

Duque de Caxias
Licenciatura em Química

Larissa Fernandes Pereira

O impacto do curso de
Licenciatura em Química-
IFRJ *campus* Duque de
Caxias na trajetória formativa
dos estudantes periféricos

Duque de Caxias

2019

LARISSA FERNANDES PEREIRA

O IMPACTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA- IFRJ *CAMPUS*
DUQUE DE CAXIAS NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS ESTUDANTES
PERIFÉRICOS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Federal do Rio
de Janeiro, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciado em
Química.

Orientadora: Prof. Dsc. Gabriela Salomão
Alves Pinho

Coorientadora: Prof. Msc. Stephany
Petronilho Heidelmann

Duque de Caxias

2019

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ

P436i Pereira, Larissa Fernandes

O impacto do curso de Licenciatura em Química-IFRJ Campus Duque de Caxias na trajetória formativa dos estudantes periféricos / Larissa Fernandes Pereira. – Duque de Caxias, RJ, 2019.

1 CD ROM.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Licenciatura em Química, 2019.

Orientadora: Prof. Dsc. Gabriela Salomão Alves Pinho.

Coorientadora: Prof. Msc. Stephany Petronilho Heildelmann.

1. Educação. 2. Estudantes - Periferia. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus Duque de Caxias. II. Título.

CDU: 37


LARISSA FERNANDES PEREIRA


O IMPACTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA- IFRJ *CAMPUS*
DUQUE DE CAXIAS NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS ESTUDANTES
PERIFÉRICOS

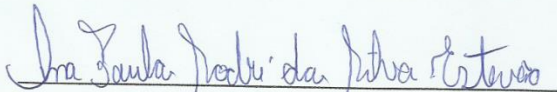
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Federal do Rio de
Janeiro, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciado em
Química.

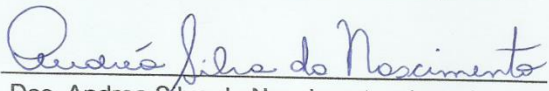
Aprovado em 08/07/2019

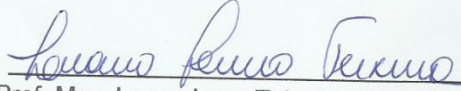
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dsc. Gabriela Salomão Alves Pinho- (Orientadora)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)


Prof. Msc. Stephany Petronilho Heidelmann- (Coorientadora)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)


Prof. Dsc. Ana Paula Sodré da Silva Estevão - (membro interno)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)


Prof. Dsc. Andrea Silva do Nascimento - (membro interno)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)


Prof. Msc. Luana Luna Teixeira - (membro externo)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Dedico a eles que sempre me ajudaram
em minha caminhada: meus amados pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Silvia e Nilson, pelo apoio, carinho e amor incondicional. Vocês sempre acreditaram em mim, me apoiaram em minhas decisões, me incentivaram e estiveram ao meu lado em todos os momentos. Se eu sou quem eu sou é graças a vocês.

Aos meus avós que são meus segundo pais: Alzira, Alcir (*in memoriam*), Antônio e Marlene (*in memoriam*), por terem sido sempre amorosos comigo e me dado muito suporte em toda minha jornada. Meu avô partiu na reta final da faculdade. Não foi fácil, mas foi com o pensamento nele que consegui terminar.

A minha querida e amada orientadora, Gabriela Salomão Alves Pinho que foi imprescindível durante toda a licenciatura. Você tem uma grande parcela no meu empoderamento e amadurecimento no decorrer da graduação. Sou extremamente grata por você ser uma orientadora maravilhosa, me apoiando e confiando em mim em todos os momentos.

A minha querida coorientadora Stephany Petronilho Heidelmann ser uma coorientadora maravilhosa e por todo o ensinamento não só durante o TCC, mas durante a pesquisa de iniciação científica. Tenha certeza que aprendi muito com você.

A minha família- tios e primos- pelos momentos de descontração, risadas e alegrias.

Ao meu namorado, Raul, que chegou no final da faculdade, mas que tornou a vida mais doce nesse momento tão tenso. Obrigada por todo o apoio e compreensão.

Aos amigos que fiz no IFRJ- CDuC: Flávia, Rychard, Rayanne, Janice, Fernanda e Carol. Sem vocês a graduação não teria sido a mesma. Obrigada por todo o apoio, por escutarem meus desabafo- e reclamações, pelos trabalhos em grupo, pelas risadas e pelos momentos de descontração.

Aos professores do IFRJ- CDuC por todas as trocas de conhecimento.

À Maria Celiana e Luciana Resende por terem me dado a oportunidade de participar de seus projetos de pesquisa. Aprendi muito com vocês, conhecimento que vou levar para a vida.

À minha psicóloga Vanessa Ribeiro por me ajudar em minha jornada de autoconhecimento.

Aos alunos de 2017 a 2019 e ao coordenador Jorge do Pré-vestibular comunitário Padre José Maurício por tudo o que vivi e aprendi nesses anos de participação do projeto. Está sendo uma experiência enriquecedora.

À Margarida, minha ex-aluna do pré-vestibular que se tornou uma grande amiga e que me apoiou muito nos últimos meses.

As minhas amigas da vida que, embora distantes, sei que estão sempre torcendo pelo meu sucesso e felicidade.

À banca examinadora por ter aceitado o convite para participar da avaliação.

Nas favelas, no Senado
Sujeira pra todo lado
Ninguém respeita a Constituição
Mas todos acreditam no futuro da nação

Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?

No Amazonas, no Araguaia iá, iá
Na Baixada Fluminense
Mato Grosso, Minas Gerais
E no Nordeste tudo em paz

Na morte eu descanso
Mas o sangue anda solto
Manchando os papéis, documentos fiéis
Ao descanso do patrão

[...]
Terceiro mundo, se for
Piada no exterior
Mas o Brasil vai ficar rico
Vamos faturar um milhão
Quando vendermos todas as almas
Dos nossos índios num leilão

(Legião Urbana, 1987)

RESUMO

A democratização no ensino superior não deve ser estudada apenas pela lógica da garantia do acesso, uma vez que políticas devem fomentar também a permanência e êxito dos estudantes. A desigualdade de oportunidades é vista desde as séries iniciais, portanto, é um problema construído ao longo da história escolar dos alunos. A criação dos Institutos Federais, segundo a Lei nº 11.892, e sua expansão viabilizaram a inserção da educação em esfera federal em lugares periféricos. Esta política educacional é importante como possibilidade de desenvolvimento regional como enfrentamento às desigualdades enraizadas no Brasil, entretanto, sem investimentos em políticas públicas efetivas, não é suficiente. Com o mesmo propósito de diminuir as desigualdades, os pré-vestibulares sociais visam inserir uma parcela da população com baixa renda em Universidades públicas. O Brasil vive um momento de desmonte da educação e, por isso, torna-se relevante divulgar a transformação que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro- *Campus* Duque de Caxias tem e teve na vida dos licenciandos e licenciados em química. O objetivo deste trabalho é destacar o impacto do curso de Licenciatura em Química do IFRJ- *Campus* Duque de Caxias para alunos em curso e egressos oriundos da Baixada Fluminense, que estudaram na rede pública de ensino e em pré-vestibular social. A metodologia empregada foi uma pesquisa qualitativa que analisou por intermédio de entrevistas semiestruturadas para alunos em curso e questionário semiestruturado para alunos egressos a trajetória acadêmica, escolar, fatores que influenciaram a decisão de cursar licenciatura, dificuldades em disciplinas, anseios futuros, inserção profissional, dentre outras questões que tinha o objetivo de desencadear reflexões sobre o tema em questão. Foram entrevistados oito alunos em curso e cinco alunos egressos responderam ao questionário. Todos os participantes em curso ingressaram pelo sistema de cotas. Os dados mostram a grande fragilidade no ensino médio estadual em nível de conteúdo e preparação para a vida. O pré-vestibular social conseguiu suprir, na maior parte dos casos, essa ausência escolar empoderando, formando cidadãos críticos, aumentando a autoestima e o pertencimento. Alguns fatores que contribuíram para a permanência desses alunos no curso superior foram elencados: participação em projetos, recebimento de bolsa, as aulas, o próprio Instituto, relação próxima entre professor e

aluno, etc. Além disso, os impactos proporcionados pelo IFRJ- *campus* Duque de Caxias na vida desses estudantes também foram listados: facilita o acesso ao ensino superior, fornece uma perspectiva de futuro, discussões de cunho social que acrescentam na vida, etc.

Palavras-chave: Instituto Federal. Democratização do acesso ao ensino superior. Pré-vestibular social. Baixada Fluminense.

ABSTRACT

Democratization in higher education should not be studied only by the access guarantee logic, since policies should also promote the permanence and success of the students. The inequality of opportunities is seen since the elementary school, so it is a problem built throughout the students' school history. The creation of the Federal Institutes, according to Law No. 11.892, and its expansion made possible the insertion of education in the federal sphere in peripheral places. This educational policy is important as a possibility of regional development as a way to face the inequalities rooted in Brazil, however, without investments in effective public policies, is not enough. With the same purpose of reducing inequalities, the social pre-entrance exam aims to insert a portion of the low-income population in public universities. Brazil is experiencing a moment of dismantling of education and, therefore, it is relevant to divulge the transformation that the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro-Campus Duque de Caxias has and had in the life of the graduating and graduates in chemistry. The objective of this work is to highlight the impact of the undergraduate degree in Chemistry of the IFRJ- Campus Duque de Caxias for current students and graduates from Baixada Fluminense, who studied in public school and took the social pre-entrance exam I. The methodology applied was a qualitative research that analyzed through semi-structured interviews for current students and semi-structured questionnaire for students graduated from the school and academic trajectory, factors that influenced the decision to take a degree, difficulties in disciplines, future aspirations, professional insertion and among other issues that had the purpose of triggering reflections on the subject in question. Eight students were interviewed and five graduates answered the questionnaire. All current students joined the quota system. The data show the great fragility in the state high school in terms of content and preparation for life. The social pre-entrance exam was able to supply, in most cases, this school absence by empowering, forming critical citizens, increasing self-esteem and belonging. Some factors that contributed to the permanence of these students in higher education were listed: participation in projects, receiving scholarship, classes, the Institute itself, close relationship between teacher and student, etc. In addition, the impacts of the IFRJ-Campus Duque de

Caxias on the lives of these students were also listed: facilitating access to high education, providing a future perspective, social discussions that add to life, etc.

Key words: Federal Institute. Democratization of access to higher education. Social pre-entrance exam. Baixada Fluminense.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Organograma elaborado pela autora com as modalidades de vagas oferecidas no edital nº37/2019 do IFRJ. 64
- Figura 2- Mapa do Estado do Rio de Janeiro elaborado pelo Programa de Pós- Graduação em Meio Ambiente da UERJ destacando os municípios pertencentes à Baixada Fluminense 68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Descrição quanto a sexo, etnia, período de ingresso, período de conclusão e data de resposta ao questionário.	32
Quadro 2- Descrição quanto a sexo, etnia, município onde reside, período de ingresso, período estimado de conclusão e data da entrevista dos alunos em curso entrevistados.	33

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de ingressantes, número de concluintes e a taxa de sucesso.	55
Tabela 2- Taxa líquida de matrículas no ensino superior da população de 18 a 24 anos por cor no Brasil entre os anos de 2012 e 2017.	65
Tabela 3- Taxa líquida de matrículas no ensino superior da população de 18 a 24 anos por renda no Brasil entre os anos 2016 e 2017.	65
Tabela 4- Taxa líquida de matrículas no ensino superior da população de 18 a 24 anos por localidade no Brasil entre os anos 2012 e 2017.	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEASM	Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEFET	Centro Federal de Educação tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CIDE-RJ	Centro de Informações e Dados do Estado do Rio de Janeiro
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBF- UERJ	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFs	Institutos Federais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
NEABI	Núcleo de estudos afrobrasileiros e indígenas
ONU	Organização das Nações Unidas
PET	Programa de Educação Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação

ProUni	Programa Universidade para Todos
PVNC	Pré-vestibular pra Negros e Carentes
PVS	Pré-vestibular social
SEDEBREM	Secretaria de Estado de Desenvolvimento da Baixada e Região Metropolitana
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 METODOLOGIA	27
2.1 A pesquisa	27
2.2 Caracterização do público- alvo	28
2.3 Coleta de dados	29
2.4 Análise de dados	33
3 INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	35
3.1 Contexto político da criação dos Institutos Federais e Lei nº11.892/2008	35
3.2 Os Institutos Federais vem cumprindo o proposto?	40
3.3 Democratização do acesso ao Ensino Superior	43
3.4 Permanência e êxito no Ensino Superior	54
3.5 Ações afirmativas no Ensino Superior	59
4 IFRJ NA BAIXADA FLUMINENSE	67
4.1 História da Baixada Fluminense	67
4.2 IFRJ- <i>Campus</i> Duque de Caxias	71
5 PRÉ- VESTIBULAR SOCIAL	78
5.1 História dos pré-vestibulares sociais	78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
7 REFERÊNCIAS	92

APÊNDICE A	103
APÊNDICE B	112
APÊNDICE C	114

APRESENTAÇÃO

Antes de iniciar o trabalho faço uma breve apresentação sobre minha trajetória de vida e acadêmica que justificam o porquê da escolha do meu trabalho.

Do C.A (agora 1º série do ensino fundamental) ao ensino médio estudei na minha “segunda casa” o Colégio Pedro II- Unidade São Cristóvão. Tenho um amor imenso por esse colégio, pois foi um exemplo de escola: preparou-me tanto nos conteúdos das disciplinas como para a vida.

Entre na UERJ, minha “terceira casa”, em 2008, assim que terminei o ensino médio e cursei Geologia. Gostava muito do curso, mas no fundo me perguntava se estava no local certo. Em 2013 me formei e em 2014 ingressei no mestrado em Geologia na UFRJ. Concomitante ao mestrado iniciei uma especialização em Educação Tecnológica, no CEFET, que minha mãe descobriu e insistiu para eu fazer. Enquanto fazia estágio docente no mestrado e estudava na pós, descobri uma nova paixão: a educação. Terminei a especialização em 2016, mas, por motivos pessoais, não finalizei o mestrado.

Por conta da minha nova paixão, resolvi tentar o reingresso para o IFRJ-*campus* Duque de Caxias, minha “quarta casa”. Iniciei a faculdade no primeiro semestre de 2015 e desde então vi que estava no curso e instituição certa. Eu, que sempre gostei da área de exatas e humanas, me descobri no curso. Desde o princípio tive várias inquietações sobre a educação e sabia que finalmente havia encontrada a profissão certa para mim.

Em 2017 comecei a lecionar no Pré-vestibular Comunitário Padre José Mauricio, vinculado a EDUCAFRO e a partir daí tive mais a certeza de estar no local certo. Participar desse movimento social me enriqueceu muito não só profissionalmente, mas em relação a visão de vida. Os projetos de iniciação científica que participei no decorrer da faculdade também contribuíram muito para eu me tornar quem eu sou hoje.

Por conta de toda essa minha trajetória, do meu gosto por políticas públicas e dos eventos políticos que começaram em 2016, senti a necessidade de fazer um trabalho sobre o impacto do IFRJ na vida dos licenciandos e licenciados do curso de Licenciatura em Química do *campus* Duque de Caxias, já que os Institutos estão sempre ameaçados. A Gabriela Salomão prontamente comprou minha ideia. Incluir

o pré-vestibular social no trabalho vem muito da minha vivência no pré e na minha curiosidade em saber o quanto o ingresso no nível superior afeta a vida dessas pessoas.

Esse trabalho expõe diversas histórias sobre a relação dos alunos em curso e egressos com o IFRJ- CDuC. Essas histórias me emocionaram e me dão forças para resistir aos tempos atuais.

1 INTRODUÇÃO

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - pela lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 - viabilizou a inserção da educação pertencente à esfera federal em lugares periféricos, afastados dos grandes centros das cidades, e carentes de instituições escolares que ofertem os cursos encontrados nos Institutos. Um dos objetivos da criação dos Institutos é fomentar o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

Os Institutos oferecem cursos técnicos profissionalizantes de nível médio para concluintes do ensino fundamental (integrados ou concomitantes) e para o público da educação de jovens e adultos, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; licenciaturas (principalmente nas áreas de ciências e matemática); bacharelados; cursos de engenharia; cursos tecnológicos; pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2008).

A Lei nº 11.892 transformou instituições que já existiam, como o Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis e Rio de Janeiro, ambos no estado do Rio de Janeiro, para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Contudo, tal Lei prevê a expansão e interiorização de acordo com critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), considerando o desenvolvimento local e regional e sugerindo a construção de *campi* em cidades com alto índice de pobreza e regiões não atendidas por escolas técnicas federais (SILVA; TERRA, 2013). Com isso, a iniciativa da criação dos Institutos mostra a preocupação do Governo Federal no combate às desigualdades sociais regionais, com a proposta de ser um meio de mudança na qualidade de vida de muitos brasileiros (PACHECO, 2011; SILVA; TERRA, 2013). Bacelar (2000) destaca a importância de políticas de desenvolvimento regional como enfrentamento às desigualdades:

A política de desenvolvimento regional não pode deixar de ter entre seus objetivos fundamentais a questão da **redução sistemática das desigualdades regionais** [grifo do autor] que, no fundo, diz respeito ao enfrentamento das diferenças espaciais no que se refere aos níveis de vida das populações que residem em distintas partes do território nacional, e no que se refere às diferentes oportunidades de emprego produtivo, a partir do qual a força de trabalho regional tenha garantida a sua subsistência (BACELAR, 2000, p.22).

Hoje são 38 Institutos Federais presentes em todos os estados do Brasil, contando com 644 *campi* em funcionamento. Considerando a expansão e interiorização dos *campi* no Rio de Janeiro, segundo o site do MEC, no estado há 28 *campi*, sendo 13 pertencentes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) e 15 pertencentes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ) (MEC, 2019). Dos 15 *campi* do IFRJ, seis são localizados na Baixada Fluminense- *campus* Paracambi, Nilópolis, Duque de Caxias, Belford Roxo, São João de Meriti e Mesquita. Nascimento (2012) destaca que na Baixada Fluminense, nos últimos dez anos (contados na época de publicação da autora), além da implementação dos *campi* do IFRJ, ocorreu a instalação dos *campi* da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ- *campus* Nova Iguaçu) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ- Duque de Caxias), o que caracteriza uma política de ampliação do ensino superior nessa região.

Os Institutos Federais tem a finalidade de explorar as potencialidades de desenvolvimento e a vocação produtiva do seu entorno; gerar e transferir conhecimento e tecnologia e inserir mão de obra qualificada. Um estudo do perfil socioeconômico- político- cultural da região de abrangência deve ser realizado permanentemente (PACHECO, 2011).

Neste contexto de formação e expansão dos Institutos, houve o início de uma democratização do acesso à educação superior no Brasil, uma vez que a população pobre e moradora das periferias urbanas conseguiu ingressar no nível superior, possibilitando uma esperança de mobilidade social. Emediato (1978, p. 207) afirma que a educação é um viés de transformação social e é considerada, pela teoria liberal, como uma via de mobilidade social, sendo “a chave de progresso individual e social”.

O Plano Nacional de Educação proposto para o período de 2014-2024 propõe vinte metas para os diversos segmentos da educação (BRASIL, 2014). A educação

em nível superior é contemplada nas metas doze e quatorze que dizem respeito, respectivamente, ao acesso à educação superior e o acesso à pós-graduação *stricto sensu*. A meta sobre o acesso à educação superior preconiza:

Elevar a taxa bruta de matrícula para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014 p. 32).

Entretanto, os dados do sistema brasileiro são excludentes e assimétricos, isto é, a minoria da população tem elevado poder aquisitivo e é predominante no ensino superior enquanto a maioria da população, que possui baixa renda, não tem uma participação tão expressiva, como seria esperado, no ensino superior. Essa desigualdade do ingresso no ensino superior é apontada pela Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1998, como um dos grandes desafios a ser superado pelos sistemas de ensino em todo o mundo (PEREIRA; PASSOS, 2007).

A desigualdade de oportunidades ao acesso do ensino superior é construída ao longo de toda a trajetória escolar dos candidatos (ZAGO, 2006). O acúmulo de capital cultural¹ tem estrita relação com tais desigualdades, uma vez que no campo, marcado por hierarquias entre os sujeitos que o compõe, quanto menos tiverem, mais desigual será a concorrência com aqueles que o mobilizam em maior volume, bem como, mais difícil será o processo de entrada e permanência nas instituições de ensino.. Os alunos de classes mais modestas são afetados por uma “restrição de escolha” ou “escolha do possível”, termos utilizados por Bourdieu e Passeron para explicar o porquê de nos cursos de maior prestígio, como medicina e direito, há uma maior concentração de alunos de classes mais altas, com maiores capitais culturais e econômicos, enquanto que cursos de menor prestígio, como Letras e Ciências, a

¹ Capital: esse termo, segundo Bourdieu, não é só apenas o acúmulo de bens e riquezas e sim, todo recurso ou poder manifestado em uma atividade social. Os tipos de capital definido pelo autor são: capital econômico (renda, salários, imóveis), capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por meio de diplomas e títulos), capital social (relações sociais que podem ser convertidas em dominação) e capital simbólico (prestígio ou honra que identifica os agentes no espaço social). As desigualdades sociais não são advindas somente das desigualdades econômicas, mas dos entraves causados pelas diferenças dos capitais entre os indivíduos. Fonte: <<https://revistacult.uol.com.br/home/pequeno-glossario-da-teoria-de-bourdieu/>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

maioria dos estudantes são de classes menos favorecidas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015). Falar em escolhas é então ocultar toda a trajetória escolar e as condições social, cultural e econômica dos candidatos ao ensino superior. Para a maior parte dos estudantes das classes populares não há uma escolha e sim uma adaptação ao que o estudante julga condizente com a sua realidade para evitar ao máximo o processo de exclusão (BOURDIEU, 2003; ZAGO, 2006).

Apesar das ações afirmativas terem como objetivo a democratização, o ensino superior ainda é restrito às camadas mais ricas da população, considerando o total da população brasileira que possui idade de 18 a 24 anos (FILIPAK; PACHECO, 2017). Democratizar a educação superior “implica em pensar novas formas de acesso, garantindo aqueles que chegam à universidade uma permanência com qualidade acadêmica e pertinência social” (ZAINKO, 2002, p. 11).

A esse respeito, alguns fatores para a evasão do ensino superior são elencados por Estrada e Radaelli (2014): questão financeira, decorrência do tempo de conclusão do curso, período/ turno do curso, não ser o curso que deseja seguir carreira, pequena visibilidade econômica que o curso proporciona, dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos e ausência de auxílio da assistência estudantil.

Uma das tentativas de promover a democratização do acesso ao ensino superior vem sendo feita por intermédio dos pré-vestibulares sociais que representam um movimento de resistência à sociedade meritocrática. Na maioria das vezes, os alunos apontam uma defasagem de conhecimentos, oriunda de uma educação básica fragilizada, comprometendo, por vezes, o processo formativo e gerando rupturas e descontinuidades. O pré-vestibular comunitário - também denominado pré-vestibular social ou popular - tem o intuito de incluir a parcela da população com baixa renda nas universidades públicas brasileiras e surge como uma forma de protesto contra a realidade excludente e desigual (ZAGO, 2008). Fruto de ações educacionais de grupos comunitários e profissionais de educação, no pré-vestibular comunitário há não só o enfoque na preparação para o vestibular, como também uma preocupação de cunho social e político (NASCIMENTO, 2002).

Após garantir o acesso ao ensino superior é importante realizar o acompanhamento da trajetória formativa dos alunos no decorrer da graduação como uma forma de enfrentamento à evasão. Porquanto, em um momento de desmonte da educação e grande fragilidade política no Brasil, este trabalho torna-se de grande relevância para a divulgação da transformação que a criação do Instituto Federal do

Rio de Janeiro - *campus* Duque de Caxias tem e teve na vida de alunos egressos e em curso, residentes de periferias urbanas.

Neste trabalho, o conceito de periferias urbanas utilizado será o apresentado por Sobreira (2010, p. 11), que não deixa de reconhecer as desigualdades econômicas e sociais instaladas, mas considera a característica geográfico cultural “da “diferença e do diferente” (aspas do autor) concebida como expressão do devir utópico de se instalar como um entre outros, como novo polo de produção de conhecimento e de intervenção social”.

Este estudo visa identificar de que forma a trajetória escolar (incluindo a inserção nos pré-vestibulares sociais) dos alunos influenciou no seu acesso ao ensino superior e como a presença de uma Instituição pública de qualidade, como o IFRJ- *campus* Duque de Caxias na Baixada Fluminense, impactou para o alcance dos seus objetivos acadêmicos e profissionais.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar o impacto que um Instituto Federal localizado na Baixada Fluminense teve na vida dos alunos egressos e tem na vida dos alunos em curso da Licenciatura em Química do IFRJ- *campus* Duque de Caxias. O público-alvo da pesquisa são estudantes que cursaram o ensino médio em rede pública, fizeram curso pré-vestibular social e são residentes da Baixada Fluminense. Diante desse recorte, dos dezessete alunos em curso no período de 2019.1 que se encontram nesse perfil, oito foram analisados- por intermédio de entrevista semiestruturada. Considerando os egressos, sete se encaixam no perfil, entretanto, somente cinco egressos responderam ao questionário semiestruturado.

2 METODOLOGIA

2.1 A pesquisa

A metodologia utilizada neste trabalho é de cunho qualitativo, pois temos o ambiente natural como sua fonte direta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A abordagem qualitativa busca compreender os significados e características das situações inseridas na realidade em que acontece a investigação, ao invés de produzir dados quantitativos de características e comportamentos (RIBEIRO, 2008). Segundo Mól (2017, p. 502), “seu foco é compreender os significados dos fenômenos a partir de quem os vivenciam, considerando tempos e espaços de atuações e reflexões”.

Baseado no trabalho de Bogdan e Biklen (1982), Lüdke e André (1986, p. 11-13) apresentam-se aqui cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa: (1) ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; (2) os dados coletados são predominantemente descritivos; (3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; (4) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador e; (5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Esse tipo de pesquisa é mais comumente utilizada nas ciências humanas, em que o objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante” e, por isso, o pesquisador não pode apenas contemplá-lo, pois está diante de um sujeito com voz, logo, há que se estabelecer um diálogo com o mesmo (RIBEIRO, 2008, p. 135). Minayo (2002, p. 21-22) afirma que nas ciências sociais a realidade não pode ser quantificada, isto é, é uma ciência que trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Flick (2013) declara que na pesquisa qualitativa o pesquisador não está interessado na padronização da situação da pesquisa nem na garantia de representatividade por amostragem de participantes. O que ocorre é a escolha dos participantes propositalmente, integrando pequenos números de caso segundo a relevância da pesquisa.

Diante disso, esse tipo de análise mostrou-se mais apropriada à pesquisa em questão tendo em vista o escopo do trabalho que visa considerar a individualidade,

opinião e valores de cada um dos participantes. Além disso, a pesquisadora possui um contato direto com o ambiente e a situação que está sendo investigada, uma das características supracitadas desse tipo de pesquisa.

2.2 Caracterização do público-alvo

Os entrevistados foram selecionados utilizando o banco de dados das pesquisas de Iniciação Científica coordenadas pelas professoras Maria Celiana Pinheiro Lima, Gabriela Salomão Alves Pinho e Stephany Petronilho Heidelmann entre os anos de 2014 e 2019.

Os três projetos “Quem é o atual professor de química? - formação e práticas”, “A trajetória formativa do licenciando em química e o início da docência: implicações e desafios” e “Evasão e retenção no curso de Licenciatura em Química: Estratégias de enfrentamento” - ao longo desses anos têm feito um levantamento de dados acerca do perfil sociocultural dos alunos e egressos do curso de Licenciatura em Química do IFRJ- *campus* Duque de Caxias. Dados como, por exemplo, suas trajetórias para escolha do curso, expectativas de qualificação/ formação, dificuldades no decorrer do curso, têm sido coletados para mapear a trajetória formativa dos alunos com o intuito de elencar estratégias de enfrentamento à evasão. Vale ressaltar que o questionário para os alunos egressos tem tido também a finalidade de acompanhar sua trajetória como docente.

O levantamento de dados realizado ao longo dos anos de vigência desses projetos é feito por intermédio da aplicação de questionários semiestruturados presenciais para os alunos ingressantes e em curso (alunos que estejam cursando o 4º período) e *online* para alunos egressos.

O público-alvo do trabalho em tela são alunos em curso e egressos que cursaram ensino médio público, fizeram pré-vestibular social e são moradores da Baixada Fluminense. Considerando os alunos egressos, sete se encaixam nesse perfil, sendo que somente cinco responderam ao questionário. Quanto aos alunos em curso, dezessete se encaixam no perfil, entretanto três evadiram do curso, dois não foram encontrados e um se transferiu para o mesmo curso no IFRJ- *campus* de Nilópolis. Portanto, onze alunos em curso encontram-se nesse perfil possível de ser analisado, mas foram entrevistados oito alunos.

2.3 Coleta de dados

No estudo qualitativo, existem diversas formas de coleta de dados. Vários autores na literatura apoiam a técnica da entrevista como uma maneira de obter os dados (RIBEIRO, 2008). Rosa e Arnoldi (2006) discorrem sobre o propósito de se trabalhar com as entrevistas:

A entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranqüila, e em comunhão com o seu entrevistador que deverá, inicialmente, transmitir atitudes que se transformem em transferências e troca mútua de confiabilidade. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 14)

A entrevista é uma técnica utilizada quando o pesquisador busca obter informações a respeito do objeto em estudo, permitindo ir além da descrição de ações, por intermédio do conhecimento das atitudes, sentimentos e valores implícitos no comportamento (RIBEIRO, 2008). Além disso, a entrevista é uma técnica útil quando o pesquisador precisa de respostas mais profundas para que os resultados de sua pesquisa sejam atingidos (ROSA; ARNOLDI, 2006).

Como qualquer técnica, a utilização da entrevista como coleta de dados possui vantagens e desvantagens. Como vantagens podem ser elencadas: a maior motivação e paciência das pessoas para falar a escrever; maior flexibilidade para conseguir a resposta que deseja; pode-se observar o que o entrevistado está falando e como está falando, detectando assim, possíveis contradições; maior adequação para coletar informações mais complexas como as emoções; permite maior profundidade, flexibilidade na aplicação e taxa de resposta elevada (GOLDENBERG, 2004; RIBEIRO, 2008). Considerando as desvantagens, podem ser destacadas a dificuldade de estabelecer uma relação adequada; exigência de mais tempo e disponibilidade do pesquisador e maior dificuldade de comparar respostas (GOLDENBERG, 2004).

A entrevista pode ser classificada de acordo com sua estruturação e roteiro de questões utilizadas (RIBEIRO, 2008). São divididas em estruturadas, não

estruturadas e semiestruturadas² (MINAYO, 2002). O tipo de entrevista escolhida para esse estudo foi a entrevista semiestruturada, pois como explica Lüdke e André (1986), ela se desenrola a partir de um esquema básico, entretanto não é aplicada de maneira rígida, o que permite ao entrevistador fazer as adaptações necessárias com cada entrevistado.

A coleta de dados foi realizada de duas maneiras: entrevista e questionário. A entrevista foi feita com os alunos em curso e os questionários com os alunos egressos, uma vez que facilitaria o acesso a esse grupo, tendo em vista que após o término do curso, a frequência nas dependências do IFRJ- *campus* Duque de Caxias é muito menor. As perguntas de ambas as formas de coleta de dados tinham o intuito de desencadear reflexões nos participantes acerca do tema em tela.

Para os egressos foi enviado por e-mail e redes sociais um questionário semiestruturado com 36 perguntas, em grande parte, obrigatórias, elaborado com a ferramenta “formulário” do *Google*. As perguntas são apresentadas no Apêndice A e versam sobre a trajetória estudantil no ensino médio, dificuldades encontradas no ensino médio, sobre o pré-vestibular social que cursou, sobre o que é ser professor, pretensão ao terminar o ensino médio, influência da família ou escola ou pré-vestibular, o porquê da escolha da licenciatura em química, se trabalha em sua área de formação, escolaridade dos familiares, qual o impacto o IFRJ-*campus* Duque de Caxias na vida, etc. No total, cinco egressos responderam ao questionário e encontram-se descritos no Quadro 1.

O roteiro de perguntas da entrevista realizada com os alunos em curso é apresentado no Apêndice B e contém perguntas sobre: trajetória estudantil, escolaridade dos familiares, sobre o pré-vestibular social que cursou, o que é ser professor, qual era a pretensão ao terminar o ensino médio, sobre os estágios supervisionados, se licenciatura em química era a primeira opção, forma de ingresso, participação em projetos, se cursaria faculdade em outro lugar, qual o impacto do IFRJ- *campus* Duque de Caxias na vida, etc.. Cabe ressaltar que as perguntas foram elaboradas de acordo com a fundamentação teórica e que se evitou a utilização de perguntas diretas, pois, como Duarte (2002, p.146) afirma, esses

² Entrevista aberta ou não estruturada é quando o participante aborda livremente sobre o tema proposto, não sendo limitado por alternativas apresentadas. A entrevista estruturada possui perguntas previamente elaboradas e padronizadas fazendo com que as respostas fiquem limitadas às alternativas fornecidas. A entrevista semiestruturada é um misto das duas modalidades supracitadas (MINAYO, 2002; GOLDENBERG, 2004).

tipos de perguntas “não costumam produzir bons resultados e, quando acontecem, poucas vezes resistem às primeiras interrogações referentes a experiências de caráter pessoal”.

Os entrevistados foram convidados por intermédio de redes sociais ou pessoalmente no Instituto e a data de realização foi em comum acordo. As entrevistas duraram entre 15 e 30 minutos, sendo o fator de influência nessa diferença de tempo a motivação e interesse dos entrevistados em falar. No total, foram realizadas oito entrevistas com alunos em curso entre os dias 24 de abril de 2019 e 29 de maio de 2019 nas dependências do IFRJ- *campus* Duque de Caxias. As entrevistas foram todas gravadas com o consentimento dos alunos e a descrição dos participantes encontra-se no Quadro 2.

Para a criação do código de cada aluno em curso entrevistado foi adotada a seguinte formatação: “Entrevistado” seguido de uma letra maiúscula em ordem alfabética que foi do A ao H. Por exemplo, “Entrevistado A”. Já para os egressos que responderam ao questionário foi adotada a seguinte formatação: “Entrevistado” seguido de um número que foi de 1 a 4. Por exemplo, “Entrevistado 1”. Essa diferença se fez necessária para que ao longo do texto os leitores identifiquem se o trecho corresponde a um egresso ou a um aluno em curso.

Os alunos em curso entrevistados assinaram o termo de consentimento livre esclarecido (APÊNDICE C), documento necessário antes dos participantes se engajarem na pesquisa (CRESWELL, 2013). Para os alunos egressos, o texto do consentimento foi escrito antes do preenchimento do questionário e assinado por eles. (APÊNDICE A). Em ambos os casos há a garantia de anonimato nessa pesquisa.

Quadro 1- Descrição quanto a sexo, etnia, período de ingresso, período de conclusão e data de resposta ao questionário.

Código do entrevistado	Sexo	Etnia	Município	Período de ingresso	Período de conclusão	Data de resposta ao questionário
Entrevistado 1	Masculino	Branca	Duque de Caxias	2011.1	2018.1	04/05/2019
Entrevistado 2	Masculino	Parda	Duque de Caxias	2013.1	2016.2	04/05/2019
Entrevistado 3	Feminino	Parda	Duque de Caxias	2013.2	2018.1	14/05/2019
Entrevistado 4	Masculino	Parda	São João de Meriti	2013.2	2018.1	30/05/2019
Entrevistado 5	Masculino	Parda	Duque de Caxias	2012.2	2018.2	04/06/2019

Quadro 2- Descrição quanto a sexo, etnia, município onde reside, período de ingresso, período estimado de conclusão e data da entrevista dos alunos em curso entrevistados.

Código do entrevistado	Sexo	Etnia	Município	Período de ingresso	Período estimado para conclusão	Data entrevista
Entrevistado A	Feminino	Negra	Magé	2015.2	2019.2	24/04/2019
Entrevistado B	Feminino	Negra	Duque de Caxias	2016.2	2020.2	02/05/2019
Entrevistado C	Feminino	Parda	Duque de Caxias	2015.2	2020.1	03/05/2019
Entrevistado D	Feminino	Parda	Duque de Caxias	2017.1	2021.1	03/05/2019
Entrevistado E	Feminino	Branca	Duque de Caxias	2017.1	2020.2	03/05/2019
Entrevistado F	Feminino	Parda	Duque de Caxias	2014.2	2020.2	03/05/2019
Entrevistado G	Feminino	Parda	Itaguaí	2018.2	2022.2	29/05/2019
Entrevistado H	Feminino	Parda	São João de Meriti	2016.1	2020.1	29/05/2019

2.4 Análise dos dados

Duarte (2004) afirma que a análise de entrevistas não é uma tarefa fácil, pois exige do pesquisador cuidado com a interpretação e a construção de categorias. Essa mesma autora ressalta que os pesquisadores devem estar atentos à interferência de suas subjetividades, tendo consciência da mesma e assumindo-a como parte do processo investigativo. Romanelli (1998) destaca que a subjetividade e alteridade não tem como ser evitada, então deve ser admitida e explicitada, pois

dessa forma pode ser controlada por intermédio de recursos metodológicos e teóricos pelo pesquisador.

Ribeiro (2008) complementa a importância de ser considerada essa subjetividade do pesquisador:

O conhecimento não é isento de valores, de intenção e da história de vida do pesquisador, e muito menos das condições sociopolíticas do momento. Como já dizia Paulo Freire: *a escolha da pergunta de pesquisa já é em si um ato embebido de subjetividade*. (RIBEIRO, 2008, p. 136, grifo do autor)

Considerando estas passagens da literatura, todo cuidado na interpretação dos dados foi tomado, porém com a consciência de que este tipo de pesquisa envolve a subjetividade intrínseca do pesquisador. Para a confecção dos resultados optou-se por transcrever alguns trechos das entrevistas ao invés de transcrever toda a entrevista.

Esse trabalho irá apresentar os resultados e discussões dos dados obtidos em diálogo com a fundamentação teórica, levando em consideração que o trabalho desenvolvido é pelo método indutivo. Optou-se por apresentar desta forma para o texto ter mais fluidez.

3 INSTITUTOS FEDERAIS: CRIAÇÃO, EXPANSÃO E PAPEL SOCIAL

3.1 Contexto político da criação dos Institutos Federais e Lei nº 11.892/2008

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou simplesmente Institutos Federais, foram implementados após muitas discussões e debates, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula, 2003-2011), em 2008, como parte de uma política pública de inclusão social com ideias singulares, revolucionárias e progressistas. Sua criação desempenha, segundo Aguiar e Pacheco (2017), um papel central em uma nova política de educação profissional e tecnológica. Os Institutos Federais, além de ser um modelo institucional, foram a maior expressão da política pública brasileira no que concerne à educação (OTRANTO, 2010).

O governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1994-2002), implementou no Brasil a política neoliberal definida pelo individualismo e competitividade, características comuns a uma sociedade imposta pelo capital. A efetivação desta doutrina culminou em um crescente processo de sucateamento da produção e na privatização de diversos setores rentáveis de patrimônio nacional a preços irrisórios “que envergonhariam até o mais cínico investidor” (AGUIAR;PACHECO, 2017, p. 16-17).

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), o governo tinha a ideologia de máximo de mercado e mínimo de Estado:

O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Por consequência desta política, a economia brasileira ficou frágil, instável, dependente e vulnerável. As universidades públicas não conseguiram ficar imunes ao cenário político neoliberal: desmantelaram-se ficando com o funcionamento extremamente comprometido e quase que inviabilizado (PACHECO, 2011; AGUIAR; PACHECO, 2017). Isso ocorreu principalmente pela

[...] falta de distribuição de recursos financeiros, pouquíssimo investimento em pesquisa e inovação, falta de políticas de qualificação de quadros, raríssima reposição de servidores docentes ou pela quase inexistência de concursos públicos, precarização dos serviços prestados às comunidades, estagnação de carreiras, etc. (AGUIAR; PACHECO, 2017, p. 17)

No que diz respeito à educação profissional, através da Lei 9.649/98, o governo impediu a formação de novas escolas técnicas federais (BRASIL, 1998; AGUIAR; PACHECO, 2017). Entretanto, houve o estímulo à criação de escolas técnicas privadas em parceria com municípios e estados, com financiamento público. De fato, a educação profissional já vinha sendo prejudicada desde o decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, em que instituiu que a organização curricular do nível técnico fosse de forma própria e independente do ensino médio (BRASIL, 1997). Esta configuração segmentava a formação, trazendo uma divisão na formação humana, geral e profissional do aluno (AGUIAR; PACHECO, 2017, p. 17).

A transição do século XX para o XXI no Brasil também foi uma transição de governo com ideais opostos: o governo Lula iniciou em 2003 com propostas mais voltadas ao povo e para a diminuição das desigualdades sociais. As forças sociais progressistas que auxiliaram na vitória nas eleições do Lula tinham o objetivo de alterar a natureza do projeto de sociedade, gerando consequências para todas as áreas (FRIGOTTO, 2011).

Nos primeiros anos do governo Lula houve a retomada do crescimento econômico, o que fez surgir a necessidade de mão de obra qualificada, “integrada a um sistema de produção que exige do trabalhador readaptações e decisões sobre a própria produção e suas relações de trabalho” (AGUIAR; PACHECO, 2017, p. 18). Por esta razão, houve a revogação do decreto nº 2.208 em 2004, possibilitando a oferta de ensino médio integrado com o ensino técnico, lançado em 2005 como parte do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 1997; AGUIAR; PACHECO, 2017). Estas medidas correspondem ao que era esperado na época: políticas diferentes das neoliberais, proporcionando aos jovens e adultos oriundos das classes sociais menos favorecidas oportunidades de mobilidade social (AGUIAR; PACHECO, 2017).

Uma das políticas educacionais instituídas no segundo mandato do governo Lula foi a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei 11.892) que faz parte do plano de expansão da rede federal. Esta medida mostra

que este momento do governo privilegiou a educação, principalmente, a educação tecnológica (PACHECO, 2010).

A Lei nº 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008). De acordo com o artigo 1º, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica compreende, além dos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca- CEFET/RJ e de Minas Gerais, Escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

De acordo com o artigo 2º da Lei nº 11.892/2008 “os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008).

As finalidades e características dos Institutos Federais são enumeradas no artigo 6º da Lei nº 11.892/2008:

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 infra-estrutura 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)

Essas finalidades listadas possuem um cunho inovador, progressista e voltado para a redução das desigualdades sociais locais e regionais. Algumas delas, as que mais norteiam este presente trabalho, serão discutidas a seguir.

A concepção dos Institutos Federais nunca foi antes vista em nenhum local do mundo, possuindo o objetivo de promover a justiça social, o desenvolvimento sustentável e a inclusão social buscando soluções técnicas e criação de novas tecnologias (AGUIAR; PACHECO, 2017).

A aplicação do modelo idealizado para os Institutos Federais permite que a educação não qualifique apenas para o mercado, mas também para a vida, mas para que a educação tecnológica tenha essa dimensão, a pesquisa científica e o estabelecimento de bases humanísticas devem ser incorporados aos ensinamentos (AGUIAR; PACHECO, 2017).

A indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão nas universidades está estabelecida no artigo 207 da Constituição Federal do Brasil e os Institutos Federais cumprem o que está previsto neste artigo quando unem os três pilares: pesquisa, extensão e ensino com o intuito de formar pessoas omnilaterais, pois a centralidade passa a ser no indivíduo e no coletivo e não no mercado de trabalho (BRASIL, 1988).

Na quarta finalidade elencada na Lei nº 11.892/2008 fica claro o compromisso que os Institutos devem ter para fortalecer e consolidar os arranjos produtivos, sociais e a cultura local, fazendo com que haja uma atuação articulada com o contexto socioeconômico e cultural das regiões, auxiliando, assim, a inserção da realidade da comunidade local no ensino, extensão e pesquisa.

Os Institutos Federais ofertam, além da educação profissional técnica de nível médio, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e cursos de educação superior (cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *strictu sensu* pós-graduação *lato sensu*) (BRASIL, 2008). A presença em uma instituição de todos

esses níveis de ensino propõe a existência da tríade ensino-pesquisa-extensão e da verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, que são dois quesitos que constam nas finalidades dos Institutos Federais. Os docentes acabam atuando em níveis, modalidades e atividades diferentes, nas quais há um compartilhamento dos espaços escolares, como laboratórios e espaços pedagógicos, e conhecimentos construídos (AGUIAR; PACHECO, 2017).

Aguiar e Pacheco (2017) discorrem sobre a grande contribuição que os Institutos Federais podem oferecer para a sociedade- a transformação social:

Em uma sociedade na qual verificamos enorme degeneração moral de seus valores, a Educação Profissional, Científica e Tecnológica pode contribuir para a transformação social ao estabelecer como prioridade a formação de indivíduos livres, críticos e sujeitos das transformações. Muni-los dessa capacidade de intervir nas lutas sociais é a maior contribuição que os Institutos Federais podem oferecer, servindo de instrumentos de humanização e democratização da sociedade. (AGUIAR; PACHECO, 2017, p. 34)

Considerando a oferta de nível de educação superior, os Institutos Federais podem concorrer com as Universidades Federais, entretanto, o que diferencia é a priorização da oferta nos Institutos de cursos de licenciatura- com ênfase nas áreas de matemática e ciências- e de cursos de bacharelado e tecnologia em áreas estratégicas, considerando o ponto de vista da economia (BRASIL, 2008; BENTIN, 2017). Segundo o artigo 8º da Lei nº 11.892/2008, 20% das vagas nos Institutos devem ser destinadas, obrigatoriamente, aos cursos de licenciatura, 50% para ensino técnico de nível médio e 30% para os cursos superiores de tecnologia, bacharelado e pós-graduação em todas as modalidades (BRASIL, 2008).

A democratização do acesso ao ensino superior e a busca pela permanência e êxito dos discentes na graduação impactou não somente nas políticas e programas de apoio aos alunos, mas também na escolha de oferta de cursos que sejam articulados com o cotidiano do público formado e que tenham relevância social (BENTIN, 2017). Por conta disso, para que o cotidiano fosse atingido, houve a preocupação de considerar como critério de expansão e interiorização do ensino superior, não só os aspectos geográficos, mas principalmente os “parâmetros diretamente associados às diferentes dimensões do desenvolvimento social e econômico” (BENTIN, 2017, p. 151). Por esse motivo, Bentin (2017) afirma que grande parte dos cursos são ofertados nas periferias, distante dos centros urbanos,

que possuem difícil acesso, precária infraestrutura, escassa presença de políticas públicas e que não foram atendidas por universidades públicas.

Atualmente, segundo o site do MEC, a Rede Federal possui 38 Institutos Federais presentes em todos os estados do Brasil, com 644 *campi* em funcionamento. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, âmbito deste presente trabalho, possui, até o mês de novembro de 2018, 15 *campi* localizados principalmente na região da Baixada Fluminense nos municípios de Mesquita, Duque de Caxias, Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis, Paracambi; na região do Vale do Paraíba, nos municípios de Pinheral, Volta Redonda e Resende; na Região dos Lagos, no município de Arraial do Cabo e no município do Rio de Janeiro, tem os *campi* Rio de Janeiro e Realengo. Além desses *campi* supracitados, tem os *campi* Niterói e São Gonçalo (LOUZADA, 2017; IFRJ, 2018).

3.1 Os Institutos Federais vem cumprindo o proposto?

Otranto (2010) sugere avaliar ao longo do tempo se a proposta dos Institutos Federais está sendo efetivada e deixa alguns questionamentos imprescindíveis para essa avaliação:

A primeira delas diz respeito à identidade construída, ao longo dos anos, por cada uma das instituições individualmente. Lutar pela manutenção dessa identidade pode comprometer a concepção do Instituto Federal? A segunda e terceira estão associadas à autonomia institucional: A autonomia prometida aos *campi* pode comprometer a autonomia do Instituto Federal? Como será a convivência entre elas? Em seguida poderíamos passar para os desafios da operacionalização da idéia do IFET, mas, nesse caso, as perguntas seriam inúmeras, o que extrapolaria o espaço concedido para esse texto. No entanto, não se pode deixar de registrar que é necessário acompanhar a expansão, investigando se os novos cursos são realmente os mais necessários àquela sociedade; se eles vêm associados à equivalente ampliação do quadro de docentes e técnicos; se a estrutura física está adequada; se os laboratórios estão equipados, etc. Em última análise, é necessário investigar se as promessas estão sendo cumpridas, para que se possa avaliar se, realmente, a atual política tem condições de contribuir para a expansão, com qualidade socialmente referenciada, da educação profissional brasileira. (OTRANTO, 2010, pp.18-19)

Reis Júnior (2017) destaca a dificuldade em romper uma concepção enraizada de educação profissional e tecnológica voltada somente para o mercado de trabalho, independente das políticas de estado dos governos Lula e Dilma serem

diferentes da do governo do FHC. Segundo o autor, deve-se ter cuidado para não cair em um “romantismo pedagógico anacrônico” ou reproduzir uma pedagogia tradicional, que dificulta o desenvolvimento de uma educação voltada para o desenvolvimento social e econômico. Nesse contexto, os Institutos Federais estão em uma dicotomia: “a construção dessa ação pedagógica, política e de ação local, voltada para uma consciência crítica ou a reprodução do capital humano” (REIS JÚNIOR, 2017, p. 74).

No documento institucional que versa sobre as concepções e diretrizes (PACHECO; AGUIAR, 2011) do Instituto, a educação é vista como contribuição ao progresso socioeconômico, entretanto, é considerado falacioso, tendo em vista que esse progresso não está aliado a uma alteração das estruturas sociais que determinam as relações educacionais (FRIGOTTO, 2005 apud PRADA; GARCIA, 2015). A ideia é que a capacitação de mão de obra qualificada resolva o problema na inserção do mercado, contudo, no mercado não há lugar para todos. Esse discurso enfatiza a formação visando a perspectiva do capital humano e, os alunos dotados desse capital humano, poderão promover mudanças sociais. Com isso, os Institutos seriam um “instrumento de resgate da cidadania e da transformação social”, o que, na realidade, não se concretizou. Nenhuma política voltada para a educação profissional e tecnológica promoverá tantas transformações sociais quando associada a uma economia dependente e subordinada ao desenvolvimento do capitalismo mundial (PRADA; GARCIA, 2013, p.46).

Além das críticas da perpetuação da mão de obra qualificada voltada somente ao mercado de trabalho, sem, portanto, cumprir as diretrizes propostas na formação do Instituto, Paiva et al. (2016), elencam em seu estudo algumas vantagens e desvantagens do IFRJ por meio de trabalho de campo com pesquisadores da instituição. A seguir algumas delas serão listadas:

1. A interiorização dos *campi* do IFRJ, na concepção dos entrevistados, foi favorável, pois permitiu acesso de estudantes a um ensino público federal de qualidade;

2. A verticalização é vista como um avanço dos IFs, pois se constitui em uma instituição integradora, com diversos níveis de ensino e modalidade. Todavia, essa verticalização é um desafio ao docente e à sua prática pedagógica, tendo em vista que os Institutos possuem públicos, necessidades e níveis distintos. Nascimento (2012) ressalta que a verticalização é um compromisso baseado no cumprimento de

meta, ou seja, há uma busca de eficiência gerencial. Essas metas, dezenove no total, são estipuladas na cláusula primeira do “Termo de acordo de metas e compromissos” entre o Ministério da Educação e os Institutos Federais. Algumas dessas metas são: meta mínima de 90% de eficiência da Instituição, meta mínima de 80% de eficácia da instituição, alcance da relação de 20 alunos por professor, manutenção de ao menos 50% das matrículas no ensino médio técnico, manutenção de pelo menos 20% de matrículas no curso de licenciatura e de formação de professores, compromisso de oferta de cursos de PROEJA (técnico e formação inicial e continuada), implementação da modalidade à distância como atividade regular, entre outras (BRASIL, 2009);

3. A oferta de licenciaturas encontra algumas dificuldades, considerando a implementação desse curso em instituições que não possuem tradição e pesquisa na área de formação docente;

4. A comparação entre os Institutos e as Universidades Federais no que tange ao tripé ensino, pesquisa e extensão, é vista como uma possibilidade de pleitear o fomento às pesquisas, junto com os órgãos de fomento. Contudo, os entrevistados se preocupam com a avaliação dos IFs (não)ser igual a das Universidades, o que pode dificultar a avaliação dos cursos do Instituto e o funcionamento da instituição;

5. Perda de identidade e de cultura das instituições que fazem parte do IFRJ por conta do processo de expansão da Rede Federal. Segundo Frigotto (2018), os IFs ainda não construíam uma identidade, como a que tinha a rede de CEFETs;

6. A inserção de novos servidores administrativos, mais bem preparados para as tarefas administrativas e pedagógicas, diversificando o perfil profissional dos Institutos, é visto de forma positiva. Entretanto, esses novos ingressantes têm dificuldade em conhecer a conjuntura pedagógica e cultural da instituição e, conseqüentemente, participarem da nova reconfiguração da Rede Federal.

Reis Júnior (2017) destaca que a institucionalização da educação profissional e tecnológica deve ser muito bem pensada, pois a interiorização dos Institutos Federais pode reforçar o abismo social existente na sociedade brasileira:

Nossa formação social não é o mero debate antagônico entre uma sociedade urbana e moderna, com a rural e tradicional; há amalgamas, cidades pequenas localizadas próximas de centros urbanos com uma formação social bastante excludente, outras afastadas, próximas de regiões de agronegócios, cidades universitárias, outras com forte ranço na tradição coronelista, as bases produtivas em estruturas familiares, outras fordistas e toyotistas, trazem uma multiplicidade e complexidade a uma EPT cuja institucionalização deve ser cuidadosamente pensada. Esse anacronismo

do texto para a política e a realidade local pode estar reforçando abismos sociais dos quais a EPT é uma das esferas possíveis de ser pensada na sua conformação e não contestação social e política (REIS JÚNIOR, 2017, p. 75).

Prada e Garcia (2015) também fazem uma crítica à expansão dos IFs, pois a mesma não veio acompanhada de estruturação e reestruturação das estruturas físicas das instituições e, também, não adequou o quadro de profissionais com a finalidade de um funcionamento de qualidade e a implementação das diretrizes, o que provoca uma fragilidade no processo de ensino-aprendizagem e trabalho profissional. Baccin e Shiroma (2016) afirmam que o número de matrículas aumenta, porém cortes do orçamento da educação são anunciados, agravando a infraestrutura precária que não atende a nova demanda dos ingressos no curso, além dos professores ficarem sobrecarregados por conta da carga crescente de atividades.

Reis Júnior (2017) tece uma crítica sobre os Institutos que abarca todos os pontos supracitados:

A Rede criada pelos Institutos estabeleceu uma estrutura territorial que favorece a massificação da ciência e a democratização da tecnologia, mas incorre no risco de um senso comum letrado, que reproduz uma concepção tradicionalista, instrumentalista, flexível e reducionista da formação profissional e tecnológica, sendo ardil da sua (sub)utilização (REIS JÚNIOR, 2017, p. 200).

A proposta dos Institutos Federais é inovadora e possui o intuito de incluir as classes menos abastadas, principalmente quando analisamos a interiorização dos institutos no Brasil. Entretanto, somente com a implementação e expansão dos IFs, sem investimento apropriado em políticas públicas efetivas que contemplem serviços sociais fundamentais como saúde, educação, saneamento, habitação, políticas compensatórias que distribuam renda (LUNA; KLEIN, 2009), as desigualdades sociais e culturais, tão enraizadas no país, continuarão se perpetuando.

3.3 Democratização do acesso ao Ensino Superior

A Declaração Mundial sobre Educação Superior aborda em seu preâmbulo que:

[...] sem uma educação superior adequada e instituições de pesquisa que formem massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode garantir genuíno desenvolvimento endógeno e sustentável e, em particular, os países em desenvolvimento e os países de menor desenvolvimento relativo não poderão reduzir o hiato que os separa dos países desenvolvidos industrializados (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 16).

O ensino superior no Brasil, em comparação com países europeus e até com outros países da América Latina, é historicamente recente. A universidade brasileira foi criada somente no século XX, em virtude da resistência de Portugal na criação de educação superior nas suas colônias e a ideia da elite brasileira da influência da educação superior europeia (CUNHA, 2000).

Na época em que o ensino superior foi instituído no Brasil- as primeira escolas de nível superior iniciaram com a chegada da família real portuguesa (MARTINS, 2002)- este consistia em um capital de distinção social e somente com a reforma de 1968, quando todas as unidades da federação tiveram universidade e assim houve o aumento do número de matrículas, as classes sociais mais baixas puderam vislumbrar cursar este nível de ensino. Até a reforma universitária de 1968, o ensino superior era voltado para membros da elite com a finalidade deles exercerem papéis políticos, sociais e econômicos (PEREIRA E PASSOS, 2007).

A reforma ocorreu em duas frentes: uma vinda do interior da sociedade e a outra da tecnocracia do Estado (TRIGUEIRO, 2003). Pereira e Passos (2007) afirmaram que, embora tivessem interesses distintos, as duas partilhavam o ideal de superação à exclusão e predomínio da sociedade elitista, provocando mudança na sociedade brasileira que era definida por Bomeny (1994, p. 53) como “uma estrutura incompreensivelmente retrógrada, hierarquizada, excludente, elitista, completamente inadequada ao tamanho e à diversidade da própria sociedade brasileira”.

Filipak e Pacheco (2017) comentam que a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN- Lei nº 9.394/96), a educação superior brasileira cresceu, sendo impulsionada por uma diversificação dos processos seletivos de ingresso, principalmente no setor privado. Brzezinski (2010) comenta sobre o conflito público *versus* privado durante o período de tramitação da LDBEN:

No período de tramitação do projeto de LDB atual (1988-1996), o conflito público *versus* privado, a disputa entre dois projetos de sociedade e de educação voltam ao cenário político-ideológico, porém marcaram presença novos atores. Um fenômeno contribuiu para isto: as escolas básicas confessionais católicas e algumas escolas públicas foram paulatinamente retirando-se do cenário educacional, para dar lugar às escolas privadas

laicas em decorrência das profundas transformações da sociedade brasileira e das relações de produção que passaram a favorecer a versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal, cujo maior regulador é o mercado. Muitos aspectos então impulsionaram uma nova força hegemônica no campo educacional, com nítida tendência de conceber as instituições educacionais tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior como empresas de ensino, e estas mobilizaram um grupo de atores sociais configurado pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas que se pautam exclusivamente pela lógica do lucro (p. 190).

A desigualdade social no Brasil, as políticas neoliberais e a grande propaganda do ensino público como falido foram os fatores, que segundo Filipak e Pacheco (2017), contribuíram para um acentuado crescimento de uma educação elitista e discriminatória, pois, os estudantes da rede pública, por terem um ensino básico frágil, não conseguem vagas nas universidades públicas, tendo que acabar recorrendo ao ensino privado, utilizando programas e políticas governamentais como FIES e PROUNI. Uma das entrevistadas em curso, por exemplo, destaca que se não fosse pela presença do Instituto Federal, ela tentaria uma bolsa do PROUNI por não haver condições de pagar uma faculdade particular.

Sguissardi (2015) discorre sobre a transformação de um direito em mercadoria no Brasil:

[...] a educação superior, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do “subsistema”. Ao menos no nível da graduação. (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

O Plano Nacional de Educação 2014- 2024 (PNE, Lei nº 13.005/2014) tem como uma das diretrizes a superação das desigualdades educacionais e contempla 20 metas que devem ser cumpridas nos dez anos de vigência do plano (BRASIL, 2014).). Duas metas do PNE (2014-2024) versam especificamente sobre o Ensino Superior: a meta 12, que prevê a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando 40% das novas matrículas no segmento público e; a meta 13, que prevê a elevação da qualidade da educação superior e ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em exercício efetivo, sendo de 75% no total com no mínimo 35% de doutores (BRASIL, 2014).

Segundo os dados do Censo da Educação Superior, no ano de 2017 havia 2.448 Instituições de Educação Superior, sendo 87,9% privada e 12,1% pública (5,1% estadual, 4,5% federal e 2,6% municipal). As Universidades concentram 53,6% do total de matrículas e correspondem a 8,1% do número de instituições. Já os Institutos Federais e Cefets concentram 2,2% das matrículas e correspondem a 1,6% do total das instituições (BRASIL, 2017).

O sexo feminino predomina nas duas modalidades de ensino - presencial e à distância. Na modalidade à distância, os alunos matriculados na licenciatura são a maior parte, enquanto que na modalidade presencial é mais comum o bacharelado (BRASIL, 2017). Balbino et al., (2019) relatam um perfil diferenciado das alunas no IFRJ- *campus* Duque de Caxias no que concerne os números nacionais: são jovens negras ou pardas moradoras da Baixada Fluminense. No século XIX, as mulheres foram recrutadas para o magistério das primeiras letras e, com isso, a escolarização em nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos normais, em que o ofício docente é permeado pela representação da prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela carreira docente (GATTI; BARRETO, 2009). O fato de todas as entrevistas nesse trabalho em tela serem do sexo feminino evidencia um recorte de gênero existente nos cursos de licenciatura e que a formação de professores em nível superior ainda contém traços antigos.

No que diz respeito ao turno, o noturno é o que possui mais estudantes matriculados. Em 2017, em comparação com 2016, houve um crescimento de 8,1% no número de ingressantes e um aumento de 11,3% nos ingressantes da rede pública tendo em vista a queda de 0,9% registrada no período 2015/2016. A rede privada continua com expansão do número de ingressantes (7,3% no período 2016/2017). No período de 2007 a 2017 a rede pública aumentou 41,7% e a rede privada 53,1% (BRASIL, 2017). Este período de crescimento da rede pública coincide com a criação dos Institutos Federais e expansão dos mesmos.

Entre os períodos de 2007 a 2017, a matrícula na educação superior aumentou 56,4% com uma média de crescimento anual de 4,6%. Dessas matrículas, 75,3% são em instituições privadas e 24,7% são em instituições públicas. Na rede pública de ensino, 63,9% é na esfera federal, 31,4% na esfera estadual e 4,7% na esfera municipal (BRASIL, 2017). Todavia, mesmo com o aumento de números de matrículas e com a aprovação do PNE 2014-2024, ainda está longe de ocorrer a democratização da educação superior (FILIPAK; PACHECO, 2017).

Nos anos de 1960 já se falava em democratização do acesso ao ensino superior. Gouveia (1968) apud Zago (2006, p. 233) afirmou que “qualquer tentativa de democratização do ensino superior será inócua enquanto persistirem as desigualdades existentes nos níveis anteriores, primário e secundário”. Esta conclusão ainda vai ao encontro da realidade em que vivemos, mesmo após cinco décadas.

Democracia pode ser definida como a presença de condições institucionais e sociais que permitam que os indivíduos de uma sociedade tenham participação ativa na formação do governo e conseqüente controle da vida social (COUTINHO, 1999). O acesso à educação superior deve ser entendido como um direito democrático de todo cidadão brasileiro (FILIPAK; PACHECO, 2017). Adorno (1995) apresenta sua concepção de educação e afirma que

[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, pp. 140-141)

Cabe ressaltar a diferença entre massificação e democratização da educação superior e a necessidade de não só buscar novas formas de acesso, como também garantir àqueles que chegam às instituições de ensino superior a permanência com qualidade acadêmica.

Pereira e Passos (2007) afirmam, segundo os estudos de Pierre Bourdieu, em 1960, que as desigualdades escolares são resultado das desigualdades sociais:

[...] o sistema de ensino opera sobre os estudantes uma seleção “natural”, segundo o qual os dotados dos instrumentos de apropriação dos conteúdos escolares, no geral, em condição econômica favorecida, estão mais aptos a obter sucesso nos processos de seleção escolar e a ter uma escolarização prolongada com ingresso em carreira universitária. Em síntese, conforme essa perspectiva teórica, os membros das classes favorecidas (econômica, social ou culturalmente) tendem a lograr êxito no sistema escolar. (PEREIRA; PASSOS, 2007, p. 20)

Bonetti e Gisi (2007) apud Filipak e Pacheco (2017) abordam o quanto o capital cultural tem a ver com a desigualdade e ainda afirmam que sem ele os estudantes chegam despreparados ao ensino superior:

Essa desigualdade se faz sentir desde o início da educação básica, quando os alunos já chegam em condições desiguais em decorrência das oportunidades que tiveram ou não. Quanto menores essas oportunidades, menor capital cultural possuem. Amplia-se a possibilidade de acesso à escola básica de alunos de diferentes condições sociais, o que aparentemente demonstra um esforço de propiciar oportunidades iguais a todos, mas que continua perpetuando a desigualdades, pois o acesso ao que é considerado capital cultural é restrito aos que possuem o código que possibilita a sua aquisição. (BONETTI; GISI, 2007 apud FILIPAK; PACHECO, 2017, pp. 1258-1259)

Um dos maiores problemas que os jovens de origem popular enfrentam é a questão da qualidade do ensino público do qual eles dependem para conseguir prosseguir com sua escolaridade. O aumento do número de oferta de vagas nos níveis fundamental e médio não reduziu os problemas relacionados com a qualidade do ensino (ZAGO, 2006).

Para tentar ingressar na faculdade, alguns jovens investem em sua formação fazendo um grande esforço para pagar mensalidade de cursinho, geralmente no período noturno e em instituições que possuem taxas condizentes com sua renda ou em cursos pré-vestibulares gratuitos. Assim, percebendo o valor simbólico que as instituições de ensino possuem para esse público, visualiza-se as tentativas de mobilizar capital econômico visando a conversão deste no capital cultural para acesso ao ensino superior (BOURDIEU, 2003). Essa formação suplementar é desigual entre os candidatos ao vestibular (ZAGO, 2006).

Os estudantes de classes mais pobres veem o ensino superior como uma chance de ampliação do mercado de trabalho, entretanto, quando têm que escolher a carreira a ser seguida há muita dificuldade, pois eles avaliam suas condições objetivas e a escolha do curso acaba sendo aqueles menos concorridos e que proporcionam maior chance de aprovação (ZAGO, 2006). Nogueira e Nogueira (2015) afirmam que os estudantes não ocupam as vagas homoganeamente nos diferentes cursos e áreas de formação: essa distribuição está relacionada com a origem social. Os alunos oriundos das classes menos favorecidas seriam afetados por uma “restrição de escolha” ou “escolha do possível”, termos usados por Bourdieu e Passeron para explicar a concentração de estudantes de origem mais modesta em cursos de menor prestígio, como Letras e Ciências, em detrimento da Medicina e Direito, por exemplo. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015).

Em alguns casos, os estudantes das classes mais modestas logram êxito no processo seletivo para cursos considerados de maior prestígio, entretanto, em

função de sua condição social, devem abdicar de seus desejos, como exposto por uma das entrevistadas:

“Primeiro eu passei para direito, mas era muito longe da minha casa e eu ainda estava no técnico. Aí, depois, como consegui vaga aqui, mesmo não tendo terminado o técnico, eu ainda fiquei aqui e lá. No primeiro período eu tava aqui de manhã e no técnico à tarde.” (ENTREVISTADA B)

Essa “restrição na escolha” é observada em um trecho de uma das entrevistas quando a pergunta versa sobre a escolha da licenciatura, se era a primeira opção ou não. A entrevistada diz que a licenciatura era a primeira opção, porém, alguns fatores colaboraram para essa escolha: *“Pela nota de corte, né. Era mais perto... Para falar a verdade eu não conhecia a licenciatura, passei a gostar depois que comecei a faculdade”* (Entrevistada G). A participante queria cursar bacharel em química, pois diz gostar da área da indústria, entretanto teve que fazer uma escolha baseada em sua baixa pontuação no ENEM e considerando seu deslocamento. Cabe ressaltar que ela havia passado para licenciatura em química na UFF, mas teve que sair por conta da distância. Outra entrevistada comenta que assim que terminou o ensino médio, passou para duas faculdades, mas pela distância e impedimento da mãe ela não foi:

“Assim que eu terminei o ensino médio, eu entrei em um pré-vestibular social em 2013 e eu consegui passar para duas faculdades: foi na Rural para química industrial e na UFF para licenciatura em química, mas devido as duas faculdades serem longe eu não entrei, minha mãe não deixou eu ir porque não tinha como me manter lá e o dinheiro de passagem é muito caro. Eu moro aqui em Caxias, em Saracuruna, mais próximo de Magé, então ficaria muito caro para ir para essas duas Universidades, então eu acabei optando por não ir para essas faculdades e comecei a trabalhar. Aí eu fiquei uns dois anos trabalhando. Depois eu saí e no mesmo ano que eu saí eu fiz ENEM de novo para poder fazer faculdade aqui, porque eu queria entrar aqui mesmo.” (ENTREVISTADA E)

Dos cinco egressos analisados, quatro não desejavam fazer o curso de licenciatura. Optaram pelo curso por ser próximo à residência, falta de adaptação na engenharia química, por ter visto no SISU- possivelmente em virtude da nota de corte baixa e falta de condições financeiras para cursar o bacharel em Nilópolis. Entretanto, três estão inseridos no mercado de trabalho na área de formação, três fazem formação continuada e apenas um não está satisfeito com a profissão - o egresso que viu o curso no SISU e optou pelo mesmo. Esses dados mostram que,

apesar da licenciatura não ter sido a primeira opção para a maioria, no decorrer do curso houve uma identificação com a profissão que fez com que eles permanecessem, concluíssem e trabalhassem e/ou fizessem formação continuada na área.

Diante dessas observações, Zago (2006) suscita uma reflexão: “Quem, de fato, escolhe?”. Esse termo esconde muitas diferenças e desigualdades sociais. Nogueira e Nogueira (2015) apresentam uma citação de “Os Herdeiros” de Bourdieu e Passeron que define a “casualidade do provável”, tese amplamente discutida nos trabalhos desses autores:

[...] variações muito fortes nas chances escolares objetivas exprimem-se de mil maneiras no campo das percepções cotidianas e determinam, segundo os meios sociais, uma imagem dos estudos superiores como futuro “impossível”, “possível” ou “normal” [...] (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 52).

Segundo Grignon e Gruel (1999) apud Zago (2006, p.232) a tese de que “quanto mais importantes os recursos (econômicos e simbólicos) dos pais, mais os filhos terão chances de acesso ao ensino superior, e em cursos mais seletivos, mais orientados para diplomas prestigiosos e empregos com melhor remuneração” é amplamente conhecida. Diante disso, falar de escolhas é ocultar questões como histórico de escolarização e condição social, cultural e econômica familiar dos candidatos. Para a maioria não existe uma escolha propriamente dita e sim uma adaptação que o candidato julga condizente com sua realidade e em que tenha uma menor possibilidade de exclusão, ou seja, os estudantes de origem popular raramente aventuram-se fora do seu meio de origem (BOURDIEU, 2003; ZAGO, 2006).

Em um dos trechos das entrevistas, quando indagada sobre qual a sua concepção do que é ser professor, a entrevistada opina que o professor tem a responsabilidade de ampliar as possibilidades dos alunos que não receberam em seu meio social original:

“Ser professor é você educar de certa forma, mas sempre buscando aprender, não como uma figura autoritária, porque muitas vezes a gente tem essa visão dos pais, que tem gente que fala que professor não é educador, no sentido de educação tem que vir de casa. Acho que de certa forma o professor é educador nesse sentido, mas não como aquela figura autoritária, de autoridade mesmo, professor é educador no sentido de abrir a visão dos alunos, ampliar a visão do aluno para o mundo que o cerca.

Ampliando suas possibilidades, dando condições de que ele veja o mundo de forma mais ampla que a que ele recebeu no meio social que ele se encontra e tal.” (ENTREVISTADA A)

As oportunidades para o acesso ao ensino superior estão diretamente ligadas ao pertencimento social dos indivíduos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015). O professor, enquanto educador tem papel fundamental em auxiliar esse sentimento nos alunos. Em uma das entrevistas, a aluna em curso, quando questionada se voltaria para sua escola de origem do ensino médio, mostra essa consciência de fazer a diferença enquanto professora em uma escola em que sua experiência não foi tão boa:

“Talvez sim, porque como eu estudei lá eu receio que eles não tiveram, talvez, uma boa experiência com os professores, então voltar lá e mostrar que pode ser diferente é muito legal.” (ENTREVISTADA H)

A imagem do futuro “impossível” é observada nos seguintes trechos de duas entrevistas quando as entrevistadas são indagadas sobre qual a pretensão após a conclusão do ensino médio:

“Cursar uma faculdade, eu não tinha condições de fazer uma faculdade particular e, a meu ver, eu também não achava que seria possível uma faculdade federal, por mais que eu tinha feito pré-vestibular, tinha terminado o ensino médio, eu achava que era algo um pouco longe de se alcançar.” (ENTREVISTADA C)

“Eu queria engenharia naval, mas eu falei: “ah, engenharia naval não é pra mim”, eu gosto até da área, mas é lá no Rio.” (ENTREVISTADA G)

Nos dois trechos é possível observar diferentes motivos para o futuro “impossível”. A entrevistada G descarta a engenharia naval por falta de condições de se deslocar de Itaguaí para o Rio de Janeiro. Bourdieu (2003) discorre que expressões como “isso não é para nós” é uma necessidade interiorizada, que está no imperativo-indicativo porque ao mesmo tempo em que fala sobre uma impossibilidade, interdita também. A entrevistada C conseguiu, apesar da “casualidade do provável”, ingressar no ensino superior e está perto de conseguir terminar o curso, levando em conta que sua previsão de formatura é no primeiro semestre de 2020. Bourdieu (2003, p. 46) discorre sobre a escolha do destino e afirma que as atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças, principalmente as que têm a ver com o “respeito da escola, da cultura escolar e do

futuro oferecido pelos estudos”, são resultado do sistema de valores implícitos e explícitos originado da sua posição social. De acordo com esse mesmo autor, se os desejos das classes populares e médias tomam a realidade, as exigências e aspirações são definidas por condições objetivas, fazendo com que a possibilidade de desejar o impossível seja excluída. A exclusão do impossível foi o que aconteceu no caso da entrevistada C.

Contudo, em outro momento, a entrevistada C expõe como eram seus colegas de turma no colégio quando é questionada se a escola teve influência em sua escolha na pretensão de ingressar no nível superior:

“A escola... Eu acho que não, porque, igual eu falei, a percepção que os alunos tinham era de que eles não eram capazes, sabe, ninguém lá tinha pretensão, por exemplo, a escola se dispunha a inscrever para o Enem, só que nenhum aluno quis se inscrever, só eu me inscrevi no Enem. Só eu da turma toda. Então eu acho que eles não se viam capazes, os alunos de uma forma geral. Então acho que isso tem uma influência da escola também.”
(Entrevistada C)

Esse trecho da entrevista também se insere no contexto da responsabilidade que a escola possui na perpetuação das desigualdades sociais, pois a escola ignora “no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2003, p. 53). Esse mesmo autor explica que todos os educandos, por mais que haja diferenças nas classes, são tratados de forma igual em direitos e deveres.

Bourdieu e Passeron (2001) discorrem sobre o quanto a instituição escolar institui um “mal-estar crônico” nos indivíduos:

[...] a Escola está produzindo cada vez mais indivíduos que padecem de uma espécie de mal-estar crônico instituído, instituído pela experiência mais ou menos completamente reprimida, do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a sustentar gente a si mesmos e aos outros com um blefe permanente, uma imagem de si duramente arranhada e mutilada (BOURDIEU; PASSERON, 2001, p. 484).

No curso superior, essa perpetuação também é encontrada, como é afirmado por Bourdieu e Passeron (2001) e explicitado no trecho abaixo quando a entrevistada é indagada sobre as disciplinas com dificuldade no decorrer da graduação:

“Como eu disse, eu já tinha dificuldade em física na escola, então às vezes o professor falava: “ah, vocês viram isso no ensino médio”. Eu não me lembrava, tipo, o professor de física que eu tive, eu tive apenas um professor durante os três anos do ensino médio, o mesmo professor e a forma como ele lecionava era muito, como eu posso falar isso, tipo, ele não dava o conteúdo, ele não dava o conteúdo mesmo, ele passava nosso tempo com outras atividades, então acabava que eu não tive aquele conteúdo. Então o professor chegava falando que a gente viu aquilo no ensino médio, mas eu realmente não tinha tido.” (Entrevistada A)

Os estudantes de classes menos favorecidas que conseguem ingressar no ensino superior possuem desvantagens sociais que fazem com que sejam distinguidos dos demais alunos. Devido ao escasso volume de capitais acumulados, esses discentes tendem a ocupar posições inferiores na instituição e a enfrentar dificuldades nas tarefas acadêmicas. Ademais, há problemas com o financiamento dos estudos e inserção social e simbólica em decorrência de sua condição de classe (PEREIRA; PASSOS, 2007).

A mobilidade social ascendente é notada quando candidatos oriundos de família de baixo nível de escolaridade e baixa renda familiar ingressam em um curso superior, mesmo que de prestígio social baixo, e conseguem concluir o curso adquirindo um status social superior aos membros de sua família (BORGES; CARNIELLI, 2005). Todos os egressos são os primeiros do seu círculo familiar-considerando as pessoas que residem com eles- a concluir o ensino superior. O maior nível de escolaridade dos familiares é o ensino médio completo. Além disso, três egressos estão cursando formação continuada, sendo que um deles já está no doutorado.

Bourdieu (2003, p.41) critica o sistema escolar ser um fator de mobilidade social, pois, tudo leva a acreditar que seja um fator de conservação social, ao qual legitima as desigualdades sociais e “sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”.

O sistema brasileiro, além de ser altamente excludente, é assimétrico, ou seja, há uma inversão na representatividade da população de acordo com a renda; a classe com elevada renda predomina no ensino superior e é a minoria da população enquanto a maior parte da população apresenta baixa participação (PEREIRA, PASSOS, 2007). No decorrer de suas trajetórias escolares, os estudantes das classes menos favorecidas, vão sendo “eliminados” em uma proporção muito maior

que as dos estudantes socialmente mais favorecidos, o que explica o porquê a representatividade de classes sociais mais altas no ensino superior (BOURDIEU, 2003).

De acordo com Filipak e Pacheco (2017), não é suficiente ampliar as matrículas no ensino superior para garantir a democratização do acesso ao ensino superior, a temática do acesso deve ser ligada à problemática da evasão e permanência dos estudantes. Para muitos alunos é difícil se manter no ensino superior quando você ingressa nesse nível de ensino carregando fragilidades oriundas da educação básica. Como exposto no trecho da entrevista acima, quando o aluno ingressa na graduação tem que lidar com professores falando que certos conteúdos foram trabalhados no ensino médio, sendo que muitos alunos não os viram. Isso retrata uma forma de exclusão a esses estudantes.

Em conjunto com a expansão federal deve estar associada: redução das taxas de evasão; reestruturação acadêmica e curricular para garantir maior mobilidade dos estudantes e utilização apropriadamente de recursos materiais e humanos (ZAINKO, 2010).

3.4 Permanência, êxito e evasão no Ensino Superior

O Censo da Educação Superior de 2017 aponta uma elevação na taxa de matrícula (BRASIL, 2017), porém alguns fatos também devem ser levados em conta:

[...] este aumento, no entanto, não ocorre sem problemas, vem acompanhado do aumento de vagas ociosas, evasão, inadimplência e crescente diminuição da relação candidato/vaga nas instituições privadas. A evasão também se faz sentir nas instituições públicas, o que pode estar associado, entre outros fatores, à necessidade que os alunos têm de trabalhar para se manter, uma vez que a expansão de vagas em cursos noturnos naquelas instituições ainda não é suficiente para a demanda existente (BONETTI; GISI, 2007 apud FILIPAK;PACHECO, 2017, p.1252)

A tabela 1 apresenta os dados do Censo do Ensino Superior de 2017 sobre a relação do número de ingressantes e o número de concluintes dos cursos de licenciatura no país. A taxa de sucesso é a porcentagem de alunos que concluem dentro de um prazo regular de, em média, quatro anos. Os cálculos se basearam nos trabalhos de Ristoff (2013) e Lima e Zago (2018) e, como podemos observar na tabela, o número de matrículas aumentou, entretanto, a taxa de sucesso diminuiu, o

que indica uma alta taxa de evasão e/ou uma permanência dos alunos além do tempo estimado do curso.

Tabela 1- Número de ingressantes, número de concluintes e a taxa de sucesso.

Ano/Situação	2007	2016	2017
Número de ingressantes	439.233	595.895	649.137
Número de concluintes	184.105	238.919	253.056
Taxa de sucesso (%)	41,92	40,09	38,98

Fonte: Censo do Ensino Superior de 2017.

Para garantir as políticas públicas educacionais é necessário um grande investimento financeiro e cultural desde o ensino básico, para que os estudantes consigam chegar ao nível superior detentores de elementos culturais e intelectuais que proporcionem êxito na graduação e no decorrer da profissão (FILIPAK; PACHECO, 2017).

A palavra evasão é muito utilizada na área das ciências da educação e é utilizada para:

[...] designar a saída de indivíduos matriculados em qualquer nível do sistema educacional [...]. Originalmente, a palavra é sinônimo de fuga, evitação e desvio. Seu contrário quer dizer continuar, ficar, estar cativo, aprisionado, prisioneiro. Coulon (2008) irá referir dois fenômenos diferentes: eliminação, quando os estudantes, em função de fracasso repetido ou não, interrompem o curso que fazem e abandono (autoeliminação), que ocorre por iniciativa do estudante, após um período, onde ele, sem ter atingido sua afiliação intelectual ou institucional, desiste tanto do curso como da universidade; o primeiro ano, para esse autor, é o mais crítico de todos. (SANTOS; SILVA, 2011, p.252-253).

A evasão pode ser caracterizada em três categorias: a) evasão de curso: ocorre quando o estudante se desliga da instituição por situações como abandono (não se matricula), desistência (oficial), transferência (mudança de curso) e exclusão por norma institucional; b) evasão da instituição: ocorre quando o estudante se desliga da instituição em que está matriculado; c) evasão do sistema: ocorre quando o estudante abandona o ensino superior seja temporariamente ou permanentemente (BRASIL, 1997).

Estrada e Radaelli (2014) apontam em seu estudo alguns fatores que influenciam na desistência ou trancamento do curso: questão financeira, decorrência

do tempo de conclusão do curso, período/ turno do curso, não ser o curso que deseja seguir carreira, pela visibilidade econômica que o curso proporciona, por não conseguir conciliar o trabalho com os estudos e por não conseguir auxílio da assistência estudantil.

No trabalho de Morosini et al., (2012, p. 8) são elencadas as principais causas para a evasão encontradas no estudo:

Aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; Aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas progressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; Aspectos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes; Aspectos relacionados com o desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência; Aspectos sociais, como baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; Incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho; Aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidade com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos etc.; Baixo nível de motivação e compromisso com o curso (MOROSINI et al., 2012, p. 8).

Permanência, acesso e expansão são fenômenos distintos, mas que são interligados: permanência dá sentido ao acesso sendo a continuidade da trajetória de formação; a expansão tem impacto e relação com o acesso, pois aumenta a proporção quantitativa (vagas, instituições, docentes, matrículas, etc.); o acesso é a participação na educação superior, ou seja, é o ingresso nesse nível de educação (SILVA; VELOSO, 2013).

A permanência no ensino superior é definida como o ato, estado e condição em que o aluno que ingressou no ensino superior obtém êxito na conclusão desse nível de ensino (FILIPAK; PACHECO, 2017). Para essa permanência, pressupõe-se que os estudantes possuam algumas condições preexistentes, como o capital cultural, que é adquirido ao longo de sua trajetória escolar e não é obtido de um momento para o outro (BONETTI; GISI, 2007 apud FILIPAK; PACHECO, 2017).

No decorrer das entrevistas, alguns fatores que auxiliaram na permanência dessas alunas puderam ser identificados:

[...] minha mãe ela sempre incentivou a mim e minha irmã a estudar: “quer trabalhar, tudo bem, mas estuda”. Claro que normalmente você tem mais aquela visão da ascensão social, financeira, mas ela sempre se admirou muito com o fato de eu e minha irmã gostarmos muito de estudar, e até de certa forma mais eu, então não me influenciou a escolher, mas esse incentivo contribui para eu querer estar no ensino superior e permanecer”. (ENTREVISTADA B)

“Em química eu chegava, tipo, geometria molecular, eu não tinha visto na minha vida, para mim foi um bicho, a principio, aí eu falava: “gente, todo mundo daqui já viu isso”, aí você dá uma encolhida, assim, tipo, caramba eu não vi isso, mas quando chegava numa matéria pedagógica que eu sabia discutir, sabia interagir, tinha um incentivo, eu acredito que até essa estrutura do curso que é proposta principalmente pelos Institutos Federais, é que me ajudou muito a permanecer aqui, eu sinceramente não sei se fosse outro lugar, outra estrutura de curso se eu teria conseguido continuar, até porque essa questão da bolsa, né, que eu falei que tive oportunidade, também me ajuda a permanecer aqui. [...] A proximidade, isso já não sei se deve ao tamanho do *campus* ou ao Instituto Federal como um todo, mas eu acho que o contato que a gente tem muitas vezes com os professores, mesmo que seja para levar um não, para “poxa, não vai ter como”, mas assim a gente conseguir ver e falar: “professor, posso conversar com você rapidinho” eu acho que isso já me ajuda muito a permanecer aqui, claro que tem seus problemas, mas todo lugar tem, então eu acho que os impactos foram esses.” (ENTREVISTADA B)

“Psicologia social foi muito importante porque teve a oportunidade de ir numa escola, tive oportunidade de ir a um outro ambiente que eu não estava acostumada, então assim foi muito importante, tinham as questões dos questionamentos em sala de aula sempre voltado para o alunos do ensino médio.” (ENTREVISTADA D)

“Então com certeza o PET³ agrega muito para a minha formação acadêmica, além de ser um incentivo para a gente não desistir da faculdade, porque eu acho que aqui tem muita evasão das pessoas, a gente vê que vai afunilando bastante conforme a gente avança de período, então eu acho que quando o aluno ele tá em algum projeto da faculdade é mais difícil ele querer sair.” (ENTREVISTADA E)

“Com certeza, está sendo um diferencial enorme porque assim que eu entrei na residência⁴ eu tive um estímulo muito maior para continuar (...)Pelo *campus* ser próximo, aqui em Caxias, é algo que me ajudou a continuar porque se fosse longe eu já teria largado.” (ENTREVISTADA F)

“No primeiro período eu tive a disciplina com a Gabriela Salomão e aí ela fez uma atividade que levou a gente no DEGASE e a gente fez uma atividade lá e eu fiquei com o tema de reciclagem e aí teve um menino que falou: “nossa, se eu soubesse que reciclagem dava renda eu não teria roubado”. E aquilo ali ficou muito na minha cabeça e a gente vê que com o ensino a gente consegue mudar alguns futuros.” (ENTREVISTADA H)

³ Programa de Educação Tutorial que é desenvolvido por estudantes de graduação do IFRJ com a tutoria de um docente. É orientado pelo princípio de indissociabilidade entre a tríade: ensino, pesquisa e extensão. Fonte: <<https://portal.ifrj.edu.br/node/2188>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

⁴ O programa Residência Pedagógica integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem o objetivo de aperfeiçoar a formação prática dos estudantes dos cursos de licenciatura, promovendo a imersão desses discentes em escolas de educação básica, na segunda metade do curso de graduação. Fonte: <<http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

“Acho que foi mais as aulas aqui, a aprendizagem que a gente teve, os professores, o conteúdo passado em sala de aula, a gente tem outra formação, não aquele conteúdo alienado como se o professor não fizesse parte, como se não pudesse transformar nossas vidas com aquela aula. Foi mais a faculdade mesmo.” (ENTREVISTADA G)

“A desistência das pessoas deveria trabalhar isso porque eu acho que são questões muito mais externas que internas. Dificuldade de vim, trabalho, a gente é pobre vai ficar 4 anos na faculdade? E as bolsas não conseguem suprir nossas necessidades.” (ENTREVISTADA G)

Um dos egressos destacou que o recebimento do auxílio ajudou muito no decorrer da graduação. Esses fatores identificados para permanência foram: participação em projetos no decorrer da graduação, recebimento de bolsa, as aulas, proximidade do *campus* à residência, relação próxima entre professor e aluno, disciplinas no início do curso que promovem o contato do aluno com a sala de aula, incentivo da família e o próprio IFRJ- *campus* Duque de Caxias devido a sua proposta de curso. Uma das entrevistadas destaca a importância de receber bolsa para conseguir continuar cursando a graduação:

“Eu não tenho condições familiares de ficar sem trabalhar ou sem o auxílio de bolsa para conseguir custear todos os meus gastos com a faculdade, porque meu pai faz faculdade, fica muito complicado. Não seria impossível, mas eu não queria dar essa responsabilidade para os meus pais nesse momento da vida deles.” (ENTREVISTADA D)

Para que a democratização do ensino superior se concretize no Brasil, não é suficiente garantir o acesso gratuito ao estudante, políticas públicas efetivas devem garantir sua permanência, pois, além da mensalidade - quando em instituições privadas - os estudantes possuem despesas com fotocópias, livros, materiais escolares, moradia, transporte, alimentação e, além disso, muitos discentes precisam conciliar os estudos com o trabalho para conseguir manter suas despesas (FILIPAK; PACHECO, 2017).

As instituições que conseguirem conciliar políticas de assistência estudantil com apoio material para necessidades básicas, atividades de apoio pedagógico e ampliar as oportunidades acadêmicas para os alunos, terão sucesso na garantia da permanência e êxito acadêmico de seus estudantes (VARGAS; HERINGER, 2017).

3.5 Ações afirmativas no ensino superior

A discussão sobre inclusão na educação superior ocorreu por conta da percepção da distância entre o Brasil e os países com situação econômica parecida quando o assunto versa sobre acesso ao nível superior (HERINGER, 2018). O Brasil, no fato supracitado, fica atrás de países com renda média e de alguns países latino-americanos (NEVES, 2012).

A baixa frequência no ensino superior pode ser explicada por diversas causas, como a grande desigualdade de oportunidade existente no país. As escolas particulares, geralmente de melhor qualidade, são ocupadas por estudantes de classe média à alta que podem custear os altos valores de mensalidade. Com isso, esses alunos são aprovados nas melhores instituições superiores brasileiras, em maior parte públicas. Em contrapartida, os estudantes de menor renda, em sua maioria negros e pardos, que comumente frequentam escolas públicas de menor qualidade, não conseguem ingressar nessas instituições e, como não possuem muitas opções, optam pela educação superior privada, que em geral não possuem tanta qualidade se comparada às públicas, oferecendo diplomas de menor prestígio no mercado de trabalho (HERINGER, 2018).

Paiva (2018) aponta um *ciclo perverso* [grifo do autor] apresentado por análises de agências governamentais e acadêmicas. De acordo com esse autor, cerca de 80% das vagas do ensino superior eram preenchidas por estudantes que possuíam capital econômico para cursar boas escolas no ensino médio em instituições privadas, enquanto que os 20% das vagas restantes eram preenchidas por alunos que cursaram ensino médio em instituições públicas.

A esse respeito, todos os entrevistados que cursaram ensino médio em instituição estadual, tanto egressos quanto alunos em curso, comentaram da má qualidade do ensino que em alguns casos os prejudicou em disciplinas no decorrer do curso:

“Eu tive pouquíssimo de orgânica no colégio. Eu tive, a parte de química que eu tive mais no ensino médio foi tabela periódica, teorias atômicas, eu acho que foi o mais frisado. Química orgânica foi bem pouco, sabia mais o nome de algumas funções, mas não sabia identificar qual era qual.”
(ENTREVISTADA A)

“Eu encontrei maiores dificuldades nas disciplinas que eu normalmente ficava sem professor, que no caso era matemática, geografia, química eu só tive aula um ano e ainda assim não foi o ano inteiro e física muitas vezes não tive professor. “[...]eu não conhecia direito uma notação científica, $1,0 \times 10^{-8}$, eu não sabia o que era aquilo, então eu acho que a parte matemática foi o que mais me complicou na química e a própria base da química que já era carente mesmo.” (ENTREVISTADA B)

“Eu nunca tive muitas dificuldades não, assim, eu senti uma diferença entre esses dois colégios porque esse onde eu me formei, era um colégio mais esquecido, assim, tinham poucos alunos, esquecido pelo bairro mesmo, que era no mesmo bairro em que eu morava, então o ensino lá era bem assim, tranquilo, porque não tinha cobrança nem nada disso, então quando eu fui para lá eu senti ainda mais facilidade, tinham professores que não davam aula, tipo assim, estavam lá só por estar.” (ENTREVISTADA C)

“No ensino médio, assim, eu não sei dizer dificuldade porque eu tive disciplinas que eu não tive aula como história e geografia, são disciplinas que eu não tive professor em nenhum momento do ensino médio. Quando eu tinha, não, quando eu tinha, sempre aparecia “ah, faz um trabalho e entrega só para poder colocar a nota lá”.” (ENTREVISTADA F)

“Eu sempre fui uma aluna muito dedicada, sempre tirava as melhores notas, então quando eu tirava uma nota ruim eu ficava até triste, mas como é ensino público, né, a gente às vezes passava meio que sem realmente ter aprendido. Mesmo tirando nota boa a gente via que precisava melhorar nessa questão. Nunca repeti, nunca fiquei de dependência, mas sempre senti que eu precisava melhorar, mas o ensino público não dá essa base.” (ENTREVISTADA G)

“Disciplinas que utilizavam conteúdos que não tive no meu ensino médio, ou se tive, foi básico demais.” (ENTREVISTADO 1)

Mesmo vindos de instituições de ensino médio distintas, as histórias se repetiram nas entrevistas evidenciando a baixa qualidade do ensino fornecido pelo Estado do Rio de Janeiro. Muitas relataram o pouco conteúdo de química que tiveram, fazendo com que essas alunas chegassem com uma grande defasagem no Ensino Superior. As duas alunas que estudaram o ensino médio no IFRJ- *campus* Duque de Caxias não fizeram esses relatos, pelo contrário, elogiaram a formação que tiveram no Instituto, não só em termos de conteúdo, mas em termos de preparação para a vida:

“Fez todo o diferencial para mim fazer o ensino médio no IF porque, o que acontece, eu tive a oportunidade de ter uma profissão, que hoje eu tenho, sou técnica em química e me abriu várias oportunidades. porque, o que acontece, eu já estagiei numa indústria, eu já fiz monitoria aqui, fiz duas monitorias, fiz iniciação, fiz projeto de extensão, então assim, foi muito importante para mim como profissional mesmo. E foi bom no sentido social

porque aqui eu tive a oportunidade de conviver com pessoas de diversos locais diferentes do Rio de Janeiro. O que lá no meu bairro e na antiga escola eu não tive, todo mundo era daquela mesma região, pensava da mesma forma, então, assim, e isso me incomodava muito quando eu fiz o ensino médio lá. Eram pessoas que tinham a mesma ideia e o que acontece muito onde eu moro, as meninas da minha idade que era 15-16 anos geralmente são mães, são casadas, isso é muito comum, e os meninos já têm filhos ou são casados ou estão envolvidos em alguma coisa com droga ou tráfico de droga. Então essa era minha realidade, então eu sempre me incomodei muito com isso. Como eu posso falar, eu sempre me senti fora daquele local, eu nunca me identifiquei, tanto que tem várias pessoas que falavam: “ah, mas a “*Entrevistada D*” nunca foi de se misturar”. Mas não era questão de não me misturar ou não gostar, era de que eu não me identificava com aquilo. A partir do momento que eu dizia e que eu digo hoje que eu não tenho isso de querer me casar ou de querer ter filho, não é um plano da minha vida isso, as pessoas me olham com um olhar diferente, mas hoje, diferente de 4 anos atrás, eu já vejo com um olhar de mais aceitação, de entender, não, ela tá certa, não necessariamente hoje significa ser dona de casa, ser mãe. E assim, foi muito importante, eu tive convivência com pessoas que eram de gênios totalmente diferentes, personalidades totalmente diferentes, foi muito importante para minha formação social.” (ENTREVISTADA D)

A reserva de vagas para o acesso ao nível superior para determinados grupos da sociedade é uma maneira de combater a exclusão educacional nesse nível de ensino e faz com que a sociedade reconheça o problema das diversas desigualdades existentes no país (HAAS; LINHARES, 2012).

A política de ação afirmativa é difundida no Brasil, entretanto a temática ainda está sendo mais bem explorada e debatida no campo acadêmico, pois é um tema relevante não só para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade. São utilizados diversos termos e expressões para designar política de ação afirmativa: “política de cotas, políticas compensatórias, política de reparação, política de promoção de igualdade, política antirracista, ou ainda, política de engajamento, política da diversidade ou política do multiculturalismo” o que pode causar confusão de ideias e expressões (HAAS; LINHARES, 2012).

Pivosen (2005) afirma que as ações afirmativas são um grande instrumento de inclusão social e as definem como uma política compensatória:

Elas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais e as mulheres, entre outros grupos. As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Por meio delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva (PIVOSEN, 2005, p. 49).

Valentim (2012) complementa esta definição quando associa ações afirmativas com o comprometimento com a construção da justiça, isto é, a relação entre justiça socioeconômica e social.

A discussão sobre ação afirmativa no acesso ao ensino superior se intensificou no Brasil nos anos 1990, pois diversos movimentos sociais, não só de negros, se mobilizaram lutando por mudanças nesse acesso e participar na elaboração de políticas públicas (VALENTIM, 2012; HERINGER, 2018; PAIVA, 2018). Os movimentos negros tinham o propósito de enfrentar as desigualdades simbólicas e materiais visando à igualdade de oportunidades, direitos sociais e reconhecimento cultural (VALENTIM, 2012). Um dos principais movimentos nesse período que reivindicava democratização no acesso ao ensino superior foi o PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes) (HERINGER, 2018).

Segundo Heringer (2018), somente a partir dos anos 2000 que o governo brasileiro deu início à implementação de algumas políticas para ampliar o acesso ao ensino superior, inclusive as ações afirmativas. Essa autora cita algumas das políticas colocadas em prática: (a) criação de 18 universidades federais entre 2003 e 2014; (b) ampliação das universidades federais já existentes com a construção de prédios, *campi* e cursos; (c) criação do ProUni (Programa Universidade para Todos)- programa de bolsas do governo federal para instituições particulares; (d) ampliação do FIES (Programa de Financiamento Estudantil); (e) criação e expansão dos Institutos Federais e (f) política de ação afirmativa.

Cabe ressaltar que na Índia as ações afirmativas tiveram origem nos anos de 1940- ainda quando era uma colônia sob o domínio dos ingleses- para reservar vagas do ensino superior, Parlamento e funcionalismo público para a casta dos *dalits* ou intocáveis e foram asseguradas na Constituição Federal do período. Com

isso, a Índia se configura como o país com maior experiência histórica na implementação dessas políticas (PEREIRA; ZIENTARSKI, 2011).

No ano 2001, as pioneiras no Brasil na efetivação do sistema de cotas foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), por intermédio da Lei Estadual nº3.524/2000- que reservava 50% das vagas oferecidas no vestibular para estudantes oriundos de instituição pública- e da Lei Estadual nº 3.708/2001- que reservava 40% das vagas para estudantes autodeclarados negros e pardos. A Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) adotaram essa política em 2002 e a Universidade de Brasília (UnB) em 2003 (BELLO, 2005; PASSOS, 2015; ALBUQUERQUE; PEDRON, 2018). Em 2005, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) adota o acréscimo de pontos para alunos oriundos de escola pública e um percentual para os negros (PAIVA, 2018).

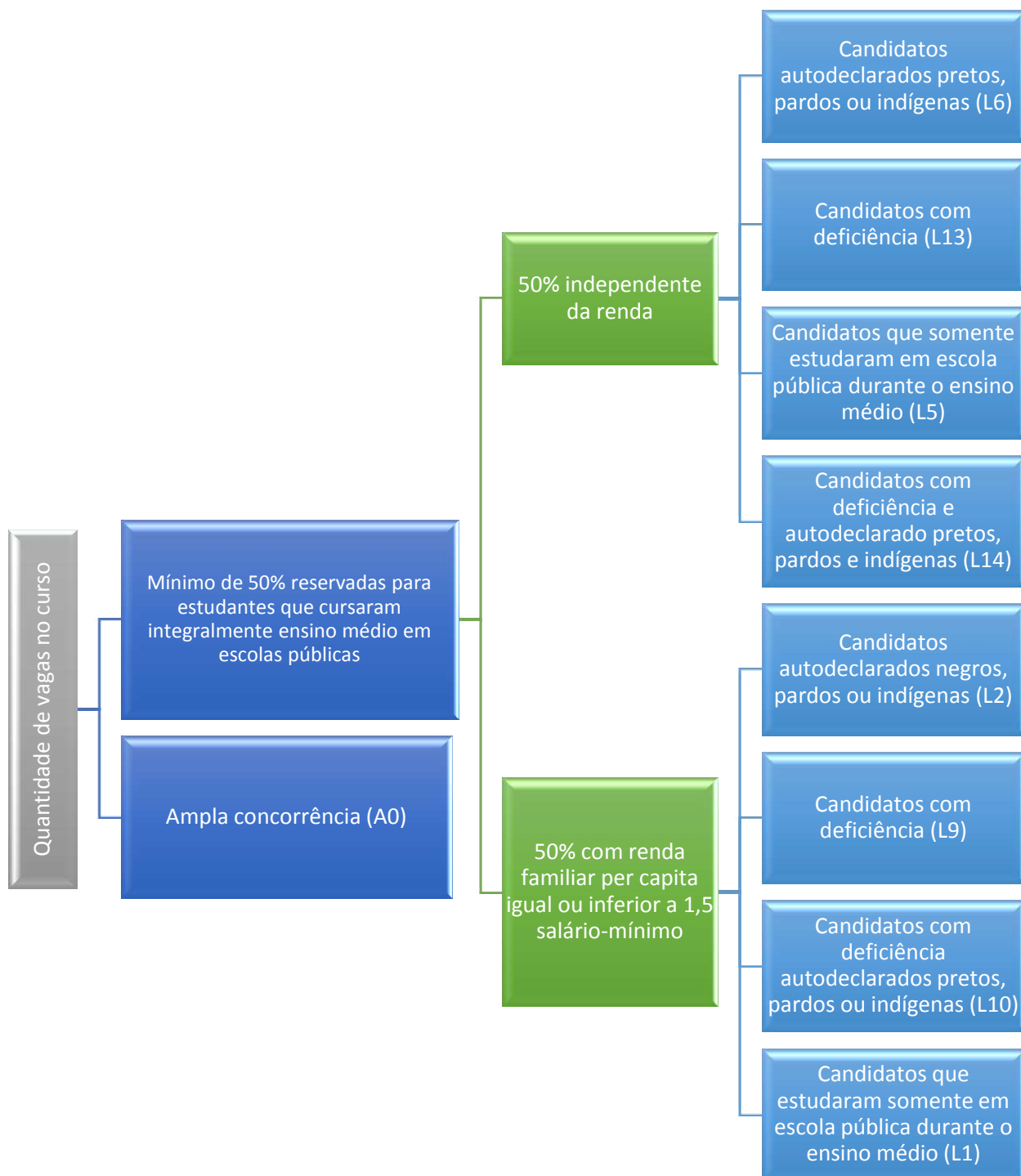
De acordo com Passos (2015), a experiência nessas universidades foi fundamental, pois, além de comprovarem a viabilidade das cotas, fomentaram as discussões acerca do racismo e desigualdades sociais e raciais e a importância da implementação de ações afirmativas na sociedade brasileira.

Os debates se intensificaram após as primeiras Universidades colocarem em prática a política de ação afirmativa e, com isso, em 29 de agosto de 2012 foi promulgada a Lei nº 12.711 (ALBUQUERQUE; PEDRO, 2018). Essa lei assegura que as instituições federais de ensino superior, vinculadas ao Ministério da Educação, devem reservar em seus concursos de ingresso aos cursos de graduação, no mínimo 50% de suas vagas para alunos que cursaram ensino médio integralmente em instituições públicas, sendo 50% dessas vagas reservadas aos alunos oriundos de famílias com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo por pessoa. Além disso, em ambos os casos supracitados, em cada instituição federal de ensino superior, as vagas devem ser reservadas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência “em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição” segundo os dados do último censo do IBGE (BRASIL, 2012).

Segundo o edital nº 37/2017 que dispõe o processo seletivo para discentes para os cursos de graduação de 2019.2 para todos os *campi* do IFRJ, há nove

modalidades de vagas para o ingresso, como apresentado no organograma da Figura 1, elaborado inspirado na dissertação de Klitzke (2018).

Figura 1 – Organograma elaborado pela autora com as modalidades de vagas oferecidas no edital nº37/2019 do IFRJ.



Fonte: Elaborado pela autora com base na dissertação de Klitzke, 2018.

Hodiernamente, mesmo com os esforços para diminuição das desigualdades sociais e raciais no decorrer desses anos de implementação das ações afirmativas, os dados elaborados por Todos Pela Educação (IBGE/PNAD, 2018), apresentados nas tabelas 1, 2 e 3, mostram a continuidade de intrínseca relação entre a cor, renda e localidade com a entrada no ensino superior. Apesar do aumento da inserção de negros e pardos no nível superior ao longo dos anos de 2012 a 2017 (tabela 2) ainda há uma grande defasagem entre brancos e negros/pardos com idade entre 18 a 24 anos. Além disso, há uma grande diferença na inserção dos mais pobres e mais ricos e dos estudantes oriundos da área urbana e rural, como apresentado nas tabelas 3 e 4.

Tabela 2– Taxa líquida de matrículas no ensino superior da população de 18 a 24 anos por cor no Brasil entre os anos de 2012 e 2017.

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Branco	24,1	25,0	25,7	27,1	28,4	27,9
Pretos	9,4	9,2	10,6	12,3	13,8	14,3
Pardos	10,6	11,3	12,6	13,7	15,2	14,6

Fonte: IBGE/Pnad Contínua- Elaboração: Todos pela Educação. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite>. Acesso em: 14 jun. 2018.

Tabela 3– Taxa líquida de matrículas no ensino superior da população de 18 a 24 anos por renda no Brasil entre os anos 2016 e 2017.

	2016	2017
25% mais pobres	7,4	7,2
25% a 50%	16,9	16,1
50% a 75%	27,7	27,3
25% mais ricos	48,4	48,0

Fonte: IBGE/Pnad Contínua- Elaboração: Todos pela Educação. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite>. Acesso em: 14 jun. 2018.

Tabela 4– Taxa líquida de matrículas no ensino superior da população de 18 a 24 anos por localidade no Brasil entre os anos 2012 e 2017.

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Urbana	18,4	19,1	20,1	21,4	23,0	21,9
Rural	5,1	5,3	6,4	6,7	6,8	7,2

Fonte: IBGE/Pnad Contínua- Elaboração: Todos pela Educação. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite>. Acesso em: 14 jun. 2018.

A Política de cotas é uma experiência de sucesso no Brasil (HERINGER, 2018) e revela-se como um instrumento importante na democratização da educação, principalmente nas instituições superiores brasileiras, as quais possuem uma grande tradição elitista e monocultural. Os principais opositores e críticos dessa política afirmam que podem ocorrer “racialismo, fortes conflitos e diminuição da qualidade da formação universitária”. Contudo, não há evidências desses fatos, pelo contrário, em muitos casos, o desempenho acadêmico dos alunos cotistas mostra-se equivalente ou superior aos alunos não cotistas (VALENTIM, 2012, p. 9). Essa mesma autora ressalta que essas políticas são de caráter emergencial, temporária e parcial, que não devem ser soluções de problemas estruturais.

Todas as entrevistadas em curso ingressaram no Instituto por intermédio das cotas, sendo sete por meio das cotas por renda, considerando a etnia negra ou parda, e uma só pelo ensino público, o que reafirma a importância desta política no acesso ao ensino superior pelas classes menos favorecidas.

4 IFRJ NA BAIXADA FLUMINENSE

4.1 História da Baixada Fluminense

A Baixada Fluminense faz parte da Região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e reproduz a história econômica e social do Brasil (NASCIMENTO, 2012). Essa região ainda não possui um consenso sobre quais municípios compõem seu território, muitas vezes tendo número variado de municípios dependendo do autor consultado (BARRETO, 2004; NASCIMENTO, 2012; QUEIROZ, 2014).

Tavares (2010) apud Plácido e Queiroz (2014) elenca as classificações geográficas da Baixada Fluminense existentes de acordo com alguns órgãos: classificação com enfoque político institucional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), classificação para fins de planejamento da Secretaria de Estado de Desenvolvimento da Baixada e Região Metropolitana (SEDEBREM) e classificação baseada na formação social da área do Centro de Informações e Dados do Estado do Rio de Janeiro (CIDE-RJ).

A classificação considerada neste trabalho é a divisão geográfica elaborada pelo CIDE-RJ. Esta classificação considera treze municípios pertencentes à região da Baixada Fluminense: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica (NASCIMENTO, 2012). A figura 1 apresenta o mapa do Estado do Rio de Janeiro com destaque para os municípios da Baixada Fluminense. Este mapa foi elaborado pelo Programa de Pós- Graduação em Meio Ambiente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

inicia no século XVI, com a organização e oferta das primeiras sesmarias no recôncavo da Baía de Guanabara” onde havia o plantio de cana-de-açúcar. Segundo Figuerêdo (2004), a mão-de-obra para esse tipo de atividade era escrava negra e o primeiro carregamento de negros que chegou na região foi no século XVI. Figuerêdo (2004) ressalta que mesmo com a monocultura de cana-de-açúcar em que houve a utilização dos rios e movimentação dos caminhos, não houve um crescimento e desenvolvimento da região, ou seja, até esse momento a Baixada não havia adquirido funções de grande relevância a ponto de ter algum progresso.

A construção da ferrovia na Baixada Fluminense culminou para a crise na região em razão da perda da importância como rota comercial, embora tenha intensificado o tráfego de pessoas entre o Rio de Janeiro e a região. Outros fatores que contribuíram para a crise no local foram: falta de mão-de-obra em decorrência da abolição da escravatura; condições de desgaste dos solos afetando a agricultura; abandono dos rios e canais em decorrência do surgimento de brejos (FIGUERÊDO, 2004; NASCIMENTO, 2012).

A ferrovia representou a decadência da região Fluminense, mas, em contrapartida, permitiu a intensificação do fluxo de pessoas para a capital do estado do Rio de Janeiro- na época capital do país- e com isso, houve um crescimento demográfico à beira das estações de trem (NASCIMENTO, 2012).

A citricultura impulsionou a retomada da economia da região Fluminense no início do século XX, principalmente entre os anos 1920 e 1940. Em consequência da impossibilidade de exportação das laranjas durante a Segunda Guerra Mundial e o apodrecimento das frutas nas árvores, esse tipo de plantio decaiu e, conseqüentemente, os sítios e chácaras se transformaram em loteamentos urbanos de baixo custo, ocupados principalmente por nordestinos (NASCIMENTO, 2012). Rodrigues (2012) apud Nascimento (2012, p. 30) explica o porquê da migração dos nordestinos para a região:

Na década de 1950, uma grande massa de imigrantes teve o Rio de Janeiro como destino, em busca das vagas oferecidas pelos empreendimentos industriais. Esta população, a maioria de baixa renda, diante dos altos preços praticados pelo mercado imobiliário da capital, instalou-se na periferia imediata à cidade, dirigindo-se às cidades da Baixada Fluminense, transformando-as no que ficou conhecido como ‘cidades-dormitório’ (RODRIGUES, 2012 apud NASCIMENTO, 2012, p. 30).

Como discutido acima, a industrialização fomentou o fluxo de migrantes para a capital e, por isso, entre o final da década de 1940 até 1960, a região fluminense sofreu uma expansão urbana acentuada, dando origem a uma periferia próxima ao núcleo do Rio de Janeiro (FIGUERÊDO, 2004).

Na década de 50 surgiram os grupos de extermínio vinculados ao coronelismo político e, por conta disso, a imagem da Baixada Fluminense é marcada por violência (ENNE, 2004). De acordo com Barreto (2006) apud Nascimento (2012, p. 32) os anos de 1980 representam o auge da violência na Baixada Fluminense, pois as notícias abordavam a violência política, ligada aos interesses dos comerciantes locais, e ainda complementam a respeito do crescimento urbano e violência:

[...] a marca distintiva da ocupação na Baixada passava a ser, por um lado, a violência privada dos empregados a mando dos grandes proprietários e, por outro, o abandono do poder público, permitindo que tais loteamentos- em muitos casos ilegais- fossem levados adiante. [...] Muitas famílias perderam suas economias na compra de terrenos que não conseguiram regularizar e outras tantas tiveram que esperar muitos anos para ter acesso aos equipamentos urbanos básicos como luz, água e esgoto- além do calçamento das ruas e da coleta de lixo que ainda constituem graves problemas na região (BARRETO, 2006 apud NASCIMENTO, 2012, p. 32).

Nos dias de hoje, em razão da ausência do poder público na região, ainda são observados os mesmos problemas comentados pelos autores. A entrevistada G faz a associação da importância do Instituto na Baixada Fluminense com as elevadas taxas de violência do local quando diz que: “*O Instituto em si na Baixada Fluminense, eu acho que é bom porque é um lugar onde a gente tem mais taxa de violência*”.

A Baixada Fluminense é a região do estado do Rio de Janeiro com a maior taxa de letalidade violenta- 56,2 por 100 mil habitantes- enquanto no estado do Rio de Janeiro essa taxa é de 39,4 por 100 mil habitantes (ISP, 2019). Cabe ressaltar que a educação deve ser vista por um viés de transformação social ,ou seja, a presença de um Instituto em uma localidade como essa pode fomentar mudanças na vida da comunidade local (EMEDIATO, 1978).

4.2 IFRJ- *Campus* Duque de Caxias

O município de Duque de Caxias, localizado no estado do Rio de Janeiro, conta apenas com três instituições públicas que oferecem educação a nível superior na modalidade presencial, porém com poucas opções de curso: Universidade Federal do Rio de Janeiro- *campus* Xerém (UFRJ), que oferece os cursos de biofísica, biotecnologia e nanotecnologia; Faculdade de Educação da Baixada Fluminense- FEBF/UERJ, que oferece os cursos de licenciatura em geografia, matemática e pedagogia e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro- *campus* Duque de Caxias, que oferece o curso de licenciatura em química. Na modalidade à distância o consórcio CEDERJ oferece os cursos de licenciatura em ciências biológicas, licenciatura em física, licenciatura em história, tecnologia em sistemas de computação e tecnologia em gestão de turismo.

Esse tópico é escrito utilizando como base o Projeto Político Pedagógico (2015) do curso de licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia- *campus* Duque de Caxias (IFRJ).

O *campus* Duque de Caxias, localizado no bairro Sarapuí, foi inaugurado em 2006 como um Núcleo Avançado de Ensino do CEFET Química de Nilópolis- RJ em parceria estabelecida com a prefeitura do município de Duque de Caxias. Em 5 de março de 2009, este núcleo avançado se tornou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)- *campus* Duque de Caxias em consequência da Lei nº 11.892.

O Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* segundo dados do IBGE de 2015, é de R\$ 39.779,40, segundo maior PIB do estado do Rio de Janeiro e 19º maior do Brasil (IBGE, 2015). Este alto PIB é explicado em decorrência da instalação da segunda maior refinaria de petróleo do país (REDUC), indústrias produtoras de polímeros e um Pólo Gás- Químico (QUATOR). Mesmo com um alto PIB, é notório a partir da observação dos dados supracitados que não há uma distribuição de renda eficaz em Duque de Caxias. O município é marcado por um alto índice de desigualdade social, que faz com que os moradores sejam excluídos do processo de inserção no mercado de trabalho industrial encontrado no município. Em vista disso, a mão de obra qualificada nas áreas de polímeros e petróleo e gás dessas indústrias é exportada de outros municípios.

Considerando a escassez desse tipo de mão de obra qualificada, os cursos de nível médio/técnico no IFRJ- *campus* Duque de Caxias que são oferecidos são Petróleo e Gás; Plástico, Química, Segurança do Trabalho e Manutenção e Suporte em Informática. Assim como prevê a Lei nº 11.892/2008, os cursos são ofertados com base nas demandas locais e regionais, no sentido de formar profissionais qualificados das classes menos favorecidas e permitir a mobilidade social.

O curso de graduação em Licenciatura em Química foi inserido no IFRJ- *campus* Duque de Caxias em 9 de fevereiro de 2009 e foi criado, pois é o que se ajustaria melhor quanto às instalações e corpo docente do *campus*, além de fazer parte de uma das áreas indicadas pela Lei nº 11.892/2008. Química se configura como uma das disciplinas, junto com matemática e física, que mais tem carência de professor na educação básica (FERNANDEZ, 2018).

No início, o curso tinha o mesmo perfil do realizado no IFRJ- *campus* Nilópolis, isto é, a organização do curso e das disciplinas de licenciatura era o mesmo. Após diversas reuniões ocorridas no ano de 2011, o *campus* Duque de Caxias resolveu desmembrar da sua grade curricular teoria e prática das unidades curriculares. A partir do primeiro semestre de 2012, o curso ficou com um total de 3253,5 horas. Até o semestre de 2018.2 haviam 242 alunos matriculados nas unidades curriculares.

O objetivo principal do curso é:

[...] formar professores com amplo domínio teórico e experimental do conteúdo específico de química e da práxis pedagógica, desenvolvendo profissionais reflexivos, competentes e críticos, capazes de promover o conhecimento científico e a disseminação da ciência (PPC, 2018, p. 28).

Tradicionalmente nas Universidades, o modelo das licenciaturas era do tipo “3+1”, isto é, três anos de unidades curriculares específicas mais um ano, geralmente, de unidades de cunho pedagógico. O modelo do IFRJ parte da premissa de que a formação científica deve estar atrelada à prática docente, o que permite a instituição formar professor de química e não químicos que podem “dar aula”. Essa proposta também engloba a construção do conhecimento interdisciplinar.

A partir do primeiro semestre de 2019, entrou em vigor a nova matriz curricular que substitui a matriz 2012.1 e possui as seguintes divisões para que o

aluno obtenha o título de licenciado em química após a integralização, com aproveitamento:

a) Unidades curriculares obrigatórias: 2565 horas ou 190 créditos (exceto as unidades curriculares de Estágio I, II e III) sendo 2106 horas ou 156 créditos de aulas teóricas e 459 horas ou 34 créditos de aulas práticas;

b) Unidades curriculares optativas (mínima): 162 horas ou 12 créditos;

c) Estágio: 405 horas ou 30 créditos sendo 81 horas ou 6 créditos referente a unidade curricular e 324 horas ou 24 créditos referentes a atividade de campo do estágio;

d) Atividades complementares (mínima): 202,5 horas ou 15 créditos.

Na visão de uma parte das alunas em curso entrevistadas, quando perguntadas sobre sugestões para o IFRJ- *campus* Duque de Caxias, a estrutura física do *campus* poderia ser melhor. Uma das entrevistadas expõe as diferenças que ela vê entre o *campus* Duque de Caxias e o *campus* Nilópolis. Ela acredita que a interação entre diversos cursos de graduação é importante para a formação acadêmica.

Em relação à formação, a maioria elogia a formação do IFRJ, a proximidade dos professores com os alunos e a formação pedagógica:

“Gostaria de ter algumas disciplinas de química a mais, mas não mexeria na parte pedagógica, acho muito importante e acho muito sólida, inclusive foi um dos motivos para eu ter vindo para cá, eu olhei as grades e entre a da UFRJ e a daqui eu preferi a daqui, por ter sempre matéria pedagógica desde o primeiro período (...)Para ser professora eu acho a grade daqui excelente, pesquisa nessa área eu acho excelente.” (ENTREVISTADA B)

“Na verdade, eu nem conhecia o IFRJ, mas eu acho a estrutura aqui realmente muito boa, você tem uma outra visão sobre o professor.” (ENTREVISTADA G)

“Sempre tem o que melhorar, mas eu acho assim, antes de entrar pra cá a gente sempre teve um sonho de UFRJ, porque a UFRJ é grande, mas eu acho que aqui por ser pequena eu acho que a gente tem uma proximidade maior com os professores e os outros alunos.” (ENTREVISTADA H)

“Minha formação foi boa, tive professores excelentes que puderam ampliar minha visão de mundo tanto na parte da química como a parte educacional e política. Na parte educacional gostaria que houvesse mais exemplos concretos na utilização das metodologias educacionais que para mim ficou muito superficial, conhecíamos a teoria ou o método, mas não como aplicá-las em sala de aula. Oferecer uma disciplina ou uma oficina para criação de experimentos de materiais de baixo custo. Na parte da química acredito que

o curso peca na parte de instrumentação na química, agora no mestrado vejo que preciso de vários conhecimentos de técnicas como DRX, espectroscopia, infravermelho e outras técnicas instrumentais que não vi durante a graduação, acredito que deveriam ser acrescentadas ao currículo para termos uma base mais sólida em química, pois a pesquisa em química não é feita sem essas técnicas.” (ENTREVISTADO 4)

Nas falas da maior parte dos participantes da pesquisa percebe-se a grande afeição que eles possuem com o IFRJ- *campus* Duque de Caxias. Em algumas falas observa-se, porém, uma falha na divulgação do Instituto para a comunidade do entorno. Por mais que seja uma instituição federal de qualidade, a maioria não sabia de sua existência, o que pode ser visto pelas falas:

“O impacto é realmente dar acesso a pessoas que talvez nunca teriam aqui, aqui o problema que as próprias pessoas da Baixada não conhecem, eu não conhecia, quando me inscrevi não lembro se vi que era de Caxias, mas quando eu vi que fui selecionada eu realmente nunca tinha ouvido falar que tinha aqui em Caxias um Instituto, mas acho que impacta de uma forma muito positiva.” (ENTREVISTADA C)

“Talvez não, na verdade quando eu me inscrevi eu nem sabia que esse *campus* estava aqui. Aí quando foi procurando lá no SISU: “ué, tem *campus* ali, eu vou tentar”.” (ENTREVISTADA F)

A instituição não possui uma identidade visual visível e fica atrás da creche municipal e do centro de reabilitação do governo de Caxias, ou seja, quem passa na região não consegue identificar a presença de um Instituto desse porte, o que acaba culminando no desconhecimento dessa Instituição nessa localidade. Duas entrevistadas falam que tiveram aula no pré-vestibular social com duas ex-alunas do IFRJ- *campus* Duque de Caxias. A presença de alunos egressos em PVS na Baixada Fluminense pode ser um meio de promoção e divulgação do Instituto na região. No geral, de acordo com as respostas das alunas em curso, o impacto do IFRJ- *campus* Duque de Caxias localizado na Baixada Fluminense é bastante positivo. Mediante as entrevistas, em que alguns trechos são apresentados abaixo, podem ser elencados alguns desses impactos na vida pessoal e estudantil dessas alunas: a) facilita o acesso ao ensino superior, principalmente para aqueles que residem na Baixada Fluminense; b) fornece uma perspectiva de futuro; c) oportunidades que as Universidades não dão, como bolsa de pesquisa para primeiro período; d) sentimento de pertencimento e inclusão na Instituição; e) discussões de

cunho social que acrescentam na vida; f) relação professor- aluno próxima; g) ajuda a não desistir, a persistir; h) desconstrução; i) formação de identidade e j) formação de um cidadão crítico.

“O impacto é super positivo porque facilita nosso acesso ao curso superior e além de facilitar o nosso acesso dá outra perspectiva de futuro, porque a gente vê muitas pessoas aqui entrando na universidade, entrando no Instituto mesmo sem querer cursar química, só por querer cursar uma faculdade, só para ter um nível superior, sei lá, a pessoa queria, ou melhor, entram sem querer a licenciatura, queria bacharel, industrial, então eu acho que você ter essa possibilidade é muito importante porque muitas pessoas, por exemplo, onde eu moro não tem, na cidade onde eu moro não tem faculdade pública. Então as pessoas acabam se contentando com um curso à distância, que lá tem uns cursos à distância que às vezes não tem nada a ver com o que ela quer de fato, então acho que a questão do acesso é muito importante. Talvez mais importante para quem mora em Caxias do que para mim que mora em Magé, de certa forma tem uma distância.” (ENTREVISTADA A)

“Primeiramente, ele permitiu que tendo um Instituto Federal aqui eu pudesse ter acesso ao primeiro grupo de pesquisa que eu participei, que eu entrei no final do primeiro período, que eu acho que é algo que em outra universidade eu não teria a oportunidade de ter portas abertas para uma pessoa que está no primeiro período. Eu tive oportunidade de concluir meu técnico sem abrir mão da vaga aqui ou abrir mão da vaga lá, enquanto eu estava fazendo o técnico continuei aqui e no geral a proposta dos Institutos Federais está funcionando, atinge muito positivamente as pessoas com situação parecida com a minha. Então eu acho que o impacto, só de eu chegar aqui, não querendo, enfim, repetir muito, os discursos, mas só de chegar aqui e não vê tipo, a maioria das pessoas só branca, a maioria das pessoas só com condição totalmente diferente da minha, eu acho que já me faz sentir muito mais incluída. E até o fato de ter tantas matérias pedagógicas eu acho que eu sempre, é como eu disse, no pré-vestibular eu gostava desse tipo de discussão, eu nunca me senti tão inferior assim. (ENTREVISTADA B)

“Tem os grupos, coletivo negro, tem próprio o NEABI, eu não participo, mas tem o coletivo LGBT e acho que até como professora esse tipo de discussão é importante porque eu vou lidar com pessoas totalmente diferentes, entre si e muito diferentes de mim. Eu acho que como, pessoa no geral, o Instituto Federal tem me acrescentado bastante.” (ENTREVISTA B)

“Então o Instituto Federal aqui na Baixada, acho que é uma esperança para alunos que querem um ensino melhor e não tem condições de pagar, para alunos, principalmente de colégio público, tenho certeza que dá uma chance de vida melhor para essas pessoas.” (ENTREVISTADA E)

“Eu acho que tanto pra ensino médio quanto para graduação, é uma esperança para as pessoas que não têm condições de fazer faculdade em uma local mais distante. Às vezes nem sempre a gente consegue a bolsa, por exemplo, a minha renda ultrapassa o direito que eu tenho da bolsa do PAE, mas mesmo assim não quer dizer que eu possa estar pagando para ir estudar longe. Então, claro que a gente tem nossas despesas, mas infelizmente a vida faz com que a gente não possa ter condição de estudar

em outro lugar, não é só questão de social mesmo. Aí eu acho que isso influencia bastante.” (ENTREVISTADA E)

“O IFRJ é uma faculdade muito boa, eu gosto muito daqui, eu gosto dos professores, dos alunos, eu acho que o IFRJ é uma família, querendo ou não, pelo fato de ser um curso, uma faculdade pequena faz com que a gente fique muito mais próximos tanto dos alunos quanto ter uma relação assim melhor professor- aluno se comparado a outras universidades como UFRJ, por exemplo, que tem essa relação professor-aluno mais distante. Tanto é que forma professores melhores você tendo essa relação e você tendo essa formação mais voltada para o aspecto social que em outras faculdades públicas não tem, voltada a ensinar os professores a serem educadores e não só professores. Por isso eu gosto muito daqui.” (ENTREVISTADA E)

“Mudou muito minha visão, meu modo de ver, acho que ajuda a gente a não desistir, a seguir em frente. O nosso dia a dia também, a gente passa a desconstruir muita coisa e apoiar muita coisa que a gente não fazia, agora pode fazer.” (ENTREVISTADA G)

“Depois que eu entrei na faculdade eu mudei totalmente de visão, socialmente, politicamente, eu acho que influenciou muito. Eu entrei aqui totalmente crua e aqui é como dizem a gente se torna um cidadão crítico.” (ENTREVISTADA H)

“Formação de uma identidade que nem eu mesmo imaginava ter.” (ENTREVISTADO 1)

“Com certeza eu era uma pessoa alienada, nunca aprendi a questionar ou a olhar de fora da caixinha. Após entrar no IFRJ fui desconstruindo algumas concepções e fui desenvolvendo um olhar crítico para as coisas que acontecem ao meu redor. Hoje sou capaz de enxergar as violações que sofremos, refletir sobre elas e pensar em atitudes que podemos tomar para que isso não volte a acontecer.” (ENTREVISTADO 3)

Quando a Entrevistada E fala “[...] *infelizmente a vida faz com que a gente não possa ter condição de estudar em outro lugar, não é só questão de social mesmo. Aí eu acho que isso influencia bastante*” percebe-se mais um exemplo da escolha do possível. Isto é, a presença do IFRJ- *campus* Duque de Caxias possibilita a inserção dos moradores da região no ensino superior, em contrapartida, em muitos casos, essa é a única escolha possível que se configura na situação econômica e familiar do estudante.

Uma das contribuições do Instituto Federal é a “transformação social ao estabelecer como prioridade a formação de indivíduos livres, críticos e sujeitos das transformações” (AGUIAR; PACHECO, 2017, p. 34). Destarte, com os depoimentos

das alunas em curso, pode-se observar a transformação que teve em suas vidas após a entrada no IFRJ- *campus* Duque de Caxias.

5 PRÉ- VESTIBULAR SOCIAL

5.1 História dos pré- vestibulares sociais

A Constituição Federal de 1988 enuncia que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988), ou seja, todos são iguais independente da etnia, gênero, idade, condições mentais, condições sociais, etc. A lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, aponta que um dos princípios do ensino é a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). Embora a igualdade esteja prevista nesses dois documentos, a educação não é igual para todos os segmentos da sociedade brasileira: ela é elitista e excludente, como pudemos ver ao longo de todo o trabalho, embasado por Zago (2006), Pereira e Passos (2007), Nogueira e Nogueira (2015), Filipak e Pacheco (2017), dentre outros.

Neste contexto de desigualdades e exclusão das classes menos favorecidas, por intermédio de movimentos sociais, surgem os cursos pré-vestibulares populares.

Os cursos pré-vestibulares populares, também conhecidos como alternativos, comunitários ou sociais são oriundos de iniciativas coletivas para promoção da democratização do ensino superior e, conseqüentemente, a inclusão social (ZAGO, 2009). Seu surgimento visa combater as desigualdades do acesso ao Ensino Superior, principalmente dos alunos proveniente de escola da rede pública de ensino (ZAGO, 2009). Além disso, visa incluir os alunos de classes populares e o grupo de minorias, que são marginalizados dos vestibulares (NASCIMENTO, 2008).

A universalização do Ensino Fundamental e a expansão do Ensino Médio intensificou a demanda pelo Ensino Superior, o que, conseqüentemente, aumentou a concorrência por uma vaga nas Universidades públicas (ZAGO, 2009). Neste âmbito, diversos movimentos sociais saíram em defesa da inclusão e direito de escolarização desses alunos de classes populares no Ensino Superior público (NASCIMENTO, 2008; ZAGO, 2009).

De acordo com a definição de Nascimento (2008, p. 46), os cursos pré-vestibulares populares “são iniciativas educacionais de entidades diversas, de trabalhadores em educação e de grupos comunitários, destinados a uma parcela da

população que é colocada em situação de desvantagem” por conta das condições de pobreza em que se encontram.

As entrevistas apontam que a opção pelo pré-vestibular comunitário foi viabilizada pelas condições econômicas da família, como mostram os trechos a seguir:

“Porque a gente não tinha condições de investir dinheiro em um pré-vestibular, meus pais não tinham condição disso até porque os pré-vestibulares que tem no local onde eu moro são poucos, se não me engano são uns dois ou três cursinhos e são uns valores bem caros, então como tinha essa possibilidade de fazer gratuito foi mais viável na época.” (ENTREVISTADA A)

“Eu decidi principalmente porque eu sempre tive vontade de cursar graduação, então como eu percebia que eu tinha muitos buracos na minha formação do ensino médio e até do ensino fundamental, principalmente no ensino fundamental, eu preferi, já que eu tive oportunidade, fazer algum curso, mas como eu não tinha condição de pagar e tinha essa oportunidade que também tem um material muito bom, tem uma divulgação muito boa, sempre falam muito bem, eu acabei indo para o pré-vestibular nesse polo que te falei.” (ENTREVISTADA B)

“Então, eu moro em um lugar que é um pouco longe das coisas. Os pré-vestibulares que tinham perto eram muito caros então eu não tinha muitas opções, então optei pelo pré-vestibular social que era em conta e perto.” (ENTREVISTADA H)

Em muitas entrevistas foi frequente a opção do pré-vestibular social, além da falta de condições financeiras para pagar um pré-vestibular particular, a necessidade que os alunos viram em fazer um curso para suprir a fragilidade encontrada no ensino médio. Na maioria das entrevistas das participantes que estudaram em escola estadual é nítida a diferença da empolgação quando elas são perguntadas sobre o pré-vestibular, empolgação que não é vista quando falam sobre a escola do ensino médio. Alguns trechos das entrevistas dão uma dimensão da importância do pré-vestibular social na vida dessas alunas, seja socialmente, academicamente ou fomentando suas escolhas:

“Eu decidi fazer química por causa do pré-vestibular, então eu gostava muito das aulas e tal. Eu tinha interesse em fazer os exercícios e não tinha muita dificuldade (...)A relação professor-aluno no pré-vestibular pra mim foi muito melhor que na escola, do que no ensino médio, na verdade eu saí do curso normal não querendo ser professora, eu sabia que não queria ser professora de crianças, e não sabia o que queria seguir, se queria ser professora para o ensino médio e no pré-vestibular, muito pela relação professor-alunos, isso se confirmou e tal.” (ENTREVISTADA A)

“Então, eles falam de tudo, de lista de espera, para a gente não pensar só em passar para a faculdade, mas aproveitar aquilo para nossa vida mesmo, então eu acho que foi um dos melhores contatos, melhores relação professor- aluno que eu tive na minha vida provavelmente.” (ENTREVISTADA B)

“O pré-vestibular me fez ter menos medo de química porque assim, eu pensei, eu queria química ou direito, mas eu sempre fugi de química porque eu tinha pavor, não, não vou conseguir fazer cálculo, química é muito difícil e eu acho que foi muito bom eu não ter ido para direito porque eu vim para cá e vi que eu consigo. Então, assim, eu acho que meus professores do pré-vestibular me esclareceram muito isso: vai.” (ENTREVISTADA B)

“Lá era bem diferente, eu aprendi conteúdo que eu nunca tinha visto no ensino médio, os professores eram do Elite, Pensi, eram professores de elite mesmo, de escolas particulares e eles eram bem esforçados, como era um pré-vestibular social só estava ali quem queria realmente estudar então eles gostavam bastante, a turma era bem interessada, então isso aumentava a relação professor- aluno.” (ENTREVISTADA H)

“Me fez perceber que o mundo fora da escola era bem maior do que imaginava. As possibilidades de escolha, os lugares que eu poderia alcançar... coisas que a escola em si não me orientou em momento algum.” (ENTREVISTADO 1)

“Os professores sempre interagiam e se mostravam disponíveis aos alunos e não tinha aquela "grande distância " que havia entre meus professores do ensino médio e eu.” (ENTREVISTADA 3)

“Era melhor do que na escola, pois eles se preocupavam em discutir com os alunos além do conteúdo ministrado, tínhamos uma relação mais próxima, ainda mais que boa parte deles ainda estavam na graduação, então a distância ficava um pouco menor, ambos eram estudantes.” (ENTREVISTADO 4- fala sobre a relação professor- aluno no pré-vestibular social)

Como é possível observar nos trechos acima, o pré-vestibular ajudou muito aos entrevistados no sentido da elevação da autoestima, desenvolvimento da confiança em si, incentivo a não desistir e na questão do pertencimento social. Pelos relatos, fica claro que o pré-vestibular social, de certa forma, supriu as fragilidades do ensino médio público, não só no que concerne ao conteúdo, mas no sentido da preparação para a vida e apoio institucional.

O corpo docente e administrativo desses cursos possui, geralmente, um caráter voluntário e são poucos os cursos que possuem sede própria, normalmente utilizam os espaços de escolas, universidades, instituições religiosas, associações comunitárias, entre outros (ZAGO, 2008). Todas as entrevistadas relataram que as

salas de aula não possuíam recursos tecnológicos, somente o quadro branco. Somente uma participante fez o pré-vestibular em uma Igreja Batista, o restante assistiam às aulas em CIEPs.

Os cursos pré-vestibulares populares, em sua maioria, são gratuitos, entretanto, alguns cobram uma taxa básica que varia entre 5% a 10% do salário mínimo voltada para as despesas relacionadas com manutenção da infraestrutura e transporte dos voluntários. Apenas em um dos relatos a entrevistada contribuiu com um valor de cem reais por mês para ajudar com o aluguel do espaço. O restante dos entrevistados, sendo um egresso que não soube informar o nome do PVS em que estudou e onze participantes que estudaram no Pré-vestibular social do CEDERJ (PVS), não contribuíram com nenhum valor.

O PVS do CEDERJ iniciou em 2003 e é uma iniciativa do Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação e da Fundação CECIERJ, contando com o apoio da Secretaria de Estado de Educação (CEDERJ, 2019). Os pólos desse curso localizados na Baixada Fluminense são: Belford Roxo, Duque de Caxias (Pilar, Jardim Primavera e 25 de Agosto), Itaguaí, Magé (Piabetá), Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, São João de Meriti e Queimados. Cabe ressaltar que os professores do PVS CEDERJ não são voluntários, eles recebem uma bolsa-auxílio.

A maioria desses cursos populares não possui apenas a intenção de preparar para o vestibular, como também a preocupação em tratar questões no âmbito político, social e até sobre o próprio processo seletivo do vestibular, visando uma ampliação da consciência dos alunos - racial, de classe, de gênero, dos problemas sociais, etc. (NASCIMENTO, 2008. PEREIRA et al., 2010). Como exemplo, temos os cursos pré-vestibulares para negros e carentes que discutem temas como racismo, preconceito e discriminação racial, pois, historicamente, são problemas sociais que produzem as desigualdades e pobreza no Brasil (NASCIMENTO, 2008). Ademais, existem cursos pré-vestibulares populares que possuem um eixo curricular denominado “cultura e cidadania” que é uma disciplina obrigatória (ZAGO, 2008).

Nenhum dos entrevistados nesse trabalho relatou a existência dessa disciplina no curso, pelo menos não com esse nome. As discussões de cunho social também não são frequentemente abordadas, quando abordados possuem um foco para fomentar argumentos para a redação, como vemos no trecho:

“Eu não lembro se era de 15 em 15 dias ou uma vez ao mês, mas sempre tinham discussões, é claro que tem aquele viés de redação, né, vamos discutir para vocês saberem quais argumentos, vocês conhecerem tais situações porque pode cair na prova.” (ENTREVISTADA B)

Em algumas entrevistas os participantes afirmam que foram abordadas as questões sobre o vestibular, onde falavam sobre os cursos, as faculdades e davam os direcionamentos de como fazer as escolhas, como podemos ver nos trecho das entrevistas:

“Eram só os conteúdos mesmo específicos de cada matéria, uma turma de orientação acadêmica, mas nada de cunho social, falava só sobre os cursos, as faculdades, como escolher.” (ENTREVISTADA A)

[...] no geral eu percebi que eles tinham muito essa vontade de realmente dar essa, não é nem essa base, é o suporte não só o que é necessário, mas realmente dar um suporte, orientar esses alunos que não tiveram tanto contato assim com o universo acadêmico. Eu, por exemplo, antes de vir para cá nunca tinha visitado uma universidade, não sabia como chegar, não conhecia o SISU, tinha ouvido falar, mas não sabia como usar.” (ENTREVISTADA B)

Nascimento (2008) lista algumas organizações que trabalham a ênfase nas questões étnicas propondo práticas e propostas de conscientização e construção de identidade racial:

Instituto Steve Biko de Salvador- Bahia (criado em 1992), o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), do Rio de Janeiro (criado em 1993) e o Projeto Educação para Afrodescendentes (EDUCAFRO), de São Paulo (criado em 1997, por um grupo ligado à Igreja Católica que atuava no PVNC) (NASCIMENTO, 2008, p. 46).

A proposta de curso pré-vestibular popular foi consolidada nos anos 90, pois foi quando a preparação popular para o vestibular em uma perspectiva emancipatória e transformadora se afirmou e se popularizou (NASCIMENTO, 2008). Contudo, este tipo de luta popular estava presente durante a ditadura militar, entre os anos 1970 e 1980 (NASCIMENTO, 2008; PEREIRA et al., 2010). De acordo com Castro (2005) apud Pereira et al., (2010), os pré-vestibulares populares podem ser divididos em quatro fases:

1) na década de 1950, por meio da junção dos cursinhos da Faculdade Politécnica da USP e do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira, da USP de São Carlos; 2) durante a ditadura militar (1964-1985), com algumas experiências advindas de movimentos da teologia da libertação (“esquerda católica”); 3) décadas de 1980 e 1990, onde os cursinhos surgem a partir dos chamados “novos movimentos sociais”, principalmente dentro de universidades públicas e/ou com apoio de administrações progressistas; 4) década de 1990 em diante, onde os cursinhos se vinculam a diversos movimentos comunitários, sendo um “encontro” com as práticas de educação popular presentes nas fases anteriores (CASTRO, 2005 apud PEREIRA et al., 2010).

O pré-vestibular comunitário da Maré (Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré- CEASM) surgiu em 1997 e é situado na Praça dos Caetés, no Morro do Timbau, na Maré, localizado entre duas grandes instituições de pesquisa e educação do Brasil: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Fundação Oswaldo Cruz. A organização do centro de estudos foi realizada por moradores da região com o intuito de defender o direito à educação pública, principalmente a de nível superior. O curso pré-vestibular associado a esse centro foi formada por um coletivo de educadores e atua, essencialmente, com o público local da Maré, debatendo temas de cunho social, étnico e de gênero, dando importância para a valorização da cultura e expressão artística local. Desde a sua criação, esse curso já contribuiu para centenas de estudantes ingressarem no nível superior. Atualmente, o curso não conta com nenhum tipo de financiamento e depende de esforços dos educadores, educandos e ex-educandos, por intermédio de rifas, eventos, venda de alimentos e entre outras iniciativas, para conseguir subsídios para viabilizar as atividades (CEASM, 2019). É importante lembrar que Marielle Franco, socióloga e vereadora executada no Rio de Janeiro, em 2018, é oriunda deste pré-vestibular.

A questão da evasão em cursos pré-vestibulares sociais foi relatada em todas as entrevistas e é um fato que demanda maiores investigações na literatura. Na pesquisa de Zago (2006) a evasão em PVS também é abordada e alguns argumentos relatados pelos estudantes são: a) falta de condições financeiras para pagar o deslocamento; b) dificuldade em acompanhar a turma por conta de deficiência de conhecimentos gerais e leitura; c) dificuldade em conciliar o trabalho e os estudos e d) por conta de excessivas tentativas sem sucesso. Essa mesma autora frisa o quanto essa formação suplementar, que é de acordo com a condição social dos alunos, é desigual entre os candidatos para o nível superior.

Hoje, o número de iniciativas de construção de cursos pré-vestibulares populares cresceu, o que pode ser visto como uma forma de resistência ao sistema de ingresso à Universidade elitista e excludente. Mesmo com a implementação das ações afirmativas, como observado no capítulo anterior, ainda estamos longe de conseguir uma democratização efetiva do acesso ao ensino superior. No entanto, podemos sugerir que é justamente por conta dessas ações afirmativas que as classes mais pobres podem pensar na inserção numa instituição de ensino superior pública como uma possibilidade de vida, que dá sentido à propagação destes cursos pré-vestibulares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, criado por intermédio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, é tido como uma política pública de educação, no qual seu projeto consiste em promover a justiça social por intermédio de um sistema de educação inovador. Um dos objetivos dessa instituição é oferecer ao público morador de lugares periféricos e carentes de instituições escolares, um Instituto que forneça uma educação de qualidade. Dessa forma, tem-se como objetivo que as desigualdades sociais possam ser minimizadas.

Os textos, como Pacheco e Aguiar (2011), sobre a criação das diretrizes e concepções dos Institutos, são permeados por uma visão romantizada e utópica, pois, não existe como combater as desigualdades sociais sem investimento em políticas públicas, inclusive, com pouco investimento na educação, que é o que está ocorrendo nos últimos anos.

Na literatura especializada algumas vantagens e fragilidades na implementação desse projeto dos Institutos são elencadas por Paiva et al., 2016: a) A interiorização dos *campi* do IFRJ foi favorável, pois permitiu acesso de estudantes a um ensino público federal de qualidade; b) A verticalização, embora vista como um avanço dos IFs, é um desafio ao docente e à sua prática pedagógica; c) O oferecimento de licenciaturas encontra algumas dificuldades, por conta de algumas instituições não possuírem tradição e pesquisa na área de formação docente; d) A comparação entre os Institutos e as Universidades Federais no que tange ao tripé ensino, pesquisa e extensão, é vista como uma possibilidade de pleitear o fomento às pesquisas, porém há uma certa preocupação quanto à avaliação dos IFs não ser igual a das Universidades, o que pode dificultar a avaliação dos cursos do Instituto e o funcionamento da instituição; e) Perda de identidade e de cultura das instituições que fazem parte do IFRJ por conta do processo de expansão da Rede Federal; f) Novos servidores administrativos podem ter dificuldade em conhecer a conjuntura pedagógica e cultural da instituição e, conseqüentemente, participarem da nova reconfiguração da Rede Federal. Estudos mais aprofundados sobre esse tema devem ser realizados a fim de avaliar a implementação dos Institutos Federais.

Em tempos de crescente desmantelamento e sucateamento da educação pública, tanto nível básico quanto ensino superior, torna-se importante investigar a importância de uma instituição federal dessa magnitude, em um local carente de instituições públicas de nível superior, na trajetória formativa de alunos pertencentes às regiões periféricas.

O *campus* Duque de Caxias se tornou IFRJ em 5 de março de 2009 e o curso de Licenciatura em química- uma demanda da legislação em que 20% das vagas nos Institutos Federais devem ser designadas para cursos de licenciatura- foi criando em 9 de fevereiro de 2009. Até o segundo semestre de 2018 haviam 242 alunos matriculados no curso.

Localizado na Baixada Fluminense- território com escassez de políticas públicas voltadas para educação, segurança, moradia e saúde- a existência deste Instituto possibilita e facilita o acesso ao nível superior de alunos oriundos dessa região. Notadamente, o local é marcado pela desigualdade social, fazendo com que muitos jovens não consigam, ou não desejem chegar ao nível superior.

A pesquisa em tela foi realizada por intermédio de questionário semiestruturado- para os egressos e entrevistas semiestruturadas para os alunos em curso. Vale ressaltar a grande diferença entre os dois instrumentos de coleta de dados: foram obtidas mais informações com as entrevistas do que com os questionários, mesmo as perguntas sendo bastante semelhantes. Esse fato mostra uma grande vantagem de obtenção de dados por intermédio de entrevistas, evidenciando um importante instrumento para pesquisas em ciências humanas e sociais quando possível de ser aplicado. Em virtude dessa diferença, muito do desenvolvimento do trabalho possui maior presença das entrevistas dos alunos em curso que dos alunos egressos.

A desigualdade social está intrinsecamente ligada ao acúmulo de capital cultural e está presente no cotidiano de estudantes periféricos desde a educação básica, fazendo com que aqueles que chegam ao nível superior, estejam despreparados. Nos estudos de Bourdieu (2003), pode-se concluir que os estudantes de origem popular possuem resistência a se aventurar fora do seu meio de origem. Essa interpretação é corroborada com uma das entrevistas realizada nesse estudo em que a participante expõe que é incomum alguém que more próximo a ela fazer uma faculdade. Em um trecho da entrevista ela fala: “A maioria das pessoas que fizeram fundamental comigo vivem a realidade de onde eu moro”,

ou seja, as pessoas ao redor dela não saem do seu local de origem, do seu mundo paralelo.

A qualidade do ensino público é notoriamente inferior ao ensino particular, configurando mais um meio de excluir uma parcela da população, que, diga-se de passagem, é a maioria do Brasil. Em todas as entrevistas e respostas de questionário das alunas em curso ou dos egressos que estudaram em escola estadual, em algum momento houve reclamações quanto à fragilidade do ensino público. Em alguns é possível observar o quanto a falta de conteúdo prejudicou ao longo da graduação, pois, houve diversos relatos em que o conteúdo dado de química, por exemplo, foi pouco. Além disso, em algumas entrevistas as alunas comentaram que durante o ensino médio não possuíram professores de algumas disciplinas, ou então, quando tinha professor, em alguns casos, ele não dava aula de forma correta.

Na Constituição Federal de 1988, todos são iguais, entretanto, será que é correto tratar o desigual de forma igual? Não se teria mais sucesso no combate à desigualdade se o desigual fosse tratado desigualmente? São perguntas que norteiam esse trabalho, uma vez que as escolas são grandes reprodutoras de desigualdades (BOURDIEU, 2003), pois tratam os diferentes de forma igual, tratam aquele que tem um maior capital acumulado da mesma forma que aquele empobrecido no mesmo. Ademais, quando a escola agride os alunos ou não cumpre seu papel como instituição escolar, acaba ocorrendo também a perpetuação das desigualdades. Em diversos trechos das entrevistas, pode-se perceber o quanto a escola foi omissa na vida de várias das participantes. Uma das entrevistadas comenta uma agressão sofrida em uma escola do ensino médio:

“Não fui tão bem recebida pela direção quanto pelos professores, teve um professor que chegou a fazer uma piada porque eu tive que fazer transferência no meio do ano, então minhas notas da antiga escola foram para a nova e eu tinha tirado dois dez em português e ele não queria acreditar que eu tinha tirado dois dez em português. Aí ele falou: “vou até colocar a lápis aqui”. Enfim, eu passei por essas agressões, digamos assim.” (ENTREVISTADA B)

Destarte, por conta das desigualdades disseminadas na sociedade, os estudantes periféricos se atem, na maior parte das vezes, a escolher aqueles cursos considerados de menor prestígio, como as Licenciaturas. Em algumas entrevistas e

questionários pode-se perceber como essa “escolha forçada” ou “restrição de escolha”, que são termos utilizados nos estudos de Bourdieu e Passeron (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015), está presente, pois, alguns não tinham a licenciatura em química como primeira opção, mas por motivos, geralmente, financeiros ou de logística, tiveram que optar pelo curso.

A “casualidade provável” também é observada nas entrevistas visto que há um relato em que a aluna em curso achava ser impossível ingressar em uma instituição federal, ou seja, tinha a imagem do futuro impossível nos estudos superiores. Ela conseguiu passar por essas dificuldades, ao contrário de seus colegas de turma que, na opinião dela, achavam que não eram capazes, por isso nem tentaram o ENEM- só ela que fez a prova de toda a turma.

Assim, para lutar pela democratização do acesso ao ensino superior, diversos movimentos sociais surgiram, formando ao longo dos anos pré-vestibulares sociais que possuem o objetivo de inserir os jovens de camadas populares da população brasileira na Universidade. Nesse estudo foi possível perceber que o pré-vestibular comunitário foi procurado por conta da falta de condições financeiras para pagar um curso pré-vestibular particular. Além disso, a maioria tinha consciência de que precisava de algum apoio no sentido do conteúdo para conseguir ingressar no nível superior.

Esses alunos, que foram em busca de conteúdo, encontraram muito mais que isso. Nas entrevistas e questionários percebe-se a importância que o pré-vestibular social teve na vida dessas pessoas, tanto academicamente quando pessoalmente. O pré-vestibular social possibilitou um aumento da autoestima, desenvolvimento do senso crítico, aumento do poder de argumentação, aumento da confiança e sentimento de pertencimento. O que a escola desestimulou e desmotivou alguns alunos, o PVS veio na vida delas e supriu a falta do apoio da instituição escolar e empoderou esses alunos. Com isso, eles conseguiram ingressar mais preparados para a universidade. Há poucos estudos sobre os impactos de pré-vestibulares sociais na vida de alunos da periferia. Uma sugestão seria estudar os professores em formação que estão atuando em pré-vestibulares sociais para se ter uma outra visão sobre esses projetos: a visão do professor

Todos os alunos ingressaram por cotas no IFRJ. A política de ações afirmativas é importante para fornecer aos estudantes a possibilidade de ingressar no ensino superior, permitindo um aumento na democratização do acesso. No

decorrer dos anos, desde que a política de cotas foi implementada, o número de negros e pardos aumentou nas universidades públicas. Esse aumento ainda está longe de ser o ideal, tendo em vista a grande diferença quantitativa entre ingressante brancos, negros e pardos no ensino superior. Há inúmeras histórias de sucesso sobre a inserção da lei de cotas no Brasil, algumas delas são contadas por Valentim (2012) em seu estudo sobre as cotas de negros e pardos na UERJ.

Entretanto, deve ser ressaltado que as ações afirmativas reconfiguraram o ensino superior e, com isso, houve uma mudança na forma de exclusão, agora ela está no interior do sistema de ensino. Para combater e resistir a essa nova forma de exclusão, deve-se estudar a permanência e evasão nas universidades, pois democratização do acesso ao nível superior é também adotar estratégias de enfrentamento à evasão.

Nesse trabalho alguns fatores que contribuíram aos alunos permanecerem, e alguns, concluírem, no IFRJ- *campus* Duque de Caxias são: participação em projetos no decorrer da graduação, recebimento de bolsa, as aulas, proximidade do *campus* à residência, relação próxima entre professor e aluno, disciplinas no início do curso que promovem o contato do aluno com a sala de aula, incentivo da família e o próprio IFRJ- *campus* Duque de Caxias devido a sua proposta de curso. Cabe ressaltar o quanto é importante para a maior parte dos alunos receber bolsas de auxílio e/ou bolsa de projetos para que consigam permanecer no curso. Por conta disso, é extremamente relevante o Governo Federal investir na educação.

É interessante perceber que o IFRJ- *campus* Duque de Caxias aparece como um dos fatores de permanência. Nas entrevistas e questionários ficou muito clara a importância desse Instituto na vida dos participantes. Os impactos do IFRJ localizado na Baixada Fluminense que apareceram na coleta de dados foram: a) facilita o acesso ao ensino superior, principalmente para aqueles que residem na Baixada Fluminense; b) fornece uma perspectiva de futuro; c) oportunidades que as Universidades, como bolsa de pesquisa para primeiro período; d) sentimento de pertencimento e inclusão na Instituição; e) discussões de cunho social que acrescentam na vida; f) relação professor- aluno próxima; g) ajuda a não desistir, a persistir; h) desconstrução; i) formação de identidade e j) formação de um cidadão crítico. Além disso, há um impacto implícito em uma fala das entrevistadas: “Não tem ninguém formado na minha família, tenho dois irmão adultos, mas não são formados” (Entrevistada H). Ou seja, em muitas famílias, a presença do Instituto na

localidade permitiu que uma primeira geração ingresse no ensino superior. Esse fato é corroborado pelos dados dos egressos: o maior nível de ensino dos familiares que residem com eles é ensino médio completo, ou seja, eles são os primeiros do núcleo familiar a ter um diploma de nível superior. Ademais, três dos cinco egressos estão fazendo formação continuada, sendo que um deles já está cursando o doutorado.

Um dos grandes elogios que os participantes da pesquisa teceram foi sobre a estrutura do curso, em que eles consideram as disciplinas pedagógicas fundamentais na formação dos professores. Quando as alunas em curso foram indagadas sobre o que é ser professora na concepção delas, todas titubearam, algumas falaram da dificuldade em responder à pergunta. Porém, algumas respostas obtidas mostram que o curso de Licenciatura em Química do IFRJ-*campus* Duque de Caxias está no caminho. Dois trechos a seguir representam muito bem o que foi falado no geral pelos participantes:

“Eu acho que o professor tem que ser muito humano, tem que olhar no olho do aluno, tem que se preocupar com qual metodologia ele vai usar, assim, eu compreendo que 100% da turma provavelmente não vai dá para atingir porque um aprende pelo visual, outro pelo auditivo, outro pelos dois, mas acredito que ser professor é justamente isso, você estar disposto a continuar sua formação para você se adaptar a essas situações e aprender com o que você se deparar porque, uma coisa que eu tenho muito para mim que quando eu terminar aqui eu vou ter um diploma, vou estar apta, teoricamente, vou estar apta para a sala de aula, mas isso não quer dizer que estou formada , acho que a gente tem que ter essa consciência enquanto professor, acho que é praticamente isso, tem que saber ser humano, se tiver que chamar a atenção você tem que chamar, se tiver que orientar você tem que orientar e é uma responsabilidade muito grande, por isso.” (ENTREVISTADA B)

“Eu gostei muito da definição que eu vi uma vez na palestra: é um ato político. Eu acho que nunca soube definir muito bem o que é ser professor. E realmente eu acho que professor ele é um ato político, é a base, a coluna que não pode deixar de ter na sociedade se não isso quebra, e como a gente ainda tem uma falta de valorização do professor a gente tem essa quebra, essa lacuna muito grande.” (ENTREVISTADA G)

Cabe ressaltar o quanto é importante a realização de palestras na formação dos alunos em curso e como formação continuada dos alunos egressos. Como exposto pela Entrevistada G, após assistir uma palestra na semana de acolhimento aos ingressantes da LQ de 2019.1, proporcionada pela pesquisa “Evasão e retenção: estratégias de enfrentamento”, ela conseguiu ter uma concepção do que é ser professor nos dias atuais.

Frente a uma baixa dos investimentos em educação é fundamental analisar impactos como esse em territórios de resistência, como a Baixada Fluminense, e observar a formação humana proporcionada pelo Instituto aos seus futuros docentes. Além disso, com a finalidade de estudar a democratização do acesso ao ensino superior, a investigação dos fatores de permanência e evasão no IFRJ-*campus* Duque de Caxias merecem ser melhores estudados com a finalidade da classe pobre ocupar os espaços e territórios que são de direito delas também.

7 REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, L. E. V.; PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública**. In ANJOS, M. B.; RÔÇAS, G. (Org). As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Natal: Editora IFRN, 2017.

ALBUQUERQUE, R. A.; PEDRON, C. D. Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 99, n. 251, p. 54-73, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812018000100054&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ARAÚJO, T. B. Por uma política nacional de desenvolvimento regional. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, CE, v. 30, n. 2, abr./jun. 1999.

BACCIN, E. V. C.; SHIROMA, E. O. A intensificação e precarização do trabalho docente nos Institutos Federais. **Revista Pedagógica, Chapecó, SC**, v.18, n. 39, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3619>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BALBINO, F. R. B. et al. A participação das mulheres na ciência: um panorama do perfil das licenciandas ingressantes e egressas do IFRJ- campus Duque de Caxias. In: ANDRADE, M. E. B.; ESTRELA, S. C.; SILVA, I. J. M. **Políticas e práticas educacionais: Dilemas e Proposições**. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

BARRETO, A. S. Um Olhar Sobre a Baixada: usos e representações sobre o poder local e seus atores. **Campos Revista de Antropologia**, Curitiba, PR, v.5, n.2, 2004. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/1620>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BASTOS, M. D. F. *et al.* Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 51-76, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/459>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BELLO, E. Políticas de ações afirmativas no Brasil: uma análise acerca da viabilidade de um sistema de quotas sociais para ingresso nas universidades. **Direito, Estado e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 26, p. 32-53, jan./jun. 2014.

BENTIN, P. **O ensino de graduação nos Institutos Federais**. In ANJOS, M. B.; RÔÇAS, G. (Org). As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Natal: Editora IFRN, 2017.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422_por>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BOMENY, H. A reforma universitária de 1968 25 anos depois. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.26, n.9, p.51-65, 1994.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos Antagônicos de sociedade e de educação. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462010000200002&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In: BOURDIEU, P. et al. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**, Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41- 64.

BORGES, J. L. G.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100007>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

_____. **Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 17 de Abr. 1997.

_____. **Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 de maio. 1998.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 29 de Dez. 2008.

_____. **Termos de acordo de metas/ Ministério da Educação/ Institutos Federais.** Acordo de metas e compromissos que entre si celebram a União, representada pelo Ministério da educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia para os fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. 2009.

_____. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 29 de Ago. 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação- Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 de jun. 2014.

CEASM. **CEASM – CPV Maré 2019.** Disponível em: <<https://cpvceasm.wordpress.com/cpv-historia-e-objetivos/>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

CEDERJ. **Conheça o pré-vestibular social.** Disponível em: <<http://cederj.edu.br/prevestibular/conheca-o-pre-vestibular-social/>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas.** Brasília: ANDIFES, 1996. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/diplomacao-retencao-e-evasao-nos-cursos-de-graduacao-em-instituicoes-de-ensino-superior-publicas/>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

COUTINHO, C. N. Cidadania e modernidade. **Perspectivas Revista de Ciências Sociais**, Araraquara, SP, v. 22, p. 41-59, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/2087>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

CUNHA, L. A. **Ensino Superior e universidade no Brasil**. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p.139-154, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 jun. 2019.

_____. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602004000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 jun. 2019

EMEDIATO, C. A. Educação e transformação social. **Revista Análise Social**, Portugal, v. 14, n. 54, p. 207-217, 1978. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/?page_id=9>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ESTRADA, A. A.; RADAELLI, A. A política de assistência estudantil em uma universidade pública: a perspectiva estudantil. **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**. UNESP, n. 16, 1º semestre de 2014, p. 32-47.

ENNE, A. L. S. Imprensa e Baixada Fluminense: múltiplas representações. **C- legenda - Revista do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, n.14, nov. 2004**. Disponível em: <<http://www.ciberlegenda.uff.br/index.php/revista/article/view/222>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

Expansão da Rede Federal. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 25 set. 2018.

FAVERI, D. B.; PETTERINI, F. C.; BARBOSA, M. P. Uma avaliação do impacto da política de expansão dos institutos federais nas economias dos municípios brasileiros. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, DF, n. 50, 2008. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/742>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

FERNANDES. R. R.; SILVA, S. R. Institutos Federais: uma nova concepção de política educacional para a educação profissional na era Lula? **Revista Científica Interdisciplinar –INTEROGOS**, Paranaguá, PR, v.3, n.1, jan. 2018. Disponível em: <<http://infoprojetos.com.br:8035/revistas/index.php/Interlogos/article/view/99>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

FIGUERÊDO, M. A. Gênese e (re)produção do espaço da baixada fluminense. **Revista Geo-paisagem**, Niterói, RJ, n.5, jan./jun. 2004. Disponível em: < <http://www.feth.ggf.br/Baixada.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

FILIPAK, S. T.; PACHECO, E. F. H. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 17, n. 54, p. 1241-1268, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/21946>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

FLICK, I. **Introdução a metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTO, G. (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.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. (Relatório de pesquisa). Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GISI, M. L. Políticas educacionais para a educação superior: acesso, permanência e formação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.11, p. 43-52, jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6860>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812012000400015&lng=pt&nrm=i&tlng=en>. Acesso em: 25 jun. 2019.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, SC v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

_____. **Duque de Caxias**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/pesquisa/38/46996>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior**: notas estatísticas 2017. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ISP. **Séries históricas anuais de taxa de letalidade violenta no estado do Rio de Janeiro e grandes regiões**. Disponível em: <<http://www.ispdados.rj.gov.br/Arquivos/SeriesHistoricasLetalidadeViolenta.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

LOUZADA, M. A. P. **O ensino médio técnico dentro de um Instituto Federal**. In ANJOS, M. B.; RÔÇAS, G. (Org). As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Natal: Editora IFRN, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, F. V.; KLEIN, H. S. Desigualdade e indicadores sociais no Brasil. In: SCHWARTZMWN, L. F.; SCHWARTZMWN, I. F.; SCHWARTZMWN, F. F.; SCHWARTZMWN, M. L. (org). **O sociólogo e as políticas públicas: Ensaio em homenagem a Simon Schwartzmwn**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp. 97-116.

MARTINS, A. C. P.. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812018000100054&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 25 jun. 2019.

MEC. **Rede Federal**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

MOL, G. S. Pesquisa qualitativa em ensino de química. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v.5, n.9, p. 495-513, dez. 2007. Disponível em: <<https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/viewFile/140/96>>. Acesso em: 25 jun. 2019

MOROSINI, M. C. et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: **ICLABES. Primera Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior**, E.U.I.T de telecomunicación. 2012.

NASCIMENTO, A. Universidade e cidadania: o movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares. **Revista Lugar Comum**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 45-60, jun. 2008. Disponível em: <http://uninomade.net/wp-content/files_mf/113003120924Universidade%20e%20cidadania%20O%20movimento%20dos%20curso%20pr%C3%A9%20vestibulares%20populares%20-%20Alexandre%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

NASCIMENTO, A. S. “**Além da Linha Vermelha**”: um estudo sobre a formação de professores de Física, Química e Matemática na interface das políticas públicas e do mundo do trabalho. 2012. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_12a18c273dd4392c8d2bae4695e8b15f>. Acesso em: 25 jun. 2019.

NEVES, C. E. B. (2012). **Ensino superior no Brasil: Expansão, diversificação e inclusão**. Congresso da LASA. São Francisco (EUA), 23 a 26 de maio de 2012.

NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, M. A. Os Herdeiros: Fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educação & Sociedade**, v. 36. Nº 130, p. 47- 62, 2015.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia – IFETs. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, Seropédica, RJ, v.1, n.1, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3128>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

PACHECO, E. (org.). **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Santillana; São Paulo: Moderna, 2011

PAIVA, A. R. Discursos conciliadores no debate sobre ação afirmativa no Ensino Superior. **Brasiliana - Journal for Brazilian Studies**, v.6, n.2, p. 42-59, out. 2018. Disponível em: <<https://tidsskrift.dk/bras/article/download/97203/159078/>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

PAIVA, L. D. C.; SOUZA, N. M. P.; OTRANTO, C. R. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: vantagens, desvantagens e primeiros desafios da instituição. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**, Natal, RN, v.1, n. 10, 2016.

Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3470>>.

Acesso em: 25 jun. 2019.

PASSOS, J. C. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.2, p. 155-182, abr./jun. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982015000200155&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>.

Acesso em: 25 jun. 2019.

PEREIRA, S. C. S.; PASSOS, G. O. Desigualdade de acesso e permanência na Universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares.

Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, PI, n. 16, p. 19-32,

jan./jun. 2007. Disponível em:

<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2016/art_2.pdf>.

Acesso em: 25 jun. 2019.

PEREIRA, T. I.; RAIZER, L.; MEIRELLES, M. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, p. 86-96, 2010.

PEREIRA, S. M.; ZIENTARSKI, C. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/664>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>.

Acesso em: 25 jun. 2019.

PLÁCIDO, P. O.; QUEIROZ, E. D. Um breve histórico do território da Baixada Fluminense/RJ: da sua gênese ao sacrifício. In: Congresso Brasileiro de Geógrafos, 7., 2014, Vitória, ES. **Anais [...]**. Vitória: AGB, 2014. Disponível em:

<http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1403569221_ARQUIVO_Patricia eEdileuza_versaofinal_.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

PPC. **Curso de Química, Licenciatura campus Duque de Caxias: Projeto Político Pedagógico**. Dez., 2018. Disponível em:

<https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROGRAD/ppc_1_parte_lq_campus_duque_de_caxias_2019_1_v9_0.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

PRADA, T.; GARCIA, M. L. T. A política de educação brasileira e a expansão dos institutos federais. **Revista Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, MG, v. 9, n. 17, p. 19-52, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/revistapp/article/view/896>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

REIS JUNIOR, R. L. **Os limites da experiência de estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): o caso dos Institutos Federais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/24066?mode=full>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência Olhares e Pesquisa em Saberes Educacionais**, Araxá, MG, n.4, p. 129-148, 2008. Disponível em: <<https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n.3, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: Troca e Alteridade. *In*: ROMANELLI, G. A.; ALVES, Z. M. M. B. (Org.). **Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto, SP: Legis Summa, 1998, p. 119-133.

ROSA, M. V. F. P; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 112 p.

SANTOS, G. G.; SILVA, L. C. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. *In*: SAMPAIO, S. M. R. (org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 249-262. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-14.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000400867&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SILVA, A. R. S.; TERRA, D. C. T. A expansão dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e os desafios na contribuição para o desenvolvimento local e regional. *In*: Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento, 1., 2013. **Anais [...]**. Curitiba: UDESC, 2013. Disponível em: <<http://200.19.73.116/anais2/index.php/edicoes-anteriores/>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A.. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 30, p. 221-235, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/156>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SOBREIRA, H. G. (org.). **Educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas**. FAPERJ, Rio de Janeiro, 2010.

TRIGUEIRO, M. G. S. (coord.). **Reforma universitária e ensino superior no País; o debate recente na comunidade acadêmica**. Brasília, [s.n.], 2003.

VALENTIM, D. F. D. **Ex- alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico**. Rio de Janeiro, Quartet, 2012.

VARGAS, H.; HERINGER, R.. Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, EUA, v. 25, n.72, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6056903>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p149/9569>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

_____. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 jun. 2019.

_____. Pré- vestibular popular e trabalho docente: Caracterização social e mobilização. **Rev. Contemporânea**, v. 4, n.8, dez., 2009.

ZAGO, N.; PAIXÃO, L. P.; PEREIRA, T. I. Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, MG, n. 27, p. 145-169, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1334>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ZAINKO, M. A. S. Educação superior, democracia e desenvolvimento humano sustentável. *In: Seminário Internacional de Políticas e Gestão da Educação Superior*. 2002. Curitiba: PUCPR, 2002. Disponível em:

<<https://docplayer.com.br/6523651-Educacao-superior-democracia-e-desenvolvimento-humano-sustentavel-1.html>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

_____. Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 113-127, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a08n37.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO EGRESSOS



Egressos

Você está sendo convidado para participar da pesquisa referente ao Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Licenciatura em Química do IFRJ- campus Duque de Caxias. O trabalho é intitulado "O impacto do curso de Licenciatura em Química- IFRJ campus Duque de Caxias na trajetória formativa dos estudantes periféricos". Você foi selecionado para responder a um questionário semi-estruturado e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o (a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição.

O objetivo deste estudo é promover a análise do impacto do IFRJ- Campus Duque de Caxias na trajetória acadêmica dos alunos em curso e egressos do Curso de Licenciatura em Química que residem na Baixada Fluminense, estudaram em escola pública no ensino médio e fizeram curso pré-vestibular social.

Não há riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para analisarmos a importância da interiorização de um Instituto Federal na vida dos moradores periféricos. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Os resultados serão divulgados na defesa do Trabalho de Conclusão de Curso e em apresentações ou publicações com fins científicos. Você tem direito de conhecer e acompanhar os resultados dessa pesquisa.

Participar desta pesquisa não implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Obrigada pela participação!

*Obrigatório

1. Nome *

Sua resposta

2. Período de ingresso (por exemplo: 2015.1) *

Sua resposta

3. Período de colação de grau (por exemplo: 2018.1) *

Sua resposta

4. Qual colégio você estudou no ensino médio? *

Sua resposta

5. Tinha dificuldade em alguma disciplina no Ensino Médio? Se sim, qual(is)? *

Sua resposta

6. Como era a relação professor-aluno no ensino médio? *

Sua resposta

7. Em algum estágio supervisionado voltou para sua escola de origem? *

Sim

Não

8. Gostaria de voltar como professor para sua escola de origem? *

Sim

Não

9. Qual o nome do pré-vestibular social que você cursou? Qual a localidade? *

Sua resposta

10. O pré-vestibular social era totalmente gratuito? *

Sim

Não

11. Quais os motivos que te levaram a cursar um pré-vestibular social? *

Sua resposta

12. Como definiria sua experiência no pré-vestibular social? *

Sua resposta

13. Descreva como era a sala de aula, materiais didáticos utilizados e como era a relação professor-aluno. *

Sua resposta

14. Havia discussões com temas de cunho social (como racismo, homofobia, etc)? *

Sim

Não

15. Voltou ao pré-vestibular social que você cursou como professor em algum momento durante a graduação? *

Sim

Não

16. Voltou ao pré-vestibular social que você cursou como professor após a graduação? *

Sim

Não

17. Atua em algum pré- vestibular social no momento? *

Sim

Não

18. Em sua concepção, o que é ser professor? *

Sua resposta

19. Qual era sua pretensão ao terminar o ensino médio? *

Sua resposta _____

20. Seus familiares influenciaram na escolha? *

Sim

Não

21. A escola de origem influenciou na escolha? *

Sim

Não

22. O pré-vestibular social influenciou na escolha? *

Sim

Não

23. Qual o nível de escolaridade dos familiares que residem com você? *

Sua resposta

24. Por que escolheu a Licenciatura em Química? *

Sua resposta

25. Teve dificuldades com alguma disciplina ao longo da graduação? *

Sim

Não

26. Se sim, qual (is) e porquê?

Sua resposta

27. Qual era sua pretensão ao terminar a graduação? *

Sua resposta

28. Você está trabalhando na sua área de formação como professor? *

Sim

Não

29. Se sim, onde?

Sua resposta

30. Está satisfeito (a) com sua profissão? *

Sim

Não

31. Faz/ fez alguma formação continuada? *

Sim

Não

32. Se sim, em qual programa e instituição?

Sua resposta

33. Se não, pretende fazer?

Sim

Não

34. Se não tivesse um Instituto Federal em Duque de Caxias, você cursaria outra faculdade pública em outro lugar? *

Sim

Não

35. Como foi sua formação na Licenciatura? (por exemplo: pontos positivos, pontos negativos, sugestões, etc.) *

Sua resposta

36. Qual o impacto em sua vida ter cursado Licenciatura em Química no IFRJ-Duque de Caxias? *

Sua resposta

ENVIAR

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Nome, período de ingresso e período estimado para conclusão.
- 2) Conte um pouco da sua trajetória estudantil até a entrada da faculdade. Qual colégio no ensino médio você estudou? Em quais disciplinas você encontrou mais dificuldade? Quais as dificuldades você encontrou na química? Como era a relação professor- aluno? Gostaria de voltar a sua escola de origem como estagiário ou professor?
- 3) Qual pré-vestibular social você cursou? Em que região/local? Contribuiu com algum valor ou era totalmente gratuito? Por que você decidiu fazer um pré-vestibular social? Em média quantos alunos tinham? Como foi a experiência? Como era a relação professor- aluno? Como era a sala de aula? A sala possuía recursos tecnológicos? O curso abordava a disciplina de cultura e cidadania? Havia discussões sobre temas de cunho social (racismo, homofobia, etc.)? Pretende voltar ao curso como professor?
- 4) O que é ser professor na sua concepção?
- 5) Qual era sua pretensão quando terminou o ensino médio?
- 6) Seus familiares influenciaram na sua escolha? A escola influenciou? O pré-vestibular influenciou? Qual o nível de escolaridade dos familiares que residem com você?
- 7) Qual foi sua forma de ingresso no Instituto?
- 8) Licenciatura em química era sua primeira opção? Por quê? Se não era, qual a primeira opção? Pretende trocar de curso? Para qual curso e que instituição? Você quer ser professor ou é somente uma “escada” (será explicado o termo)?

- 9) Está satisfeito com o curso? Por quê? Se não está, em que acha que pode melhorar?
- 10) Durante a faculdade sentiu dificuldade em alguma disciplina? Qual (is)? Por quê?
- 11) Participa de algum projeto? Qual? O que acha que a participação em projetos agrega em sua trajetória acadêmica?
- 12) Se já cursou os estágios supervisionados, qual sua opinião sobre eles? Voltou para a escola de origem? O estágio colaborou para ter a certeza que de fato quer ser professor?
- 13) O que você pretende fazer após a graduação?
- 14) Se não tivesse um Instituto Federal nessa localidade, você cursaria faculdade pública em outro lugar? Qualquer localidade? Mudaria de estado para fazer uma faculdade pública?
- 15) Qual o impacto em sua vida ter um Instituto Federal na Baixada Fluminense?

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa referente ao Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Licenciatura em Química do IFRJ- *campus* Duque de Caxias. O trabalho é intitulado “O impacto do curso de Licenciatura em Química- IFRJ *campus* Duque de Caxias na trajetória formativa dos estudantes periféricos”. Você foi selecionado para responder a uma entrevista e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o (a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição.

O objetivo deste estudo é promover a análise do impacto do IFRJ- *Campus* Duque de Caxias na trajetória acadêmica dos alunos em curso e egressos do Curso de Licenciatura em Química que residem na Baixada Fluminense, estudaram em escola pública no ensino médio e fizeram curso pré-vestibular social.

Não há riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para analisarmos a importância da interiorização de um Instituto Federal na vida dos moradores periféricos. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Os resultados serão divulgados na defesa do Trabalho de Conclusão de Curso e em apresentações ou publicações com fins científicos. Você tem direito de conhecer e acompanhar os resultados dessa pesquisa.

Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Assinatura do pesquisador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- *campus* Duque de Caxias
Larissa Fernandes Pereira
Tel: (21) 96621-7238
E-mail: larissafpereira24@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa, e os meus direitos como participante da pesquisa e concordo em participar.

Nome do Participante da pesquisa

Data ____/____/____

(assinatura do participante)