

ANÁLISE DO ACESSO, DA PERMANÊNCIA E DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR DO IFS

ANALYSIS OF ACCESS, PERMANENCE AND GENDER RELATIONS IN IFS SCHOOL DAILY

ANÁLISIS DE ACCESO, PERMANENCIA Y RELACIONES DE GÉNERO EN IFS SCHOOL DIARIAMENTE

Ana Paula Leite Nascimento¹

Josiane Soares Santos²

Maria Helena Santana Cruz³

Resumo: O estudo analisa o acesso, a permanência e as relações de gênero no cotidiano escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). Abordou a democratização do acesso e da permanência estudantil; as construções sociais e relações de gênero que atravessam a vivência escolar, com análise de dados dos campi Aracaju, Lagarto e São Cristóvão. Caracterizou-se como pesquisa qualitativa; utilizou-se do levantamento bibliográfico e documental, da coleta e produção de dados e das entrevistas semiestruturadas. O contexto social investigado apontou que a democratização educacional deve articular as condições de acesso e permanência, considerando as desigualdades sociais e econômicas no Brasil. Constatou-se que as ações de Assistência Estudantil precisam considerar demandas cotidianas vinculadas às relações de gênero, enquanto potência e contributo para os enfrentamentos às práticas LGBTQIfóbicas, machistas, misóginas, às lógicas sexistas e cis-heteronormativas, às violências de gênero.

Palavras-chave: Educação. Assistência Estudantil. Gênero. Trabalho.

Abstract: The study analyzes access, permanence and gender relations in the school routine of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sergipe (IFS). It addressed the democratization of student access and permanence; the social constructions and gender relations that cross the school experience, with data analysis from the Aracaju, Lagarto and São Cristóvão campuses. It was characterized as qualitative research; bibliographic and documental survey, data

¹ Pós-Doutora em Educação. Doutora em Educação. Assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), lotada no Campus Lagarto. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero (UFS). E-mail: paulajcbrasil@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-1596>.

² Doutora em Serviço Social. Professora Titular do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tendo exercido atividades docentes anteriormente na Universidade Federal de Sergipe (UFS/2006-2022). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas (GPEM/UFS). E-mail: josisoares@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6846-4424>.

³ Pós-Doutora em Sociologia da Educação. Doutora em Educação. Professora Emérita da Universidade Federal de Sergipe (UFS) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PROSS). Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero (UFS). E-mail: helenacruz@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7794-278X>.

collection and production and semi-structured interviews were used. The social context investigated pointed out that educational democratization must articulate the conditions of access and permanence, considering the social and economic inequalities in Brazil. It was found that Student Assistance actions need to consider everyday demands linked to gender relations, as a power and contribution to confronting LGBTQIphobic, sexist, misogynist practices, sexist and cis-heteronormative logics, and gender violence.

Keywords: Education. Student Assistance. Genre. Job.

Resumen: El estudio analiza las relaciones de acceso, permanencia y género en el cotidiano escolar del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Sergipe (IFS). Abordó la democratización del acceso y permanencia de los estudiantes; las construcciones sociales y las relaciones de género que atraviesan la experiencia escolar, con análisis de datos de los campus de Aracaju, Lagarto y São Cristóvão. Se caracterizó como investigación cualitativa; se utilizaron levantamientos bibliográficos y documentales, recolección y producción de datos y entrevistas semiestructuradas. El contexto social investigado señaló que la democratización educativa debe articular las condiciones de acceso y permanencia, considerando las desigualdades sociales y económicas en Brasil. Se constató que las acciones de Atención al Estudiante deben considerar las demandas cotidianas vinculadas a las relaciones de género, como poder y contribución al enfrentamiento de las prácticas LGBTQIfóbicas, sexistas, misóginas, las lógicas sexistas y cis-heteronormativas y la violencia de género.

Palabras clave: Educación. Asistencia al estudiante. Género. Trabajo.

Introdução

Esse estudo aborda as categorias Educação, Assistência Estudantil e Gênero, com o objetivo de análise do acesso, da permanência e das relações de gênero no cotidiano escolar. A pesquisa mostra-se necessária para problematizar a Educação em contexto de crise capitalista; a expansão da Rede de ensino profissional, científica e tecnológica no Brasil; as desigualdades sociais e educacionais no Brasil; os enfrentamentos postos à Assistência Estudantil; e as relações de gênero na vida social e no ambiente da escola.

A realidade em cena refere-se à particularidade da educação profissional e tecnológica implementada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), que possui nove *campi*, localizados nas cidades de Aracaju, Estância, Itabaiana, Lagarto, Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora do Socorro, Propriá, São Cristóvão e Tobias Barreto. A proposta de investigação tratou da democratização do acesso e da permanência estudantil, expondo dados da oferta de vagas, da demanda por ações de Assistência Estudantil com base no perfil da renda per capita familiar das/os estudantes matriculadas/os, e dos aspectos orçamentários da Assistência Estudantil nos três *campi* mais antigos e que abarcam maior quantitativo de estudantes matriculadas/os: Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, de 2008 a 2012, como o marco dos cinco anos iniciais da criação dos Institutos Federais.

Enfatiza-se as construções sociais e as relações de gênero que atravessam as vivências na dinâmica escolar, apresentando dados relativos à ocupação das vagas nos cursos da educação profissional do IFS, nos dois *campi* que somaram mais ingressantes e apresentaram maior diversidade dos cursos ofertados: Aracaju e Lagarto, cujos dados disponibilizados pela Instituição foram referentes ao quadro de matrículas no Ensino Médio Integrado e Subsequente em 2015, por área, curso e desagregados por sexo; e narrativas sobre as experiências das/os estudantes com matrículas ativas em 2018, que relaciona-se aos 10 anos da criação dos Institutos Federais, nos *campi* Aracaju e Lagarto, acerca das escolhas profissionais, ao optarem pelas vagas ofertadas, e das interpretações atreladas aos papéis sociais sexuados.

A investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa, contemplando as dimensões quantitativas e qualitativas do objeto de estudo e análise, considerando o pressuposto teórico-analítico de que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos [...] não se opõe. Ao contrário, se complementa, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1994, p. 22). Recorrendo-se aos procedimentos de levantamento bibliográfico e documental, coleta e produção de dados, e entrevistas semiestruturadas com as/os estudantes do Ensino Médio Integrado, cujas vozes dialogaram com interlocutoras/es teóricas/os e empíricas/os.

O exercício de apreensão e exame do movimento da realidade estudada referencia-se no materialismo histórico dialético, como método de exposição e de análise, pois possibilita captar as mediações que explicam as relações dos complexos com a totalidade para desvendar o real a partir de suas contradições e determinações; também, na direção desse método pode-se partir dos fenômenos aparentes e com o exercício do processo de abstração busca-se chegar à essência, reproduzindo a realidade pesquisada no plano do pensamento, enquanto real pensado (KOSIK, 1976).

A fundamentação teórica e as premissas analíticas conformam a perspectiva crítica que norteia o trabalho, articulando a análise crítica das necessidades estudantis e das relações de gênero. Salienta-se que os estudos de gênero proporcionaram e proporcionam, cada vez mais, avanços fundamentais para o desenvolvimento das questões e das metodologias da pesquisa qualitativa ao examinarem os processos de construção e de diferenciação de gênero e as desigualdades (DENZIN; LINCOLN, 2006), levando em consideração as intersecções de gênero, classe e raça, entre outros marcadores na análise da realidade social e dos objetos perquiridos.

A categoria gênero articula-se aqui ao materialismo histórico-dialético por se constituírem abordagens teóricas críticas que não se excluem e nem se contradizem, pois dialogam entre si e contribuem para apreensão de aspectos que conformam a realidade perquirida nessa pesquisa, como alternativas de análise, interpretação e quiçá a transformação da realidade que as/os estudantes estão inseridas/os e das condições que estão submetidas/os.

Assim, apresentamos dados quantitativos e qualitativos com análises que refletem a realidade das/os estudantes interseccionada pela categoria e/ou marcador classe social ao discutir a democratização do acesso e da permanência estudantil; e gênero ao abordar alguns aspectos das relações de gênero no cotidiano escolar.

Democratização do acesso e da permanência estudantil

Consideramos a ampliação das vagas na educação pública uma conquista que se traduz em direitos do acesso à educação. Nesse estudo, destacaremos a expansão recente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que culmina, em 2008, na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892:

estruturados a partir do potencial instalado nos Cefet, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro (IFET, 2009, p. 8).

A implantação dos Institutos Federais reflete as medidas adotadas pelas políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, com vistas a ampliar quantitativamente o acesso aos cursos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Particularizando o processo de expansão dessa rede em Sergipe, apresentamos dados do IFS sobre o quadro da oferta de vagas na Educação profissional técnica de nível médio, na Formação inicial e continuada de trabalhadoras/es e na Educação Superior nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, no período de 2008 a 2012 (NASCIMENTO, 2014).

No *Campus* Aracaju, houve aumento de vagas entre 2009 e 2012, comparando-se ao quantitativo de vagas em 2008, com os percentuais de 31,53% em 2009; 16,09% em 2010 e 30,93% em 2012. Registra-se, em 2011, redução na oferta de vagas, somando o percentual de 26,19%.

O *Campus* Lagarto evidencia ampliação das vagas em todos os anos: em 2009 com o percentual de 19,69%; em 2010, 25,31%; em 2011, 31,31%; e em 2012 o menor percentual, totalizando somente 4,61%. Neste *Campus*, o auge da expansão foi em 2011 ao atingir 31,31%.

No *Campus* São Cristóvão, todos os anos apresentaram decréscimo no percentual de vagas tendo como referência o quantitativo de vagas em 2008; entretanto, ao comparar o número de vagas em 2010 ao ano de 2011, verifica-se que apenas o ano de 2011 acompanhou a dinâmica da expansão, vez que a ampliação de vagas alcançou o percentual de 38,50%. As vagas ofertadas em 2011, embora tenham registrado aumento, não foram superiores às vagas em 2008. Nota-se decréscimo das vagas nos demais anos, com maior taxa em 2012: 31,40% de vagas reduzidas. Ao confrontar o total de vagas ofertadas neste *campus* no ano de 2008 e 2012, o decréscimo contabiliza aproximadamente a metade das vagas em 2012: 40,43% de redução.

Ao somar as vagas ofertadas em todas as modalidades de ensino nos três *campi*, constata-se a ampliação de vagas nos *campi* Aracaju e Lagarto que apresentam percentuais crescentes em todos os anos no íterim de 2008 a 2012, atendendo ao escopo da política de expansão. Houve decréscimo⁷ no *Campus* São Cristóvão em todos os anos do contexto pesquisado, contrastando os propósitos da expansão. Nesta pesquisa não foi possível mapear e analisar os motivos do decréscimo das vagas, demandando maior aprofundamento dos determinantes dessa realidade em futuras investigações.

A ampliação da oferta de vagas no IFS ocorreu sem a realização de mudanças e/ou adaptações estruturais que pudesse comportar o aumento dessa demanda. A precarização da expansão em Sergipe não se restringiu aos aspectos estruturais, estendeu-se também às prerrogativas ligadas às condições de acesso e permanência, revelando a incompatibilidade da expansão do acesso e da democratização das condições de permanência, porque primeiro, acompanhando o panorama nacional, as instituições aderem à expansão para, posteriormente, receberem os recursos que subsidiam a implantação da política. Desse modo, com o financiamento a posteriori e gradativo, ocasiona-se a precariedade da expansão (NASCIMENTO, 2014).

É incontestável a defesa da democratização do acesso acompanhada da democratização da permanência por causa da caracterização estrutural da classe que adentra às instituições públicas educacionais no Brasil: marcada pelas desigualdades educacionais e sociais, devido à formação social e econômica brasileira de matriz capitalista, apontando a necessidade de

mecanismos que garantam ao mesmo tempo acesso e permanência às/aos estudantes da classe trabalhadora.

Em sociedades de formações econômico-sociais capitalistas a pobreza e a desigualdade “estão intimamente vinculadas: é constituinte insuprimível da dinâmica econômica do modo de produção capitalista a *exploração*, de que decorrem a *desigualdade* e a *pobreza*” (NETTO, 2007, p. 142, grifos originais). No Brasil, a pobreza aprofundou-se “como consequência de um desenvolvimento concentrador da riqueza socialmente produzida e dos espaços territoriais, representados pelos grandes latifúndios no meio rural, e pela especulação imobiliária no meio urbano” (SILVA, 2010, p. 157).

A realidade socioeconômica brasileira demanda a criação e a operacionalização de ações e políticas que possam viabilizar o acesso e a permanência estudantil na educação pública, “[...] reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso” (MAGALHÃES, 2012, p. 94). Nessa direção, “ao conjunto dessas ações chamamos de *Assistência Estudantil*, enquanto *política de enfrentamento ao velho e crônico enigma da evasão, da repetência e, especialmente, das desigualdades econômicas, sociais e culturais, como traços presentes na educação brasileira*” (NASCIMENTO, 2014, p. 73, grifos originais).

Em 2010, ao aprovar o Decreto nº 7.234, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), foi atribuída às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) a obrigatoriedade de construir políticas de assistência às/aos estudantes. Em seu Artigo 4º, consta que as ações de Assistência Estudantil

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

Alinhado ao disposto no Artigo 4º, parágrafo único, do Decreto, as ações do Pnaes devem “considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010). No Artigo 5º, constitui-se como público prioritário as/os “[...] estudantes [oriundas/os] da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem

prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino [...]” (BRASIL, 2010, acréscimos nossos).

É imprescindível destacar que, de acordo com o Artigo 3º, “o Pnaes deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente [matriculadas/os] [...]” (BRASIL, 2010, acréscimos nossos). Ainda com base no Artigo 3º, § 1º, as ações de Assistência Estudantil do Pnaes

deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010).

No IFS, a implantação das ações de Assistência Estudantil é efetivada através do Programa de Acompanhamento e Assistência ao Educando (Praae), que possui ações: 1. Universais - projetos, auxílios financeiros e bolsas que independem da situação de vulnerabilidade socioeconômica, a saber, Projeto Jornada de Assistência Estudantil; Arte, Cultura, Esporte e Lazer; Projeto Educação, Saúde e Cidadania; Bolsa de Incentivo ao Êxito Acadêmico; Bolsa Monitoria de Nível Médio e Superior; Bolsa Partilhando Saberes; Apoio ao Estágio; Atenção à Saúde; Atenção Psicossocial e Pedagógica; Inclusão Digital; Auxílio Financeiro para Participação em Eventos; Ações de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas; Alojamento Estudantil (moradia ofertada apenas no Campus São Cristóvão); Refeitório (disponível apenas nos *campi* São Cristóvão e Aracaju); 2. Específicas - projetos, auxílios financeiros e bolsas que dependem da situação de vulnerabilidade socioeconômica (com seleção mediante editais específicos), quais sejam, Auxílio Permanência Estudantil - Classe A, B e C (de acordo com a renda per capita familiar); Auxílio Residência; Auxílio Material e Fardamento; Bolsa *Trainee*; Auxílio às/aos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos (Proeja); Auxílio Financeiro Eventual (IFS, 2017).

Nessa perspectiva, ao considerar a particularidade do estudo e o público prioritário para o acesso às ações de Assistência Estudantil previstas no Pnaes, faremos a exposição do quadro da demanda por estas ações, caracterizada a partir da renda per capita familiar das/os estudantes matriculadas/os no IFS, de 2008 a 2012, nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão (NASCIMENTO, 2014).

No *Campus* Aracaju em 2008, 85,27% possuíam renda per capita familiar menor que meio salário-mínimo. Nos anos de 2009 e 2010, os maiores percentuais relacionaram-se à renda per capita familiar entre meio e um salário-mínimo, com 53,51% em 2009; e 73,37% em 2010. Em 2011, a renda per capita familiar entre um salário e um salário-mínimo e meio apresentou maior percentual: 26,67%. Em 2012, o maior percentual foi da renda per capita familiar maior que três salários-mínimos, com 31,30%.

No *Campus* Lagarto em 2008, 96,37% com renda per capita familiar menor que meio salário-mínimo. Em 2009, o maior percentual foi a renda per capita familiar entre um salário e um salário-mínimo e meio, perfazendo 41,37%. Entre 2010 a 2012, a renda per capita familiar entre meio-salário e um salário-mínimo marcou os maiores percentuais: 29,67% em 2010; 80,8% em 2011; e 32,51% no ano letivo 2012.

No *Campus* São Cristóvão, a renda per capita familiar entre um salário e um salário-mínimo e meio contabilizou maior percentual em 2009: 77,24%. Nos anos de 2010, 2011 e 2012, a renda per capita familiar menor que meio salário-mínimo somou, respectivamente, os maiores percentuais: 49,1%, 74,49% e 49,70%.

Averiguamos que as faixas abaixo de meio salário-mínimo, entre meio-salário e um salário-mínimo e entre um salário-mínimo e meio e dois salários-mínimos e meio foram maiores no *Campus* Lagarto em 2008 (96,37%), 2011 (80,8%) e 2009 (30,98%). A renda entre um salário e um salário-mínimo e meio teve maior percentual no *Campus* São Cristóvão em 2009 (77,24%). Enquanto as rendas per capitas entre dois salários-mínimos e meio e três salários-mínimos, e acima de três salários-mínimos somaram maiores taxas percentuais em 2011 (20,27%) e 2012 (31,30%) no *Campus* Aracaju.

O perfil socioeconômico estudantil no IFS, no íterim do período em análise, evidencia inúmeras necessidades de ordem socioeconômica que se transformam em demandas à Assistência Estudantil. Esse contexto impulsiona a reafirmação de que as ações da política de Assistência Estudantil precisam comprometer-se com a ampliação da cobertura de seus serviços, programas e projetos, cujo caminho vai na direção da universalização das condições de acesso e de permanência (NASCIMENTO, 2014; NASCIMENTO, 2012).

Por isso, faz-se necessário analisar os aspectos orçamentários da Assistência Estudantil, já que a operacionalização do Pnaes e a ampliação das ações condicionam-se ao orçamento público destinado a essa política. Nacionalmente, de 2008 a 2012, os recursos para Assistência Estudantil aumentaram nas Ifes: de R\$ 125,3 milhões em 2008 para R\$ 203 milhões em 2009, com aumento percentual de 62,40%. Em 2010, os valores aumentaram para R\$ 304 milhões,

equivalendo-se à soma de 49,75%. No ano de 2011, os recursos chegaram a R\$ 400 milhões, com aumento de 31,58%. Em 2012, foram distribuídos R\$ 504 milhões, totalizando o crescimento de 26%. Embora tenha aumentado o montante de recursos, registra-se que o percentual de aumento decresceu anualmente (FONAPRACE, 2007; NASCIMENTO, 2014).

Quanto à realidade orçamentária do IFS, registraremos os dados acessados a partir de 2009, pois no mapeamento não tivemos acesso aos dados orçamentários de 2008. Os valores destinados às ações de Assistência Estudantil foram R\$ 435.000,00 em 2009; R\$ 722.379,00 em 2010, com aumento percentual de 66,06%; R\$ 3.519.759,00 em 2011, com o crescimento de 387,25%; e R\$ 3.181.357,00 em 2012, ano que teve decréscimo percentual (-9,61%). De 2009 a 2012 o aumento de recursos contabilizou o valor de R\$ 2.746.357,00, correspondente ao percentual de 631,35%. De 2011 para 2012, quando houve redução percentual de 9,61% no orçamento, os dados da expansão no IFS apresentaram ampliação das vagas ofertadas com o percentual de 9,89%. Não obstante o aumento da dotação orçamentária no período de 2009 a 2012, o aumento de recursos não acompanhou o crescimento da expansão na totalidade dos anos analisados (NASCIMENTO, 2014).

No IFS, no íterim de 2010 a 2012 (período que tivemos acesso aos valores orçados), nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão a dotação orçamentária para as ações de Assistência Estudantil foram as seguintes: O *Campus* Aracaju, entre 2010 e 2012, aumentou a dotação orçamentária no valor de R\$ 1.160.827,00, cujo crescimento percentual foi de 345,49%. O *Campus* Lagarto totalizou aumento geral de R\$ 515.365,00, equivalente ao percentual de 336,56%. Todavia, entre 2011 e 2012 este *campus* registrou redução orçamentária no valor de R\$ 57.628,00 (-7,94%) quando, contraditoriamente, ampliou suas vagas em 4,61%. No *Campus* São Cristóvão, entre 2010 e 2012, o aumento da dotação orçamentária somou R\$ 547.870,00, perfazendo o percentual de 607,53% (NASCIMENTO, 2014).

Com o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica cresce sobremaneira a demanda por Assistência Estudantil. Mesmo em contextos com aumento da dotação orçamentária, a realidade estrutural das/os estudantes revela que

o crescimento absoluto dos valores continua expressando insuficiente dotação orçamentária para dar conta das necessidades estudantis apresentadas, especialmente pelo perfil socioeconômico [das/os] estudantes que ocupam as vagas ofertadas, pois obviamente a gratuidade dos cursos não garante as condições de acesso e permanência (NASCIMENTO, 2014, p. 134-135, acréscimos nossos).

Na elaboração e propositura de projetos, programas, serviços e ações de Assistência Estudantil é indispensável considerar e problematizar as condições materiais, sociais e históricas da sociedade brasileira, pois a maioria das/os sujeitas/os sociais enfrenta inúmeras e complexas formas de segregação, miserabilidade e vulnerabilidades.

Esse retrato socioeconômico impõe desafios à operacionalização da Assistência Estudantil e aponta a necessidade, cada vez mais, da disputa pelo fundo público e da defesa da ampliação dos recursos orçamentários, em contrapeso ao desmonte, à precarização e ao desfinanciamento das políticas sociais no Brasil, porque “o orçamento público é que garante concretude a ação planejada do Estado e espelha as prioridades das políticas públicas que serão priorizadas pelo governo” (SALVADOR, 2012, p. 124).

Relações de gênero no cotidiano escolar

Pensar e analisar o acesso e a permanência nas instituições educacionais no Brasil implica além de levar em consideração dados do processo de expansão das vagas com o aumento de matrículas, do perfil socioeconômico da comunidade estudantil e suas respectivas famílias, das demandas por ações de Assistência Estudantil em termos de auxílios, bolsas e outros serviços, também é fundamental problematizar e avaliar aspectos do acesso e da permanência das/os estudantes que envolvem as relações de gênero e as sociabilidades decorrentes dessa dinâmica, visto que se impõem igualmente como condições objetivas e subjetivas determinantes para o acesso e a permanência em sua trajetória e seu percurso acadêmico-escolar.

As relações e as construções sociais de gênero atravessam o cotidiano da vida social, por conseguinte, estão presentes no cotidiano escolar. Como nesse estudo a análise percorre o contexto da educação profissional e tecnológica, tomaremos como centralidade a apreensão e o exercício de reflexão das relações sociais, culturais e históricas gendradas, isto é, de gênero e das influências das construções sociais de gênero nas escolhas profissionais das/os estudantes matriculadas/os no IFS, nos *campi* Aracaju e Lagarto.

Quando a explicação sobre gênero direciona “o foco para o caráter ‘fundamentalmente social’, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados” (LOURO, 1997, p. 21-22). Logo, “[...] não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 22). Portanto, “ao iniciar uma reflexão sobre gênero, o primeiro desafio que

se apresenta é o de reconhecer que ser homem ou ser mulher não é simplesmente um feito natural, biológico” (SARDENBERG; MACEDO, 2011, p. 33), isso porque vários fatores de “ordem econômica, social, política, étnica e cultural [...] contribuem [...] para a maneira como pensamos, como nos comportamos e atuamos enquanto homens ou mulheres” (SARDENBERG; MACEDO, 2011, p. 33).

A fixidade ou a fluidez do gênero ou dos sexos exponencia a historicidade dos discursos (re)produzidos na sociedade, pois “se o gênero ou o sexo são fixos ou livres, é função de um discurso que [...] busca estabelecer certos limites à análise ou salvaguardar certos dogmas do humanismo como um pressuposto de qualquer análise do gênero” (BUTLER, 2003, p. 27). A prevalência discursiva regula as existências e impõe limites às análises do gênero e sexo, que “[...] se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal” (BUTLER, 2003, p. 28).

Apreende-se o gênero como “uma construção social, contrapondo-se ao determinismo biológico, mas sem a intencionalidade de defesa de um determinismo cultural de construção do gênero e [...] sem restringir o gênero das/dos sujeitas/os às possibilidades binárias como homem-mulher” (NASCIMENTO, 2019, p. 133). Assim, concebemos o gênero como “múltiplas formas de construção sociocultural, que implicam [...] em diversidades de identidades e expressões dos gêneros, [...] modos de existências que subvertem a naturalização e fixidade das feminilidades e masculinidades hegemônicas estereotipadas [...] do ideário conservador sexista” (NASCIMENTO, 2019, p. 133).

As construções sociais de gênero perpassam as relações sociais imanentes aos papéis sociais sexuais, com rebatimentos nas identidades e nas escolhas profissionais. Essas construções (re)produzidas de gênero categorizam e explicam dimensões da divisão sexual do trabalho. No imaginário ocidental, “as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, o mundo privado vem sendo considerado de menor importância frente à esfera pública [...]” (CRUZ, 2014, p. 19-20).

A divisão sexual do trabalho institui “[...] a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos”. (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599). Caracteriza a “designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.)” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599).

A divisão social e sexual do trabalho “tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem ‘vale’ mais que um trabalho de mulher)” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599).

Convém apontar que o caráter da diferença atribuído às mulheres:

se situa especialmente no campo representacional e, por conseguinte, a divisão sexual do trabalho é um processo que não se limita a indicar o lugar de homens e mulheres nas estruturas ocupacionais, perfis de qualificação e tipos de postos de trabalho. A qualificação é uma construção social fortemente sexuada e o sistema de sexo/gênero é uma dimensão fundamental do processo de construção de categorias que estruturam a definição de postos de trabalho e de perfis de qualificação e de competências a eles associados. (CRUZ, 2005, p. 41).

Como a escolha da qualificação e/ou da profissão recebe influências das construções sociais e das relações de gênero, essa pesquisa ilustra a ocupação das vagas por áreas dos cursos ofertados na educação profissional do IFS e analisa o retrato ocupacional a partir dos dados dos cursos técnicos de nível Médio Integrado e Subsequente, desagregados por sexo, das/os ingressantes em 2015, nos *campi* Aracaju e Lagarto (NASCIMENTO, 2019).

Na área Controle e Processos industriais, os homens têm representação massiva: 85,53%, as mulheres totalizam apenas: 14,47%. Nos cursos de Eletrônica: 91,94% de homens e 8,06% de mulheres; Eletromecânica: 82,5% de homens e 17,5% de mulheres; e Eletrotécnica: 85,17% de homens e 14,83% de mulheres. A área Gestão e Negócios apresentou exclusivamente o curso de Comércio com 42% de homens e 58% de mulheres.

Na área Informação e Comunicação, a presença de homens predominou com 63,41% e mulheres o percentual de 36,59%. A ocupação nos cursos ocorreu da seguinte forma: Informática: 66,75 % de homens e 33,25% de mulheres; Manutenção e suporte em informática: 56,91% de homens e 43,09% de mulheres; e Rede de computadores: 68,42% de homens e 31,58% de mulheres.

A área Infraestrutura foi ocupada com percentuais equilibrados: homens com 48,92% e as mulheres com 51,08%. O curso com mais mulheres foi Edificações: 48,19% de homens e 51,81% de mulheres; o curso de Agrimensura contabilizou maior percentual de homens com 68,97% e 31,03% de mulheres.

A área Produção Alimentícia teve ocupação majoritária de mulheres: 76,65%, já os homens 23,35%. As vagas foram preenchidas nos cursos de Agroindústria: 33,63% de homens e 66,37% de mulheres; e Alimentos: 17,12% de homens e 82,88% de mulheres.

A área Produção Industrial expressa maior presença de homens com 55,95%, mulheres foram 44,05%. A ocupação no curso de Petróleo e gás: 69,46% de homens e 30,54% de mulheres; e no curso de Química: 45,43% de homens e 54,57% de mulheres.

Na área Recursos Naturais, a ocupação teve similitude: 50,37% de homens e 49,63% de mulheres. A distribuição nos cursos: Agroecologia, 18,42% de homens e 81,58% de mulheres; Agronegócio, 40,07% de homens e 59,93% de mulheres; e Agropecuária, 62,01% de homens e 37,99% de mulheres. Na área Segurança tinha somente o curso Segurança do trabalho: maior percentual de mulheres, com 55,78%, e homens, com 44,22%.

A ocupação predominante na Área Turismo, Hospitalidade e Lazer foi de mulheres com 71,98% e 28,02% de homens. Os cursos apresentaram as ocupações: Guia de turismo, com apenas 29,67% de homens e 70,33% de mulheres; e Hospedagem, somente 25,38% de homens e 74,62% de mulheres.

As áreas que mais predominam mulheres foram: Produção Alimentícia, com 77%, enquanto os homens somam 23%; e Turismo, Hospitalidade e Lazer, com 72% de mulheres e 28% de homens. Essas áreas com maior concentração de mulheres refletem atividades do âmbito doméstico das relações sociais e de acolhimento e cuidado, propagadas na divisão sexual do trabalho como próprias de mulheres.

A predominância de homens foi nas áreas de Controle e Processos Industriais com 85,5% e somente 14,5% de mulheres; e Informação e Comunicação com 62,4% de homens e apenas 37,6% de mulheres. As áreas com maiores ocupações dos homens estão relacionadas a atividades caracterizadas como masculinas na divisão sexual do trabalho, cujos espaços vinham sendo ocupados hegemonicamente por homens, no entanto contam com a ocupação crescente por mulheres, como indícios de ruptura da lógica sexista nos perfis das qualificações, nas atividades de trabalho e nas profissões.

Chies (2010, p. 513) expõe que “a posição de subordinação da mulher na família é refletida na posição de inferioridade feminina também no mercado de trabalho”, trazendo ainda a análise de que mesmo quando as mulheres “[...] ocupam um espaço em profissões tidas como masculinas, não apenas pela sua construção histórica” (CHIES, 2010, p. 510-511), mas particularmente “[...] pela demarcação de pré-requisitos tidos como masculinos (força, resistência e liderança), a força de trabalho dessas mulheres é concebida como inferior”

(CHIES, 2010, p. 511). Logo, devemos atentar para o entendimento crítico de que a divisão sexual do trabalho não significa mera distribuição do trabalho por ramos ou setores de atividade, ela fundamenta o princípio organizador da desigualdade no trabalho (LOBO, 1991).

Optamos por visibilizar algumas narrativas estudantis. Para a pesquisa no IFS foi elaborado um Roteiro de Entrevista com perguntas organizadas em blocos por categorias teórico-analíticas, quais sejam: 1. Aspectos da condição juvenil (caracterização do perfil das/os entrevistadas/os); 2. Identidades juvenis e culturas juvenis; 3. A relação escola e juventudes; 4. Juventudes e diferenças/construções sociais de gênero; 5. Motivação e escolhas profissionais; 6. Normas escolares e participação juvenil. Foram 38 (trinta e oito) estudantes entrevistadas/os: 20 (vinte) do sexo feminino e 18 (dezoito) do masculino, dos cursos do Ensino Médio Integrado nos *campi* Aracaju e Lagarto.

Como nesse trabalho não seria possível expor todos os resultados das entrevistas, apresentamos relatos extraídos do bloco de perguntas 5 sobre Motivação e escolhas profissionais, articulando as categorias gênero, trabalho e divisão sexual do trabalho. Nessa trilha, fizemos às/aos estudantes o questionamento: “Já ouviu piadas ou comentários a respeito de que existem cursos no IFS que são para homens e outros são cursos para mulheres? Cite exemplos”. Retrataram piadas e comentários de tons pejorativos, sexistas e discriminatórios ligados às sexualidades (homofóbicos e lesbofóbicos) daquelas/es que escolhem cursos que subvertem a lógica dos estereótipos sexistas como mais frequentes, totalizando 92,1% das/os entrevistadas/os, e apenas 7,9% das/os estudantes sinalizaram que não ouviram ou nunca presenciaram (NASCIMENTO, 2019).

Apareceram, majoritariamente, as piadas e os comentários que questionam a sexualidade das/os estudantes: as mulheres que estão nos cursos vistos como masculinos e os homens que se inserem em cursos classificados como femininos. As vítimas mais frequentes desenhas constrangedoras e até opressoras são os estudantes que optam pelos cursos de Alimentos: “é o curso que tem mulher e gay”, “é curso de frutinha, de mulherzinha”, “alimentos é curso de viado”, “é um bullying forte com o pessoal... os meninos que fazem alimentos”; de Edificações: “homem que faz edificações é gay”, “ou era gay ou era menina, era o curso de menina, dizia que era o curso mais fácil”, “quando eu entrei aqui, era muito forte isso; eles ficavam zuando mesmo a galera aqui... os meninos que entravam pra edificações”; de Química: “ah não sei o quê... você não é tão... você é gay, não sei o quê”, “acabam me reprimindo, me subestimando”.

As estudantes também são submetidas a esses constrangimentos e processos discriminatórios ao terem suas sexualidades questionadas por escolherem os cursos de Eletrônica e Eletrotécnica: “só tem homem e potcha... ou lésbica”, “as meninas são meio macho, maria homem”, “é menina homem né, mulher com mulher macho... essas coisas”. Alegaram que as/os estudantes sofrem cotidianamente ataques dessa natureza simplesmente pela escolha do curso, como pode ser visto nos relatos a seguir:

Sim, no curso de alimentos os meninos sofrem por... serem chamados de gays ou afeminados por... por escolherem o curso que eles denominam de menina (ENTREVISTADA 14, 2017).

E também eu vejo que em... nas... nas profissões mais... majoritariamente constituídas por... por homens, as mulheres realmente são aquela coisa é... elas são mal vistas porque eles ainda... não... não conseguem entender e acreditar que elas realmente querem aquela profissão e que elas são capazes daquilo. Eles muitas vezes fazem piadas como se ela só tivesse naquele curso onde tem mais... mais meninos por... interessada em relacionar-se com eles e muitas vezes é sem fundamento nenhum é... são chamadas de lésbicas, não tem fundamento nenhum, existe isso aqui e muito (ENTREVISTADA 15, 2017).

teve um caso muito interessante... que foi na época dos jogos internos do ano passado... que me perguntaram... eu tava conversando com uma menina e ela perguntou você faz que curso? Aí eu não... eu faço alimentos. Aí ela... hum... é viado é? Aí eu... não. Aí ela... hum... então é porque você não sabe ainda, você vai descobrir... (ENTREVISTADO 27, 2017).

Piadas e comentários sexistas foram registrados como justificativas para cursos ou áreas profissionais com típica caracterização de mulheres e de homens, a exemplo do identificado nos cursos de Eletrônica e Eletrotécnica: “não é mulher que mexe”, “não são feitos para meninas”, “é curso de homem e não curso de mulher entendeu...”; de Eletromecânica: “acha coragem, tipo... diz nossa... são muito corajosa de tá aqui, porque... queira ou não é um curso pesado...”; de Alimentos: “é curso de mulher”.

Em curso de caracterização típica para homem, interroga-se a presença de estudante gay como se não pudesse cursar uma área com ocupação majoritária por homens e que é atravessada pela lógica da heteronormatividade. Ressaltamos os depoimentos:

Sim, e inclusive meu próprio curso, que na verdade assim é... na verdade pronto... é mais corriqueiro ouvir sobre os outros cursos, seja Edificações enfim, que todo mundo diz que é... Edificações é o curso que... que todo gay tá nesse curso. Se tiver uma pessoa, por exemplo, eu por tá em Eletromecânica é... ninguém praticamente sabe que eu... eu faço esse curso,

tanto quem tira piadinha em si, tanto quem... quem não percebe porque já é uma coisa é... mesmo comum é... só ter é homens. Eletromecânica é a galera mais fechada de certa forma, é infelizmente, e tem muita gente que não sabe tipo que curso eu faço por causa disso, e aí tem essas piadinhas, de ah... o que você tá fazendo aqui nesse curso, seu curso é Edificações porque não sei o quê (ENTREVISTADO 3, 2017).

Principalmente o pessoal de eletrotécnica né porque é um mercado bem masculino desde a engenharia até o curso técnico. Então as meninas sofrem bastante com... em relação a isso dizendo que ah isso não é coisa pra mulher e tal, esse curso não foi feito... Aí falam tipo vão fazer química, vão fazer alimentos, é o curso de vocês, então rola isso (ENTREVISTADO 21, 2017).

As estudantes também são submetidas às piadas ou a comentários de inferiorização da mulher e questionamento da capacidade quando escolhem cursos ocupados tradicionalmente por homens, deparando-se com as narrativas: em Alimentos, “é o que eles acreditam ser as mulheres burras...”; em Informática, “como se apenas os homens pudessem se dar bem”. Eis um relato que expressa isso:

Ah o exemplo que eu tenho é que aqui quando chegamos logo na primeira semana... minha sala tem acho que hoje em dia são 11 meninas e 10 meninos, sendo que é um curso que é considerado para homens. É... nós sempre escutávamos que assim: quando chegar no terceiro ano só vai restar... é... só vai sobrar menino aqui, quando chegar no terceiro ano uma ou duas meninas. Isso é um tipo de ofensa porque as mulheres podem sim estar, concursar, podem sim cursar e podem sim é ter uma experiência benéfica com a profissão (ENTREVISTADA 25, 2017).

16

Escutam e sofrem com comentários machistas e assédios por motivo de estarem inseridas em alguns cursos: Alimentos - “só tem vagabunda, alimentos só tem mulher fácil”, “mulher que dá em cima de qualquer homem”, “piada de lanchinho... de duplo sentido... de lanchinho de que não só a gente faz comida, de como eles podem nos comer...”; Eletromecânica - “as meninas de eletromecânica é... poder pegar todo mundo, todos os homens porque elas eram únicas”, “elas seriam disputadas por todos os meninos da turma porque eram únicas na turma”; Eletrônica - “eu já vi vários meninos que chegaram a falar assim: é eu poderia ter feito o curso de química porque lá tem muitas meninas, eu poderia sair pegando várias”; Redes de computadores - “gata de quanto tá o seu programa?”, “o professor falou que queria ter uma aula só pras meninas pra ficar... ele não queria os meninos na sala porque ele queria ficar olhando pras meninas”.

Apesar da presença de mulheres em cursos ocupados historicamente por homens, os estereótipos sexistas ainda organizam, hierarquizam e classificam as relações sociais, como

constatamos a partir das narrativas, especialmente nos argumentos e nas práticas de desqualificação da mulher e ao questionar a capacidade intelectual das mulheres por adentrarem em cursos com inserção majoritária dos homens, a exemplo da taxativa de burra. Também, quando defendem o território masculino nos cursos de formação técnica tradicionalmente masculina, inibindo e expulsando as mulheres que ousam cursar essas áreas (NASCIMENTO, 2019).

Além disso, nos deparamos com outros dados alarmantes que se referem à recorrente objetificação da mulher, aos assédios e às relações desrespeitosas e violentas que as estudantes enfrentam ao ocuparem os espaços de predominância masculina, indicando a necessidade de problematização e superação das barreiras “invisíveis” de acesso, das desigualdades e opressões de gênero estruturadas a partir de normas e valores construídos e reiterados no cotidiano, os quais impactam no acesso e na permanência das estudantes. Despontam que urge providências, intervenções e respostas institucionais diante do quadro de assédios, machismo e misoginia que atravessa o cotidiano escolar e violenta as jovens estudantes (NASCIMENTO, 2019).

O enquadramento da ideia de profissões identificadas como mais adequadas aos homens e/ou às mulheres é um processo reiterado “[...] desde a infância, inclusive no ambiente escolar, local onde é construída uma diferenciação dos sexos calcada sobre um atributo de valor relacionado à capacidade” (BELO, 2010, p. 52).

Amparado nessas construções sociais, insiste-se em ensinar e justificar que a capacidade do homem é superior à capacidade da mulher, fundamentos que reforçam o princípio hierárquico do trabalho ao afirmar “o trabalho do homem vale mais que o trabalho da mulher” e o princípio de separação do trabalho ao classificar “tipos de trabalho específicos de homens e de mulheres” (HIRATA; KERGOAT, 2007; NASCIMENTO, 2019).

As sociabilidades são marcadas por construções sociais, culturais e históricas gendradas que moldam a formação das/os sujeitas/os sociais, as quais podem reforçar práticas preconceituosas, misóginas, machistas, cis-heteronormativas que estruturam e ampliam as desigualdades e as opressões de gênero, vitimando, de diferentes formas e intensidades, as/os sujeitas/os, assim como podem prevenir e romper essas manifestações.

Na especificidade das relações de gênero nas experiências na cotidianidade das instituições educacionais, os dados expostos e as narrativas compartilhadas aqui apontam e denunciam as implicações para o acesso e a permanência da comunidade estudantil que vivencia desigualdades e opressões de gênero. Isso revela a emergência em priorizar espaços

formativos e ações de Assistência Estudantil que se debruçam em garantir condições de acesso, permanência e êxito que dialoguem com demandas ligadas às complexidades das relações de gênero, com vistas a contribuir em experiências acolhedoras que possam legitimar as escolhas profissionais e potencializar o percurso formativo e as futuras carreiras, respeitando as identidades e expressões de gênero, e as sexualidades das/os estudantes.

Considerações Finais

A política de expansão se faz necessária em uma perspectiva de democratização do acesso à educação pública no Brasil. A democratização educacional demanda na mesma direção a democratização da permanência, articulando e garantindo ao mesmo tempo as condições de acesso e de permanência às/aos estudantes. As ações de Assistência Estudantil devem ser implementadas de modo a atender às particularidades e às necessidades estudantis, considerando o contexto educacional brasileiro, marcado por desigualdades sociais e econômicas próprias das sociedades capitalistas, que se agravam com as crises sucessivas do capital.

Essa dimensão estrutural afeta diretamente o funcionamento das instituições educacionais, com conseqüente redução e corte orçamentários, comprometendo as políticas de permanência. Não obstante essa configuração, é urgente a defesa cotidiana da democratização do acesso e da permanência, universalizando o desenvolvimento de programas, projetos, serviços e ações de Assistência Estudantil nas áreas estratégicas previstas no Pnaes, além de outras que sejam demandadas pela comunidade estudantil.

Como a categoria gênero perpassa as vivências escolares e as relações gendradas ocupam cenas da vida escolar, as ações de Assistência Estudantil também precisam abarcar atividades, programas, serviços e projetos que contribuam para desconstruir e romper desigualdades de gênero e barreiras visíveis e “invisíveis” que retroalimentam os fundamentos das opressões, dominações e explorações; e para o enfrentamento às práticas LGBTQIfóbicas, machistas, sexistas, misóginas e às violências de gênero no cotidiano escolar, visto que impactam as vidas e as trajetórias das/os estudantes, com respingo em seus projetos acadêmicos, profissionais e até pessoais. A concepção de Assistência Estudantil e a operacionalização dessa política não podem ignorar as demandas ligadas ao marcador de gênero como categoria de análise e intervenção, interseccionada a outros marcadores sociais.

Ao longo da vida as construções sociais de gênero (re)produzem relações e formas de existências com rebatimentos na vida social em geral e na especificidade da vida escolar, como destacamos nesse estudo. É importante que nas instituições educacionais sejam ampliados os debates que envolvem a temática gênero, como possibilidades concretas de (re)construção de relações gendradas que resultem em posituação de existências e resistências que subvertem as lógicas sexistas e cis-heteronormativas, e feminilidades e masculinidades que rompem a fixidade binária homem-mulher. O horizonte seja de sociabilidades não marcadas por opressões, subordinações, dominações, explorações, ruindo, dessa forma, as desigualdades e violências de gênero, manifestando e revelando as potências e os contributos das relações sociais gendradas e dos estudos de gênero.

Referências

BELO, Raquel Pereira. **Gênero e profissão: análise das justificativas sobre as profissões socialmente adequadas para homens e mulheres.** (João Pessoa, Paraíba). 2010. 160f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 13 fev. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 507-528, mai./ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2010000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 nov. 2020.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho, gênero, cidadania: tradição e modernidade.** São Cristóvão: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

CRUZ, Maria Helena Santana. A crítica feminista à ciência e contribuição à pesquisa nas ciências humanas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 12, p. 15-28, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2949>. Acesso em: 30 jul. 2021.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Plano Nacional de Assistência Estudantil.** Brasília: [s.n.], 2007.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Tradução Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

IFET. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões.** Brasília: IFRN, 2009.

IFS. Instituto Federal de Sergipe. **Política de Assistência Estudantil do IFS**, [aprovada através da] Resolução nº 37/2017/CS/IFS, Aracaju, 2017. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/politica-de-assistencia-estudantil-do-ifs-pae-ifs>. Acesso em: 7 out. 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOBO, Elizabeth Souza. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 1997.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares,** Minas Gerais: UFU, PROEX, p. 88-97, 2012.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Juventudes em cena no cotidiano escolar: movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências** (São Cristóvão, Sergipe). 2019. 317f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe** (Universidade Federal de Sergipe). 2014. 153f. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

NASCIMENTO, Clara Martins do. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares,** Minas Gerais: UFU, PROEX, p. 147-157, 2012.

NETTO, José Paulo. Desigualdade, Pobreza e Serviço Social. **Revista Em Pauta,** Rio de Janeiro: UERJ, n.19, p. 135-170, 2007.

SALVADOR, Evilasio. Financiamento tributário da política social no pós-Real. In: SALVADOR, Evilasio; BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete; GRANEMANN, Sara. (Orgs.). **Financeirização, fundo público e política social.** São Paulo: Cortez, 2012.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar; MACEDO, Márcia dos Santos. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo. (Orgs.). **Ensino e gênero: perspectivas transversais.** Salvador: UFBA - NEIM, 2011.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katálysis,** Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 155-163, jul./dez. 2010.

Recebido em: 27 de agosto de 2022.

Aprovado em: 28 de setembro de 2022.