

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - COMISSÃO DE GRADUAÇÃO  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**A PRESENÇA DE VÍNCULO AFETIVO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E  
SEUS EFEITOS NA *PERMANÊNCIA* DE ESTUDANTES NA UFRGS**

GRAZIANI CURTINAZ RODRIGUES SCHMALZ

Dezembro/2018

GRAZIANI CURTINAZ RODRIGUES SCHMALZ

**A PRESENÇA DE VÍNCULO AFETIVO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SEUS EFEITOS NA *PERMANÊNCIA* DE ESTUDANTES NA UFRGS**

Monografia apresentada à Comissão de Graduação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Heloisa Junqueira

Dezembro/2018

## AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Itamara, por ter me regado com todo amor e cuidados possíveis para que eu crescesse valorizando o amor. Porque mesmo em meio a carências econômicas ter me ensinado o devido valor da educação e a importância das/os professoras/es. Por sonhar comigo, por me ensinar a ter coragem para lutar e transformar sonhos em realidade. Dedico a ti, mãe, esta minha trajetória na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ao meu esposo e meu melhor amigo, Guilherme, por ter encorajado minha inscrição no vestibular. E por desde então ter segurado na minha mão e caminhado ao meu lado, com amor, paciência, carinho e muitas refeições para que eu me mantivesse firme e forte até o fim.

À Tia Marcia, minha mãe do coração, por todo apoio e carinho desde os primeiros desafios enfrentados na escola.

Aos familiares que se alegraram comigo e torceram pela minha vitória.

As amigas e aos amigos que trilharam cada fase da minha caminhada rumo ao sonho de ser graduada, desde os meus 18 anos de idade e que torceram por mim. Aquelas/es que trabalharam comigo no WMS e que levei pra vida. Aquelas/es que me acompanham desde a infância e adolescência, Tamires, Glauber e Aline. E a todas as “maravilhosidades” que encontrei durante meu percurso no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Cibele Filipe, Caroline, Bianca, Louise, Ingrid e Rafaella.

A professora Maria Cecília de Chiara Moço por ter me oportunizado estar em sala de aula como bolsista no PIBID e também bolsista no BIENC, neste projeto lindo que é o Jardim das Percepções. As experiências vividas certamente foram essências a minha permanência.

Agradeço as professoras Russel e Eunice por servirem de inspiração como docentes. E a todas as professoras e professores que me emocionaram ao longo da graduação. Além de todas as/os professoras/es que participaram da minha formação escolar e acadêmica.

Às professoras que compõem a banca examinadora deste trabalho, Laura Souza Fonseca e Luciane Uberti, por terem prontamente aceitado o convite.

E, finalmente, agradeço imensamente a professora, orientadora e amiga Heloisa Junqueira, por ter seguido de mãos dadas comigo durante o Estágio de Docência em Ciências e ao longo da elaboração e da redação deste Trabalho de Conclusão. O vínculo afetivo germinado e cultivado entre nós, regado com carinho e compreensão, me possibilitaram chegar até o fim da graduação com fôlego e confiança.

Com muito amor e carinho, gratidão a todas e todos.

## **O LAÇO E O ABRAÇO**

*Meu Deus! Como é engraçado!*

*Eu nunca tinha reparado como é curioso um laço...uma fita dando voltas.  
Enrosca-se, mas não se embola, vira, revira, circula e pronto: está dado o laço.  
É assim que é o abraço: coração com coração, tudo isso cercado de braço.*

*É assim que é o laço: um abraço no presente, no cabelo,  
no vestido, em qualquer coisa onde o faço.  
E quando puxo uma ponta, o que é que acontece? Vai escorregando...  
devagarzinho, desmancha, desfaz o abraço.*

*Solta o presente, o cabelo, fica solto no vestido.  
E, na fita, que curioso, não faltou nem um pedaço.  
Ah! Então, é assim o amor, a amizade.  
Tudo que é sentimento. Como um pedaço de fita.*

*Enrosca, segura um pouquinho, mas pode se desfazer a qualquer hora,  
deixando livre as duas bandas do laço.  
Por isso é que se diz: laço afetivo, laço de amizade.  
E quando alguém briga, então se diz: romperam-se os laços.*

*E saem as duas partes, igual meus pedaços de fita, sem perder nenhum pedaço.  
Então o amor e a amizade são isso...  
Não prendem, não escravizam, não apertam, não sufocam.  
Porque quando vira nó, já deixou de ser um laço!*

*Maria Beatriz Marinho dos Anjos*

## RESUMO

A construção de vínculos afetivos é indissociável à condição social dos seres humanos, deste modo, às relações estabelecidas com outros seres humanos são de extrema importância ao longo da vida. No entanto, ao longo da formação escolar é recorrente a supervalorização dos aspectos cognitivos em detrimento dos aspectos afetivos humanos. A ausência de vínculos afetivos pode tornar-se ainda mais dramática aquelas/es que, além de estarem enfrentando um novo mundo em uma universidade pública, precisam conciliar com seus empregos e, também, depender da assistência estudantil advinda dessa mesma Universidade. Durante a jornada universitária o tipo de relação professor-aluno estabelecida tornar a caminhada rumo à formação mais árdua ou mais agradável, podendo, ainda ser interrompida quando neste ambiente não encontramos empatia advindas daquelas/es que deveriam ser nossas/os mentoras/es. Portanto, a presença de vínculo afetivo na relação professor-alunos pode tornaram-se nutriente necessário à permanência de estudantes. O principal objetivo desta pesquisa foi analisar a presença, ou não, do vínculo afetivo na relação professor-aluno, bem como seus efeitos na permanência estudantil das/os universitários de baixa renda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A metodologia utilizada inseriu-se no campo epistemológico da pesquisa qualitativa e efetivada através de um questionário semiestruturado, aplicado a graduandas/os do semestre vigente, alocadas/os nas etapas finais do curso, além daquelas/es. No tratamento dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011, p.15). A análise dos resultados indicou que as estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, demonstram valorizar as relações de vínculo afetivo estabelecidas na relação professor-aluno, não sendo este o único fator que se traduz em permanência estudantil, mas, sendo de grande importância para que estudantes universitárias/os mantenham-se no curso até a diplomação.

**Palavras-chave:** Permanência estudantil. Relação professor-aluno. Vínculo Afetivo.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Porcentagem de citações de cada categoria de análise	29
<b>Figura 2</b> - Porcentagem de citações de cada subcategoria	29

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANDIFES</b>	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
<b>LDB</b>	da Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Iniciação à Docência
<b>PNAES</b>	Plano nacional de Assistência Estudantil
<b>PRAE</b>	Programa de Assistência Estudantil
<b>SAE</b>	Secretaria de Assistência Estudantil
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	5
LISTA DE FIGURAS	6
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	7
SUMÁRIO	8
1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	10
2 ASSISTÊNCIA E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: o que a presença de vínculo afetivo na relação professor-aluno tem a ver com isto?	13
2.1 Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): um breve histórico	13
2.2 PNAES - qual é o conceito de “permanência” inserido no Programa	16
2.3 Papel do vínculo afetivo na relação professor-aluno e ‘permanência’	18
3 OBJETIVOS	22
4 METODOLOGIA - em busca do vínculo afetivo	23
4.1 Critérios de Escolha dos Sujeitos	24
4.2 Questionário Aplicado aos Sujeitos	25
4.3 Categorias de Análise	25
5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	26
5.1 Categoria Condições imateriais de permanência:	30
5.1.1 Subcategoria <i>Relação vincular entre professoras/es e estudantes</i>	30
5.1.2 Subcategoria <i>Identificação com o curso</i>	35
5.1.3 Subcategoria <i>Acolhimento por parte da instituição</i>	38
5.1.4 Subcategoria <i>O professor enquanto profissional capacitado</i>	39
5.1.5 Subcategoria <i>Condição de saúde emocional do/a estudante</i>	40
5.2 Condições materiais de permanência	41
5.2.1 Subcategoria <i>Condição econômica do sujeito</i>	41
5.2.2 Subcategoria <i>Infraestrutura da universidade</i>	44

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICES	51
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	51
APÊNDICE B – Questionário	52

## 1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Historicamente, o ser humano vem constituindo-se em um ser social, interagindo com os ambientes em que vive, com outros seres vivos e não vivos e, principalmente, através das diferentes relações estabelecidas com outros seres humanos. A construção de um vínculo afetivo gerado por essas relações pode ser considerada um processo indispensável ao desenvolvimento humano, pois, como afirma Henri Wallon (1879-1962), a afetividade e a cognição estão intimamente ligadas. Por outro lado, e de modo recorrente, ao longo da escolarização básica e da formação universitária dos sujeitos, pode-se observar que as relações humanas vão se tornando embotadas, mais frias e menos afetivas, envoltas em uma névoa de ações mecânicas, tidas como sendo as mais “profissionais”. No entanto, conforme Paulo Freire (1997, p. 159) faz-se necessário:

[...] descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas relações com os alunos. (FREIRE, 1997, p. 159)

Ao longo da minha formação universitária, durante o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foi quase impossível não absorver a atmosfera densa que envolve as relações entre professoras/es e aluna/os. Na condição de aluna do curso, pude observar e identificar contradições nos processos de ensino-aprendizagem universitários, pois o que se vivia parecia não se afinar à meta de formar biólogos/os professoras/es críticos, em condições de ultrapassar o modelo de ensino expositivo-transmissor de conteúdos, contribuindo para que os humanos observem a beleza da vida, compreendam sua importância, percebam as relações entre seres vivos e não vivos, entre diferentes espécies e ambientes do planeta.

Entre essas, destaco as que se referem às relações de trabalho em que os afetos são primordiais no desenvolvimento e aprendizado humanos. Parece que se cria um paradoxo, no qual as várias dimensões *Homo sapiens sapiens*<sup>1</sup> não são consideradas na compreensão do que nos reúne como espécie, ou seja, do que nos torna humanos. Mahoney e Almeida (2005,

---

<sup>1</sup> O *Homo sapiens sapiens* é a denominação científica da espécie humana, sendo uma subespécie do *Homo sapiens*. O termo *Homo sapiens* deriva do latim "homem sábio, homem que sabe". (<https://www.todamateria.com.br/homo-sapiens-sapiens/>)

p. 12) apontam que o grande desafio para professoras/es que não tiveram uma formação integral como sujeitos é poder enxergar seus alunos em sua totalidade e concretude.

A desumanização da/o estudante por professores/as é uma barreira imponente na formação de vínculos afetivos, pois, o estabelecer relações pressupõe que seja cultivado um espaço de convivência, em que permeia a possibilidade de trocas entre os seres humanos que interagem neste mesmo espaço. Para tanto, é indispensável a essa relação que a/o professora/o tenha a sensibilidade de enxergar nos discentes seres semelhantes, humanos dotados de sentimentos, emoções, vontades e conhecimentos. De acordo com o professor Nelson Piletti (1988, p.79):

A relação entre professores e alunos deve ser uma relação **dinâmica**, como toda e qualquer relação entre seres humanos. Na sala de aula, os alunos não deixam de ser pessoas para transformar-se em coisas, em objetos, que o professor pode manipular, jogar de um lado para o outro. O aluno não é um depósito de conhecimentos memorizados que não entende, como um fichário ou uma gaveta. O aluno é capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer. O aluno é gente, é ser humano, assim como o professor (PILETTI, 1988, p. 79).

Acredito que o tipo de relação professor-aluno estabelecida em nossa jornada universitária, pode tornar a caminhada rumo à formação mais árdua ou mais agradável. Essa caminhada, aliás, pode ser ainda interrompida quando neste ambiente não encontramos empatia advindas daquelas/es que deveriam ser nossas/os mentoras/es. Em um ambiente acadêmico e elitista como o que vivemos na UFRGS, essas relações podem parecer ainda mais hostis para àquelas/es que, além de enfrentar um novo mundo em uma universidade pública, precisam conciliar estudos e trabalho/empregos, e ainda conquistar a chance de ser bolsista/o e beneficiária/o da assistência estudantil advinda dessa mesma Universidade. Para estas/es, a jornada muitas vezes ou se interrompe antecipadamente ou se torna mais longa, por motivos econômicos ou mesmo por não se sentirem acolhidas/os em um ambiente que constantemente as/os impulsiona para fora.

Durante a minha jornada de aluna cotista oriunda de escola pública, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, observei atenta às dificuldades enfrentadas por aqueles e aquelas colegas cotistas, negras/os, pardas/os e de baixa renda, também em suas trajetórias universitárias. Apesar deste cenário difícil e intransponível, a primeira vista, no meu percurso também vivi experiências positivas fundamentais, capazes de conduzir meu olhar às subjetividades das/nas relações entre os humanos, e à força propulsora que podem delas advir. É nesse sentido que Mahoney e Almeida (2005, p. 25), baseados na perspectiva walloniana,

apontaram o acolhimento como um necessário e importante princípio aos processos de crescimento e desenvolvimento humano, que gera efeitos benéficos na aquisição de variadas aprendizagens. No entanto, é possível considerar que este princípio é importante não apenas para os aprendizados, e sim por representar um importante reflexo dos vínculos afetivos entre os seres humanos.

Em minha história como aluna no Ensino Fundamental e no Ensino Médio foram diversas as ocasiões em que cultivei sentimentos de respeito e admiração por diferentes professoras/es. Mais tarde, e já sendo aluna universitária, através das minhas vivências de bolsista no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/Subprojeto-Biologia) e nas experiências de professora-estagiária em Ciências e em Biologia, tive a grata oportunidade de receber olhares, gestos e palavras de minhas/meus alunas/os que me fizeram identificar o mesmo sentimento que eu sentia por àquelas/es educadoras/es no passado, quando eu ainda era uma aluna escolar.

Foram essas situações que me possibilitaram perceber, mesmo que talvez eu já soubesse intuitivamente, qual seria o segredo de terem gerado em mim tão belos sentimentos: pois o segredo era e é a presença de vínculo afetivo nas relações com aquelas/es professoras/es. Vínculos esses que se traduziram, muitas vezes, em simples gestos de escuta atenta as minhas mais diversas angústias, assim como expressou Paulo Freire (1997, p. 163): “lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, [...] recusar minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna”.

Neste sentido, e eu ocupando o lugar de professora-estagiária, dediquei uma grande parte do tempo de docência para compreender, aprender e atuar nos espaços escolares tendo como um dos meus suportes fundamentais o princípio de confiança. Assim, com as/os estudantes, crianças e jovens que compunham as turmas em que trabalhei, busquei alternativas que pudessem gerar a construção de vínculos afetivos entre nós. Ao final dos estágios de docência, o vínculo afetivo entre professor-aluno acabou por se tornar um objeto de estudo e pesquisa de bastante interesse.

Estas mesmas experiências que transformaram meu olhar, também me permitiram notar que, apesar de raros, os vínculos afetivos muitas vezes são possíveis entre docentes e discentes, durante um curso de graduação. Minha relação com duas professoras desta universidade foi uma primeira fonte desta importante percepção e aprendizado, que mais tarde também observei na relação de outras/os colegas com diferentes docentes.

Outro aspecto a destacar é que de alguma maneira estes vínculos pareciam gerar desejos e motivos para seguir adiante durante a graduação. De alguma forma, os vínculos formados com algumas professoras, tornaram-se nutrientes necessários a minha permanência e a de outras/os colegas. Como se os vínculos gerados e cultivados carregassem uma força tal, que permitiu a ultrapassagem das resistências impostas pela Universidade, principalmente entre aquelas/es estudantes que constituem o grupo de beneficiários do Programa de Assistência Estudantil (PRAE).

É a este contexto que minha pesquisa pretendeu se vincular, buscando investigar e analisar se a presença de vínculo afetivo na relação professor-aluno contribui, ou não, à permanência na Universidade de estudantes beneficiárias/os PRAE. Objetivou-se, também, sensibilizar os docentes da UFRGS e as/os licenciadas/os, futuras/os professoras/es, acerca de tão significativo tema, assim como fortalecer a situação de permanência desses estudantes.

## **2 ASSISTÊNCIA E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: o que a presença de vínculo afetivo na relação professor-aluno tem a ver com isto?**

### **2.1 Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): um breve histórico**

Na Constituição Federal de 1988, a educação é reconhecida como um direito social de todos e todas:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL/1998).

Em nossa Carta Magna, o Artigo 206 estabelece que o ensino deva ser ministrado sob certos princípios, o primeiro de acordo com o inciso I é a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. O direito social à educação, bem como o dever do Estado e o princípio igualitário foram reforçados através dos artigos 2º e 3º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. De acordo com as diretrizes dos Direitos Humanos (2013) “a educação se revela como um elemento essencial para a formação do cidadão enquanto sujeito de direitos” (BRASIL, 2013, p. 34).

A busca da redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade brasileira. Essa democratização não se pode efetivar, apenas, no acesso à educação superior gratuita. Torna-se necessária a criação de mecanismos que

garantam a permanência dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes, provenientes de segmentos sociais. (FINATTI et. al, 2007, p. 247)

Tendo como base a própria legislação e buscando ampliar não apenas o acesso, mas também a permanência das/os estudantes, fez-se necessária a instituição de Políticas Públicas que oportunizassem aos estudantes negras/os, pardas/os, indígenas, oriundas/os de escola pública e de baixa renda, não somente o ingresso nas Universidades Públicas Federais, mas também que dessem conta de manter essas/es estudantes nas universidades. Nesse sentido a Política Pública de Assistência Estudantil começou a ser discutidas. Conforme Maciel et. al (2016, p. 786):

Em 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil foi aprovado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em julho, na cidade de Belém/PA. Esse fato deu início a um processo de discussão junto ao Ministério da Educação (MEC) no sentido da implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil. O MEC, considerando a assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como importante para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos na Educação Superior, instituiu por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). (MACIEL. Et. al, 2016, p. 786)

No entanto, sendo o processo de criação e implantação de uma Política Pública muito longo e vagaroso, foi somente em 19 de julho de 2010 que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010, e tem no seu Artigo 1º a sua principal finalidade: “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010). O Decreto nº 7.234/2010 determina no artigo 2º os objetivos do PNAES:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
  - II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
  - III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
  - IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.
- (BRASIL/2010).

O PNAES concede as instituições federais de ensino superior autonomia para definir os critérios e a metodologia de seleção de alunas/os de graduação a serem beneficiadas/os. No entanto, o foco central do programa são as/os estudantes de baixa renda que estão

devidamente matriculadas/os em institutos federais de ensino superior, conforme expressa o artigo 4º:

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (BRASIL/2010).

No entanto, conforme o Artigo 5º, estudantes oriundas/os da rede pública da Educação Básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, deverão ser atendidas/os prioritariamente sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) atua em cumprimento ao Decreto nº 7.234/2010 no campo da assistência a estudantes, por meio de ações da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), criada em 2012, substituindo a Secretaria de Assistência Estudantil (SAE), e concedendo benefícios, como isenção de pagamento das refeições no RU, participação do Programa Saúde, auxílio transporte e material escolar, auxílio moradia e moradia em casa de estudante.

Na UFRGS, o Programa de Ações Afirmativas está em vigência desde 2008, tendo como foco principal a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e autodeclaradas/os negras/os e indígenas, sendo que, ainda neste momento, a renda ainda não era considerada para a reserva de vagas. Em 19 de agosto de 2012, foi sancionada a Lei Federal nº 12.711 /12 conhecida como “Lei de Cotas”. O seu Artigo 1º determinou que 50% das vagas em instituições federais de ensino superior deveriam ser reservadas para estudantes que concluíram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas. E, entre estes 50%, metade deveria ser reservada para estudantes de baixa renda, além de fortalecer a reserva de vagas para estudantes negras/os, pardas/as, indígenas e pessoas com deficiência, conforme trechos citados, abaixo.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL/2012).

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (BRASIL/2012)

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL/ 2012).

Porém, essas medidas deveriam ser cumpridas de maneira gradual, devido à necessidade das instituições federais de ensino superior de se enquadrarem à lei em até quatro anos.

Com esta determinação legal, as portas das universidades federais abriram-se um pouco mais para estudantes que antes estavam totalmente excluídas/os. A partir da “Lei de Cotas”, estudantes em situação de vulnerabilidade social, negras/os, pardas/os. Indígenas e pessoas com deficiência, puderam vislumbrar uma possibilidade mais concreta de acessar este espaço que é seu por direito. No entanto, o acesso por si só não garantiu e nem garante a permanência destas pessoas, o que faz do PNAES neste contexto um programa de extrema relevância. Ainda assim, uma política pública tão abrangente não garante, por si só, a efetividade da permanência estudantil.

## **2.2 PNAES - qual é o conceito de “permanência” inserido no Programa**

Se buscarmos o significado da palavra “permanência”, encontramos as seguintes definições: ato de permanecer; estado, condição ou qualidade de permanente; constância, continuidade, firmeza. O PNAES tem por objetivo justamente cercar as/os estudantes em condições de vulnerabilidade das condições mínimas necessárias para que possam, de forma contínua, chegar ao final de um curso universitário e alcançar a diplomação. O Artigo 3º do Decreto nº 7.234/2010 determina que o PNAES “deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Além disso, prevê que suas ações devam ser desenvolvidas em determinadas áreas, como:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;
- IX - apoio pedagógico; e

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL/2010).

Conforme Maciel et. al (2016, p. 763), a desigualdade social, a renda familiar, a cor/etnia, os fatores socioeconômicos e culturais são limitantes ao acesso ao Ensino Superior. No entanto, ainda quando as barreiras do acesso são rompidas, a dificuldade em permanecer torna-se mais um obstáculo à conclusão de um curso de ensino superior. Segundo Bardagi e Hutz (2009, p. 96) estudos apresentam causas variadas para a evasão de curso superior, como por exemplo: descontentamento com horários de disciplinas, a falta de cursos noturnos, a impossibilidade de trabalhar e estudar concomitantemente, mau relacionamento entre professores e estudantes, a pouca interação social à universidade, falta de informações sobre os cursos e a profissão escolhida, juntamente com as expectativas não correspondidas, mau desempenho, reprovações e retenção, problemas econômicos, entre outros.

Acrescenta-se que, além de lidarem com “as desvantagens advindas da desigualdade de acesso aos capitais econômico, social e cultural, estes estudantes apresentam necessidades específicas, que precisam ser supridas, de forma a possibilitar-lhes concluir os estudos, dispondo de melhores condições materiais e culturais” (VARGAS, 2008, p. 55). É na tentativa de aumentar a permanência dos estudantes em vulnerabilidade social, viabilizando a conclusão do curso em andamento, que o PNAES foi criado. Atualmente, na UFRGS o Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas<sup>2</sup>, publicado em 2016, através da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, já indicou efeitos positivos do PNAES para a permanência estudantil. De acordo com este Relatório, quando se compara cotistas e não cotistas, não há diferença significativa em termos de evasão entre esses dois grupos, sendo que, em alguns cursos, a evasão é menor entre cotistas. No entanto, há diferença significativa de maior retenção acadêmica de cotistas, especialmente dos cursos que já apresentavam estruturalmente esta tendência.

Apesar da extrema relevância da assistência estudantil no auxílio à garantia dos recursos materiais tão necessários à permanência, ela por si só não contempla todos os aspectos envolvidos para que um curso de graduação seja concluído, como, por exemplo, aspectos de natureza emocional ou cultural. De acordo com Maciel et. al (2016, p. 55):

---

<sup>2</sup> O Relatório de 2016 da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF) pode ser acessado através no próprio site da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através do link: <http://www.ufrgs.br/acoesaafirmativas/relatorio/relatorio-2016/view>.

Embora o aspecto econômico seja importante para favorecer, ou não, a permanência do estudante em seu respectivo curso, partimos da premissa de que não seja o único ou o preponderante. Dessa forma, entendemos que as políticas assistencialistas focais são essenciais ao público de baixa renda; contudo, deve - se considerar a complexidade da questão que permeia a permanência (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016, p. 775).

Certamente, faz-se necessário investir em políticas de permanência e em pesquisas que demonstrem a efetividade dos programas de assistência. Contudo, há uma rede complexa de fatores que contribuem para a evasão ou retenção de estudantes, que precisam ser estudadas e analisadas, pois é preciso criar estratégias mais pertinentes e efetivas á estudantes de baixa renda, podendo assim concluir um curso de graduação. Conforme Primão (2015, p. 55):

No que se refere às políticas de permanência instituídas, podemos observar que tanto o Estado, por meio dos seus programas específicos, quanto às pesquisas realizadas no tocante à permanência, estão centradas na realidade dos estudantes carentes, expressando-se na defesa de uma assistência quase exclusivamente financeira, como se esse fosse o único fator ameaçador do discente em seu trajeto universitário (PRIMÃO, 2015, p. 55).

### **2.3 Papel do vínculo afetivo na relação professor-aluno e ‘permanência’**

Como seres humanos, interagimos socialmente e afetivamente com nossos semelhantes, sejam integrantes de nossas famílias ou amigas/os. Contudo, ao longo da formação escolar dos sujeitos, vai ocorrendo uma progressiva desumanização na relação professor-aluno, e com frequência os vínculos são excluídos dessa relação. Para Paulo Freire (1921-1997), um dos educadores mundialmente mais influentes “não há docência, sem deiscência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. (FREIRE, 1997, p. 25). No entanto, por diversos motivos, desde a Educação Básica e mesmo no ensino superior, são raras as/os professoras/es que incentivam a troca de saberes, o diálogo entre os seres que compõem um espaço educativo, seja a troca docente-estudante ou estudante-estudante, conseqüentemente inviabilizando contextos onde o vínculo poderia germinar e florescer.

Em seu livro *Ofício de Mestre*, Miguel Arroyo escreveu sobre a importância do encontro de gerações no espaço escolar e no aprendizado em ser humano, destacando também a relevância da troca entre sujeitos de uma mesma geração para esta formação. Segundo Arroyo (2001, p. 165) “os alunos são silenciados, pouco falam entre si. O percurso escolar é solitário, silencioso.” Arroyo concentrou-se na Educação Básica, mas, ao caminharmos pelos corredores de instituições de ensino superior, muitas vezes podemos nos deparar com este

mesmo cenário. Salas de aula cheias e estudantes em silêncio somente escutando de forma passiva, recebendo tantas informações que o próprio raciocínio pode ser bloqueado. Quase não há espaço para dúvidas, muito menos para pensar em uma pergunta sobre o que se ouviu. Não há espaço para diálogos com professoras/es e colegas, nem para formação de vínculos. Neste cenário, o protagonista é o conteúdo transmitido, e não o sujeito que ocupa o papel de aluno. Os sujeitos assim são transformados em seres objetificados.

Em contraposição a este cenário recorrente, o psicólogo Carl Rogers (1902-1987), filiado às teorias de aprendizagem humanistas, destacou que a educação precisa atuar e desenvolver “o crescimento pessoal do aluno” (OSTERMANN, CAVALCANTI, 2010, p.24). Segundo estes autores, para Carl Rogers a (o) estudante é o centro da educação, é importante que sua auto-realização seja priorizada, sendo a/o estudante concebida/o como “pessoa inteira”, englobando também sua aprendizagem afetiva. Também, afirmam que na concepção de aprendizagem de Rogers, a professora é vista como facilitadora/o das aprendizagens, implicando em que ela/ele se estabeleça com um ser humano real, aberto a comunicação, uma pessoa que tenha empatia para com as/os estudantes (p.24). Para Carl Rogers, a/o professora/o precisa ser:

[...] uma pessoa verdadeira, autêntica, genuína, despojando-se do tradicional "papal", "máscara", ou "fachada" de ser "o professor" e tornar-se uma pessoa real com seus alunos. [...] qualquer relação que deva ocorrer aprendizagem, precisa haver comunicação entre as pessoas envolvidas. Comunicação por natureza, só é possível em um clima caracterizado, por compreensão empática. Os estudantes precisam ser compreendidos, não avaliados, não julgados, não ensinados. Facilitação exige compreensão e aceitação empática. (OSTERMANN, CAVALCANTI, 2010, p.24, 25)

Há uma necessidade urgente em docentes que compreendam a importância da dimensão humana presente no ato de lecionar, e do valor fundamental que há no vínculo afetivo entre os humanos que compõem o espaço educativo e de ensino. É necessário e urgente que professoras e professores deixem de conceber os/as discentes como um objeto e/ou frasco vazio a ser preenchido de conteúdos, permitindo-se ser mais humano ou mais gente, e “menos profissional”, assim viabilizando a construção de espaços em que em que a condição de ser social das/s aluna/os seja valorizada e a necessidade de vínculo afetivo se faça presente. Segundo Paulo Freire (1997, p. 159), é preciso:

[...] descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas relações com os alunos (FREIRE, 1997, p. 159).

De acordo com Mahoney; Almeida (2005, p. 19) a teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, de Henri Wallon, afetividade “Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. Da mesma forma, “Ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 20). Apoiadas na perspectiva histórico-cultural walloniana, Veras; Ferreira (2010, p. 220) afirmam que:

[...] a teoria de Wallon destaca-se nos estudos sobre afetividade, afirmando em sua teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, que a dimensão afetiva, ao longo de todo o desenvolvimento do indivíduo, tem um papel fundamental para a construção da pessoa e do conhecimento (VERAS; FERREIRA, p. 220).

Apesar de apontada como importante e decisiva nas relações humanas e nas aprendizagens cognitivas, a desconsideração da dimensão afetiva do ser estudante ainda é muito presente nas instituições de ensino, acrescida da supervalorização da cognição, que de muitas formas anula o espaço de criação de vínculo afetivo na relação professor-aluno. De acordo com Veras; Ferreira (2010, p. 220):

A tradicional valorização da dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, na trajetória do pensamento e do conhecimento humano, e a visão dualista do homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição têm dificultado a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem e da própria totalidade do ser, limitando o processo de formação de estudantes de vários níveis de escolaridade (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 220).

Conforme também essas autoras (p. 221) o desenvolvimento humano é interminável, já que “a constituição do *eu* é um processo interminável”.

Portanto, podemos afirmar que a afetividade constitui um fator de grande importância no processo de desenvolvimento do indivíduo e na relação com o outro, pois é por meio desse outro que o sujeito poderá se delimitar como pessoa nesse processo em permanente construção. Nesse sentido, é essencial que o professor de Ensino Superior também esteja envolvido nesse processo, considerando a afetividade como parte do desenvolvimento, buscando a formação integral dos estudantes universitários e uma vivência positiva da aprendizagem (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 221).

Percebe-se, então, que a afetividade na educação deve estar presente, mesmo no Ensino Superior, permeando as relações entre docentes e discentes. “A educação possui uma forte dimensão afetiva, não sendo esta a única nem a mais importante, ela é tão imprescindível quanto às demais dimensões (socioeconômica, filosófica, ideológica...) para a realização dos

seus objetivos” (GALLAS, 2014, p. 7). Para Carvalho e Faria (2010, p. 10) o afeto é a chave para a educação.

A autoestima gerada através de relações nutridas por professoras/es e estudantes pode ser fator imprescindível no processo de permanência de estudantes universitárias/os de baixa renda, pois incide e atua nas condições afetivo-cognitivas das/os discentes, necessárias à continuidade dos estudos e formação. “As necessidades de amor e afeto precisam ser atendidas para a chama da motivação crescer” (CARVALHO; FARIA, 2010. p. 9). Por outro lado, quando os vínculos afetivos não se concretizam, as inúmeras dificuldades vinculadas ao ambiente hostil e elitista na Universidade e da vida pessoal de cada estudante podem potencializar a desmotivação e conduzir à evasão. O afeto “é muito importante para o aluno sentir-se importante, valorizado.” (CARVALHO; FARIA, 2010. p. 1).

A afetividade exerce um papel importantíssimo em todas as relações, além de influenciar decisivamente a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, à vontade e as ações, e ser, assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana (MELLO; RUBIO, 2013, p. 02).

De outro modo, pode-se dizer que a relação vincular pautada pelo afeto nas relações de ensino/trabalho entre docentes e discentes, passa a ser um fator propulsor à ultrapassagem de barreiras impostas aos estudantes de baixa renda, que precisam de motivação para persistir e permanecer. “Pela motivação o professor pode influenciar a maneira como o aluno utiliza suas potencialidades, além de afetar positivamente a forma como esse aluno pensa e se desenvolve.” (OLIVEIRA, 2017, p.215).

O significado etimológico da palavra motivo – motivação – foi extraído do latim *movere*, *motum*, e significa aquilo que faz mover. Desta forma podemos relacionar motivar a modificar, mudar, impulsionar, estar em movimento, rumar para um objetivo a ser alcançado. Podemos assim compreender a motivação, de um modo geral, como aquilo que impele uma pessoa a ter determinado comportamento ou atitude e, no mesmo sentido, empreender uma ação diante de determinada situação ou circunstância. (OLIVEIRA, 2017, p.216).

Mahoney e Almeida (2005, p. 25), apontaram o acolhimento como um princípio importante no desenvolvimento humano contínuo, e relacionado com as aprendizagens. No entanto, é possível considerar que este é um aspecto importante não apenas para os aprendizados, mas, também um significativo reflexo dos vínculos afetivos entre os seres humanos.

Importante em qualquer idade: acolhimento da criança de do jovem pelo grupo familiar, grupo de amigos, grupo de colegas, grupo de professores;

acolhimento do professor pela direção, pelo seus pares, pelo seu entorno, pelos seus alunos (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 25).

Por fim, e nas palavras de Freire (1977, p. 80), “há uma relação entre a alegria necessária à prática educativa e a esperança [...] de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”. Sendo assim, o acolhimento, o diálogo como método, ensinamentos e aprendizados poderiam gerar laços na relação professor-aluno que, ao serem recheados por vínculos afetivos e nutritivos, criariam uma potente mediação às lutas que docentes e discentes, juntas/os, precisam realizar em favor da efetiva permanência de estudantes de baixa renda, nas universidades públicas.

### **3 OBJETIVOS**

O principal objetivo desta pesquisa foi analisar a presença ou não do vínculo afetivo na relação professor-aluno, bem como seus efeitos na permanência estudantil das/os universitários de baixa renda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Partindo desse objetivo amplo, foram definidos os objetivos específicos:

- a) identificar a presença ou ausência de vínculo afetivo na relação professor-aluno, entre estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas;
- b) comparar as percepções dessas/es estudantes sobre docentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, relacionando-as com a presença ou ausência de vínculo afetivo nas relações de trabalho;
- c) Analisar a ocorrência de situações que evidenciem aumento ou diminuição na motivação das/os estudantes, estabelecendo relações com a presença ou ausência de vínculo afetivo ao longo da graduação.

#### 4 METODOLOGIA - em busca do vínculo afetivo

Em coerência com os objetivos da pesquisa, a abordagem metodológica a ser utilizada insere-se no campo epistemológico da pesquisa qualitativa. Sobre a pesquisa qualitativa Godoy (1965, p. 58) expressa:

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1965, p. 58).

Conforme Bogdan, Biklen (1994, p. 47) “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o pesquisador o instrumento principal”. Outro ponto importante que justifica esta abordagem, segundo esses autores, é poder contar com minhas próprias vivências, aflições e experiências no contexto em que vivem (as) estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas, ou seja, o ambiente universitário. “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto”. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 47). Ainda sobre as pesquisas qualitativas, Godoy (1965, p. 62) afirma:

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada (GODOY, 1965, p. 62).

Com relação ao processo de transformar os dados coletados em resultados, a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011, p.15) foi o procedimento escolhido. Conforme esta autora (2011, p.15) a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Este método se caracteriza pela empiria e se aplica no campo das comunicações e foca-se em mensagens, possibilitando classificá-las em categorias de análise “para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem”. (SANTOS, 2011, p.384).

Segundo Bardin (2006, p.38) *apud* Mozzato e Grybovski (2011, p. 735), a técnica de análise de conteúdo se organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise é a fase de organização do

material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. A segunda fase consiste na exploração do material empírico definindo assim, as categorias de análise (sistemas de codificação). A terceira e última fase está destinada à discussão dos resultados; onde ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2006, p. 38 *apud* MOZZOTO e GRYBOYSKI, 2011, p. 735).

No contexto desta investigação, inicialmente, solicitou-se aos sujeitos da pesquisa que lessem e, caso concordassem, assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). A partir disto, apresentou-se um questionário semiestruturado elaborado por mim em conjunto com minha orientadora (Apêndice B). Através do aplicativo *Google Docs*, que possibilita a criação de questionários online com a ferramenta *Google Forms*, foi possível disponibilizar ambos os documentos por correio eletrônico e também via redes sociais. Vale enfatizar que, em decorrência do questionário não ter sido disponibilizado presencialmente, a assinatura no TCLE ocorreu mediante a solicitação obrigatória dos endereços eletrônicos e nomes completos dos sujeitos, além obviamente do envio espontâneo de suas respostas ao finalizarem o questionário.

#### **4.1 Critérios de Escolha dos Sujeitos**

Tendo em vista a intenção de analisar se a presença de vínculo afetivo na relação professor-aluno contribui, ou não, à permanência de graduandas/os do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que integram o grupo de beneficiários e de beneficiárias PRAE, fez-se necessário delimitar os sujeitos alvo deste estudo a aqueles que, em princípio, de diversas formas transpuseram as resistências geradas pelo sistema universitário a sua continuidade e conclusão do curso.

Com essa delimitação a priori, os critérios de seleção dos sujeitos de pesquisa foram: a) graduandos do semestre vigente, alocados nas etapas finais do curso; b) estudantes matriculados nas Atividades de Ensino Estágio de Docência em Ciências e em Biologia (6ª e 7ª etapas); c) aquelas/es que estiverem realizando seu Trabalho de Conclusão de Curso (8ª etapa); d) além daquelas/es já diplomados pela habilitação Bacharelado e Licenciatura.

## 4.2 Questionário Aplicado aos Sujeitos

Baseando-me na definição de questionário expressa por Yaremko, Harari, Harrison e Lynn apud Günther (2003, p. 1), ou seja, “[...] um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica”, o questionário semiestruturado desta pesquisa objetivou buscar subsídios para investigar, se do ponto de vista das/os estudantes, o vínculo afetivo na relação professor-aluno contribuiu ou não à permanência na Universidade, principalmente, àquelas/es pertencentes ao grupo de beneficiários PRAE.

O questionário foi composto por 19 perguntas: uma para identificar o ano de ingresso na UFRGS; uma para saber a etapa em que a/o estudante se encontrava no curso; uma de identificação das/os beneficiárias/os do PRAE; cinco objetivavam conhecer um pouco da história de vida dos sujeitos, antes do ingresso na UFRGS, que buscavam saber algo sobre suas condições de vida e da preparação para ingressar na Licenciatura em Ciências Biológicas; três tratavam das condições econômicas dos estudantes, durante a graduação; e, por fim, oito que buscavam encontrar relações com o objeto de pesquisa, sendo uma de múltipla escolha e as demais, abertas. Dos 19 questionários respondidos e enviados, sete são beneficiárias/os PRAE.

Iniciei novamente a leitura das respostas, uma a uma da pergunta 1 a 19. No entanto, voltei minha atenção da nona à 19<sup>a</sup>, já que são estas as que mais contêm subsídios para as análises.

## 4.3 Categorias de Análise

As respostas dos 19 questionários foram lidas e relidas, com cuidadosa atenção. Dos dados obtidos emergiram progressivamente os resultados, em forma de categorias de análise. De acordo com Bardin (2011, p. 145) ”a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Sobre a classificação ainda segundo a autora:

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios

insistam em outros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior. (BARDIN, 2011 p. 146)

A discussão e análise dos resultados foram conduzidas em coerência à literatura pertinente. As categorias, subcategorias e seus indicadores são assim descritas:

→ **Condições materiais de permanência:** categoria referente às condições de permanência que podem ser monetarizadas, ou seja, que podem ser supridas mediante os investimentos econômicos.

Subcategorias:

- *Infraestrutura da universidade:* subcategoria que evidencia questões sobre as condições de infraestrutura de prédios, salas de aula, laboratórios.
- *Condição econômica dos sujeitos:* subcategoria que evidencia questões sobre as condições econômicas dos sujeitos que impedem ou permitem a permanência.

→ **Condições imateriais de permanência:** categoria referente às condições de permanência que não podem ser monetarizadas, ou seja, aquelas que independem de investimentos econômicos.

Subcategorias:

- *Identificação com o curso:* subcategoria referente às respostas que evidenciam os sentimentos positivos ou negativos quanto ao curso.
- *Acolhimento por parte da instituição:* subcategoria que evidencia as respostas relacionadas ao acolhimento pelos diferentes departamentos da universidade.
- *Relação vincular entre professores e estudante:* subcategoria que evidencia as respostas relacionadas à presença ou ausência de vínculo afetivo na relação professor-aluno.
- *O professor enquanto profissional capacitado:* subcategoria que evidencia as respostas relacionadas à importância dos métodos e posturas dos docentes com relação aos estudantes.
- *Condições de saúde emocional do estudante:* subcategoria que evidencia as respostas relacionadas à qualidade da saúde emocional das estudantes.

## 5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O questionário, instrumento fundamental desta pesquisa, foi respondido por 19 estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. As respostas foram discutidas e

analisadas com o objetivo de identificar e analisar se a presença de vínculo afetivo na relação professor-aluno contribui, ou não, à permanência desses estudantes, em especial, àquelas/es de baixa renda. Antes de tudo, cabe apresentar um pouco da trajetória dos sujeitos que compõem o grupo de participantes desta pesquisa, comparando em alguns momentos estudantes de baixa renda (beneficiárias/os PRAE) aos que não são.

Do total de respondentes, sete (37%) representaram o grupo de estudantes de baixa renda que são ou já foram beneficiárias/os do Programa de Ações Afirmativas concedido pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Apenas duas estudantes negras responderam ao questionário, sendo que uma delas foi beneficiária PRAE e hoje está formada. Sobre o ano de ingresso na UFRGS, existem representantes de 2009 a 2016, que se distribuem entre as etapas quatro, cinco, seis, sete e oito, além de quatro estudantes já formadas. Como já era esperado, por ser uma das exigências para receber os benefícios da PRAE todas/os as/os beneficiárias/os estudaram durante toda sua trajetória escolar em instituições públicas. Entre os estudantes não beneficiárias/os, cinco estudaram somente em instituições privadas, cinco somente em instituições públicas e dois estudaram em instituições públicas e privadas.

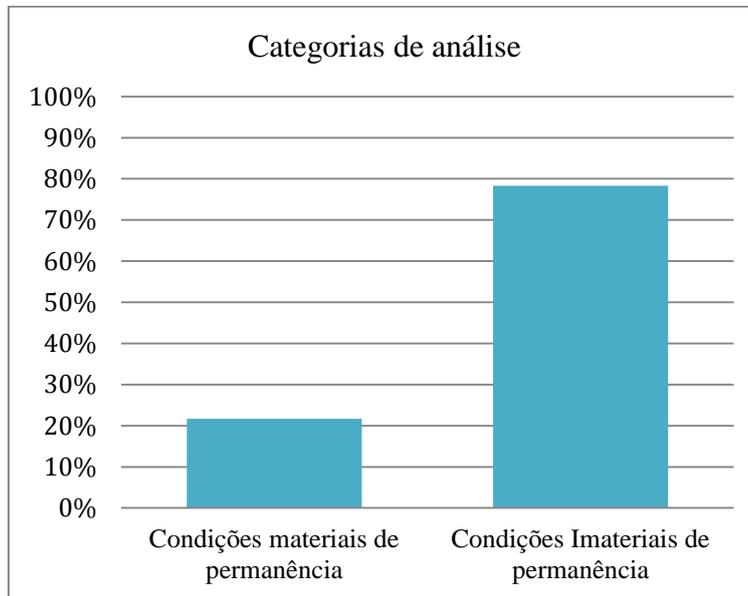
Dos seis estudantes que necessitaram trabalhar antes de ingressar na UFRGS, cinco são beneficiárias/os. Quanto à realização de atividades remuneradas durante a graduação, treze estudantes indicaram a necessidade de trabalhar, e entre estes cinco são beneficiárias/os. Dos tipos de atividade remunerada exercida pelas/os estudantes, *Bolsista* foi à opção mais escolhida (16 vezes), seguida de *Emprego informal* (6 vezes), *Estágio* (2 vezes) e também *Contrato CLT* (2 vezes). Alguns desses dados serão essenciais na construção das relações que existem entre as respostas obtidas no questionário e os objetivos propostos nesta pesquisa. Mais adiante, esses dados serão resgatados.

Através da leitura interpretativa das respostas obtidas no questionário, das analogias construídas entre elas e de sua ressignificação, foram criadas duas categorias de análise. Por meio da identificação de indicadores que foram emergindo progressivamente ao longo da leitura, sete subcategorias foram criadas. Os resultados obtidos através do questionário foram analisados com base na literatura apropriada e nas categorias e subcategorias de análise, conforme a tabela 1:

TABELA 1: Categorias, subcategorias de análise, indicadores e exemplos.

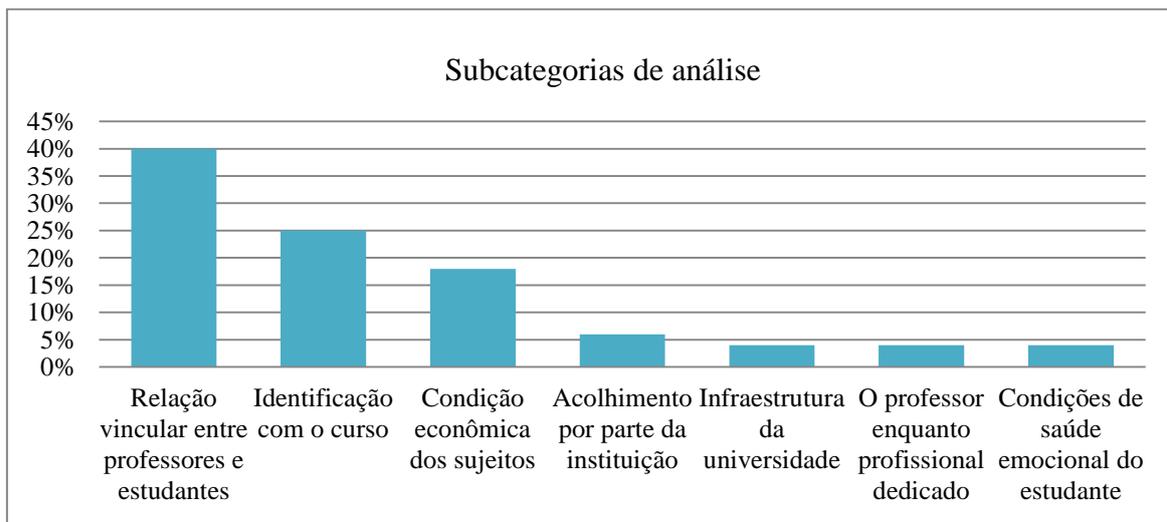
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Condições materiais de permanência</b>	<i>Infraestrutura da universidade</i>	Ênfase nas expectativas quanto às salas de aula, laboratórios, bibliotecas.	A4: “[...] a infraestrutura da Universidade não é 100%, mas foi suficiente para que concluísse minha graduação”.
	<i>Condição econômica dos sujeitos</i>	Ênfase na importância do acesso a políticas públicas de permanência.	A8: “Dependo do meu salário para sobreviver”.
		O trabalho (ou atividade remunerada) como necessário para sobreviver	A1: “Não ter como me manter na universidade por precisar de dinheiro”.
		O trabalho (ou atividade remunerada) como necessário para manter-se na universidade	
<b>Condições imateriais de permanência</b>	<i>Identificação com o curso</i>	Ênfase no tipo de tratamento recebido pelos diferentes departamentos da universidade	A14: “Por que definitivamente é o que gosto”. A19: “[...] acabei aprendendo coisas que não esperava devido à experiência dentro da Universidade, em especial na Faculdade de Educação”.
		O professor como sujeito inspirador	
		O professor é respeitoso	
	<i>Acolhimento por parte da instituição</i>	O afeto trás sensação de acolhimento	A9: “Imaginei que fosse um espaço mais acolhedor”
	<i>Relação vincular entre professores e estudantes</i>	O afeto motiva o estudante	A17: “[...] algumas professoras caminharam junto comigo para que eu me tornasse uma boa professora [...]”. A2: “[...] respeitaram minhas limitações e me orientaram de uma forma individualizada”. A9: “Respeito, atenção, carinho e solidariedade”. A1: “Se não fosse esse acolhimento pela prof. do PIBID no primeiro semestre eu não teria conseguido ficar no curso”.
		Valorização das qualidades das estudantes pelo professor	
		Individualização do atendimento dos professores para com os estudantes	
		O professor se dispõe a ajudar o estudante quando necessitam	
		O professor dialoga com as estudantes	
		O professor escuta as demandas dos estudantes	
O professor valoriza as diferentes habilidades de seus alunos em suas avaliações			
Preocupação do professor com a dinâmica da aula			
<i>O professor enquanto profissional capacitado</i>	O professor incentiva a autonomia das estudantes O professor diversifica as avaliações	A4: “[...] apresentaram diversidade de avaliação e organização na disciplina”.	
<i>Condições de saúde emocional do estudante</i>	Referência às condições emocionais	A8: “[...] competitividade a partir de conceitos em provas, pouca didática e reforço dos conteúdos pelos docentes, saúde mental abalada, crises de ansiedade e depressão”.	

Na Figura 1, é possível observar a porcentagem das citações de cada categoria de análise nas respostas das/os estudantes. Observa-se que 78% das respostas evidenciam a valorização por parte dos sujeitos, dos aspectos que não podem ser mensurados em valores econômicos, que se traduzem em fatores necessários a permanência.



**FIGURA 1** - Porcentagem das citações de cada categoria de análise

Já na Figura 2 observa-se a porcentagem em que as subcategorias de análise foram referidas nas respostas das/os estudantes:



**FIGURA 2** – Porcentagem em que cada subcategoria de análise foi citada.

As respostas evidenciaram as subcategorias *Relação vincular entre professores e estudantes* (40%), *Identificação com o curso* (25%) e *Condição econômica dos sujeitos* (18%) como as mais relevantes. É possível observar que, mesmo sendo a condição econômica muito

importante à permanência, e tendo sua relevância atribuída para efetivação de política pública, como é o caso do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), parece não ser suficiente, visto que as/os estudantes atribuíram um grande valor ao tipo de relação estabelecida ou não com docentes. Mas, sem dúvidas, o PNAES vem garantindo as condições mínimas de alimentação, transporte, saúde e moradia para estudantes de baixa renda poderem se manter graduação. Outro dado interessante é que os sentimentos de satisfação ou não com o curso compuseram a segunda categoria mais valorizada por parte dos sujeitos da pesquisa.

As categorias e subcategorias serão analisadas e discutidas de acordo com a porcentagem de suas citações nas respostas dos sujeitos pesquisados.

### **5.1 Categoria Condições imateriais de permanência:**

Conforme já apresentado na Figura 1, a categoria de análise mais citada foi *Condições imateriais de permanência*, expressando sua relevância para as/os estudantes. Esta categoria reuniu por analogias, todas as respostas que evidenciaram a importância, o contentamento ou descontentamento quanto a questões que não podem ser mensuradas em valores, mas, que se mostraram relevantes à permanência estudantil na universidade. Das cinco subcategorias, a que emergiu de um maior número de respostas, ou seja, com maior destaque, foi *Relação vincular entre professoras e estudantes*, e a primeira a ser aqui discutida.

#### **5.1.1 Subcategoria *Relação vincular entre professoras/es e estudantes***

No processo de criação das categorias e subcategorias de análise (BARDIN, 2011, p.145), foi notável o destaque atribuído pelos sujeitos às indagações sobre vínculos afetivos, visto que 40% das respostas vieram a compor a subcategoria *Relação vincular entre professoras/es e estudantes*. Percebe-se a importância dos laços de afeto para as/os discentes, seja pelo descontentamento por sua ausência, seja com a exaltação de sua presença, que de afetiva gera laços de afeto, construídos por discentes com alguns docentes. Ressalta-se que o vínculo afetivo é um dos pilares desta pesquisa que, juntamente com a relação professor-aluno viabiliza ou não a permanência estudantil na Universidade.

As respostas demonstraram que o vínculo afetivo é considerado como fator de expectativas, admiração e mesmo decepção por parte da maioria das estudantes. As perguntas que fizeram emergir esta categoria foram as de número 15, 16 e 17 do questionário, que consideraram as expectativas das estudantes com relação às (aos) professoras/es e as situações

em que necessitaram de acolhimento por parte de docentes. As/os estudantes mencionaram aspectos como respeito, empatia, atenção, diálogo, escuta carinhosa e disponibilidade para ajudar, relacionando-os com seus ideais e expectativas, atingidas ou não por docentes, ou com suas necessidades de acolhimento. Conforme Mello, Rubio (2013, p. 2) o afeto está relacionado com sentimentos de ternura, amor, carinho e simpatia. Já a afetividade relaciona-se com: emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento, entre outros termos. A questão central aqui, é que para a formação de uma relação vincular entre docentes e discentes, um ou mais desses fatores necessitam estar presentes na relação professor-aluno.

Deste modo, e baseando-me nos indicadores presentes nas respostas, foi possível constatar que há, em algum nível, com um ou mais professores/as a presença do vínculo afetivo nas relações que estabelecem com seus estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Este é o primeiro ponto a que dou destaque, pois, identificar a presença ou ausência de vínculos afetivos, fez parte de um dos objetivos específicos desta pesquisa. Por meio das respostas obtidas, pode-se dizer que os/as estudantes valorizam não apenas os métodos de ensino e avaliação, pois também atribuem grande valor a docentes que se relacionam afetivamente.

Significativo foi identificar que todos os respondentes mencionaram, em uma ou mais respostas, a necessidade e a importância do afeto na relação professor-aluno, denotando que os/as estudantes valorizam as condutas afetuosas de seus professoras/es. Isto para além da importância do vínculo afetivo na aquisição de aprendizagens, na expressão de sentimentos motivacionais, na segurança e autoestima, bem estar e continuidade dos estudos. “O afeto deve estar presente na relação entre professor e alunos dentro da sala de aula e mesmo nas atividades fora dela” (CARVALHO; FARIA 2010, p.5).

Quanto às relações entre docentes e discentes, algumas respostas trouxeram questionamentos importantes. Quando perguntado aos sujeitos: *Baseando-se nas suas expectativas, você diria que hoje elas foram correspondidas por um ou mais docentes?*  Sim  Não Por quê? Todas as respostas foram sim, estudantes sentem que suas expectativas foram correspondidas. No entanto, a maioria também destacou que apenas uma pequena parte das/os professoras/es correspondeu, em especial, sobre as noções relativas a vínculos afetivos, ou mesmo de metodologias de ensino e avaliação, porém as questões relacionadas aos afetos tiveram maior destaque.

Como por exemplo, revela o estudante A4: *Sim, alguns poucos docentes mostraram-se como referências de professores universitários, pois mostraram empatia, sabendo o que*

*mobilizaria os afetos dos estudantes, estabeleceram vínculo [...].* A respondente A7: também destacou esta questão, porém, enfatizou outro aspecto de admiração para com docentes: *Sim, foram correspondidas por alguns docentes, não pela maioria. [...] como, por exemplo, professores que me inspiraram por seus exemplos de vida.* Através das duas respostas observa-se que as/os estudantes inspiram-se nas docentes, tanto pela forma com que tratam as/os discentes, como por suas trajetórias, tornando-se referência e mobilizando os afetos.

Em alguns casos as/os estudantes fizeram um recorte citando as professoras lotadas na Faculdade de Educação (FACED), que ministram as disciplinas referentes aos aspectos teórico-práticos do e sobre ensino de Ciências e de Biologia, como também as dos estágios de docência. Como ilustra a resposta da estudante A15: *[...] A maioria dos professores que atenderam essas expectativas foram professoras da FACED.* Resposta da estudante A17: *Sim, com as professoras dos estágios docentes.*

Não é surpresa que professoras da FACED estejam mais dispostas a formação de vínculos afetivos, pois, questões que permeiam os afetos na relação professor-aluno vêm sendo estudadas e destacadas por docentes que tem como fonte de pesquisa a educação, em sua maioria, docentes da própria FACED. Além do mais, os estágios de docência em Ciências e em Biologia, do curso de Licenciatura, são carregados de uma atmosfera recheada de sentimentos, anseios e afetos. A proximidade entre professoras e estudantes se dá tanto nas aulas presenciais com toda a turma, com momentos de trocas de experiência e estudos, quanto nos encontros de orientação individual, em que, mesmo com seriedade e complexidades, a atmosfera é mais descontraída, divertida e afetuosa. Assim, gradativamente, criam-se as condições para que os laços de afeto se tornem também abraços.

Há uma dimensão humana na docência (ARROYO, 2000; FORTUNA 2007) que parece estar mais presente nas relações com as professoras da FACED. Justifica-se, em tese, que isto ocorra porque a maioria dos/as profissionais são Licenciadas/os e, no caso do grupo de disciplinas específicas do meu curso, elas são Licenciadas em Ciências Biológicas. Já a natureza mais dura e “imparcial” reconhecida e praticada no âmbito da pesquisa científica básica em Ciências Naturais, talvez as/os condicionem a posturas mais frias e distantes, supervalorizando a exposição de conhecimentos/conteúdos em detrimento dos sujeitos alunos/as, suas emoções e cognições. A Professora Tânia Fortuna destaca a dimensão humana e afetiva na educação:

Reconhecer a dimensão humana da docência é admitir a presença e a força dos afetos na determinação da identidade do professor e na sua atuação profissional. Contudo, há uma tendência a exorcizar a abordagem desse assunto por parte daqueles que pretendem uma análise dita "científica" dos

vínculos profissionais. Análises como essas se ancoram, muitas vezes sem o saber, em uma perspectiva positivista da ciência, na qual se acredita que a isenção e a neutralidade são obtidas pela execração das paixões, atingindo, assim, a imparcialidade do conhecimento. (FORTUNA, 2007)<sup>3</sup>

Ainda sobre aspectos indicadores de vínculos afetivos na relação professor-aluno, destaco o respeito, a atenção, a empatia, a escuta e o diálogo, como características importantes mencionadas por parte das/os estudantes que se relacionam aos vínculos afetivos e que permeiam suas expectativas e que transmitem sensação de acolhimento. Ainda sobre a pergunta: “*Baseando-se nas suas expectativas, você diria que hoje elas foram correspondidas por um ou mais docentes?  Sim  Não Por quê?*”. Percebe-se que é atribuída uma grande importância as posturas de respeito advindas de docentes, para com discentes.

Quanto a esse aspecto a estudante A3 respondeu: *Sim, acho que há varias professoras e professores no curso que dão o seu melhor, nos tratam com respeito, com responsabilidade e empatia. Reconhecem em nós profissionais e pessoas qualificadas e são construtivas/os.* Observa-se que a estudante destaca além do respeito, a importância da valorização de discentes não apenas como aprendizes, mas, também como profissionais. Carvalho; Faria (2010) destacaram além da importância do afeto na relação professor-aluno, importância do respeito para com as/os alunas/os, suas dificuldades, necessidades, além de conhecer sua história possibilitando estabelecimento de uma parceria, compartilhando afetos, confiança e alegria. “A interação professor-aprendiz se faz importante às vivências afetivas por representar um espaço para a valorização de potencialidades” (QUEIROZ, 2013, p. 15267).

Destaca-se ainda nas respostas das/os estudantes A3, A4 (já descritas) a empatia como fator importante na geração de vínculos e para o sentimento de bem estar das/os estudantes. Quanto à empatia e o respeito a estudante A12 também responde: *Sim, alguns docentes corresponderam às expectativas, pois eles de fato foram empáticos, respeitosos, atenciosos e em função disso conseguiram estabelecer vínculos com os alunos.* De acordo com Carl Rogers (1902 – 1987) em sua abordagem humanista, estudantes necessitam da compreensão empática por parte de docentes, que se refere a

[...] capacidade de se imergir no mundo subjetivo do outro e de participar na sua experiência, na extensão em que a comunicação verbal ou não verbal o permite. É a capacidade de se colocar verdadeiramente no lugar do outro, de ver o mundo como ele o vê. (ESCARNIO, 2014, p. 85)

---

<sup>3</sup> FORTUNA, Tânia Ramos. *A dimensão humana da docência*, texto disponível no site da Secretaria de Estado da Educação- SEED (<http://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=805&Mes=6&Ano=2007>)

As/os estudantes também demonstraram necessidades de atenção, escuta e diálogo com docentes. Os laços de afeto se efetivam por meio de pequenos gestos que envolvem a relação professor-aluno, envolvendo ou não afeto físico, estes aspectos se evidenciaram nas respostas da pergunta: “*Quais foram as atitudes de docentes que lhe trouxeram sensação de acolhimento?*” A estudante A3 respondeu: “*(...) acho que o respeito é a primeira atitude que me faz sentir acolhida, depois disso é sentir que estou sendo ouvida de verdade e de forma empática e por fim, e quando me ajudam a me encontrar quando me sinto perdida.*”. Observamos nesta resposta os elementos citados até agora, como respeito, empatia, mas, também se destacam a atenção ao estudante e a disponibilidade em ajudar. De acordo com Mello; Rubio (2013, p. 6):

A afetividade não se limita a carinho físico, muitas vezes se dá em forma de elogios superficiais, ouvir o aluno, dar importância às suas ideias. É importante destacar essa forma de afetividade, pois às vezes nem percebemos que pequenos gestos e palavras são maneiras de comunicação afetiva (MELLO; RUBIO, 2013, p.6).

Com relação às atitudes das/os docentes que trazem a sensação de acolhimento, a estudante A8 respondeu: *Compreenderam a situação, demonstraram interesse em ajudar, estavam abertos ao diálogo e também preocupados com a minha trajetória na cadeira.* Paulo Freire (1997, p.127, 152) escreveu que saber escutar é uma exigência de ensinar, bem como a disponibilidade ao diálogo, “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele [...]”. Ao ler as respostas dadas ao questionário, a necessidade das/os estudantes de escuta e de diálogo ficam bem evidentes. Pois, remetem a sensação de acolhimento e segurança, que mobilizam os afetos e trazem sensação de segurança.

Os laços de afeto na relação professor-aluno podem se efetivar através de pequenos gestos e de comunicação afetiva, conforme já mencionado. No entanto, podem tornar-se ainda mais especiais quando esses os vínculos se efetivam por meio de demonstrações de carinhos físicos, como o abraço. A estudante A16 traduziu em sua resposta praticamente todos os aspectos que envolvem a construção de vínculos afetivos na relação professor- aluno:

Atitudes humanas e empáticas que remetem a autonomia de uma ajuda que tu não esperava, tanto emocional quanto física mesmo, como um abraço acolhedor e conversas de longo tempo para resolver problemas que não eram desses docentes. Indicações de ajuda e tantas outras coisas que nem eram obrigações desses profes, mas o amor e a humanidade são uma coisa linda. (ESTUDANTE A16).

A relação vincular entre professoras/es e estudantes pode se traduzir em inúmeros benefícios para as/os estudantes. Queiroz (2013, p. 15267) destacou a necessidade de confiança e bem-estar para a formação acadêmica, que podem ser concretizadas através de vínculos afetivos entre professoras/es e estudantes. No entanto, a disponibilidade das/os professoras/es em ouvir, em dialogar, em ajudar e tantas outras atitudes afetuosas também podem traduzir-se em permanência estudantil.

A disponibilidade por parte dos professores em afetar-se por seus discentes e mobilizar ações em prol de seus alunos pode ser o que separa alguns estudantes da linha de chegada. Como expressa a resposta do estudante A1: *Se não fosse esse acolhimento pela professora do PIBID no primeiro semestre eu não teria conseguido ficar no curso.* De acordo com Mahoney; Almeida (2005, p. 25) baseados na perspectiva walloniana, o acolhimento como um princípio importante no desenvolvimento humano contínuo. Contudo, o acolhimento também pode ser traduzido como produto dos laços afetivos entre humanos, que contribuem para gerar energia para seguir em frente na jornada rumo ao diploma.

A resposta da estudante A16 também traduz a importância do afeto para a permanência estudantil e para o enfrentamento das barreiras que se apresentam a formação: *[...] muitos professores na graduação me passaram essa, digamos assim, segurança e confiança pra continuar, acho que foi o que me manteve firme, mas não só eu, que mantem muitos colegas na luta ainda e nos faz acreditar que da pra melhorar tudo no mundo.* As atitudes afetuosas por parte dos docentes podem inclusive de acordo com essa resposta, estimular desejos e sonhos para além do universo da graduação.

Nas palavras de Paulo Freire (1997, p. 163) “se não posso, de um lado, estimular sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar”. Daí a importância de que docentes universitárias/os percebam a necessidade do afeto e da relação vincular com as/os discentes. Pois, se de um lado, os vínculos afetivos entre professoras/es e estudantes são capazes de gerar motivação necessária para seguir em frente. De outro, a sua ausência do afeto pode ser mais um fator que impulsiona as/os estudantes para fora da universidade.

### 5.1.2 Subcategoria *Identificação com o curso*

Esta categoria foi evidenciada nas respostas de estudantes que traduziram aspectos relacionados satisfações ou insatisfações com o curso durante a trajetória acadêmica, dentre as sete subcategorias esta foi a segunda que mais surgiu nas respostas, 25% das respostas

destacaram este aspecto. As respostas que mais fizeram emergir esta subcategoria foram as de número 12, 13 e 19 presentes no questionário.

Sem dúvida, a indagação que mais gerou descontentamento nas/os estudantes, refere-se à formação exclusivamente voltada para a pesquisa, que não considera as habilidades necessárias ao mercado de trabalho ou à formação de professoras/es de Ciências e Biologia. Também, há aquelas/es que realmente acabaram por não se identificar com nenhum dos aspectos do curso e, por outro lado, identificaram-se respostas que expressaram sentimentos de satisfação pelos aprendizados e vivências durante o curso.

A primeira questão a destacar é a que reflete as expectativas das/os estudantes com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Com relação à pergunta: *Quais eram suas expectativas com relação à Universidade?* A estudante A7 respondeu: *Evoluir como ser humano e encontrar os meios para tornar-me uma boa professora.* Percebe-se aí que para esta estudante, as expectativas estavam mais relacionadas à formação docente, e não a formação como pesquisadora da área das Ciências Biológicas. Há um contraste dos desejos desta estudante, para as expectativas da estudante A8:

Tornar-se uma profissional na área científica, contudo percebo que devido as minhas poucas condições financeiras isso não será possível, pois o país não apresenta projetos de apoio às cientistas. Tinha expectativa de sair qualificada para o mercado de trabalho, mas a cada dia que passa isso vem se tornando mais incerto. Meu maior receio é ficar desempregada após a conclusão do curso. (ESTUDANTE A8)

As respostas de natureza contrastantes refletem um pouco a estruturação do curso. Pois, as/os estudantes, atualmente, ingressam diretamente como licenciandas/os e ao longo do curso decidem o rumo de suas formações em direção à Licenciatura, ou Bacharel. Mas, o fato é que se percebe, para a segunda resposta, que as expectativas foram frustradas, o que pode afetar diretamente a identificação com o curso. A preocupação com a preparação para o mercado de trabalho fora do meio acadêmico também é evidente.

Com relação à pergunta: *Você acredita que estas expectativas tenham sido atingidas?*  
 Sim  Não Por quê. Do total de 19 respondentes, oito responderam que apenas parcialmente, seis responderam que as expectativas foram atingidas e cinco responderam que suas expectativas não foram atingidas.

Sobre esse aspecto, a estudante A2 respondeu: *Em parte elas foram atingidas [...] E creio que a UFRGS prepara os estudantes para uma vida acadêmica e não para o mercado de trabalho (ao menos na Biologia).* Percebe-se, como já mencionada, a preocupação com a

falta de preparo para o mercado de trabalho, influenciando nas escolhas profissionais relacionadas ao campo do Bacharelado e/ou ao da Licenciatura. Ainda assim, mesmo quando há decepções com relação ao currículo da Licenciatura em Ciências Biológicas, experiências positivas podem gerar aprendizados satisfatórios. Como expressa a estudante A19: *O curso foi um tanto decepcionante e frustrante pela dificuldade e pelo currículo. Mas, acabei aprendendo coisas que não esperava devido à experiência dentro da Universidade, em especial na Faculdade de Educação.*

A força da pesquisa no Bacharelado e o pouco investimento no campo educacional podem gerar sentimentos de angústia e insatisfação no percurso já realizado. Chamou minha atenção, a insatisfação das/os estudantes de licenciatura com relação ao curso, pois, suas respostas refletiram pouca consideração dada aos aspectos do ensino de Ciências e Biologia. A estudante A10 expressou: [...] *mais vejo a Biologia da UFRGS preparando para você trabalhar no laboratório deles e ponto final.* As respostas refletem a ampla dissociação do currículo das Ciências Biológicas, ao currículo da licenciatura.

Por outro lado, há também estudantes que se sentem bastante satisfeitas/os com os aprendizados ao logo do curso de licenciatura, como expressa a estudante A7: [...] *sinto que adquiri muito conhecimento ao longo dos seis anos de graduação, principalmente nas práticas como bolsista e como estagiária [...].* Contudo, observa-se nesta resposta que a satisfação e a identificação advêm das experiências vividas fora da sala de aula. Queiroz (2013, p.12566) afirma que o interesse é fundamental para à aprendizagem.

“A vivência do interesse impulsiona a busca por respostas e é um importante alicerce na construção do saber” (QUEIROZ, 2013, p.15266). No entanto, este mesmo interesse pode gerar, ou ser gerado através da identificação com o curso em que se pretende permanecer, estudando e aprendendo durante quatro, cinco, seis ou mais anos de vida. Deste modo, torna-se bastante difícil, e para alguns, impossível, permanecer sem identificar-se com os conteúdos e vivências que compõem um curso de graduação.

As respostas à pergunta: *Que motivos te levaram a persistir e permanecer no curso?*, mostram um pouco das situações de identificação com o curso, que acabaram gerando permanência. Estudante A2: [...] *uma grande curiosidade sobre certos "mistérios" da natureza.* Estudante A14: *Porque definitivamente é o que gosto.* Estudante A15: *Vi sentido no curso ao realizar os estágios de docência, tendo uma boa orientação das professoras e, ao mesmo tempo, ingressar em uma bolsa de iniciação científica na FZB com um orientador que me acolheu em um assunto que me interessa.* Essas três respostas foram elaboradas por estudantes que, por distintos motivos, ao longo da graduação, pensaram em desistir e

abandonar a formação acadêmica. No entanto, foi justamente a identificação com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que fez com que permanecessem nos seus percursos, evidenciando a importância de se identificarem com o curso para querer permanecer.

### 5.1.3 Subcategoria *Acolhimento por parte da instituição*

Algumas respostas dos sujeitos da pesquisa demonstraram que as/os estudantes possuem em suas expectativas o desejo de acolhimento não apenas por parte de docentes, mas, pela instituição de ensino de um modo mais amplo. O ingresso na universidade é para a maioria das/os calouras/os, um mergulho em um universo desconhecido. É um momento carregado de expectativas, desejos, curiosidades e inseguranças. Quanto mais distante do meio acadêmico durante o percurso escolar, mais se intensifica a necessidade de que estudantes tenham uma recepção acolhedora e orientadora. Fornecendo assim, as estudantes as informações pertinentes para que possam entender seus direitos e deveres dentro da universidade, gerando assim segurança para seguir o seu percurso de formação acadêmica e profissional.

As respostas das/os estudantes para a pergunta: *Quais eram suas expectativas com relação à Universidade?*, foram as que revelaram o desejo das/os estudantes de um maior acolhimento por parte da instituição. Por exemplo, a estudante A9 revela ao mesmo suas expectativas e frustrações ao responder: *Imaginei que fosse um espaço mais acolhedor*. Da mesma forma a estudante A5 respondeu: [...] *uma expectativa que eu poderia ter criado em relação à Universidade, é que ela e seu corpo docente seriam capazes de receber alunas (os) de escola pública que, infelizmente, têm dificuldades em alguns conteúdos. Que no caso, eles estariam preparados para nos receber e auxiliar quando fosse preciso*.

Segundo Bardagi e Hutz (2009, p. 96) sobre a pesquisa realizada por Cunha e colaboradores (2001) com estudantes evadidas/os do curso de Química na UNB, revelou entre outros aspectos, a falta de acolhimento institucional como um dos motivos para as evasões de curso pelos sujeitos que, com frequência mencionaram aspectos como,

[...] a desorientação e o desamparo na chegada à universidade e ao curso, a falta de informação, o despreparo para lidar com a diferença entre o ensino médio e a universidade, a dificuldade de acesso aos professores e a superficialidade nos contatos interpessoais como causas de saída. (BARDAGI; HUTZ, 2009, p.96)

Diante disto, é fundamental que em todos os cursos a Secretaria e a Comissão de Graduação de Curso (no caso das Ciências Biológicas a COMGRAD/BIO) atentem para a importância do acolhimento e da atenção as dúvidas das/os estudantes a fim de contribuir para a permanência das/os estudantes no referido curso.

#### 5.1.4 Subcategoria *O professor enquanto profissional capacitado*

Essa subcategoria revelou-se nas respostas de estudantes que consideraram além dos vínculos afetivos, questões relacionadas aos aspectos profissionais das/os professoras/es, considerando a didática utilizada, e estratégias pedagógicas de ensino e de avaliação. Além disso, as respostas também apontaram a organização e a pontualidade. Quanto à característica pontualidade a estudante A6 respondeu: [...] *a maioria dos professores tiveram as características que eu acho essenciais, como ser respeitoso, ser pontual, etc.* Percebe-se nesta resposta, que além obviamente do respeito, a pontualidade é uma característica bastante valorizada pela estudante.

Em alguns casos estudantes responderam que as/os docentes que atingiram as suas expectativas, demonstraram além de organização, uma capacidade de diversificar suas avaliações. Assim como exemplificado em um fragmento da resposta do estudante A4 [...] *apresentaram diversidade de avaliação e organização na disciplina.* As respostas das/os estudantes indicam que, para atingirem suas expectativas, as/os docentes precisam apresentar características que vão além do “notório saber”. A autora De Oliveira (2017, p. 215) diz que os aspectos que motivam as/os estudantes universitárias/os aos aprendizados foram pouco explorados por muito tempo, pois se acreditava que os processos didáticos não eram tão importantes para a educação de jovens e adultos, na comparação com o público infantil.

Por muito tempo acreditou-se que para ser um bom professor universitário bastava apenas ter um profundo conhecimento na área de atuação desse profissional. E, por se tratar de um ensino de jovens e adultos, não seria necessário que esse processo de ensino fosse realizado de forma contextualizada e didática. (DE OLIVEIRA, 2017, p. 215).

Além da pontualidade, organização e da diversidade em suas avaliações, as/os estudantes demonstraram valorizar docentes que incentivam a autonomia e que agem como mediadoras/es de conhecimentos. Como refletiu a resposta da estudante A10:

Um professor de uma eletiva de fim de curso era incrível, ele incentivava muito que pensássemos por nós mesmos e ia nos cutucando para as respostas corretas, de forma que apesar de ele estar nos guiando, nós chegávamos

sozinhos nas respostas. Errar nunca era uma coisa negativa, e ele sempre prestava atenção quando parecíamos estar em dúvida. (ESTUDANTE A10)

Para Paulo Freire (1997, p. 25) “ensinar não é transferir conhecimento, mas, criar as possibilidades para sua produção ou sua construção.” Além disso, para ensinar também é preciso respeitar a autonomia das/os educandas/os. Em coerência a isto, foi possível perceber através das respostas que, além do conhecimento, os aspectos relacionados a capacitação, ao empenho, organização e dedicação das/os professoras/es, são condutas valorizadas por parte das estudantes pesquisadas/os. A postura profissional, e por assim dizer, dedicada das/os docentes em sala de aula, ou fora dela, contribui na construção de aprendizagens que podem favorecer à autorregulação e à autonomia de discente durante sua trajetória acadêmica, criando condições para o aprendizado e fôlego para seguirem seu caminho até o final.

#### 5.1.5 Subcategoria *Condição de saúde emocional do/a estudante*

As questões de saúde emocional das/os estudantes surgiram poucas vezes durante a leitura das respostas. Entretanto, em razão da natureza relevante desta questão que se relaciona com todas as outras subcategorias de análise, foi importante considera – lá em uma discussão que pretende indicar questões importantes para a permanência das estudantes no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UFRGS.

A pergunta (19.a) *Que motivos te levaram a considerar a desistência?* Foi essencial para fazer emergir esta subcategoria. A estudante A7 relaciona diversos motivos contribuíram para que considerassem abandonar o curso, e estas foram intensificadas pela sua condição emocional: *Ter tido muita dificuldade no início do curso em encontrar acolhimento por parte dos colegas de curso. Somando isso a alguns problemas psicológicos, tive dificuldades no rendimento de um dos semestres, e passei a repensar minha escolha de curso e de universidade.* Percebe-se que esta resposta reúne também conteúdos relacionados aos vínculos afetivos e à autoestima, que pode ser comprometida quando o desempenho nas disciplinas não é o esperado.

Com o que se discutiu até o momento, percebe-se que as condições de saúde emocional das/os estudantes sofrem efeitos gerados por ausência de vínculos entre docentes e discentes, ou entre discentes e seus pares. A dificuldade em encontrar acolhimento nos setores institucionais que compõem a universidade, a falta de didática das/os docentes, ou o desrespeito às dificuldades e à autonomia das/os estudantes constituem efeitos de uma vida

universitária sem vínculos identificatórios e de afeto, podendo ser geradores ou intensificadores das ansiedades e inseguranças das/os estudantes. Como exemplo, cito a resposta da estudante A8: (...) *competitividade a partir de conceitos em provas, pouca didática e reforço dos conteúdos pelos docentes, saúde mental abalada, crises de ansiedade e depressão.*

Segundo Queiroz (2013, p. 15267) as interações insatisfatórias com professores ou colegas podem gerar sentimentos de tristeza e raiva. Estes sentimentos em nada contribuem à permanência das/os estudantes, sendo muito importante que se criem condições para que as/os estudantes sintam bem-estar, mantenham-se bem emocionalmente, ampliando assim as chances de concluírem seus cursos de graduação.

## **5.2 Condições materiais de permanência**

Esta categoria emergiu das respostas em que as/os respondentes expuseram suas expectativas, frustrações e necessidades relacionadas às questões econômicas pessoais, ou com relação às condições de infraestrutura universitária. A analogia realizada entre essas questões envolve todas as condições de permanência que podem ser mensuradas em valores econômicos, e que foram mencionadas como necessárias durante a trajetória de formação das/os estudantes que responderam a esta pesquisa. A subcategoria Condição econômica do sujeito foi a que mais surgiu durante a análise dos resultados, entre as duas que constituem esta categoria.

### *5.2.1 Subcategoria Condição econômica do sujeito*

Esta categoria foi evidenciada nas respostas de estudantes que apresentaram aspectos relativos à condição econômica de cada sujeito e suas implicações durante a trajetória acadêmica. Entre as sete subcategorias, esta foi a terceira que mais foi evidenciada nas respostas, 18% das respostas destacaram este aspecto.

A situação socioeconômica dos estudantes e suas famílias limita a permanência estudantil na universidade. Dada à relevância deste fator, ele tornou-se alvo de estratégias no âmbito nacional por meio de política pública, o PNAES, como forma de mitigar as desigualdades históricas produzidas entre classes sociais, que impelem maior dificuldade para que estudantes de baixa renda mantenham-se na universidade. A teoria da reprodução de

Bourdieu citado por Vargas (2008, p. 28) contribuiu para esclarecer de que forma o sistema de ensino reproduz as desigualdades sociais entre as/os alunas/os:

As cifras sistemáticas que ainda separam, ao final do *cursus* escolar, os estudantes oriundos dos diferentes meios sociais devem sua forma e sua natureza ao fato de que a seleção que eles sofrem é desigualmente severa, e que as vantagens ou desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares pelo jogo das orientações precoces, que, diretamente ligadas à origem social, substituem e redobram a influência desta última (BOURDIEU, 2003, p.51).

Conforme já apresentado nesta sessão, as/os sete estudantes de baixa renda que responderam ao questionário, estudaram em escolas públicas ao longo de sua trajetória. Conforme Sampaio; Guimarães (2009, p.47) há grandes diferenças de desempenho entre estudantes de escolas públicas e privadas, sendo que estudantes de escola pública geralmente saem prejudicadas/os. Dentre as/os seis estudantes que necessitaram trabalhar para manter-se economicamente antes de ingressar na UFRGS, cinco são beneficiária/os. Sendo assim, observa-se que estudantes oriundas/os de escolas públicas e de baixa renda, sofrem uma “[...] dupla seleção, ou seja, social e escolar, [...] além de se destacarem nas atividades escolares, precisaram superar adversidades de ordem material” (VARGAS, 2008, p.50).

Chamou minha atenção às opções marcadas para a pergunta *Que tipo de atividade (s) remunerada você exerce/exerceu?*, das/os treze estudantes que informaram a necessidade de trabalhar durante a graduação sete (dentre estas/es quatro estudantes de baixa renda), marcaram somente a opção de bolsista como tipo de atividade remunerada exercida. Talvez isso evidencie que infelizmente as/os estudantes candidatam-se ou permaneçam em bolsas não apenas pelas oportunidades de aprendizagem, mas, principalmente pela necessidade do retorno financeiro que a bolsa proporciona. Esse fato provavelmente se traduz em um limitador de oportunidades durante a formação de estudantes que necessitam das bolsas para compor sua renda.

Por exemplo, quatro, das/os sete estudantes que informaram não terem trabalhado durante a graduação por terem condições econômicas familiares confortáveis também informaram ter exercido atividade de bolsista, mas, aparentemente não encararam a bolsa como atividade remunerada necessária para manter-se na universidade. Conforme observamos nas respostas para a pergunta: *Você necessitou trabalhar para manter-se durante a graduação? Por quê?* a estudante A2 expressou: [...] *sempre tive mesada, então as bolsas que eu consegui foram para um "dinheiro extra" e experiência, mas não era uma necessidade.*

Por outro lado, para a mesma pergunta o estudante A1, beneficiário PRAE respondeu: *Para sobreviver*. As respostas com justificativas totalmente contrastantes entre estas/es estudantes que exerceram ao longo da graduação a mesma modalidade de atividade remunerada, a de bolsista, cujo valor monetário é de R\$ 400,00 mensais, revelam um pouco das desigualdades sociais que permeiam o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, mas, que também é observada em todos os cursos de Universidades Federais.

[...] dificuldades de cunho econômico podem interferir na trajetória acadêmica de estudantes de baixa renda, seja através da falta de recursos necessários para o acesso a importantes bens e práticas culturais, seja pela necessidade de conciliar estudos e trabalho (VARGAS, 2008, p. 50).

Obviamente, que estudantes de baixa renda também consideram as bolsas como importantes á sua formação, conforme expressou a estudante A5: *A bolsa de IC, além de contribuir para a minha formação, também auxilia nos custos de passagem, comida, etc.* Mas, o fato é que as oportunidades se restringem para aquelas/es que não tem condições de candidatarem-se á vagas que não oferecem remuneração, que no entanto oferecem grandes oportunidades para os aprendizados e para a composição do currículo acadêmico.

Além disso, também se limitam as experiências em congressos e simpósios que exijam gastos com viagens, cursos de idiomas entre outros fatores que contribuem para uma boa formação e um bom currículo. Sobre esses fatores limitados pelas condições econômicas dos sujeitos a estudante A8 expressou com detalhes suas frustrações:

A sensação que tenho é que preciso me esforçar 4x mais para conseguir atingir meus objetivos e muitas vezes isso não é o bastante. Vejo pessoas fazendo intercâmbios, idiomas, estágios voluntários com condições financeiras boas para isso. Mas o pobre se rasga, passa fome é humilhado e ainda sim, muitas vezes, não consegue ter um currículo bom (ESTUDANTE A8).

Quanto aos sujeitos que pertencem ao grupo de não beneficiários, existe um espectro com relação às condições econômicas, onde estão inseridas/os estudantes em situações aparentemente bastante confortáveis. Como expressado nas respostas das (os) estudantes A2, já mencionada e A15: *Meus pais me mantiveram financeiramente durante todo o curso*.

Entretanto, também há aquelas/es que informaram a necessidade de trabalhar para diminuir os custos econômicos atribuídos á família, conforme escreveu a estudante A11: *Para auxiliar no sustento que minha mãe sempre me deu e também para ter subsídios para interesses particulares e acadêmicos, como participação em eventos e viagens*. Além daquelas/es que informara a necessidade do trabalho para manter-se na universidade,

bancando os custos de materiais, transporte e alimentação, conforme expressou a estudante A10: *Morava com minha mãe então ela concordou em manter as despesas de casa, mas as da universidade (RU, Tri, Xerox, material) eram minhas.*

As respostas de estudantes não beneficiárias/os refletem que há uma diversidade de situações econômicas entre aquelas/es que, por ultrapassar um pouco a renda estabelecida, não compõem o grupo de beneficiárias/os, não sendo justo também taxar a todas/os de privilegiadas/os. Pois, existe um limite de renda (1,5 salários mínimos *per capita*), que não considera pequenas variações nas margens entre aquelas/es que tem os benefícios concedidos e as/os que não têm.

Por exemplo, estudantes que possuem uma renda familiar que ultrapasse em R\$ 50,00 o valor estipulado, não terão o benefício concedido, no entanto, este valor não é suficiente para bancar os custos necessários para manterem-se em uma universidade, estas/es terão, assim, como muitas/os das/os beneficiárias/os estabelecer estratégias econômicas para manter-se na graduação. No entanto, a realidade das desigualdades sociais expressas entre beneficiárias/os e não beneficiárias/os é geralmente mais profunda do às observadas entre os sujeitos que se encontram entre os limiares, e que precisam ser garantidas por meio de assistência estudantil. De acordo com Vargas (2008, p. 50):

Tendo em vista as desvantagens advindas da desigualdade de acesso aos capitais econômico, social e cultural, estes estudantes apresentam necessidades específicas, que precisam ser supridas, de forma a possibilitar-lhes concluir os estudos, dispondo de melhores condições materiais e culturais. Essa questão é ainda mais relevante quando se considera o caso específico do Brasil, um dos campeões mundiais no que diz respeito à diferença de renda entre os mais ricos e os mais pobres. (VARGAS, 2008, p. 50)

Portanto, percebe-se que as condições econômicas das/os estudantes podem ser geradoras ou não de permanência durante a graduação. Daí a necessidade de se manterem os Programas de Assistência Estudantil.

### 5.2.2 Subcategoria *Infraestrutura da universidade*

Esta categoria emergiu das respostas em que as/os respondentes expuseram suas expectativas, ou desapontamento quanto à infraestrutura proporcionada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ainda que esta subcategoria tenha sido uma das questões pouco consideradas por parte das/os estudantes, ela revela, de certa forma, algumas diferenças

entre as expectativas de estudantes de baixa renda e aquelas/es que não são de baixa renda. Apenas quatro respostas mencionaram este aspecto como fator significativo, mas, o que desviou meu olhar para este tema foi, que todas/os as/os estudantes que consideraram a infraestrutura da instituição, pertencem ao grupo de não beneficiárias/os.

Por exemplo, quando perguntado: *Quais eram suas expectativas com relação à Universidade?* O estudante A4 respondeu: *Que houvesse condições materiais e imateriais para que aproveitasse minha trajetória dentro da Universidade, como alimentação, acesso à informação, infraestrutura predial de biblioteca, sala de estudos, possibilidade de pesquisa etc.* Para a pergunta: *Você acredita que estas expectativas tenham sido atingidas?*  Sim  Não *Por quê?* O mesmo estudante respondeu: *Em parte, pois a infraestrutura da Universidade não é 100%, mas foi suficiente para que concluísse minha graduação.*

De acordo com Vasconcelos (2010, p. 610) a pesquisa do perfil socioeconômico e cultural das/os estudantes de Instituições Federais de Ensino Superior, realizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Acadêmicos (FONAPRACE) demonstrou em seus resultados que os principais indicadores sociais de sobrevivência são: moradia, alimentação, transporte, saúde, manutenção e trabalho. Isso talvez indique que estudantes de baixa renda, preocupem-se mais com estes aspectos e direcionem suas expectativas e frustrações com mais frequência neles, do que nas questões que envolvam infraestrutura predial, como condições de estrutura de salas de aula, laboratórios entre outros.

Além disso, estudantes oriundas/os de escolas públicas, muitas vezes convivem com as precariedades do sistema público e talvez não identifiquem as precariedades do sistema público superior, muitas vezes por não ter parâmetros para comparar questões de infraestrutura. Contudo, observa-se que a infraestrutura da universidade pode ou não gerar bem estar, sendo este fato então, também importante para a permanência de estudantes, além de ser extremamente relevante para o ensino, a pesquisa e extensão.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é a negação da esperança. A esperança é um ímpeto natural e necessário [...].*  
(PAULO FREIRE, 1997, p. 80-81)

As vivências, convivências e experiências positivas que vivi junto a professoras com as quais cultivei relações vinculares transpassadas por laços afetivos, transformaram-se em uma força propulsora capaz de conduzir-me ao último semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, mesmo em meio às barreiras econômicas e culturais. Nutri o desejo de buscar entre as vivências e percepções de outras/os colegas universitárias/os pistas que me indicassem ser o vínculo na relação professor-aluno um necessário condutor à permanência estudantil, na UFRGS, principalmente para aquelas/es que precisam da Assistência Estudantil.

Em busca dessas respostas, os elementos do tripé de sustentação da permanência de universitários, formado pelo vínculo afetivo, a relação professor-aluno e a assistência estudantil foram questionados, problematizados e analisados. O objetivo principal desta pesquisa foi analisar a presença, ou não, do vínculo afetivo na relação professor-aluno, bem como seus efeitos na permanência estudantil das/os universitários de baixa renda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Em coerência ao objeto de investigação, a metodologia utilizada possibilitou demonstrar a existência de vínculo afetivo entre alguns docentes e discentes do curso, com destaque para os vínculos nutridos com as professoras lotadas na Faculdade de Educação. Além disso, essa pesquisa também evidenciou a relevância dada por graduandas/os e graduadas/os à relação vincular entre professoras/es e estudantes, visto que na maioria das respostas apareceu algum elemento ligado ao tema.

A análise dos resultados, indicou que discentes sentem-se acolhidas/os por professoras/es que escutam, que dialogam, que auxiliam na resolução de problemas, que demonstram atenção e empatia, além de carinho para com as/os estudantes. Deste modo, os resultados obtidos, alinhados com a literatura apropriada, apontam na direção da hipótese levantada por esta pesquisa: que os vínculos afetivos na relação professor-aluno, juntamente com a assistência estudantil, podem ser definitivos para a permanência institucional.

Contudo, dada a necessidade e urgência em entender os fatores indispensáveis a permanência estudantil e a boniteza da relação vincular entre professoras/es e estudantes no ambiente universitário, fez-se necessário uma pesquisa mais abrangente sobre o tema, considerando não apenas estudantes do meu curso, mas, também de outros. Deste modo, aumentariam as possibilidades de mostrar e analisar, de forma mais expressiva, a necessidade de vínculo afetivo nas relações docentes-discentes, em especial, os de baixa renda para que possam permanecer e chegar à diplomação.

Acredito que a relevância deste trabalho esta atrelada ao fato de apresentar o tema para discussão no universo acadêmico. Tenho esperanças de que ao lerem esta monografia,

docentes sintam-se sensibilizadas/os e quem sabe repensem sua disponibilidade em deixar-se afetar pela presença e pela história de vida de discentes com quem convivem e trocam experiências e saberes.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel, G. **Comunidade de aprendizes mútuos. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ:Vozes, 2000. Cap. 12, p. 161-170.

BARDAZI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. “**Não havia outra saída**”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF* (Impr.), Itatiba, v. 14, n. 1, Abr. 2009. Disponível em:<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v14n1/v14n1a10.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 18

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70. 2011.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Lisboa: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: *Escritos de Educação*, Petrópolis, RJ, Vozes, 2003, p.41-64.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)>. Acesso em: 08 Ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 Nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 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. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)> Acesso em 17 Set. 2018.

CARVALHO, Arlete Maria de. FARIA, Moacir Alves de. **A Construção do afeto na educação.** *Revista Saberes da Educação*, v. 1, n.1, 2010.

DE OLIVEIRA, Êmilia. **Motivação no Ensino Superior: Estratégias e Desafios.** *Revista Contexto & Educação*, v. 32, n. 101, p. 212-232, 6 jul. 2017.

FINATTI, Betty Elmer; ALVES, Jolinda de Moraes; SILVEIRA, Ricardo de Jesus. **Perfil sócio, econômico e cultural dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina-UEL — indicadores para implantação de uma política de assistência estudantil.** *Libertas*, Juiz

de Fora, v. 6 e 7, n. 1 e 2, p. 246-264, jan.-dez./2006, jan.-dez./2007. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/revistalibertas/files/2011/02/artigo\\_12\\_7.pdf](http://www.ufjf.br/revistalibertas/files/2011/02/artigo_12_7.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 18

FORTUNA, Tânia Ramos. **A dimensão humana da docência**. Disponível em: <http://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=805&Mes=6&Ano=2007> Acesso em: 27 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa**. 6. Ed São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALLAS, D. S. **O afeto na relação professor-aluno**. 2014. 16 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia ) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre. 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GÜNTHER, H. (2003). **Como Elaborar um Questionário** (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 1). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental.

MACIEL, C. E; LIMA, E. G. S; GIMENEZ, F. V. **Políticas e permanência para estudantes na educação superior**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 32, n. 3, p. 759 – 781, 2016. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/2990>>. Acesso em: 15 set. 2018.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da educação, v. 20, p. 11-30, 2005. ISSN 1414-6975.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil**. Revista Eletrônica Saberes da Educação. v.4, n.1, 2013. Disponível em: <http://facsao Roque.br/revista-eletronica/revista-saberes-da-educacao/arquivos/2013-2/>. Acesso em: 11 ago. 2018.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denise. **Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios**. Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v.15, n. 4 , p. 731 -747. jul./ago. 2011.

OSTERMAN. F., CAVALCANTI, C. J. HOLANDA. **Teorias de Aprendizagem: Texto Introdutório**. Edição UAB/UFRGS 2010. Texto de apoio da disciplina de Métodos Computacionais no Ensino da Física. PDF. 18 nov. 2018.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988.

PRIMÃO, Juliana Cristina Magnani. **Permanência na educação superior pública: o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop**. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

QUEIROZ, P. C. **Afetividade no Ensino-Aprendizagem de Estudantes Acadêmicos**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2013, Curitiba. *Anais*. Curitiba: Educare,

2013. p. 15260-15273. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6864\\_6990.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6864_6990.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2018.

SAMPAIO, B.; GUIMARÃES, J. **Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil**. Revista de Economia Aplicada, Ribeirão Preto, v. 13, n. 1, p. 45-68, jan./ mar. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141380502009000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141380502009000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 20 nov. 18

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. Resenha de: [BARDIN, L.]. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em: 08 ago. 2018.

VASCONCELOS, Natália. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil**. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em: <<http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosv2n3/29-Pos-Graduacao.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2018

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. **A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário**. Educar em Revista v. 26, p. 219-235, 2010. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000300015>> Acesso em: 15 ago. 2018.

**APÊNDICES****APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - COMISSÃO DE GRADUAÇÃO  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, Graziani Curtinaz Rodrigues Schmalz, estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), solicito sua participação na pesquisa de campo do meu projeto de investigação intitulado *A presença de vínculo afetivo na relação professor-aluno e seus efeitos no processo de permanência de estudantes na UFRGS*, que está sendo realizada como parte de meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Dra. Heloisa Junqueira. A pesquisa será realizada através de um questionário semiestruturado, direcionado aos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que estão cursando atualmente as etapas finais do curso (6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> etapas). Com este trabalho, pretende-se investigar e analisar se a presença de vínculo afetivo na relação professor-aluno contribui, ou não, à permanência dos estudantes de baixa renda no referido curso. Um dos principais objetivos desta coleta de dados é poder sensibilizar os docentes da Universidade e os licenciando (a)s, futuros professores e professoras, a cerca do tema.

Todos os dados obtidos pelo questionário estão amparados por sigilo ético, portanto, nos comprometemos que nenhum nome de estudante será citado no trabalho, assim como não serão divulgados seus dados pessoais.

Declaro que fui devidamente esclarecido/a e concordo em participar da referida pesquisa, assim como autorizo que minhas respostas ao questionário possam ser utilizadas para os fins desta investigação. O envio de minhas respostas devidamente preenchidas, ao final deste questionário atesta minha participação espontânea.

Em caso de dúvida, por favor, contatar a responsável da pesquisa para os devidos esclarecimentos, através dos contatos: email: [grazischmalz@gmail.com](mailto:grazischmalz@gmail.com)

Porto Alegre, outubro de 2018

## APÊNDICE B – Questionário

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - COMISSÃO DE GRADUAÇÃO  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

Caros colegas, meu nome é Graziani Curtinaz Rodrigues Schmalz e estou realizando uma pesquisa para o meu Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulado *A presença de vínculo afetivo na relação professor-aluno e seus efeitos no processo de permanência de estudantes na UFRGS*, sob orientação da Profa. Dra. Heloisa Junqueira. O objetivo principal desta pesquisa é analisar se a presença de vínculo afetivo, na relação professor-aluno, contribui ou não à permanência dos estudantes de baixa renda no referido curso. Peço a sua colaboração respondendo as perguntas abaixo, escolhendo apenas uma resposta.

1. Em que ano entrou na Universidade? \_\_\_\_\_
2. Em qual etapa do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas você se encontra?
3. Você é beneficiário PRAE?  Sim  Não Desde quando? \_\_\_\_\_
4. Em que tipo de instituição de ensino estudou durante a:  
Educação Infantil? • Pública • Privada  
Ensino Fundamental? • Pública • Privada  
Ensino Médio? • Pública • Privada
5. A conclusão do Ensino Médio se deu em que modalidade?  
• Ensino Regular  
• Educação de Jovens e Adultos (EJA)
6. Como você se preparou para o vestibular?  
Curso pré-vestibular: • Popular • Privado  
Outra forma: \_\_\_\_\_
7. Qual foi o espaço de tempo entre a conclusão do Ensino Médio e o ingresso na UFRGS?
8. Você precisou trabalhar para manter-se antes de ingressar na Universidade?  
 Sim  Não

9. Você necessitou trabalhar para manter-se durante a graduação?

- Sim, trabalhei/trabalho desde o início da graduação até o momento.
- Sim, trabalhei durante o período inicial da graduação.
- Sim, trabalhei/trabalho durante o período final da graduação.
- Não

Por quê? \_\_\_\_\_

10. Que tipo de atividade (s) remunerada você exerce/exerceu?

Contrato CLT  Emprego informal  Estágio  Bolsista

Carga-horária: \_\_\_\_\_

11. Você recebe ou recebeu durante a graduação, algum tipo de auxílio econômico de sua família?

- Sim • Não

12. Quais eram suas expectativas com relação à Universidade?

13. Você acredita que estas expectativas tenham sido atingidas? • Sim • Não

Por quê?

14. Dentre as opções abaixo, numere por ordem de importância (1 a 10) as características consideradas por você indispensáveis em um professor/a universitário:

- Ser pontual
- Ser empático/a
- Ser atencioso/a
- Ser respeitoso/a
- Ser organizado/a
- Exercer sua autoridade
- Ensinar de maneira dinâmica
- Estabelecer vínculos com os/as discentes
- Estabelecer uma relação de diálogo com os/as discentes
- Ter um relacionamento amigável com os/as discentes

15. Baseando-se nas suas expectativas, você diria que hoje elas foram correspondidas por um ou mais docentes? • Sim • Não

Por quê?

16. Você já recorreu há algum/a professor/a para solicitar algum tipo de ajuda?

Sim  Não. Nesta situação, sentiu-se acolhido/a?

17. Quais foram às atitudes de docentes que lhe trouxeram sensação de acolhimento?

18. Você já pensou em desistir do curso? • Sim • Não

19. Se a resposta à pergunta anterior for afirmativa...

a. Que motivos te levaram a considerar a desistência?

b. Que motivos te levaram a persistir e permanecer no curso?