

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE QUÍMICA

MARIANA STEGUES MARASCA DOS SANTOS

**PERFIL DOS ESTUDANTES DE QUÍMICA E ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA
UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE DE DUAS REALIDADES LATINOAMERICANAS**

PORTO ALEGRE, 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE QUÍMICA

MARIANA STEGUES MARASCA DOS SANTOS

**PERFIL DOS ESTUDANTES DE QUÍMICA E ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA
UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE DE DUAS REALIDADES LATINOAMERICANAS**

Trabalho de conclusão apresentado junto à atividade de ensino “Seminário de Estágios” do curso de Licenciatura em Química, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Química.

Orientadora:

Profa. Dra. Rochele de Quadros Loguercio

Co-orientadora:

Profa. Dra. Tania Denise Miskinis Salgado

PORTO ALEGRE, 2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o centro e o fundamento de tudo em minha vida, por renovar a cada momento a minha força e disposição e pelo discernimento concedido ao longo dessa jornada.

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para tornar possível a realização desse projeto. Em especial à minha Tutora Gloria Lourdes Serra Lemes pela acolhida em Montevideú e pelas informações que me ajudaram a concluir este trabalho. À minha orientadora Rochele de Quadros Loguercio pela orientação que me fez repensar, questionar e crescer profissionalmente. À minha co-orientadora Tania Denise Miskinis Salgado, não só pela orientação deste trabalho, mas por sempre me estimular, me encorajar e acreditar em mim durante toda a graduação.

À minha família e aos meus amigos que me amam o suficiente para tolerar a minha ausência, em especial à minha avó que está sempre torcendo por mim, ao meu pai que entendeu o meu ideal e hoje o compartilha comigo e à minha mãe que está sempre ao meu lado para me apoiar e aplaudir minha vitória.

RESUMO

Este trabalho consiste em analisar o perfil dos estudantes de Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil) e da Universidad de la República (Uruguai) e evidenciar algumas condições que estas duas universidades oferecem, a fim de facilitar a vida acadêmica e a inserção de seus respectivos alunos no mercado de trabalho durante o curso. Utilizou-se o questionário misto como instrumento para esta pesquisa e para sua análise foram criadas algumas categorias: categoria que marca a identidade, como o gênero, idade com que entrou na universidade, razões pelas quais adiou o estudo acadêmico; categoria que marca o perfil econômico dos alunos, como o tempo de deslocamento até a universidade, com quem vivem atualmente, quais os motivos que os levam à graduação; categoria que marca as ações governamentais no âmbito das duas universidades que incentivam o aluno a permanecer na graduação e se inserir no mercado de trabalho; e ainda a categoria da identidade docente, que marca o desejo ou não do jovem de transmitir o conhecimento da área da Química. Com base nestas questões podem-se evidenciar algumas relações que diferenciam e aproximam essas duas culturas acadêmicas e as aprendizagens possíveis ao estabelecer um paralelo.

Palavras-Chave: Perfil dos estudantes de Química UFRGS e UDELAR. Condições de acesso. Inserção no mercado de trabalho.

LISTA DE TABELAS

| | |
|-----------------|----|
| Tabela 1 | 19 |
| Tabela 2 | 20 |
| Tabela 3 | 21 |
| Tabela 4 | 21 |
| Tabela 5 | 21 |
| Tabela 6 | 22 |
| Tabela 7 | 23 |
| Tabela 8 | 24 |
| Tabela 9 | 25 |
| Tabela 10 | 26 |
| Tabela 11 | 28 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 6 |
| 2 OBJETIVO | 8 |
| 3 REFERENCIAL TEÓRICO | 9 |
| 4 METODOLOGIA..... | 13 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 15 |
| 5.1 GÊNERO E PROFISSÃO NA QUÍMICA..... | 16 |
| 5.2 INGRESSO E PERMANÊNCIA | 17 |
| 5.3 CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA OFERECIDAS PELAS UNIVERSIDADES..... | 21 |
| 5.3.1 Hospedagem | 22 |
| 5.3.2 Passagem | 22 |
| 5.3.3 Restaurantes Universitários..... | 23 |
| 5.3.4 Bolsa de auxílio econômico | 23 |
| 5.3.5 Bolsas de pesquisa | 24 |
| 5.4 EVASÃO | 26 |
| 5.5 IDENTIDADE DOCENTE..... | 28 |
| 6 CONCLUSÃO..... | 30 |
| REFERÊNCIAS | 32 |
| APÊNDICE..... | 33 |

1 INTRODUÇÃO

Devido a um incentivo do governo atual, particularmente nas áreas das ciências da natureza, tem sido motivado o intercâmbio acadêmico, o qual apresenta inúmeros benefícios que vão desde a ampliação dos horizontes dos alunos pelo convívio com outras culturas até o desenvolvimento de novas competências. Esta experiência possibilita ao estudante cursar suas disciplinas vivenciando metodologias e enfoques diferentes, além de aprender mais sobre sua área no exterior. Este jovem estudante é também um investimento no Brasil, porque busca expandir e internacionalizar a ciência e a tecnologia do seu país. A inovação e a competitividade do mercado nacional avançarão em conjunto com o enriquecimento da formação profissional destes alunos.

Durante o curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, tive a oportunidade de fazer um intercâmbio acadêmico pela Associação de Universidades do Grupo Montevideo - AUGM, cursando 20 créditos na Faculdade de Química da Universidad de la Republica - UDELAR, em Montevideu no Uruguai, num período de 6 meses. Dessas experiências resultaram muitas questões, algumas que me fizeram buscar um entendimento acadêmico sobre as mesmas, e mais, socializá-las por meio da produção científica. Nesse sentido, organizei essa pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso e, antes de evidenciar os objetos, sujeitos e metodologias empreendidas, situo um pouco mais dessa vivência na UDELAR.

Devido ao número de horas cursadas durante minha estada na UDELAR, pude, no tempo livre que me restava, estabelecer um vínculo com os professores de Química. Percebendo a dificuldade dos colegas de início de curso em se adaptar à quantidade de conteúdos para estudar e à rotina das aulas, me ofereci para realizar um trabalho voluntário de monitorias. As monitorias eram para as disciplinas iniciais de química e matemática e, embora os estudantes não estivessem habituados com este método de ajuda que a universidade pode oferecer, estas oficinas tiveram resultado positivo, tanto para os discentes que conseguiram se integrar mais no ambiente universitário, conhecendo melhor os colegas e trocando informações sobre o método de estudo, quanto para mim, como licencianda, que pude viver outra cultura e praticar o ensino de Química em outro idioma.

Devido a esta convivência com duas realidades distintas e ao mesmo tempo semelhantes em alguns aspectos, pareceu oportuno realizar esta pesquisa para responder alguns questionamentos: Porque a universidade uruguia não oferece aulas noturnas? Não existe demanda de alunos trabalhadores? Os alunos conhecem as condições que a

universidade oferece? Porque, por exemplo, os alunos uruguaios não utilizam o restaurante universitário com a mesma frequência que os alunos brasileiros? Porque o perfil dos estudantes uruguaios é mais jovem que os brasileiros? Não existe, no Uruguai, incentivo para entrar na universidade depois dos 25 anos?

2 OBJETIVO

Este trabalho tem o objetivo de analisar o perfil dos estudantes de Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil) e da Universidad de la República (Uruguai) buscando evidenciar algumas relações que diferenciam ou aproximam essas duas culturas acadêmicas e as aprendizagens possíveis ao estabelecer um paralelo, principalmente, no que concerne a faixa etária, gênero e ocupação remunerada, levando em consideração as condições para a inserção no mercado de trabalho durante o curso de graduação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O crescimento do número de estudantes de baixa renda no ensino superior era um fato até certo ponto previsível, como nos aponta Braga (2010):

Os últimos anos foram marcados por um significativo aumento da inclusão social promovida pelo setor privado de ensino superior, assumindo a função que o setor público se mostrou incapaz de atender numa determinada época. Como consequência as instituições de ensino superior privadas tornaram-se responsáveis pela matrícula de mais de dois terços de todos os alunos pertencentes à classe C no ensino superior brasileiro. (BRAGA, [2010?], p.01).

Esse fenômeno pode ser devido a vários fatores, desde um decréscimo no valor médio das mensalidades no setor privado, que caiu muito de 1998 a 2008, até e principalmente, em função de um incentivo do governo federal que criou o ProUni e o FIES, entre outras formas de financiamento.

O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2013) *

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2013) *

O ingresso ao ensino superior público brasileiro ainda está passando por modificações, a fim de abranger o maior número possível de estudantes de classe baixa, por meio de programas de ações afirmativas.

Nos anos de 2012 e 2013, do total de vagas oferecidas pela UFRGS, 30% foram destinadas a alunos egressos do ensino público. De acordo com a UFRGS (2013): “[...] a reserva de vagas é um instrumento de valorização dos princípios democráticos, do respeito às diferenças e das diversidades socioeconômicas e étnico-sociais.” Pode-se pensar que para a universidade, enquanto o acesso ao terceiro grau não for universalizado, há necessidade de equilibrar as chances de acesso por parte de setores menos favorecidos.

* Documento eletrônico não paginado.

A UFRGS ainda está em processo de adaptação do exato percentual que foi estabelecido pela Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2013, que garante:

A reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. [...] A implantação das cotas ocorrerá de forma progressiva ao longo dos próximos quatro anos, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2013) *

Outro método de entrada ao ensino público brasileiro é pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). Este sistema foi desenvolvido pelo Ministério da Educação e serve para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como única fase de seu processo seletivo. A seleção é feita pelo Sistema com base na nota obtida pelo candidato no ENEM. No ano de 2012 a UFRGS utilizou a nota do ENEM como sendo opcional pelo estudante e representava uma décima nota a ser somada ao cálculo do argumento de concorrência, com peso dois. Atualmente este método de entrada ainda é bastante discutido na universidade. Em agosto de 2013 a Pró-Reitoria de Graduação havia encaminhado proposta para destinação de 30% das vagas de 2014 para ingresso pelo SISU:

Essa proposta foi discutida por uma comissão especial, formada por conselheiros do Conselho Universitário (CONSUN) e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), cujo parecer recomendou a não adoção do SISU. Ao apreciar a matéria, o CONSUN aprovou por unanimidade o parecer da comissão, ou seja, decidiu não aderir ao programa do Ministério da Educação (MEC) para 2014.” (UFRGS, 2013). *

Apesar destes incentivos do Ministério da Educação do Brasil, para um sucesso profissional, o aluno precisa de envolvimento e sentir-se responsável pelas suas escolhas futuras. Para Bourdieu (2004) a realidade social que o indivíduo está inserido não é feita de ações orientadas pela sua livre consciência individual. O autor sustenta que este indivíduo é um sujeito configurado socialmente em seus mínimos detalhes (visão de mundo, gostos, aptidões, estilos de linguagem, expressões corporais), incluindo suas estratégias de convivência no âmbito da escola e suas expectativas com respeito ao futuro profissional.

Por outro lado, Bourdieu (2004) destaca que a ordem social não molda de maneira inflexível as ações de cada sujeito. Para esse autor, os indivíduos tenderiam a agir de acordo com o conjunto de disposições práticas típico dos grupos sociais nos quais foram socializados.

* Documento eletrônico não paginado.

Esse sistema de disposições práticas é chamado *habitus*. O conceito de *habitus* relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir. A rigor, tais disposições não seriam normas inflexíveis, mas princípios gerais que orientam as ações desses sujeitos. Assim, a estrutura social conduziria as ações individuais sem, no entanto, determinar de maneira mecânica e imediata todas as ações dos sujeitos.

Por sua vez, a estrutura uruguaia de ingresso é bastante singular. Primeiramente pode-se evidenciar que o ingresso diferenciado promove alguns questionamentos sobre o processo de acolhida pós-ingresso. No Uruguai não existe seleção para estudar na universidade, qualquer jovem que termina seus estudos do ensino médio (ou liceu) tem o direito de estudar na universidade. Constata-se um grande avanço quanto às questões sociais de valorização dos princípios democráticos e principalmente do respeito às diferenças socioeconômicas dos ingressantes, porém percebe-se uma pequena desvalorização do ensino gratuito. Visto que não há esforço do estudante para a entrada na universidade, ao longo do curso o aluno uruguaio depara-se com uma grande dificuldade para permanecer, o que é comum para o curso de Química, devido à dificuldade das disciplinas. Então o aluno desiste do curso de Química e, como não há prova de seleção, facilmente ingressa em outro curso que necessite menos horas de estudo extraclasse, ou então ele opta por um curso técnico profissionalizante, ingressa no mercado de trabalho e é direcionado a traçar uma estratégia mais agressiva para sua ascensão profissional.

De acordo com o periódico El País ([2013?], tradução nossa)*:

Um estudo do Banco Mundial afirma que o Uruguai é um dos países da região com maior porcentagem de classe média: mais de 50% da sociedade pertence a esta classe. Essa proporção diminui a quase um terço em países como Brasil e Panamá, e a menos de um quinto em El Salvador e Honduras.

Ainda de acordo com notícias oficiais (EL PAÍS, [2013?], tradução nossa)*:

Há uma diminuição da classe média uruguaia e um aumento da classe média brasileira, o que indica mudanças nas realidades sociais e na possibilidade educacional, porém, um ponto em comum entre esses países é a constituição da universidade como fortemente formada por estudantes da classe média.

Para entender esses estudantes em sua realidade educacional utilizou-se como referência os trabalhos de Pierre Bourdieu. O autor identifica três disposições práticas características das famílias de classe média que estão relacionadas imediatamente ao sucesso escolar diferencial dos membros dessa classe. São essas:

* Documento eletrônico não paginado.

(1) o rigorismo ascético, que significa abrir mão de prazeres e confortos imediatos em favor do projeto de ascensão ou manutenção da posição socioeconômica (essa disposição se manifesta, por exemplo, entre estudantes de graduação e pós-graduação que se esforçam em economias mantendo-se com o valor de suas bolsas de estudo, não por necessidade, mas por opção, como estratégia de se dedicar integralmente aos seus cursos, aumentando suas chances de sucesso no mercado escolar e transformando, posteriormente, seus esforços em conforto e privilégios profissionais); (2) o controle de fecundidade, ou malthusianismo; e (3) a boa vontade cultural, que significa a docilidade e o esforço com que membros dessa classe buscam valorizar, consumir e se apropriar da cultura dominante. (BORDIEU, 2008 *apud* LIMA JÚNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2012, p. 42).

Ao longo desta pesquisa percebe-se que não é apenas o método de entrada que modifica o perfil do estudante das duas universidades, existem questões sociais, econômicas e culturais que estimularam a realização desta análise do perfil dos estudantes de Química da UFRGS em relação aos estudantes de Química da UDELAR, no que se refere à faixa etária, gênero e ocupação remunerada, levando em consideração as condições para a inserção no mercado de trabalho que a universidade talvez ofereça aos alunos durante o seu tempo de graduação.

4 METODOLOGIA

Este Trabalho de Conclusão de Curso parte de um instrumento de pesquisa utilizado tanto em pesquisas qualitativas quanto quantitativas: o questionário.

A aplicação de um questionário permite recolher uma amostra dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos. Deste modo é importante ter em conta o que se quer e como se vai avaliar, devendo haver rigor na seleção do tipo de questionário a aplicar de modo a aumentar a credibilidade do mesmo.

Existem três tipos de questionários: questionário aberto, fechado e misto. O outro tipo de questionário que pode ser aplicado, tal como já fora dito, são os questionários de tipo misto, que tal como o nome indica são questionários que apresentam questões de diferentes tipos: resposta aberta e resposta fechada. (AMARO, A.; PÓVOA, A.; MACEDO, L., [200-?], p.10)

O uso do questionário surge pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas num curto espaço de tempo. As questões sugeridas no questionário são desenvolvidas levando em consideração três princípios básicos: o princípio da clareza, o princípio da coerência e o princípio da neutralidade, a fim de garantir a melhor representação da realidade possível, ainda que se reconheça que a representação não é um conceito fácil e que a realidade representada é sempre uma criação.

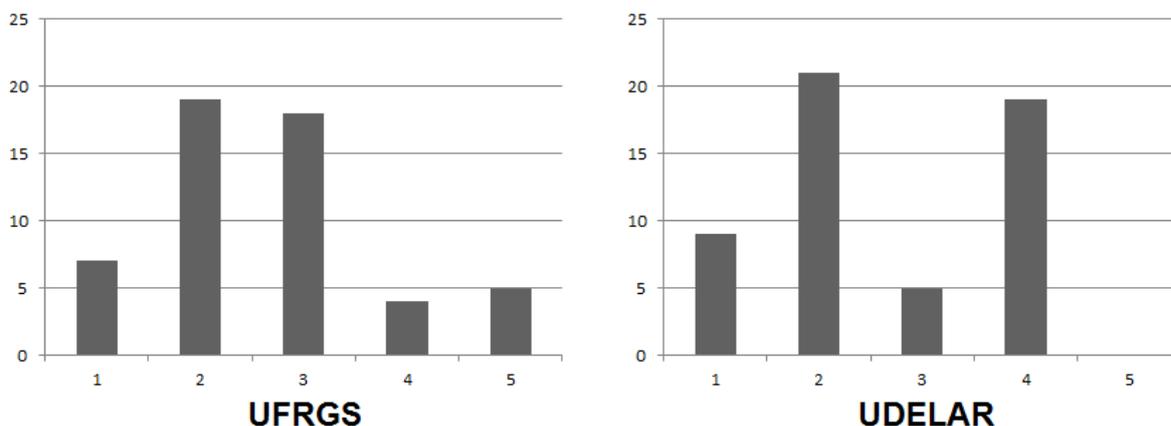
Esta pesquisa utilizou um questionário misto (com questões fechadas e abertas). As questões fechadas possibilitam uma maior uniformidade e rapidez para o inquirido (tornando o questionário mais cômodo e interessante a ele), e no final estão as questões abertas, por meio das quais é possível verificar a originalidade e o pensamento livre de cada um. O questionário completo, apresentado apenas no idioma Português, encontra-se no Apêndice.

As questões são divididas em blocos referentes a cada objetivo de análise, o que não implica que produzam as mesmas categorias. Assim temos questões que marcam a identidade, (como o gênero, idade que entrou na universidade, razões pelas quais adiou o estudo acadêmico), questões que marcam o perfil econômico dos alunos (como o tempo de deslocamento até a universidade, com quem vivem atualmente, quais os motivos que os levam à graduação), questões que marcam as ações governamentais no âmbito das duas universidades que incentivam o aluno a permanecer na graduação e se inserir no mercado de trabalho e ainda a questão da identidade docente, o desejo ou não do jovem de transmitir o conhecimento da área da química.

Foram aplicados 56 questionários no Uruguai, na Universidad de la República, durante o primeiro semestre de 2012, e 53 questionários no Brasil, na Universidade Federal

do Rio Grande do Sul, durante o segundo semestre de 2013. Pretendeu-se com isso abranger todos os anos cursados na graduação, como se verifica no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Número de alunos inquiridos X ano que está cursando.



Foram aplicados os questionários em todas as habilitações dos respectivos cursos de Química, com o objetivo inicial de verificar as condições e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho que a universidade oferece aos alunos durante o seu tempo de graduação.

A Faculdade de Química da UDELAR tem as habilitações: Bioquímica Clínica, Química Farmacêutica e Química. No ano de 2012 ingressaram 284 estudantes, distribuídos em 98 para Bioquímica Clínica, 123 para Química Farmacêutica e 63 para Química. O Instituto de Química da UFRGS oferece anualmente 110 vagas, todas as vagas são sempre preenchidas e se distribuem em: 70 vagas para Química Diurna (neste curso o aluno pode optar, ao final do primeiro ano, entre as habilitações Bacharelado em Química ou Química Industrial), 20 vagas para Licenciatura em Química Noturna e 20 vagas para Química Industrial Noturna.

Como veremos na análise, os questionários proporcionaram uma cartografia ainda mais instigante do que a representação da realidade que se esperava inicialmente. A base teórica para análise fundamenta-se em textos produzidos por diferentes universidades brasileiras sobre a temática e se insere nas pesquisas sociocríticas, particularmente nos estudos de Pierre Bourdieu sobre a possibilidade de ascensão social através do acesso ao conhecimento.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda que o objetivo desse trabalho seja evidenciar um perfil do estudante de química, é preciso antes discutir um pouco da realidade brasileira e da realidade uruguaia, em aspectos como a entrada na universidade e o ensino básico, pois os resultados marcam diferenças importantes que acabam por definir perfis distintos.

O estudante brasileiro cursa três anos de ensino médio (considerando o ensino regular) e apenas quando termina os estudos escolhe a carreira que pretende seguir. No Uruguai, o ensino médio é de seis anos e se divide em dois ciclos: Ciclo Básico (primeiro ao terceiro ano) e Bachillerato Diversificado (quarto a sexto ano). Quando o aluno finaliza o primeiro ano de Bachillerato deve optar por uma das quatro diversificações que vai realizar no próximo ano: 1. Ciências Sociais e Humanidades, 2. Biológica, 3. Científica e 4. Arte e Expressão. Durante os dois últimos anos do ensino médio, o aluno uruguaio consegue ter um aprofundamento maior na área que escolheu e entra na universidade mais preparado para a realidade do seu curso.

A UDELAR é cogovernada por professores, estudantes e graduados. Nos distintos órgãos do cogoverno tem-se discutido muitas vezes as vantagens e desvantagens de ter exame de ingresso na universidade. A ausência do exame de ingresso, ou como chamamos no Brasil de prova de vestibular, refere-se a uma questão filosófica e política de ambos os países.

Acredita-se que o exame de ingresso poderia fazer uma seleção dos estudantes, não pela capacidade e esforço que eles possam ter, mas por pertencerem a famílias de classe média e alta que poderiam custear os caros cursos de preparação para estas provas de ingresso.

Além de que, em geral, há reiteradas indicações sociais sobre os egressos que saem do Bachillerato realizado no interior do país, como tendo uma preparação (ao menos em matemática, química e física) inferior aos de Montevideu, porque na capital localizam-se os melhores professores de ciências (existe escassez de matrícula nos cursos de professores de ciências que se realiza no IPA – Instituto de Professores de Artigas). Além do grande esforço que implica ao aluno do interior ter que ir a Montevideu e custear os gastos, possivelmente uma alta porcentagem não ingressaria na universidade porque está em condições inferiores para prestar uma prova de ingresso. A universidade segue defendendo a concepção “educação para todos” sabendo que muitas vezes isso implica um custo extra (são oferecidos cursos de nivelamento para os estudantes que entram). Além do mais poderia ter mais recursos para melhorar os laboratórios e os equipamentos.

A seguir são apresentadas as perguntas do questionário (Apêndice) divididas de acordo com as categorias criadas para fins de análise.

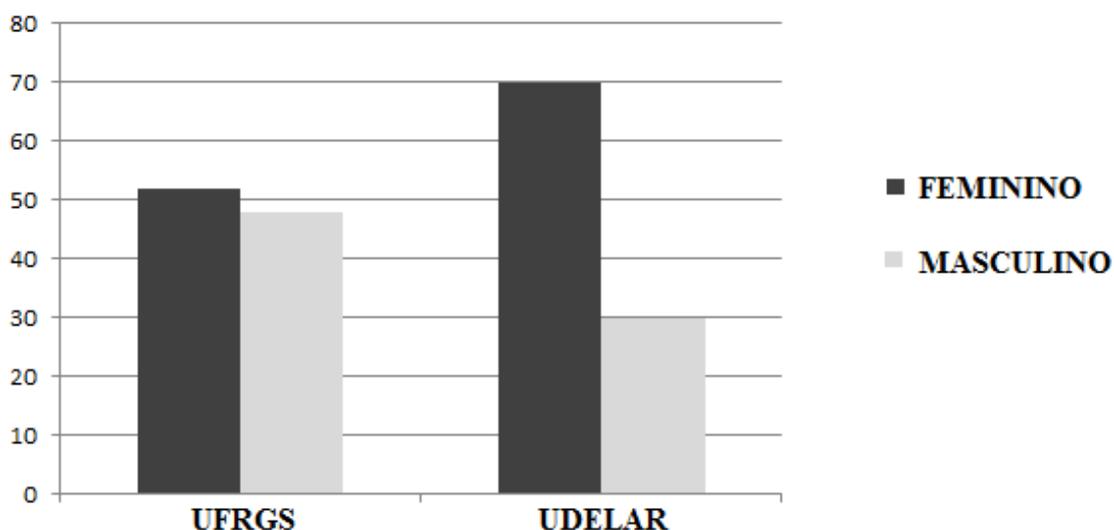
5.1 GÊNERO E PROFISSÃO NA QUÍMICA

Relacionando-se as questões de gênero nas duas realidades analisadas, observa-se no Gráfico 2 uma significativa mudança no contexto social brasileiro: na UFRGS a questão de gênero não é muito diferente porque 52% são mulheres e 48%, homens. Esta equiparação corrobora com a teoria de Beltrão e Alves (2009 *apud* NUNES; LOGUERCIO, 2012, p. 8) que apontam que:

Na década de 60, por diversas razões sociais, políticas, entre outras, as mulheres passaram a ampliar sua participação em todos os níveis de ensino e ter mais acesso à escola e, por volta da década de 70, é que há uma reversão do hiato de gênero no acesso a educação superior, até então muito dificultada para as mulheres, sendo, segundo os autores o movimento feminista no Brasil responsável por essa possibilidade.

Na realidade uruguaia 70% dos alunos são do sexo feminino e apenas 30% são do sexo masculino, demonstrando uma tendência maior do acesso feminino nestas profissões, o que indicaria uma mudança ainda maior na direção das teorias feministas. No entanto, alguns estudos trazem outra perspectiva de análise.

Gráfico 2 – Distribuição do gênero dos alunos de Química da UFRGS e da UDELAR.



Nunes e Loguercio (2012) situam algumas profissões como ditas femininas, como por exemplo a química, a pedagogia, dentre outras. Um depoimento presente no texto das autoras indica uma feminilização da profissão:

Pela primeira vez, até onde me lembro, a questão de gênero se tornou visível. Deparei-me com um curso que era realizado por mais mulheres do que homens; numa realidade em que o número de mulheres nos demais cursos (eletrônica, eletrotécnica e mecânica) eram mínimos ou inexistentes e com um curso que era tido como de “mulherzinha”.

Exceto pelo número de estudantes nunca percebi meu curso como feminino. Mas isso ficava explícito nas falas dos estudantes de outros cursos constantemente fazendo piadas sobre a sexualidade dos rapazes da química. (NUNES; LOGUERCIO, 2012, p. 2).

A questão do gênero nessa pesquisa deve-se também à inserção no mercado de trabalho, pois tomando a profissão como feminina, há outras implicações, como as que dizem respeito aos cargos e remunerações. Yannoulas, Vallejos e Lenarduzzi (2000 *apud* NUNES; LOGUERCIO, 2012, p. 8) apontam que: “[...] ou os cursos escolhidos pelas mulheres são os menos valorizados e isso implica menores salários recebidos por elas quando de sua participação no mundo do trabalho, ou a feminilização de algumas profissões acaba por desvalorizá-las.”

Uma aprendizagem da pesquisa é que isso ainda é questão para debates, quer no Brasil, quer no Uruguai, pois ainda que se tenha uma igualdade no Brasil com relação aos estudantes, há relações evidentes no mercado de trabalho.

5.2 INGRESSO E PERMANÊNCIA

O Instituto de Química da UFRGS oferece aulas noturnas para as habilitações em Licenciatura em Química e em Química Industrial. A Licenciatura em Química noturna foi criada em função de uma forte indução do governo, que nos anos de 1993 e 1994 incentivou as universidades públicas a criarem cursos noturnos de licenciatura, a fim de incentivar o jovem à profissão da docência, dado que havia e ainda há uma demanda do mercado de trabalho para os professores das áreas de exatas, a UFRGS oferecia nesta época a Licenciatura em Química apenas como um curso diurno.

Por sua vez, a Química Industrial noturna passou a ser oferecida no ano de 2009 devido a uma grande demanda dos alunos que entravam no curso de Licenciatura apenas por ser noturno e não queriam seguir na carreira da docência.

A UDELAR não possui um curso específico noturno. Muitos cursos têm aulas de manhã ou no turno vespertino. Caso o aluno trabalhe de manhã, é colocado no grupo da tarde e vice-versa. Porém não se pode considerar como uma aula extra porque são vários alunos que se adaptam a este horário. O único inconveniente existente é com os alunos que trabalham 8 horas e 45 minutos como é o caso de alunos que estão avançados em Química Farmacêutica (a indústria farmacêutica trabalha de segunda a sexta-feira por um período de 8 horas e 45 minutos diários) porque começam às 8 horas e saem às 16 horas e 45 minutos. Isso implica que cheguem logo após as 17 horas na faculdade e a essa hora já não há possibilidade de entrar nas aulas de algumas matérias, principalmente as práticas que exigem no mínimo 4 horas de duração. Contudo, a maioria dos alunos que estão nesta situação, consegue que no trabalho os ponham em um turno que lhes permita cursar estas matérias que lhes faltam. Como por exemplo, em algum dia da semana começam a trabalhar às 14 horas, tendo a manhã livre para os estudos e recuperam este tempo, prolongando suas atividades em outro dia no emprego. Ou seja, como a indústria local está acostumada e os alunos se submetem a este tipo de negociação, não existe uma ação institucional da universidade em propor uma alternativa para este aluno trabalhador.

Os estudantes de química da UFRGS entram mais tarde na universidade, uma tendência dos alunos é se profissionalizar como técnico, inserir-se no mercado de trabalho e mais tarde entrar na graduação, por isso o elevado percentual de 60% de alunos que entram entre 19 e 25 anos (questão 6, Apêndice), enquanto que na UDELAR os alunos entram em sua maioria logo após a conclusão do Bachillerato.

Conforme se verifica na Tabela 1, a facilidade de acesso do aluno trabalhador à UFRGS poderia explicar a faixa etária mais alta de seus alunos, enquanto a faixa etária mais jovem poderia ser explicada pela não disponibilidade de curso noturno no Uruguai. Pode-se, também, inferir que no Brasil, a elitização imposta pelos vestibulares acaba por demandar esta condição que a universidade oferece ao aluno trabalhador.

Tabela 1. Porcentagem de respostas referente à pergunta nº6 do questionário do Apêndice.

| | | | |
|--|-------------------------|--|-------------------------|
| 6. Com que idade você entrou na faculdade? | | 6. ¿A qué edad usted entró a la universidad? | |
| 12% | (A) 17 anos ou menos. | 13% | (A) 17 años o menos. |
| 19% | (B) 18 anos. | 70% | (B) 18 años. |
| 60% | (C) Entre 19 e 25 anos. | 17% | (C) Entre 19 y 25 años. |
| 8% | (D) Entre 26 e 30 anos. | 0% | (D) Entre 26 y 30 años. |
| 2% | (E) 30 anos ou mais. | 0% | (E) 30 años o más. |

É interessante ressaltar que nesta pesquisa, mesmo a UDELAR não tendo exame de ingresso e a UFRGS sim, nenhum aluno inquirido ingressou acima dos 26 anos na UDELAR, já a UFRGS possui um número significativo de alunos com esta faixa etária (10%). O que explicaria tais diferenças?

Poderíamos afirmar que a entrada diferenciada é uma das responsáveis, mas certamente não a única, como indicam as questões de 7 a 10 que seguem no Apêndice.

Verifica-se na Tabela 2 que apenas 6% dos inquiridos brasileiros nunca trabalharam, sendo que no Uruguai esta porcentagem sobe para 48%, e ainda, 50% dos alunos da UFRGS estão empregados e com carteira assinada contra 18% dos alunos da UDELAR.

Tabela 2. Porcentagem de respostas referente à pergunta nº7 do questionário do Apêndice.

| | | | |
|--|--|---|---|
| 7. Você trabalha ou já trabalhou ganhando algum salário? | | 7. ¿Usted trabaja o ha trabajado ganando un sueldo? | |
| 50% | (A) Trabalho, estou empregado com carteira de trabalho assinada. | 18% | (A) Trabajo, estoy empleado con contrato laboral. |
| 27% | (B) Trabalho, mas não tenho carteira de trabalho assinada. | 7% | (B) Trabajo, pero no tengo ningún contrato formal. |
| 4% | (C) Trabalho por conta própria, não tenho carteira de trabalho assinada. | 2% | (C) Trabajo por cuenta propia, no tengo ningún contrato formal. |
| 13% | (D) Já trabalhei, mas não estou trabalhando. | 25% | (D) Ya trabajé, pero no estoy trabajando. |
| 6% | (E) Nunca trabalhei. | 48% | (E) Nunca trabajé. |

Os resultados das Tabelas 2, 3 e 4 servem como evidência da validade da teoria de Bourdieu, porque, como já mencionado neste trabalho, no Uruguai 50% da sociedade pertence à classe média, já no Brasil a classe média corresponde a apenas um terço da sociedade, portanto pode-se indicar que há a busca em se tornar classe média sob as mesmas características que o autor indica¹.

Percebe-se também, na análise das Tabelas 3, 4 e 5, que entre os alunos brasileiros, a maioria das respostas foi que trabalham durante todo o tempo que estudam, buscando sua independência financeira e consideram que esta rotina impossibilita uma melhor dedicação aos estudos, porém contribui para o seu crescimento pessoal. O resultado dessa intensificação coletiva da escolaridade é o que Bourdieu chama de Translação Global das Distâncias: todos

¹ (1) o rigorismo ascético; (2) o controle de fecundidade, ou malthusianismo; e (3) a boa vontade cultural.

os cidadãos investem mais em seus estudos que seus pais e avós, porém, a estrutura das relações de classe é mantida aproximadamente a mesma. (NOGUEIRA; CATANI, 2002).

Tabela 3. Porcentagem de respostas referente à pergunta nº8 do questionário do Apêndice.

| | | | |
|--|--------------------------|--|----------------------------|
| 8. Você trabalha ou já trabalhou em alguma atividade remunerada durante seus estudos acadêmicos? | | 8. ¿Usted trabaja o ha trabajado en alguna actividad remunerada durante sus estudios académicos? | |
| 44% | (A) Sim, todo o tempo. | 9% | (A) Sí, en todo momento. |
| 19% | (B) Sim, de 1 a 2 anos. | 18% | (B) Sí, de 1 hasta 2 años. |
| 8% | (C) Sim, de 2 a 3 anos. | 7% | (C) Sí, de 2 hasta 3 años. |
| 15% | (D) Sim, mais de 3 anos. | 5% | (D) Sí, más de 3 años. |
| 13% | (E) Não. | 61% | (E) No. |

Tabela 4. Porcentagem de respostas referente à pergunta nº9 do questionário do Apêndice.

| | | | |
|--|---|--|--|
| 9. Com que finalidade você trabalha ou trabalhava enquanto estuda? | | 9. ¿Con qué propósito usted trabaja o ha trabajado mientras estudia? | |
| 12% | (A) Para ajudar meus pais nas despesas da família. | 11% | (A) para ayudar a mis padres en los gastos familiares. |
| 17% | (B) Para sustentar a minha família (esposo/a, filhos/as etc.) | 4% | (B) Para mantener a mi familia (esposo / esposa, mis hijos). |
| 52% | (C) Para gastos pessoais (buscar independência financeira). | 26% | (C) Para gastos personales (que buscan la independencia financiera). |
| 12% | (D) Para adquirir experiência. | 5% | (D) Para adquirir experiencia. |
| 8% | (E) Nunca trabalhei enquanto estudo. | 54% | (E) Nunca trabajé mientras estudio. |

Tabela 5. Porcentagem de respostas referente à pergunta nº10 do questionário do Apêndice.

| | | | |
|---|--|--|---|
| 10. Como você avalia estudar e trabalhar, simultaneamente, durante a faculdade? | | 10. ¿Qué te pareció estudiar en la universidad y trabajar al mismo tiempo? | |
| 6% | (A) Atrapalha meus estudos. | 16% | (A) Dificulta mis estudios. |
| 19% | (B) Possibilita meu crescimento pessoal. | 2% | (B) Permite mi crecimiento personal. |
| 65% | (C) Atrapalha meus estudos, mas possibilita meu crescimento pessoal. | 21% | (C) Dificulta mis estudios, pero permite a mi crecimiento personal. |
| 4% | (D) Não atrapalha meus estudos. | 2% | (D) No dificulta a mis estudios. |
| 6% | (E) Nunca trabalhei enquanto estudo | 59% | (E) Nunca trabajé mientras estudio. |

5.3 CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA OFERECIDAS PELAS UNIVERSIDADES

Esta pesquisa investigou as condições de permanência oferecidas por ambas as universidades, assim como a informação que os alunos tinham sobre estas contribuições que lhes eram oferecidas ou não.

Na UFRGS, foi criada recentemente (dezembro 2012), a Pró-Reitora de Assuntos Estudantis – PRAE, substituindo a Secretaria de Assistência Estudantil – SAE, porém mantendo o objetivo de tratar dos aspectos relativos à política de atendimento à comunidade discente:

O que move as ações da PRAE é o desenvolvimento de programas e projetos voltados a integrar a comunidade estudantil à vida universitária, contribuindo, através de suas ações, para maior bem-estar dos estudantes e pela melhoria de seu desempenho acadêmico, com especial atenção aos de situação financeira insuficiente. A ausência de recursos financeiros cria dificuldades na manutenção desse estudante na Universidade, sendo que, em determinados casos, a desistência ou o retardo da conclusão do curso são fatos comuns no meio acadêmico. Portanto, conjuntamente com a qualidade de ensino ministrada em nossas Universidades Federais, a demanda de uma política de assistência estudantil, englobando o acolhimento desses estudantes, a moradia estudantil, a alimentação, a saúde, a cultura e o lazer são ações a serem perseguidas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis durante o seu dia-a-dia. (UFRGS, 2013)*.

Na UDELAR existe a secretaria que trata destas contribuições que a universidade oferece aos estudantes, além disso, cada faculdade conta com Associações de Estudantes que fiscalizam e administram as *becas* (chamadas no Brasil de bolsas) que são oferecidas. Dos estudantes da UDELAR, 7,1% declararam em 2012 que recebiam, ao menos, um tipo de bolsa. A Tabela 6 apresenta a distribuição percentual dos tipos de bolsas recebidas por estes estudantes.

Tabela 6. Porcentagem e tipos de bolsas oferecidas na UDELAR.

| TIPOS DE BOLSA | PORCENTAGEM |
|---|-------------|
| Bolsa Hospedagem - <i>Beca Hospedaje</i> | 6,1 |
| Bolsa Viagens Interdepartamentais - <i>Beca Viajes interdepartamentales</i> | 16,2 |
| Bolsa Auxílio Alimentação - <i>Beca Alimentaria</i> | 15,8 |
| Bolsa Auxílio Econômico - <i>Beca Económica</i> | 92,6 |

Fonte: UDELAR – Censo Web 2012.

Nota: Os estudantes podem receber mais de um tipo de bolsa.

* Documento eletrônico não paginado.

5.3.1 Hospedagem

A UFRGS tem como método de acolhida a estudantes vindos do interior a Casa do Estudante. A universidade possui três casas de estudantes, distribuídas em três campi, bastante concorridas. Cada casa tem seu regimento próprio e seus processos seletivos são diferentes, separados e independentes a cada novo semestre.

A UDELAR disponibiliza bolsas para que os alunos busquem pensões, hostel ou outro tipo de alojamento que mais lhe convier. Segundo informações obtidas junto à Comissão de Graduação (COMGRAD) do Instituto de Química, a PRAE também disponibiliza bolsas para alunos que não conseguem uma vaga na casa do estudante.

5.3.2 Passagem

A UDELAR possui o auxílio de bolsas para viagens interdepartamentais. Este auxílio é útil aos alunos que vivem em departamentos vizinhos e necessitam ir a Montevidéu estudar. Já a UFRGS não disponibiliza ajuda financeira a alunos que moram em outras cidades.

A porcentagem de alunos que recebem esta bolsa é de um pouco mais de 16%. Percebe-se que a maioria dos alunos uruguaios de Química vive na capital e também vem da Costa de Oro (Canelones) e de San José principalmente e alguns poucos de Florida, localizações próximas de Montevidéu e por isso quando questionados sobre o tempo de deslocamento até chegar à universidade, como verificado na Tabela 7, quase 60% afirmam que levam menos de 30 minutos por dia. Na UFRGS, a maioria dos alunos de Química levam de 30 minutos a uma hora para chegar à universidade, enquanto 10% destes alunos demoram mais de duas horas.

Tabela 7. Porcentagem de respostas referente à pergunta nº4 do questionário do Apêndice.

| 4. Quanto tempo você gasta para chegar até a faculdade? | | 4 ¿Cuánto tiempo dedicas hasta llegar a la universidad? | |
|---|--|---|--|
| 10% | (A) Pouco tempo porque moro perto. | 20% | (A) Un breve periodo de tiempo, porque vivo cerca. |
| 15% | (B) Menos de 30 minutos por dia. | 43% | (B) Menos de 30 minutos por día. |
| 50% | (C) Entre 30 minutos e 1 hora por dia. | 20% | (C) Entre 30 minutos y 1 hora por día. |
| 15% | (D) Mais de uma hora por dia. | 14% | (D) Más de una hora por día. |
| 10% | (E) Mais de duas horas por dia. | 3% | (E) Más de dos horas por día. |

5.3.3 Restaurantes Universitários

A UFRGS oferece cinco restaurantes universitários distribuídos nos campi acadêmicos. Os restaurantes funcionam no sistema de "buffet" com variações diárias de cardápios, estabelecidos por nutricionistas, a partir de critérios que atendam as exigências de uma dieta equilibrada. A universidade oferece ainda “Benefício RU” para estudantes de baixa renda comprovada. Para todos os alunos, basta apenas apresentar o cartão UFRGS e pagar o valor de R\$ 1,30, já os alunos com o Benefício RU, além de também terem que se identificar, pagam apenas o valor de R\$0,50.

O Restaurante Universitário da UDELAR é apenas para os estudantes que possuem a Bolsa Auxílio Alimentação (conforme o percentual na Tabela 6), logo, eles não pagam. Porém a Associação dos Estudantes de Química disponibiliza bolsas em Cantinas privadas da Universidade para os estudantes que comprovam baixa renda. No ano de 2012 cerca de 20 estudantes receberam esse benefício.

De acordo com a Tabela 8, praticamente 1/3 dos alunos uruguaios não sabem que existe restaurante universitário. Os alunos acabam se submetendo a lanches ou comidas rápidas, que custam mais barato, nas cantinas privadas da universidade, ao invés de usufruir de uma comida equilibrada que o restaurante universitário pode proporcionar.

Tabela 8. Porcentagem de respostas referente à pergunta nº14 do questionário do Apêndice.

| | | | |
|--|--|---|--|
| 14. A faculdade fornece refeição aos estudantes? | | 14. ¿La universidad ofrece comidas a los estudiantes? | |
| 63% | (A) Sim, eu utilizo. | 26% | (A) Sí, yo voy al comedor. |
| 19% | (B) Sim, mas não utilizo porque não gosto. | 9% | (B) Sí, pero no voy al comedor porque no me gusta. |
| 2% | (C) Sim, mas não utilizo porque é muito longe. | 4% | (C) Sí, pero no voy al comedor porque es lejos. |
| 8% | (D) Não fornece. | 29% | (D) No ofrece. |
| 8% | (E) Não sei. | 32% | (E) No sé. |

5.3.4 Bolsa de auxílio econômico

Ambas as universidades declararam que possuem bolsas de auxílio econômico. A UDELAR apresentou um número significativo de alunos que responderam ao censo – 92,6% (conforme Tabela 6), porém quando inquiridos nesta pesquisa, os alunos responderam conforme a tabela 9.

Tabela 9. Porcentagem de respostas referente à pergunta nº15 do questionário do Apêndice.

| | | | |
|---|--|---|--|
| 15. Você desfruta de algum auxílio em dinheiro que a faculdade oferece aos estudantes de baixa renda? | | 15. ¿La universidad le brinda alguna ayuda en efectivo a los estudiantes de bajos ingresos? | |
| 8% | (A) Sim, recebo uma bolsa. | 11% | (A) Sí, tengo una beca. |
| 0% | (B) Sim, recebo meia bolsa. | 2% | (B) Sí, tengo media beca. |
| 7% | (C) Não sei se minha faculdade oferece. | 30% | (C) No sé si mi universidad ofrece. |
| 0% | (D) Minha faculdade não oferece bolsas. | 11% | (D) Mi universidad no ofrece becas. |
| 85% | (E) Minha faculdade oferece bolsas, mas eu não recebo. | 46% | (E) Mi universidad ofrece becas, pero yo no tengo. |

Porque existe uma porcentagem alta de estudantes que não sabem se sua universidade oferece algum auxílio? Como está sendo divulgado este benefício aos estudantes?

Durante a pesquisa, as secretarias das duas universidades demonstraram preocupações quanto aos alunos vindos do interior, porém isso não se refletiu nas porcentagens das respostas de ambas as Faculdades de Química.

Observa-se que os percentuais de respostas “*não sei se minha universidade oferece*” foram significativos, mais ainda na realidade uruguaia. Acredita-se com esta análise que não basta serem oferecidas melhores condições de acesso, ter um grande investimento em bolsas de alimentação, de auxílio econômico, de transporte, de moradia, se não há uma plena divulgação de todos estes benefícios. Todos os alunos precisam estar cientes destas condições que lhe são oferecidas, necessitem eles ou não.

5.3.5 Bolsas de pesquisa

Tanto a UDELAR quanto a UFRGS têm oferecido oportunidades de bolsas de pesquisa a seus estudantes. Entretanto, a participação dos estudantes como bolsistas é bastante diferente entre as duas instituições, como mostra a Tabela 10. Enquanto na UFRGS 65% dos alunos que responderam o questionário já participou (ou participa) de alguma atividade de pesquisa com bolsa e 6% foi monitor, na UDELAR a proporção se inverte: apenas 2% responderam que já tiveram bolsa de pesquisa e nenhum aluno foi tutor/monitor, atingindo-se um percentual de 98% de alunos que nunca participaram de atividade de pesquisa com bolsa.

Não foi possível obter dados precisos a respeito do número de bolsas de Iniciação Científica disponibilizadas para os estudantes de Química em ambas as universidades, pois nos dois países as respectivas agências de fomento principais (ANII no Uruguai e CNPq no Brasil) concedem as cotas de bolsas de iniciação científica diretamente para o pesquisador, o que praticamente inviabiliza a contabilização exata do número de bolsas disponíveis nas respectivas unidades acadêmicas. Tanto no Brasil quanto no Uruguai o pesquisador pode ainda receber cotas de bolsas a partir de projetos de pesquisa desenvolvidos em parceria com empresas privadas.

No caso da UFRGS, existem ainda bolsas oferecidas também por outras agências de fomento, como FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul), por exemplo. E, ainda, no caso do Instituto de Química da UFRGS, há um grande número de bolsas que são ocupadas por alunos de cursos de áreas afins com a Química, como por exemplo Engenharia Química, de Alimentos, Materiais, Farmácia, entre outros. O mesmo ocorre no Uruguai. Todos esses fatores tornam difícil fazer um comparativo entre números de bolsas oferecidas pelas instituições. Mas a grande diferença de percentuais de alunos bolsistas verificada na presente pesquisa pode indicar que o número de bolsas de iniciação científica disponíveis na UDELAR é bastante inferior ao da UFRGS.

Tabela 10. Porcentagem de respostas referente à pergunta nº16 do questionário do Apêndice.

| 16- Você já participou de alguma atividade remunerada na faculdade? | | 16. ¿Alguna vez has participado en alguna actividad remunerada en la universidad? | |
|---|--|---|--|
| 65% | (A) Sim, trabalhei em atividades de pesquisa. | 2% | (A) Sí, trabajé en actividades de investigación. |
| 6% | (B) Sim, fui tutor/monitor em algumas disciplinas. | 0% | (B) Sí, fue tutor / monitor en algunos cursos. |
| 2% | (C) Não, mas participei de atividades não remuneradas. | 4% | (C) No, pero hice algunas actividades no remuneradas. |
| 12% | (D) Não, porque não tenho interesse em trabalhar na faculdade. | 29% | (D) No, porque no tengo interés en trabajar en la universidad. |
| 15% | (E) Não, porque nunca tive a oportunidade. | 65% | (E) No, porque yo nunca tuve la oportunidad |

Frente a esses achados da pesquisa, pode-se perguntar o que move os alunos em direção à universidade?

Na UDELAR é constatado que o egresso não tem dificuldade de se consolidar no mercado de trabalho, então ele opta por ingressar na universidade logo após a saída do Bachillerato e mais de 80% dos entrevistados afirmam que entraram na universidade até os 18

anos. Esses dados corroboram a teoria a respeito das estratégias de investimento escolar proposta por Bourdieu:

Não dispondo de informações suficientemente atualizadas para conhecer a tempo as “apostas” a serem feitas, nem de um capital econômico suficientemente importante para suportar a espera incerta dos ganhos financeiros, nem tampouco de um capital social suficientemente grande para encontrar uma saída alternativa em caso de fracasso, as famílias das classes populares e médias têm todas as chances de fazerem maus investimentos escolares. (NOGUEIRA; CATANI, 2002, p. 93-94)

Porém Bourdieu também afirma que, dentre estas famílias de classe média, aquelas que vieram de classe popular e devem tudo o que têm ao sucesso escolar dos seus pais e avós, enxergam o exemplo e tendem a traçar estratégias mais agressivas no mercado escolar, ou seja, o aceitam como única alternativa de ascensão social.

5.4 EVASÃO

Quando relacionamos a evasão das duas realidades não podemos deixar de evidenciar o método de entrada na universidade e a seleção dos estudantes que este método promove. Supunha-se que no Brasil, por meio da universalização de uma educação pública e de qualidade, seria permitido que os alunos nascidos em famílias de classe popular tivessem as mesmas chances de alcançar melhores condições de vida tanto quanto alunos de classe média e alta. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra que seleciona seus alunos com base em critérios neutros e racionais, contribuindo para o aumento da mobilidade social.

Em oposição a essas expectativas, foi publicada, no fim da década de 50, uma série de grandes estudos quantitativos patrocinados pelos governos inglês, americano e francês, demonstrando que o sucesso escolar não estaria ligado somente às aptidões individuais, mas à origem social do estudante (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2009). Esses resultados de pesquisa e a insatisfação popular com relação ao sistema educacional contribuíram para a formação do grande movimento de contestação que eclodiu na França em 1968 e constituem o contexto da produção acadêmica de Pierre Bourdieu.

Nos dados uruguaios, no ano de 2012, percebe-se que ingressaram 284 estudantes e que apenas 72 conseguiram concluir o curso neste mesmo ano, representando um total de quase 75% de evasão. Nos dados brasileiros este percentual diminuiu, ingressaram 110 alunos e 46 concluíram, ou seja, quase 60% dos alunos evadiram. Sem verificar o tempo que estes

egressos permaneceram na universidade e o ano em que entraram, percebemos que existe uma evasão significativa. O que foi verificado na aplicação do questionário, conforme Tabela 11, nas duas realidades, é que cerca de 90% dos alunos entrevistados responderam que conhecem algum colega que desistiu do curso e cerca de 60% destes alunos ainda responderam que conhecem mais de três colegas.

Tabela 11. Porcentagem de respostas referente à pergunta nº17 do questionário do Apêndice.

| | | | |
|--|--|---|---|
| 17- Você conhece algum colega de curso que desistiu? | | 17 - ¿Usted conoce algún compañero que abandonó su carrera? | |
| 12% | (A) Sim, conheço 1 colega. | 20% | (A) Sí, conozco a un compañero. |
| 10% | (B) Sim, conheço 2 colegas. | 13% | (B) Sí, conozco a dos compañeros |
| 4% | (C) Sim, conheço 3 colegas. | 2% | (C) Sí, conozco a tres compañeros. |
| 60% | (D) Sim, conheço mais de 3 colegas. | 61% | (D) Sí, conozco más de tres compañeros. |
| 14% | (E) Não, não conheço nenhum colega que desistiu. | 4% | (E) No conozco a ningún compañero que abandonó. |

Para Lima Júnior e Ostermann (2010 *apud* LIMA JÚNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2012, p. 41):

Tanto no ensino superior quanto em outros estratos do sistema educacional, a evasão pode ser considerada um fenômeno social complexo. Ela é social por envolver relações entre pessoas e grupos de pessoas tais como aluno, professor, universidade, governo, família, amigos e mercado de trabalho. Ela é um fenômeno complexo porque as relações que a constituem são de natureza diversificada e é pouco provável que os referenciais da psicologia individual, mais tradicionais na pesquisa em ensino de ciências, consigam articular teoricamente a maioria dessas relações.

Embora no campo da sociologia a questão da liberdade individual seja de imediato questionável, é preciso retomar a perspectiva de que a evasão é, ao menos em primeira aproximação, uma escolha do estudante e não uma determinação da instituição. Assim, para não perder de vista a possibilidade de que o estudante seja compreendido como um agente relativamente livre, e não um simples refém do seu próprio contexto social, econômico e cultural, escolheu-se a sociologia de Bourdieu.

É importante destacar também que, segundo Bourdieu a posição e a situação da família na estrutura das relações de classe tende a moldar tanto as habilidades quanto as ambições escolares e profissionais dos sujeitos:

Não é por acaso que, em todas as encruzilhadas do *cursus* escolar (e em todas as reviravoltas da carreira intelectual) apresenta-se a “escolha” entre as estratégias daquele que “vive de rendimentos”, empenhado na maximização da segurança que garante o que já adquiriu, e as estratégias do especulador que visa maximizar o lucro: os ramos de ensino e as carreiras de maior risco,

portanto, normalmente, as de maior prestígio, têm sempre uma espécie de par menos glorioso, relegado àqueles que não possuem suficiente capital (econômico, cultural e social) para assumirem os riscos da perda total ao pretenderem ganhar tudo; tais riscos nunca são assumidos a não ser quando se tem a certeza de nunca perder tudo ao tentar ganhar tudo. É, sem dúvida, no espaço delimitado pelos termos dessas alternativas que se constitui o sentimento do sucesso ou do fracasso, sendo que cada trajetória particular recebe o seu valor vivido de sua posição no sistema hierarquizado das trajetórias alternativas que foram rejeitadas ou abandonadas. (NOGUEIRA; CATANI, 2002, p. 95)

O que podemos perceber quando os alunos entrevistados responderam a pergunta de qual o motivo da desistência dos colegas é que, nas duas realidades, a grande maioria constatou que seria a dificuldade do curso. A persistência também é tratada por Bourdieu (2008), que afirma que:

A lógica das classes populares é a lógica do necessário e, em sua maioria, os pais de classes populares tenderiam a exigir de seus filhos que estudem somente o necessário para se manter (o que, em vista da expansão do acesso ao sistema de ensino, já significa estudar mais que os próprios pais) ou experimentar uma pequena ascensão socioeconômica. (BORDIEU, 2008 *apud* LIMA JÚNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2012, p. 44).

5.5 IDENTIDADE DOCENTE

Quando questionados sobre a possibilidade de algum dia ser professor (pergunta 24 do questionário do Apêndice deste trabalho), manteve-se uma homogeneidade nas respostas do Brasil e do Uruguai. As respostas foram divididas proporcionalmente entre positivas e negativas e não houve nenhuma diferença significativa entre elas.

Porém o que se percebe avaliando as respostas foi a marcação forte de uma identidade docente. Muitos alunos recorreram a argumentos vocacionais para explicar o motivo de não tornarem-se professores. Como por exemplo:

“Não, não é minha vocação.”

“Não, porque eu não gosto de ensinar. Não sinto uma vocação para isso”.

“Não, não considero que tenha vocação para isso”.

“Não, não acho que levo jeito para ser professora”.

“Não, pois não tenho dom para lecionar”.

Verifica-se que apesar de sua capacidade de transformação ao longo do tempo, a identidade docente não é definida pelo o que o indivíduo é, mas sim pelo o que ele faz, pelo ‘fazer’, tomada por predicativos. Segundo CIAMPA (1999, p.65):

Antes de ser professor porque ministra aulas, aquele indivíduo é professor como um traço estático, sua identidade será estruturada com base nesse determinante, pois há uma expectativa generalizada de que alguém deve agir de acordo com suas predicções, no caso, com “o que se espera de um professor”. Por esse caminho é que a identidade profissional aparece sob predicativos associados ao que se espera de determinados profissionais de acordo com a própria identidade de sua área de atuação. Em termos gerais, podemos definir identidade profissional por questões envolvidas ‘ao que se espera de um profissional’, mas não confundam com simplesmente a função social de determinado profissional.

A identidade profissional vincula-se a um contexto mais amplo que envolve o processo histórico de desenvolvimento da profissão em questão, o que em alguns casos, como uma profissão inserida em um meio acadêmico e científico, gera relações com a história da área, suas transformações perante a ciência e a sociedade.

6 CONCLUSÃO

Diante das reflexões realizadas nesse trabalho de conclusão de curso, foi possível pesquisar, numa análise de acordo com a perspectiva de Bourdieu, o perfil do aluno de Química da UFRGS e da UDELAR e algumas condições que são oferecidas por estas universidades, a fim de facilitar sua inserção no mercado de trabalho durante a realização de seu curso de graduação.

O primeiro resultado obtido nesta pesquisa foi que, analisando o perfil dos estudantes de Química das duas universidades, percebem-se diferenças, sendo assim, podem-se evidenciar êxitos e algumas adversidades destas duas realidades.

A UFRGS apresenta uma demanda grande de alunos trabalhadores. Estes discentes que estão inseridos no mercado de trabalho conseguem associar a teoria à prática, fazendo com que o estudo passe a ser mais significativo para eles. Porém quando inquiridos disseram que trabalhar enquanto estudam, atrapalha seu rendimento escolar. Estes alunos se encaixam na *lógica do necessário* de Pierre Bourdieu, já explicitada neste trabalho, que demonstra uma inserção precoce no mercado de trabalho, a fim de ter resultados mais rápidos e depois então investir no seu tempo de estudo.

A realidade uruguaia é distinta. Na UDELAR, poucos alunos trabalham enquanto estudam, corroborando com a Teoria de Bourdieu da *Translação Global das Distâncias*, explicada anteriormente. Porém há uma característica que pode ser considerada bem sucedida neste ensino: o aluno escolhe a sua área de atuação no primeiro ano do Bachillerato, ou seja, três anos antes de iniciar seus estudos na graduação em Química. Além de o discente entrar mais preparado para a realidade da universidade, não há vestibular neste sistema de ensino, fazendo com que o aprendizado no Bachillerato seja mais bem aproveitado por este aluno, ele estuda porque algo lhe é realmente interessante e não com o objetivo de passar em uma prova de avaliação para entrar na graduação.

Outro resultado desta pesquisa foi diagnosticar as condições que as universidades oferecem, a fim de facilitar a vida acadêmica e a inserção no mercado de trabalho durante a graduação. Embora existam e, de acordo com os dados obtidos, sejam de essencial importância para o discente, não são de total conhecimento dos mesmos. Acredita-se que o sentido da universidade proporcionar melhores condições de acesso e permanência seja para que se possa socializar entre todos os que realmente precisam. Para isso, a informação é um direito e também um dever do aluno.

Conclui-se então que as duas realidades analisadas possuem diferenças, como explicitado neste trabalho. Porém, para trazer um real sentido a este projeto convém enxergar que embora o perfil dos estudantes seja distinto, inclusive por causa da própria cultura local e das diferentes modalidades de ingresso, ambas as universidades contribuem para o acesso e permanência de seus estudantes, desempenhando um bom papel na sua formação profissional, visto que, tanto a UFRGS, quanto a UDELAR, são referências no ensino de Química latinoamericano.

REFERÊNCIAS

AMARO, A.; PÓVOA, A.; MACEDO, L. **A arte de fazer questionário**. [200-?]. Dissertação (Mestrado em Química para o Ensino) – Universidade do Porto, Portugal, [200-?].

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRAGA, R. **Perfil socioeconômico do aluno do ensino superior brasileiro**. [2010?]. Disponível em: <<http://p.download.uol.com.br/gd/ensinosuperior.pdf?>>. Acesso em: 14 de ago. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ProUni**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=205&Itemid=298>. Acesso em: 31 out.2013.

CIAMPA, Antonio C. “Identidade”. In: LANE, Silvia T. M. et al. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 58-75.

EL PAÍS. **En Uruguay el 50% de la gente es de clase media**. Disponível em: <<http://www.elpais.com.uy/economia/noticias/uruguay-mitad-gente-clase-media.html>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

LIMA JÚNIOR, P.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Análise dos condicionantes sociais da evasão e retenção em cursos de graduação em Física à luz da sociologia de Bourdieu. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 37-60, 2012. Disponível em <<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/viewFile/248/294>> Acesso em: 25 nov. 2013.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (Org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NUNES, P.; LOGUERCIO, R. de Q. Gênero e ciência – uma discussão necessária. In: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA, 32., 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2012. 9 f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/prae/secretaria>>. Acesso em: 03 nov. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br>>. Acesso em: 03 nov. 2013.

APÊNDICE

Questionário

| | |
|--|--|
| <p>1. Qual o seu sexo?</p> <p>(A) Feminino. (B) Masculino.</p> | <p>2. Qual a sua idade?</p> <p>(A) 17 anos ou menos. (B) 18 anos. (C) Entre 19 e 25 anos. (D) Entre 26 e 30 anos. (E) 30 anos ou mais.</p> |
| <p>3. Onde e como você mora atualmente?</p> <p>(A) Em casa ou apartamento, com minha família. (B) Em casa ou apartamento, sozinho (a). (C) Em quarto ou cômodo alugado, sozinho (a). (D) Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc. (E) Em habitação coletiva durante a semana, mas aos fins de semana vou para a casa da minha família.</p> | <p>4. Quanto tempo você gasta para chegar até a faculdade?</p> <p>(A) Pouco tempo porque moro perto. (B) Menos de 30 minutos por dia. (C) Entre 30 minutos e 1 hora por dia. (D) Mais de uma hora por dia. (E) Mais de duas horas por dia.</p> |
| <p>5. Você acredita que o seu tempo de deslocamento (ida e volta entre a faculdade e a sua residência) atrapalha o seu rendimento acadêmico?</p> <p>(A) Não, porque moro perto. (B) Não, porque utilizo este tempo para estudar. (C) Sim, porque moro longe, perco muito tempo no deslocamento. (D) Sim, por este motivo falto muitas aulas. (E) Sim, fico muito cansado e não consigo prestar atenção às aulas.</p> | <p>6. Com que idade você entrou na faculdade?</p> <p>(A) 17 anos ou menos. (B) 18 anos. (C) Entre 19 e 25 anos. (D) Entre 26 e 30 anos. (E) 30 anos ou mais.</p> |
| <p>7. Você trabalha ou já trabalhou ganhando algum salário?</p> <p>(A) Trabalho, estou empregado com carteira de trabalho assinada. (B) Trabalho, mas não tenho carteira de trabalho assinada. (C) Trabalho por conta própria, não tenho carteira de trabalho assinada. (D) Já trabalhei, mas não estou trabalhando. (E) Nunca trabalhei.</p> | <p>8. Você trabalha ou já trabalhou em alguma atividade remunerada durante seus estudos acadêmicos?</p> <p>(A) Sim, todo o tempo. (B) Sim, de 1 a 2 anos. (C) Sim, de 2 a 3 anos. (D) Sim, mais de 3 anos. (E) Não.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>9. Com que finalidade você trabalha ou trabalhava enquanto estuda?</p> <p>(A) Para ajudar meus pais nas despesas da família. (B) Para sustentar a minha família (esposo/a, filhos/as etc.) (C) Para gastos pessoais (buscar independência financeira). (D) Para adquirir experiência. (E) Nunca trabalhei enquanto estudo.</p> | <p>10. Como você avalia estudar e trabalhar, simultaneamente, durante a faculdade?</p> <p>(A) Atrapalha meus estudos. (B) Possibilita meu crescimento pessoal. (C) Atrapalha meus estudos, mas possibilita meu crescimento pessoal. (D) Não atrapalha meus estudos. (E) Nunca trabalhei enquanto estudo.</p> |
| <p>11. A faculdade que você frequenta leva em conta que você trabalha ao mesmo tempo em que estuda?</p> <p>(A) Sim. (B) Não, nunca me perguntaram sobre isso. (C) Não, mas já me perguntaram se eu trabalho. (D) Não sei. (E) Eu não trabalho.</p> | <p>12. A faculdade oferece horários flexíveis aos alunos que trabalham?</p> <p>(A) Sim, oferece aulas à noite ou em fins de semana. (B) Sim, mas eu não necessito, pois peço folga no trabalho para frequentar o horário regular. (C) Não, os horários são fixos. (D) Não sei. (E) Eu não trabalho.</p> |
| <p>13. A faculdade tem algum programa de estudos extraclasse ou de recuperação de notas para alunos que trabalham?</p> <p>(A) Sim, oferecem aulas extras e abonam algumas faltas. (B) Sim, mas eu não utilizo. (C) Não há nenhum programa. (D) Não sei. (E) Eu não trabalho.</p> | <p>14. A faculdade fornece refeição aos estudantes?</p> <p>(A) Sim, eu utilizo. (B) Sim, mas não utilizo porque não gosto. (C) Sim, mas não utilizo porque é muito longe. (D) Não fornece. (E) Não sei.</p> |
| <p>15. Você desfruta de algum auxílio em dinheiro que a faculdade oferece aos estudantes de baixa renda?</p> <p>(A) Sim, recebo uma bolsa. (B) Sim, recebo meia bolsa. (C) Não sei se minha faculdade oferece. (D) Minha faculdade não oferece bolsas. (E) Minha faculdade oferece bolsas, mas eu não recebo.</p> | <p>16- Você já participou de alguma atividade remunerada na faculdade?</p> <p>(A) Sim, trabalhei em atividades de pesquisa. (B) Sim, fui tutor/monitor em algumas disciplinas. (C) Não, mas participei de atividades não remuneradas. (D) Não, porque não tenho interesse em trabalhar na faculdade. (E) Não, porque nunca tive a oportunidade.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>17- Você conhece algum colega de curso que desistiu?</p> <p>(A) Sim, conheço 1 colega. (B) Sim, conheço 2 colegas. (C) Sim, conheço 3 colegas. (D) Sim, conheço mais de 3 colegas. (E) Não, não conheço nenhum colega que desistiu.</p> | <p>18- Você sabe o motivo que seus colegas de curso desistiram?</p> <p>(A) Não conheço nenhum colega que desistiu. (B) Não sei os motivos da desistência. (C) Sim, as matérias são muito difíceis. (D) Sim, a faculdade era muito longe de sua casa. (E) Sim. Outros: _____ _____.</p> |
| <p>19. Nome do curso:</p> <p>Semestre em curso:</p> | <p>20. Desde quando você optou por este curso?</p> |
| <p>21. Porque você escolheu este curso?</p> | <p>22. Levando em conta o que você estudou até hoje, o curso que você escolheu correspondeu às suas expectativas?</p> |
| <p>23. Você aconselharia algum outro jovem a fazer este curso? Por quê?</p> | <p>24. Você pensa em algum dia ser professor? Por quê?</p> |
| <p>E-mail opcional para contato: (para receber o resultado resumido ou a tabulação do questionário desta pesquisa)</p> | |