos cursos, perguntou-se aos coordenadores se eles se sentiam capacitados quando assumiram a função de coordenador e como avaliam sua capacitação para o exercício da função no momento atual.

Majoritariamente, os coordenadores responderam que não se sentiam preparados quando assumiram a função de coordenador. Alguns destacaram que ainda não se sentem plenamente competentes para gerir os cursos, principalmente aqueles que assumiram a função há pouco tempo. Informaram ainda que não participaram de capacitações voltadas para o exercício da coordenação dos cursos. Na ausência dessas capacitações eles relatam que o preparo foi mediado pelas experiências anteriores, suas e dos colegas, pela observação da atuação dos colegas e pelo apoio administrativo de outros servidores.

No departamento, realmente o que mais acontece é que você vai ter o apoio do coordenador antigo, que vai te ajudar no início; o pessoal da secretaria, que continua o mesmo, já sabe fazer agora, né, que tem o sistema acadêmico, o SIGAA, então ele vai se ambientando dessa forma. Um ajuda o outro. O chefe de departamento às vezes continuou e também ajuda aquele coordenador, é mais nesse sentido. Eu não me lembro de a gente ter uma capacitação específica para coordenador, eu acho que não teve. Tem o momento em que você vai lá e toma posse e conversa e tal, mas assim, uma capacitação específica não. Teve algumas capacitações de sistema acadêmico à distância, isso foi feito e até ajudou, assim, porque tem coisas que estavam lá e tem... via moodle, né? foi feita uma capacitação mais nesse sentido. Especificamente para coordenação, um encontro assim, não me lembro de nada. (C6).

Esse professor relata que não sentiu falta de uma capacitação específica, mas ressalta que são importantes. Cabe destacar que esse é um professor que possui muitos anos de experiência na função e, talvez, já esteja habituado com as demandas e atribuições do cargo. Outros professores também relatam o aprendizado a partir da experiência:

Do ponto de vista da administração, isso é bem tranquilo, sempre tive condições de tratar com o pessoal, tanto o lado profissional quanto o lado pessoal de cada um e suas famílias e seus problemas etc. Então, eu diria que essa experiência na vida comercial me facilita hoje. Em termos de capacitação, tive bastante nas empresas. [...] Aqui, especificamente, não, até porque eu estou com pouco tempo de casa (C2).

Esse professor comenta que possui condições administrativas para gestão do curso e de pessoas, adquiridas em empregos anteriores. Entretanto, ressalta-se que a habilitação adquirida na graduação (MOURA, 2014) e na gestão de negócios não capacita especificamente para as atividades de ensino, pois trata-se de uma área com requisitos e saberes específicos.

Hoje, que já tem um bom tempo que sou coordenadora, tu já consegue sentir, tu já consegue medir, tu já consegue conversar com os professores de forma diferente, com os alunos quando chegam. Você consegue fazer um trabalho diferente, mas pela

experiência que você vem adquirindo ao longo das turmas, do que vai aparecendo, enfim. Cada turma vai te dando um choque, assim, de alguma área, de alguma coisa que acontece e você tem que ficar atento. Mas não. Acho que falta mesmo... a instituição poderia trabalhar mais as questões de capacitação voltadas para as coordenações de curso mesmo, porque... é... ora você está chefiando a coordenação de curso, né, além disso você chefia os teus colegas. Você é chefe dos teus colegas, você também é responsável pelos alunos. Então você faz essa mediação entre eles. E não tem nem uma capacitação. Eu nunca fiz, nesse tempo todo que eu tava na coordenação, eu nunca fiz nenhuma capacitação. Então eu fui aprendendo com a prática (C1).

Outra professora, que está na coordenação do curso há menos tempo tem uma visão diferente:

[...] sinceramente, é uma luta diária porque muitas vezes eu não me sinto capacitada, não. Vou ser bem sincera nesse ponto, não é nem uma questão assim de relacionamento e interação pessoal, não é isso. Eu ouço, eu... mas muitas vezes, eu, assim... o que eu vou fazer? Não sei, não sei, né? E aí eu acho que seria bastante interessante se a gente tivesse uma capacitação. Que algumas demandas realmente são bem complicadas. (C7).

As dificuldades que se estabelecem a partir do recebimento das demandas dos estudantes foram assim relatadas:

Não, que eu me recorde, ter uma discussão sobre, não. Aparece uma demanda, tu discute pontualmente aquela demanda que apareceu e ponto. Eu pessoalmente, como coordenação, não me senti capacitada por exemplo, quando eu entrei, e agora? O que que eu faço? Na minha primeira situação como coordenadora chegou uma aluna com uma declaração me dizendo que tinha uma situação de trabalho e ela teria que trabalhar até às 14:00. E agora? O que é que eu faço? [...] Eu aceito essa aluna com uma hora de atraso? E aí a gente vai perguntar [e tem como resposta] “Ah, olha na RDP”. É só isso que a gente ouve, né. A RDP diz que tu pode aceitar uma declaração, mas até quanto isso é válido? Então realmente eu acho que a gente não tem essas discussões sobre, é... a gente tem um público enorme, com certeza em todas as áreas têm esse público que é trabalhador estudante e eu acho que ainda é muito superficial. Não vejo isso como uma capacitação, como um tema de debate, como pensar em estratégias de ensino, [vejo] só resolução de demandas. E aí a gente resolve como a gente acha, né?. Por exemplo, nessa situação eu trouxe para a reunião de área e o que o grupo entendeu: a gente acolheu a aluna e ela fez o curso, mas ela sentiu o prejuízo que em alguns momentos ela não acompanhou as atividades. Né nada que não permitisse a formação dela, mas ela poderia ter mais oportunidades por mais tempo (C10).

Então, não me sinto capacitada plenamente, nem como professora e muito menos como coordenadora. Eu acho que existe uma distância muito grande entre o núcleo pedagógico e a nossa realidade, nossa de formação, de planejamento de sabe? Há uma lacuna. Muito pela política de [nome do *campus*] talvez, aí eu falo pela experiência minha, pelo que a gente vive. Porque hoje tu entra no IFSC e você não é apresentado. [...] A gente não tem uma acolhida, um olhar assim, vem cá, esse colega é daqui, essa aqui é a pessoa que tu pode buscar né. É falado, mas é tudo tão superficial, ou quando é falado né? Porque muitas coisas acontecem e você nem sabe. Semana passada fui na sala dos professores e tem um professor novo, acho que é um professor que ta sentado lá que veio, acho? (C4).

Registra-se então que diversos professores sinalizam despreparo inicial para a coordenação dos cursos, associado ao conjunto diversificado de demandas que são apresentadas pelos estudantes que decorrem, basicamente, das condições de vida desses estudantes. À ausência de capacitações específicas para o cargo, somam-se aspectos da rotina de trabalho dos coordenadores, conforme os relatos abaixo.

Além de toda a parte burocrática, da parte do acompanhamento, você tem que fazer relações externas, relações com os professores, relações com os alunos e dar conta de preencher um monte de formulários, que a cada tempo a reitoria resolver fazer uma coisa diferente e manda lá um formulário para o coordenador ter que responder, e assim vai. Eu não estive nas outras coordenações, mas na coordenação de curso você tem muito trabalho. [...] Esses processos para mim ainda são muito bagunçados. Cada um que chega lá na função faz de um jeito, faz do seu jeito porque não tem um fio condutor (C1).

Ano passado a gente teve muitas discussões sobre permanência e êxito, no sentido que tu tem que trazer o aluno, mas ferramentas de como fazer isso. vem lá da instituição “temos que trabalhar a permanência e êxito”, vamos para a reunião para falar disso. Mas como? Vários coordenadores levantavam isso, inclusive essa questão que eu coloquei de número de alunos teve outros que colocaram “eu tenho um monte de aluno, como é que eu vou conseguir trabalhar?”. Então, acho que é meio nesse sentido (C10).

Esses apontamentos se aproximam do que foi indicado pelos professores para Faria (2018), os quais citaram a articulação entre as diferentes áreas, a adaptação pedagógica e metodológica, o desconhecimento dos processos institucionais e o excesso de informações a serem compreendidas em um curto espaço de tempo como parte da burocracia institucional a ser realizada concomitantemente às atividades da docência. Em Caçador, a rotatividade de servidores foi apontada como questão a ser incorporada ao planejamento institucional. Tais elementos demandam uma política de capacitação permanente dos servidores.

Diante do contexto institucional marcado pela ausência de capacitações continuadas, o grupo de professores entrevistados buscou formar-se por meio de cursos acadêmicos, buscando um aprofundamento no conhecimento dos conteúdos, sendo que o aprendizado para sua atuação como docente e coordenador foi adquirido majoritariamente por meio da experiência. Percebeu-se também que alguns professores valorizam o conhecimento prático da área de trabalho, para a maioria deles adquirido durante sua experiência prática no mercado de trabalho. Esse contexto é semelhante ao encontrado por Pena (2016) em pesquisa realizada com docentes de cursos técnicos. O autor afirma que

Esse tipo de conhecimento foi destacado por todos como relevante para viabilizar ao professor fontes de exemplos, ilustrações e analogias, que contribuem para enriquecer as aulas e facilitar a aprendizagem dos alunos, com a utilização constante de referências ao trabalho prático e real, objetivando levar para a sala de aula situações concretas da futura prática profissional dos alunos (PENA, 2016, p. 86).

Além disso, o conhecimento do conteúdo parece ser um sinal de identidade e de reconhecimento social (GARCIA, 2010, p. 13). A responsabilidade pela ausência de capacitação para a docência na EPT não pode recair sobre os profissionais, uma vez que esse campo ainda carece de discussões e definições para a construção de ações mais articuladas (DAMASCENA; MOURA, 2018). Essa ausência de formação pedagógica e até mesmo o distanciamento entre docentes e equipe interdisciplinar das coordenadorias pedagógicas, como indicado por um dos participantes, valida o conhecimento adquirido na experiência como relevante para a composição de saberes sobre a docência (PENA, 2016).

Nesse contexto, ao serem convidados a pensar sobre o tema a partir das indagações apresentadas, os professores sugeriram formatos e conteúdo para possíveis capacitações a serem realizadas pela instituição:

Isso, é... mas umas coisas assim ó, tipo, na semana pedagógica, por exemplo, “ah, é legal ir lá, ouvir uma palestra e tal”, mas eu acho que seria interessante algo mais efetivo. Ir alguém lá e “vamos trabalhar a questão da RDP”. A RDP e o aluno, o que orientar para o aluno (C7).

Seria muito bom se a própria instituição fizesse um trabalho com os coordenadores. Eu acho que não precisaria nem demandar muito tempo. [...] Desde questões, assim, técnicas, de legislação e uso do sistema, porque é uma coisa bem difícil pra gente também usar sistema acadêmico, que a gente tem acesso muito restrito e muitas vezes não é suficiente esse acesso. E eu acho que essas questões, assim... abordar esse tipo de questão: “Quando o aluno vem com um tal demanda?”, “Como encaminhar, né?” “A quem encaminhar?” Essas questões aí a gente tem que entrar na coordenação e tentar, por vontade própria, se inteirar. Não que não haja boa vontade. O pessoal da coordenação pedagógica ajuda muito... muito mesmo, assim, eles estão dispostos né... O pessoal ali do departamento também ajuda bastante, mas a gente tem que ir só na hora que aparece a demanda, sabe? Apareceu você tem que ver... o que que eu vou fazer? Eu gostaria muito, se tivesse uma capacitação... seria muito bom para dar alguns encaminhamentos. (C7).

Dante Moura (2014), pesquisador de destaque na temática, sugere a licenciatura voltada para a educação profissional e a pós-graduação *latu sensu* como possibilidades concretas para a formação didático-político-pedagógica desse grupo. A construção de saberes para exercício da docência na EPT deve estar articulada com a concepção de educação profissional, que indica a educação como lugar de formação de um sujeito articulado com seu contexto histórico e social e também de um cidadão trabalhador (LINKOWSKI; CAMPOLIN; RAYMUNDO, 2020). Nesse sentido, Moura (2014) sugere que qualquer possibilidade de formação para os docentes da EPT deve ter como núcleos estruturantes a área de conhecimentos

específicos, formação didático-político-pedagógica e diálogo constante tanto entre elas quanto delas com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho.

Moura (2014) sinaliza também para a importância de reconhecer a condição de trabalhador do professor, e que sua atuação se insere no bojo das contradições entre capital e trabalho, principalmente pela relação de compra e venda de sua força de trabalho.

Nessa perspectiva, o grande desafio do docente é mover-se dentro dessas contradições, contribuindo para a formação de sujeitos competentes, contribuindo para a formação de sujeitos competentes tecnicamente, condição necessária para a inserção na lógica da produção capitalista, mas ir além dessa competência técnica, formando pessoas que tenham a capacidade de compreender as relações sociais e de produção sob a égide de capital e compromisso ético-político para atuar na direção de sua superação” (MOURA, 2014, p. 35).

Considera-se que as indagações apresentadas aos coordenadores e o processo reflexivo realizado durante as entrevistas são importantes, pois a alteração das práticas e a transformação de uma realidade só é possível por meio da reflexão e da ação. Logo, sugere-se que o processo reflexivo é imprescindível para a alteração das práticas cristalizadas, que por vezes refletem concepções de educação e de ensino já ultrapassadas na concepção de EPT como política social, e para o projeto institucional.

Enfim, as condições institucionais para a permanência se expressam através de diversas normativas, programas de atendimento aos estudantes e, em acordo com a ênfase dada nessa pesquisa, por ações realizadas pelos coordenadores dos cursos no seu cotidiano de trabalho. Nesse contexto, a capacitação dos coordenadores para essa função mostrou-se importante. Após essa reflexão, passa-se a apresentar os resultados da pesquisa com os estudantes dos cursos técnicos subsequentes.

## 5 AS CONDIÇÕES DE VIDA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES E AS INTER-RELAÇÕES COM AS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS

Os esforços realizados para a definição de um conceito de condições de vida indicam a importância de se considerar a relação dialética entre produção e reprodução social. O âmbito da produção congrega a forma de produzir mercadorias e a apropriação da força de trabalho pelo capital em determinado momento histórico. As formas de inserção na produção condicionam todas as demais esferas da vida do ser social. Assim, considera-se a inserção dos trabalhadores nas distintas formas de venda de força de trabalho, os rendimentos obtidos, as particularidades que circunscrevem o trabalho remunerado e também a exclusão desse trabalho, situação que está colocada para uma parcela cada vez maior da população brasileira.

Por outro lado, o conceito de reprodução social adotado nesse estudo refere-se ao conjunto de atividades vitais que criam e mantêm a vida e a capacidade de trabalhar, o que exige formar as pessoas com atitudes, valores, habilidades e competências correspondentes a cada momento histórico (ARUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019). Pautar-se nesse conceito exige superar as formas históricas e aparentes pelas quais o capitalismo, no curso de seu desenvolvimento histórico, forjou a separação entre produção e reprodução e reconhecer que “o capitalismo é um sistema *unitário* que pode integrar com êxito, ainda que de maneira desigual, a esfera da reprodução e a esfera da produção” (BHATTACHARYA, 2019, p.6). Assim, ao falar de reprodução social foca-se na questão da família e do trabalho familiar, realizado essencialmente pelas mulheres no espaço privado e doméstico, que é imprescindível para manter a vida de todas as pessoas.

Nesses termos, falar de condições de vida implica considerar as formas como as pessoas produzem e se reproduzem. Para o escopo desse estudo, interessam analisar as condições de vida da classe trabalhadora, para quem a interação dialética entre produção e reprodução social remete ao processo simultâneo e correlato de expropriação que resulta na transformação de todos os meios de vida em capital (FONTES, 2010; BOSCHETTI, 2020). E remete também à nova morfologia do trabalho (ANTUNES, 2013), que engloba a redução dos empregos formais vinculados ao trabalho formal, o crescimento dos empregos vinculados ao setor de serviços com diversas modalidades de trabalho precário (terceirizados, subcontratados, temporários etc.), a crescente exclusão dos segmentos mais jovens da população, entre outros. O resultado desse conjunto de fatores lança os indivíduos cada vez mais para a auto exploração,

que se efetiva nas distintas formas de autoemprego, seja por meio de pequenos negócios formais ou informais (ANTUNES, ALVES, 2004). Deste modo, a precarização estrutural das condições de trabalho leva à precarização dos meios de vida e da reprodução da classe trabalhadora.

Outro fator determinante para o “nível” das condições de vida da classe trabalhadora é a oferta de bens e serviços pelo Estado no âmbito da proteção social. O conceito elaborado por Esping Andersen (2000) e adotado por Miotto e Campos (2003) entende que a proteção social é organizada a partir da articulação e da divisão de responsabilidades entre família, mercado e Estado. Nesse sentido, quanto maior a participação do Estado, menos dependentes ficam os indivíduos de aquisições no mercado e sobrecarregam menos as famílias para a satisfação de necessidades humanas<sup>85</sup>. O Estado, à medida que garante os direitos, permite que os indivíduos sejam menos dependentes de centros de poder tradicionais (familiares, religiosos e comunitários), os quais são movidos por hierarquias consolidadas e uma solidariedade coativa (SARACENO, 2013).

Então, as condições de vida da classe trabalhadora dependem da interação dialética entre a vinculação com o mundo do trabalho (produção) e da reprodução (contexto em que se dá a produção e reprodução da vida) e têm no Estado um importante balizador. Isso porque, a depender dos tensionamentos produzidos pela sociedade, a atuação do Estado na produção de políticas sociais pode ser ampliada, caso do Estado de Bem-Estar no contexto da social democracia, ou restringida, como é defendida pela ideologia neoliberal que prega o Estado mínimo para o social. A importância do Estado para a produção de melhores condições de vida compreende o conjunto de bens e serviços produzidos pelas políticas sociais e também os meios para a proteção do trabalho, que inclui a regulação das formas de compra e venda da força de trabalho entre capital e trabalhadores.

Um dos objetivos específicos dessa pesquisa é conhecer as condições de vida dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do IFSC a partir da participação destes nas esferas

---

<sup>85</sup> Potyara Pereira (2011) destaca dois conjuntos de necessidades humanas básicas que são objetivas e universais, ou seja, devem ser concomitantemente satisfeitas para que os seres humanos se constituam como tal, que são a saúde física e a autonomia. A saúde física é imprescindível porque garante a vida e possibilita satisfazer outras necessidades. A autonomia está relacionada com a capacidade do indivíduo “de eleger objetivos e crenças, de valorá-los com discernimento e pô-los em prática sem opressões. [...] No horizonte dessa noção de autonomia está, em última instância, a defesa da democracia como recurso capaz de livrar os indivíduos não só da opressão sobre as liberdades (de escolha e de ação), mas também da miséria e desamparo” (p. 70). Esse conjunto de necessidades humanas básicas exige precondições sociais, que são: produção (produção de recursos suficientes para garantir a todos saúde e autonomia); reprodução (adequado nível de reprodução biológica e socialização das crianças); transmissão cultural (transmissão de conhecimentos necessários à produção e à reprodução social) e um sistema de autoridade (que garanta a adesão e o respeito às regras que institucionalizam direitos e deveres) (PEREIRA, 2011, p. 74-75).



da produção e da reprodução social, a fim de compreender as possibilidades de permanência nos cursos técnicos. Assim, este capítulo englobará subitens relacionados às condições de vida dos estudantes à medida que faz uma incursão na situação vivida durante a pandemia, estabelecendo um diálogo com as condições institucionais.

Para alcançar esse objetivo, e em articulação com o conceito de condições de vida supracitado e os referenciais teóricos adotados nesse estudo, os estudantes foram convidados a informar idade, sexo, cor/etnia, estado civil, ocupação, inserção ou não no trabalho remunerado, composição familiar<sup>86</sup>, rendimento familiar, acesso aos serviços públicos, presença ou não de suporte familiar para a conclusão dos cursos, posição ocupada pelo estudante na família (pai, mãe, filho etc.), entre outros.

Para acessar essas informações, um questionário<sup>87</sup> com perguntas abertas e fechadas foi disponibilizado aos estudantes dos cursos técnicos subsequentes dos campi Florianópolis e Caçador. O questionário foi aplicado com uso do *software Lime Survey*®<sup>88</sup> e pode ser visualizado no Apêndice F.

Embora haja controvérsias sobre o uso de questionários em pesquisas qualitativas, Richardson (2015) o indica como interessante à medida que possibilita detalhar características e verificar variáveis de grupos determinados. Nesta pesquisa, especificamente, o uso do questionário se justifica pela intenção de pesquisar um vasto universo e captar um amplo conjunto de informações sobre o perfil dos estudantes e suas condições de vida.

Em Florianópolis, 13 cursos técnicos subsequentes são ofertados regularmente. Após contato com os coordenadores de todos eles, nove manifestaram interesse em participar da pesquisa, entretanto, estudantes de 4 cursos participaram da pesquisa: Edificações, Eletrônica, Mecânica e Meio Ambiente<sup>89</sup>.

---

<sup>86</sup> Considerando a diversidade de conceitos existentes e, nesta diversidade, a presença de dois grandes indicadores para a definição de família, domicílio/agregado doméstico e parentesco, optamos inicialmente pelo indicador do domicílio/agregado doméstico. Porém, não será considerado o parentesco quando este, fora dos limites da casa, interferir nas condições de vida dos estudantes. Aboim (2003 apud Miotto, 2007) define agregado doméstico como “grupo elementar de solidariedade cotidiana, tem como base a co-residência entre indivíduos, que implica quer a partilha do mesmo teto (critério locacional), quer a partilha de recursos e mesmo de atividades (critério funcional)”.

<sup>87</sup> Os questionários foram submetidos a um pré-teste e foram respondidos e analisados por estudantes do Câmpus Caçador, matriculados em cursos técnicos subsequentes. A realização do pré-teste possibilitou uma análise criteriosa do texto e do conteúdo das perguntas por parte dos respondentes e uma discussão com a pesquisadora das adequações necessárias na redação das perguntas a fim de produzir os resultados desejados.

<sup>88</sup> O *lime survey*® é um *software* livre que possibilita a aplicação de questionários *on-line* já utilizado pelo Instituto Federal de Santa Catarina. Esse *software* contém recursos necessários tanto para a criação dos questionários quanto para a análise estatística dos dados, incluindo gráficos e relatórios customizáveis.

<sup>89</sup> Os coordenadores dos cursos de enfermagem e saneamento também participaram da pesquisa, mas não foi possível viabilizar a participação dos estudantes em razão da suspensão de todas as atividades presenciais pela

Já em Caçador, cinco cursos técnicos subsequentes são ofertados regularmente, mas apenas quatro tinham turmas abertas no momento da coleta de dados. Assim, 4 cursos participaram a da pesquisa: Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Eletromecânica e Logística.

A aplicação dos questionários no Câmpus Caçador aconteceu entre setembro e novembro de 2019 e teve a participação de 4 turmas e 60 estudantes. Nesse câmpus, todos os cursos ofertam 40 vagas por turma e o ingresso de novas turmas é anual. Já em Florianópolis, a coleta de dados foi realizada no mês de março de 2020 e teve a participação de 21 turmas e 214 estudantes. Entretanto, 11 estudantes deixaram o questionário incompleto e foram excluídos da base de dados, totalizando 203 estudantes que participaram da pesquisa. Em Florianópolis, o número de vagas por turma varia entre 25 e 40 e os cursos têm ingresso semestral.

A aplicação do questionário foi realizada nas dependências dos *campi* do Instituto Federal de Santa Catarina em horário agendado com as turmas, durante as aulas, em salas de aula com computador e internet para garantir condições igualitárias de participação a todos os estudantes. Inicialmente, os professores explicaram aos estudantes o motivo da interrupção da aula. Na sequência, a pesquisadora se apresentou aos estudantes, explanou os objetivos da pesquisa, falou sobre a necessidade do consentimento livre e esclarecido (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponível no Apêndice G), as questões éticas envolvidas nos estudos com seres humanos, mencionou o conteúdo do questionário e disponibilizou o link para acesso. Os estudantes levaram em média 30 minutos para responder ao questionário.

O acompanhamento da pesquisadora durante a participação dos estudantes foi fundamental para auxiliá-los no acesso ao questionário e sanar as suas dúvidas. Poucos estudantes se recusaram a participar do estudo. Esse momento permitiu também a interação da pesquisadora com os estudantes, que foram muito acolhedores e ficaram animados em participar da pesquisa. Alguns manifestaram verbalmente que era um momento de reconhecimento e de protagonismo, valorizando a oportunidade de serem ouvidos, ainda que por meio de um questionário. O abandono escolar é um velho conhecido deles, seja pelas suas trajetórias individuais ou dos colegas, e muitos relataram sobre os colegas que deixaram os cursos, sobre as turmas que começaram cheias e foram esvaziando no decorrer dos semestres.

---

situação de emergência provocada pela pandemia da Covid-19. As entrevistas com os demais coordenadores que manifestaram interesse também não foram realizadas pela suspensão das atividades presenciais e das dificuldades para que os estudantes participassem da pesquisa.

O diálogo com os professores responsáveis pelas turmas, que gentilmente cederam um tempo de suas aulas, também foi constante. Eles enalteceram os objetivos da pesquisa, manifestaram o interesse em conhecer os resultados como forma de compreender e construir contrapontos ao abandono escolar e à evasão. Um desses professores comentou sobre o espaço dado pela direção de ensino para a pesquisa no Câmpus Florianópolis. Segundo ele, em todo o tempo que ele atua no IFSC, ainda não tinha visto uma pesquisa de mestrado ou doutorado ser transformada em uma atividade institucional, com espaço durante as aulas. Na avaliação dele, isso pode ter acontecido pelos índices de evasão registrados nos cursos.

Ao todo, a pesquisa teve 263 estudantes participantes matriculados em oito cursos técnicos subsequentes, conforme tabela abaixo.

Tabela 5 – Estudantes participantes da pesquisa por câmpus e por curso.

Caçador				Florianópolis			
Curso	Nº de turmas*	Nº de alunos	% de alunos**	Curso	Nº de turmas	Nº de alunos	% de alunos
Administração	1	14	23%	Edificações	7	58	29%
Desenvolvimento em Sistemas	1	7	12%	Eletrônica	4	59	29%
Eletromecânica	1	23	38%	Mecânica	5	54	27%
Logística	1	16	27%	Meio Ambiente	3	32	16%
<b>Totais</b>	<b>4</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>	<b>Totais</b>	<b>19</b>	<b>203</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

\* Número de turmas que participaram da pesquisa.

\*\* Em relação ao total de participantes da pesquisa por câmpus.

A maioria dos estudantes de Florianópolis, 40,8%, cursava o segundo semestre do curso, 24,1% o primeiro, 22,6% o terceiro e 12,3% o quarto e último semestre dos cursos. Em Caçador, a turma de Logística estava no 1º semestre, Eletromecânica e Desenvolvimento de Sistemas no 2º e Administração no 3º.

Os dados oriundos dos questionários foram sistematizados com o apoio do *software Lime Survey®*, enquanto usou-se o *Microsoft Excel* para a quantificação e apresentação em forma de gráficos e tabelas.

O contexto de excepcionalidade enfrentado a partir da pandemia da COVID -19 motivou um novo contato com os estudantes que já haviam participado da pesquisa para tentar apreender algumas das particularidades vividas por eles nesse novo momento. Desta forma, um segundo questionário foi aplicado aos cursos que já haviam participado da pesquisa. As análises

sobre o contexto da pandemia também se basearam em informações obtidas pelo acesso a pesquisas e levantamentos realizadas pelos *campi*.

O objetivo do segundo questionário (Apêndice H), enviado aos estudantes dos cursos técnicos subsequentes, foi conhecer alguns aspectos de suas condições de vida e trabalho, bem como compreender alguns aspectos sobre a participação nas aulas durante a pandemia. O questionário foi enviado aos estudantes dos dois *campi* entre os meses de agosto e setembro de 2020. Os contatos dos estudantes foram acessados por meio dos coordenadores dos cursos. Nos cursos de Eletrônica e Edificações, os coordenadores não disponibilizaram os contatos dos estudantes para a pesquisadora, mas eles encaminharam o convite e o link do questionário aos estudantes; já no curso de Meio Ambiente, o questionário foi enviado pela pesquisadora diretamente para o endereço de e-mail de cada estudante. Para os cursos de Logística e Eletromecânica o questionário foi enviado pela pesquisadora via *WhatsApp* a partir da inserção da pesquisadora nos grupos das turmas existentes nessa rede social. Para esta etapa da coleta de dados priorizou-se as turmas que já haviam respondido o primeiro questionário. A tabela a seguir apresenta o número de participantes da primeira e da segunda etapa, por curso.

Tabela 6 – Número de estudantes participantes das duas etapas da coleta de dados via questionário.

<b>Curso técnico subsequente em</b>	<b>Etapa 1</b>	<b>Etapa 2</b>
<b>Administração - Caçador</b>	14	0
<b>Desenvolvimento de Sistemas - Caçador</b>	7	0
<b>Eletromecânica - Caçador</b>	23	13
<b>Logística - Caçador</b>	16	5
<b>Edificações - Florianópolis</b>	58	4
<b>Eletrônica - Florianópolis</b>	59	29
<b>Mecânica - Florianópolis</b>	54	0
<b>Meio Ambiente - Florianópolis</b>	32	17
<b>Totais</b>	203	68

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

As turmas de Administração e Desenvolvimento de Sistemas que participaram da primeira etapa da pesquisa já tinham concluído o curso quando o segundo questionário foi aplicado. Não foi possível contatar o coordenador do curso de Mecânica para a segunda etapa.

Feita a apresentação da trajetória da coleta de dados junto aos estudantes, passa-se a apresentar os resultados da pesquisa, cuja apresentação foi organizada nos seguintes subitens: as inserções dos estudantes nos campos da produção e da reprodução social, os encontros e os

desencontros entre as condições de vida dos estudantes e as condições institucionais e, por fim, são apresentadas algumas informações sobre as condições de vida dos estudante após a pandemia da Covid-19 e a relação com a permanência estudantil. A discussão inicia-se com as informações sobre as inserções dos estudantes na produção e na reprodução, bases para análises das suas condições de vida.

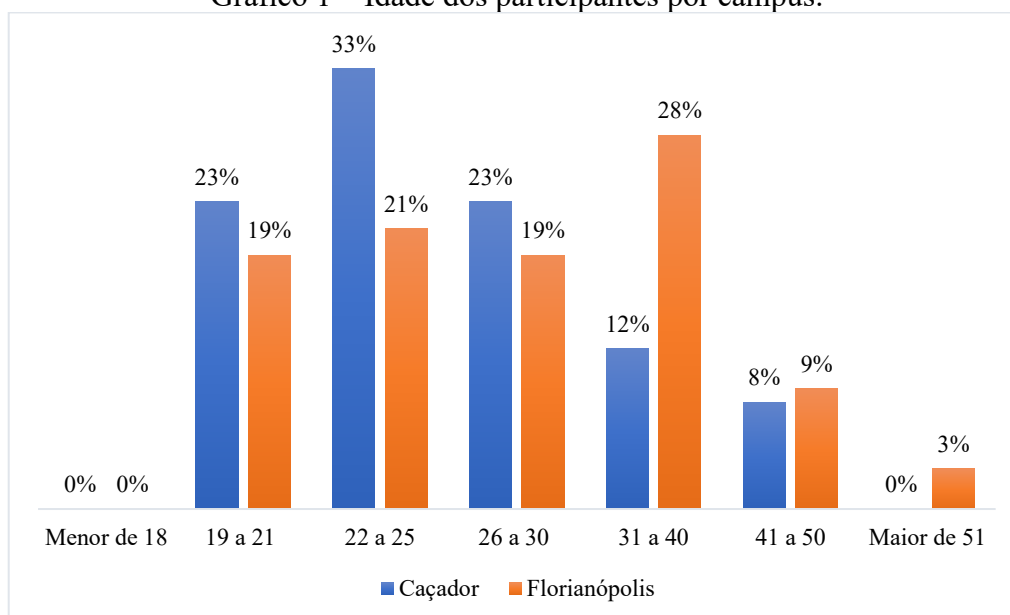
### 5.1 OS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUAS INSERÇÕES NA PRODUÇÃO E NA REPRODUÇÃO SOCIAL

O delineamento das condições de vida dos estudantes começa com algumas informações gerais sobre o perfil.

Em Florianópolis, as pessoas de cor branca correspondem a 62% da população pesquisada, seguidas por 22% de pardos, 12% de pretos e 2% de indígenas. Em Caçador, entre os estudantes participantes do estudo, 73% são brancos, 23% pardos, 2% pretos e 2% são indígenas. As informações referentes ao ingresso por reserva de vagas coincidem também com os dados de raça e cor dos participantes, que indicam o predomínio de pessoas brancas nos cursos pesquisados. Essa parece ser uma tendência nesse nível de ensino, visto que dentre todos os estudantes que foram matriculados em cursos subsequentes na instituição em 2019, 52,5 % declararam classificação racial, e destes, 50,3% eram brancos, 35,3% pardos e 11,9% pretos.

O perfil etário dos participantes entre os dois *campi* é diferente, vide o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Idade dos participantes por câmpus.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Em Florianópolis, a faixa etária com maior presença é de 31 a 40 anos. Em Caçador, observa-se que os estudantes são mais jovens, visto que 79% tinham idade entre 19 e 30 anos e não foi registrada a presença de estudantes com mais de 51 anos. Nesse câmpus a faixa etária com maior número de estudantes foi entre 22 e 25 anos. Aqueles com idade superior a 31 anos estão inseridos majoritariamente no curso de Eletromecânica. A distribuição entre as faixas 19 a 21 e 26 a 30 anos foi a mesma nos dois *campi*. Esses dados mostram que a pesquisa abrangeu desde estudantes que concluíram o ensino médio recentemente, aqueles com idade entre 19 e 21 anos, até pessoas que supostamente concluíram o ensino médio há bastante tempo.

Entre os 203 estudantes de Florianópolis, 12 informaram ter deficiência, no entanto, quando convidados a informar qual deficiência possuíam, muitos deles listaram doenças ou problemas de saúde, por isso não se sabe exatamente quantos estudantes possuem essa condição<sup>90</sup>. Em Caçador, 2 pessoas informaram deficiência, uma física e outra visual. Esses dados revelam que apesar da política de reserva de vagas específicas para pessoas com deficiência, elas ainda são minoria entre os estudantes dos cursos técnicos subsequentes, conforme já indicado nas informações sobre o ingresso no IFSC.

Em Florianópolis, a maioria dos participantes da pesquisa são homens, 68%, as mulheres representam 31% do universo pesquisado e 1% declarou a identidade de gênero como não binário. As mulheres estão inseridas em maior número nos cursos de Edificações e Meio Ambiente. Os cursos de Mecânica e Eletrônica concentram a maioria do público masculino. Tendência semelhante foi encontrada em Caçador, onde 67% dos participantes são homens, majoritariamente inseridos nos cursos de Eletromecânica e Desenvolvimento de Sistemas, e 33% de mulheres matriculadas nos cursos de Administração e Logística. Destaca-se que neste último, o número de mulheres e de homens era o mesmo. No total, 179 homens e 82 mulheres participaram da pesquisa. A distribuição de homens e mulheres nos cursos pode ser conferida na tabela abaixo.

Tabela 7 – Participação de homens e mulheres nos cursos, por câmpus

Florianópolis	Caçador
---------------	---------

<sup>90</sup> De acordo com a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, reconhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, são consideradas pessoas com deficiência aquelas “que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

	Nº de alunos	M	F		Nº de alunos	M	F
<b>Edificações</b>	58	30	28	<b>Administração</b>	14	5	9
<b>Eletrônica</b>	59	53	6	<b>Desenvolvimento de Sistemas</b>	6	6	0
<b>Mecânica</b>	54	46	8	<b>Eletromecânica</b>	23	21	2
<b>Meio Ambiente*</b>	32	10	20	<b>Logística</b>	16	8	8

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Esses dados indicam que a categoria divisão sexual do trabalho é potente para analisar a inserção profissional de homens e mulheres e evidencia as diferentes inserções de gênero nos cursos.

Já foi apontado que a separação entre o modo de produzir e o de viver é uma criação do capitalismo, o qual, a partir da industrialização, provocou o surgimento de duas esferas distintas: a unidade doméstica e as unidades de produção, dissociando o local de produção do local de reprodução (HARVEY, 1982). Antes disso, essas unidades coincidiam e as tarefas domésticas, apesar de restritas à unidade familiar, eram realizadas ao lado de outras atividades vinculadas à produção social. Com a industrialização, a divisão sexual do trabalho tornou-se mais rígida, de modo que as tarefas não remuneradas realizadas no interior das casas (reprodução da força de trabalho) couberam às mulheres e, aos homens, o trabalho produtivo remunerado, extra doméstico (BRUSCHINI, 1997). Na sequência desses acontecimentos, Bruschini (1997) indica que “a ideologia se encarregou do resto, transformando essa rígida divisão sexual do trabalho em uma divisão “natural”, própria à biologia de cada sexo” (BRUSCHINI, 1997, p. 65) e que condiciona a inserção de homens e mulheres nos diferentes espaços sociais.

Com isso, o trabalho no âmbito da reprodução social é responsabilidade quase exclusiva das mulheres ao longo da história. É a apropriação dessa divisão, somada às relações hierárquicas e de poder, que produz e reproduz clivagens no âmbito da produção, já que “[...] as relações sociais homens - mulheres fora do trabalho estruturam a divisão sexual do trabalho profissional” (HIRATA, 2002, p. 217). Historicamente, homens e mulheres desempenham atividades diferentes no âmbito das relações de produção. As mulheres, quando inseridas no trabalho industrial, executavam atividades simples e predominantemente manuais e só lhes cabia operar máquinas específicas. As qualidades exigidas das mulheres também eram

diferentes, valorizava-se a rapidez e a destreza, o que as habilitava para atuar na linha de montagem, assim como a aptidão para o trabalho simples, minucioso e monótono (HIRATA, 2002). “*A clivagem entre tarefas masculinas e femininas é nítida*” (HIRATA, 2002, p. 200, grifos do original), tornando masculinos os postos automatizados e tecnológicos. Essa distinção se ancora nas diferentes qualificações desenvolvidas por homens e mulheres, de modo que a não qualificação das mulheres para atuar no setor produtivo é criada pela qualificação alcançada pelo desempenho do trabalho reprodutivo: rapidez e destreza como habilidades de destaque. Entretanto, essas qualificações das mulheres não são valorizadas porque desenvolvem-se fora do ambiente profissional e produtivo (HIRATA, 2002).

Além da incoerência, o discurso dominante que ressalta o aspecto da execução rotineira das tarefas femininas não reconhece absolutamente a qualificação feminina nem a importância do trabalho doméstico das mulheres em sua origem. É possível que essa tese seja válida também para o terciário, onde parece que as ocupações femininas, como a de secretária, devem ainda mais aos aprendizados domésticos. A simultaneidade de tarefas heterogêneas a serem executadas, típica do trabalho doméstico, aparece também nas ocupações como a de vendedora de supermercado, por exemplo. As novas tecnologias nos setores secundário e terciário também não eliminam a importância das qualificações obtidas na esfera doméstica: uma capacidade de atenção e de supervisão, junto a uma certa passividade necessária em certos postos automatizados femininos, pode ser uma qualidade desenvolvida anteriormente no exercício do trabalho doméstico. Dessa cena familiar, em que se forma parcialmente a experiência feminina, o discurso dos empreendedores detém apenas o aspecto concreto da atividade doméstica, em nome do qual ele confere as tarefas *manuais* às mulheres, mas não as designa para os postos que exigem raciocínios e cálculos *abstratos*, para os postos de operação e para os postos técnicos das indústrias de processo contínuo” (HIRATA, 2002, p. 219).

A divisão de trabalho entre os sexos, tanto na esfera produtiva quanto na esfera reprodutiva, acompanha todas as transformações ocorridas no interior das relações de produção. Isso explica as diferenças nos perfis dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes, ainda que parcialmente, pois são diversos os fatores que embasam a escolha de uma profissão. As áreas da mecânica, da eletromecânica e da informática são predominantemente ocupadas por homens, concentram atividades pesadas ou fazem amplo uso da automação, informatização e tecnologia. Já as áreas voltadas para a administração e questão ambiental têm maior presença das mulheres, dois setores amplamente relacionados com a prestação de serviços, majoritariamente ocupado por elas. Outra nuance presente é a relação com a prática de cuidado, principalmente na questão ambiental, discussão que será desenvolvida quando tratarmos da participação dos estudantes na reprodução social.



### 5.1.1 A inserção dos estudantes no trabalho remunerado

Entre os 263 participantes da pesquisa, 76% declararam estar inseridos no trabalho remunerado quando responderam ao questionário, permitindo identificá-los como trabalhadores estudantes. Em Caçador, essa é a condição de 85% dos estudantes e, em Florianópolis, de 73%. Essa realidade autoriza identificar esses estudantes como trabalhadores estudantes, ou seja, são trabalhadores que estudam e se desdobram entre duas atividades igualmente demandantes, e que, por isso, apresentam características peculiares (FORACCHI, 1977). Nos termos de Fischer e Franzoi (2009), o aluno-trabalhador tem uma identidade própria e um patrimônio singular de experiências e saberes.

A partir dos resultados encontrados, não há condições de afirmar que encontramos estudantes em tempo integral entre os participantes da pesquisa, ainda que 5% daqueles matriculados nos cursos técnicos subsequentes de Caçador e 19% de Florianópolis tenham se declarado como estudantes quando perguntados sobre a sua ocupação. Em Caçador, esse grupo é composto majoritariamente por mulheres, com idades e composições familiares diversas. Já em Florianópolis, 55% é homem, 63% têm até 25 anos, 66% é solteiro e 58% mora com os pais e apenas 18% tem filhos. Entretanto, na pergunta que tratava sobre a situação de trabalho, esse grupo se considerou desempregado. Isso sugere que se dedicam somente aos estudos no momento da pesquisa porque estão excluídos do trabalho remunerado. Em algum período, trabalho remunerado e estudos já foram ou poderão ser realizados de forma concomitante, o que permite qualificá-los como estudantes trabalhadores. Existe também a possibilidade de que o estudo seja combinado com outras formas de trabalho, ainda que sem remuneração, como apoio em atividades da família, trabalho doméstico, cuidado de familiares dependentes, entre outros. É importante manter o adjetivo trabalhador na caracterização dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes porque a busca por um curso técnico está diretamente vinculada à situação de estar trabalhando, com o desejo de ser ou já ter sido trabalhador (caso dos aposentados), embora não estivessem inseridos em atividades remuneradas no exato momento das respostas.

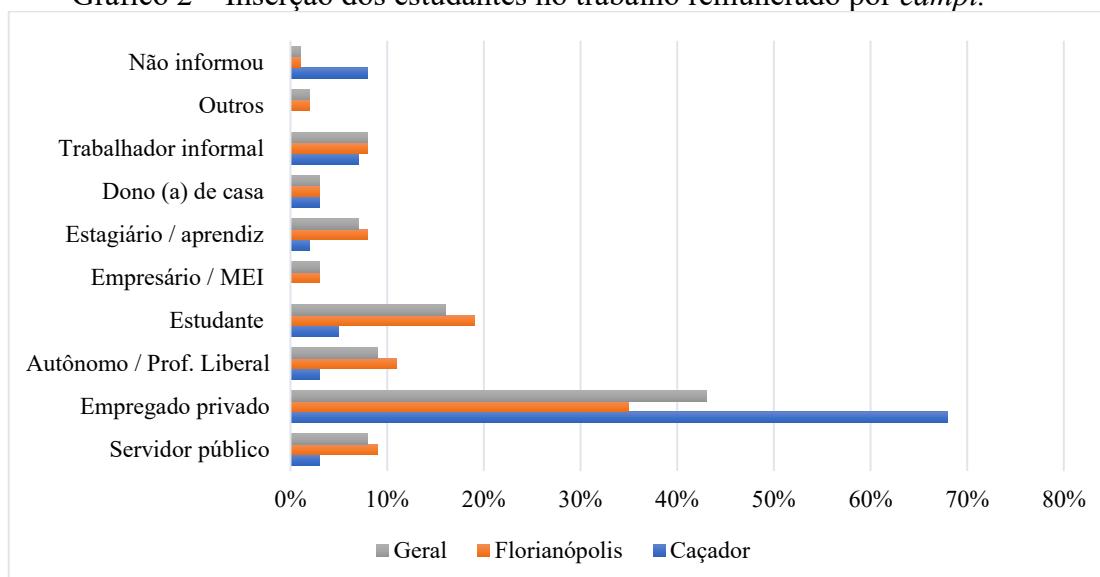
É importante considerar também que a entrada ou a permanência no mercado de trabalho ocorre em um contexto cada vez mais desfavorável aos trabalhadores, marcado pelo crescimento do desemprego, pela queda dos empregos formais, pela ênfase no trabalho por conta própria e no empreendedorismo, somados ao desmantelamento da legislação trabalhista, no bojo dos processos contemporâneos de expropriação. O exame das interlocuções

estabelecidas com o mundo do trabalho exige pensar quais são as condições de trabalho em que estão inseridos os trabalhadores estudantes.

Deste modo, a escola precisa questionar não apenas quem são esses estudantes, mas de que trabalho eles vêm, sendo fundamental conhecê-los em seus tenso percursos de humanização, considerando suas histórias como trabalhadores e como estudantes. “Nós somos e nos identificamos socialmente pelo trabalho; quando o trabalho é indefinido, as identidades sociais e pessoais perdem contornos” (ARROYO, 2017, p. 55). Assim, importa não só o fato de serem trabalhadores estudantes, mas principalmente o tipo de atividade que realizam, a duração da jornada, a existência e qual o tipo de contrato de trabalho a que estão vinculados, se estão cobertos pela proteção social do Estado, entre outros.

A maioria dos estudantes participantes da pesquisa estava empregada em empresas privadas, 68% em Caçador e 35% em Florianópolis. Para apresentar a ocupação dos participantes, optou-se por dar-lhes a opção de se identificarem como donos(as) de casa e estudantes, por entender que são atividades igualmente exigentes, dispendiosas e carentes de reconhecimentos. O gráfico abaixo apresenta a inserção laboral de forma mais detalhada.

Gráfico 2 – Inserção dos estudantes no trabalho remunerado por *campi*.



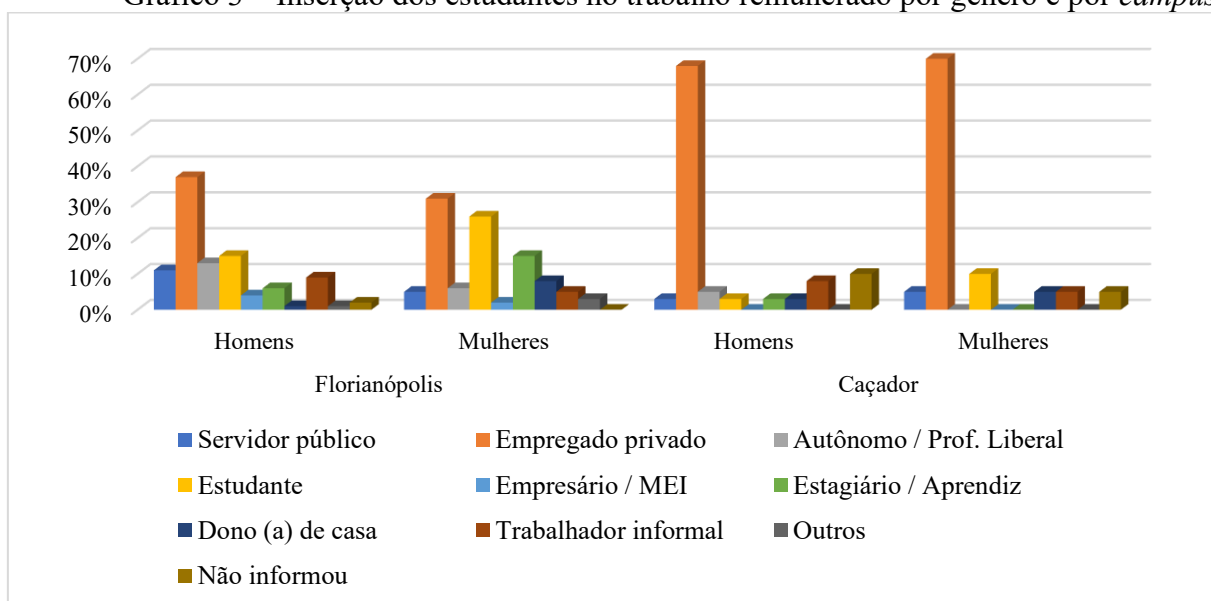
Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Os estudantes de Florianópolis apresentam maior diversificação nos tipos e vínculos de trabalho. Os autônomos, profissionais liberais e trabalhadores informais compõem um universo de 39 estudantes em Florianópolis e 7 estudantes em Caçador. A maioria deles

informou que não estava contribuindo para a previdência social e, por isso, foram excluídos dos direitos previdenciários e de qualquer tipo de direito trabalhista. Eles não contribuem porque não dispõem de recursos financeiros (a maior parte deles), porque não consideram importante ou não sabem como contribuir. Registra-se, portanto, uma situação de desproteção social destes estudantes.

Como Florianópolis oferta cursos técnicos nos períodos matutino, vespertino e noturno, buscou-se analisar a inserção no trabalho remunerado por turno do curso. Constatou-se que entre os 203 estudantes de Florianópolis, 45 estudam pela manhã nos cursos de Edificações e Meio Ambiente e 13 estudam à tarde no curso de Mecânica. A situação de trabalho desses 58 estudantes é a seguinte: 21 estão empregados, 17 desempregados, 9 trabalham informalmente, 8 são estagiários e os demais estão em outras situações. Entre os 58 estudantes, 13 possuem jornada laboral de até 20 horas, outros 13 possuem jornada entre 20 e 40 horas, e 9 trabalham entre 40 e 60 horas. Observa-se que 30 dos 58 estudantes que estudam durante o dia estão vinculados com o trabalho remunerado, sem considerar os estagiários, o que diverge da percepção dos coordenadores. Sobre a questão familiar, os dados sobre os estudantes indicam que 36 dos 58 estudantes que estudam durante o dia (matutino e vespertino) são solteiros, 15 são casados e 7 vivem outras situações. Em Florianópolis, 113 dos 145 estudantes do período noturno exercem atividade remunerada e outros 26 estão desempregados. A situação familiar dos 145 estudantes que estudam à noite é a seguinte: 64 são casados ou vivem em união estável, 67 são solteiros e 14 vivem outras situações.

Para compreender mais detalhes, relacionamos a inserção no trabalho remunerado com a identificação de gênero dos estudantes, cujos resultados estão no gráfico a seguir.

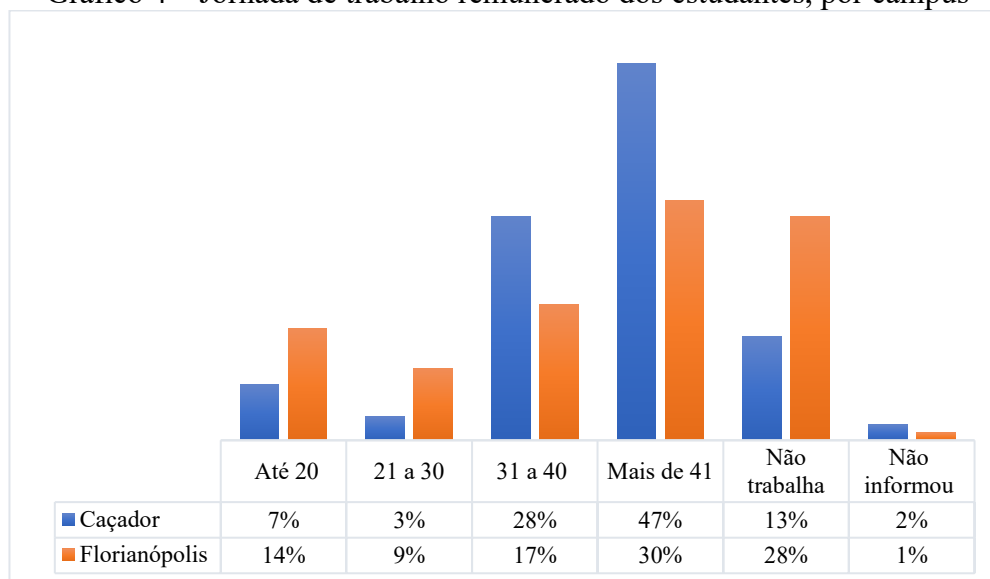
Gráfico 3 – Inserção dos estudantes no trabalho remunerado por gênero e por *campus*

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

As mulheres participam menos de atividades como profissional liberal, MEI, autônomas, informais. Apesar de elas serem apenas 31% dos participantes da pesquisa, elas têm maior representatividade entre as estudantes, donas de casa e estagiárias (somente em Florianópolis). Isso sugere que para elas é mais difícil dedicar-se a um trabalho remunerado em tempo integral e aos estudos, o que certamente é definido pelo tipo e pelo nível de envolvimento delas com a reprodução social. Entre os dois estudantes que declararam a sua identidade de gênero como não binário, um estava desempregado e o outro era trabalhador informal.

Destarte as diferentes vinculações dos estudantes com o trabalho remunerado, a jornada semanal de trabalho é alta e condiz com a condições de trabalhadores assalariados do setor privado, que, em média, têm jornadas de 40 a 44 horas semanais. O gráfico abaixo mostra que mais de 70% dos participantes da pesquisa trabalham mais de 30 horas semanais. Além disso, há que se considerar o tempo de deslocamento entre a casa e o local de trabalho, entre o local de trabalho e o IFSC e também o tipo de transporte utilizado, que adiciona tempo dedicado ao trabalho remunerado. A duração da jornada de trabalho está ligada diretamente com o tipo de vínculo empregatício. Os estudantes de Caçador concentram-se nas jornadas mais extensas, enquanto os estudantes de Florianópolis estão mais diluídos entre as diferentes jornadas, já que há maior presença de informais, autônomos e estagiários.

Gráfico 4 – Jornada de trabalho remunerado dos estudantes, por câmpus



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Aqueles que registraram “não trabalha” nessa pergunta eram donos(as) de casa, estudantes, outros, ou não responderam à pergunta sobre ocupação.

Em Florianópolis, aqueles que trabalham até 10 horas são autônomos, Micro Empresários Individuais – MEI, empresários, profissionais liberais, empregados privados e estagiários em menor proporção. Aqueles que trabalham de 11 a 20 horas são estagiários em Florianópolis. As mulheres que trabalham até 30 horas semanais são majoritariamente estagiárias e 39% delas declararam não trabalhar quando foram questionadas sobre a jornada de trabalho. Os homens que trabalham menos horas semanais também ganham menos, exceto aqueles que são empresários ou MEI, e um caso isolado de servidor público, que consta nos estratos mais altos de renda mesmo trabalhando menos horas por semana. Os homens que trabalham de 41 a 60 horas semanais são majoritariamente assalariados no setor privado. Nesse câmpus, 95 estudantes trabalham mais que 31 horas semanais.

Em Caçador, todos os que trabalham até 10 horas são empregados privados. Aqueles com jornada de 11 a 20 horas são informais. Nesse câmpus não foram encontradas variações significativas na análise da jornada de trabalho por gênero e 45 estudantes têm jornada de trabalho superior a 31 horas semanais.

Em Florianópolis, há cursos técnicos nos 3 turnos: 22% estudava no período matutino (Edificações e Meio Ambiente), 6% no vespertino (Mecânica) e 71% no período noturno (Eletrônica, Mecânica, Edificações e Meio Ambiente). Em Caçador, todos os cursos técnicos subsequentes são ofertados no período noturno. Assim, majoritariamente, os participantes da

pesquisa estudam no período noturno. Arroyo (2017) brilhantemente retratou a realidade daqueles que chegam do trabalho para a EJA e identificou-os como “passageiros da noite”.

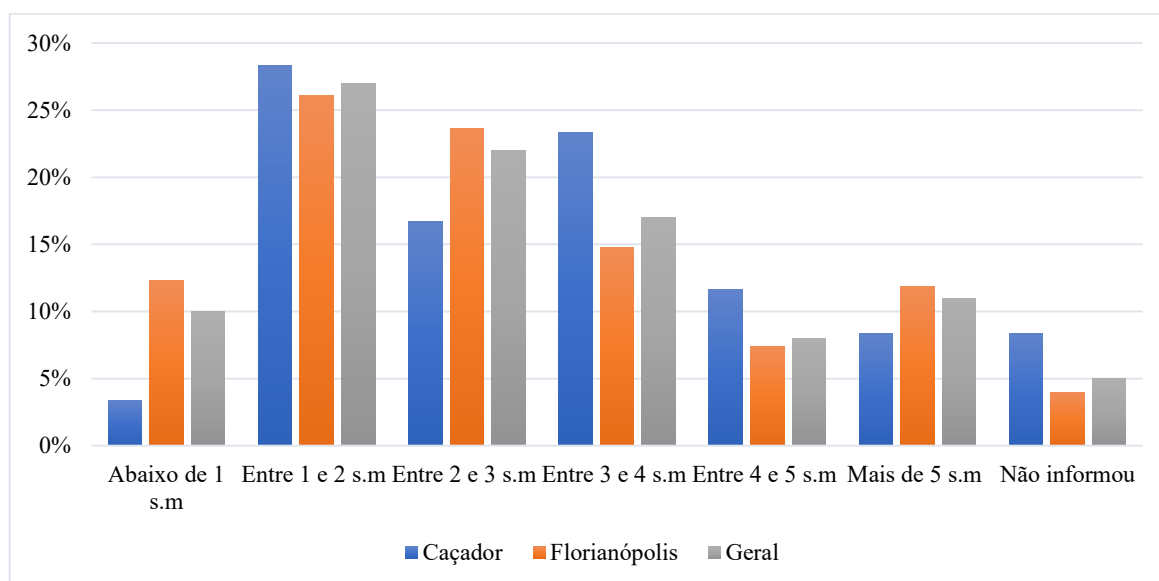
Há uma imagem chocante nas nossas cidades: final de tarde, filas de adolescentes, jovens e adultos à espera de ônibus para deslocarem-se do trabalho para os centros de EJA. Imagem ainda mais forte entrada a noite: filas desses mesmos adultos, jovens, adolescentes esperando os ônibus desses centros para os bairros, favelas, vilas. Deslocamentos noturnos do trabalho à EJA, e desta para a moradia distante. [...] São os mesmos passageiros do amanhecer. Bem cedo se deslocaram dos bairros e das vilas para o trabalho nos “bairros-bens” como domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores/as de ruas, de escritórios, ou como serventes nas escolas, nos espaços públicos (ARROYO, 2017, p. 21-22).

Essa passagem se aproxima do cotidiano vivido por um contingente expressivo de participantes, principalmente daqueles que estudam no período noturno. A condição de trabalhador-estudante representa uma busca por mudança de suas condições de vida, cercadas de esperanças e também de incertezas. A condição de passageiros do início do dia e do fim da noite os aproxima de identidades de gênero, classe, raça, trabalho, entre outras. Assim, “deslocar-se nesses espaços e nesses horários pela cidade, pelos campos, indo, voltando ao trabalho e à EJA é uma luta por deslocar-se como classe, gênero e raça” (ARROYO, 2017, p. 24). Isso porque,

Os personagens do fim do dia e ou do início da noite que esperam nas filas de ônibus, indo ou voltando do trabalho, deixam expostas essas hierarquias tão marcantes de nosso sistema escolar e da perfeição com que este reproduz as hierarquias sociais, raciais, sexuais, espaciais (ARROYO, 2017, p. 25).

A renda familiar é fundamental para a definição das condições de vida de uma população, por isso o gráfico abaixo apresenta a renda familiar dos participantes da pesquisa.

Gráfico 5 – Renda familiar em salários mínimos, por câmpus



Fonte: dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Observa-se que 45% dos estudantes de Caçador e 50% daqueles que estudam em Florianópolis possuem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos. Entre o total de estudantes, 10% possuem renda abaixo de 1 salário mínimo e 27% possuem renda entre 1 e 2 salários mínimos.

A maioria dos estudantes de Florianópolis possui renda individual entre 1 e 2 salários mínimos (35%), 18% possuem renda de até 1 salário mínimo, 18% possuem renda entre 2 e 4 salários mínimos, 17% não possuem renda e apenas 4% possuem renda individual superior a 4 salários mínimos.

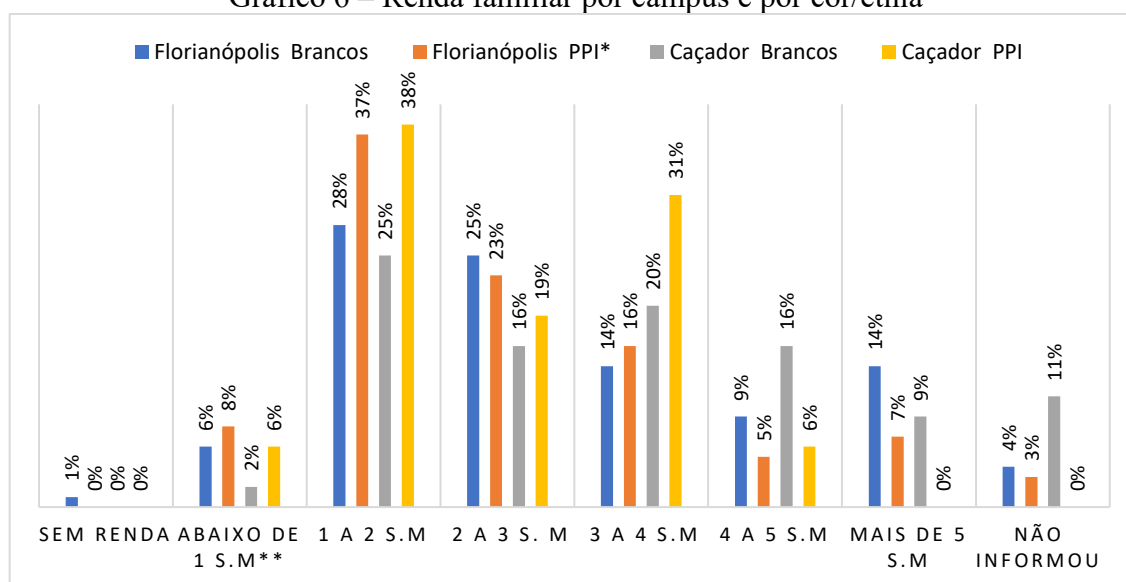
Ainda sobre Florianópolis, observou-se que 3 famílias (1%) não possuem renda, sendo duas famílias unipessoais e uma família monoparental em que o estudante mora com sua mãe. Os estudantes que representam essas famílias são duas mulheres e um homem, sendo que uma delas possui deficiência. Todos se declararam desempregados e nenhum deles participa dos programas do IFSC de apoio à permanência estudantil, uma delas possui o índice de vulnerabilidade social, mas ainda não recebe auxílio financeiro. Essas famílias também não estão inseridas em serviços ou auxílios da política de assistência social.

Em Caçador, os dados indiretos indicam que a situação dos estudantes no tocante à renda individual se assemelha à realidade encontrada em Florianópolis. Nesse câmpus atentou-se para a situação dos dois homens com renda familiar abaixo de 1 salário mínimo. Um deles é casado, branco, sua renda é proveniente de um emprego no setor privado e sustenta as três pessoas que moram em sua casa. Ele é beneficiário da assistência estudantil do IFSC. O outro

estudante nessa faixa de renda é solteiro, mora sozinho e não participa dos programas de assistência estudantil.

Pensando nessas hierarquias de classe, gênero, raça e etnia que estruturam a sociedade brasileira e na busca por deslocamentos que a retomada ou a continuidade dos estudos representa, as informações sobre a renda familiar serão analisadas sob o prisma da raça e da cor da pele dos participantes, buscando dar visibilidade aos estudantes pretos, pardos e indígenas, mesmo eles sendo minoria entre o público pesquisado (36% em Florianópolis e 27% em Caçador). Tais informações constam no gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Renda familiar por câmpus e por cor/etnia



\* PPI – estudantes que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora

Observa-se, nesse sentido, a reprodução das desigualdades históricas e estruturais da sociedade brasileira. Os pretos, pardos e indígenas são maioria nos estratos com renda familiar mais baixa nos dois *campi*, configurando-se cor/etnia enquanto um importante critério para balizar as políticas de assistência estudantil.

Os resultados obtidos a partir das respostas aos questionários dos 203 estudantes dos *campi* Florianópolis e Caçador indicam que as condições de vida dos estudantes são marcadas pela inserção no trabalho remunerado, já que 76% de todos os participantes da pesquisa estavam vinculados ao trabalho remunerado no momento da pesquisa. Foram observadas diferenças significativas entre os *campi* no que se refere à inserção dos estudantes no trabalho remunerado. Em Caçador predominam os contratos formais com a iniciativa privada, situação de 68% dos estudantes participantes. Essa realidade condiz com o perfil da cidade, que, apesar de ser muito



menor que Florianópolis em número de habitantes (79.313 habitantes, conforme a população estimada pelo IBGE para o ano de 2020), possui empresas de grande porte. Em Florianópolis, o número de trabalhadores formais vinculados a contratos com a iniciativa privada cai para 35%, sendo que cerca de 20% atuam como trabalhadores informais, autônomos e profissionais liberais e outros 20% se declararam como estudantes. Conforme a população estimada pelo IBGE para o ano de 2020, Florianópolis possui 508.826 habitantes e tem um perfil econômico mais diversificado que Caçador. O tipo de ocupação dos estudantes é fundamental para compreender os meandros de sua vinculação com o mundo da produção. Uma das dimensões significativas é com relação à organização do tempo de trabalho, pois aquele que trabalha informalmente “não controla seu tempo, ou ele tem de criar o seu tempo a partir dos tempos de sobrevivência” (ARROYO, 2017, p. 61). Apesar disso, as jornadas de trabalho dos estudantes entre os *campi* e entre as diferentes atividades remuneradas a que estão vinculados são semelhantes, já que 70% de todos os participantes da pesquisa têm jornada de trabalho remunerado superior a 30 horas semanais e 47% daqueles que estudam em Caçador e 30% em Florianópolis trabalham mais de 41 horas semanais.

Na sequência, a participação dos estudantes no âmbito da reprodução social será apresentada e analisada, delineando as condições de vida dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes.

### **5.1.2 A participação dos estudantes na reprodução social**

O conceito de reprodução social adotado nessa pesquisa indica a centralidade da família e, para o contexto em análise, importam também as relações estabelecidas entre família e escola. No tópico dedicado ao debate sobre família e educação discutiu-se a participação da família nas trajetórias escolares das crianças, mecanismo acionado inclusive por meio de programas oficiais que ativam a responsabilização familiar pelos processos educacionais. A influência da família na escolarização dos filhos depende de vários fatores; é mais intensa com relação à frequência escolar nos anos iniciais e no ensino fundamental, reduzida no ensino médio e menor ainda quando se refere ao nível superior (ROMANELLI, 2010).

Em outra perspectiva, analisa-se a interferência das famílias nas trajetórias de escolarização do trabalhador-estudante adulto, cujas mediações e interações são diferentes, mas não menos atuantes. Por um lado, trata-se das responsabilidades familiares, que se expressam na presença de cônjuge/companheiro(a), de filhos, de familiares dependentes de cuidado e de sustento financeiro, do orçamento doméstico a manter, dos afazeres domésticos, entre outros.

Esse conjunto de responsabilidades pode representar um obstáculo a mais aos trabalhadores estudantes, cujas respostas, muitas vezes, dependem das negociações críveis de serem elaboradas pelo estudante e com o próprio grupo familiar.

Por outro lado, a família pode aparecer como mecanismo de apoio e atenuar os efeitos negativos da articulação entre trabalho remunerado, estudo e família por meio de diversas estratégias de ajuda mútua e solidariedade<sup>91</sup>. Moraes (2015) ao estudar os trabalhadores-estudantes com responsabilidades familiares discorre sobre o envolvimento das famílias em seus processos de escolarização:

A família é diretamente envolvida, pela ausência durante o período das aulas, pela parcela de trabalho familiar que é transferida para outrem por falta de tempo, pela diminuição dos rendimentos, entre outros aspectos. A vinculação do retorno aos estudos com a família foi evidenciada pelos entrevistados: o interesse em influenciar positivamente os filhos ou deixar-lhes um patrimônio futuro. São as mães, sogras, cônjuges, filhas que “seguram as pontas” em casa para que consigam estudar. [...] As respostas indicam que o apoio da família para o retorno aos estudos materializa-se em ações de suporte, tanto no cuidado dos filhos como na realização do trabalho familiar. (MORAES, 2015, p. 156-157)

Desse modo, parece ser equivocado considerar que os estudantes, principalmente os adultos, estão ou são desvencilhados das relações e responsabilidades familiares. É fundamental considerar as interrelações entre trabalho e família ao tratar sobre as peculiaridades desse público. Isso porque, muitas vezes, a inserção no trabalho remunerado e nos estudos é contingenciada pela presença de familiares dependentes que requerem cuidados e pela parcela de trabalho familiar, que, em muitos casos, é distribuído de forma desigual entre os integrantes da família. Ao mesmo tempo, a família pode aumentar as possibilidades de permanência escolar ao proporcionar recursos financeiros e outras formas de suporte, pois mesmo em uma instituição pública como o IFSC existem despesas com alimentação, transporte, material escolar,

---

<sup>91</sup> Meil (2011) define a solidariedade familiar como as normas e práticas de ajuda mútua entre os membros da família que reflete seis dimensões diferentes das relações entre pais e filhos adultos e pode ser de diferentes tipos: normativa, estrutural, afetiva, funcional e consensual e associativa. A dimensão normativa refere-se ao compromisso dos membros de uma mesma família em assumir riscos e cumprir com obrigações familiares, assumindo-as como máximas de comportamento no âmbito familiar. Como solidariedade estrutural, o autor aponta a estrutura de oportunidades produzidas pelas relações familiares conforme o tipo e a proximidade geográfica dos membros. Sob o conceito de solidariedade afetiva colocam-se o tipo e o grau de sentimentos positivos para com os outros membros da família e a reciprocidade. Reconhece a dimensão subjetiva das relações e dos vínculos criados com base no sentimento de pertença a um grupo. A solidariedade funcional abarca as ações de dar e receber ajudas sem contrapartida direta, ainda que se espere reciprocidade no futuro. Sob o conceito de solidariedade consensual estão os valores, atitudes, opiniões e o consenso na avaliação da situação política, econômica, social ou cultural que são compartilhados pelos membros de uma mesma família. A solidariedade associativa versa sobre as frequências e as pautas de interação em diferentes tipos de atividades em que participam os membros da família (visitas, telefonema e cartas).

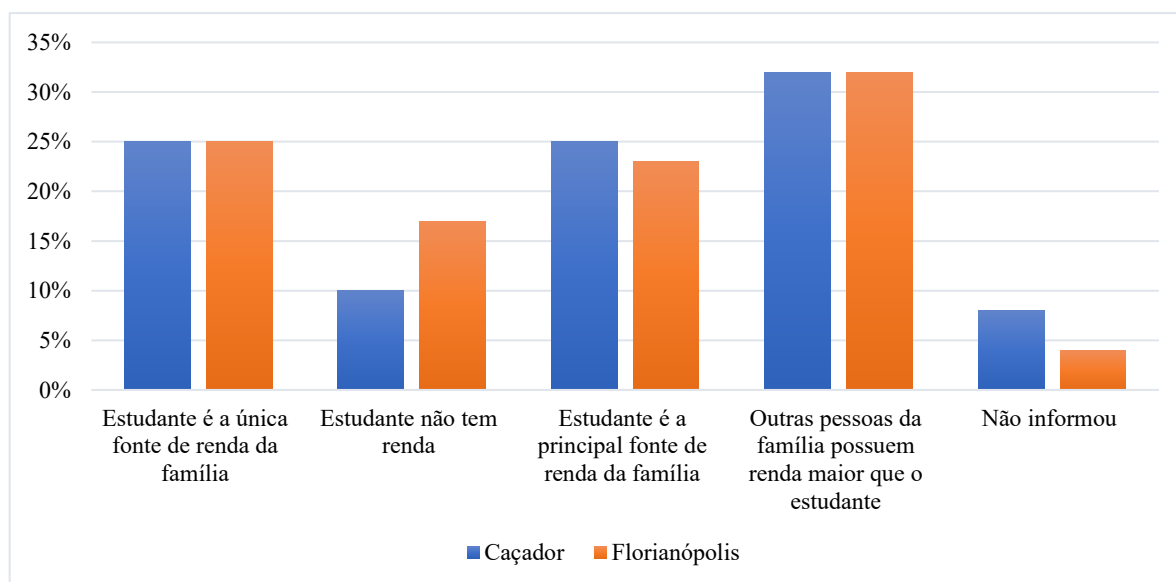
vestimenta, entre outros. A família envolve-se também com um aspecto subjetivo, que é a presença ou a ausência de apoio emocional para continuidade dos estudos. Existem ainda as situações em que o estudante que trabalha não depende da colaboração financeira da família para prosseguir nos estudos, mas, pelo contrário, a auxilia de forma frequente. Nesse caso, a família não está em condição de mantê-lo e o estudante trabalha para poder estudar e acudir às despesas familiares. Portanto, existe um paradoxo em torno da família que é marcado, por um lado, pela presença da solidariedade familiar e, por outro, pelas responsabilidades familiares e demandas geradas que podem interferir na permanência escolar.

Nesse sentido, as formas como os estudantes se organizam em torno da vida familiar são fundamentais para compreender as suas condições de vida, já que “o indivíduo é avaliado muito mais pelas condições de sua família que do seu status individual na sociedade” (CIOFFI, 1998, p. 1041). As condições de reprodução social vividas importam igualmente pelo caráter determinante que têm sobre as condições de vida da população. Também porque, no bojo da reprodução social, não há separação entre o econômico e o “não econômico”, ou seja, a reprodução social integra tanto a reprodução do capital quanto a do trabalhador, pelo condicionamento mútuo entre ambas. A reprodução da força de trabalho é estruturante das relações de produção sob o capitalismo.

Para se aproximar das condições de reprodução social dos estudantes pesquisados e apreender, ainda que parcialmente, as suas dinâmicas familiares, foram acessadas informações sobre a composição familiar, a presença de filhos, a participação no trabalho familiar e na renda familiar, as responsabilidades com o cuidado, e o acesso aos serviços sociais, entre outros.

A família funciona como unidade de produção de bens e serviços e articula um esforço coletivo em prol da articulação de estratégias de sobrevivência ao decidir quem e quando seus integrantes participam do mercado de trabalho (MONTALI, 1991) e da qualificação profissional, por exemplo. A família se organiza também como unidade econômica ao reunir rendimentos de diferentes fontes para uma “bolsa comum” que permite administrar e gastar os rendimentos individuais para o benefício da família (SARACENO, 2013). A partir disso, perguntou-se qual a participação dos estudantes pesquisados na renda de suas famílias, cujas respostas são apresentadas no gráfico abaixo.

Gráfico 7 - Participação da renda individual do estudante na composição da renda familiar

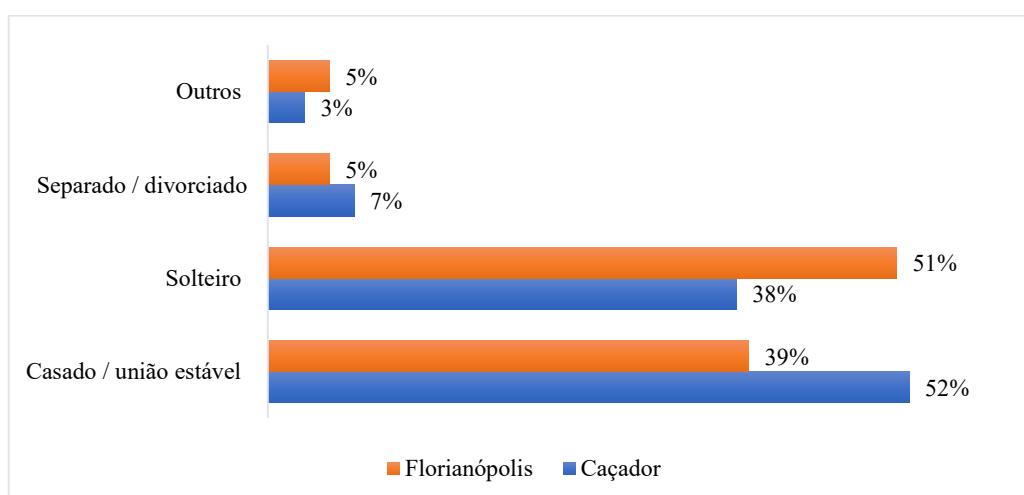


Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Esse conjunto de informações revela que a renda individual dos estudantes pesquisados é fundamental para o sustento do grupo familiar. Os estudantes são a única ou a principal fonte de renda das famílias de 50% dos participantes, enquanto 30% dos arranjos familiares nos dois *campi* têm outras pessoas da família como principal fonte de renda. Nesse quesito, as tendências entre as duas cidades são muito semelhantes, mesmo considerando que os estudantes de Caçador, na média, são mais jovens que os de Florianópolis. A significativa contribuição da renda individual dos estudantes para o sustento do grupo familiar corrobora com a identificação desse grupo enquanto trabalhadores estudantes e indica que as responsabilidades destes no tocante à reprodução social não são acessórias ou secundárias.

O gráfico abaixo apresenta o estado civil dos estudantes que participaram da pesquisa:

Gráfico 8 – Estado civil dos participantes por câmpus.

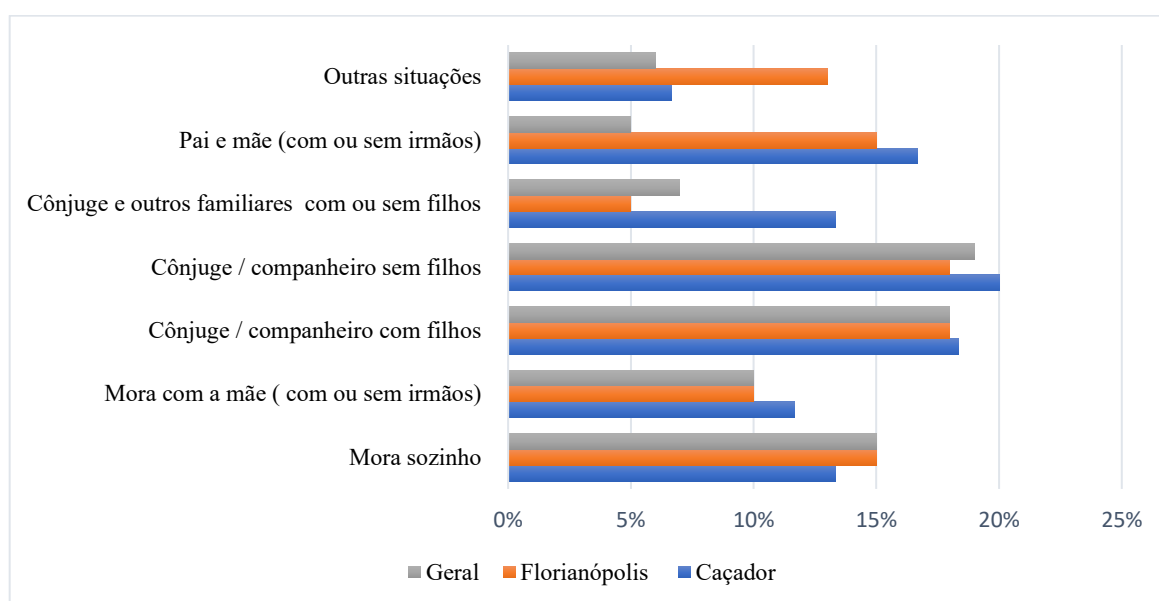


Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

O perfil dos estudantes entre os dois *campi* é diferente no que se refere ao estado civil. Observa-se que 51% dos estudantes de Florianópolis são solteiros, 39% são casados ou vivem em união estável e os demais são viúvos, separados ou vivem outras situações conjugais. Já em Caçador a maioria dos estudantes são casados ou vivem em união estável, embora sejam mais jovens que os de Florianópolis.

Na composição familiar, conforme o Gráfico 9, predominam os arranjos tipo nuclear, cerca de 35% nos dois *campi*. Esses arranjos são aqueles em que os estudantes residem com seus cônjuges ou companheiros com filhos e aqueles em que residem com ambos os pais. Em Florianópolis, destaca-se também os estudantes que moram sozinhos e os arranjos diversos, identificados como outras situações. Outras informações podem ser conferidas no gráfico a seguir.

Gráfico 9 – Composição familiar dos estudantes, por *campus*.



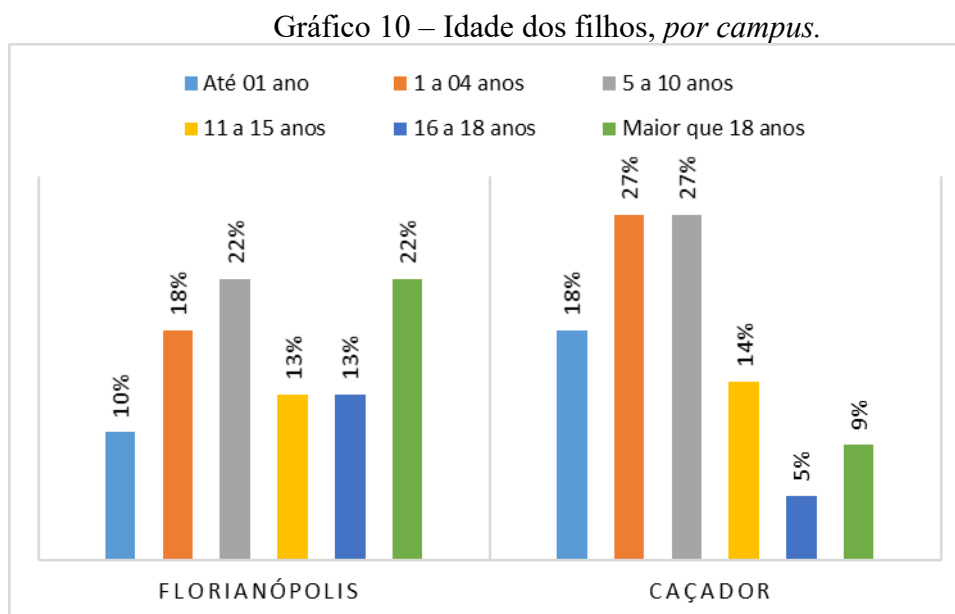
Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Para aprofundar a compreensão da composição familiar, os estudantes foram convidados a informar o número de pessoas que residem em seus domicílios. Os resultados revelam que em Florianópolis, 30% dos estudantes têm famílias formadas por duas pessoas, 24% por três pessoas, 22% por quatro pessoas e 9% com mais de 4 pessoas. A mesma tendência ocorre em Caçador: 13% mora sozinho, 23% em duas pessoas, 30% com três pessoas, 18% com quatro pessoas e 15% com cinco ou mais pessoas morando no mesmo domicílio.

As informações obtidas sobre presença de filhos também foram iguais para os dois *campi*: 67% dos estudantes não possuem filhos. Em Florianópolis, os 33% (67 estudantes) que possuem filhos são representados por 50 homens (36%) e 17 de mulheres (27%). O número de filhos por estudante ficou assim distribuído: 45% têm um filho, 40% têm dois filhos, 14% têm mais de 3 filhos. A disposição dos estudantes que já possuem filhos por faixa etária foi: 5 com idade entre 22 e 25 anos, 11 com idade entre 26 e 30 anos, 30 com idade entre 31 e 40 anos, 16 com idade entre 41 e 50 anos, 5 com mais de 51 anos. Nenhum dos estudantes com idade entre 19 e 21 anos tinha filhos.

Já em Caçador, entre os 20 estudantes com filhos, 14 têm um filho e 6 possuem 2 filhos. Entre as 9 mulheres que possuem filhos, 7 os tiveram antes dos 30 anos. Entre os 11 homens que possuem filhos, também 7 os tiveram antes dos 30 anos. Ao comparar as respostas sobre faixa etária dos estudantes e presença dos filhos, constata-se que em Caçador 14 pessoas com menos de 30 anos possuem filhos, ao passo que em Florianópolis, o maior número de estudantes com filhos está na faixa de 31 a 40 anos.

As informações sobre as idades dos filhos dos estudantes constam no gráfico a seguir:



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

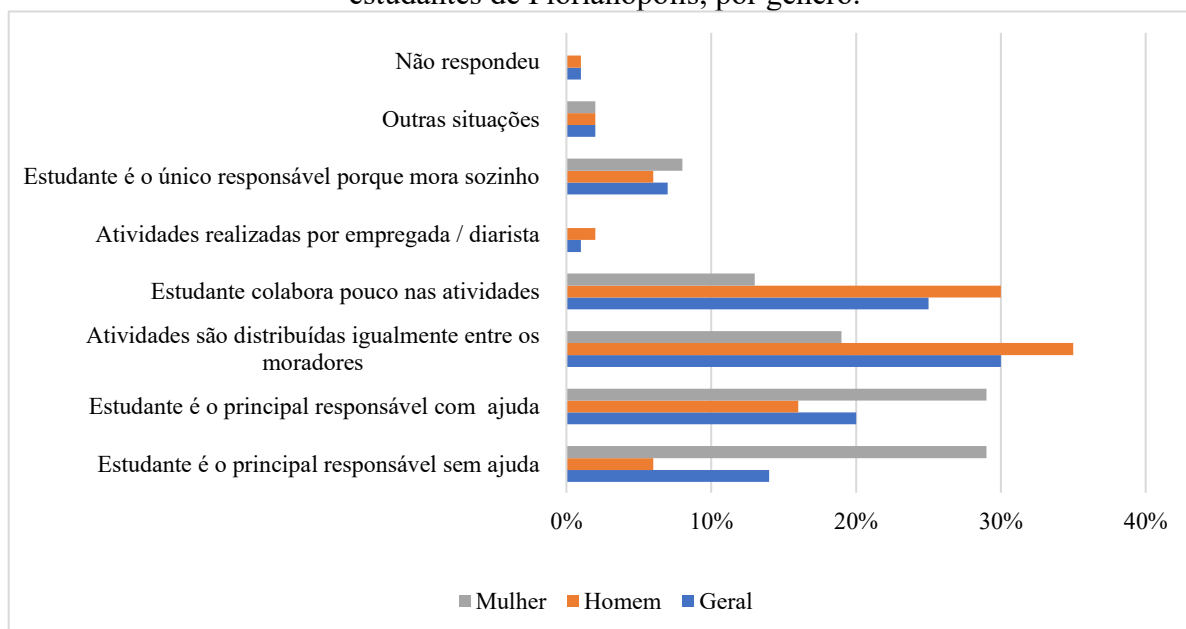
A idade dos filhos dos estudantes em Caçador coincide com o perfil mais jovem dos estudantes deste câmpus, pois 54% têm filhos de até 10 anos. Em Florianópolis observa-se um contingente significativo que possui filhos já adultos, 22%, mesmo percentual daqueles que possuem filhos com idade entre 5 e 10 anos.

De posse dessas informações sobre participação da renda individual dos estudantes na composição das rendas familiares e das configurações familiares, é importante se aproximar da distribuição do trabalho familiar entre os integrantes da família, que engloba desde o preparo de alimentos, higiene de roupas e da casa, o cuidado dos dependentes e também as interlocuções e as relações estabelecidas com as outras instituições para a provisão de bem-estar, na direção indicada pelo conceito de trabalho familiar (SARACENO; NALDINI, 2003).

Essa dimensão é importante porque as condições para a inserção no trabalho remunerado e também para a permanência nos cursos – enquanto integrante e complementar às relações de produção – derivam de como e quem realiza as atividades concernentes ao trabalho familiar, cuja base é um emaranhado de atividades e relações em um processo complexo, contínuo e infundável, nem sempre definível em termos do tempo que exige para a sua realização. “O trabalho de produção de pessoas é, na verdade, vital e complexo” (ARUZZA, BHATTACHARYA, FRASER, 2019) por isso, os aspectos abordados aqui não dão conta da

complexidade e nem da totalidade desse trabalho. Optou-se, desse modo, por apresentar esses dados separados por câmpus e por gênero.

Gráfico 11 - Divisão do trabalho doméstico entre os moradores do domicílio dos estudantes de Florianópolis, por gênero.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

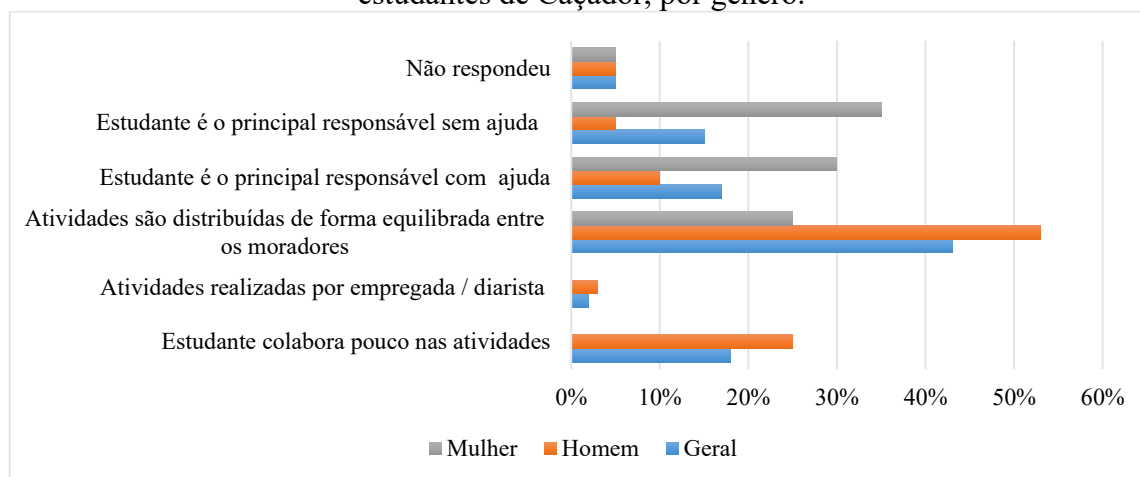
Em Florianópolis, as respostas sobre a divisão do trabalho doméstico entre os moradores do domicílio apresentaram significativas diferenças de gênero. Os homens predominam entre aqueles que colaboram pouco nas atividades e aqueles que consideram que as atividades são distribuídas igualmente entre os moradores. As mulheres são as principais responsáveis, recebendo ajuda de outros integrantes da família.

Informações adicionais qualificam esses resultados. A maioria dos homens que responderam realizar as tarefas domésticas sem ajuda moram sozinhos e são solteiros. Entre os 42 homens que disseram colaborar pouco nas atividades, 27 são solteiros e moram com os pais ou outros familiares, 11 são casados ou vivem com companheira. Entre os 49 homens que disseram que as atividades domésticas são divididas de forma equilibrada, 31 são casados e moram com cônjuge ou companheira e 19 possuem filhos. As 8 mulheres que informaram que colaboram pouco nas atividades pertencem aos estratos mais jovens do grupo pesquisado e apenas 2 estavam casadas ou vivendo com companheiro. As demais moravam com os pais (ou apenas com o pai ou com a mãe). Apenas 1 delas tinha filhos. Entre as mulheres que não recebem ajuda, apenas 3 são casadas, as demais moram sozinhas ou somente com os filhos.



Entre aquelas que recebem ajuda, 10 são casadas ou vivem em união estável. O próximo gráfico apresenta as respostas dos estudantes de Caçador.

Gráfico 12 - Divisão do trabalho doméstico entre os moradores do domicílio dos estudantes de Caçador, por gênero.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Da mesma forma que em Florianópolis, as alunas de Caçador reconhecem que são as principais responsáveis pelo trabalho doméstico em seus domicílios. Já os homens se destacam entre aqueles que dividem as atividades de forma equilibrada. Vinte e seis estudantes consideraram que a divisão do trabalho doméstico é equilibrada. Esse grupo é composto por 21 homens, sendo que 16 deles são casados e residem com suas companheiras e 5 possuem filhos. As quatro mulheres que selecionaram essa opção também são casadas. Entre as 9 pessoas que são as principais responsáveis pelas atividades domésticas sem receber a ajuda de outros moradores, apenas 2 são homens e moram sozinhos. Entre as mulheres, somente duas são casadas. Sobre as mulheres, que são as principais responsáveis por aquelas atividades, uma é solteira e divide a moradia com outros familiares e as demais são casadas e moram com os cônjuges/companheiros. A terceirização do trabalho doméstico para diarista e empregadas é uma alternativa pouco utilizada pelos estudantes, certamente por questões financeiras.

Esse conjunto de informações sobre a repartição do trabalho doméstico entre os moradores dos domicílios indica uma tendência verificada nos dois *campi*: os homens, principalmente os casados e que residem com suas companheiras, tendem a considerar a divisão do trabalho doméstico equilibrada. Já as mulheres seguem outra linha e se consideram as principais responsáveis, mesmo quando residem com seus maridos/companheiros. Essa tendência corrobora com o entendimento de que a reprodução social se realiza no âmbito da

família (MIOTO, 2017; FERREIRA, 2017; SILVA, 2016) e é responsabilidade quase que exclusiva das mulheres.

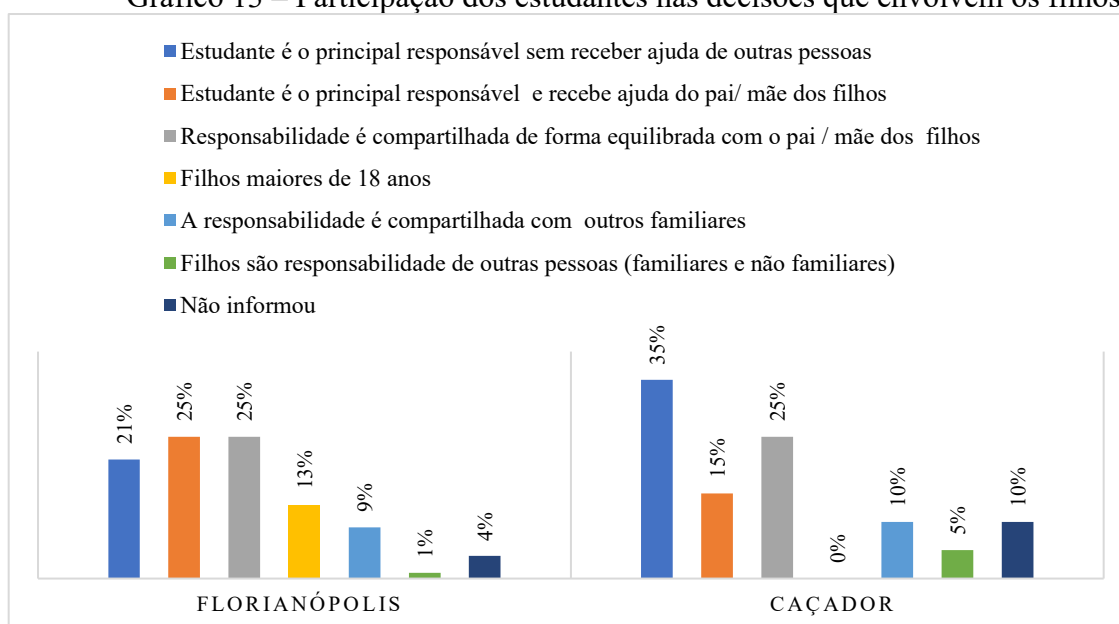
Considerando o conceito de trabalho familiar, que serve de subsídio para analisar o conjunto de atividades que são realizadas para dar conta da reprodução social, é fundamental conhecer, além do trabalho doméstico, qual o envolvimento dos estudantes no processo decisório familiar e nas deliberações que envolvem os filhos.

Foi perguntado aos estudantes qual a participação deles nas decisões que precisam ser tomadas para manter a casa e a família. As respostas indicam que os estudantes são responsáveis pelas decisões mais importantes (30% dos respondentes) nos dois *campi*. Essas decisões são compartilhadas com outras pessoas da família para 57% daqueles que moram em Caçador e para 51% daqueles que moram em Florianópolis.

Os estudantes que não possuem autonomia para tomar decisões somam 14% em Florianópolis e 12% em Caçador. Esse grupo apresentou características semelhantes nos dois *campi*: majoritariamente são solteiros, residem com os pais ou com pelo menos um deles e possuem até 30 anos de idade. Os homens são maioria entre esses estudantes.

Seguindo com o objetivo de conhecer o envolvimento dos estudantes no processo decisório em âmbito familiar, perguntou-se sobre a participação deles nas decisões e no cuidado dos filhos, cujas respostas estão na sequência.

Gráfico 13 – Participação dos estudantes nas decisões que envolvem os filhos.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

A maioria dos estudantes nos dois *campi* considera-se o principal responsável pelo cuidado e decisões que envolvem os filhos. Em Florianópolis, as duas opções mais citadas foram: responsabilidade é compartilhada de forma equilibrada entre o pai e a mãe e estudantes que se consideram os principais responsáveis por essas decisões, mas recebem ajuda do pai ou mãe dos filhos. Também foi significativo o percentual daqueles que são os principais responsáveis sem contar com ajuda. Já em Caçador, encontrou-se que 35% dos estudantes são os principais responsáveis, sem ter ajuda de outras pessoas no processo decisório. Na sequência, aparecem aqueles que compartilham as decisões de forma equilibrada com os pais ou mães dos filhos.

Para abordar as responsabilidades dos estudantes com o cuidado parte-se do reconhecimento do cuidado como um direito social, que presume três eixos: de cuidar, ser cuidado e de cuidar-se (cuidar de si) (MIOTO, DAL PRA, WIESE, 2018)<sup>92</sup>.

Mioto e Dal Pra (2017) entendem cuidado como uma prática social essencial para a vida humana baseada na divisão sexual do trabalho, que busca atender a necessidades humanas concretas, assim como às necessidades emocionais e psicológicas. Pressupõe interação e uma relação de interdependência.

Para Carrasco (2012, p. 112), o cuidado se organiza pela “combinação de quatro meios: mercado, setor público, rede familiar ou comunitária e trabalho não remunerado, ou seja, nos âmbitos público, privado, comunitário e doméstico”. As estratégias adotadas para o cuidado dos filhos durante as aulas indicam que, para o grupo pesquisado, o âmbito doméstico e a rede familiar sobressaem no cuidado, visto que enquanto estão no IFSC, 58% dos estudantes de Florianópolis e 70% de Caçador deixam os filhos com o pai / mãe deles. Em Florianópolis esse estrato de estudantes é composto majoritariamente por homens que estudam no período noturno. Ou seja, enquanto os homens estão no IFSC as mulheres com quem vivem é que cuidam dos seus filhos. Essa tendência não foi verificada em Caçador porque o número de alunas mães é superior.

Outra alternativa adotada para o cuidado dos filhos durante o período de aula é deixá-los sob responsabilidade de outras pessoas, familiares ou não, situação de 12% dos estudantes de Florianópolis e 20% de Caçador. Em Florianópolis, 18% afirmaram que os filhos são adultos,

---

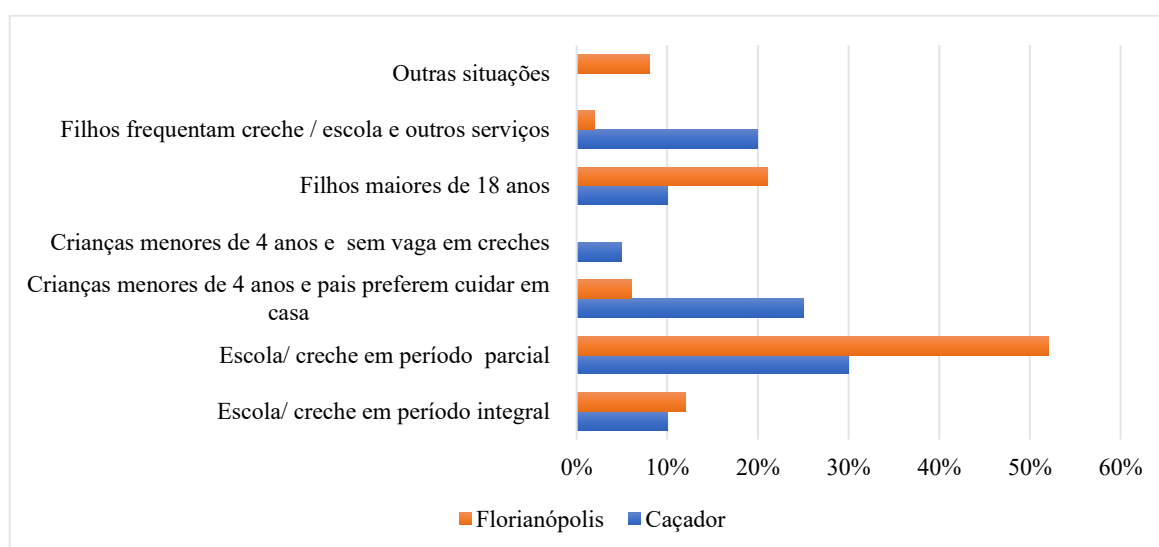
<sup>92</sup> Durante a análise dos dados, notou-se que as perguntas elaboradas no questionário foram insuficientes para captar todas as demandas por cuidado presentes nas famílias dos estudantes, visto que as perguntas foram direcionadas para o cuidado com os filhos. Entretanto, de acordo com o conceito indicado, as demandas por cuidado também advêm de outras situações, tais como presença de idosos dependentes, pessoas doentes, com deficiência e outras inúmeras situações geradas pelas circunstâncias da vida que demandam cuidado.

enquanto os filhos de 3% ficam em creche. Ressalta-se que a creche não é uma possibilidade para os estudantes que moram em Caçador, pois a aula é no período noturno, quando as instituições de educação infantil estão fechadas. Há ainda aqueles que deixam os filhos sozinhos, 4% em Florianópolis e 5% em Caçador. As informações dos estudantes quanto aos cuidados dos filhos durante o horário de aula revelam que a rede familiar e comunitária é um mecanismo de suporte fundamental. A família, e internamente as mulheres, são majoritariamente responsabilizadas pelo cuidado de seus membros dependentes: idosos, pessoas com sofrimento psíquico, pessoas com doenças crônicas, pessoas com deficiência, crianças e adolescentes. As mulheres tornam-se centrais na “produção de cuidados essenciais não especializados” que exigem relações afetivas, atividades cotidianas (alimentação, autocuidado) e até adesão e administração de tratamentos de saúde, ministrar medicamentos, controlar dietas, entre outros (MIOTO, DAL PRÁ, WIESE, 2018).

O setor público participa do cuidado pela oferta direta de serviços ou pelas transferências de dinheiro (CARRASCO, 2012). “[...] A política social tem o papel fundamental de mediar e estruturar as relações estabelecidas pela família com outras esferas da sociedade, como Estado, trabalho e mercado” (MIOTO, 2015, p. 700). A proteção social no Brasil se estrutura a partir de um modelo plural, em que se somam ações do Estado, do mercado e da família, de modo que, no contexto da crise do capitalismo, o trabalho familiar tem sido paulatinamente incorporado pela política social.

Nesse escopo, a família é um elemento chave, de quem se espera a capacidade de produzir serviços internamente (cuidado e trabalho doméstico) e executar ações coordenadas para acesso e gerenciamento de serviços ofertados pelo Estado e pelo mercado. Nesse sentido, conhecer a participação dos estudantes e suas famílias em serviços públicos ou privados é significativo pois indicará as possibilidades de ajuda e suporte que estão sendo acessadas para além da família.

Gráfico 14 – Participação dos filhos em escolas, creches e outros serviços, por câmpus

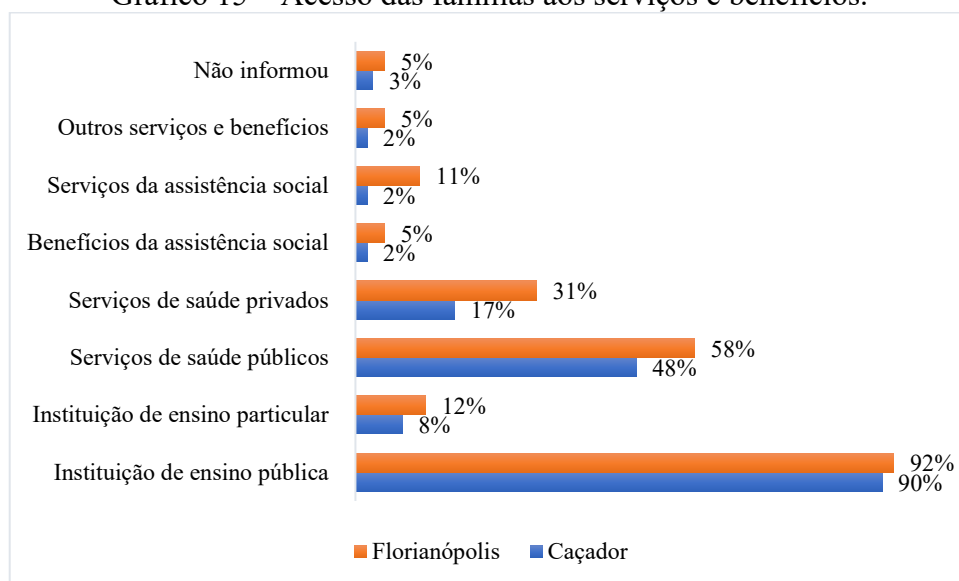


Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

O acesso dos filhos aos serviços revela disparidades entre as duas cidades. Em Caçador foram registradas crianças menores de 4 anos sem vaga em serviços de educação infantil e um maior índice daqueles que não frequentam esses serviços porque os pais preferem que sejam cuidados em casa. Destaca-se que 45% dos filhos dos estudantes de Caçador têm até 4 anos de idade, e é exatamente a partir dessa faixa etária que a escolarização é considerada obrigatória pela legislação brasileira. Entretanto, todos os estudantes estudam no período noturno, quando esse serviço está indisponível, o que pode ter influência nessa “preferência” por cuidar em casa. Assim, essa parcela de estudantes não tem acesso aos serviços públicos de cuidados para seus filhos quando estes estão em uma idade que exige cuidados constantes. A opção de cuidar em casa sugere que há uma organização familiar com capacidade para propiciar esse cuidado, mas não temos como confirmar essa informação com os dados obtidos. A frequência em escola ou creche em período parcial foi a inserção em serviços mais citada, 52% em Florianópolis e 30% em Caçador, o que também coincide com a idade dos filhos. Em Florianópolis, 48% dos filhos têm idade entre 5 e 18 anos e têm direito a escolarização em instituições públicas, que geralmente é ofertada em turno parcial. A participação dos filhos em outros serviços é maior em Caçador, mas, ainda assim, contempla só 20% das famílias.

A esse propósito, os serviços de educação públicos são os mais acessados pelas famílias, embora cerca de 10% não tenha considerado a própria condição de estudante do IFSC ao responder sobre o acesso aos serviços, como pode-se observar no gráfico abaixo.

Gráfico 15 – Acesso das famílias aos serviços e benefícios.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

As respostas sobre o acesso aos serviços de saúde revelam que 11% dos estudantes em Florianópolis e 35% em Caçador não acessa nenhum tipo de serviço, seja público ou privado. O acesso aos serviços e benefícios da assistência social também é baixo nos dois *campi*, o que se relaciona com a renda familiar acima dos critérios elegíveis para tais programas. O baixo acesso aos serviços privados de educação e de saúde revelam quão problemática é a aposta na provisão mercantil de serviços, que exclui a efetivação dos direitos sociais e fomenta as desigualdades sociais.

As informações sobre os acessos aos serviços possibilitam visualizar a participação do Estado no campo da reprodução social. O acesso das famílias aos serviços sociais evidencia o quanto são responsabilizadas pela proteção social de seus integrantes.

As relações estabelecidas no interior das famílias, em articulação com as demais instituições que integram o todo social, (formas jurídicas, Estado etc.) é que determinam a participação dos indivíduos no mercado de trabalho, quando e por quanto tempo. Ou seja, a definição do que é necessário para a sobrevivência e reprodução dos trabalhadores depende do quanto eles, suas famílias e comunidades podem fazer por si mesmos (HARVEY, 2016). Assim, a reprodução é uma esfera em que os custos são amplamente terceirizados às famílias (HARVEY, 2016) e delas dependem decisões fundamentais para a disponibilidade de força de trabalho ao capital. Assim, conhecer o nível de participação dos estudantes na reprodução pode fornecer chaves analíticas para analisar a evasão e o abandono escolar. Por exemplo, pode

contribuir para compreender a ausência de determinados perfis de estudantes em alguns cursos, com destaque para as mulheres mães.

Esses dados apresentados buscaram compor um retrato das condições de vida dos estudantes. Para complementá-lo, é importante apresentar e analisar as informações obtidas sobre essas condições durante a pandemia da Covid-19.

## 5.2 A PANDEMIA DA COVID-19, OS IMPACTOS NAS CONDIÇÕES DE VIDA DOS ESTUDANTES E OS REBATIMENTOS NA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: ANÁLISES PRELIMINARES

A pandemia da Covid-19 impactou vários aspectos da vida da população e alterou as relações interpessoais, de trabalho e, principalmente, as condições de reprodução social. “A pandemia encontrou a população brasileira em situação de extrema vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego, desmonte de políticas sociais e intensos cortes de investimentos em saúde, educação e pesquisa no Brasil” (LUZ et al, 2021, p. 183). Os riscos enfrentados perante a pandemia são diferentes segundo a posição de classe social de cada um, desconstruindo o discurso da natureza meritocrática da doença, que atingiria a todos da mesma maneira. O contexto observado durante a pandemia indica também a presença e a importância das intersecções de classe, raça/etnia e gênero na produção e acirramento de desigualdades. Todavia, sem desconsiderar a relevância disso, o levantamento realizado junto aos estudantes dos cursos técnicos subsequentes focou aspectos mais gerais sobre situação de trabalho, dificuldades enfrentadas durante a pandemia e alguns informações sobre a participação nas aulas durante as atividades de ensino não presenciais. Salienta-se a importância do acesso a informações mais aprofundadas referentes a esse novo contexto, mas avaliou-se que disponibilizar um novo questionário muito extenso, exclusivamente pelas redes sociais, poderia desestimular a participação dos estudantes.

Assim, na sequência serão apresentadas algumas informações que possibilitam uma aproximação com as condições de vida dos estudantes durante a pandemia. Inicia-se com a apresentação e discussão da situação de trabalho.

Tabela 8 – Situação de trabalho dos estudantes durante a pandemia da Covid-19

<b>Situação dos estudantes</b>	<b>Valores em %</b>
<b>Perdeu o emprego</b>	5,9%

<b>Perdeu o trabalho informal ou autônomo</b>	2,9%
<b>Continua no emprego (negócio ou trabalho informal), mas teve redução na renda sem reduzir a jornada de trabalho</b>	11,8%
<b>Continua no emprego (negócio ou trabalho informal), teve redução na renda e na jornada de trabalho</b>	13,2%
<b>Continua no emprego (negócio ou trabalho informal) e está em trabalho remoto</b>	11,8%
<b>Continua no emprego (negócio ou trabalho informal) e a demanda de trabalho aumentou (em trabalho remoto ou não)</b>	5,9%
<b>Está trabalhando nas mesmas condições que antes da pandemia</b>	17,6%
<b>Já estava desempregado antes da pandemia e continua nessa situação</b>	17,6%
<b>Não sabe / Não quer responder</b>	2,9%
<b>Outras situações</b>	10,3%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Esse quadro indica maior precarização das condições de trabalho dos estudantes que responderam ao questionário, visto que quase 10% perderam o emprego ou o trabalho informal ou autônomo, outros 25% continuaram inseridos no trabalho remunerado, mas tiveram redução na renda, e existem aqueles que tiveram incremento na demanda de trabalho, além dos que já estavam desempregados antes da pandemia. Apenas 17,6% seguiu trabalhando nas mesmas condições que antes da pandemia. Os estudantes foram convidados a comentar essa questão.

Doze estudantes teceram comentários a situação de trabalho durante a pandemia. As respostas indicam que parte daqueles que permaneceram com as mesmas condições, principalmente de renda, são aposentados ou recebem algum auxílio previdenciário. A redução na renda entre aqueles que se mantiveram empregados foi ocasionada pela troca de empregos, redução ou bloqueio de benefícios trabalhistas, como auxílio alimentação, por exemplo. Alguns estudantes indicaram que conseguiram emprego durante a pandemia e também o incremento da demanda e das exigências no âmbito do trabalho remunerado. Nesse sentido, alguns comentários ilustram as condições de vida durante a pandemia e também o risco de evasão e abandono escolar gerado nesse contexto:

Nos primeiros três meses (março, abril e maio) houve uma queda nos serviços, mas ultimamente voltou a melhorar. Tive também que fazer outros trabalhos, fora da minha área profissional para manter a renda. (Estudante do curso de Eletrônica).

Acabei optando pelo meu trabalho e tranquei meu curso e continuo na empresa. (Estudante do curso de Eletrônica).



Eu perdi o emprego de garçom, que era no período da noite e me permitia estudar no período da manhã/tarde. Diante disso, tive que buscar outra alternativa e agora trabalho de servente, com uma carga horária maior e um salário menor. Me afastei do curso em função disso. (Estudante do curso de Meio Ambiente).

O contexto de precarização das condições de vida e trabalho é melhor percebido quando são agregadas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para manter os rendimentos familiares, comprar e garantir itens básicos de alimentação, pagar contas básicas e ter necessidade de receber o auxílio emergencial do governo federal.

Tabela 9 - Principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a pandemia da Covid-19

<b>Situação dos estudantes</b>	<b>Valores em %</b>
<b>Ter seus rendimentos e / ou rendimentos de familiares reduzidos</b>	41,2%
<b>Comprar e garantir itens básicos de alimentação</b>	10,3%
<b>Pagar contas básicas (energia elétrica, água, internet, financiamentos etc.) por falta de dinheiro</b>	20,6%
<b>Seguir as recomendações sanitárias e de higiene por falta de condições (falta de água, sabão, álcool gel, moradia pequena, entre outras).</b>	1,5%
<b>Realizar o isolamento social</b>	17,6%
<b>Realizar trabalho doméstico e / ou conciliar os afazeres domésticos com o trabalho</b>	19,1%
<b>Cuidar dos filhos (as) e / outras pessoas dependentes.</b>	11,8%
<b>Prestar auxílio a outros parentes ou conhecidos</b>	17,6%
<b>Conviver com o aumento do conflito entre familiares</b>	16,2%
<b>Lidar com dificuldades emocionais decorrente da pandemia e /ou isolamento social</b>	36,8%
<b>Ajudar os filhos / irmãos e outros familiares com as atividades escolares</b>	13,2%
<b>Enfrentar tratamento para Covid-19</b>	1,5%
<b>Ter familiares em tratamento para a Covid-19</b>	2,9%
<b>Ter necessidade de receber o auxílio emergencial e conseguir acessá-lo</b>	11,8%
<b>Ter necessidade de receber o auxílio emergencial e não conseguir receber</b>	5,9%
<b>Não enfrentou nenhum tipo de dificuldade</b>	8,8%
<b>Não sabe / não quer responder</b>	4,4%
<b>Outros</b>	4,4%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Esse quadro mostra que dentre todos os estudantes que participaram dessa segunda etapa da pesquisa, 25% perceberam redução na renda individual ou familiar. Cerca de 31% dos

estudantes tiveram dificuldades para manter as despesas básicas da família. Em torno de 18% demandaram o auxílio emergencial disponibilizado pelo governo federal, sendo que alguns conseguiram recebê-lo, outros não. Observou-se também que aproximadamente 48% dos estudantes se envolveram com o trabalho de reprodução social durante a pandemia, notado pela participação no trabalho doméstico, no cuidado de pessoas dependentes, na prestação de auxílio a outros parentes ou conhecidos, ao ajudar filhos, irmãos ou outros familiares em atividades escolares, e por enfrentar ou ter familiares em tratamento médico por conta da Covid-19.

Os comentários dos estudantes sobre essas questões qualificam as informações sobre as dificuldades enfrentadas por eles nesse contexto, vide quadro abaixo.

Tabela 10 – Comentários dos estudantes acerca das dificuldades enfrentadas durante a pandemia

<b>Curso</b>	<b>Comentários</b>
<b>Edificações</b>	Dificuldade nos estudos.
<b>Eletromecânica</b>	Falta de serviço para trabalhar. Vaga tem, mas acho que eles [estão] querendo pessoas perfeitas para [a] vaga, não deixando as pessoas aprenderem mesmo estando estudando.
<b>Meio Ambiente</b>	Tirando a crise na coluna que me dá. Vou fazer histerectomia. Dificuldade com a tecnologia.
<b>Eletrônica</b>	Estamos economizando bastante para conseguir pagar todas as contas. A absorção do conteúdo via on-line é infinitamente menor e precária por conta dos afazeres domésticos, atenção com filho pequeno, problemas de Internet e o método no modo de ensino EAD. No meu caso, pago pensão alimentícia e, decorrente de ter ficado desempregado, me afetou de modo que não posso pagar pensão e isso pode acarretar vários problemas para mim. A dificuldade maior que encontro é de enfrentar a pandemia neste país com o atual governo presidencial. Creio que não sou só eu que estou enfrentando esta dificuldade, mas muitos que possuem bom senso, que ainda tem respeito pelo próximo, e caráter. Dificuldade acredito que para todos nós ter que mudar tudo e mudar as pessoas que estão em sua volta com novos hábitos de higienização e de convívio social. Ausência de transporte rodoviário para a casa dos pais. O trabalho diminuiu bastante.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Os relatos indicam dificuldades em dois pontos principais: redução do emprego e da renda e estudar de forma remota com a mediação das tecnologias. Essas informações trazidas pelo questionário aplicado são complementadas por outros levantamentos realizados pelos

*campi*. Dentre eles, destaca-se o levantamento realizado pelo Câmpus Florianópolis com os cursos técnicos subsequentes<sup>93</sup>, o qual teve a participação de 436 estudantes, dos quais 34% indicaram a presença de crianças em idade escolar ou outras pessoas dependentes no domicílio e 58% moram com pessoas consideradas grupo de risco<sup>94</sup> para a Covid-19, sendo o próprio estudante ou algum familiar. Foi perguntado também qual o meio de transporte seria utilizado para acessar o IFSC em um possível retorno às aulas presenciais e 61% respondeu que usaria transporte público, 29% usaria carro, moto ou bicicleta, 6% van ou ônibus estudantil e 5% se deslocaria a pé. Para 34% a pandemia piorou a condição financeira a ponto de comprometer a permanência no curso. Esse mesmo levantamento realizado pelo campus Florianópolis complementa a leitura das condições de vida dos estudantes.

O cenário imprevisto e incerto gerado pela pandemia da Covid-19, que, para além da mudança na forma de estudo e acesso às aulas (do presencial para o remoto), alterou os modos de vida e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Assim, no segundo questionário aplicado foi perguntado a eles sobre as dificuldades vivenciadas após o início da pandemia da Covid-19. Os 68 estudantes que responderam ao questionário enviado no mês de agosto de 2020 destacaram a falta de motivação para participar de aulas online, o caráter secundário que o curso adquiriu diante do atual contexto e também adversidades para adaptação às metodologias de ensino remoto, vide tabela abaixo.

Tabela 11 – Situação dos estudantes durante as atividades pedagógicas não presenciais

<b>Situação dos estudantes nas Atividades Pedagógicas Não Presenciais</b>	<b>Valores em %</b>
<b>Consegue acompanhar as atividades do curso sem dificuldades</b>	30,9%
<b>Não possui todos os recursos tecnológicos (internet, computador, celular, etc.) para acompanhar as atividades</b>	17,6%
<b>Não sente motivação para participar das aulas online</b>	36,7%
<b>Não consegue se adaptar às metodologias de ensino remoto</b>	22,1%
<b>Não tem tempo disponível para realizar os estudos em casa</b>	11,7%
<b>Recebe atividades escolares do IFSC em excesso e não está dando conta de realizá-las</b>	16,2%

<sup>93</sup> Os dados foram coletados entre o final do mês de maio e início do mês de junho de 2020. Os 436 estudantes estavam matriculados nos cursos técnicos subsequentes de Agrimensura (6%), Desenvolvimento de Sistemas (6%), Edificações (15%), Eletrônica (11%), Eletrotécnica (8%), Manutenção Automotiva (3%), Mecânica (18%), Meio Ambiente (6%), Meteorologia (6%), Saneamento (6%) e Segurança do Trabalho (6%).

<sup>94</sup> Portadores de doenças crônicas como diabetes, hipertensão e asma e/ou indivíduos acima de 60 anos, conforme indicado no questionário.

<b>O curso se tornou secundário diante de todas as dificuldades que está enfrentando durante a pandemia</b>	23,5%
<b>Está pensando em trancar / desistir do curso e retornar quando a situação normalizar depois da pandemia</b>	26,5%
<b>Está pensando em trancar / desistir do curso de forma definitiva</b>	2,9%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

As respostas indicam contextos opostos. Enquanto 30,9% conseguem acompanhar as atividades do curso sem dificuldades, 26,5% afirmam estar pensando em trancar ou desistir do curso nesse momento para retornar quando as atividades voltarem à normalidade. Ou seja, as condições que se estabeleceram durante as atividades pedagógicas não presenciais aprofundam os entraves para a permanência dos estudantes pelos novos desafios que acrescenta, como a motivação e adaptação para participação das aulas online, a exigência de maior organização pessoal e acesso a todos os recursos tecnológicos requeridos.

Os estudantes foram convidados a comentar sobre o que estão vivendo durante a pandemia e sobre as possíveis dificuldades para permanecer estudando. As respostas constam na próxima tabela, onde foram agrupadas por curso tendo em vista as diferentes realidades dos cursos após a suspensão das aulas presenciais. Destaca-se que apenas dois estudantes de Caçador matriculados no curso de Eletromecânica comentaram a questão.

Tabela 12 – Comentários dos estudantes sobre sua situação e das dificuldades enfrentadas durante a pandemia da Covid-19.

<b>Curso</b>	<b>Respostas dos estudantes</b>
<b>Edificações</b>	Muito ruim
<b>Eletromecânica</b>	Está indo bem estou com algumas dificuldades em algumas matérias pois aprender em casa não é a mesma coisa e é a pouco tempo nasceu minha filha e com isso acabei dando mais atenção a minha família do que do curso mas não pretendo em desistir.
	Estou gostando das aulas tenho ótimo professor e vídeo aulas muito boa destacando Professor Alisom e Francisco de Caçador.
<b>Meio Ambiente</b>	Não estou conseguindo fazer as aulas não presenciais.
	Dificuldade com a tecnologia. Os professores são muito atenciosos e incentivam os alunos a continuarem no curso, através de grupos no WhatsApp e e-mail, para saber como estão.
	O motivo principal pela falta de motivação foi a percepção sobre a baixa na qualidade de ensino e nas aulas EAD. Aprendizado diminuiu demasiadamente.
	Na verdade eu até consegui me adaptar as atividades, mas em algumas semanas a questão do horário tem sido um problema e só

posso acompanhar aulas gravadas e fazer as atividades em outro horário.

### **Eletrônica**

Estamos economizando bastante pra conseguir pagar todas as contas. Estou fazendo as aulas com o professor Pacheco, não tenho nada a reclamar estou conseguindo entender bem.

No meu caso, pago pensão alimentícia e decorrente de ter ficado desempregado me afetou de modo que não posso pagar pensão e isso pode acarretar vários problemas para mim. Por não estar conseguindo acompanhar as aulas e não conseguir me concentrar direito em relação a todos os problemas que seguiram, resolvi trancar minha matrícula.

A dificuldade maior que encontro é de enfrentar a pandemia neste país com o atual governo presidencial. Creio que não sou só eu que estou enfrentando esta dificuldade, mas muitos que possuem bom senso, que ainda tem respeito pelo próximo, e caráter. No começo, durante as primeiras aulas EaD, tive sim dificuldade em acompanhar as aulas. Mas com o tempo fui me adaptando e hoje continuo assistindo as aulas do curso que já estava matriculado e também com isso, deixei o preconceito que tinha sobre aulas EaD, e me motivei a fazer outros pequenos cursos EaD disponíveis em outras instituições públicas para agregar mais conhecimento.

Optei por fazer duas disciplinas de 5.

Em relação ao trabalho houve uma redução até mesmo por escolha pessoal para evitar riscos de pegar a covid, em relação as aulas estão boas, é mais a dificuldade em alguma disciplina por ser muito complexa.

O trabalho diminuiu bastante. Quero continuar estudando se for possível online mesmo.

Eu tranquei minha matrícula, retornando assim que as aulas retornarem as aulas.

Sobre o curso está tudo ok. Está sendo mais difícil aprender por conta própria mais to seguindo em frente.

### **Eletrônica**

A absorção do conteúdo via on-line é infinitamente menor e precária, por conta dos afazeres domésticos, atenção com filho pequeno, problemas de Internet e método no modo de ensino EAD.

Dificuldade acredito que para todos nós ter que mudar tudo e mudar as pessoas que estão em sua volta com novos hábitos de higienização e de convívio social.

Ausência de transporte rodoviário para a casa dos pais.

---

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

As informações obtidas nessa pergunta indicam que as possibilidades para articulação entre estudos, trabalho remunerado e responsabilidades familiares estão mais exíguas durante a pandemia. Nesse contexto, agravaram-se sobremaneira a insuficiência de recursos financeiros

e as dificuldades de aprendizagem, em partes pela não adaptação às aulas remotas e pelo pouco acesso aos recursos tecnológicos. É o que indica também o levantamento realizado pela Direção de Ensino do Câmpus Florianópolis, que novamente será utilizado para ampliar a compreensão sobre a realidade enfrentada durante a pandemia e durante as ANP<sup>95</sup>.

Esse levantamento indica que entre os 436 estudantes que participaram do levantamento, 46% participaram de ANP durante o período de 16/03 a 30/04<sup>96</sup>, 28% participaram apenas parcialmente por impossibilidade técnica, falta de informação ou problemas pessoais e/ou sociais e 15% não participaram por impossibilidade técnica, falta de informação ou problemas pessoais e/ou sociais, ou ainda por falta de ambiente adequado para estudo. Quando foram convidados a informar qual a percepção sobre as ANP, a maioria, 24%, disse que as expectativas foram atendidas. Entretanto, 23% dos participantes não tiveram uma boa experiência com as ANP por dificuldades com a infraestrutura doméstica e 30% não tiveram as suas expectativas atendidas. A disponibilidade de uma boa infraestrutura (local adequado para estudos, boa conexão com rede de internet e equipamentos (computador, tablet, celular) são itens primordiais para a realização das atividades nesse novo contexto, o que tem relação direta com as condições de vida dos estudantes (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2020).

O levantamento realizado pelo Câmpus Florianópolis abordou outros pontos importantes. Embora a maioria dos participantes possua computador e celular smartphone para uso individual, 13% usam notebook ou computador compartilhado, 2% usam celular emprestado e 4% indicaram não possuir equipamentos adequados. Sobre o acesso à internet, 14% acessam apenas internet móvel, o que pode dificultar a participação em aulas síncronas e outras atividades que exijam um tempo longo de conexão. O tipo de conexão com a rede de internet e o equipamento utilizado também podem influenciar o meio pelo qual os estudantes acessam as informações sobre o curso. Em Florianópolis, 55% acompanham o andamento das atividades do curso por mídias sociais institucionais e conversas com os colegas por meio do SIGAA, que é o sistema institucional. Já quanto ao local disponível no domicílio para realização das atividades, 38% possuem um local adequado, 39% possuem um local, mas não consideram adequado e 22% não dispõem de um local para estudar em casa (INSTITUTO FEDERAL DE

---

<sup>95</sup> O levantamento foi realizado em todos os cursos, mas aqui apenas os dados referentes aos cursos técnicos subsequentes serão apresentados

<sup>96</sup> Após essa data o campus suspendeu todas as atividades de ensino, inclusive as não presenciais, para avaliação e planejamento.

SANTA CATARINA, (2020). Além das questões de infraestrutura doméstica, o tempo disponível para estudar também foi alterado pela pandemia, pois o tempo diário disponível (na média) para estudos era o seguinte: 17% até 1 hora; 29% até 2 horas; 17% até 3 horas, outros 17% até 4 horas; apenas 6% teriam mais de 4 horas por dia para estudar e 14% responderam que não tinham condições domésticas, tecnológicas ou psicológicas para estudar. Esses dados indicam significativa redução no tempo dedicado aos estudos, visto que durante as atividades presenciais os estudantes passavam no mínimo 3 horas no IFSC e somente 30% conseguem se dedicar até 3 horas ou mais por dia para estudar (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2020).

As informações levantadas junto ao Câmpus Caçador indicam que a tendência é semelhante. Entre os estudantes dos cursos de Logística e Administração, 60% acessam as ANP pelo celular. Eles também indicam dificuldade de aprendizagem, dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho remunerado e com o contexto familiar (cuidados dos filhos e dependentes, trabalho doméstico, entre outros) e dificuldade de concentração e ansiedade.

A confluência entre condições de vida e condições institucionais gerou novos desafios no que se refere ao aprendizado dos estudantes, conforme observado pelos coordenadores. Quando questionado, um deles respondeu: “Ainda não tenho os dados concretos, mas sabe-se que o aprendizado não está sendo o mesmo que conseguimos com as aulas presenciais” (C6). Além da redução no aprendizado dos estudantes, outro coordenador mencionou a insatisfação dos estudantes com as atividades à distância e indica que o esforço da instituição será ainda maior para garantir a permanência dos estudantes:

Então, o que que a gente percebe [é] que a gente teve um semestre bem superficial em termos de aprendizado né, muita dificuldade em relação a isso e também eles demonstraram insatisfação com esse modelo, mas entendiam que era importante que dava para ir conciliando né aí tudo. Tanto é que agora a gente tá com um grande número de alunos fazendo recuperação e eles estão respondendo porque eles entenderam, conseguiram concretizar assim: não, a gente vai continuar nessa modalidade, né, de ANP, e nós vamos ter que correr atrás (C4).

Os professores que participaram do levantamento realizado em agosto de 2020 indicaram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes:

Em ordem de importância, os estudantes me relatam as seguintes dificuldades: i - Dificuldades de infraestrutura em casa (falta de internet, computador e local adequado para estudar); ii - Dificuldades de aprendizagem no modelo ANP; iii - Dificuldades financeiras, forçando a saída do curso ou exigindo horas extras de trabalho; iv - Problemas físicos e, principalmente, psicológicos, com o próprio estudante ou com membros da família em função da pandemia (ansiedade, insônia, pânico, depressão); v - Dificuldades de estudar por estar com a família em casa (barulho, crianças exigindo atenção, compartilhamento de espaços e/ou materiais de estudo) (C6).

Então, a partir desse um mês de aula a gente conseguiu ter um conhecimento, a gente criou esse primeiro laço e a gente deu conta né aos pouquinhos foi passando para eles as tarefas, só que o que aconteceu... eles, a turma, em especial, assim, tem um perfil de alunos muito simples, no sentido [de] pouco acesso a tecnologias né, de ter somente o celular como meio para comunicação então não tem uma estrutura de um computador em casa, sem internet... Então nós observamos que eles tiveram dificuldades nessa transição. São profissionais já né, atuam, a maioria dos alunos já estão no mercado de trabalho, um e outros assim que é mãe de família estava só em casa e começou a estudar né, mas o perfil geral da turma trabalha durante o dia vem em casa para poder né fazer atividade de casa, do lar e aí atende as crianças né, as crianças que também ficam em casa né, que estão sem escola e aí tudo tumultuou. Deu problema, assim... que a gente teve mais dificuldade de manter a sequência dos conteúdos, das aulas, a participação deles em todas as reuniões do meet via Google Meet também foi difícil. [...] Principais problemas. Aqui então dificuldades em conciliar as atividades domésticas deve ser e aqui também a questão da dificuldade de concentração e ansiedade. [...] Então também colocamos esse lado né... dificuldade de concentração, problemas familiares né, questão de cuidar dos filhos, abrangeu esse, esse lado né que às vezes você vai deixando vai deixando e isso impacta muito, muito né vivência deles (C4).

Esse relato sinaliza que as estratégias usadas pelos docentes também tiveram que ser alteradas durante a pandemia.

As condições objetivas de vida dos estudantes, as suas relações com o mundo do trabalho e com a família são peculiaridades que precisam ser consideradas no planejamento institucional de forma ampla. Esse contexto

é fundamental para a elaboração e implementação de políticas públicas e propostas político-pedagógicas no âmbito da educação e qualificação profissional. [...] Reconhecer as características do aluno-trabalhador de hoje que entra portão adentro, coloca em xeque a desintegração entre as partes geral e profissionalizante do currículo; implica repensar não somente a dimensão de «preparação para o trabalho» adequada, mas a própria escola. (FISCHER; FRANZOI, 2009, p. 49).

No planejamento dos caminhos pedagógicos a construir e a percorrer, há que se considerar que esses estudantes trazem questionamentos para a docência e para as instituições. São indagações desestruturantes apresentadas para as políticas educativas, para os seus profissionais e para os currículos da formação para adolescentes, jovens, adultos (ARROYO, 2017).

Após conhecer o delineamento das condições de vida dos estudantes, é importante analisar como interagem com as condições institucionais que foram apresentadas no capítulo anterior. Esse é o objetivo do próximo subitem, que também apresentará as formas de ingresso dos estudantes no IFSC.



### 5.3 AS CONDIÇÕES DE VIDA DOS ESTUDANTES E AS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS VOLTADAS PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: ENCONTROS E DESENCONTROS

A busca pela democratização do acesso à Educação Profissional e Tecnológica envolve mecanismos para possibilitar o acesso de populações que por muito tempo foram excluídas dos níveis mais avançados de escolaridade pelas desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira. Para isso, foram criados diversos dispositivos favorecedores ao acesso e voltados para a permanência desses grupos nos Institutos e nas Universidades Federais. Desde 2012, as instituições federais de ensino devem organizar seus sistemas de ingresso considerando as reservas de vagas para cotas sociais, raciais e para pessoas com deficiência<sup>97</sup>.

Sendo assim, entre os participantes de Florianópolis, 44,3% afirmaram ter ingressado no curso por meio da reserva de vagas, 48,7% responderam que não e 6,9% não souberam ou não quiseram responder. Apenas 3 estudantes afirmaram ter ingressado pelas cotas raciais (aquelas destinadas para pessoas pretas, pardas ou indígenas), ou seja, a maioria daqueles que ingressaram pela reserva de vagas o fizeram pelas cotas sociais. Em Caçador, 83% dos estudantes não acessaram o curso pelas cotas. Entre os 17% que ingressaram por cotas predominou a opção pelas cotas sociais, tendo uma minoria utilizado as cotas raciais. Apenas uma pessoa em Florianópolis afirmou ter ingressado pela reserva de vagas para pessoas com deficiência, oriundos de escola pública e com renda familiar per capita inferior a um salário mínimo e meio. Em Caçador, duas pessoas usufruíram da reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Os dados sobre o ingresso de estudantes para os cursos técnicos subsequentes do IFSC (todos os *campi*) em 2019 mostram que 47,29% das vagas da instituição foram ocupadas por candidatos matriculados pela reserva de vagas. Em Florianópolis, no mesmo ano, a distribuição foi semelhante: 51,92% pela Ampla Concorrência e 48,08% distribuíram-se pelas reservas de vagas. Já em Caçador 80,16% dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes ingressaram por ampla concorrência e apenas 19,84% pela reserva de vagas (PLATAFORMA NILO

---

<sup>97</sup> A lei 12.711 de 2012 prevê a reserva de cinquenta por cento das vagas das Universidades e dos Institutos Federais para candidatos oriundos de escolas públicas. Esse percentual é subdividido para cotas raciais (pretos, pardos e indígenas) e para pessoas de baixa renda, consideradas aquelas com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita (BRASIL, 2012). Em 2016, foi incluída uma nova subdivisão para reserva de vagas a estudantes de escolas públicas, que inclui as pessoas com deficiência com participação condicionada à apresentação de laudo médico atualizado (BRASIL, 2016).

PEÇANHA, 2020). Essa situação pode ser justificada pela forma de ingresso no curso, haja vista que, em 2019, 16% das matrículas dos cursos subsequentes de Caçador foram ocupadas por meio das vagas remanescentes, quando não se aplica a reserva de vagas pelas cotas.

Esse quadro sugere alguns questionamentos: as pessoas pretas, pardas ou indígenas estão conseguindo matricular-se nos cursos técnicos subsequentes do IFSC? A incipiente presença de estudantes que ingressaram pelas cotas raciais está relacionada com a não identificação racial por parte dos candidatos, mesmo que eles sejam oriundos desses estratos populacionais? Se esses estudantes conseguem efetivar suas matrículas, por que eles não permanecem? Pode ser também que, no ato de responder ao questionário desta pesquisa, os estudantes não recordassem exatamente por qual reserva de vagas ingressaram, e optaram por marcar apenas a opção relacionada a reserva de vagas para estudantes de escola pública.

Os resultados obtidos a partir das respostas aos questionários indicam que as condições de vida dos estudantes são marcadas pela inserção no trabalho remunerado, grande parte deles com contratos formais na iniciativa privada (68% em Caçador e 35% em Florianópolis). Em Florianópolis, cerca de 20% atuam como trabalhadores informais, autônomos e profissionais liberais e outros 20% se declararam como estudantes. Setenta por cento de todos os participantes da pesquisa têm jornada de trabalho remunerado superior a 30 horas semanais. Quarenta e sete por cento daqueles que estudam em Caçador e 30% daqueles em Florianópolis trabalham mais de 41 horas semanais. Predominam pessoas com até 30 anos (79% em Caçador e 59% em Florianópolis), do sexo masculino (67% em Caçador e 68% em Florianópolis). A distribuição dos estudantes conforme a renda familiar em Caçador foi a seguinte: 3% com renda até 1 salário mínimo; 28% com renda entre 1 e 2 salários; 17% com renda até 3 salários; 23% com renda entre 3 e 4 salários; 28% com renda acima de 4 salários mínimos. Ou seja, 48% com renda familiar de até 3 salários mínimos. O cenário encontrado em Florianópolis foi: 12% com renda abaixo de 1 salário mínimo; 26% com renda entre 1 e 2 salários, 24% com renda entre 2 e 3 salários, 15% com renda entre 3 e 4 salários e 23% com renda superior a 4 salários mínimos. Constata-se que 62% daqueles que estudam em Florianópolis têm renda familiar de até 3 salários mínimos. Destaca-se também que cerca de 50% dos estudantes são a principal ou a única fonte de renda de suas famílias. Em Caçador, 52% são casados ou vivem em união estável e 38% são solteiros. Já em Florianópolis, o cenário é inverso: 51% são solteiros e 39% são casados ou vivem em união estável. A maioria (67%) não possui filhos.

Outro fator importante para as condições de vida de uma população é a cobertura da proteção social estatal e o acesso aos serviços públicos. Constatou-se que os serviços públicos

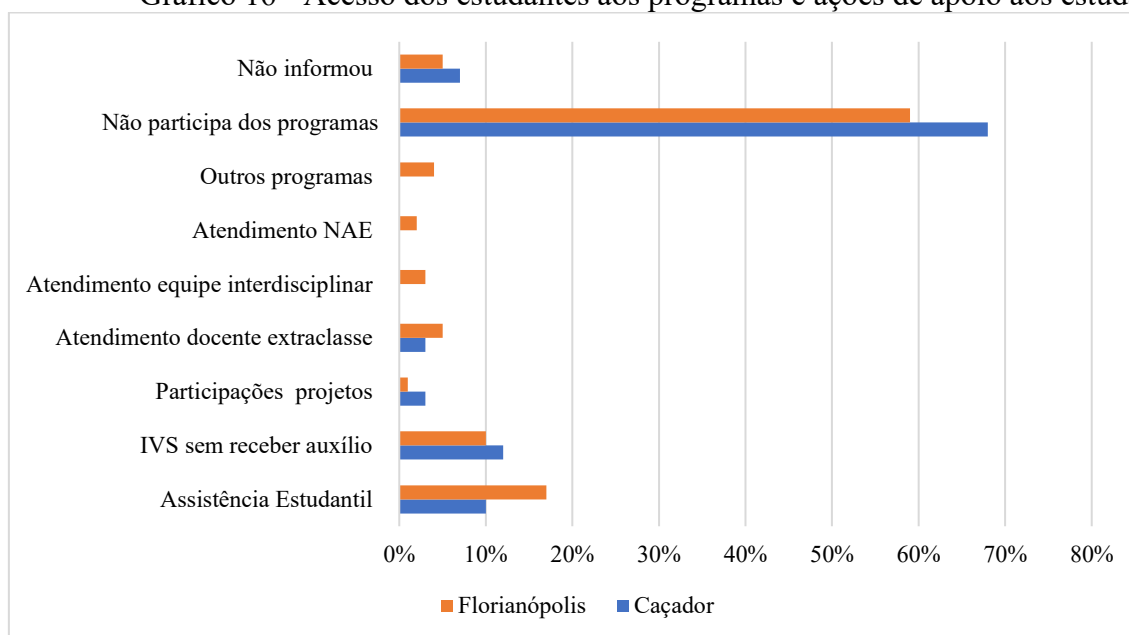
mais acessados pelos estudantes são saúde e educação (considerando a matrícula deles no IFSC). A cobertura previdenciária também é significativa para aqueles que possuem vínculo formal de trabalho. Uma minoria dos estudantes acessa benefícios ou serviços da política de assistência social.

O acesso aos documentos do IFSC permitiu identificar os programas de assistência estudantil como marco dos programas voltados para a permanência estudantil e parte importante das condições institucionais. A interlocução com os coordenadores dos cursos possibilitou mapear as ações dos cursos, que muitas vezes surgem a partir das demandas dos estudantes, tais como flexibilização dos horários de entrada e saída das aulas mediante justificativa, a justificativa para ausências decorrentes de compromissos com o trabalho ou questões familiares, reorganização da grade de horários das disciplinas, reformulação dos projetos de curso, adequação das metodologias de ensino, entre outros.

Quando questionados sobre as ações do IFSC que fomentam a permanência estudantil, os coordenadores indicaram um conjunto variado de ações, que vão desde os programas e auxílios para assistência estudantil, a existência de equipes interdisciplinares (na coordenadoria pedagógica e no NAE) para atendimento aos estudantes, estratégias diferenciadas para contato com os estudantes, aulas extracurriculares e atendimento extraclasse para reforço de alguns conteúdos específicos e esclarecimento de dúvidas, disponibilização de laboratórios no contraturno, ênfase em aulas práticas até a preocupação com o relacionamento entre os estudantes da turma, com o acolhimento deles no IFSC e com fortalecimento dos vínculos dos estudantes com os servidores, entre inúmeros outros.

Os programas de assistência estudantil foram enfatizados pelos coordenadores como as principais ações do IFSC para a permanência dos estudantes. Assim, buscou-se saber quais programas são acessados pelos estudantes que participaram da pesquisa, vide gráfico abaixo. Nesse gráfico estão identificados como assistência estudantil todos os auxílios financeiros concedidos pelo PAEVS.

Gráfico 16 - Acesso dos estudantes aos programas e ações de apoio aos estudantes.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Observa-se que aproximadamente 60% dos estudantes de Florianópolis e 70% dos de Caçador não participam de nenhum dos programas e ações. Apenas 10% dos estudantes de Caçador e 17% daqueles que estudam em Florianópolis recebem os auxílios financeiros do PAEVS, e aproximadamente 10% possuem IVS ativo (ou seja, estão dentro dos critérios do programa), mas não recebem os auxílios. Apesar dessa baixa participação, o IVS e os programas de assistência estudantil são os mais acessados pelos participantes da pesquisa. A concessão dos auxílios financeiros é realizada pelo IVS conforme a disponibilidade orçamentária do IFSC. Entretanto, chama a atenção o baixo percentual de estudantes com IVS, mesmo sem receber auxílio, já que 31% em Caçador e 38% em Florianópolis possuem renda familiar total dentro dos critérios para acesso ao IVS. Como o IVS adota o critério de renda familiar per capita, supõe-se que um número ainda maior de estudantes estaria apto a se cadastrar nele.

Embora a pesquisa não tenha incluído perguntas sobre os motivos para o não acesso aos programas, algumas hipóteses podem explicar essa baixa cobertura do PAEVS e IVS entre o público pesquisado. Considera-se, por exemplo, a possibilidade de os estudantes desconhecerem os programas e ações ofertadas, embora alguns coordenadores tenham enfatizado que a divulgação é realizada e que a reforçam sempre que julgam necessário. Muitos estudantes chegam atrasados no IFSC, com um pequeno intervalo de tempo entre as aulas, o que pode dificultar que procurem o setor pedagógico para informações mais completas sobre os programas.

O atendimento extraclasse realizado pelos docentes, o atendimento pela equipe interdisciplinar (referindo-se ao atendimento pedagógico realizado pela coordenadoria pedagógica) e no NAE também foram bastante citados pelos docentes, mas pouco acessados pelos estudantes. Embora em Caçador os estudantes não tenham registrado participação no NAE e no atendimento pedagógico, os coordenadores informaram que eles são atendidos nesses programas, inclusive, no período em que a pesquisa foi realizada, era ofertado intérprete de libras para apoiar os estudantes com deficiência. A síntese das informações prestadas pelos coordenadores e pelos estudantes indica a baixa participação dos estudantes naquilo que é indicado pelos coordenadores como o núcleo da política de permanência estudantil no IFSC.

Destaca-se que os coordenadores citaram inúmeras outras ações cuja efetividade não foi possível avaliar nessa pesquisa. Pensando nas particularidades dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes, perguntou-se como eles avaliam a atuação do IFSC com relação ao atendimento de suas demandas relativas ao trabalho e às responsabilidades familiares. Eles foram convidados a se manifestar sobre a seguinte frase: **Considero que o IFSC se preocupa e atende as condições das pessoas que trabalham e/ou têm responsabilidades familiares (trabalho doméstico, cuidar dos filhos ou outras pessoas dependentes, etc.).** As respostas dos estudantes de Florianópolis mostram que a maioria, 72%, concorda com a assertiva, 10% ficaram indiferente e outros 10% não responderam. Em Caçador, 68% concordam, 12% ficaram indiferentes, 15% discordam e 5% não informaram. Fica claro, portanto, que de alguma maneira os estudantes sentem que suas demandas são atendidas no contexto institucional.

Para aprofundar o entendimento dessa questão, foi solicitado também que os estudantes se manifestassem sobre a assertiva: **Sinto que minhas demandas com relação ao trabalho e à família são acolhidas pelos professores e outros servidores do IFSC.** Os estudantes também concordam com essa afirmação, mas de forma menos expressiva. Em Florianópolis, 56 % disseram concordar, mas o número daqueles que concordam em parte foi maior que o daqueles que o fazem totalmente. O percentual daqueles que discordam é levemente superior: 12% contra 7% na pergunta anterior. Registra-se ainda que 17% ficaram indiferentes e 15% não responderam. Em Caçador, 53% concordam (a maioria totalmente), 22% discordam, 18% ficaram indiferentes e 7% preferiram não informar.

Registra-se, então, diferenças entre a percepção do atendimento das demandas e o acolhimento que recebem dos docentes e outros servidores do Instituto pelos estudantes quando comparado com as informações dos coordenadores. Entretanto, apenas 4 professores mencionaram o acolhimento de forma direta ou indicaram ações nesse sentido. Ao mesmo

tempo em que outros docentes, além de não se referirem à questão, manifestaram certa estranheza para lidar com as demandas familiares, por exemplo.

Para compreender melhor sobre o acolhimento dessas demandas, os participantes foram convidados a comentar a pergunta sobre o acolhimento de suas demandas por professores e outros servidores. Os 16 comentários recebidos estão transcritos na íntegra, foram separados por curso e por gênero e estão indicados na tabela abaixo:

Tabela 13 – Comentários dos estudantes sobre a pergunta: Sinto que minhas demandas com relação ao trabalho e à família são acolhidas pelos professores e outros servidores do IFSC

<b>Caçador</b>	
<b>Eletromecânica</b>	<p>Sim tive a opção de protocolar esta minha chegada tardia, e foi acatada pelos meus professores (Masculino).</p> <p>Não consigo participar dos conselhos de classe, devido ao horário coincidir com o horário em que trabalho (Feminino).</p>
<b>Logística</b>	<p>Mesmo chegando atrasada, aviso e os professores entendem. (Feminino)</p> <p>Não interferem (Masculino).</p>
<b>Administração</b>	<p>Não são nem um pouco toleráveis, principalmente com a entrada tardia (Feminino).</p> <p>Pelo menos no curso que eu faço, os professores demonstram flexibilidade (Feminino).</p> <p>No início do curso foi passado uma carga horária ao qual ia diminuindo conforme o curso ia sendo terminado, e no seu terceiro e último semestre seriam apenas 3 dias de aula segundo tal carga horaria, portanto quem tem família, casa, comida, roupa entre outras coisas pra fazer fora o trabalho fora de casa, se organizou para ter estes dois dias de folga, que quase nunca existem, pois sempre está havendo aula de última hora contando presença. Então é algo que foi frustrante, outra observação que gostaria de fazer, é a falta de consideração com justificativa de trabalho não abonar falta, somente atestado e atestado de óbito (Feminino).</p>

### **Florianópolis**

<b>Edificações</b>	<p>Boa parte dos professores, sim, entendem (Feminino).</p> <p>Eles não têm conhecimento sobre minha demanda (Feminino).</p> <p>Alguns professores se mostram solidários as demandas fora do IFSC (trabalho e filho), mas outros não (Feminino).</p> <p>Professores dinamizam as aulas quando informados de certas dificuldades (Masculino).</p> <p>Peço ajuda para professores, coordenadores para me ajudar a uma colocação na área de trabalho da construção civil e não recebo ajuda. No centro pedagógico pedi ajuda financeira, tive que implorar e sinto muita frieza por parte de alguns servidores em ajudar o estudante (Feminino).</p> <p>Vida pessoal não se compartilha em sala de aula (Masculino).</p> <p>Alguns professores entendem que chego atrasada, não é porque eu não quero, e me sinto prejudicada (Feminino).</p>
<b>Eletrônica</b>	<p>Muitos professores continuam passando conteúdo após às 22 horas (horário orientado pela coordenação do curso para finalização do mesmo devido a necessidade de muitos dos alunos em sair para utilizar o transporte público, muitas vezes sendo o último horário) (Masculino).</p> <p>Até o momento não senti este problema (Masculino).</p> <p>Alguns professores prorrogaram o prazo de entrega de trabalhos vista a dificuldade e responsabilidades dos alunos (Masculino).</p>
<b>Mecânica</b>	<p>Não vejo nada a favor nem contra (Masculino).</p> <p>O IFSC em si não é o problema, as políticas de permanência esbarram em demandas do sistema capitalista, que necessita desse descaso. Professores e técnicos pertencem a classe trabalhadora e muitos procuram fazer o que está ao seu alcance dentro do sistema. Alguns (poucos que conheci na instituição) que se colocam indiferentes às demandas materiais dos estudantes trabalhadores (Feminino).</p> <p>Existe senso de cada um, e realidades de outros. A análise de cada tem de existir, as vezes injusto, mas na maioria estão certos na sua posição (Masculino).</p> <p>Não sou de me abrir muito com as pessoas. procuro não reclamar para quem não conheço (Masculino).</p>
<b>Meio Ambiente</b>	<p>Concordo, pois a receptividade e o acolhimento da coordenação do curso em relação ao aluno são bem expressivos (Feminino).</p> <p>Não há diálogo (Feminino).</p>

---

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

As respostas desses estudantes sinalizam uma ambivalência no que se refere às posturas dos servidores, principalmente os docentes. Percebe-se que alguns professores adotam posturas mais flexíveis, são mais tolerantes com horários e prazos, outros não. Essa ambivalência também foi percebida nos relatos dos professores, quando alguns destacam a importância do acolhimento, da formação de vínculos e de uma atuação mais próxima aos

estudantes, enquanto outros não fizeram referência a essa questão. Nesse sentido, observando as correlações estabelecidas entre as condições de vida dos estudantes com o acesso aos programas institucionais e com as práticas estabelecidas no cotidiano dos cursos, verificam-se muitas convergências, mas também a presença de divergências que podem ser melhor exploradas no cotidiano institucional.



## 6 OS NEXOS ENTRE AS CONDIÇÕES DE VIDA DOS ESTUDANTES E AS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

O materialismo histórico-dialético, que orientou a realização dessa pesquisa, informa as categorias analíticas (MINAYO, 2014) totalidade, mediação e contradição, com as quais buscou-se compreender o fenômeno da permanência estudantil a partir das condições de vida e condições institucionais dos estudantes do IFSC.

Konder (2008) explica que, na acepção moderna, a dialética “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p. 8). O autor expõe que, “para a dialética marxista, o conhecimento é *totalizante* e a atividade humana, é geral, é um processo de *totalização*, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (KONDER, 2008, p. 35, grifos do original). Isso significa que

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um *todo*. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma visão do *conjunto* deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro (KONDER, 2008, p. 35, grifos do original).

Considerando essa perspectiva, a pesquisa articulou a permanência estudantil com as condições de vida dos estudantes e com as condições produzidas e ofertadas pelo IFSC. Pensar o objeto desse estudo a partir do processo de totalização resulta no seguinte plano expositivo e analítico. Considera-se que a disposição e as condições objetivas dos indivíduos sociais para ingressar e participar ativamente de sua formação profissional depende de uma série de fatores que estão organicamente vinculados. Esses fatores podem ser individuais, como a motivação, o desejo e a necessidade pelo aprendizado, porém, não se pode negar que eles guardam relações intrínsecas com as condições materiais da vida social, a inserção no mundo do trabalho e, a partir daí, a busca pelo aprofundamento em determinada profissão ou técnica, ou ainda a busca pela inserção em atividades melhor remuneradas, mudança de área, entre outros. Todavia, além da motivação, a necessidade de recursos individuais sempre implica em investimentos familiares que possibilitem a busca pela formação, como recursos financeiros, organização e tempo disponível, transporte, etc. No entanto, isso ainda não é suficiente. Para que essa inserção se concretize, deve haver uma instituição, no caso desse estudo, um Instituto Federal, com oferta

de cursos no horário adequado para o estudante, com uma gama de cursos que lhes despertem o interesse, e com metodologia de ensino e avaliação adequadas à sua realidade. A existência desse Instituto Federal está condicionada aos investimentos financeiros, estrutura física, servidores, laboratórios, enfim, a uma vasta gama de recursos, que se articulam com o sistema de educação do país e com decisões políticas em torno da aplicação dos recursos. Esse sistema, obviamente, está vinculado às diferentes formas de conceber as responsabilidades do Estado na provisão de proteção social à população. Ou seja, no processo de totalização, as conexões entre o todo e suas diferentes partes são inúmeras.

A totalidade, como categoria analítica, remete à realidade, que

é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quiser entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de *totalidade* (KONDER, 2008, p. 36).

Para o autor, cada síntese é perpassada pelas contradições e mediações concretas. O processo de síntese, na dialética marxista, envolve ir além do aparente e busca a essência dos fenômenos. Assim, Konder (2008) pontua que cada objeto possui a sua dimensão imediata e uma dimensão mediata, que vai se revelando, se construindo aos poucos. Na busca pelas sínteses, “A *contradição* é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem” (KONDER, 2008, p. 47).

Para Gadotti (1995), “a dialética considera todas as coisas em movimento, **relacionadas** umas com as outras” (GADOTTI, 1995, p. 16, grifos do original). Os princípios da dialética materialista evidenciam que tudo se relaciona, tudo se transforma, passando da quantidade à qualidade, por meio da unidade e luta dos contrários. Para o autor, a contradição é a essência da dialética. “A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de contradição, que é universal, inerente a todas coisas materiais e espirituais” (GADOTTI, 1995, p. 26, grifos do original).

Considerando as contradições e as mediações inseridas no movimento da realidade, as indagações<sup>98</sup> que motivaram a realização desse estudo voltam à cena para perquirir o processo

---

<sup>98</sup> As indagações tiveram origem nos levantamentos sobre as causas do abandono escolar já realizados pelo IFSC, dentre elas destacam-se: quais são os desafios para reduzir os índices de evasão? As ações propostas para mitigar o problema estão em consonância com a realidade dos estudantes? Os servidores do IFSC conhecem as condições dos estudantes para estudar e permanecer no curso? Se sim, como essas condições são incorporadas no planejamento institucional? Quais as implicações (objetivas e subjetivas) das condições de

de elaboração das sínteses. Em suma, buscou-se saber qual é a relação entre as condições de vida dos estudantes e as condições ofertadas pelo IFSC para a produção de aspectos favoráveis à permanência dos estudantes. Ou seja, após conhecer os resultados da pesquisa, volta-se para o ponto de partida, para aprofundar a compreensão do objeto em estudo.

A partir do movimento e da contradição, inerentes à realidade social, as indagações, a trajetória de pesquisa e os resultados obtidos subsidiam a construção deste capítulo, que tem como objetivos: identificar e analisar os nexos que se estabelecem entre as condições de vida e as condições institucionais a fim de compreender como esses nexos se articulam com a permanência dos estudantes nos cursos técnicos subsequentes.

A busca pelos nexos entre a realidade pesquisada e a permanência estudantil colocou a possibilidade de tratá-la a partir de sua antítese, o abandono escolar. Com isso, as discussões deste capítulo iniciam-se com breves considerações sobre a dialética entre permanência e abandono escolar<sup>99</sup>, com base no que coordenadores e estudantes informaram como entraves à permanência ou dificuldades enfrentadas durante o percurso dos cursos. Na sequência, apresenta-se a dialética entre condições de vida e condições institucionais, quando busca-se apontar possíveis caminhos para favorecer a permanência estudantil no IFSC.

## 6.1 A DIALÉTICA ENTRE PERMANÊNCIA E ABANDONO

O esforço em estabelecer os nexos entre condições de vida e condições institucionais busca compreender os processos que propiciam a permanência estudantil, e se articula com a garantia do direito à educação aos estudantes da classe trabalhadora. No contexto brasileiro, a fruição desse direito depende da elaboração de estratégias de permanência, que podem ser entendidas como um

Conjunto de discursos, ações ou movimentos empreendidos por estudantes ou pelas instituições universitárias, com o intuito de favorecer a sobrevivência e a manutenção com qualidade dos estudantes em seus cursos até a conclusão. Estas estratégias podem

---

vida dos estudantes e de suas das famílias para a inserção em projetos educacionais? Como as condições institucionais podem favorecer ou não a permanência dos estudantes?

<sup>99</sup> O IFSC em seus documentos adota o termo evasão escolar. Ao longo desse trabalho, os termos evasão e abandono foram utilizados indiscriminadamente. Porém, dada a direção teórico-metodológica deste trabalho, é importante destacar as diferenças significativas que os termos guardam entre si. De acordo com autores como Steimbach (2012); Pelissari (2012) e Coelho (2014), o termo *evasão* implica na individualização da responsabilidade do estudante pela desistência. Em oposição, o termo *abandono escolar* considera a desistência como decorrente da relação de múltiplos fatores, e que, segundo Coelho (2014), o estudante tanto pode abandonar como ser abandonado pela escola. Diante disso, torna-se necessário explicitar o nosso alinhamento ao termo abandono escolar, que será adotado exclusivamente de agora em diante.

ser consideradas no âmbito informal, seja individual ou coletivamente, ou formal instituídas como política institucional (MENDES, 2020, p. 402-403).

Na dimensão material, são identificadas a conciliação entre trabalho e estudo, a opção por estudar no período noturno, a procura por auxílios financeiros e o subsídio familiar. A dimensão simbólica da permanência engloba estratégias vinculadas aos processos individuais: estudar mais para melhorar o desempenho nas disciplinas, procurar apoio em colegas e professores, movimentos coletivos de afirmação de identidade e busca por reconhecimento, formação de grupos e redes de apoio e organização coletiva para reivindicações perante à instituição e à sociedade. Assim, as estratégias informais têm dimensão material e simbólica (MENDES, 2020).

Para Santos (2009), a permanência na universidade dá-se de dois tipos: um deles associado às condições materiais e outro associado às condições simbólicas, que englobam “a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e pertencer a ele” (SANTOS, 2009, p. 71), representando, então, as “condições de inserção ou sobrevivência no sistema de ensino” (SANTOS, 2009, p. 79). Sobre o segundo tipo, a autora cita os estranhamentos vividos por estudantes das classes populares e negros desde a entrada na universidade como pertencentes à dimensão da permanência simbólica. Esse estranhamento envolve situações de “inadaptação, de exclusão, de discriminação que impede a permanência simbólica dos estudantes recém ingressos na Universidade” (SANTOS, 2009, p. 75). As condições simbólicas envolvem também o aprendizado e a assimilação dos códigos da cultura institucional. Estudantes trabalhadores, por exemplo, podem encontrar dificuldades para desvelar tais códigos por não experienciarem integralmente todas as oportunidades que as instituições podem ofertar (SANTOS, 2009)

A inexistência dessas condições ou de parte delas remete ao abandono escolar, que é justamente a antítese da permanência, sendo, portanto, fenômenos que se implicam mutuamente. Segundo Heijmans, Fini e Lüscher (2013), múltiplas são as causas e os aspectos atribuídos ao abandono que interferem na permanência escolar, a depender do contexto analisado. Tratam-se de processos multifacetados e multiformes, cujas soluções são complexas, de difícil execução e demandam a participação de diversos atores sociais. Na mesma direção, Dore e Lüscher (2011) indicam que situações relacionadas ao sistema de ensino, à escola e aos estudantes, individualmente, concorrem para configurar o abandono escolar.

No âmbito dessa pesquisa, verificou-se que a possibilidade de abandono escolar faz parte da trajetória de alguns estudantes participantes da pesquisa, visto que 36% (74 estudantes)

dos que estudam em Florianópolis e 45% (27 estudantes) dos que estudam em Caçador responderam que já pensaram em desistir do curso atual<sup>100</sup>. Registra-se, então, que a permanência nos cursos esteve ou está ameaçada para uma parcela significativa dos estudantes.

Diante disso, e com o objetivo de mapear estratégias favoráveis para a permanência, buscou-se conhecer quais as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes, com base na visão deles e dos coordenadores dos cursos. Em Caçador, eles citaram o horário e as responsabilidades com o trabalho remunerado, o reduzido tempo para estudo extraescolar, as demandas familiares, o trabalho doméstico, as demandas de cuidado dos filhos e dependentes, o transporte para o IFSC, o horário de início e de encerramento das aulas, a insuficiência de recursos financeiros e a articulação entre estudos, trabalho remunerado e responsabilidades familiares. Em Florianópolis, as dificuldades elencadas pelos estudantes foram: horário de trabalho; transporte para o IFSC; trânsito; excesso de atividades extra classe do curso; conteúdo do curso e dificuldades de aprendizagem; demandas de trabalho doméstico; ausência ou insuficiência de recursos financeiros; distância entre o local de moradia ou de trabalho e o IFSC; cuidados de familiares dependentes e relacionamento com os professores foram menos citadas. A íntegra das respostas dos estudantes sobre as dificuldades que enfrentam para a permanência está disponível no Apêndice I e as respostas dos coordenadores constam no Apêndice J.

As respostas indicam que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes são semelhantes entre os dois *campi*, mas também são influenciadas pelas características locais e regionais da cidade em que a instituição está inserida, além das questões institucionais internas, que também são diferentes. Por exemplo, em Caçador, a tríade trabalho - horário das aulas - transporte foi muito evidenciada. A cidade tem uma cobertura de transporte público limitada na região onde o IFSC está inserido, o que deixa os estudantes na dependência de serviços fretados ou de veículos próprios. Contudo, o horário de início das aulas no IFSC é diferente de outras instituições de ensino da cidade, o que gera dificuldades quando os estudantes optam pelo fretamento de serviços de transporte.

Em Florianópolis, pelas características de uma grande cidade, o trânsito e o deslocamento tornam-se fatores relevantes. Há incompatibilidade entre o horário de início das aulas e a disponibilidade dos estudantes (em razão do horário de trabalho ou deslocamento – trânsito, distância, tipo de transporte etc.). Questões como essas colocam os estudantes

---

<sup>100</sup> As intenções de abandono estão assim distribuídas por curso: Edificações 43%, Eletrônica 34%, Mecânica 35%, Meio Ambiente 31%, 79% de Administração, 30% de Eletromecânica, 71% dos estudantes de Desenvolvimento de Sistemas e 25% de Logística.

dependentes da compreensão e da flexibilidade dos professores, o que pode fomentar as desigualdades entre os *campi* e entre os cursos de um mesmo câmpus. Em Florianópolis, os estudantes apontaram também questões pedagógicas e relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, como dificuldades para compreender alguns conteúdos e conflitos com professores. Assim configuram-se as múltiplas facetas e formas dos fenômenos que podem incidir na permanência estudantil. No complexo das relações estabelecidas entre os atores envolvidos (estudantes, professores e gestores), conclui-se que as formas de manifestação do abandono escolar, assim como a participação dos atores sociais nesse processo, acontecem de forma articulada.

Esse conjunto de fatores encontra eco nas categorias elaboradas por Heijmans, Fini e Lüscher (2013). Para as autoras, a multiplicidade dos fatores se organiza em quatro categorias distintas<sup>101</sup>. A primeira delas está relacionada aos estudantes, sua personalidade, características socioculturais e socioeconômicas do ambiente familiar, influência do grupo de colegas, escasso rendimento escolar, atratividade pelas atividades e oportunidade exteriores à escola. A segunda trata dos fatores internos ao ambiente escolar, das características dos processos de ensino e aprendizagem, da didática e da orientação pedagógica e da falta de sensibilidade dos docentes e da instituição com relação aos problemas enfrentados pelos estudantes. A terceira categoria trata da interação das duas anteriores e da capacidade da escola em interagir com os estudantes em risco de abandono. Por fim, a quarta categoria aborda os contextos econômicos, sociais e políticos aos quais os sistemas escolares estão vinculados e as transformações nas estruturas sociais, culturais e familiares que são referência para os estudantes (HEIJMANS; FINI; LÜSCHER, 2013, p. 265).

Essas considerações sobre o abandono escolar, principalmente os fatores que estão em sua base, analisados a partir da literatura sobre o tema e em articulação com as respostas dos participantes da pesquisa, subsidiam a análise do movimento, da dialética que se estabelece entre condições de vida e condições institucionais com a permanência estudantil.

## 6.2 A DIALÉTICA ENTRE CONDIÇÕES DE VIDA E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS

---

<sup>101</sup> Para a elaboração dessas categorias Heijmans, Fini e Lüscher (2013) se apoiam em LeCompte e Dworkin (1991).

No âmbito dessa pesquisa, atribui-se que a capacidade dos estudantes em desenvolver estratégias de permanência, sejam elas materiais ou simbólicas, depende diretamente de suas condições de vida e estão diretamente associadas às condições institucionais encontradas.

O retrato das condições de vida dos estudantes, elaborado a partir das respostas ao questionário, mostrou que a condição de trabalhadores estudantes gera a maior parte das requisições que eles fazem aos coordenadores. Essas requisições se expressam nos protocolos de justificativas para entrar mais tarde nas aulas, para sair mais cedo, para comprovar ausências por compromissos de trabalho (treinamentos, horas extras etc.), revezamentos de turnos de trabalho, entre outros. Os coordenadores citaram também demandas concernentes aos processos pedagógicos e funcionamento do curso, tais como cancelamento de matrículas em disciplinas, segunda chamada para avaliações, reorganização da grade de horários por reprovação em disciplinas, troca de turno do curso, dificuldades de aprendizagem de alguns conteúdos. Os estudantes também requerem esclarecimentos sobre a inserção em programas e auxílios da instituição, estágios, realização de visitas técnicas, adaptação das aulas, aulas práticas, problemas de saúde dos estudantes ou de familiares e, pontualmente, demandas de estudantes com deficiência e outras questões familiares.

Observou-se que as condições de vida dos estudantes, especialmente daqueles que trabalham e têm responsabilidades familiares, demarcam-se a partir de um conjunto de fatores que têm influência significativa na trajetória educacional. Esses incluem, além das características individuais do estudante (idade, gênero, vínculos ou não de trabalho), as características de seus grupos familiares, a inserção deles nesses grupos, a presença de filhos ou de familiares dependentes e os níveis de responsabilidades familiares que são assumidos pelos estudantes. Sobre as relações com o trabalho remunerado, foram analisadas a natureza dos vínculos, ou seja, se formal ou informal e a jornada de trabalho remunerado. Em relação à família, a manutenção dos projetos educacionais se articula com a posição ocupada pelo estudante na família e da sua cota de participação no trabalho familiar não remunerado, cuja exigência ou liberação neste trabalho é influenciada pela presença de pessoas dependentes de cuidados (a ênfase dada nessa pesquisa foi para a presença de filhos pequenos, mas sabe-se que idosos, pessoas com deficiência, doentes etc. incrementam a demanda por cuidados), pelas condições econômicas da família, bem como pelo *quantum* de recursos e solidariedade familiar podem ser mobilizados, como já foi demonstrado em Moraes (2015). Em síntese, o que se verifica é que a trajetória escolar dos estudantes não depende exclusivamente deles próprios e de suas habilidades, mas é permeada pelas possibilidades dadas pelas esferas do trabalho e da

família, pelas críveis negociações que podem ser estabelecidas entre essas esferas, e acontece no contexto emaranhado das articulações entre produção e reprodução social.

O destaque dado às condições de vida buscou considerar a totalidade da vida social dos indivíduos que se apresentam como estudantes no IFSC. A análise sobre a constituição histórica da educação direcionada aos trabalhadores no Brasil revelou que a perspectiva de classe foi determinante na definição do tipo de educação acessada, vide a dualidade histórica e estrutural que marcou o sistema de ensino brasileiro. Então, o pertencimento de classe das famílias diz muito sobre a escolarização pregressa dos estudantes, considerando que as famílias são fundamentais para definir as condições de vida dos sujeitos individualmente, pelas estratégias de sobrevivência que desenvolvem, em situações de crises econômicas, principalmente (PAOLI, 1992; MONTALI, 2000, GARCÍA, 2017; OLIVEIRA; SALLES, 2000).

As condições institucionais de permanência abrangem diversos aspectos, dentre os quais se sobressaem os relacionados ao ingresso dos estudantes, aos programas de permanência e a organização metodológica e curricular dos cursos. Entre os programas de permanência citam-se os auxílios financeiros do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, o fomento à participação em atividades voltadas para a aprendizagem, atendimentos extraclasse e ações de apoio e acolhimento por parte dos professores. Parte importante das condições institucionais são as negociações possíveis estabelecidas entre professores e coordenadores com os estudantes. Essas condições congregam também um conjunto de práticas produzidas no cotidiano dos cursos. A ênfase privilegiada nessa pesquisa foi a gestão dos cursos, embora seja sabido que tais práticas são realizadas em diversos outros espaços. Destaca-se ainda a compreensão sobre a importância dos agentes institucionais na construção de estratégias de permanência, com ênfase nos docentes que estão na coordenação dos cursos que, pelo seu conjunto de atribuições, assumem a mediação entre as demandas dos estudantes, dos servidores (professores e setores de atendimento aos estudantes, gestores) e dos processos institucionais.

Pela dinamicidade da vida social, tanto as condições de vida quanto às condições institucionais são ampla e profundamente influenciadas pelo contexto social, econômico e político atual, conforme já apresentado. No conjunto de expropriações contemporâneas (FONTES, 2018; BOSCHETTI, 2018; 2020) que marca a sociedade brasileira, qualquer mudança significativa nas condições de vida dos estudantes depende de transformações no conjunto das relações sociais. Entretanto, as políticas sociais pautadas no acesso a serviços



sociais universais e os programas de transferência de renda têm condições de impactar significativamente as condições de vida da classe trabalhadora.

A convergência das dinâmicas desencadeadas a partir dos dois polos referidos – condições de vida e condições institucionais – produz contextos mais ou menos favoráveis para o início, manutenção e conclusão dos projetos educacionais dos diferentes sujeitos que se apresentam como estudantes nos cursos técnicos subsequentes do IFSC. As condições de vida dos estudantes, resultantes do contexto emaranhado que se estabelece entre produção e reprodução social, podem se configurar como entrave ou como fator favorável à permanência estudantil, a depender da forma como são incorporadas no âmbito institucional. A partir dos resultados obtidos com a pesquisa empírica, afirma-se que a permanência estudantil é multideterminada e depende amplamente da capacidade institucional de produzir contextos que sejam favoráveis à permanência dos diversos sujeitos que se apresentam como estudantes.

A permanência material (MENDES, 2020; SANTOS, 2009) tem relação direta com as condições de vida dos estudantes, pois depende dos recursos que o estudante e sua família dispõem para custear a permanência nos cursos e, na ausência destes, depende dos recursos disponibilizados pela instituição, no caso o IFSC. Assim, é fundamental trazer a responsabilidade institucional na produção de estratégias de permanência para o primeiro plano.

Nesse contexto, o conjunto de informações obtidas com a pesquisa empírica, as interações estabelecidas com professores e estudantes durante a coleta de dados e as observações realizadas durante o processo, além da experiência profissional no âmbito da EPT, nos colocam o desafio de elaborar alguns eixos analíticos que podem subsidiar a construção das estratégias institucionais de permanência. Assim, o próximo item trata sobre possíveis caminhos para tornar mais viável a permanência estudantil.

### 6.3 A BUSCA PELA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Os caminhos que ora se elenca para favorecer a permanência dos estudantes se organizam em torno de seis eixos, a saber: as condições de vida como norteadores do planejamento dos cursos; o trabalho como referente material e simbólico para a permanência estudantil; as invisibilidades em torno da reprodução social; considerações sobre o ingresso por sorteio público; as dificuldades de aprendizagens e outras questões pedagógicas na relação com a permanência estudantil; e, por fim, a discussão sobre os programas e as ações institucionais.

A construção desses eixos ancora-se na autonomia institucional das instituições de ensino, garantida pelo Conselho Nacional de Educação para elaboração, execução, avaliação e revisão dos Projetos Político-Pedagógicos respeitando a legislação vigente (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2021). A partir disso, esses eixos analíticos buscam subsidiar a construção de caminhos e estratégias favoráveis à permanência estudantil no IFSC. A elaboração desses caminhos também se articula com as respostas dos professores coordenadores da pesquisa. Considerando que o IFSC é uma instituição pública, deve planejar ações para melhor atender os estudantes, inclusive naquelas demandas que tradicionalmente são delegadas ao âmbito privado, como a reprodução social, por exemplo.

Nesse contexto, o conhecimento sobre as condições de vida dos estudantes como elemento norteador para produzir contextos mais favoráveis à permanência estudantil e que garantam a fruição do direito à educação torna-se imprescindível, principalmente para as instituições públicas, que tem como princípio a garantia do direito à educação, direito social e universal e, no caso do IFSC, pela função social que lhe foi atribuída pela Lei 11.892/2008.

### **6.3.1 As condições de vida como norteadoras do planejamento dos cursos**

Nessa tese, parte-se do pressuposto de que o estudo das condições de vida das famílias é fundamental para compreender as dimensões do processo educativo (SPOSITO, 1992). Nessa perspectiva, a pesquisa buscou saber se os coordenadores conhecem as condições de vida dos estudantes e como acessam essas informações. Os coordenadores dos cursos indicaram que não há instrumentos padronizados, nem informações organizadas nas bases de dados do IFSC que facilitem o acesso às informações sobre o perfil dos estudantes ingressantes, nem mesmo informações básicas como situação de trabalho, renda familiar, idade, detalhes sobre a escolarização pregressa, entre outros. O tipo de escola pode ser verificado no sistema de matrícula a partir das informações obtidas pelo histórico escolar dos estudantes, mas exige um esforço de consulta individual ao cadastro de cada estudante. De maneira geral, os cursos não realizam diagnóstico ou pesquisas de forma organizada para acessar esses dados, a exceção dos cursos de Administração e Logística, em Caçador, que estão iniciando esses diagnósticos.

Diante disso, e da importância conferida por alguns coordenadores ao acesso a essas informações para balizar o planejamento dos cursos, os coordenadores mobilizam esforços para traçar um perfil dos estudantes de cada curso. Na ausência de dados organizados e disponibilizados pelo IFSC, eles se apoiam em observações em sala de aula, no cotidiano de

trabalho e nas trocas estabelecidas com outros setores, como o Núcleo de Acessibilidade Educacional – NAE e a Coordenadoria Pedagógica. Conforme descreveu uma das entrevistadas, *“é tudo bem empírico, nada registrado”* (C10). Um dos coordenadores faz busca ativa nos sistemas do IFSC para descobrir informações sobre os estudantes: *“eu não recebo, eu vasculho, eu busco no sistema de resultados. Na verdade, até uma coisa que eu acho que deveria ficar um pouco mais fácil de se encontrar”* (C6). Além disso, esse coordenador diz que conhece alguns aspectos das condições de vida por meio de conversas com os estudantes e quando os estudantes o procuram para apresentar suas demandas. Muitos coordenadores atuam como docentes no primeiro semestre do curso para conhecer e formar vínculos com os estudantes, o que se configura como uma importante estratégia. É de se problematizar, portanto, a ausência de informações amplas e organizadas sobre os estudantes que ingressam nos cursos, cabendo aos coordenadores desenvolver algumas estratégias isoladamente.

O coordenador C6 expõe uma fragilidade dos sistemas institucionais. Os sistemas são fragmentados e, por vezes, tão complexos a ponto de dificultar o acesso aos dados que poderiam aprimorar o planejamento institucional e a atuação dos servidores. Outro professor ponderou: *“É, o diabo é que o SIGAA<sup>102</sup> não dá conta. Se tivesse uma ferramenta, com certeza, ficaria mais registrado, mais documentado. Senão, acaba ficando na vontade de cada coordenador”* (C2).

O coordenador do curso de Eletrônica informou que os docentes realizam levantamentos para verificar o nível de conhecimento dos estudantes, mas estão limitados às disciplinas de matemática e interpretação de textos. Já o coordenador da Mecânica disse que diagnósticos assim já foram realizados, mas foram descontinuados pelo acúmulo com outras pesquisas institucionais que exigiam a participação dos estudantes. A sobrecarga gerada pelo número de ações deste tipo deixava os estudantes desmotivados e produzia resultados que não refletiam a realidade. Os coordenadores de Enfermagem, Saneamento e Edificações disseram que estão planejando a realização de diagnósticos para conhecer o perfil dos estudantes ingressantes.

Apesar de o IFSC não possuir instrumentos padronizados para coleta e registro dos dados dos estudantes e que possibilitem mapear seus perfis, apenas um dos coordenadores disse não ter clareza do perfil deles porque as turmas são muito heterogêneas. Destaca-se que esse é um professor que havia assumido a função de coordenador há poucos meses. Um deles, quando

---

<sup>102</sup> Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.

perguntado se os colegas docentes conhecem os estudantes, se têm informações sobre as condições de vida deles, respondeu:

Eu acho que quando conhece, conhece um pouco da parte técnica dele e saiu da parte técnica, eu acho, eu acho não, eu acredito né... Acredito que quando sai um pouco da parte técnica e vai para a parte familiar, eu acho que eles não querem nem, nem envolver. “Isso não é problema meu, se você chegou aqui tarde, se morreu, se não morreu”. Eu acredito nesse aspecto (C3).

A despeito desse relato, de maneira geral os coordenadores enaltecem a importância de conhecer as condições de vida dos estudantes, ao mesmo tempo que mencionaram as dificuldades para obtê-las. Assim, é importante o acesso dessas informações pelos coordenadores e a socialização delas com o conjunto de servidores que atua no curso. A coordenadora C4, por exemplo, ao valorizar o acesso às condições de vida dos estudantes, citou que considera sua responsabilidade socializar essas informações com o coletivo de docentes do curso.

O contexto gerado pela pandemia da Covid-19 tornou ainda mais urgente conhecer as condições de vida dos estudantes, pois a participação deles nas ANP depende diretamente dessas condições, pela necessidade de uma boa conexão com a internet e posse de equipamentos, como computadores e celulares para a realização das atividades acadêmicas de forma remota.

Registra-se a importância da empiria e das estratégias adotadas pelos professores para acessar informações sobre os estudantes diante da ausência de dados organizados institucionalmente e das fragilidades dos sistemas informatizados para compilar essas informações. Assim, sugere-se que essas aproximações serão mais assertivas se o IFSC oferecer um conjunto de dados organizado e de fácil acesso aos docentes e, da mesma forma, se os cursos e *campi* organizarem diagnósticos por curso ou turma de forma sistemática e contínua e sustentarem o planejamento do curso a partir desses dados.

### **6.3.2 O trabalho como referente material e simbólico para a permanência estudantil**

Nesse estudo, compreende-se que as condições de vida são resultado da relação dialética entre produção e reprodução social. O âmbito da produção considera a categoria trabalho em sua dupla dimensão, ontológica e histórica. A primeira refere-se ao processo coletivo de transformação da natureza para a produção das condições gerais da existência humana, a partir do qual o ser social se constitui. Já a segunda dimensão trata o trabalho em sua

forma histórica, associando-o aos diversos modos de produção, mas que sob o modo de produção capitalista se apresenta como meio de exploração de capitalistas sobre os trabalhadores, sendo degradante e alienante (GARCIA; LIMA FILHO, 2010). As expressões contemporâneas desse processo configuram um mercado de trabalho precarizado, aviltante e degradante para significativa parcela da população trabalhadora.

A realidade encontrada entre os estudantes dos cursos técnicos subsequentes autoriza caracterizá-los como trabalhadores estudantes, a partir da definição clássica de Foracchi (1977) que explicita as diferenças entre o *estudante que trabalha* e o *trabalhador que estuda*. Sobre o primeiro, a autora afirma que

o trabalho é o setor mais atingido por ser, na perspectiva do estudante, um trabalho incompleto e parcial. Nas condições em que se firmou como necessidade e nas em que se desenvolve como atividade, o trabalho figura como complemento acessório, como “carreira de reserva”. Não assume, por isso, um significado vital, mas é encarado como um obstáculo permanente à realização pessoal (p. 46) [...] O estudante que trabalha vive, na sua própria condição, a fragmentação do estudante. Não estamos mais em presença de um mero intervalo que possibilita, como numa fuga, a realização de determinada atividade. Estamos diante de um intervalo amplo que marca, porque separa em tempos sociais distintos, o trabalho e o estudo (FORACCHI, 1977, p. 48).

Já a situação do trabalhador-estudante é diversa, porque

nesse caso, o acidente não é o trabalho, mas o estudo. O trabalho torna-se vital por uma razão imediata: a família não dispensa a colaboração financeira do jovem. Aquilo que ele ganha não tem importância apenas para si próprio, mas para a família. [...] o estudo aparece aqui, pela primeira vez, como contingência. [...] Deveria, por tanto, decidir-se por um curso que não se incompatibilizasse com o trabalho porque, este sim, exige e absorve a maior parte das energias. O trabalho faz com que o curso tenha importância acessória e, por essa razão, referimo-nos a esse jovem trabalhador que estuda (FORACCHI, 1977, p. 49).

Apoiado nessa conceituação, Romanelli (2010) complementa a definição de *trabalhador-estudante*. “Finalmente, quando a família não tem recursos financeiros para arcar com a manutenção, total ou parcial do filho, ele é classificado como *trabalhador estudante*” (ROMANELLI, 2010, p. 108, grifos do autor).

A inserção no trabalho remunerado foi o aspecto das condições de vida mais citado pelos coordenadores dos cursos quando responderam sobre o que conhecem das condições de vida dos estudantes. Foi também o aspecto que se mostrou melhor incorporado no planejamento institucional, pois representa as principais demandas colocadas pelos estudantes aos coordenadores. As demandas relacionadas ao trabalho remunerado dos estudantes são tão significativas que a chegada tardia e saída antecipada das aulas foram regulamentadas no Regulamento Didático Pedagógico do IFSC. O regulamento flexibiliza em 10 minutos o tempo para entrada tardia nas aulas e ainda prevê em seu art. 101, inciso IV que “o aluno poderá

solicitar à Coordenadoria do Curso ao qual estiver vinculado autorização permanente para chegada tardia ou saída antecipada por motivo de trabalho ou transporte coletivo, quando devidamente comprovado” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018, p. 25). Todavia, houve coordenadores que indicaram que algumas regras são flexibilizadas para além do que prevê o regulamento, buscando atender às necessidades dos estudantes. Caso contrário *“Se a gente falasse que não ia considerar, praticamente não ia ter aluno, porque é uma cultura aqui da região. Então, consideramos esse fator do trabalho para que eles venham”* (C1).

Os coordenadores, ao falarem sobre o perfil dos estudantes, principalmente os estudantes do noturno, enfatizaram a importância do trabalho remunerado para a produção e reprodução da vida dos estudantes, e por extensão, de suas famílias, como cita C6: *“Ele sustenta a família, muitas das vezes, ou, ele, pelo menos, tem que se sustentar sozinho”*.

Os coordenadores identificaram a inserção no trabalho remunerado como fator que dificulta a permanência estudantil. Eles citaram que o trabalho consome grande parte do dia dos estudantes, restando pouco tempo para outras atividades, o revezamento em turnos e o trabalho noturno intensificam o cansaço e o horário de saída das empresas somado ao trânsito faz com que cheguem na aula atrasados. Por vezes, o tempo de trabalho invade o tempo da aula. Ademais, esse público enfrenta adversidades relacionadas à ausência de tempo disponível e de condições adequadas para realizar atividades extraescolares. Somam-se a isso os aspectos subjetivos, como a constante pressão por produtividade, as preocupações com as diversas dimensões da vida, entre outros, que geram cansaço e desgaste psicofísico. Um dos professores mencionou *“Eu dei aula ontem, vendo o cansaço deles”* (C5), reconhecendo a sobrecarga gerada pela confluência entre trabalho remunerado, estudos e outras dimensões da vida social.

Assim, a conciliação entre trabalho remunerado e estudos constitui um desafio para muitos trabalhadores estudantes e, por vezes, resulta em abandono escolar, como evidenciaram as pesquisas já realizadas sobre o tema no IFSC (ZANIN, 2019; SAIS; VIEIRA; 2016; MORAES, 2015; COELHO, 2014; GERBA; 2014). Apesar de ser um desafio, a inserção no trabalho remunerado garante a permanência material dos estudantes (MENDES, 2020).

Além do reconhecimento da condição de trabalhador-estudante, é importante saber em quais trabalhos eles estão inseridos, já que as configurações do mercado de trabalho atual incorporam crescentemente a força de trabalho em atividades informais, por atividade, por demanda, ou na base do autoemprego, haja vista o gradual apelo do capital pelas diferentes formas de empreendedorismo a fim de escamotear o crescente desemprego em um contexto de

crescente exploração da força de trabalho. Conhecer a que tipo de trabalho estão submetidos os estudantes é importante porque

Uma coisa é o tempo de um trabalhador que sabe a hora que entra e a hora que sai nas oito horas de trabalho, e outra coisa é o tempo de um sobrevivente em situações informais de trabalho. Ele não tem tempo, ou melhor, ele não controla seu tempo, ou ele tem de criar o seu tempo a partir dos tempos de sobrevivência. Consequentemente, não é um tempo que ele cria como bem quer. Esse tempo tem de ser criado em função do ganho de cada dia. O tempo dele é tão instável quanto a sua forma de trabalhar (ARROYO, 2017, p. 61).

Os estudantes participantes da pesquisa estão inseridos majoritariamente em vínculos formais de trabalho com empresas privadas, mas em Florianópolis foi percebida presença maior de informais, autônomos e profissionais liberais. Os indicadores e as análises sobre mercado de trabalho desde o início da pandemia da Covid-19 sinalizam efeitos recessivos de longo prazo no contexto brasileiro (MATTEI; HEINEN, 2020) que levarão ao crescimento de ocupação instáveis, não formalizadas e precárias, o que pode intensificar o desafio para conciliar trabalho e estudo.

As contingências geradas pela situação de trabalhar e estudar vivida pelos estudantes desafiam cotidianamente os coordenadores a repensar as metodologias de ensino, a dinamicidade das aulas, que precisam ser mais voltadas para a aplicação prática dos conteúdos, e outros aspectos do processo de ensino-aprendizagem, sem implicar perdas na qualidade do ensino. Nesse repensar das metodologias, eles citaram pontos positivos produzidos a partir dos vínculos empregatícios dos estudantes, como a participação dos e os comportamentos em sala de aula. Assim, a confluência entre trabalho remunerado e estudos assume um caráter ambivalente para a permanência. Ao comentar sobre isso, o coordenador C5 enfatizou que os trabalhadores, principalmente os que estudam no período noturno, apesar de cansados, são *“mais velhos, mais maduros”* (C5). Essa maturidade é percebida nas perguntas feitas pelos estudantes durante as aulas: *“É pergunta de quem já tá na área, a aula vai para o outro caminho”* (C5). O coordenador C8 também comentou sobre essa percepção: *“São os que mais perguntam né, até porque já estão no mercado. Ah, a professor eu vi acontecer isso. Está certo? Não tá certo? [...] Eles se destacam!”* (C8).

Esses aspectos levaram os professores C5, C6 e C3 a adotar o protagonismo dos estudantes durante as aulas e a valorizar os conhecimentos obtidos pelas experiências de trabalho. Eles relataram:

É, uma tratativa que eu tenho feito, eu sei que todos eles têm experiência de vida e experiência de conhecimento técnico. Então eu sempre coloco um aluno pra falar

alguma coisa lá na frente. Ele se sente, assim, ele viaja... parece que ele é o presidente do Brasil (C3).

O que a gente faz muito é pegar o aluno que é trabalhador [...] e deixar ele no papel mesmo de líder daquilo ali (C5).

Esses relatos indicam que alguns professores adotam o trabalho como um propulsor e qualificador das aulas por meio da participação dos estudantes, os quais compartilham suas experiências em sala de aula. Essa valorização do conhecimento dos estudantes se configura como uma importância estratégica de permanência relacionada com as condições simbólicas de identificação e o reconhecimento dos estudantes com o grupo no qual estão inseridos (SANTOS, 2009). As práticas desses professores remetem ao que Fischer e Franzoi (2009) mencionaram sobre o lugar do trabalho na escola. Para elas,

Quando se fala em encontrar um lugar digno para o trabalho na escola, fala-se do trabalho na sua complexidade e da necessidade de promover uma formação que, em todos os níveis, incorpore uma concepção e respeito do trabalhador enquanto ser humano integral. Para tanto, é preciso deixar que suas experiências e saberes trazidos do trabalho invadam o espaço escolar, o que implica considerá-lo par dialético com o professor, sem o qual o processo ensino-aprendizagem não acontece. Isso significa realizar um trabalho pedagógico em que a experiência está no centro, e não as carências (FISCHER; FRANZOI, 2009, p. 41 – 42).

Trazer as experiências e conhecimentos dos estudantes para o centro do processo pedagógico implica reconhecer o significado do trabalho na construção da identidade dos sujeitos, que, para Arroyo (2017) é o referente mais forte, ético, político e pedagógico. “É sua condição e identidade social. Política” (ARROYO, 2017, p. 44). Além disso, “Ver os jovens-adultos como trabalhadores exige não vê-los apenas como estudantes em percursos escolares truncados a serem supridos. [...] Ser trabalhador não é um acidente a mais na sua condição de estudantes” (ARROYO, 2017, p. 44), pois a remuneração obtida pelos estudantes no trabalho remunerado é fundamental para o sustento da família, ou do estudante individualmente, quando eles não podem contar com nenhum tipo de suporte familiar. Nesse contexto, as dimensões de permanência materiais e simbólicas estão associadas. Todavia, adotar o trabalho como referente material e simbólico para a permanência dos estudantes não pode desconsiderar a precarização social do trabalho no Brasil (DRUCK, 2013)<sup>103</sup>,

---

<sup>103</sup> Druck (2013) apresenta essa precarização do trabalho em cinco grandes tipos: 1) nas formas de mercantilização da força de trabalho, que produzem um mercado de trabalho heterogêneo e marcada por uma vulnerabilidade estrutural e cuja trajetórias nas últimas décadas reforça e reconfigura as formas precárias de inserção dos trabalhadores em relações de assalariamento, explícito ou disfarçado, em todos os setores, atividades e regiões. [...] 2) na organização e nas condições de trabalho, como ritmo e intensidade do trabalho, autonomia, metas inalcançáveis, pressão do tempo, extensão da jornada de trabalho, polivalência, rotatividade, multiexposição a agentes físicos, químicos, ergonômicos e organizacionais. [...] 3) nas



que se estabelece e se institucionaliza como um processo social que instabiliza e cria uma permanente insegurança e volatilidade no trabalho, fragiliza os vínculos e impõe perdas dos mais variados tipos (direitos, emprego, saúde e vida) para todos os que vivem do trabalho (DRUCK, 2013, p.61).

Assim, a discussão sobre a configuração do trabalho no contexto contemporâneo deve permear esse referente que o trabalho constitui para a formação técnica dos estudantes.

A partir da centralidade do tema *trabalhador-estudante*, conferido pelas condições de vida dos estudantes, foi perguntado aos docentes como eles avaliam o tratamento dado ao tema no IFSC. Vários deles relataram que a temática está presente em reuniões de cursos, conversas informais, conselhos de classe e reuniões de departamento, visto que reflete a realidade dos estudantes inseridos nos cursos técnicos e superiores. *“Eu acredito que o IFSC tenha uma norma de referência para esta tratativa [...], mas não me recordo (posso estar enganado) de situações deste tipo serem tratadas em reuniões de coordenadores mensais com a Direção”* (C3). Outros coordenadores enfatizaram que o tema entra nas discussões de forma pontual.

Diante disso, constata-se que o tema *trabalhador-estudante* é abordado na instituição de forma marginalizada, notadamente a partir das demandas recebidas pelos professores ou situações apontadas pelos estudantes. Os coordenadores apontaram a ausência de capacitações sobre o tema, demonstrando que o IFSC tem feito poucas discussões organizadas sobre o assunto, já que as discussões são mais pontuais. O resultado disso são ações distintas e esparsas, que variam conforme as condições e compreensões de cada curso ou departamento. Essa realidade gera desigualdades no atendimento prestado aos estudantes e ambivalências, pois em um contexto a forma de tratamento configura um caminho favorável à permanência estudantil, em outro acaba por reiterar o abandono escolar. Incorporar o tema no planejamento institucional mostra-se fundamental, pois

O crescimento da demanda de jovens e adultos trabalhadores por escolarização, ou sua complementação visando à inserção, manutenção e progressão no mercado formal de trabalho, ou ainda como forma de se qualificarem com vista à realização de uma «outra economia» e exercício pleno da cidadania, têm provocado o reconhecimento das especificidades desses alunos e exigido abordagens pedagógicas e curriculares próprias. A experiência do trabalho, independente do ciclo de vida em que o ser humano se encontra, problematiza sobremaneira o entendimento de «aluno». Interroga, por consequência, a relação entre prática e teoria, entre trabalho/outras experiências da vida e a instituição escola (FISCHER; FRANZOI, 2009, p. 43).

---

condições de segurança do trabalho, ou melhor, em sua fragilização (treinamento, informações sobre riscos, medidas preventivas coletivas, etc.), e na diluição das responsabilidades entre instáveis e estáveis. [...] 4) no reconhecimento, na valorização simbólica, no processo de construção da identidade individual e coletiva, tornando mais complexa a alienação/estranhamento do trabalho. [...] 5) nas condições de representação e organização sindical, configurando uma grande fragilização política dos trabalhadores (DRUCK, 2013, p. 62).

Considerando a centralidade do trabalho na constituição dos sujeitos (ARROYO, 2017), esse público tem um patrimônio singular de experiências e saberes, por isso o trabalho deve ser considerado como um referente no planejamento dos Institutos Federais. Para além da importância do trabalho na formação do ser social, é relevante considerá-lo no contexto contemporâneo, no interior das transformações e crises cíclicas do capitalismo.

### **6.3.3 Reprodução social: problematizando invisibilidades**

O conceito de condições de vida adotado nesse estudo indica considerar a produção de bens, serviços e da vida como um processo integrado, que se assenta na complexidade do cotidiano e, em um duplo movimento, engloba as diversas práticas e relações sociais que reproduzem a força de trabalho, vinculadas com a produção de mercadorias (BHATTACHARYA, 2019; 2018). Trata-se do trabalho vital e complexo envolvido na produção de pessoas (ARUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019). “A reprodução de seres humanos é o fundamento de todo sistema político e econômico” (FEDERICI, 2019, p. 17), se realiza fora da economia formal, tem a família como locus privilegiado e o trabalho não remunerado das mulheres como componente principal. A reprodução social é uma dimensão que não pode ser negligenciada, nem em termos de sua contribuição social para a reprodução da sociedade, nem no planejamento das políticas sociais (FERREIRA, 2017; SILVA, 2016). Por isso, consideramos fundamental incorporar essa discussão para pensar a permanência estudantil dos estudantes.

A exploração que os trabalhadores enfrentam no centro do conflito entre capital e trabalho reforça a importância da família e dos vínculos familiares para a manutenção da sua existência individual. As desigualdades estruturadas em torno da configuração do mercado de trabalho, da garantia de proteção social por parte do Estado e de um conjunto de mecanismos econômicos, transferem as responsabilidades no campo da reprodução social exclusivamente aos sujeitos sociais, que, impedidos de realizá-la de forma individual, se ancoram na instituição familiar, apesar de todas as suas contradições.

Todavia, o que se observa em muitos contextos e momentos é a invisibilidade ou o caráter secundário conferido ao campo da reprodução social vivido por estudantes jovens e adultos no planejamento pedagógico. Quando se trata desse público, observa-se que as instituições de ensino (Escolas, Universidades, Institutos Federais etc.) supõem a existência de

estudantes sem compromissos com as demandas da reprodução, pois espera-se que alguém da família dê conta das responsabilidades familiares. No entanto, tais responsabilidades estão presentes no cotidiano das escolas, conforme indicaram os estudantes participantes dessa pesquisa.

O conflito entre responsabilidades familiares (principalmente com o cuidado) e a inserção e permanência nos cursos em questão é abordado superficialmente quando se trata de estudantes mulheres diante de demandas para licença maternidade e atendimento domiciliar para gestantes. As respostas institucionais a essa questão têm sido circunscritas à legislação sobre licença maternidade e atestados médicos em situações de adoecimento de pessoas comprovadamente dependentes. Outras medidas são adotadas para flexibilizar alguns aspectos e abonar faltas, mediante a avaliação das equipes dos cursos nos conselhos de classe. No entanto, apesar de serem importantes para a permanência, principalmente das mulheres mães, são medidas paliativas.

Para perquirir as nuances da reprodução social apresentadas pelos estudantes dos cursos técnicos subsequentes que geram demandas aos cursos, perguntou-se aos coordenadores como eles percebem as diferenças de gênero nas demandas apresentadas pelos estudantes, se eles recebem demandas relacionadas às responsabilidades familiares e se essas demandas devem ser tratadas como problema estritamente pessoal dos estudantes ou se podem ser articuladas com a responsabilidade institucional do IFSC.

De modo geral, os coordenadores responderam que, embora se trate de um problema individual dos estudantes, a instituição pode e deve pensar em formas de apoiá-los nessas demandas e responsabilidades sempre que possível. Nesse sentido, trata-se de publicizar questões que, historicamente, estão circunscritas ao privado, ao âmbito familiar.

Alguns coordenadores disseram que não percebem diferenças de gênero nas demandas feitas pelos estudantes, porém elas ficaram explícitas em seus relatos. As demandas mais expressivas da reprodução social são apresentadas pelas mulheres (licença maternidade, atendimento domiciliar etc.). As demandas de cuidado aos filhos e familiares dependentes também foram atribuídas aos homens, assim como conflitos familiares. Alguns relatos dos coordenadores são elucidativos:

A condição familiar está totalmente atrelada à condição de conhecimento dele. A gente pega isso muito, assim. Aí, tu vai perguntando, aí, tu vê que é problema, às vezes não mora nem mais com os pais, que brigou com todo mundo. A situação, ela se encaixa nesse sentido sim (C5).

Tem. Ixi! Tem bastante. Avós que ficam com os netos, não conseguem estudar, tem demanda de pai solteiro que criava a filha. (C9).

A dimensão da reprodução social foi identificada pelos coordenadores também pela responsabilidade dos estudantes com o sustento da família, como explicou C3: *“Eles têm família e então precisam trabalhar”*. Entre os estudantes participantes da pesquisa, a questão veio à tona quando apresentaram as suas dificuldades para permanecer no curso, pois mostram bastante similaridade com o que foi relatado pelos coordenadores. Para ilustrar, cita-se as respostas de três estudantes:

A dificuldade de conciliar casa, trabalho e crianças acaba dificultando bastante, principalmente o horário para chegar no IFSC. E os professores não têm tolerância quanto a isso (Feminino, estudante de Administração).

Recém estou saindo de uma licença domiciliar, minha filha tem 6 meses e tenho um menino de 4 anos. Deixá-los é muito difícil, principalmente pela distância que tenho que enfrentar para chegar até aqui (Feminino, estudante de Administração).

Parentes idosos e doentes cadeirantes dependentes (Masculino, estudante de Mecânica).

As respostas das estudantes, já que apenas um homem se manifestou sobre a questão, indicam que a permanência estudantil e também o aprendizado são contingenciados pela presença de familiares dependentes que requerem cuidados e pelo trabalho familiar. Assim, as dificuldades se situam no âmbito da conciliação entre trabalho, responsabilidades familiares<sup>104</sup> e estudos e indicam que essa tríade recai excessivamente sobre as mulheres.

Nesse sentido, embora a política de Educação Profissional e Tecnológica não tenha atribuição de realizar serviços socioassistenciais, considera-se que é imprescindível considerar as demandas do cuidado expressas pelos estudantes na perspectiva do direito social, evitando a naturalização e a responsabilização das famílias e das mulheres, exclusivamente.

A participação dos estudantes na reprodução social e as demandas de cuidado ficaram ainda mais evidentes durante a pandemia da Covid-19, quando a proteção da vida se tornou

---

<sup>104</sup> Os estudos sobre a conciliação entre trabalho remunerado e responsabilidades familiares problematiza as tensões surgidas a partir da ampla inserção das mulheres no mercado de trabalho remunerado, o que ocorreu em um contexto de redução dos direitos e sem que as suas tradicionais responsabilidades no âmbito da família e profundamente desiguais no tocante aos gêneros fossem revistas. Diversos autores dedicaram -se o tema a partir de distintos enfoques, entre os principais cita-se: a distribuição do trabalho doméstico entre homens e mulheres, os documentos e as normativas, principalmente as notas da Organização Internacional do Trabalho e pela promoção do trabalho docente e também aquelas que problematizam as políticas sociais voltadas para as famílias. A literatura que discute a conciliação entre trabalho e responsabilidades familiares é vasta (SORJ, 2004; BRUSCHINI; RICOLDI, 2008; ÁVILA; FERREIRA, 2014; GAMA, 2012, 2014; ABRÃO, 2016; MOSER; DAL PRÁ, 2016; MORAES; ABRÃO; MIOTO, 2015).

atividade central. Nesse período, as exigências do campo da reprodução social foram intensificadas por vários aspectos, dentre os quais destaca-se: a suspensão das aulas presenciais na educação infantil e na educação básica; a recomendação de restrições na circulação de pessoas com comorbidades e idosos, que passaram a depender do suporte dos familiares; e a situação de adoecimento enfrentada por muitas pessoas.

Mendes (2020) indica que a estratégia material adotada pelas mulheres mães para a permanência na universidade é a tripla jornada de trabalho: o trabalho remunerado, o trabalho doméstico e o curso superior. Nesse contexto, as mulheres pertencentes às famílias pobres enfrentam cotidianamente um grande desafio para conciliar os diferentes tempos/espços e são submetidas a situações constantes de estresse, ansiedade e pressão, o que as torna emocionalmente vulneráveis. A ausência de lazer e de tempos para o descanso pode resultar em adoecimento (ÁVILA; PORTES, 2009). Moraes (2015), ao estudar a articulação entre trabalho remunerado, responsabilidades familiares e estudos, revelou que uma das estratégias amplamente utilizadas é a terceirização do trabalho familiar e do cuidado para outros integrantes da família (majoritariamente mulheres, mães, filhas, sogras, amigas). A solidariedade familiar é fundamental para o início e continuidade dos cursos. Aqueles trabalhadores-estudantes que não receberam esse apoio manifestaram maior dificuldade para conciliar trabalho remunerado e estudos (MORAES, 2015). As estratégias empreendidas pelos estudantes para articulação entre trabalho remunerado, responsabilidades familiares e estudos estavam ancoradas em estratégias empreendidas internamente pelas famílias desses estudantes e, em alguns casos, envolveu a escolha pelo trabalho informal para facilitar a compatibilização dos horários de trabalho remunerado, cuidado e estudos. O apoio prestado pelo grupo familiar à permanência estudantil foi destacado por Ávila e Portes (2012):

Ainda que o percurso e a experiência escolar sejam influenciados por todo um conjunto de diferentes redes de configuração, para as mulheres, sujeitos sociais desta pesquisa, é no interior das relações de interdependência entre família e escola que se edificam as principais possibilidades de longevidade e sucesso escolar. Os relatos das expectativas e das limitações dessas mulheres deixam claro que elas têm plena consciência de que sua possibilidade de sucesso na universidade depende, em grande medida, da ajuda recebida de sua rede de configuração familiar (ÁVILA; PORTES, 2012, p. 828).

A solidariedade familiar vincula-se às estratégias informais (MENDES, 2020) e se torna ainda mais importante na ausência de serviços públicos de proteção social, tendência crescente no contexto brasileiro marcado pelo neoliberalismo, e pela ênfase nos programas focalizados e compensatórios em detrimento de políticas e programas de acesso universal. Essa

é a realidade dos estudantes participantes da pesquisa, principalmente para aqueles que estudam no período noturno, quando os serviços de educação infantil não estão disponíveis.

É relevante destacar que as demandas relacionadas à reprodução social foram percebidas mais claramente naqueles cursos que têm maior presença feminina entre os estudantes e que são coordenados por mulheres. Esse fato sugere refletir sobre alguns pontos. Primeiro, a maior presença de homens entre os estudantes dos cursos pesquisados e o menor envolvimento deles com a reprodução social podem indicar o caráter secundário da reprodução social para alguns cursos. O segundo ponto é o despreparo relatado por alguns coordenadores para acolher e encaminhar demandas relacionadas aos problemas familiares e questões de saúde, talvez por isso eles sejam menos receptivos a essas questões. Alguns coordenadores mencionaram as dificuldades e receberam com estranheza a pergunta sobre demandas geradas pela reprodução social. O coordenador C3 mencionou *“Quanto a questões de responsabilidades familiares e saúde, não me sinto capaz, apesar de sempre orientar os estudantes, mas baseado nas minhas experiências de vida”* (C3). O terceiro ponto refere-se à separação entre casa e trabalho forjada pelo capitalismo (HARVEY, 1982; BRUSCHINI, 1997; MIOTO, 2017), que segregou os espaços públicos e privados e, associada à construção do sentimento de intimidade, confinou as questões familiares ao espaço doméstico, privado, a serem resolvidos pela família, com grande responsabilização das mulheres. Talvez por isso essas questões sejam mais externalizadas pelas mulheres do que pelos homens, visto que as coordenadoras mulheres tenham se mostrado mais empáticas a esses problemas. O histórico de confinamento dessas questões no privado, portanto, invisibilizam parte significativa das demandas da reprodução social nos espaços públicos, tal qual ocorre no contexto pesquisado.

As coordenadoras revelaram a existência de um paradoxo entre família, demandas familiares e a permanência dos estudantes. Por um lado, vê-se a presença de solidariedade material e simbólica prestada pela família:

A filha, com seus 14, 15 anos, que tem um amadurecimento para algumas coisas né e ela vem, [e diz] “força mãe, está no final”. Um esposo que viu a esposa também abrindo a cabeça, enquanto têm maridos que puxam pra trás, têm aqueles que ajudam (C4).

Por outro lado, além da sobrecarga de trabalho não remunerado já indicada, vê-se, a presença de violências:

Tem essa questão que eu falei da cobrança das mulheres, de não vir porque o marido não quer, porque tem ciúmes, ficar controlando o WhatsApp. [...] Tem a própria questão dos maridos não quererem deixar estudar (C1).

Esse paradoxo também é marcado pelas contradições que, historicamente, perpassam a família, as quais, por sua vez, se articulam com as desigualdades de classe, gênero, raça/etnia presentes nas relações sociais no Brasil e as relações desiguais que se estabelecem no interior dos grupos familiares (MIOTO, 2020). “Esse conjunto de relações intrinsecamente interdependentes os tornam tanto um lugar de relações amorosas e solidárias, como de violências e violações” (MIOTO, 2020, p. 25).

Entre essas contradições e desigualdades que perpassam os grupos familiares, a violência doméstica enfrentada pelas mulheres foi percebida pelas coordenadoras e se coloca como pauta a ser incorporada pelas instituições de ensino. Entretanto, as especificidades do IFSC como instituição de ensino deixam dúvidas quando às responsabilidades e ao alcance da instituição no que se refere à reprodução social. Uma das entrevistadas considerou que o alcance institucional é curto:

É difícil a gente pensar o quanto que a instituição consegue ter pernas para chegar lá na casa, não é? [...] Eu falo, assim, não tem o que fazer, não é? Não tem onde deixar o filho, aqui em [nome da cidade] a gente não tem opção para deixar as crianças a noite. Ou tu vais deixar com um parente, ou não tem o que fazer. O que mais aparece é isso. Isso por parte das mulheres porque os homens não têm esse problema. Provavelmente, eles têm uma mulher que está em casa cuidando dos filhos, que não veio estudar porque ficou em casa (C1).

Destaca-se a importância do IFSC para atender às expressões das violências que estão presentes nas relações sociais, pois, para algumas mulheres, as colegas de curso, as professoras, a coordenadora e os profissionais da equipe pedagógica configuram um, por vezes o único, espaço de proteção social. Embora os coordenadores tenham relatado certa dificuldade para lidar com essas questões, o enfrentamento pauta-se no trabalho interdisciplinar (com o encaminhamento para atendimento com assistente social e psicólogo) e através dos encaminhamentos para a rede de serviços. Essa é uma demanda cuja solução não depende diretamente do IFSC, mas da capacidade dos servidores de perceberem e acolherem o sofrimento das estudantes, sendo que apoiá-las no encaminhamento é fundamental para interromper o ciclo da violência e direcioná-las para os canais de denúncia, atendimento e acesso à proteção social pública. A atuação interdisciplinar e intersetorial é fundamental também para proporcionar espaços de debates e reflexões sobre as desigualdades e violências de gênero, questionar e compreender as origens das desigualdades presentes na sociedade e caminhar para relações sociais menos violentas e mais igualitárias.

Nesse contexto, debater sobre a reprodução social e as desigualdades de gênero aí colocadas é fundamental para evitar que as instituições de ensino sejam espaços de reprodução

de violências simbólicas que “reforçam a ideia de que a universidade não é espaço para as mães” (MENDES, 2020, p. 158). Considera-se também que a tradicional divisão sexual do trabalho, associada às responsabilidades no âmbito da reprodução social, constituem entraves ao ingresso e à permanência das mulheres nos cursos, mais do que aos homens. Diante disso, é válido indagar se as responsabilidades familiares com a reprodução social representam barreiras adicionais para o ingresso e permanência das mulheres nos cursos técnicos. Por isso, sugere-se que a reprodução social e as desigualdades de gênero sejam incorporadas no cotidiano do IFSC a partir de um diálogo profícuo com as necessidades dos estudantes.

Quando se trata do cuidado, é preciso considerar duas questões importantes. A primeira é reconhecer que ele implica em trabalho, em custo econômico e tem uma dimensão psicológica que requer vínculos afetivos, emotivos e sentimentais (BATTHYÁNY, 2015). Assim, o cuidado possui um caráter emocional e afetivo que gera uma “demanda invisível”. As coordenadoras C1 e C4 relataram diversas situações em que as mulheres mães vão para as aulas mas precisam permanecer atentas ao telefone para ver se há chamadas ou mensagens dos familiares. Ou seja, mesmo nas situações em que a terceirização do trabalho de cuidado é articulada para garantir a frequência nas aulas, a dedicação ao curso não é integral. A segunda questão trata do cuidado como um direito social (que presume três eixos: cuidar, ser cuidado e cuidar de si) (MIOTO, DAL PRÁ, WIESE, 2018) e a primazia de sua incorporação na agenda pública como um dos pilares da cidadania social, o que implica em novas formas de relações entre Estado, famílias e indivíduos (MIOTO, DAL PRÁ, WIESE, 2018).

De fato, a questão do cuidado é emblemática (MIOTO; DAL PRÁ, WIESE, 2018) e as soluções não são simples. O atendimento aos filhos dos estudantes foi previsto como área a ser contemplada pela Assistência Estudantil do IFSC entre os programas de atendimento universal aos estudantes. No Art. 6º da Resolução 001/2010 citou-se: “VIII -Programa de Atendimento aos Filhos dos Estudantes: desenvolvimento de ações que viabilizem o atendimento dos filhos de estudantes no período em que estão em atividades acadêmicas” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010, P.3). Entretanto, apesar dessa previsão, esse é um dos poucos programas que ainda não está em execução e nem foi regulamentado pelo IFSC.

Nesse estudo, a permanência estudantil foi tratada em uma perspectiva ampliada e articulada com a totalidade da vida social, o que requer não secundarizar a dimensão da reprodução social dos estudantes, visto que, assim como a produção, é fundamental na composição das condições de vida. Faz-se necessário, portanto, ampliar e construir espaços de acolhimento a todas as demandas dos estudantes e articular esforços para apoiá-los em suas



dificuldades diversas. Para isso, a articulação com a atuação da equipe interdisciplinar da coordenadora pedagógica é essencial, mas não só. É urgente que todos os atores institucionais estejam capacitados e sejam sensíveis a essas demandas.

#### **6.3.4 O ingresso por sorteio público: entre a democratização do acesso e entrave para a permanência estudantil**

No capítulo anterior, observamos que o ingresso dos estudantes respeita a Lei 12.711/2012, que trata da reserva de vagas para pessoas oriundas de escola pública com renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio, pessoas com deficiências e pretas, pardas e indígenas. Observou-se que 44,3% dos estudantes participantes ingressaram pela reserva de vagas, principalmente pelas cotas sociais, e uma minoria indicou o uso das cotas raciais.

Diversos estudos já apontaram os avanços obtidos a partir da Lei 12.711/2012 na democratização do acesso às Universidades e aos Institutos Federais, a qual possibilitou o ingresso de pessoas pobres, pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência, antes excluídos desses espaços, principalmente da educação superior (CASTANHO, 2019; SANTOS, 2009; ABREU; XIMENES, 2020; VELOSO; MACIEL, 2015). A abordagem do acesso e das formas de ingresso ao IFSC não estavam previstas no planejamento inicial da pesquisa, mas se tornaram relevantes a partir das entrevistas com os coordenadores do Câmpus Florianópolis.

Esses coordenadores, sustentados em seu conhecimento empírico, observaram uma mudança no perfil e nas condições de vida dos estudantes ingressantes a partir da adoção do sorteio público como forma única de seleção para o ingresso nos cursos técnicos subsequentes. Os cursos técnicos subsequentes atendem pessoas que já concluíram o ensino médio, este é o principal pré-requisito para matricular-se no curso. Desde 2017, a prova de seleção para acesso aos cursos técnicos subsequentes foi substituída pelo sorteio público, realizado de forma eletrônica respeitando todas as reservas de vagas previstas em lei<sup>105</sup>. A inscrição para tais cursos tornou-se gratuita a partir da adoção do sorteio. Assim, sem a exigência de uma prova para aferir os conhecimentos prévios dos candidatos e sem a cobrança de taxa de inscrição, o acesso aos cursos técnicos subsequentes foi facilitado e o processo como um todo se tornou menos meritocrático. Na prática, sempre que houver mais candidatos do que vagas ofertadas para um curso, realiza-se o sorteio público e convoca-se os sorteados para a matrícula até que todas as

---

<sup>105</sup> A operacionalização do sorteio eletrônico pode ser consultada em <https://www.ifsc.edu.br/sorteio-publico>.

vagas sejam ocupadas. Caso a lista de inscritos seja esgotada e ainda assim restem vagas desocupadas, um novo edital é publicado a fim de ocupar as vagas remanescentes, que serão preenchidas por ordem de chegada dos interessados e, neste caso, não há reserva de vagas.

Para os coordenadores, o sorteio público possibilitou a entrada de pessoas com faixa etária mais elevada e com maiores dificuldades de aprendizagem, tornando as turmas heterogêneas. Na opinião deles, configura-se um contexto que contribuiu para a elevação dos índices de abandono escolar por ter favorecido o ingresso de estudantes com “falta de base”, turmas compostas concomitantemente por estudantes com diferentes níveis de formação e de conhecimento sobre a área dos cursos. Ingressam nos cursos desde estudantes que concluíram o ensino médio e estão afastados a bastante tempo da escola até aqueles que estão cursando pós-graduação. Essa nova composição das turmas exigiu adaptações e provocou mudanças na organização e no planejamento pedagógico dos cursos.

Todavia, também evidenciou pontos da organização institucional que favorecem o abandono escolar de alguns estudantes. Um exemplo emblemático é o caso específico do curso técnico em Enfermagem. Este curso tem ingresso anual, então se algum estudante ficar retido em uma Unidade Curricular do primeiro semestre do curso, ele só poderá cursá-la no próximo ano, quando uma nova turma se iniciar. Além disso, se a disciplina em que ficou retido for pré-requisito para outras, não conseguirá avançar no percurso formativo, e esse lapso temporal faz com que muitos estudantes desistam do curso. Assim, o problema aqui não é apenas a retenção dos estudantes que aumentou após o sorteio, mas também a organização do curso. A coordenadora daquele curso argumentou que o grupo de professores já pensou em implantar o ingresso semestral, mas não foi possível pelo número insuficiente de professores e pelas demandas geradas pela prática de estágio obrigatório. Diante disso, estão reformulando algumas Unidades Curriculares do primeiro semestre e realizando estudos para minimizar a retenção e o abandono escolar. Nesse caso, para além do baixo desempenho e do ingresso por sorteio, a organização do curso está se mostrando decisiva para incrementar os índices de abandono escolar.

Um dos coordenadores enfatizou que a adesão ao sorteio público foi motivada pela racionalidade econômica, sem analisar os impactos que traria para os cursos e para os servidores. Os relatos indicam que a implantação dessa decisão institucional aconteceu de forma abrupta. *“Então, a gente dormiu com uma forma e acordou com a outra”* (C9). *“Simplesmente mudou a forma de ingresso, mas não teve um preparo para que a gente absorvesse essas dificuldades”* (C10). A principal crítica dos coordenadores sustenta-se na

ausência de uma transição gradativa, que pudesse preparar os docentes para o novo cenário. Nessa ausência,

tá ficando a cargo dos professores na primeira instância, depois das coordenações e depois do departamento fazer as suas alquimias para resolver os problemas porque não existe ainda uma política institucional que pelo menos tente homogeneizar essas turmas em termos de conhecimento. [...] E [n]a instituição hoje... cada departamento tentando fazer sua química lá para resolver (C9).

Entre as “alquimias” e adaptações que foram adotadas na tentativa de minimizar os prejuízos aos estudantes, foram citadas as alterações nos PPCs dos cursos, ampliando unidades curriculares com conteúdo básicos, monitorias e várias outras ações que foram citadas no capítulo 4, quando foram apresentadas as ações realizadas pelos cursos para fomentar a permanência estudantil.

Revelam-se, assim, algumas fragilidades institucionais que impactam diretamente no cotidiano de servidores e estudantes. O professor C9 questionou: “*quanto custa tu manter um grupo de professoras, em laboratórios caríssimos, para formar duas, três pessoas?*” Ele ainda critica a centralização do processo de tomada de decisão e a ausência de planejamento institucional e até mesmo de discussão ampliada com os servidores acerca da alteração na forma de ingresso.

Os coordenadores justificaram também que o sorteio público fomenta a evasão porque atrai pessoas que se candidatam às vagas sem conhecer o curso ou sem ter certeza se querem ou se terão condições de participar do curso, o que gera a substituição de um número significativo de estudantes no primeiro mês de aula. Eles mencionaram ainda que o ingresso por sorteio democratizou o acesso, possibilitando a entrada de pessoas que talvez não ingressariam se tivessem que se submeter a um exame de classificação. Após a ausência desse “filtro” que era feito pelo exame de classificação, o perfil dos estudantes mudou. Pessoas oriundas da educação de jovens e adultos, mais velhas e que estão há muitos anos sem estudar estão mais presentes nos cursos e, como consequência, aumentou o número daqueles que têm “dificuldade de base”, sem hábito de estudar além do tempo de sala de aula, e aumentaram as retenções.

A prova funcionava como um filtro, mas somente no sentido indicado pelos coordenadores, de que ingressavam aqueles que estavam mais interessados no curso. O exame de seleção escalonava os estudantes por nível de conhecimento e por mérito, o que excluía aqueles que estavam há muitos anos fora da escola ou que tiveram uma formação mais deficitária no ensino fundamental e no ensino médio. O contexto revelado pela pesquisa indica

que o IFSC democratizou o acesso sem democratizar o acesso aos conteúdos e sem preparar os quadros docentes para receber o “novo” perfil de estudantes.

Quando os professores argumentam que a partir do sorteio chegam estudantes que não conhecem os cursos e o IFSC, relacionam esse fato com o uso irresponsável dos recursos públicos por parte dos estudantes, com falta de empenho para conhecer e compreender o que é o curso. Sabe-se que há um percentual de pessoas, que sempre existiu e sempre existirá, que não se identificam com a área do curso, que têm algum imprevisto e não conseguem continuar ou que realmente entram no IFSC sem conhecê-lo e, por isso, abandonam os estudos. Entretanto, a instituição precisa fortalecer e aprimorar seus canais de comunicação com a comunidade, principalmente no que se refere à divulgação dos cursos. É importante refletir também sobre os meios usados para o contato com a comunidade, as formas de divulgação dos cursos, e em que medida o acesso a essas informações é facilitado pelos mecanismos institucionais de divulgação. Destaca-se que os próprios professores conhecem ferramentas e têm adotado estratégias para mitigar as problemáticas apontadas, o que sugere que o desafio é institucionalizar essas ferramentas e estratégias para que deixem de ser ações isoladas de um ou outro curso ou professor. O coordenador C5 sugere ações que poderiam ter impacto nesse cenário:

Tanto é que... por isso que tem gente que comenta que... Será que não seria interessante, para os que vão participar do sorteio, claro que é difícil organizar isso, né, mas, teria que apresentar o curso pra eles, eles teriam que conhecer o que vão fazer. Claro que, ao fazer isso no primeiro dia de aula... eu acerto isso aí, né, na verdade a gente chama outros candidatos né. Só que talvez o que eu tô chamando não vai ouvir o que eu falei no primeiro dia (C5).

A análise dos argumentos apresentados pelos coordenadores indica que o problema nem sempre está no sorteio público, mas sim na ausência ou na fragilidade da organização institucional para lidar com o contexto gerado após a alteração na forma de ingresso. Por isso, a crítica ao sorteio público como modalidade única de ingresso para os cursos técnicos não pode basear-se no seu resultado, que é a democratização do acesso aos cursos. Vale lembrar que a inclusão social é o centro da função social dos IFs, expressa pela missão do IFSC: “Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2020, p. 11).

A pesquisa realizada por Moraes (2015) indicou que a ausência de provas ou procedimentos de seleção para ingresso nos cursos atraiu e motivou os trabalhadores a escolherem o IFSC para retomar os estudos, o que qualifica a modalidade de sorteio como favorável ao ingresso nos cursos.

Como já dito, o sorteio público para acesso aos cursos técnicos representa uma contraposição ao critério meritocrático de seletividade, promovendo maior diversidade entre os estudantes. Assim, defende-se o ingresso por sorteio como forma não meritocrática e mais inclusiva de ingresso. Todavia, o acesso à educação e o usufruto desse direito requer alterações na acolhida dos estudantes e, sobretudo, nas práticas, metodologias e conteúdos ministrados durante o primeiro módulo dos cursos, como alguns dos coordenadores indicaram nas suas respostas. O acesso à educação envolve três dimensões indissociáveis: ingresso, permanência e qualidade na formação (VELOSO; MACIEL, 2015).

Na perspectiva adotada nessa pesquisa e, a partir do conceito de permanência estudantil eleito, é importante tratá-la como uma das dimensões do acesso à educação, como uma política de ação afirmativa decorrente das políticas de acesso (MENDES, 2020). Nesse sentido, a defesa das formas não meritocráticas de seleção para ingresso nos cursos, a observação das reservas de vagas e o zelo pela permanência desses estudantes são fundamentais, visto que

Trata-se de políticas compensatórias e transitórias que procuram desigualar para depois igualar. Buscam reparar injustiças históricas de grande impacto na educação e na inclusão das populações que foram alijadas de uma formação escolar formal, durante longo tempo. Almejam, igualmente, incluir mais diversidade nas instituições brasileiras e produzir formas de convívio e de conhecimento mais dinâmicas porque plurais. Nesse sentido, vale a pena sempre destacar, e mais uma vez, como mais diversidade só gera mais riqueza de informações e experiências” (SCHWARCZ, 2019, p. 37-38).

Assim, a diversidade e a heterogeneidade das turmas são fatores a serem celebrados nas instituições de ensino, pois enaltecem o seu potencial de inclusão de segmentos populacionais a quem, historicamente, a educação foi negada, ou ofertada de forma muito seletiva. A diversidade e a heterogeneidade remetem aos estudantes que se constituem como o “Outro” em relação à raça, gênero, sexualidade e corporalidades (MENDES, 2020). Para a autora, a inscrição da diferença e da diversidade configura desigualdade na fruição do direito à educação.

No contexto pesquisado, essas desigualdades se manifestam pela ausência ou baixa incidência desses “outros”. Por exemplo, mulheres mães, pessoas com deficiência, entre outros,

são minoria. A produção dessas desigualdades está relacionada com as condições de vida e reflete o racismo e as desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira. Observa-se também que a articulação de múltiplas desigualdades de classe (mais ampla que a renda), raça/etnia, gênero, sexualidades, corporalidades e capacidades têm suscitado novas reflexões e exigido novas práticas institucionais. Entre essas desigualdades de classes que extrapolam a questão da renda diretamente (e sua complementação por programas de transferência de renda) estão o reduzido tempo para estudo em decorrência da combinação com o trabalho produtivo e reprodutivo (MENDES, 2020), os trabalhos precários, o longo tempo dispendido no transporte público, a moradia distante, a ausência de serviços públicos de suporte ao cuidado (dos filhos, da saúde física e emocional), entre diversos componentes que marcam de formas distintas as vidas dos sujeitos das diferentes classes sociais, que foram mencionadas pelos estudantes como dificuldades para permanecer estudando.

A revalorização das identidades, reconhecimento e valorização da diversidade, mudanças na ordem simbólica e desconstrução das diferenciações de status implicam em profundas mudanças institucionais que levam à problematização da universidade em todas as suas atividades fins. Não à toa, é comum que um conjunto significativo de motivações recaiam em ditos “problemas pedagógicos”, que para além de dificuldades em acompanhar conteúdos de disciplinas, possivelmente dizem respeito à relação professor – aluno como momento de encontro/ conflito cultural, em que essas violências se expressam de maneira sistemática” (MENDES, 2020, p. 6).

Nesse sentido, é fundamental problematizar a perspectiva inclusiva e a incorporação das diferenças na produção de estratégias de permanência e, diante do contexto apresentado, discutir sobre as questões pedagógicas e as dificuldades de aprendizagens.

### **6.3.5 As dificuldades de aprendizagens e outras questões pedagógicas na relação com a permanência estudantil**

A discussão realizada no item anterior sobre o ingresso dos estudantes por sorteio público colocou o tema das dificuldades ou defasagens na aprendizagem dos estudantes em evidência. Para os coordenadores, isso constitui um entrave à permanência estudantil, pois pode gerar retenção e fomentar o abandono escolar. O tema será problematizado a partir de três perspectivas articuladas: as condições de vida dos estudantes e sua trajetória de escolarização progressa; as ações dos cursos como resposta à questão e a formação continuada dos professores.

Vários coordenadores citaram que a “falta de base”, referindo-se ao aprendizado insuficiente dos estudantes em algumas áreas, a dificuldade para acompanhar algumas disciplinas, com destaque para aquelas ofertadas à distância, configuram entraves à permanência estudantil. O relato feito por C7 ilustra a situação:

Eu tenho caso aqui de alunos que trabalham e estão fazendo o curso já há bastante tempo... e eles não conseguem terminar, não consegue avançar porque aí vem uma dificuldade, aí vem outra, aí já tem que trabalhar, né? E cansativo vir a noite, ficar até tarde, né. Então, assim, a gente vê que é um público que tem, é... muitos que se esforçam bastante, eles vêm, eles trabalham e mesmo assim eles vêm na aula, se esforçam, eles reprovam, mas eles querem terminar, mas tem aquele que não vai aguentar né? Tem aquele que não vai... que não vai conseguir, vai cansar, e aí ele desiste. (C7).

Este professor evidencia que, apesar do esforço individual dos estudantes, a conjunção do trabalho remunerado com os estudos adensa as defasagens no aprendizado, visto que o cansaço pode levar à desistência do curso. Os estudantes também mencionaram essa confluência de fatores como base das dificuldades no aprendizado dos conteúdos. Eles citaram o horário de início das aulas (que se torna problemático pelo trânsito, tempo de deslocamento e horário de saída do trabalho), o relacionamento com os professores, a sobrecarga de conteúdo do curso e a complexidade de alguns desses conteúdos (principalmente cálculos), a metodologia e a organização de alguns professores, entre outros fatores que podem ser conferidas na tabela disponível no Apêndice I.

Os registros de coordenadores e de estudantes indicam a necessidade de refletir sobre as ações que se processam no cotidiano dos cursos, pela gestão destes e nas práticas dos docentes em sala de aula. São aqueles aspectos que nem sempre estão registrados, formalizados em documentos ou normativas institucionais, mas que configuram parte fundamental do que estamos chamando de condições institucionais para a permanência.

As dificuldades de aprendizagem já foram mencionadas em pesquisas anteriores. O Plano de Permanência e Êxito (IFSC, 2018), bem como a pesquisa feita por Zanin (2019) indicam que o tema configura um eixo analítico de destaque para planejar estratégias favoráveis à permanência nos cursos técnicos subsequentes.

Zanin (2019) informa que as dificuldades de aprendizagem ora se apresentam como um fator externo à EPT, ora como fator individual do estudante, em que ele é culpabilizado pelas lacunas e carências de seu percurso formativo ou suas questões cognitivas” (ZANIN, 2019, p. 191). Entretanto, individualizar as causas dos problemas nos estudantes mostra-se inadequado porque corre-se o risco de desconsiderar duas questões importantes:

O motivador “dificuldade de aprendizagem” nos convida para reflexão de duas questões: uma referente ao resultado de uma educação enquanto mercadoria, fundamentada nos princípios excludentes e fragmentados, como a pedagogia das competências, oriundos de uma educação que serve uma sociedade neoliberal e que reforça a estrutura social capitalista excludente. Nessa organização a qualidade da educação é representada por avaliações quantitativas, na qual a formação de qualidade, unitária e na totalidade não tem espaço, apresentando como resultado sujeitos com conhecimentos fragmentados e mecânicos (ZANIN, 2019, p.192).

Nesse sentido, as condições atuais de vida dos estudantes são fundamentais para compreender as circunstâncias em que eles se apresentam e ingressam nos cursos técnicos subsequentes. É importante considerar seus contextos de origem, as suas trajetórias escolares, os seus trabalhos, as condições de vida de suas famílias, entre outros. É relevante refletir ainda se tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e médio de forma regular ou tiveram seus ciclos escolares interrompidos ou combinados com o trabalho precoce, ainda durante a infância. Isso porque a profunda desigualdade social presente na sociedade brasileira é traço marcante das trajetórias escolares da parcela mais pobre da população, conforme destacou Moura (2014):

A extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (e até crianças), a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo fortemente para a valorização do capital (MOURA, 2014, p. 25).

As dificuldades de aprendizagens, o baixo desempenho acadêmico, os significativos índices de retenção dos estudantes, principalmente daqueles egressos de escolas públicas, têm relações com as transformações históricas que marcaram as escolas públicas brasileiras, principalmente nas últimas décadas. A educação dos trabalhadores no Brasil é historicamente marcada pela dualidade estrutural, e remodelada por distintos projetos influenciados pelos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, entre outros), por vezes se distanciando do foco do ensino com qualidade para todos (LIBÂNEO, 2016).

Nesse contexto, as escolas públicas de educação básica, principalmente aquelas situadas em regiões periféricas, a partir da década de 1990 passam a ser capitaneadas para a execução de diversos programas voltados para a superação da pobreza, considerando que o espaço e as relações estabelecidas na escola configuram-se como campo privilegiado para alcançar as populações mais pobres em diversas situações. O resultado disso é o desvirtuamento da principal função da escola, que é ofertar educação de qualidade (ALGEBAILLE, 2009). As dificuldades de aprendizagens não podem ser tratadas como um fator isolado por conta da



complexidade das questões que envolvem, que vão desde a dualidade educacional brasileira, as características da política de educação destinadas aos trabalhadores e a escolarização pregressa até as trajetórias individuais dos estudantes e as suas condições de vida, dentre inúmeros outros fatores. Dessa forma, ao tratar sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes é preciso levar em conta as desigualdades estruturais que marcam a educação pública no Brasil, a exemplo do que foi relatado por Algebaile (2009), Libâneo (2019) e Evangelista e Shiroma (2005) sobre as reformas produzidas na política de educação na década de 1990, com a adoção de programas de aceleração da aprendizagem para melhorar os indicadores nacionais do país. A compreensão do contexto que marca as políticas de educação básica são fundamentais para compreender parte dos problemas que hoje se apresentam na Educação Profissional e Tecnológica. Pode-se inferir que as características da formação escolar ofertada aos trabalhadores desde a década de 1990 são a origem de algumas das dificuldades que impactam na permanência estudantil.

Portanto, o baixo desempenho e as “dificuldades para aprendizagem” de jovens e adultos tem relação com as desiguais condições de vida e de trabalho, com o flagelo que acomete as políticas sociais, com o acesso desigual à escola e com os projetos diferenciados de educação ofertados pelo Estado ao longo de toda a trajetória da educação pública. Assim, não podem ser tratados como se fosse somente falta de empenho, de comprometimento ou déficit cognitivo dos estudantes.

Em contraste com a compreensão das defasagens ou dificuldades de aprendizagem como motivador do abandono escolar, outros os coordenadores ressaltaram a permanência desses estudantes:

Assim ó a gente sempre fica discutindo se... se o aluno que não consegue acompanhar as aulas... [se] ele tá evadindo. Eu vou ser sincero que eu não noto muito essa situação não, tá? Porque todos esses que tem muita dificuldade a gente tá conseguindo manter. É aquilo que eu falei, ele acha um tutor ali que vai ajudando e os colegas vão ajudando... e aí a turma cria esse um ambiente legal (C5).

Este relato mostra que há um esforço do curso (docentes e dos próprios estudantes) para acolher e apoiar aqueles que apresentam mais dificuldade para acompanhar os conteúdos. Outro coordenador comenta sobre as trajetórias escolares de muitos estudantes que estão por trás daquilo que é nomeado como “dificuldades de aprendizagem”, e relata as estratégias adotadas para enfrentar o problema:

A gente percebe que isso vem muito da formação dele. Então se você cruzar dados da forma de ingresso e for no sistema acadêmico e ver qual foi o ingresso dele, a gente vê que muitos atualmente são cotistas, mas são alunos que vem de Ceja, de educação

de jovens e adultos, e esses alunos têm uma dificuldade imensa. Então isso levou a nós a fazermos, como eu te falei, as aulas de reforço, aliviar um pouco o início do curso, ficar um pouco mais lento... até porque tem um ingresso muito tardio de alguns alunos. Nós estamos aí com cerca de um mês de aula e ainda tem aluno ingressando... por causa das chamadas, por causa da substituição, que é muito forte depois que entrou o sorteio. O sorteio prejudicou muito isso, é... devido essa substituição que acontece, mais de 10 alunos por semestre são substituídos (C6).

No curso coordenado por C6, os servidores adotaram uma postura proativa ao invés de culpabilizar e responsabilizar individualmente os estudantes pelas suas defasagens. Destaca-se que em Florianópolis os coordenadores C5 e C6 citaram inúmeras ações voltadas para a permanência estudantil, inclusive a revisão dos projetos dos cursos para torná-los mais atraentes e adequados ao perfil de alunos do curso, conforme a listagem apresentada na tabela 4, p.153. Isso revela um esforço coletivo do curso em prol do aprendizado e da manutenção desses estudantes.

As diferentes opiniões dos coordenadores sobre essa questão evidenciam o quão importante é a organização dos cursos, o perfil de coordenação e a capacitação dos docentes em contraposição às perspectivas que consideram as defasagens ou dificuldades de aprendizagens dos estudos como problema individual deles ou externo ao IFSC. Todavia, as respostas dos coordenadores sobre as ações para fomentar a permanência sinalizam que as análises e soluções para a questão variam conforme as particularidades de cada curso, em primeiro lugar, e depois de cada câmpus, haja vista as diferenças notadas na apresentação das ações que adotam para fomentar a permanência.

Guimarães (2012) indica que a “falta de base”, a “falta de cultura de estudo” ou ainda as dificuldades para aprender alguns conteúdos como causa ou justificativa para a evasão e abandono escolar, principalmente daqueles oriundos de escola pública, são pautas antigas na instituição, pois já eram apontadas em 2006, quando os estudos sobre evasão e permanência foram iniciados. Assim, é importante evitar adotar velhas respostas para velhos problemas. Durante a pesquisa foi possível constatar que o abandono ou a permanência desses estudantes têm relação direta com as condições e com as estratégias elaboradas pela instituição. Por exemplo, os coordenadores que avaliam que esses estudantes permanecem, estão vinculados a cursos que conseguiram organizar atividades complementares, como aulas extracurriculares e alteração dos PPCs dos cursos para reorganizar as disciplinas do primeiro módulo, assim como estão preocupados com o fortalecimento dos vínculos e relacionamento entre os estudantes, e destes com os seus professores.

Esse contexto envolve dialogar sobre a estrutura escolar, currículo, formação docente, avaliação e tem relação direta com a dinâmica das aulas e o relacionamento com os professores. Porém, chamou a atenção que apenas uma coordenadora associou o abandono escolar com a atuação dos docentes, mas sua análise centrou-se na rotatividade de servidores. Também, poucos foram aqueles coordenadores que consideraram as práticas docentes como fundamentais para a permanência. Isso indica que eles não se consideram diretamente como parte do fenômeno, o que coaduna com o que Zanin (2019) encontrou em sua pesquisa. Aprofundando a questão, ela destaca:

no processo ensino-aprendizagem sempre há, pelo menos, dois participantes, os professores e os alunos e, se eventualmente os alunos têm dificuldades na aprendizagem, os professores podem ter dificuldades na “ensinagem”, gerada, muitas vezes, por uma formação deficiente ou mesmo inexistente (ZANIN, 2019, p. 192).

A questão levantada por Zanin (2019) exige relacionar a permanência estudantil com a formação continuada dos professores e coordenadores de curso, principalmente a partir do relato dos estudantes. Ao tratarmos sobre as condições institucionais para a permanência, a ausência de capacitação específica para o exercício da função e outros elementos apontados pelos coordenadores sugerem que a formação continuada em serviço pode se mostrar um caminho potente, se estiver em consonância com o perfil e com as condições de vida dos estudantes.

Ao conhecer a formação acadêmica dos coordenadores entrevistados, viu-se que a maioria buscou cursos de mestrado e doutorado na área técnica de atuação e apenas duas professoras buscaram pós-graduação em docência ou na área da educação. A formação acadêmica na área técnica é basilar para a atuação docente na EPT, mas os conhecimentos específicos e os conhecimentos práticos devem ser complementados, visto que

para ensinar, bem sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Existem outros tipos de conhecimento que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina (GARCIA, 2010, p. 13).

Observou-se entre os coordenadores participantes da pesquisa que, no que se refere ao contexto (onde se ensina), os participantes da pesquisa não mencionaram diretamente essa ausência de conhecimento. Entretanto, alguns coordenadores, embora sejam a minoria, revelaram um distanciamento do projeto institucional do IFSC, quando, por exemplo, valorizaram a meritocracia como forma de acesso, bem como quando apontam que umas das causas da evasão é o fato de os cursos serem gratuitos, entre outros. Faria (2018), em pesquisa

com docentes de um câmpus do IFSC, indicou que as dificuldades dos docentes começam com a compreensão das finalidades e objetivos da instituição. “Isso, principalmente, porque estes fins são bastante singulares em termos do projeto de formação de sujeitos, e guardam uma grande abrangência de atuação docente” (FARIA, 2018, p. 106). O conhecimento do contexto deve ser delineado também pela

complexidade desse universo e as necessidades de cada uma das formas organizativas dessa modalidade de ensino, bem como a articulação com o mundo do trabalho, que demanda atenção constante à relação teoria/prática, entre outros aspectos (PENA, 2016, p. 80).

Sobre o “a quem se ensina”, os resultados dessa pesquisa indicam que esse conhecimento pode ser aprimorado, pois o aspecto das condições de vida dos estudantes que se mostrou melhor incorporado às condições institucionais foi a condição de trabalhador dos estudantes, podendo avançar para abranger as condições de vida de modo geral. Embora menos valorizados pelos professores (FARIA, 2018; PENA, 2016), os conhecimentos pedagógicos são centrais para o exercício da docência, pois

é o tipo de conhecimento que, articulado com o conhecimento do conteúdo, confere ao professor a capacidade de transformar seu conhecimento da matéria em formas que sejam didaticamente adequadas para ensinar, atendendo à diversidade de habilidades e conhecimentos prévios dos alunos (PENA, 2016, p. 89).

Nesse sentido, Moura (2014) sugere que a formação didático-político-pedagógica dos servidores deve contemplar

as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e de ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; políticas e história da educação brasileira e, mais especificamente, a da educação profissional; a discussão relativa à função social da educação em geral, da EP e de cada instituição em particular; a relação entre trabalho e educação; relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; currículo integrado; organização e planejamento da prática pedagógica educação profissional; avaliação do processo de ensino - aprendizagem na educação profissional; concepção de formação que se sustente numa base humanista; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; a profissionalização do docente da EP: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; desenvolvimento local/regional que considere os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos (MOURA, 2014, p. 98).

Essa perspectiva dialoga com a construção de uma educação profissional que contribua tanto para a formação técnica, científica, tecnológica quanto cultural e humanística dos diferentes grupos sociais, uma perspectiva que, por assim dizer, ultrapasse a formação estrita para o mercado de trabalho e para a empregabilidade, promovendo o desenvolvimento da competência técnico-científica, que é necessária para a produção material da vida. Essa

perspectiva também proporcionará condições para a compreensão das relações sociais e de produção em uma perspectiva sócio-histórico-crítica, em afinidades com a sua formação enquanto cidadãos emancipados (MOURA, 2014). Tal perspectiva dialoga com a concepção de educação apresentada nos documentos norteadores do IFSC, que tem como valores o compromisso social, a democracia, a equidade, a ética, a inovação, a qualidade, o respeito e a sustentabilidade.

Pautar a formação dos servidores nesse horizonte envolve rever também a organização da grade curricular, a didática dos professores, o formato das avaliações, entre outros aspectos, sobre os quais, um dos coordenadores comentou que

A parte pedagógica geralmente fica em segundo plano e é por causa do atropelo mesmo. Porque eu tenho que responder o questionário, porque eu tenho que fazer isso, porque tem que atualizar a base de dados, o ingresso e é uma correria assim. Especialmente no início e no final de semestre. Acaba tendo menos tempo para as questões pedagógicas (C6).

Esse relato traz as condições de trabalho dos professores, e principalmente dos coordenadores, à cena, visto que se associa à ausência de formação específica para a função de coordenação dos cursos. Sobre as condições de trabalho, os coordenadores mencionaram que o excesso de demandas, muitas delas burocráticas, prejudica o atendimento das demandas dos estudantes. Eles informaram também que o IFSC possui diversas diretrizes institucionais em torno da permanência e êxito que precisam ser acompanhadas de ferramentas e estratégias para alcançá-las. Os docentes de Caçador, especificamente, recomendaram aprimorar o processo de comunicação entre os setores e servidores do IFSC para garantir um atendimento qualificado aos estudantes.

Cabe ressaltar que as condições de trabalho dos servidores do IFSC foram profundamente afetadas com a suspensão das atividades presenciais. Os professores, antes acostumados a ministrar aulas presenciais, precisaram rapidamente se adaptar ao ensino à distância, a interações exclusivamente por vídeo, adaptar os conteúdos que antes tinham ênfase em atividades práticas para serem ensinados de forma remota. Servidores também tiveram que se recolher em suas casas, com seus familiares e filhos sem escola, em uma confluência de espaços, vivências e atividades que podem não ser favoráveis para o desempenho laboral. Os *campi* do IFSC se organizaram de formas diferentes durante a suspensão das atividades não presenciais. Em Florianópolis, as atividades foram suspensas por um período para planejamento. Caçador deu sequência nas atividades sem interrupções. Esse contexto gerado

pela pandemia de Covid-19 coloca em outro patamar as demandas por capacitação dos servidores.

### **6.3.6 A permanência estudantil em articulação com programas e as ações institucionais**

Os resultados da pesquisa indicam que, entre as condições institucionais, os programas do PNAES são citados pelos coordenadores como a principal estratégia de permanência estudantil. Todavia, as respostas dos estudantes sobre o acesso a esses programas revelam um hiato. A mudança no perfil dos estudantes, observada a partir da alteração nas formas de ingresso no IFSC (Lei de Cotas – Lei 12711/2012 e sorteio público), coloca a assistência estudantil em evidência e exige o fortalecimento desses programas.

Entretanto, permanece o desafio de superar as concepções assistencialistas cristalizadas sobre a Assistência Estudantil – AE, o que coloca em embate as políticas focalizadas (geralmente orientadas pelo critério de renda familiar per capita) e políticas universais, de acesso ampliado dos estudantes e isentas de critérios de seleção. Nessa perspectiva, é importante considerar também a existência de múltiplas necessidades, que vão além do apoio financeiro e material, embora estes sejam fundamentais para a permanência (MENDES, 2020).

Nos últimos anos, principalmente a partir da EC 95, os Institutos Federais têm sido afetados pelos cortes orçamentários decorrentes do ajuste fiscal imposto ao Estado brasileiro. Em decorrência disso, observam-se reduções no orçamento das instituições, o que afeta diretamente os programas de AE, em um momento em que a entrada de segmentos antes excluídos da Educação Profissional e Tecnológica exige o aumento de investimento nos programas de concessão de auxílios financeiros, que se inscrevem no âmbito da justiça social e da equidade.

Diante disso, propõe-se pensar a assistência estudantil

sem desprezar a importância das bolsas como políticas de apoio que viabilizam algum auxílio para garantir o mínimo de subsistência, analisar quais outras políticas seriam capazes de viabilizar a permanência e a conclusão do curso desses novos sujeitos implica em compreender os mecanismos institucionais (estruturais) que levam a seu abandono. Trabalho com a hipótese que racismo, sexismo, capacitismo, LGBTfobia são responsáveis por processos que levam a mais do que a evasão (cuja agência recai no sujeito evadido), e sim à expulsão institucionalizada (a agência recai na instituição, não no estudante) destes sujeitos da universidade (MENDES, 2020, p. 5).

Sugere-se, a partir disso, trazer a responsabilidade institucional para o primeiro plano na produção de estratégias de permanência, ou seja, fortalecer os programas de AE previstos na Resolução CEPE/IFSC 01/2010, por meio da ampliação do aporte de recursos ao PAEVS e pela implementação dos programas de atendimento universal, conforme previsto na Resolução 001/2010 (IFSC, 2010). Como premissa, programas de AE devem considerar que acesso, permanência e conclusão sustentados pelo aprendizado dos conteúdos são processos articulados.

A permanência estudantil, assim como a inclusão, que se mostra central na missão dos IFs, não pode ser delegada ou compreendida como responsabilidade de um setor ou de servidores específicos no interior da instituição. Os diversos profissionais que compõem o quadro de servidores do IFSC e os núcleos voltados para discussões específicas (NAE, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI, Comissão de Integração de Programas Sociais – CIPS, entre outros) são imprescindíveis para o adequado atendimento dos diferentes públicos. Todavia, a produção de conhecimentos e de práticas exitosas desses grupos devem possibilitar o entrecruzamento de saberes e experiências entre os diferentes atores sociais, de modo a direcionar o planejamento dos currículos, dos conteúdos e das metodologias de ensino, tendo a permanência e o aprendizado como fim.

Entre as ações institucionais, o acolhimento se mostrou como uma diretriz importante do trabalho dos coordenadores dos cursos, que também perpassa as ações no âmbito da assistência estudantil. Da mesma forma, a ausência de uma postura acolhedora pelos coordenadores foi indicada como fator que favorece o abandono escolar. As experiências relatadas pelos coordenadores indicam que o acolhimento pode configurar uma estratégia potente para a permanência estudantil e consiste em um diferencial do IFSC, quando comparado a outras instituições de ensino. Os coordenadores que destacaram o acolhimento como ação institucional voltada para a permanência, indicaram:

É um público que tem vários motivos [para abandonar os cursos], mas, muitas vezes quando ele percebe que ele tá sendo acolhido, ele acaba fazendo esforço a mais e ficando, porque ele sabe, “olha, talvez em outro lugar eu não vou conseguir isso”. Então, quando ele vê uma estrutura dessa, de apoio, quando ele vê também uma estrutura física boa... A gente ainda tem uma estrutura boa, né? Apesar de estar mais difícil fazer a manutenção, mas vamos tentar batalhar para manter. Aí o aluno que é um pouco mais consciente, ele acaba percebendo isso e faz um esforço (C6).

O acompanhamento é fundamental, estar olhando mais de perto, o próprio coordenador estar fazendo isso, ligando, monitorando (C1).

Hoje o êxito, a permanência desse aluno trabalhador é você ter essa relação muito próxima e ir descobrindo o perfil que ele tem (C4).

A importância do acolhimento e do acompanhamento dos estudantes já foi indicada por outras pesquisas realizadas no IFSC (GARCIA, 2020; GUIMARÃES, 2012; MORAES, 2015). Guimarães (2012), em um estudo pioneiro sobre permanência e êxito no IFSC Câmpus Florianópolis, propôs a realização de entrevistas de acolhimento como uma possibilidade metodológica sistematizada para receber os estudantes, conhecê-los em sua singularidade e firmar um acordo de trabalho, identificado como contrato de trabalho pedagógico. Esse processo teve o objetivo básico de “conhecer esse sujeito que ingressa e firmar com ele um pacto de trabalho” (GUIMARÃES, 2012, p. 79), por meio de uma “possibilidade metodológica sistematizada de receber os alunos, conhecê-los em sua singularidade e firmar um acordo de trabalho” (GUIMARÃES, 2012, p. 12). Nessa perspectiva, a entrevista de acolhimento visava, como o próprio nome diz, acolher, conhecer a trajetória do estudante e estabelecer uma relação de trabalho singularizada não apenas com um professore específico, mas com o curso, pensando em diferentes acordos para diferentes estudantes<sup>106</sup>.

Moraes (2015), após conhecer a experiência do curso Técnico em Vestuário Proeja/Certific, constatou que o acolhimento por parte dos servidores e apoio o dispensado em diversos momentos aos estudantes foram fundamentais para a permanência deles nos cursos.

Essas sugestões voltadas para o acolhimento dos estudantes não desconsideram as dificuldades inerentes ao processo, como as condições de trabalho, os diferentes níveis de ensino em que um mesmo professor atua, a exigência da realização de pesquisa e extensão concomitantes ao ensino, o reduzido número de servidores nos setores de atendimento aos estudantes, principalmente diante das recentes restrições orçamentárias para a contratação de servidores, enfim, a sobrecarga de atividades que é enfrentada por muitos servidores. Todavia, insiste-se na possibilidade de tentar novas formas de receber os estudantes e com eles traçar novos caminhos para a permanência, que levem tanto ao aprendizado quanto à conclusão dos cursos.

---

<sup>106</sup> Não despreveremos as particularidades da proposta e do estudo de caso realizado pela autora, em razão dos objetivos e limites deste capítulo. Para conhecer melhor a proposta, consultar GUIMARÃES, Sandra Lopes. *A entrevista de acolhimento e o contrato de trabalho pedagógico como uma possibilidade frente à evasão escolar em um curso superior de tecnologia*. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251569>. Destaca-se ainda a possibilidade de interlocução com a autora, que é servidora da Pró-Reitoria de Ensino do IFSC.



A dialética estabelecida a partir das condições de vida e das condições institucionais indicou a reflexão sobre os temas apresentados nesses seis eixos como fundamentais para o contexto dessa pesquisa. Assim, espera-se que as discussões apresentadas possam contribuir para a construção de estratégias institucionais que sejam favoráveis à permanência estudantil.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A permanência estudantil tornou-se objeto desta tese a partir da atuação profissional da autora como assistente social no IFSC, onde é possível observar as diversas trajetórias experimentadas pelos estudantes e realizadas pela instituição para fomentar a permanência dos estudantes e a conclusão dos cursos com êxito. Além das diversas iniciativas já realizadas, os indicadores de abandono escolar e retenção nos diversos níveis indicam que o problema persiste no IFSC. Por isso, a pesquisa teve como objetivo geral compreender as condições para a permanência dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Santa Catarina, a partir da interlocução entre as suas condições de vida e as condições institucionais.

Para perquirir esse objetivo, foi realizada a pesquisa empírica com estudantes e professores coordenadores dos cursos técnicos subsequentes vinculados aos *campi* Caçador e Florianópolis e análise documental. Os resultados indicam que não há um perfil majoritário entre os estudantes, visto que este se altera substancialmente a depender do curso escolhido para análise e também em decorrência das diferenças regionais e culturais existentes entre as duas cidades. Constatou-se que a maioria dos estudantes é trabalhador, posição assumida pela inserção no trabalho remunerado, seja ele de natureza formal ou informal ou pela situação de desemprego. Sessenta e quatro por cento dos estudantes têm até 30 anos, o que caracteriza um público jovem, e 49% de todos os estudantes pertencem a famílias cujas rendas oscilam entre 1 e 3 salários mínimos. Assim, para compor um retrato das condições de vida, analisou-se a participação deles nos campos da produção e da reprodução social. Discutiu-se também as condições de vida durante a pandemia da Covid-19 e alguns aspectos da participação dos estudantes no curso nesse período.

As informações obtidas com as entrevistas e com a análise documental mostram que as condições do IFSC para a permanência estudantil são compostas por um conjunto de programas (com destaque para a AE), ações e proposições elaboradas no dia a dia dos cursos, mobilizadas a partir das demandas dos estudantes e com base nas atribuições dos coordenadores dos cursos, o que depende também da capacitação e do engajamento desses coordenadores.

Adotar as condições de vida como referente de análise da permanência estudantil exige considerar as contradições que estão colocadas na realidade social, como a ampliação da exploração do capital sobre o trabalho, que culmina em um quadro de precarização social do trabalho, e o conjunto de expropriações contemporâneas que perpassam todos os âmbitos da vida social. De mesmo modo, exige considerar as situações enfrentadas pelas famílias diante

dos retrocessos operados nas políticas sociais e da retração do Estado no campo da reprodução da força de trabalho, que deixa os indivíduos à mercê da capacidade interna de produção de bens e serviços de suas famílias, configurando o que convencionou-se chamar de familismo das políticas sociais.

As condições de trabalho no modo capitalista de produção resultam em estranhamento entre trabalho e trabalhador, de tal modo que o ser humano não se reconhece no produto de seu trabalho (KONDER, 2008). No contexto brasileiro, o mundo do trabalho é marcado pela intensificação da precarização social (DRUCK, 2013). Essas características são fundamentais para pensar as contradições que perpassam as condições de vida dos estudantes e também a Educação Profissional e Tecnológica em suas vinculações com o desenvolvimento do capitalismo.

Historicamente, a política de educação se articula à reprodução dos aspectos qualitativos da força de trabalho, em seus aspectos ideológicos, ao buscar formar padrões de socialização, condutas e desenvolvimentos de capacidades intrinsecamente articuladas com o desenvolvimento das forças produtivas no contexto do capitalismo globalizado. Assim, no modo de produção capitalista, as formas de inclusão (tanto no trabalho quanto na educação) são sempre subordinadas e concedidas, porque articuladas com as demandas do processo de acumulação, remetendo ao que Kuenzer (2002) chamou de inclusão excludente. Dessa forma, a política de educação e o trabalho pedagógico são sempre determinados pelas relações sociais e produtivas. Assim, a existência de práticas pedagógicas autônomas está impossibilitada enquanto não for superada a histórica divisão entre o capital e o trabalho (KUENZER, 2002). Todavia, ainda assim, existe a possibilidade de práticas pedagógicas contraditórias, “cuja direção **depende das opções políticas da escola** e dos **profissionais da educação** no processo de materialização do projeto político-pedagógico” (KUENZER, 2002, p. 13, grifos do original).

Nessa direção, a categoria contradição mantém-se presente e admite que, além da dimensão exploradora, o trabalho e os processos educativos por ele determinados também se inscrevem na esfera da formação humana, a qual aponta possibilidades de transformação das relações sociais (KUENZER, 2008). Apesar dos elos entre a EPT e a acumulação de capital e das contradições que permeiam essa política, aposta-se que negar o acesso dos trabalhadores ao conhecimento socialmente produzido e à educação formal não é o melhor caminho (KUENZER, 1998). Concorde-se com Kuenzer e Grabowski (2006) ao alertarem: “afirmar que não adianta lutar por mais e melhor educação é, mais do que matar a esperança, eliminar um

espaço importante para a construção de um outro projeto, contra-hegemônico. (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 307).

Nessa perspectiva, as problematizações desenvolvidas nessa tese sobre a permanência estudantil buscaram subverter a ideia derivada das teorias do capital humano e da pedagogia das competências, historicamente inscritas nas políticas de formação dos trabalhadores, que afirmam que todos têm as mesmas condições de estudo e de trabalho, logo, o insucesso é responsabilidade individual, naturalizando as expressões das desigualdades sociais (RAMOS; STAMPA, 2015). Em busca dessa subversão, esse estudo pautou-se na dialética entre condições de vida dos estudantes e condições institucionais. Embora o recorte tenha focalizado dois *campi* do IFSC, o que se pretendeu evidenciar é que as condições de vida variam, a depender do contexto local, do nível de curso e do perfil de estudantes ingressantes, por isso é importante que as instituições não só conheçam essas condições, como adotem-nas para balizar o planejamento dos cursos e de outras ações institucionais.

Insiste-se na responsabilidade institucional para a produção de estratégias de permanência no intuito de fazer um contraponto à responsabilização individual dos estudantes, tão em voga no contexto ultra neoliberal atual, marcado pela desigualdade estrutural e pelas expropriações. Esse contexto indica que delegar para o âmbito privado (indivíduos e suas famílias) a responsabilidade exclusiva pela permanência, pode resultar no incremento da exclusão social e escolar, bem como das desigualdades.

No decorrer deste trabalho foi mostrado que a permanência estudantil é multideterminada e multifacetada, assim como a sua antítese, o abandono escolar. Por isso, tem relação com diversas dimensões: do estudante, das instituições e do contexto social, político e econômico. O mesmo ocorre com as estratégias de permanência. Tendo como pressuposto as finalidades dos IFs, a missão, a visão e os valores do IFSC e, sobretudo, por ser instituição pública integrante da política de EPT, colocou-se em primeiro plano a sua responsabilidade pela elaboração de estratégias de permanência. Esse destaque às responsabilidades institucionais se articula também com a garantia do direito à educação, que é universal conforme a Constituição Federal de 1988.

Diante disso, com base na dialética entre condições de vida e condições institucionais evidenciada pelos resultados da pesquisa, foram sugeridos alguns caminhos na busca pela permanência estudantil. Esses caminhos não desconsideram as contradições históricas que perpassam a política de educação dos trabalhadores, assim como não se desprendem dos novos ataques que se gestam a educação profissional pública, laica, de qualidade e referenciada em

um projeto pedagógico construído em articulação com os interesses dos trabalhadores. Os ataques se constroem no interior de projetos como o Future-se e nas restrições orçamentárias<sup>107</sup> que ameaçam o funcionamento das Instituições Federais de Ensino. Entre esses ataques, cita-se também a admissão de professores para atuar na educação profissional de nível médio a partir do notório saber, prevista pela Resolução CNE/CP nº 01 de 05/01/2021, que revoga a Resolução nº 06 de 20/09/2012. A resolução nº 01/2021 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio conforme a nova Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio. Embora a Resolução nº 01/2021 explique que a admissão de professores com notório saber acontecerá a partir do reconhecimento de saberes pelas instituições de ensino, ou pela experiência comprovada em docência, considera-se que é um retrocesso. Diversas instituições lançaram uma nota de repúdio às Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, publicadas na Resolução CNE 01/2021 e que situam as novas diretrizes no bojo da contrarreforma do Ensino Médio, desencadeada pela Lei nº 13.415/2017. Especificamente sobre a admissão de professores com base no notório saber, a nota expõe que tal medida “nega, radicalmente, a profissão docente e **ratifica a precarização** da formação dos estudantes já discutida anteriormente, em coerência com o modelo da competência” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2021).

Assim, é urgente defender a manutenção e a ampliação da EPT, por meio do consistente aporte de recursos que viabilizem a estrutura física e a contratação de servidores. Igualmente importante é a disputa pelo conteúdo a ser ensinado, para que se possa inscrever a educação ofertada pelos IFs nos marcos da educação emancipadora.

A democratização cada vez mais do acesso às populações historicamente excluídas dos níveis mais elevados de ensino (os “Outros”, conforme MENDES, 2020) pode ser feita a partir do conhecimento sobre a realidade em que vivem essas populações, da apropriação de suas realidades de trabalho, enfim, do modo como a classe trabalhadora vive e produz.

No microssocial, o movimento para ampliar a permanência estudantil coloca a necessidade de fortalecer as bases de uma assistência estudantil menos vinculada à individualização dos problemas trazidos pelos estudantes e à busca de soluções no âmbito de suas redes/famílias. Essas bases devem estar ancoradas em ações capazes de oferecer subsídios para mudanças institucionais que visem a alteração das relações tanto no interior da instituição

---

<sup>107</sup> Sobre os cortes nas verbas de Universidades e Institutos Federais, ver: Oliveira (2021) e Jornalismo ASSUFRGS (2020).

quanto fora dela. Essa mudança deve se dar no sentido de colocar na agenda pública e no campo das várias políticas setoriais questões que historicamente são tratadas como problemas privados, como as responsabilidades familiares e a necessidade de cuidado.

No nível macrossocial, o movimento para ampliar a permanência estudantil implica também em um movimento da sociedade como um todo na direção da afirmação e da garantia dos direitos e no compromisso com uma sociedade mais justa e igualitária, desvinculada da herança colonial, racista e patriarcal que, historicamente, negou educação elementar para a grande maioria da população brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Kênia Cristina Lopes. **A emergência de políticas de conciliação entre trabalho e vida familiar frente às demandas contemporâneas**. 2016. 244 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Serviço Social, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- ABREU, Marcia Kelma de Alencar; XIMENES, Verônica Moraes. Permanência de estudantes pobres' nas universidades públicas brasileiras: uma revisão sistemática. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 50, p. 18-29, jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/50450>. Acesso em: 26 de abr. de 2020.
- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009. 348 p.
- ALMEIDA, A.V. de. **Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Reed. rev. e atual. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2010.
- ALVES, André Soares. **Evasão de alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médios do IF-SC campus Florianópolis: propostas de controle**. 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era das mundializações do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p.335-351, maio-ago. 2004.
- ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências: informalidade, infoproletariado, (i)materialidade e valor. *In*: ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 13-28
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.293 p.
- ARRUZZA, Cinzia, BHATTACHARYA, Tithi., FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. Tradução Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 128 p.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO NPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica**. [S.L], 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em 10 de abr. de 2021.
- ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica (Org.). **Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres**. Realização SOS Corpo, Instituto Feminista para a democracia; Instituto Patrícia Galvão. Recife: SOS Corpo, 2014.

ÁVILA, R.C; PORTES, E.A. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20 n. 3, p. 809-832, set – dez, 2012.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p.27-40, mai/ago. 2012.  
Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/164>. Acesso em: 13 de jul. de 2019.

BARAN, Paul A.; SWEEZY, Paul. M. **Capitalismo monopolista: ensaio sobre a ordem econômica e social americana**. Tradução de Waltensir Dutra. 3ª ed. Zahar editores: Rio de Janeiro, 1978. 383p.

BATTHYÁNY, Karina Dighiero. **Las políticas y el cuidado en America Latina**. uma mirada a las expectativas regionales. Santiago: CEPAL - Série Assuntos de Genero, n. 124, 2015.

BEHRING, Elaine. Rosseti. Fundo público, exploração e expropriações no capitalismo em crise *In*: BOSCHETTI, I. **Expropriação e direitos no capitalismo** (org.). São Paulo: Cortez, 2018, p. 187-210.

BEHRING, Elaine. Rosseti. Neoliberalismo, ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. *In*: XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras / es em Serviço Social. Dez, 2018. **Anais**. Vitória – ES.

BEHRING, Elaine. Rosseti. Emancipação, revolução permanente e política social. *In*: BOSCHETTI, Ivanete *et al* (org.). **Que política social para qual emancipação?** Brasília - DF: Abaré Editorial, 2018. p.235-259.

BEHRING, Elaine. Rosseti; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. Biblioteca básica de serviço social, v. 2. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BHATTACHARYA, Tithi. **O que é a teoria da reprodução social? Esquerda on-line**, 2019. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2019/03/08/tithi-bhattacharya-o-que-e-a-teoria-da-reproducao-social/>. Acesso em: 12 de mar. de 2019.

BHATTACHARYA, Tithi. **Mapping Social Reproduction Theory**. Verso Books, 2018. Disponível em: <https://www.versobooks.com/blogs/3555-mapping-social-reproduction-theory>. Acesso em: 13 de mar. de 2019.

BHATTACHARYA, Tithi. Como não pular a classe: reprodução social da força de trabalho e classe trabalhadora global. **Medium**, 2018. Disponível em: <https://medium.com/feminismo-com-classe/como-nao-pular-a-classe-reprodu%C3%A7%C3%A3o-social-da-for%C3%A7a-de-trabalho-e-classe-de-trabalho-global-bcea36904835>. Acesso em: 13 de mar. de 2019.

BHATTACHARYA, Tithi. A fonte de vida no capitalismo: a base doméstica e social da exploração. Tradução de Lina Hamdan. **Esquerda Diário**, 2018. Disponível em:



<<https://www.esquerdadiario.com.br/A-fonte-de-vida-do-capitalismo-a-base-domestica-e-social-da-exploracao>>. Acesso em: 13 de mar. de 2019.

BILAC, Elisabete Dória. **Famílias de trabalhadores: estratégias de sobrevivência**. São Paulo: Símbolo, 1978.

BOSCHETTI, Ivanete Salete. Limitações do Estado Social Capitalista Contemporâneo. **Jmphc | Journal Of Management & Primary Health Care | Issn 2179-6750**, [S.L.], v. 12, p. 1-13, 13 abr. 2020. Lepidus Tecnologia. <http://dx.doi.org/10.14295/jmphc.v12.980>. Disponível em: <https://www.jmphc.com.br/jmphc/article/view/980>. Acesso em: 06 de abr. de 2021.

BOSCHETTI, Ivanete. Expropriação de direitos e reprodução da força de trabalho. *In*: BOSCHETTI, I. **Expropriação e direitos no capitalismo** (org.) São Paulo: Cortez, 2018. P. 131-166.

BRAGA, Glauco Pereira de Oliveira e. **Política social e família: uma análise a partir das universidades federais do sul do Brasil no contexto do programa nacional de assistência estudantil (PNAES)**. 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Serviço Social, Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília – DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 de mai. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 06 de abr. de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acesso em: 01 de abr. de 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 06 de abr. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 de jan. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10097**, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. Brasília, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm). Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm). Acesso em: 17 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília - DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 11 de ago. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 12711, 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 01 de abr. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 12764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 15 de out. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 21 de jan. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília - DF: Presidência da República. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em 25 de ago. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a

terceiros. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13429.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13429.htm). Acesso em: 01 de abr. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm). Acesso em: 01 de abr. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13987, de 07 de abril de 2020**. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Brasília, BRASIL, 07 abr. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/113987.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113987.htm). Acesso em: 03 de dez. de 2020.

BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha**. 2018. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em: 09 de nov. de 2018.

BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha**. 2020. Disponível em: Disponível em <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em 11 de jul. de 2020.

BRASIL. **Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 de out. de 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 02 de abril de 2020**. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE durante o período de estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus - Covid-19.. Brasília, Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-9-de-abril-de-2020-252085843>. Acesso em: 03 de dez. de 2020.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução Nathanael C. Caixeiro. 3ª edição. LTC Editora: Rio de Janeiro, 1974. 379 p.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 545-806, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BbvHJPJGSYw9TCWrYS7mfmb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 de mai. de 2020.

BRUSCHINI, Cristina. Teoria crítica da família. *In*: AZEVEDO, Maria Amélia; A GUERRA, Viviane N de (org.). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 49-79.

BRUSCHINI, Cristina; RICOLDI, A. M. **Articulação trabalho e família: famílias urbanas de baixa renda e políticas de apoio às trabalhadoras**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais, 2008.

CAMARANO, Ana Amélia; FERNANDES, Daniele. Mudanças nos arranjos familiares e seu impacto nas condições de vida: 1980 e 2010. *In*: CAMARANO, Ana Amélia (org.). **Novo regime demográfico: uma nova relação entre população e desenvolvimento?** Rio de Janeiro: Ipea, 2014. p. 117-154.

CAMPOS, Marta Silva. O Casamento Da Política Social com a Família: feliz ou infeliz? *In*: MIOTO, R.C.T.; CAMPOS, M. S.; CARLOTO, C. M.(org) **Familismo, direitos e cidadania: contradições da política social**. São Paulo: Cortez Editora, 2015, p. 21-43.

CAMPOS, Marta Silva.; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Política de Assistência Social e a posição da família na política social brasileira. **Ser Social (UnB)**, Brasília, n.12, p. 165-190, 2003.

CARRASCO, Cristina. **Estatísticas sob suspeita: proposta de novos indicadores com base na experiência das mulheres**. São Paulo: Sof: Sempre Viva Organização Feminista, 2012. 160 p. Tradução José Valenzuela Perez. Disponível em: <http://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Estatisticas.pdf>. Acesso em: 05 de out. de 2020.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p.143-155, jul. 2000. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/647/664>. Acesso em: 03 de mar. de 2020.

CASTANHO, Rafael Maurício. **Educação superior nos institutos federais: políticas inclusivas e produções subjetivas**. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

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

CIAVATTA, Maria. A historicidade das reformas na educação profissional. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória – ES. v. 19, n. 39, p. 50-64, jan/jun, 2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 de mai. de 2020.

CIOFFI, Sylvia. Famílias metropolitanas: arranjos familiares e condições de vida. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 9. **Anais**. Caxambu: ABEP, 1998. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/issue/view/31>. Acesso em 30 de jun. de 2019.

COELHO, Alessandra Joelma Dal Pizzol. **Permanência e abandono escolar na educação profissional**: um estudo sobre as instituições federais de Joinville e Jaraguá do Sul. 2014. 225 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: Cfess, 2013. (Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais). Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf). Acesso em: 13 de abr. de 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1**, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cpn-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 06 de abr. de 2021.

CORREA, Lycinia Maria. Investigando a relação jovens, família e trabalho: aspectos que permeiam a exclusão escolar juvenil no ensino médio. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Anped, 2013. p. 1 - 17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/investigando-relacao-jovens-familia-e-trabalho-aspectos-que-permeiam-exclusao>. Acesso em: 03 de mar. de 2020.

COSTA, Pedro Luiz de Araujo; MARINHO, Ricardo José de Azevedo (org.). Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos ifs. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Uerj, Lpp, 2018. p. 63-82. Disponível em: [https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos\\_Federais\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Ci%C3%Aancia\\_e\\_Tecnologia\\_-\\_Rela%C3%A7%C3%A3o\\_com\\_o\\_Ensino\\_M%C3%A9dio\\_Integrado\\_e\\_o\\_Projeto\\_Societ%C3%A1rio\\_de\\_Desenvolvimento.pdf](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf). Acesso em: 15 de mai. de 2021.

COSTA, Lúcia Cortes da. **Os impasses do estado capitalista**: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil. Ponta Grossa, Editora UEPG; São Paulo: Cortez, 2006. 2109 Kb; 248p. E-book.

COSTA, Olavo Viana. Pesquisa de condições de vida. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 17, p.142-150, abr. 2003. Disponível em [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v17n03-04/v17n03-04\\_14.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v17n03-04/v17n03-04_14.pdf). Acesso em 15 de jun. de 2019.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. 282 p.

DAMASCENA, Edilza Alves; MOURA, Dante Henrique. Formação de professores para a educação profissional: sobre políticas e perspectivas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 178-199, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4367>. Acesso em: 15 de mai. de 2021.

DESLANDES, Suely. Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: DESLANDES, S.F; GOMES, R; MINAYO, M.C. de S. (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 31 – 40.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio de Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L], v. 41, n. 144, p. 772-789, dez. 2011.

DRUCK, Graça. A precarização social do trabalho no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013. Cap. 4. p. 55-74.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A Shumann São Paulo: Boitempo, 2010.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. **Fundamentos sociales de las economias postindustriales**. Barcelona: Ariel, 2000.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópica na agenda global. **Quaestio: Revista de estudos em educação**, Sorocaba, v. 7, n. 2, p. 1-15, nov. 2005. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/50/50>. Acesso em: 15 de dez. de 2020.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A Política social do Estado capitalista**. 8ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000. 216p.

FARIA, Igor Guterres. **A construção da identidade docente na educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Santa Catarina - campus Canoinhas**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58309>. Acesso em: 05 de jan. de 2021.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Elefante, 2019. 388 p. Tradução de Coletivo Sycorax.

FERGUSON, Susan; MCNALLY, David. Capital, força de trabalho e relações de gênero. **Revista Outubro**, Brasil, n. 29, p.23-58, nov. 2017. Disponível em: [http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2017/11/02\\_McNally-e-Ferguson\\_2017.pdf](http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2017/11/02_McNally-e-Ferguson_2017.pdf). Acesso em: 15 de mar. de 2019.

FERGUSON, Susan. Feminismos interseccional e da reprodução social: rumo a uma ontologia integrativa. **Cadernos Cemarx**, Campinas – SP, n; 10, p. 13-38, 2017. Disponível em <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10919/6196>. Acesso em 18 de mar. de 2019.

FERREIRA, Verônica Maria. **Apropriação do tempo de trabalho das mulheres na política de saúde e reprodução social: uma análise de suas tendências**. 2017. 202 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

FERRETTI, Celso João.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p.43-66, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a03.pdf>. Acesso em: 12 de abr. de 2015.

FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L], n. 109, p. 43-66, mar. 2000. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/654/671>. Acesso em: 15 de mai. de 2021.

FISCHER, Maria, Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. **Educação, Sociedade e Culturas**, n 29, p. 35-51, 2009. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC29/29ClaraFNairaF.pdf>. Acesso em: 09 de mai. de 2020.

FONSECA. A. M. M da. **Família e Política de Renda Mínima**. São Paulo: Cortez, 2001. Pg. 51-89.

FONTES, Virgínia. A transformação dos meios de existência em capital - expropriações, mercado e propriedade. *In*: BOSCHETTI, I. **Expropriação e direitos no capitalismo** (org.). São Paulo: Cortez, 2018. p. 17-62.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 3ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Nacional, 1977.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 100-137.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FERREIRA, Sonia Maria. Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e o controle ideológico da educação básica pública. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 32, p. 88-113, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28304/16435>. Acesso em: 23 de abr. de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A educação dos trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador - BA, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300017](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017). Acesso em: 21 de abr. de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 31, n. 2 Mai/Ago, 2013, p. 389-404.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação, Saúde**. Rio de Janeiro, v. 5, n.3 p. 521-536. nov. 2007/ fev. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Uerj, Lpp, 2018. p. 17-40.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional. O paradoxo da falta e sobre de jovens qualificados. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Uerj, Lpp, 2018. p. 41-62. Disponível em: [https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos\\_Federais\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Ci%C3%Aancia\\_e\\_Tecnologia\\_-\\_Rela%C3%A7%C3%A3o\\_com\\_o\\_Ensino\\_M%C3%A9dio\\_Integrado\\_e\\_o\\_Projeto\\_Societ%C3%A1rio\\_de\\_Desenvolvimento.pdf](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf). Acesso em: 15 de mai. de 2021.

FUNDAÇÃO SEADE. **Pesquisa de condições de vida**. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/pcv/index.php?tip=apres>. Acesso em: 20 de set. de 2019.

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. *In*: GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética de educação: um estudo introdutório**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 15-38. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/2777>. Acesso em: 09 de mai. de 2021.

GAMA, Andrea de Souza. Trabalho e responsabilidades familiares no Brasil: reflexões sobre direitos do trabalho. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 30, v.10 p. 149-168, 2012.

GAMA, Andrea de Souza. **Trabalho, família e gênero: impactos dos direitos do trabalho e da educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.



GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17/15>. Acesso em: 15 de mai. de 2021.

GARCIA, Fernanda Corrêa. **Fatores da (não) permanência e êxito no Instituto Federal de Santa Catarina - câmpus Tubarão na voz de alunos concluintes e evadidos**. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Departamento de Educação À Distância, Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1537>. Acesso em: 21 de out. de 2020.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. Apresentação. *In*: GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite (org.). **Trabalho, educação e tecnologia**: alguns dos seus enlaces. Curitiba: Ed. Ufpr, 2010. p. 7-10.

GARCÍA, María Valeria Judith Montoya. **Los hogares en la crisis**: trabajo y condiciones de vida en México 2008-2010. Ciudad de México: Cepal, 2017. 173 p. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41095-hogares-la-crisis-trabajo-condiciones-vida-mexico-2008-2010>. Acesso em: 05 de jan. de 2019.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. 3. p. 76-99.

GERBA, Raphael Thiago. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GOLDANI, Ana Maria. Família, gênero e políticas: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 29-48, jun. 2002. Semestral.

GRANEMANN, Sara. O processo de produção e reprodução social: trabalho e sociabilidade. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS (org.). **Serviço Social**: Direitos e competências profissionais. Brasília: Cfess/Abepss, 2009. p. 223-238.

GUERRA, Yolanda. A dimensão investigativa no exercício profissional. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social**: direitos e competências profissionais. Brasília: Cfess/Abepss, 2009. p. 701-718.

GUIMARÃES, Sandra Lopes. **A entrevista de acolhimento e o contrato de trabalho pedagógico como uma possibilidade frente à evasão escolar em um curso superior de tecnologia**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

HARVEY, David. **17 Contradições e o fim do capitalismo**. Tradução de Rogério Bettoni. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 169-184.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 8ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, David. **Para entender O capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. O trabalho, o capital e o conflito de classes entre o ambiente construído nas sociedades capitalistas avançadas. **Espaço e debates**, São Paulo, ano II, n. 7, set.1982, p. 6-35.

HEIJMANS, Rosemary Dore; FINI, Roberto; LUSCHER, Ana Zuleica. Insucesso, fracasso, abandono evasão: um debate multifacetado. *In*: CUNHA, Daisy Moreira *et al* (org.). **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Puc Minas, 2013. p. 235-272.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho: um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. Tradução de Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

HIRATA, Helena; HUMPHREY, John. Estruturas familiares e sistema produtivo: famílias operárias na crise. **Tempo social: revista de sociologia**. São Paulo. v. 4. p. 111-131, 1992.

HIRSCH, Joachim. **Teoria materialista do Estado: processos de transformação do sistema capitalista de Estado**. Tradução de Luciano Cavini Martorano. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

HORST, Claudio Henrique Miranda. **Família, marxismo e serviço social: desvendando o invólucro místico**. 2018. 217f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Serviço Social, Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

HORST, Claudio Henrique Miranda; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Serviço social e o trabalho com famílias: renovação ou conservadorismo. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 40, p. 228-246, 2º semestre de 2017.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IASI, Mauro. Trabalho doméstico e valor. *In*: IASI, M. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p 123-141.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio contínua: educação 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 12 p. Disponível em:

[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf). Acesso em: 30 de jun. de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 148 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2015 – 2019**. Florianópolis: IFSC, 2017a. Disponível em: <https://pdi.ifsc.edu.br/download/relatorio-do-pdi-2015-2019/>. Acesso em 23 de abr. de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Resolução CODIR nº 02**, de 06 de março de 2017. Aprova as formas de ingresso de discentes para cursos técnicos e de graduação no IFSC. Florianópolis: IFSC, 2017b. Disponível em: <https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/home.jsf>. Acesso em 05 de jul. de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Resolução CONSUP nº 08**, de 27 de fevereiro de 2014. Aprova a alteração dos artigos 3º, 31, 43, 45 e 50 e a inclusão dos artigos 47-C, 47-D, 47-E, 81-B e 81-C do Regimento Geral deste Instituto Federal. Florianópolis: IFSC, 2014. Disponível em: [http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Consup2014/consup\\_resolucao08\\_2014\\_aprova\\_alteracao\\_regimento\\_geral\\_centro\\_referencia.pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Consup2014/consup_resolucao08_2014_aprova_alteracao_regimento_geral_centro_referencia.pdf). Acesso em 06 de jun. de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Resolução CONSUP nº 20**, de 25 de junho de 2018. Aprova o Regulamento Didático-Pedagógico do IFSC e dá outras providências. Florianópolis: IFSC, 2018b. Disponível em: <https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/home.jsf>. Acesso em 04 de fev. de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Resolução CONSUP nº 23**, de 21 de agosto de 2018. Aprova, ad referendum, o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC. Florianópolis: IFSC, 2018a. Disponível em: <https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/home.jsf>. Acesso em 12 de mar. de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Resolução CONSUP nº 46**, de 18 de dezembro de 2014. Regulamenta o Programa de Segurança Alimentar do Estudante do Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis: IFSC, 2014. Disponível em: [http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup\\_resolucao46\\_2014\\_aprova\\_psae.pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao46_2014_aprova_psae.pdf), acesso em 29 de jun. de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Resolução CONSUP nº 41**, de 24 de abril de 2017. Aprova o

Regimento Interno do Câmpus Caçador. Florianópolis, SC. Disponível em <http://cacador.ifsc.edu.br/images/arquivos/resolucaoconsup11regimentocacadordef>. Acesso em 15 de jun. de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Resolução CEPE/IFSC nº001/2010**, de 30 de novembro de 2010. Regulamenta a Assistência Estudantil do Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis: IFSC, 2010. Disponível em: [http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/CEPE2014/resolucao\\_001\\_2001\\_assistencia.pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/CEPE2014/resolucao_001_2001_assistencia.pdf). Acesso em 25 de fevereiro de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução CONSUP nº 07**, de 04 de março de 2020. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (2020-2024). Florianópolis, Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/pdi-2020-2024>. Acesso em: 30 de mar.de 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução CONSUP nº 38**, de 16 de dezembro de 2019. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Acessibilidade Educacional - NAE. Florianópolis. Disponível em: [http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup\\_resolucao38\\_2019\\_Aprova\\_NAE\\_com\\_anexo.pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao38_2019_Aprova_NAE_com_anexo.pdf). Acesso em: 15 de jan.de 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução CONSUP nº 09**, de 06 de abril de 2020. Publica e dá conhecimento à Comunidade das Decisões do Conselho Superior do IFSC. Florianópolis, Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documents/30681/1880597/consup\\_resolucao09\\_2020\\_CONSUP.pdf/2d7e940d-3b0f-4405-8747-2b457e040884#:~:text=Considerando%20as%20decis%C3%B5es%20do%20Conselho,o%20dia%2030%20de%20abril..](https://www.ifsc.edu.br/documents/30681/1880597/consup_resolucao09_2020_CONSUP.pdf/2d7e940d-3b0f-4405-8747-2b457e040884#:~:text=Considerando%20as%20decis%C3%B5es%20do%20Conselho,o%20dia%2030%20de%20abril..) Acesso em: 30 de abr.de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução nº 41**, de 19 de dezembro de 2017. Regulamenta, ad referendum, o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social e suas ações no Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/175813/866662/Resolu%C3%A7%C3%A3o+PAEVS+atual/32ebea30-9650-c966-6c56-b3d4a3c5a2d8>. Acesso em: 23 de jan.de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução nº 42**, de 19 de dezembro de 2017. Aprova, ad referendum, critérios e procedimentos para a realização da análise que gera o Índice de Vulnerabilidade Social. Florianópolis, Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documents/175813/881763/consup\\_resolucao42\\_2017\\_aprova\\_criterios\\_IVS.pdf/7dfbc1e6-aa30-23e0-8de6-2f6fa50bf1f5](https://www.ifsc.edu.br/documents/175813/881763/consup_resolucao42_2017_aprova_criterios_IVS.pdf/7dfbc1e6-aa30-23e0-8de6-2f6fa50bf1f5). Acesso em: 21 de jan. de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução nº 01**, de 06 de março de 2016. Retifica, ad referendum, a Resolução nº 74/2016/CEPE/IFSC que regulamenta a prática de estágio obrigatório e não obrigatório dos estudantes do Instituto Federal de Santa Catarina e a sua atuação como unidade concedente de estágio. Florianópolis, Disponível em: [https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/coligiados/filtro\\_busca.jsf;jsessionid=B78DCFC04AA6EEA6398571B71E4C51AB.appdocker5-inst2](https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/coligiados/filtro_busca.jsf;jsessionid=B78DCFC04AA6EEA6398571B71E4C51AB.appdocker5-inst2). Acesso em: 22 de jan.de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **EDITAL N.º 01/2020/DAE-PROEN ÍNDICE DE VULNERABILIDADE SOCIAL - IVS**. Florianópolis: Ifsc, 2019. 15 p.

Disponível em:

[https://www.ifsc.edu.br/documents/175813/1814920/01\\_edital\\_IVS\\_2020\\_ret\\_5.pdf/e903520f-965e-42db-8587-5a8aea5ea187](https://www.ifsc.edu.br/documents/175813/1814920/01_edital_IVS_2020_ret_5.pdf/e903520f-965e-42db-8587-5a8aea5ea187). Acesso em: 10 de fev. de 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **EDITAL N.º 02/2020/DAE-PROEN AUXÍLIOS FINANCEIROS PAEVS/ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**. Florianópolis: Ifsc, 2019. 19 p. Disponível em:

[https://www.ifsc.edu.br/documents/175813/1814939/02\\_edital\\_PAEVS\\_+2020+\\_parcial\\_ret.8A.pdf/99add09d-1bf8-484c-bc6d-9ac25728be7b](https://www.ifsc.edu.br/documents/175813/1814939/02_edital_PAEVS_+2020+_parcial_ret.8A.pdf/99add09d-1bf8-484c-bc6d-9ac25728be7b). Acesso em: 26 de jan. de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **EDITAL N.º 03/2019/DAE-PROEN PROCESSO SELETIVO PARA PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS 2019**. Florianópolis: Ifsc, 2019. 13 p. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/30713/1117944/edital-eventos-retificado-outubro.pdf/248d17d0-86db-486a-adf3-870bf833970b>. Acesso em: 23 de jan. de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Instrução Normativa nº 15**, de 24 de julho de 2020. Estabelece medidas de caráter excepcional no âmbito do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) e Programa de Alimentação Estudantil do IFSC, devido à Pandemia Covid-19... Florianópolis, Disponível em:

[https://www.ifsc.edu.br/documents/175813/0/IN+15\\_2020\\_Medidas+no+ambito+do+PAEVS+e+PNAE+devido+a+Pandemia+Covid-19.pdf/63cc5e86-c06f-44ab-a4e0-f24cdba42a24](https://www.ifsc.edu.br/documents/175813/0/IN+15_2020_Medidas+no+ambito+do+PAEVS+e+PNAE+devido+a+Pandemia+Covid-19.pdf/63cc5e86-c06f-44ab-a4e0-f24cdba42a24).

Acesso em: 30 de ago. de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução Consup nº 11**, de 24 de abril de 2017. Aprova o Regimento Interno do Câmpus Caçador. Florianópolis, Disponível em:

[https://regimentos.ifsc.edu.br/files/2015/04/resolucao\\_consop\\_11\\_regimento\\_caador\\_def.pdf](https://regimentos.ifsc.edu.br/files/2015/04/resolucao_consop_11_regimento_caador_def.pdf). Acesso em: 25 de mar. de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA- Câmpus Florianópolis. **Dados subsequentes**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: <patricia.moraes@ifsc.edu.br>. em: 31 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTAC CATARINA. **Câmpus**. 2019. Disponível em:

<https://www.ifsc.edu.br/campus>. Acesso em: 14 de jun. de 2019.

JORNALISMO ASSUFRGS. **Corte de verba ameaça parar 29 Institutos Federais**. 2020.

Disponível em: <https://www.assufrgs.org.br/2020/10/22/corte-de-verba-ameaca-parar-29-institutos-federais/#:~:text=O%20or%C3%A7amento%20do%20governo%20federal,das%20universidades%20e%20institutos%20federais.&text=%E2%80%9CNas%20universidades%20a%20redu%C3%A7%C3%A3o%20foi,%2C%20de%2018%2C%25..>

Acesso em: 10 de mai. de 2021.

KATZ, Cind. Capitalismo vagabundo e a necessidade da reprodução social. Trad. Gilberto Cunha Franca e Valeria Fontes. Geosp – Espaço e Tempo (Online), v. 23, n. 2, p. 435-452,

ago. 2019. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/158736>. Acesso em: 30 de abr. de 2021.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da Educação Profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p.491-508, nov.2007/fev. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. GRABOWSKI, Gabriel. Educação profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318. jun. 2006. Semestral.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**, v. 3, p. 77-96, 2002. Disponível em [http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer\\_1.pdf](http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf). Acesso em 21 de abr. de 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho - educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. 2. p. 55-75.

LAVINAS, L. **Empregabilidade no Brasil: inflexões de gênero e diferenciais femininos**. Rio de Janeiro: Ipea, 2001. (Texto para Discussão, 826).

Disponível em:

[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0826.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0826.pdf).

Acesso em: 05 de jun. de 2015.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo: etapa superior do capitalismo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2011.

LESSA, Sergio. O processo de produção / reprodução social: trabalho e sociabilidade. *In*: CFESS (org.). **Capacitação em serviço social e política social: Módulo 2: crise contemporânea, questão social e serviço social**. Brasília: Cead, 1999. p. 19-33.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 156, p. 38-62, mar. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742016000100038&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742016000100038&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 01 de dez. de 2020.

LIMA, Aguinaldo. Luiz de. **Os riscos do empreendedorismo: a proposta de educação e formação empreendedora**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LINKOWSKI, Juliete Alves dos Santos; CAMPOLIN, Luciane da Costa; RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. Docência para educação profissional e tecnológica: aproximando

diálogos. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v, 7, p. 300-314, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4101/3304>. e-ISSN: 2359-2087.

LUKÁCS, G. A reprodução. *In: Para uma ontologia do ser social*. Tradução de Nélío Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. v. 2. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 159-302.

LUZ, Lila Cristina Xavier *et al.* Os jovens brasileiros em tempos de covid-19. **Revista Princípios**, [S.L.], v. 1, n. 160, p. 177-207, fev. 2021. Disponível em: <https://revistaprincipios.emnuvens.com.br/principios/issue/view/3>. Acesso em: 08 de mai. de 2021.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. São Paulo: Nova Cultural. 1985

MATTEI, Lauro; HEINEN, Vicente Loeblein. Impactos da crise da Covid-19 no mercado de trabalho brasileiro. **Brazilian Journal Of Political Economy**, [S.L.], v. 40, n. 4, p. 647-668, dez. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0101-31572020-3200>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31572020000400647&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572020000400647&tlng=pt). Acesso em: 14 de abr. de 2021.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; CONDE, Soraya Franzoni. Juventude, trabalho e escola em territórios de precariedade social. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 38., 2017, São Luis / Ma. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2017. p. 1 - 18. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT09\\_302.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT09_302.pdf). Acesso em: 25 de mar. de 2020.

MARTINELLI, M. L. O uso de abordagens qualitativas em serviço social. *In: MARTINELLI, M. L. (org.). Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. Série Núcleo de Pesquisa; 1 São Paulo: Veras Editora, 1999. Série Núcleo de Pesquisa.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira. Apresentação. *In: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (org.). A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistência*. Aracaju: Criação Editora, 2021. p. 15-20.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEIL, Gerardo. **Individualización y solidaridad familiar**. Barcelona: Obra Social "la Caixa", 2011.

MENDES, Maíra Tavares. Mapeando a produção sobre permanência estudantil. **Revista de Estudos Universitários - Reu**, [S.L.], v. 46, n. 2, p. 385-407, 17 dez. 2020. Pós-graduação em Comunicação e Cultura – PPGCC. <http://dx.doi.org/10.22484/2177->

5788.2020v46n2p385-407. Disponível em:  
<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/4040>. Acesso em: 11 abr. 2020.

MENDES, Maíra Tavares. Políticas de reconhecimento e redistribuição na permanência estudantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-17, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v45n4/2175-6236-edreal-45-04-e96281.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p. Tradução Isa Tavares.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1 ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011 (Coleção Mundo do Trabalho).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S.F; GOMES, R; MINAYO, M.C de S. (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 61 – 78.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC lança programa para aumentar a <sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub> autonomia financeira de universidades e institutos**. 2019. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=78211:mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financieira-de-universidades-e-institutos&catid=212&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=78211:mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financieira-de-universidades-e-institutos&catid=212&Itemid=86). Acesso em: 23 de mar. de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O que verificar em relação à educação de seu filho – Ensino Fundamental e Médio**. [S.D.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/176-pais-e-familiares-1187696379/dia-a-dia-do-seu-filho-1208216712/248-o-que-verificar-em-relacao-a-educacao-de-seu-filho-ensino-fundamental-e-medio/>. Acesso em: 13 de abr. de 2021

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 02**, de 09 de abril de 2020. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE durante o período de estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus – Covid-19.. . Brasília, Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/13453-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%B0-02,-de-09-de-abril-de-2020#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20execu%C3%A7%C3%A3o%20do,novo%20coronav%C3%ADrus%20%E2%80%93%20Covid%2D19..> Acesso em: 02 de maio de 2021

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Painel Coronavírus**. [S.D.] Disponível em:  
<https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 14 de abr. de 2021

MIOTO, Regina Célia Tamaso. Família contemporânea e proteção social: notas sobre o contexto brasileiro. In: FÁVERO, Eunice Terezinha (org.). **Famílias na cena**



**contemporânea:** (des)proteção social, (des) igualdades e judicialização. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 23-44. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-familias-na-cena>. Acesso em: 06 de abr. de 2021.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Família, Trabalho com Famílias e Serviço Social**. Disponível em: <http://unesav.com.br/ckfinder/userfiles/files/trabalho-com-familia-e-servico-social.pdf>. Acesso em: 8 de dez. de 2020.

MIOTO, Regina Célia Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina; WIESSE, Michelly Laurita . Família e Política Social: o cuidado como questão emblemática. In: Maria Lúcia T Garcia; Mirian C. V. Basilio-Denadai. (Org.). **Família, Saúde Mental e Política de Drogas: temas contemporâneos**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2018, v. 1, p. 43-64.

MIOTO, Regina Célia Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. **Políticas públicas, cuidados e trabalho doméstico - familiar**. Londrina: Uel, 2017.

MIOTO, Regina Célia Tamasso; DALPRÁ, Keli Regina. Serviços sociais e responsabilização da família: contradições da política social brasileira. In: MIOTO, Regina Célia Tamasso; CAMPOS, Marta Silva; CARLOTO, Cássia Maria (org.). **Familismo, direitos e cidadania: contradições da política social**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 147-178.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Família e proteção social: as relações Estado e família e a intervenção profissional dos assistentes sociais no contexto histórico brasileiro**. Projeto de pesquisa. 2017. 42 p. Mimeo.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. Política social e trabalho familiar: questões emergentes no debate contemporâneo. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 124, p.699-720, out/ dez. 2015.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. Família, trabalho com famílias e serviço social. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 12, n. 2, p.163-176, jan/jun. 2010.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. **O que é família**. Florianópolis: Ufsc, 2007.

MIOTO, Regina Célia Tamasso; CAMPOS, Marta Silva; CARLOTO, Cassia Maria. Apresentação. In: MIOTO, Regina Célia Tamasso; CAMPOS, Marta Silva; CARLOTO, Cássia Maria (orgs.) **Familismo, direito e cidadania: contradições da política social**. São Paulo: Cortez, 2015. ‘

MONTALI, Lilia. Arranjos familiares: o esforço coletivo para viver na grande São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 72, p.58-69, fev. 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1107>. Acesso em: 21 de mar. de 2019.

MONTALI, Lilia. Família e trabalho na conjuntura recessiva. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 1, n. 5, p.72-84, jan/mar. 1991. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v05n01/v05n0111.pdf>. Acesso em: 21 de mar. de 2019.

MONTALI, Lilia. Família e trabalho na reestruturação produtiva: ausência de políticas de emprego e deterioração das condições de vida. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.L.], v. 15, n. 42, p. 55-71, fev. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69092000000100004>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092000000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092000000100004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 de maio de 2021.

MONTALI, Lilia; TELLES, Vera da Silva. Família e modo de vida das classes trabalhadoras em São Paulo. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 5. ed. 1986, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Abep, 1986. p. 1407 - 1446. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/416/402>. Acesso em: 30 de jun. de 2019.

MORAES, P. M. et al. Familismo e política social: aproximações com as bases da formação sócio histórica brasileira. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 2, n. 24, p. 803-819, dez. 2020. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13675>. Acesso em: 28 fev. 2021.

MORAES, Patricia. Maccarini. **A difícil conciliação entre os três mundos: família, trabalho e qualificação profissional**. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MORAES, Patricia Maccarini; ABRÃO, Kênia Cristina Lopes; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Conciliação entre trabalho e vida familiar: um debate necessário. **Serviço Social e Saúde**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 105-118, jun. 2015.

MOTA, Ana Elisabete. Expropriações contemporâneas: hipóteses e reflexões. *In*: BOSCHETTI, I. **Expropriação e direitos no capitalismo**. (org.) São Paulo: Cortez, 2018, p. 167-186.

MOTA, Ana Elisabete. Significado dos direitos e da política social na atual conjuntura brasileira. *In*: BOSCHETTI, I *et al* (org.). **Que política social para qual emancipação?**. Brasília: Abaré Editorial, 2018. p. 223-234

MOTA, Ana Elisabete. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. *In*: CFESS ABEPSS (org.). **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 51-68.

MOSER, Liliane. Os desafios na articulação entre trabalho e família: demandas às políticas públicas e ao serviço social. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 14. ed. 2014, Natal. **Anais**. Natal: Enpess, 2014. p. 1 - 11. CD ROM.

MOSER, Liliane; DAL PRÁ, Keli Regina. Os Desafios de Conciliar Trabalho, Família e Cuidados: evidências do familismo nas políticas sociais brasileiras / the challenges of conciliating work, family and care. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 382, 19 dez. 2016. EDIPUCRS. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1677-9509.2016.2.21923>. Acesso em: 05 de mar. de 2019.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. Apresentação. *In*: ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A Shumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

NETTO, José Paulo.; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NETTO, José Paulo. Marxismo e família: notas para uma discussão. *In*: AZEVEDO, Maria Amélia; A GUERRA, Viviane N de (org.). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 81-95.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p.155-170, jul-dez 2006. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850>. Acesso em: 10 de dez. de 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Trabalho e responsabilidades familiares: novos enfoques**. Notas da OIT. Trabalho e família. 1. ed. Brasília, OIT, 2010.

OLIVEIRA, Elida. **Corte de mais de 18% no orçamento das universidades federais em 2021 poderá inviabilizar ensino, diz entidade**. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/03/18/corte-de-mais-de-18percent-no-orcamento-das-universidades-federais-em-2021-podera-inviabilizar-ensino-diz-entidade.ghtml>. Acesso em: 10 de mai. de 2021.

OLIVEIRA, Orlandina de; SALLES, Vania. Reflexiones teóricas para el estudio de la reproducción de la fuerza de trabajo. *In*: TOLEDO, Enrique de La Garza (org.). **Tratado latinoamericano de sociología del trabajo**. México: Flacso, 2000. p. 619-643.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como uma pandemia**. [S.L.]. 2020. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812#:~:text=Vacina%C3%A7%C3%A3o%20nas%20Am%C3%A9ricas-,OMS%20afirma%20que%20COVID%2D19%20%C3%A9%20agora%20caracterizada%20como%20pandemia,agora%20caracterizada%20como%20uma%20pandemia](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812#:~:text=Vacina%C3%A7%C3%A3o%20nas%20Am%C3%A9ricas-,OMS%20afirma%20que%20COVID%2D19%20%C3%A9%20agora%20caracterizada%20como%20pandemia,agora%20caracterizada%20como%20uma%20pandemia). Acesso em: 14 de abr. de 2021.

OSORIO, Rafael Guerreiro; SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de. Condições de vida: qualidade dos domicílios e acesso a bens - 1998- 2008. *In*: CASTRO, Jorge Abrahão de; VAZ, Fabio Monteiro (org.). **Situação social brasileira: monitoramento das condições de vida** 1. Brasília: Ipea, 2011. p. 263-272.

PAIVA, Beatriz Augusto de; FRONZA, Claudia Sombrio; HILLESHEIM, Jaime. A regularização da terceirização no Brasil: a superexploração do trabalho em cena. *In*: MOSER, Liliane; MANFROI, Vania Maria (Org.). **Serviço Social: questão social e direitos Humanos**. vol III. Florianópolis: Editora Ufsc, 2016. p. 253-272.

PAOLI, Maria Celia. A família operária: notas sobre sua formação histórica no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 1-2, n. 4, p.17-41, 1992.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2012. 225 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores de cursos técnicos. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 9, n. 15, p. 79-94, dez. 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/142>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Democracia em risco e particularidades da política social em contexto de avanço do conservadorismo. *In*: BOSCHETTI, Ivanete *et al* (org.). **Que política social para qual emancipação?** Brasília - DF: Abaré Editorial, 2018. p. 159-186.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 215 p.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Mudanças estruturais, política social e papel da família: críticas ao pluralismo de bem-estar. *In*: SALES, Mione Apolinario; MATOS, Maurílio Castro de; LEAL, Maria Cristina (org.). **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 1. p. 25-42.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Estado, sociedade e esfera pública. *In*: CFESS, Conselho Federal de Serviço Social; ABEPSS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília-DF: Cfess/Abepss, 2009. p. 285-300.

PFEIFER, Mariana; ADAMS, José Rodrigo Barth. Aspectos da concepção produção/reprodução social na teoria marxista. *In*: 4º Colóquio Marx e Engels. Campinas, 2005. **Anais**. 2005.

PICCHIO, Antonella. Condiciones de Vida: perspectivas, análisis económico y políticas públicas. **Revista de Economía Crítica**, [S.L.], v. 0, n. 7, p. 27-54, 2007. Disponível em: [http://revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revistas/n7/2\\_condiciones\\_de\\_vida.pdf](http://revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revistas/n7/2_condiciones_de_vida.pdf). Acesso em: 30 abr. 2021.

PORTES, Écio Antonio. O trabalho escolar das famílias populares. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 3. p. 61-80.

PORTAL FIOCRUZ. **Por que a doença causada pelo novo vírus recebeu o nome de Covid-19?**. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 08 de jun. de 2020.

QUIROGA, Fernando Lionel. Crítica ao programa FUTURE-SE: autonomia como dispositivo de desativação do papel do estado sobre institutos e universidades federais. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 52, p. 1-16, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/issue/view/2922/showToc>. Acesso em: 23 de mar. de 2021.

RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inez Terezinha. Políticas de educação profissional: naturalização das expressões da questão social?. **Argumentum**, Vitória, v. 7, n. 2, p.74-88, jul/dez. 2015.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJAS, J. E. A. O indizível e o dizível na história oral. *In*: MARTINELLI, M. L. (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. Série Núcleo de Pesquisa, São Paulo: Veras, 1999.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos – o estudante trabalhador. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs). **Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 5. p. 99-124.

ROSA, L. B. P. da. A reforma trabalhista e seus impactos para a classe trabalhadora: breves considerações acerca do trabalho intermitente. *In*: XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. **Anais**. Dez-2018. Vitória – ES. 16 p.

RUMMERT, Sonia Maria. Educar e qualificar: caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 405-423, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/2043/showToc>. Acesso em: 09 maio 2020.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. *In*: SILVA, Mariléia Maria da; QUARTIERO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda (org.). **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 15-70.

SAIS, Elenice de Freitas; VIEIRA, Fabio Martins. A evasão escolar nos cursos subsequentes de eletrotécnica e edificações do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC - Campus de Criciúma /SC. **Criar Educação**, Criciúma, v. 6, n. 1, p.1-25, nov. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2806>>. Acesso em: 15 de jan. de 2020.

SANTO, Andréia Martins de Oliveira. Relação família-escola e desempenho escolar: estudo em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 36. ed., 2013, Goiânia. **Anais**. Goiânia: Anped, 2013. p. 1 - 18. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14\\_3323\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14_3323_texto.pdf). Acesso em: 03 de mar. de 2020.

SANTOS, Thalita Araújo. **A evasão e a permanência na educação profissional técnica de nível médio do Pronatec no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**. 2017. 230 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SANTOS, Jailson Alves. Política de expansão da RFEPT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Uerj, Lpp, 2018. p. 113-124. Disponível em: [https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos\\_Federais\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Ci%C3%Aancia\\_e\\_Tecnologia\\_-\\_Rela%C3%A7%C3%A3o\\_com\\_o\\_Ensino\\_M%C3%A9dio\\_Integrado\\_e\\_o\\_Projeto\\_Societ%C3%A1rio\\_de\\_Deenvolvimento.pdf](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Deenvolvimento.pdf). Acesso em: 15 de mai. de 2021.

SANTOS, Jailson Alves dos; RODRIGUES, José. (Des)Caminhos da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: contradições na trajetória histórica. **Marx e O Marxismo**, Niterói, v. 3, n. 4, p. 88-112, jun. 2015. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/100>. Acesso em: 21 de abr. de 2021.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11778/1/Tese%20Dyane%20Santos.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SARACENO, Chiara. **Il Welfare: Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale**. Bologna: Il Mulino, 2013

SARACENO, Chiara; NALDINI, Manuela. **Sociologia da Família**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 2003.

SARACENO, Chiara. Le compatibilità sociali nella riforma del welfare. *In*: **Animazione Sociale**, 6/7, Italia, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Aula 1: introdução: caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica**. Campinas: Histedbr, 2020. 34 slides, color. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1V4Eb79BjKjLGGRgVyrJtME8\\_ZhqBs6eL/view](https://drive.google.com/file/d/1V4Eb79BjKjLGGRgVyrJtME8_ZhqBs6eL/view). Acesso em: 19 de mar. de 2021

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEGNINI, L. R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**. v. 14 (2), p. 72-81, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no Proeja. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p.

725-743, set. 2011. Disponível em: <https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/03/proeja1.pdf>. Acesso em: 23 de mar. de 2021.

SILVA, Danielle Jardim da. Independência ou em dependência: apontamentos sobre as relações de produção e reprodução no capitalismo. **Marx e o Marxismo**, Niterói. v. 4, n. 7, p.281-302, jul/dez. 2016.

SILVA, L. M. M R. **Serviço social e família: a legitimação de uma ideologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SINGER, Paul Israel. **Economia política do trabalho: elementos para uma análise histórico estrutural do emprego e da força de trabalho no desenvolvimento capitalista**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1979.

SORJ, Bernardo. **Trabalho e responsabilidades familiares: Um estudo sobre o Brasil**. Rio de Janeiro: OIT, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Família e Educação: uma questão em aberto. **Psicologia Usp**, São Paulo, v. 1-2, n. 3, p.9-12,1992. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51771992000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100002). Acesso em: 21 mar. 2020.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórico-metodológica para a pesquisa em políticas educacionais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n° 2, p. 153-162, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16439>. Acesso em 20 maio de 2020.

TAVARES, Maria Augusta. Empreendedorismo e expropriação da subjetividade *In*: BOSCHETTI, I (org.). **Expropriação e direitos no capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2018, p. 293-310.

TAVARES, Moacir Gubert. A evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul: Anped, 2012. p. 1-21. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: 21 de abr. de 2021.

TEDESCO FILHO, Jacir Mario et al. A contribuição do marxismo para a educação profissional. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL EDUCAÇÃO, MARXISMO E SOCIALISMO, 2., 2018, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG, 2018. p. 1 - 15. Disponível em: [https://3e259203-0a83-495b-a4d8-2d2a8b2d9d5a.filesusr.com/ugd/ac5263\\_f10157b220fa42419c10a21c0a487b40.pdf](https://3e259203-0a83-495b-a4d8-2d2a8b2d9d5a.filesusr.com/ugd/ac5263_f10157b220fa42419c10a21c0a487b40.pdf). Acesso em: 13 de jul. de 2019.

TORRES, A. C. et al. **Homens e mulheres entre família e trabalho**. Lisboa: Deep.cid, 2004.

VAISMAN, Ester; FORTES, Ronaldo Vielmi. Três abordagens distintas sobre a categoria da reprodução: Lukács, Althusser e Bordieu & Passeron. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 245-255, abr.

VELOSO, Tereza Cristina Mertens Aguiar; MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior: análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, abr. 2015.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 2. p. 45-60.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZAGO, Jaqueline; ARAÚJO, Romildo de Castro; FRANÇA, Robson Luiz. A formação educacional da classe trabalhadora no capitalismo em tempos de crise. In: SIMPÓSIO NACIONAL EDUCAÇÃO, MARXISMO E SOCIALISMO. 2. ed. 2018, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG, 2018. p.1-15. Disponível em: [https://3e259203-0a83-495b-a4d8-2d2a8b2d9d5a.filesusr.com/ugd/ac5263\\_efde2521814542d38db7cf670d000b61.pdf](https://3e259203-0a83-495b-a4d8-2d2a8b2d9d5a.filesusr.com/ugd/ac5263_efde2521814542d38db7cf670d000b61.pdf). Acesso em: 13 jul. 2019.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 1. p. 17-44.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, p.70-80, jan/jul, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v10n18/07.pdf>>. Acesso em: 09 de dez. de 2019.

ZAGO, Nadir. Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. **Paidéia**, Ribeirão Preto, p. 63-73, Fev/Ago, 1998.

ZANIN, Alexandra Joelma dal Pizzol Coelho. **Abandono e permanência escolar na educação profissional e tecnológica: olhares de trabalhadores da educação do Instituto Federal de Santa Catarina**. 2019. 279 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: [https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4665/1/CT\\_PPGTE\\_D\\_Zanin%2C\\_Alexandra\\_Joelma\\_Dal\\_Pizzol\\_Coelho\\_2019.pdf](https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4665/1/CT_PPGTE_D_Zanin%2C_Alexandra_Joelma_Dal_Pizzol_Coelho_2019.pdf). Acesso em: 26 de out. de 2020.





**APÊNDICE A – Atribuições dos coordenadores dos cursos técnicos subsequentes  
conforme regimento interno dos *campi* Caçador e Florianópolis**

<b>Regimento Interno Câmpus Caçador</b>
<p>I - Acompanhar a execução das ações e projetos relativos ao ensino, à pesquisa, à extensão e ao desenvolvimento dos cursos e dos estágios.</p> <p>II - Prestar informações quanto aos cursos ofertados e sua estrutura, turno, duração, processo de ingresso e gratuidade.</p> <p>III - Acompanhar e articular a execução, avaliação e aprimoramento curricular.</p> <p>IV - Propiciar aos discentes, condições de participação em atividades científicas, tecnológicas, culturais e desportivas;</p> <p>V - Efetuar o acompanhamento pedagógico e disciplinar dos discentes;</p> <p>VI - Planejar e acompanhar a execução de viagens de estudo e visitas técnicas, em articulação com os setores envolvidos;</p> <p>VII - Participar de ações de integração junto à comunidade externa, com o objetivo de divulgar e fortalecer a relação com a Instituição;</p> <p>VIII - Coordenar o planejamento, a execução, a avaliação e a atualização contínua do projeto pedagógico do curso;</p> <p>IX - Realizar o acompanhamento dos estudantes, contribuindo para o acesso, permanência e êxito nos cursos e demais atividades, com a participação da Coordenadoria Pedagógica e dos docentes envolvidos;</p> <p>X - Articular e acompanhar o planejamento de atividades realizadas nos laboratórios;</p> <p>XI - Organizar com a equipe de docentes e técnicos da área a estimativa de materiais permanente e de consumo, conforme procedimentos do IFSC;</p> <p>XII - Revisar, organizar, documentar e publicar os procedimentos relacionados à área;</p> <p>XIII - Incentivar a capacitação e a formação continuada e promover a articulação entre os servidores da Coordenadoria;</p> <p>XIV - Representar o Câmpus nos fóruns específicos da área;</p> <p>XV - Desenvolver outras atividades atribuídas pela chefia imediata, dentro de suas atribuições legais (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2017, p. 23-24).</p>
<b>Regimento Interno Câmpus Florianópolis</b>
<p>I - Elaborar o planejamento anual das atividades inerentes a sua Coordenadoria;</p> <p>II - Propor ao seu Chefe de Departamento Acadêmico normas, métodos e estratégias de trabalho que visem ao aprimoramento das atividades da sua Coordenadoria;</p> <p>III - Propor ao seu Chefe de Departamento Acadêmico plano de capacitação dos servidores lotados na sua Coordenadoria;</p> <p>IV - Acompanhar e avaliar o planejamento e a execução do plano de ação da Coordenadoria;</p> <p>V - Planejar as atividades administrativas e acadêmicas e propor medidas que assegurem o padrão desejado de qualidade do curso;</p> <p>VI - Acompanhar o desenvolvimento do currículo de seu curso;</p> <p>VII - Responsabilizar-se junto à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão pelo cadastro e pela atualização da organização curricular de seu curso;</p> <p>VIII - Propor a adequação do currículo do seu curso ao mundo do trabalho e à legislação;</p> <p>IX - Coordenar estudos para criação, atualização ou extinção de habilitações profissionais, ligadas ao seu curso;</p> <p>X - Responsabilizar-se pela avaliação do programa de estágio curricular de seu curso, quando designado;</p>

- XI - Acompanhar os processos de avaliação do programa de estágio curricular do seu curso, para que sejam observados os procedimentos legais;
- XII - Auxiliar o seu Chefe de Departamento Acadêmico no planejamento das atividades relacionadas ao seu curso;
- XIII - Programar e acompanhar a execução de viagens de estudo ou visitas técnicas em articulação com a Coordenadoria de Infraestrutura do Departamento Acadêmico; XIV - emitir parecer nos pedidos de matrícula, transferências, validações, certificados e outros relacionados ao processo de ensino-aprendizagem dos discentes matriculados no Curso;
- XV - Autorizar os pedidos de substituição, antecipação, dispensa e recuperação de aulas e troca de horários;
- XVI - Participar das reuniões administrativas e didático-pedagógicas;
- XVII - Auxiliar na seleção de novos docentes; XVIII - emitir parecer sobre o rendimento de docente substituto ou em estágio probatório vinculado ao seu Curso;
- XIX - Planejar e coordenar as reuniões de Avaliação de seu Curso;
- XX - Colaborar com Colegiados, Conselhos e Comissões quando solicitado;
- XXI - Participar como membro nato do Conselho de Ensino do respectivo nível de ensino de seu Curso, responsabilizando-se pela divulgação das decisões junto ao Curso; XXII - convocar e presidir as reuniões da Coordenadoria e, se houver, do Colegiado de Curso;
- XXIII - Promover, em articulação com a Assessoria de Comunicação, Marketing e Ouvidoria e Assessoria de Relações Externas do Campus, a divulgação de eventos acadêmicos de sua Coordenadoria;
- XXIV - Proceder à elaboração e à distribuição dos horários de turmas, de docentes e de espaços físicos, em articulação com a Coordenadoria de Infraestrutura de seu Departamento Acadêmico;
- XXV - Promover a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão no seu Curso;
- XXVI - Incentivar a elaboração e participar de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão;
- XXVII - Efetuar o acompanhamento pedagógico e disciplinar de discentes de seu Curso;
- XXVIII - Analisar e aprovar os Planejamentos das Unidades Curriculares de seu Curso;
- XXIX - organizar, documentar e publicar as normas e os procedimentos relacionados à sua Coordenadoria;
- XXX - Efetuar levantamento das necessidades de materiais de consumo, de materiais permanentes, de serviços e de reformas da sua Coordenadoria e encaminhá-lo à Coordenadoria de Infraestrutura do seu Departamento Acadêmico;
- XXXI - Responsabilizar-se pelos bens patrimoniais da sua Coordenadoria;
- XXXII - Revisar, organizar, documentar e publicar os procedimentos relacionados à sua Coordenadoria;
- XXXIII - Prestar esclarecimentos aos órgãos de controle e dar parecer sobre processos administrativos, em questões pertinentes à sua Coordenadoria;
- XXXIV - Desenvolver outras atividades, dentro de sua competência, atribuídas pelo seu Chefe de Departamento Acadêmico (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011)



## **APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido – coordenadores de curso**

Título da pesquisa: A permanência dos estudantes nos Institutos Federais de Educação: um estudo sobre suas condições de vida e as condições institucionais.

Pesquisadora responsável: Patrícia Maccarini Moraes

Professora orientadora: Regina Célia Tamaso Miotto

Você está sendo convidado (a) para contribuir, na condição de participante voluntário (a), com a pesquisa: A questão da permanência dos estudantes nos institutos federais de educação: um estudo sobre suas condições de vida e as condições institucionais.

A pesquisa será realizada para elaboração de Tese de Doutorado em Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC. O objetivo dessa pesquisa é analisar as dinâmicas da produção e da reprodução da vida social dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Santa Catarina, ancoradas no estudo das condições de vida dos estudantes e das condições institucionais, com vistas a compreender os processos permanência dos estudantes matriculados nos referidos cursos.

A sua participação consiste em conceder entrevista gravada (apenas com a sua autorização) com perguntas relacionadas à atuação na coordenação dos cursos técnicos subsequentes. O local de realização das entrevistas será, preferencialmente, nas dependências dos campi do Instituto Federal de Santa Catarina. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento sem ter que apresentar qualquer justificativa. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará em prejuízo. Destaca-se que lhe é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação. Os dados da pesquisa serão utilizados para fins científicos e para planejamento de ações institucionais. Informamos que será garantida e mantida a confidencialidade das informações, a sua privacidade como participante e a proteção de sua identidade durante todas as fases da pesquisa. Em relação ao sigilo, a pesquisadora fará tudo ao seu alcance para mantê-lo, no entanto, existe o risco de ocorrer à quebra de sigilo de forma involuntária e não intencional.

Os resultados deste trabalho estarão expressos na Tese (que será disponibilizada, publicamente, na Plataforma Brasil, na página do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e na biblioteca da UFSC, e poderão, ainda, ser apresentados em encontros ou revistas científicas, onde serão mostrados apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu

nome ou qualquer informação relacionada à sua identidade. Informamos que a realização da pesquisa apresenta um grau de risco mínimo à sua saúde ou danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural. Dentre os riscos, podemos citar constrangimento, o cansaço ou aborrecimento ao responder os questionários. Ciente de que a pesquisa possui algum risco, a pesquisadora responsável estará atenta aos sinais dos participantes e compromete-se em não prosseguir com a aplicação dos questionários. Assim, em ocorrendo algum imprevisto, desconforto ou mal-estar durante a aplicação do questionário, serão tomadas todas as providências de assistência, amparo e cautela para evitar situações que possam causar danos que afetam a integridades física, psíquica e de saúde, conforme determina a lei. Caso haja algum dano material ou imaterial devidamente comprovado decorrente de sua participação na pesquisa, garantimos o reparo ao dano (indenização) a ser pago de acordo com a legislação vigente. Conforme Resolução CNS 466/12, no item IV.3.h e a Resolução CNS 510/16, art. 17.2. Esclarecemos que você não pagará e nem receberá nenhuma remuneração pela sua participação na pesquisa. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes serão ressarcidas<sup>108</sup> pela pesquisadora Patrícia Maccarini Moraes sendo uma compensação material dos gastos decorrentes da participação na pesquisa, ou seja, despesas do participante e seus acompanhantes, tais como transporte e alimentação (CNS, Resolução 510/16-CNS, Art. 2º, Inciso XXIV), quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação<sup>109</sup>. A forma de ressarcimento, quando houver, será mediante depósito em sua conta corrente ou em dinheiro (como preferir).

Este Termo foi redigido em quatro páginas. Será lido, rubricado em todas as páginas e assinado em duas vias por você e pela pesquisadora responsável: uma via permanece com você e outra ficará com a pesquisadora. Ressaltamos ser importante guardar a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa, conforme preconiza a Resolução nº 510/2016 CNS/MS e suas complementares, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de

---

<sup>109</sup> “XXIV – ressarcimento: compensação material dos gastos decorrentes da participação na pesquisa, ou seja, despesas do participante e seus acompanhantes, tais como transporte e alimentação” (CNS, Resolução 510/16-CNS, Art. 2º, Inciso XXIV).

<sup>109</sup> “VII - dano material: lesão que atinge o patrimônio do participante da pesquisa em virtude das características ou dos resultados do processo de pesquisa, impondo uma despesa pecuniária ou diminuindo suas receitas auferidas ou que poderiam ser auferidas” (CNS, Resolução 510/16-CNS, Art. 2º, Inciso VII).

Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Caso tenha alguma dúvida em relação à pesquisa, neste momento ou posteriormente, nos disponibilizamos a realizar os devidos esclarecimentos através dos seguintes contatos: com a pesquisadora Patrícia Maccarini Moraes, pelo telefone (049) 3561-5707, pelo e-mail: [pmaccarinimoraes@gmail.com](mailto:pmaccarinimoraes@gmail.com), e no endereço: Instituto Federal de Santa Catarina, Avenida Fahdo Tomé, 3000, Champagnat, Caçador – SC; ou com a Profa. Orientadora Dra. Regina Célia Tamaso Miotto pelo e-mail [regina.miotto@gmail.com](mailto:regina.miotto@gmail.com), pelo telefone (48) 3721-6514, ou no endereço Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n, - Trindade, Departamento de Serviço Social, UFSC. Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC pelo endereço: Rua Desembargador Vitor Lima, n. 222, 4º andar, sala 401 -Trindade – Florianópolis, pelo telefone: (048) 3721-6094 ou pelo e-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br).

### **Consentimento Pós-Informação**

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019.

Eu, \_\_\_\_\_,

RG nº \_\_\_\_\_ li este documento e recebi da pesquisadora todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante da pesquisa

Declaramos que fornecemos todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador responsável

**APÊNDICE D – Relação de documentos consultados para análise documental**

<b>Documento</b>	<b>Data</b>	<b>Emissor</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>Decreto 7234</b>	19/07/2010	Presidência da República	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.
<b>Lei 10097</b>	19/12/2000	Presidência da República	Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943.
<b>Lei 13.987</b>	07/04/2020	Presidência da República	Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica.
<b>Resolução 001</b>	30/11/2010 *, atualizada em 14/02/2014	Cepe / IFSC	Regulamenta a Assistência Estudantil do Instituto Federal de Santa Catarina.
<b>Resolução nº 2</b>	09/04/2020	Ministério da Educação	Dispõe sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE durante o período de estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus - Covid-19.
<b>Resolução 41</b>	19/12/2017	Consup / IFSC	Regulamenta, ad referendum, o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social e suas ações no Instituto Federal de Santa Catarina.
<b>Resolução 42</b>	19/12/2017	Consup / IFSC	Aprova, ad referendum, critérios e procedimentos para a realização da análise que gera o Índice de Vulnerabilidade Social.
<b>Resolução 74</b>	08/12/2016	Cepe / IFSC	Regulamenta a prática de estágio obrigatório e não-obrigatório dos estudantes do Instituto Federal de Santa Catarina e a sua atuação como



			unidade concedente de estágio. (Retificada pela Resolução N° 01/2017/CEPE/IFSC)
<b>Edital IVS 01/2020</b>	16/10/2020	DAE/PROE N/IFSC	Torna pública a abertura do edital para inscrições e normas que regem a solicitação inicial e a reavaliação do Índice de Vulnerabilidade Social – IVS
<b>Edital PAEVS 02/2020</b>	16/11/2020	DAE/PROE N/IFSC	Torna pública a abertura do edital para inscrições e normas que regem a concessão e manutenção dos auxílios financeiros do Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social – PAEVS, integrante da Assistência Estudantil no IFSC
<b>Edital de apoio a participação em eventos</b>	19/10/2019	DAE/PROE N/IFSC	Torna pública a abertura do edital de apoio financeiro para participação em eventos extracurriculares para os estudantes do IFSC
<b>Instrução Normativa 15</b>	24/07/2020	Reitor / IFSC	Estabelece medidas de caráter excepcional no âmbito do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) e Programa de Alimentação Estudantil do IFSC, devido à Pandemia Covid-19.
<b>Regulamento do Núcleo de Acessibilidade Educacional</b>	01/12/2019	Consup / IFSC	Disciplina a organização, o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Acessibilidade Educacional – NAE de cada câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC.
<b>Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC</b>	01/08/2018	Consup/IFSC	Tem como objetivo geral promover a permanência e êxito dos estudantes em sua oferta educativa, por meio de um conjunto de medidas que visam o enfrentamento da evasão e retenção, enquanto fatores que comprometem o atendimento da missão institucional.

\* Atualizada em 14/02/2014.

Fonte: [www.ifsc.edu.br](http://www.ifsc.edu.br). Elaboração da autora.

**APÊNDICE E- Dados gerais de evasão e retenção do IFSC no período de 2017 a 2019**

<b>Dados gerais de evasão* e por tipo de curso</b>						
<b>Tipo de curso</b>	<b>2019</b>		<b>2018</b>		<b>2017</b>	
	<b>Evasão</b>	<b>Retenção**</b>	<b>Evasão</b>	<b>Retenção</b>	<b>Evasão</b>	<b>Retenção</b>
Tec. Integrado	8,5	3,84	9,4	4	9,2	3,5
Tec. Concomitante	33,4	11,63	39,5	8,84	48,7	7,4
Tec. Subsequente	28,6	15,25	41,4	12	43,8	8,1
Tec. Proeja	35	5,28	32,6	8,3	40,2	8,3
Nível superior***	18,3	12,83	26,4	8,84	19,8	5,6
Especialização (lato sensu)	26,2	9,52	24,9	24,65	13,4	3,8
Geral IFSC	27,6	8,72	38,2	7	36,9	4,12
* O conceito de evadidos corresponde àqueles que perderam o vínculo com a instituição antes da conclusão do curso.						
** Corresponde aos estudantes que permaneceram matriculados por período superior ao tempo previsto para integralização do curso.						
*** Bacharelado, licenciatura e cursos de tecnologia.						

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020. Elaboração da autora.

## APÊNDICE F – Questionário aplicado aos estudantes

Prezado estudante,

Você está sendo convidado (a) para contribuir com a pesquisa: A permanência dos estudantes nos institutos federais de educação: um estudo sobre suas condições de vida e as condições institucionais.

A pesquisa será realizada para elaboração de tese de Doutorado em Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC de Patrícia Maccarini Moraes, sob orientação da Profa. Dra. Regina Célia Tamasso Miotto.

O objetivo dessa pesquisa é analisar as dinâmicas da produção e da reprodução da vida social dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Santa Catarina, ancoradas no estudo das condições de vida dos estudantes e das condições institucionais, com vistas a compreender os processos de permanência dos estudantes matriculados nos referidos cursos.

A participação nessa pesquisa é voluntária e consiste em responder 44 questões fechadas e uma aberta. Não serão solicitados dados de identificação pessoal dos participantes, garantindo o anonimato. O sigilo de suas informações será garantido.

Caso tenha alguma dúvida em relação à pesquisa, neste momento ou posteriormente, nos disponibilizamos a realizar os devidos esclarecimentos através dos seguintes contatos: com a pesquisadora Patrícia Maccarini Moraes, pelo telefone (049) 3561-5707, pelo e-mail: [pmaccarinimoraes@gmail.com](mailto:pmaccarinimoraes@gmail.com).

Para visualizar e/ou baixar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na íntegra, [clique aqui](#) Se você concorda em participar dessa pesquisa, clique em "PRÓXIMO" para responder ao questionário. Desde já, agradeço sua atenção e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,  
Patrícia Maccarini Moraes

### Ocupação e inserção no mercado de trabalho

#### 1 – Qual a sua situação atual de trabalho?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Empregado (a) (incluem-se aqui também as pessoas que estão afastadas do trabalho para tratamento de saúde ou usufruindo de licença de qualquer natureza)
- Não está empregado (a) no momento, mas exerce atividade remunerada (exemplo: autônomo, informal, diarista, entre outros).
- Estagiário (a)
- Desempregado (Quando não se encaixa em nenhuma das outras opções);
- Dono (a) de casa / do lar;
- Aposentado (a)
- Não sabe/não quer responder.

#### 2 - Qual a sua ocupação principal?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Assalariado (a) do governo / setor público (federal, estadual ou municipal);

- Assalariado (a) do setor privado;
- Autônomo / Profissional liberal (trabalha por conta própria);
- Trabalhador informal (faz bicos/presta serviço sem contrato de trabalho);
- Exclusivamente donas (os) de casa, mães/pais, pessoas que cuidam de familiares dependentes sem receber remuneração (trabalhador não remunerado ou sem salário);
- Estagiário/aprendiz (remunerados);
- Empresário/MEI (microempreendedor individual);
- Dedicar-se somente aos estudos (quando não se encaixa em nenhuma das outras opções);
- Outros;
- Não sabe/não quer responder.

**3- Quantas horas, em média, você se dedica ao trabalho remunerado por semana?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Até 10 horas semanais;
- De 11 a 20 horas semanais;
- De 21 a 30 horas semanais;
- De 31 a 40 horas semanais;
- De 41 a 60 horas semanais;
- Mais de 60 horas semanais;
- Não trabalha;
- Não sabe/não quer responder.

**4 - Qual a sua renda mensal? (Informe aqui os seus rendimentos individuais, sem somar os valores recebidos por outras pessoas da família).**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não possuo renda;
- Abaixo de 1.039,00;
- Exatamente 1.039,00 (1 salário mínimo);
- Entre 1.039,01 até 2.078,00 (2 salários mínimos);
- Entre 2.078,01 até 3.117,00 (3 salários mínimos);
- Entre 3.117,01 até 4.156,00 (4 salários mínimos);
- Entre 4.156,01 até 5.195,00 (5 salários mínimos);
- Mais de 5.195,01 (mais de 5 salários mínimos);
- Não sabe/não quer responder.

**5 - Qual a renda bruta total da família? (Calculada a partir da soma dos rendimentos de todas as pessoas que moram na casa / família).**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Minha família não possui renda;
- Abaixo de 1.039,00;
- Exatamente 1.039,00 (1 salário mínimo);
- Entre 1.039,01 até 2.078,00 (2 salários mínimos);
- Entre 2.078,01 até 3.117,00 (3 salários mínimos);
- Entre 3.117,01 até 4.156,00 (4 salários mínimos);

- Entre 4.156,01 até 5.195,00 (5 salários mínimos);
- Mais de 5.195,01 (mais de 5 salários mínimos);
- Não sabe / não quer responder.

**6 - Para aqueles que trabalham por conta própria, como autônomos ou fazendo bicos sem contrato de trabalho, atualmente, você está contribuindo para a previdência social? (pagando carnê do INSS, emitindo notas fiscais ou outra forma de contribuição?)**

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: a resposta foi 'Exclusivamente donas (os) de casa, mães / pais, pessoas que cuidam de familiares dependentes sem receber remuneração (trabalhador não remunerado ou sem salário)' ou 'Trabalhador informal (faz bicos / presta serviço sem contrato de trabalho)' ou 'Autônomo / Profissional liberal (trabalha por conta própria)' na questão '2 [P17]' (Qual a sua ocupação principal?). Favor escolher apenas uma das opções a seguir.

- Sim;
- Não;
- Não sabe/não quer responder.

**7-Por que você não está recolhendo a contribuição previdenciária?**

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: a resposta foi 'Não ' na questão '6 [P19]' (Para aqueles que trabalham por conta própria, como autônomo, fazendo bicos sem contrato de trabalho: atualmente, você está contribuindo para a previdência social? (pagando carnê do INSS, emitindo Notas fiscais ou outra forma de contribuição?).

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não considera importante;
- Não sabe como fazer para contribuir;
- Não dispõe de recursos financeiros para contribuir;
- Não sabe/não quer responder.

**Responsabilidades profissionais e familiares**

**8 - Você possui filhos?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim;
- Não.

**9- Quantos filhos você tem?**

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições :a resposta foi 'Sim' na questão '8 [P13]' (Você possui filhos?).

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- 1;
- 2;
- 3;
- 4;
- 5;
- 6 ou mais;
- Não sabe/não quer responder.

**10 - Caso tenha filhos menores que 18 anos, responda quem é o responsável por cuidar dos filhos e pelas decisões que os envolvem.**

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: resposta foi 'Sim' na questão '8 [P13]' (Você possui filhos? ).

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Eu sou o (a) principal responsável pelo cuidado e pelas decisões que envolvem os meus filhos, sem contar com a ajuda de outras pessoas.
- Eu sou o (a) principal responsável pelo cuidado e pelas decisões que envolvem os meus filhos, mas conto com a ajuda da mãe / pai deles.
- Os cuidados e as decisões que envolvem os meus filhos são divididos de forma bastante equilibrada entre mim e o pai / mãe deles.
- Os cuidados as decisões que envolvem os meus filhos são divididas entre mim, o pai / mãe deles e outros familiares (tios, tias, irmãos, irmãs, avôs, avós, entre outros).
- Os cuidados dos filhos as decisões que envolvem os meus filhos são divididas entre mim e outros familiares (tios, tias, irmãos, irmãs, avôs, avós, entre outros), sem contar com a colaboração do pai / mãe deles.
- Meus filhos são cuidados exclusivamente por outras pessoas (familiares e não familiares).
- Meus filhos são maiores de 18 anos.
- Não sabe / Não quer responder.

**11- Se você tem filhos, informe a idade deles.**

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: resposta foi 'Sim' na questão '8 [P13]' (Você possui filhos?).

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Até 01 ano incompleto
- Entre 01 e 04 anos
- Entre 05 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 18 anos
- Maior de que 18 anos
- Não sabe/não quer responder

**12 - Sobre a participação dos seus filhos menores de 18 anos na escola, creche e outros serviços, responda:**

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: a resposta foi 'Sim' na questão '8 [P13]' (Você possui filhos?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Meus filhos frequentam escola/creche em período integral.
- Meus filhos frequentam escola/creche em período parcial (apenas manhã ou tarde).
- Meus filhos frequentam a escola/creche e também participam de outras atividades /projetos ofertados por equipamentos públicos, ONGs, igrejas, entre outros.
- Meus filhos não frequentam escola/creche porque ainda não atingiram a idade obrigatória de escolarização e não conseguem vaga na creche.
- Meus filhos não frequentam escola/creche porque ainda não atingiram a idade obrigatória de escolarização e eu prefiro que sejam cuidados em casa.
- Meus filhos são maiores de 18 anos.
- Outras situações.
- Não sabe/não quer responder.

**13 - Enquanto eu estou no IFSC, quem cuida dos meus filhos é:**

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: a resposta foi 'Sim' na questão '8 [P13]' (Você possui filhos?).

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- O pai/mãe deles
- Os irmãos deles
- Outras pessoas familiares e não familiares (tio (a), avó, avô, madrinha, amigos, conhecidos, etc.)
- Babá/cuidadora empregada (pessoa que é remunerada pelo serviço de cuidado)
- Ficam na escola/creche
- Ficam sozinhos
- Meus filhos são maiores de 18 anos
- Outras situações
- Não sabe/ Não quer responder

**14-Considerando os rendimentos de todas as pessoas que moram na sua casa, selecione a opção que melhor descrever a sua realidade.**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- A única fonte de renda é a minha.
- Outras pessoas da família também possuem renda e a minha é a maior.
- Outras pessoas da família também possuem renda e ganham mais do que eu.
- Eu não tenho renda.
- Não sabe / Não quer responder.

**15-Quais são os serviços e benefícios acessados utilizados por você e por sua família?**

Por favor, escolha as opções que se aplicam.

- Instituição de ensino pública (Instituto Federal, Universidade Federal, Escola, Creche).
- Instituição de ensino particular (Faculdade, Escola, Creche, Pós-graduação).
- Serviços de saúde públicos (Hospital, Posto de Saúde, etc.).
- Serviços de saúde particulares (Consultas médica, exames, plano de saúde, etc.).
- Benefícios da assistência social (BPC, Bolsa família, cesta básica, santa renda, outros).
- Serviços da assistência social (CRAS, CREAS, Centro - dia, Cadúnico, outros).
- Outros serviços e benefícios.
- Não sabe / Não quer responder.

**16-Considerando as decisões que precisam ser tomadas para manter a casa e a família, selecione a opção abaixo que melhor descreve a sua participação na tomada de decisões.**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir.

- Eu sou responsável pelas decisões importantes.
- Eu não tenho autonomia para tomar decisões importantes /a maioria das decisões não são tomadas por mim.
- As decisões importantes são decididas em conjunto por mim e pelas demais pessoas da família (pai, mãe, irmãos, cônjuge, companheiro, entre outros).
- Outras situações.
- Não sabe/não quer responder.

**17-Qual das frases abaixo melhor se aplica à divisão do trabalho doméstico (lavar louça, limpar, a casa, cuidar da roupa, fazer compras, etc.) entre as pessoas que moram na sua casa?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sou o (a) principal responsável pela maior parte das atividades domésticas, SEM receber ajuda significativa das outras pessoas que moram na casa.
- Sou o (a) principal responsável pela maior parte das atividades domésticas, COM a ajuda significativa das outras pessoas que moram na casa.
- As atividades domésticas são as divididas de forma equilibrada entre todas as pessoas.
- A maior parte das atividades doméstica é realizada por outra pessoa da família, eu colaboro pouco na realização dessas atividades.
- A maior parte das atividades domésticas é realizada por pessoa contrata para este fim (diarista, empregada doméstica).
- Sou o (a) único (a) responsável pelas atividades domésticas pois moro sozinho.
- Outras situações.
- Não sabe/não quer responder.

**Responsabilidades profissionais e familiares e a condição de estudante**

Considerando a sua condição de estudante em um curso técnico subsequente em articulação com a posição que você ocupa na família e com a sua participação no mercado de trabalho, leia as frases abaixo e escolha a opção que melhor descrever a sua situação.

**18-Pensando nas dificuldades que você enfrenta, ou pode enfrentar para frequentar as aulas, estudar ou permanecer no curso, marque as alternativas que forem adequadas à sua situação.**

- Minhas dificuldades estão relacionadas com o horário de trabalho.
- Minhas dificuldades estão relacionadas com as demandas de cuidado de filhos, parentes doentes ou com deficiência.
- Minhas dificuldades estão relacionadas com as demandas do trabalho doméstico (cozinhar, cuidar da roupa, limpar a casa, fazer compras, entre outros).
- Minhas dificuldades estão relacionadas com os conteúdos do curso e dificuldades de aprendizagem.
- Minhas dificuldades estão relacionadas com o excesso de atividades do curso (trabalhos, estudos para provas, projeto integrador) a serem realizadas fora do horário de aula.
- Minhas dificuldades estão relacionadas com o meio de transporte que utilizo no deslocamento para o IFSC (Horário, tipo de transporte, etc.).
- Minhas dificuldades estão relacionadas a problemas no relacionamento com os professores.
- Minhas dificuldades estão relacionadas ao número de dias em que tenho aula por semana. Preferiria ter menos dias de aula por semana.
- Minhas dificuldades estão relacionadas com a falta / insuficiência de recursos financeiros para custear a permanência no curso
- Outras dificuldades.
- Não enfrento nenhum tipo de dificuldade.
- Não sabe/não quer responder.

**19 - Caso queira, discorra sobre as respostas da pergunta anterior, e fale sobre as dificuldades que você enfrenta. (Pergunta aberta).**



**20 - Você já desistiu desse ou de outro curso anteriormente? Caso queira, comente a sua resposta.**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir.

- Sim
  - Não
  - Não sabe/não quer responder.
- Comente aqui sua escolha.

**21 - Você já pensou em desistir desse curso? Se sim, informe os motivos.**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir.

- Sim
  - Não
  - Não sabe/não quer responder.
- Comente aqui sua escolha.

**22- Considero que o IFSC se preocupa e atende as condições das pessoas que trabalham e/ou tem responsabilidades familiares (trabalho doméstico, cuidar dos filhos ou outras pessoas dependentes, etc.). Sobre essa afirmação, escolha apenas uma das opções a seguir:**

- Concorda totalmente
- Concorda em parte
- Não concorda, nem discorda
- Discorda em parte
- Discorda totalmente
- Não sabe/não quer responder

**23 - Sinto que minhas demandas com relação ao trabalho e à família são acolhidas pelos professores e outros servidores do IFSC. Sobre essa afirmação, escolha apenas uma das opções a seguir.**

- Concorda totalmente
  - Concorda em parte
  - Não concorda, nem discorda
  - Discorda em parte
  - Discorda totalmente
  - Não sabe/não quer responder
- Comente aqui sua escolha.

**Participação nos programas institucionais que incentivam a permanência**

**24 - Sobre a sua participação em programas e ações do IFSC, marque as alternativas que forem adequadas à sua situação.**

- Recebo os auxílios financeiros da Assistência Estudantil (Auxílio permanência, Auxílio Moradia, Auxílio Cadúnico, Auxílio eventos, Auxílio ingressante cotista, etc.).
- Tenho IVS (índice de vulnerabilidade social válido) mas não recebo os auxílios financeiros.
- Sou bolsista de projetos de pesquisa, de extensão, de ensino, etc.
- Participo como voluntário em projetos de pesquisa, extensão, de ensino, etc. (sem receber bolsa).

- Participo dos atendimentos extra classe ofertados pelos professores.
- Sou ou já fui acompanhado pelos profissionais da coordenação pedagógica (Assistente Social, Psicólogo (a), Pedagogo (a), Técnico em Assuntos Educacionais, ou outros).
- Sou ou já fui atendido pelo Núcleo de Acessibilidade Educacional (antigo Napne) ou pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- Participo de outros programas ofertados pelo IFSC.
- Não participo de nenhum dos programas e/ ou das atividades listadas acima.
- Não sabe/não quer responder.

### **Sobre o curso e o ingresso IFSC**

#### **25 - Em qual câmpus do IFSC você estuda?**

- Florianópolis
- Caçador

#### **26 - Você estuda no curso técnico subsequente em ... (Caçador):**

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: a resposta foi 'Câmpus Caçador ' na questão '26 [P1]' (Em qual câmpus você estuda?).

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Desenvolvimento de Sistemas
- Logística
- Administração
- Eletromecânica

#### **27 - Você estuda no curso técnico subsequente em ... (Florianópolis):**

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: a resposta foi 'Câmpus Florianópolis - Mauro Ramos ' na questão '25 [P1]' (Em qual câmpus você estuda?).

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Agrimensura
- Desenvolvimento de Sistemas
- Edificações
- Eletrotécnica
- Eletrônica
- Enfermagem
- Informática
- Manutenção Automotiva
- Mecânica
- Meio Ambiente
- Meteorologia
- Saneamento
- Segurança do Trabalho

#### **28 - Qual o turno do curso que você frequenta?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

**29 - Qual semestre/módulo do curso você está cursando?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- 1º semestre/módulo
- 2º semestre/módulo
- 3º semestre/módulo
- 4º semestre/módulo

**30 - Você ingressou pelo sistema de reserva de vagas para estudantes de escola pública (cotas)? Se Sim, lembra qual tipo de cota? Se sim, informe no espaço para comentários.**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não
- Não sabe/não quer responder.

Comente aqui sua escolha.

**Dados de identificação.****31 – Qual a sua identidade de gênero:**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Feminino
- Masculino
- Travesti
- Transexual feminino
- Transexual masculino
- Não binário
- Outros

**32 - Qual a sua idade?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Menor de 18 anos
- 19 a 21 anos
- 22 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- 61 ou mais
- Não sabe/não quer responder

**33- Qual seu estado civil atualmente?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Solteiro (a) (Nunca casou ou viveu em união estável com alguém).
- Casado (a)/união estável (vivendo com cônjuge / companheiro)
- Separado (a)/divorciado (a)
- Viúvo (a)
- Outros
- Não sabe/ não quer responder.

**34- Qual das opções abaixo melhor descreve a sua cor/raça?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir.

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela (Pessoas descendentes de asiáticos e/ou orientais)
- Indígena
- Não sabe/não quer responder

**35- Você possui alguma deficiência?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir.

- Não
- Sim, especifique qual a deficiência no quadro abaixo
- Não sabe / Não quer responder

Comente aqui sua escolha.

**Composição Familiar**

**36 - Quem são as pessoas que moram com você?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir.

- Moro sozinho (a)
- Divido a moradia com pessoas não familiares (amigos, conhecidos)
- Moro com cônjuge / companheiro (a) sem filhos
- Moro com cônjuge / companheiro (a) com filhos
- Moro com cônjuge / companheiro (a), filho (s) e outros familiares
- Moro com cônjuge / companheiro (a) e outros familiares (sem filhos).
- Moro com o pai e com a mãe (com ou sem irmãos)
- Moro com o pai, com a mãe (com ou sem irmãos) e outros familiares (ex. Avós, tios, primos, etc.).
- Moro com a mãe (com ou sem irmãos)
- Moro com o pai (com ou sem irmãos)
- Moro somente com filhos (as)
- Moro com outros familiares (nenhum das situações descritas acima)
- Pensão e outras situações
- Não sabe / não quer responder

**37 - Qual o número de pessoas que moram na sua casa (incluindo você)?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 ou mais
- Não sabe/não quer responder

**38 - Qual a escolaridade da sua mãe? (último nível de estudos que ela concluiu).**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir.

- Sem instrução
- Ensino fundamental incompleto

- Ensino fundamental completo (Até 8ª série ou 9º ano)
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Curso superior incompleto
- Curso superior completo
- Pós-graduação
- Não sabe/não quer responder

**39 - Qual a escolaridade do seu pai? (Marque o último nível concluído por ele).**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir.

- Sem instrução
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo (Até 8ª série ou 9º ano)
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Curso superior incompleto
- Curso superior completo
- Pós-graduação
- Não sabe/não quer responder

Prezado estudante,

Agradeço a sua participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,  
Patrícia Maccarini Moraes

## APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Estudantes

Título da pesquisa: A questão da permanência dos estudantes nos institutos federais de educação: um estudo sobre suas condições de vida e as condições institucionais.

Pesquisadora responsável: Patrícia Maccarini Moraes

Professora orientadora: Regina Célia Tamaso Mioto

Você está sendo convidado (a) para contribuir, na condição de participante voluntário (a), com a pesquisa: A questão da permanência dos estudantes nos institutos federais de educação: um estudo sobre suas condições de vida e as condições institucionais;

A pesquisa será realizada para elaboração de Tese de Doutorado em Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC. O objetivo dessa pesquisa é analisar as dinâmicas da produção e da reprodução da vida social dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Santa Catarina, ancoradas no estudo das condições de vida dos estudantes e das condições institucionais, com vistas a compreender os processos de permanência dos estudantes matriculados nos referidos cursos.

A sua participação na pesquisa consiste em responder a um questionário estruturado contendo 40 (quarenta) perguntas fechadas e 1 (uma) pergunta aberta que estará disponível no *software* LimeSurvey. O questionário possibilitará conhecer as condições de vida dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Santa Catarina. O local de realização da pesquisa será preferencialmente os laboratórios de informática dos câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento sem ter que apresentar qualquer justificativa. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará em prejuízo. Destaca-se que lhe é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação. Os dados da pesquisa serão utilizados para fins científicos e para planejamento de ações institucionais. Informamos que será garantida e mantida a confidencialidade das informações, a sua privacidade como participante e a proteção de sua identidade durante todas as fases da pesquisa. Em relação ao sigilo, a pesquisadora fará tudo ao seu alcance para mantê-lo, no entanto, existe o risco de ocorrer à quebra de sigilo de forma involuntária e não intencional.

Os resultados deste trabalho estarão expressos na Tese (que será disponibilizada, publicamente, na Plataforma Brasil, na página do Programa de Pós-Graduação em Serviço

Social e na biblioteca da UFSC, e poderão, ainda, ser apresentados em encontros ou revistas científicas, onde serão mostrados apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação relacionada à sua identidade. Informamos que a realização da pesquisa apresenta um grau de risco mínimo à sua saúde ou danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural. Dentre os riscos, podemos citar constrangimento, o cansaço ou aborrecimento ao responder os questionários. Ciente de que a pesquisa possui algum risco, a pesquisadora responsável estará atenta aos sinais dos participantes e compromete-se em não prosseguir com a aplicação dos questionários. Assim, em ocorrendo algum imprevisto, desconforto ou mal-estar durante a aplicação do questionário, serão tomadas todas as providências de assistência, amparo e cautela para evitar situações que possam causar danos que afetam a integridades física, psíquica e de saúde, conforme determina a lei. Caso haja algum dano material ou imaterial devidamente comprovado decorrente de sua participação na pesquisa, garantimos o reparo ao dano (indenização) a ser pago de acordo com a legislação vigente. Conforme Resolução CNS 466/12, no item IV.3.h e a Resolução CNS 510/16, art. 17.2. Esclarecemos que você não pagará e nem receberá nenhuma remuneração pela sua participação na pesquisa. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes serão ressarcidas<sup>110</sup> pela pesquisadora Patrícia Maccarini Moraes sendo uma compensação material dos gastos decorrentes da participação na pesquisa, ou seja, despesas do participante e seus acompanhantes, tais como transporte e alimentação (CNS, Resolução 510/16-CNS, Art. 2º, Inciso XXIV), quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação<sup>111</sup>. A forma de ressarcimento, quando houver, será mediante depósito em sua conta corrente ou em dinheiro (como preferir).

Este Termo foi redigido em quatro páginas. Será lido, rubricado em todas as páginas e assinado em duas vias por você e pela pesquisadora responsável: uma via permanece com você e outra ficará com a pesquisadora. Ressaltamos ser importante guardar a sua via, pois é um documento que traz informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa, conforme preconiza a Resolução nº 510/2016 CNS/MS e suas complementares, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

---

<sup>110</sup> “XXIV – ressarcimento: compensação material dos gastos decorrentes da participação na pesquisa, ou seja, despesas do participante e seus acompanhantes, tais como transporte e alimentação” (CNS, Resolução 510/16-CNS, Art. 2º, Inciso XXIV).

<sup>111</sup> “VII - dano material: lesão que atinge o patrimônio do participante da pesquisa em virtude das características ou dos resultados do processo de pesquisa, impondo uma despesa pecuniária ou diminuindo suas receitas auferidas ou que poderiam ser auferidas” (CNS, Resolução 510/16-CNS, Art. 2º, Inciso VII).

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Caso tenha alguma dúvida em relação à pesquisa, neste momento ou posteriormente, nos disponibilizamos a realizar os devidos esclarecimentos através dos seguintes contatos: com a pesquisadora Patrícia Maccarini Moraes, pelo telefone (049) 3561-5707, pelo e-mail: [pmaccarinimoraes@gmail.com](mailto:pmaccarinimoraes@gmail.com), e no endereço: Instituto Federal de Santa Catarina, Avenida Fahdo Tomé, 3000, Champagnat, Caçador – SC; ou com a Profa. Orientadora Dra. Regina Célia Tamasso Miotto pelo e-mail [regina.miotto@gmail.com](mailto:regina.miotto@gmail.com), pelo telefone (48) 3721-6514, ou no endereço Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n, - Trindade, Departamento de Serviço Social, UFSC. Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC pelo endereço: Rua Desembargador Vitor Lima, n. 222, 4º andar, sala 401 -Trindade – Florianópolis, pelo telefone: (048) 3721-6094 ou pelo e-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br).

### Consentimento Pós-Informação

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ li este documento e recebi da pesquisadora todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante da pesquisa

Declaramos que fornecemos todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.



## APÊNDICE H – Questionário aplicado aos estudantes sobre o contexto da pandemia.

Prezado estudante,

A sua participação em minha pesquisa para o curso de doutorado, com o título **A permanência dos estudantes nos Institutos Federais de Educação: um estudo sobre as condições de vida e as condições institucionais** foi muito importante. A pesquisa buscou conhecer as condições de vida dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes. No entanto, fomos atingidos pela pandemia e muitos de vocês tiveram suas condições de vida e de trabalho profundamente afetadas, por isso, quero conhecer como está sua realidade durante a pandemia.

Caso possa contribuir ainda mais com a pesquisa, peço que responda o questionário a seguir, que contém 6 perguntas e você não levará nem 5 minutos para responder. A sua participação será voluntária, não serão solicitados dados de identificação. Garantirei seu anonimato e o sigilo de suas informações.

Caso tenha alguma dúvida em relação à pesquisa, faça contato com Patrícia Maccarini Moraes, pelo telefone (0xx) xxxxx-xxxx ou pelo e-mail: [pmaccarinimoraes@gmail.com](mailto:pmaccarinimoraes@gmail.com).

Para visualizar e/ou baixar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na íntegra, [clique aqui](#) Se você concorda em participar dessa pesquisa, clique em "PRÓXIMO" para responder ao questionário. Desde já, agradeço sua atenção e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento.

### Condições de vida e trabalho durante a pandemia

Diante da realidade e das restrições impostas pela pandemia da Covid-19, responda as perguntas abaixo pensando nas suas vivências durante a pandemia.

#### 1 - Qual a sua situação atual de trabalho?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir.

- Perdeu o emprego
  - Fechou o negócio/empresa
  - Perdeu o trabalho informal ou autônomo
  - Continua no emprego (ou no trabalho informal, ou com o negócio), mas teve redução na renda, mas manteve a mesma jornada de trabalho.
  - Continua no emprego (ou no trabalho informal, ou com o negócio), mas teve redução na renda e também na jornada de trabalho.
  - Continua no emprego (ou no trabalho informal, ou com o negócio), e está em trabalho remoto
  - Continua no emprego (ou no trabalho informal, ou com o negócio) e demanda de trabalho aumentou, está com sobrecarga de trabalho
  - Está trabalhando nas mesmas condições que antes da pandemia.
  - Já estava desempregado antes da pandemia e continua nessa situação.
  - Outras situações.
  - Não sabe / não quer responder
- Comente aqui a sua escolha:

#### 2 - Quais foram/são as principais dificuldades que enfrentou/enfrenta durante a pandemia da Covid-19?

Por favor, escolha as opções que melhor se aplicam.

- Ter seus rendimentos e/ou rendimentos de familiares reduzidos

- Comprar e garantir itens básicos de alimentação
- Pagar contas básicas (energia elétrica, água, internet, financiamentos, etc.), por falta de dinheiro
- Seguir as recomendações sanitárias e de higiene por falta de condições (falta de água, sabão, álcool gel, moradia pequena, entre outras).
- Realizar o isolamento social
- Realizar trabalho doméstico e/ou conciliar os afazeres domésticos com o trabalho
- Cuidar dos filhos (as) e / outras pessoas dependentes.
- Prestar auxílio a outros parentes ou conhecidos
- Conviver com o aumento do conflito entre familiares
- Lidar com dificuldades emocionais decorrente da pandemia e/ou isolamento social
- Ajudar os filhos / irmãos e outros familiares com as atividades escolares
- Enfrentar tratamento para Covid-19.
- Ter familiares em tratamento para a Covid -19.
- Ter necessidade de receber o auxílio emergencial e conseguir acessá-lo
- Ter necessidade de receber o auxílio emergencial e não conseguir receber
- Outras dificuldades.
- Não enfrentou nenhum tipo de dificuldade.
- Não sabe / não quer responder

**4 – Se preferir, comente sobre as dificuldades que você enfrentou ou está enfrentando durante a pandemia.**

**3- Qual a sua situação diante das Atividades de Ensino Não Presenciais (ensino remoto) no IFSC e as suas condições para continuar o curso:**

Por favor, escolha as opções que se aplicam.

- Consegue acompanhar as atividades do curso sem dificuldades.
- Não possui todos os recursos tecnológicos (internet, computador, celular, etc.) para acompanhar as atividades
- Não sente motivação para participar das aulas online.
- Não consegue se adaptar às metodologias de ensino remoto.
- Não tem tempo disponível para realizar os estudos em casa.
- Recebe atividades escolares do IFSC em excesso e não está dando conta de realizá-las.
- O curso não disponibilizou atividades para serem realizadas de forma remota
- Não consegue fazer contato com os professores
- O curso se tornou secundário diante de todas as dificuldades que está enfrentando durante a pandemia.
- Está pensando em trancar/desistir do curso e retornar quando a situação normalizar depois da pandemia.
- Está pensando em trancar / desistir do curso de forma definitiva.

**4- Você pode colaborar ainda mais com a pesquisa se relatar sobre a situação que está vivendo durante a pandemia e como avalia as aulas, o curso e o IFSC durante este período.**

**5 – Em qual curso técnico subsequente você está matriculado?**

- Logística- Câmpus Caçador
- Eletromecânica – Câmpus Caçador

- ( ) Edificações – Câmpus Florianópolis
- ( ) Eletrônica – Câmpus Florianópolis
- ( ) Mecânica – Câmpus Florianópolis
- ( ) Meio Ambiente – Câmpus Florianópolis

Obrigada por contribuir novamente com a minha formação. Agradeço enormemente a sua atenção.

Atenciosamente,  
Patrícia Maccarini Moraes

**APÊNDICE I -Respostas dos estudantes sobre as dificuldades enfrentadas para permanecer no curso**

<b>Curso</b>	<b>Respostas</b>
<b>Eletromecânica</b>	<p>Horário de ônibus é um pouco diferente do horário de início das aulas, sempre chego em atraso (Masculino).</p> <p>Devido a necessidade dos meus clientes, passo boa parte do tempo no trabalho, muitas vezes preciso me deslocar fora da cidade para atender chamados (Masculino).</p> <p>Com certeza devido ao tempo que passo dedicado ao trabalho me falta tempo para as demais atividades seja ela de qualquer nível (Masculino).</p>
<b>Logística</b>	<p>Tenho, pois tenho um filho e dependo que pai dele chegue para poder ficar com para mim ir ao curso e também dependo de carona de terceiros (Feminino).</p> <p>Pelo horário ser antes das sete, e pelo transporte, está saindo fora da renda (Feminino).</p> <p>Acho que as aulas deveriam começar as 19hs (Masculino).</p> <p>Por conta do meu horário de trabalho, tenho que vir direto para escola não tendo ônibus disponível para tal horário e tendo custos com alimentação pois não tenho tempo antes da aula (Feminino).</p>
<b>Administração</b>	<p>A dificuldade de conciliar casa, trabalho e crianças acaba dificultando bastante, principalmente o horário para chegar no Ifsc. E os professores não tem tolerância quanto a isso (Feminino).</p> <p>Pelo horário fica corrido pois as aulas começam muito cedo as 18:40 (Feminino).</p> <p>Horário de começo das aulas muito cedo (Feminino)</p>
<b>Administração</b>	<p>Minha dificuldade é devido ao cansaço pois trabalho no horário noturno, isso causa um desgaste maior (Feminino).</p> <p>É bem complicado conciliar casa, trabalho e estudo, mas se Deus quiser vai dar tudo certo (Feminino).</p> <p>Consigo conciliar o trabalho com o curso, entretanto, eventualmente preciso faltar ou chegar atrasada por conta do trabalho (Feminino).</p> <p>Acho que as aulas poderiam termina mais cedo, pois tem q sair da aula ir na casa da minha sogra pegar meu filho e aí ir para casa, chegando as 23:15 (Feminino).</p> <p>Algumas vezes tenho que faltar a aula pra fazer as compras do mês por exemplo, se não falta comida em casa. Rrsrs (Masculino).</p> <p>Devido as responsabilidades, casa trabalho, esposo gera um cansaço a mais e acaba atrapalhando na execução das tarefas de aula (Feminino).</p> <p>Como não temos aula todas as noites, consigo conciliar as atividades de casa com o curso (Feminino).</p>
<b>Edificações</b>	<p>Eu moro longe, e levo 1h30 pra chegar e voltar, isso é uma das dificuldades que tenho quanto a isso (Feminino).</p> <p>A carga horária é reduzida, e os "professores" se negam a dá um ensinamento mais adequado (é como se o aluno já soubesse do que ter o que fazer) isso não pode ocorrer, pois estamos em sala para aprender e não levar sermão (Feminino).</p> <p>Dificuldade de aprendizagem :( (Masculino).</p>

	<p>Saúde (Feminino).</p> <p>Seria bom uma grade de aulas com um dia de folga para organizar os estudos. Ou um dia na semana em que saíssemos mais cedo. (Masculino).</p> <p>Sobre as questões de cálculos que encontro as maiores dificuldades (Masculino).</p> <p>Recém estou saindo de uma licença domiciliar, minha filha tem 6 meses e tenho um menino de 4 anos, deixá-los é muito difícil, principalmente pela distância que tenho que enfrentar para chegar até aqui (Feminino).</p> <p>Minha dificuldade é conciliar trabalho e curso (Feminino).</p>
<b>Eletrônica</b>	<p>Tempo e dinheiro (Masculino).</p> <p>Maior dificuldade é a sobrecarga de conteúdo (tendo trabalhos práticos) contando com o cansaço do serviço (Masculino).</p> <p>Algumas matérias são complicadas de entender por conterem cálculos matemáticos meio complexos e difíceis de entender e venho direto do trabalho já um pouco cansado o que piora um pouco a minha aprendizagem (Masculino).</p> <p>Tempo, pois faço faculdade junto (Masculino).</p> <p>Na minha opinião, o uso de professores substitutos influencia na qualidade de ensino. Talvez os substitutos deveriam passar um período de adaptação com os antigos (Masculino).</p>
<b>Mecânica</b>	<p>Tenho veículo pessoal e sou obrigado a andar de ônibus pois encher um tanque custa 238 reais (Masculino).</p> <p>Moro sozinho, trabalho, e moro longe (Masculino).</p> <p>Estou fazendo mais outros dois cursos: mestrado e inglês; e não tenho certeza se darei conta de continuar os três ao mesmo tempo (Masculino).</p> <p>Dificuldades relacionadas com o curso técnico mesmo. Como falta de organização de alguns professores, "amadorismos", etc (Masculino).</p> <p>Para vir pro curso de ônibus fica inviável o tempo, e de carro aumenta meu custo e não tem vaga para aluno (Masculino).</p>
<b>Mecânica</b>	<p>Encontrei entrave com um professor quanto a preconceitos (não com a minha pessoa) em sua linguagem. Ao procurar para dialogar e explicá-lo o erro, o mesmo não compreende (Feminino).</p> <p>Como não tenho trabalho fixo, e tenho gasto com o transporte, essa é minha maior dificuldade. Mais estamos aí fazendo o impossível (Masculino).</p> <p>Horário de saída do trabalho é horário do final tarde, fluxo muito grande de veículos impossibilitando a chegada no horário, e algumas vezes a necessidade de horário extra da empresa (Masculino).</p> <p>Quando tem trânsito intenso acabo chegando atrasada e, não posso sair mais cedo do trabalho além do que já me foi concedido (Feminino).</p> <p>Morar longe da unidade de ensino (Masculino).</p> <p>Parentes idosos e doentes cadeirantes dependentes (Masculino).</p> <p>Apenas tenho dificuldade de deslocamento pelo fato do trânsito (Masculino).</p> <p>Além de ter dificuldade na aprendizagem, tenho outro problema que seria a distração com outras atividades ao invés dos estudos (Masculino).</p> <p>Focar na organização do trabalho como autônomo e o curso (Masculino).</p>

	Minhas dificuldades estão relacionadas com o excesso de atividades do curso (trabalhos, estudos para provas, projeto integrador) a serem realizadas fora do horário de aula (Masculino).
<b>Meio Ambiente</b>	Estou em busca de um estágio ou trabalho relacionado a área que estou estudando (meio ambiente) (Feminino).
	Distância da escola até onde moro, custeio e desemprego (Feminino).
	Pressão familiar. Ansiedade (Não binário).
	Às vezes me atraso por conta de pegar filas a caminho da escola e isso me prejudica bastante (Feminino).
	Muitas atividades extraclasse prejudicam o horário das aulas é muito rígido e as aulas matutinas iniciam muito cedo (Feminino).

---

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

**APÊNDICE J – Respostas dos docentes sobre os aspectos desfavoráveis para a permanência estudantil**

<b>CURSO</b>	<b>ASPECTOS DESFAVORÁVEIS PARA A PERMANÊNCIA*</b>
<b>MECÂNICA</b>	Ingresso em outro curso, geralmente graduação (mais comum na turma do período vespertino); Troca de emprego e incompatibilidade de horário; Dificuldade de aprendizagem, principalmente em matemática; Ingresso por sorteio público; Cansaço dos estudantes; Baixa remuneração do profissional técnico em mecânica na região; Trânsito e tempo de deslocamento para chegar no IFSC.
<b>ELETRÔNICA</b>	“Problemas de base” em física, matemática e português; Incompatibilidade entre o horário de trabalho e do curso; Problemas de saúde do estudante e de familiares; Falta de valorização do profissional técnico; Falta de condições de financeiras para se manter no curso; Ingresso por sorteio público.
<b>EDIFICAÇÕES</b>	Dificuldade de aprendizagem e consequente retenção em algumas disciplinas; Ingresso no trabalho remunerado, principalmente para os cursos matutinos; Ingresso por sorteio público contribuiu para a evasão nas turmas do matutino;
<b>SANEAMENTO</b>	Dificuldades no acompanhamento das disciplinas; Ausência de afinidade com a área do curso; Dificuldades financeiras; Problemas particulares e ou familiares;
<b>MEIO AMBIENTE</b>	Necessidade de sobrevivência, questão socioeconômica; Falta de base”, referindo-se aos conhecimentos que deveriam ter sido aprendidos no ensino fundamental e médio. Ausência de conhecimento sobre o curso; Problemas particulares; Ingresso por sorteio público;
<b>ENFERMAGEM</b>	Dificuldade de aprendizagem; Retenção; Ausência de hábitos de estudos; Ingresso por sorteio público; Ingresso em outros cursos.
<b>DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS</b>	Gratuidade do curso e falta de compromisso dos estudantes com a instituição pública; Problemas com transporte; Dificuldade de aprendizagem.
<b>ADMINISTRAÇÃO E LOGÍSTICA</b>	Jornada e turnos de trabalho; Dificuldade com as disciplinas ofertadas a distância; Ausência de apoio familiar; Dificuldades de adaptação para realizar trabalhos escolares de forma coletiva, em grupos; Transporte; Alta rotatividade de servidores, especialmente os docentes;

**ELETROMECAÂNICA**

Questões familiares (cuidado dos filhos, adoecimento de familiares, violência contra a mulher)

Baixa autoestima dos alunos e aspectos culturais.

A conciliação do trabalho e estudos;

A dificuldade técnica que alguns alunos tem e que se torna uma barreira para a sua continuidade;

A disponibilidade de transporte (muitos não tem o transporte próprio, alguns que tem não tem a verba disponível sempre para colocar gasolina) e a questão das linhas de transporte até o IFSC.

\* A sistematização das respostas foi realizada tentando respeitar ao máximo as expressões usadas pelos docentes.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.



**ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A QUESTÃO DA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE SUAS CONDIÇÕES DE VIDA E AS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS

**Pesquisador:** Regina Célia Tamasso Miotto

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 17275719.0.0000.0121

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.495.030

**Apresentação do Projeto:**

"A QUESTÃO DA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE SUAS CONDIÇÕES DE VIDA E AS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS". Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as dinâmicas da produção e da reprodução da vida social dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Santa Catarina, ancoradas no estudo das condições de vida dos estudantes e das condições institucionais, com vistas a compreender os processos permanência dos alunos matriculados nos referidos cursos.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Os dados oriundos dos questionários serão examinados com apoio do software LimeSurvey. As informações obtidas com os questionários, com as entrevistas e com a pesquisa documental serão submetidos à análise de conteúdo. A análise por categoria temática, entre as diversas técnicas de análise de conteúdo, será a escolhida. Richardson (2015) explica que ela consiste na decodificação de um texto em diversos elementos, que serão classificados e agrupados e depois isolados em torno dos temas que interessem ao problema pesquisado. Trata-se de um processo de codificação e categorização no qual os dados são transformados e associados em unidades que permitem uma descrição das características

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

**Bairro:** Trindade

**CEP:** 88.040-400

**UF:** SC

**Município:** FLORIANOPOLIS

**Telefone:** (48)3721-6094

**E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 3.495.030

importantes do conteúdo (RICHARDSON, 2015). Para Minayo (2014, p. 316) a análise temática “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado. A autora indica que a análise temática se desdobra em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Essas etapas, por sua vez, dividem-se em várias possibilitando uma compreensão aprofundada dos conteúdos.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### Riscos:

Os riscos que podem dificultar a realização de pesquisa são a recusa de algum dos campus selecionados ou a recusa por parte dos coordenadores dos cursos, o que tentaremos evitar fazendo contato prévio e constante com os seus representantes. Caso não seja possível evitar a recusa, o campus ou o curso serão substituídos por outro da mesma região. Destaca-se que a pesquisa apresenta um grau de risco mínimo à saúde ou danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural dos participantes. Dentre esses riscos, podemos citar constrangimento, o cansaço ou aborrecimento ao responder os questionários.

##### Benefícios:

Espera-se que os resultados da pesquisa possibilitem refletir acerca das condições de permanência dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes a partir da coleta de informações sobre as suas condições de vida e da posterior correlação com as condições institucionais, aspectos geralmente secundarizados no âmbito institucional. Busca-se também aprimorar as análises em aspectos questões que os indicadores institucionais ainda são frágeis a exemplo das questões relacionadas à participação e às causas da evasão de homens e mulheres, por faixa etária, entre outros, conforme mostrado na proposta do projeto. Propõe-se construir um banco de dados sobre o perfil dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes a ser disponibilizado aos campus participantes possibilitando seu uso para estudos futuros e assim, subsidiar o planejamento de políticas institucionais voltadas aos estudantes de nível técnico. Almeja-se progressos também na discussão da relação entre família e política de educação, âmbito no qual as discussões gravitam, em sua maioria, em torno dos direitos das crianças e adolescentes ao ensino básico e sobre as responsabilidades que cabem à família. Outros estudos tratam daquela relação na educação superior a partir da inserção das mulheres nesse universo e da sobrecarga gerada pela necessidade de conciliar os estudos com demandas do trabalho remunerado, do

trabalho não remunerado e de cuidados. No entanto, observam-se lacunas quando o objeto de análise é a educação profissional e tecnológica. Considera-se que conhecer os sujeitos inseridos na educação profissional e tecnológica de nível técnico a partir de suas experiências cotidianas e de suas condições de vida e de trabalho possibilitará também novos olhares, e quem sabe, traçar novos horizontes para as políticas destinadas aos estudantes desse nível educacional.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata o presente de um projeto de Tese de Doutorado de Patrícia Maccarini Moraes, orientado pela Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Regina Célia Tamaso Miotto do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Este projeto busca estudar a permanência dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes no Instituto Federal de Santa Catarina e pretende responder a seguinte questão: como as condições da reprodução e da produção da vida social interferem nos projetos educacionais? Quais as implicações (objetivas e subjetivas) das condições de vida das famílias da classe trabalhadora para a inserção em projetos educacionais e em quais projetos? Como as condições institucionais podem favorecer ou não a permanência dos estudantes? Desta forma objetiva analisar as dinâmicas da produção e da reprodução da vida social dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Santa Catarina, ancorada no estudo das condições de vida dos estudantes e das condições institucionais, com vistas a compreender, os processos de permanência dos alunos matriculados nos referidos cursos. Será realizada pesquisa empírica com os estudantes matriculados em cursos técnicos subsequentes de 07 campus do IFSC e com os coordenadores desses cursos e pesquisa em documentos considerados relevantes para estudo da questão. Os dados obtidos serão examinados por meio de análise de conteúdo temática. O tema tem relevância científica para a área, a documentação está completa e os TCLEs estão de acordo com todas as exigências da Resolução CNS 510/112. Assim, recomendamos a sua aprovação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes documentos obrigatórios:

- 1) PB - INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO;
- 2) Projeto de pesquisa;
- 3) Autorização - IFSC;
- 1) TCLE - estudantes;
- 2) TCLE coordenadores;
- 3) Folha de rosto.

Os TCLEs atendem na íntegra a Resolução CNS 510/16.

**Recomendações:**

- 1) Recomendamos aos pesquisadores observar a exigência reiterada da CONEP aos nossos pareceres: "Com o objetivo de garantir a integridade do documento (TCLE), solicita-se que sejam inseridos os números de cada página, bem com a quantidade total delas, como por exemplo: "1 de X" e assim sucessivamente até a página "X de X".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foram detectadas pendências ou inadequações neste projeto

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1394150.pdf	10/07/2019 09:00:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.pdf	10/07/2019 08:57:03	Patricia Maccarini Moraes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_ifsc.pdf	10/07/2019 08:56:20	Patricia Maccarini Moraes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_estudantes.pdf	10/07/2019 08:54:24	Patricia Maccarini Moraes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_coordenadores.pdf	10/07/2019 08:53:46	Patricia Maccarini Moraes	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10/07/2019 08:27:22	Patricia Maccarini Moraes	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

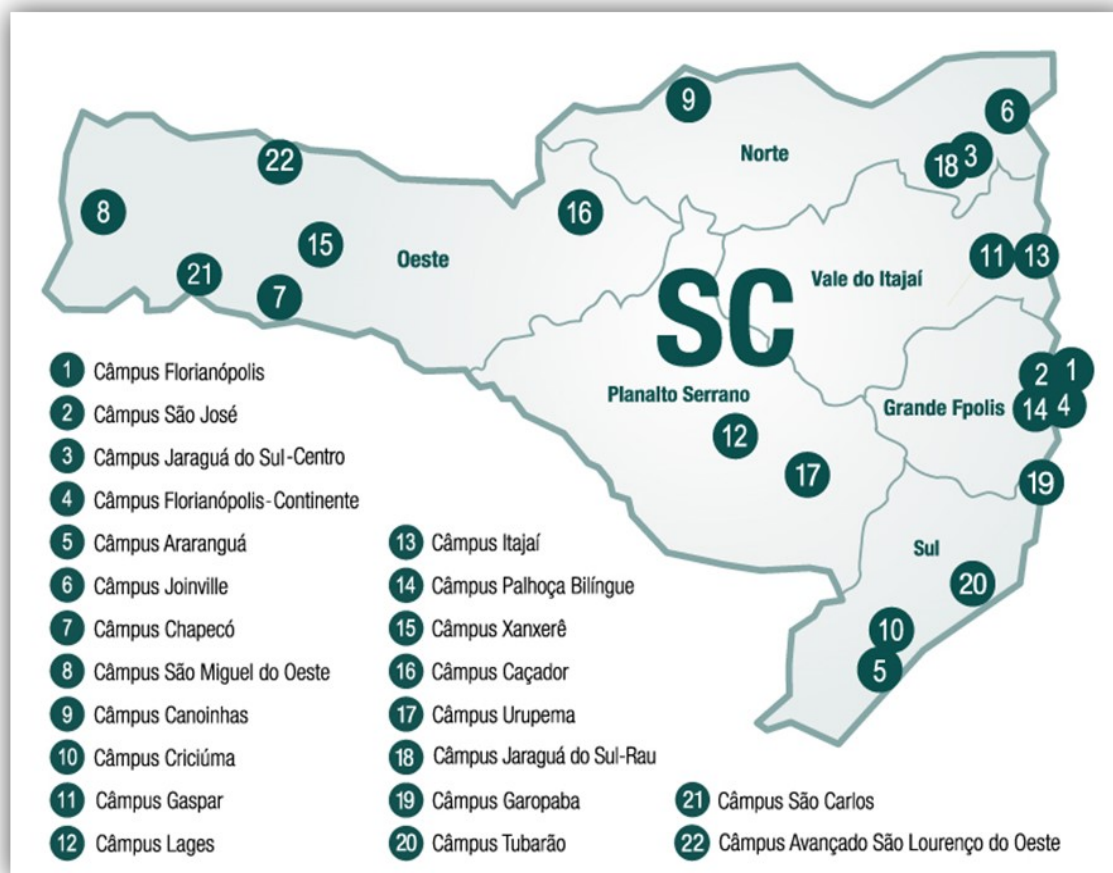
Não

FLORIANOPOLIS, 08 de Agosto de 2019

---

**assinado por: Maria Luiza Bazzo (Coordenador(a))**

## ANEXO B – Mapa com a distribuição dos *campi* do IFSC



Fonte: Extraído de <https://www.ifsc.edu.br/campus>. Acesso em 27/04/2021.