

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social

Letícia Pereira de Sousa

**A MORADIA ESTUDANTIL NO PROCESSO DE AFILIAÇÃO E INTEGRAÇÃO À
VIDA ACADÊMICA**

Belo Horizonte
2020

Letícia Pereira de Sousa

**A MORADIA ESTUDANTIL NO PROCESSO DE AFILIAÇÃO E INTEGRAÇÃO À
VIDA ACADÊMICA**

Versão final

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

Belo Horizonte
2020

S725m
T

Sousa, Leticia Pereira de, 1988-
A moradia estudantil no processo de afiliação e integração à vida acadêmica
[manuscrito] / Leticia Pereira de Sousa. - Belo Horizonte, 2020.
374 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientadora: Maria do Carmo de Lacerda Peixoto.

Bibliografia: f. 340-361.

Anexos: f. 374.

Apêndices: f. 362-373.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Habitação de estudantes -- Teses.
2. Universidade Federal de Viçosa -- Habitação de estudantes -- Teses. 3. Universidade
Federal de Ouro Preto -- Habitação de estudantes -- Teses. 4. Programa Nacional de
Assistência Estudantil (Brasil) -- Teses. 5. Educação -- Teses. 6. Estudantes --
Habitações -- Teses. 7. Ensino superior -- Teses. 8. Estudantes universitários -- Teses.
9. Políticas públicas -- Educação -- Teses. 10. Programas de assistência ao estudante --
Teses. 11. Serviço social e escolar -- Teses. 12. Evasão universitária -- Teses.
13. Sociologia educacional -- Teses. 14. Ensino superior e Estado -- Teses.
I. Título. II. Peixoto, Maria do Carmo de Lacerda. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.198

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



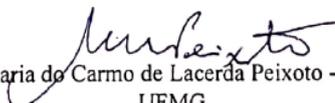
FOLHA DE APROVAÇÃO

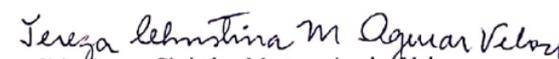
A MORADIA ESTUDANTIL NO PROCESSO DE AFILIAÇÃO E INTEGRAÇÃO À VIDA ACADÊMICA

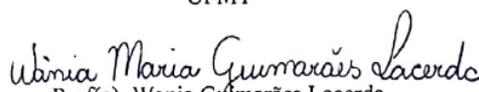
LETÍCIA PEREIRA DE SOUSA

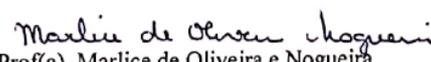
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

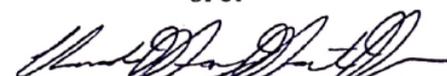
Aprovada em 17 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Maria do Carmo de Lacerda Peixoto - Orientador
UFMG


Prof(a). Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso
UFMT


Prof(a). Wania Guimarães Lacerda
UFV


Prof(a). Marlice de Oliveira e Nogueira
UFOP


Prof(a). Claudio Marques Martins Nogueira
UFMG

Belo Horizonte, 17 de fevereiro de 2020.

A todos os estudantes de camadas populares que tiveram a ousadia de ultrapassar as barreiras materiais e simbólicas e chegaram aos espaços destinados aos herdeiros culturais.

AGRADECIMENTOS

Com carinho especial, agradeço à minha família e amigos, por entenderem os períodos de ausência para dedicação à pesquisa. A você, mãe, agradeço pelo apoio ao longo desta jornada. Mesmo sem compreender as exigências do mundo acadêmico, ao seu modo, você sempre esteve disposta a me incentivar. E ao João, meu companheiro e melhor amigo, que me ajudou a superar os momentos difíceis e sempre esteve ao meu lado.

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais, a todos os docentes e servidores técnico-administrativos do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social. Em especial, à professora Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa sob sua orientação, por todos os ensinamentos, reflexões e trocas e por compreender os limites e lacunas da minha formação pregressa. Agradeço, em nome de todos os estudantes trabalhadores, sua disposição em nos acolher e orientar.

Aos professores Cláudio Nogueira e Wânia Lacerda, pela leitura crítica e cuidadosa desde a qualificação. Meus sinceros agradecimentos às professoras Marlice Nogueira e Tereza Veloso, pelas contribuições na ocasião da banca de defesa.

Aos colegas de orientação Júlia, Juliana, Adilson e Joana, com os quais compartilhei o processo de construção da tese. Vocês tornaram esta jornada mais leve e feliz.

Ao Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC) e a todos os servidores. Especialmente, ao professor Elísio Estanque, por me receber e integrar junto aos seus orientandos. Agradeço pelos momentos de debates e reflexão.

À Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (PROGRAD), em especial ao Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP). Meu carinho a todos os colegas de trabalho, principalmente Marcilene, Mônica, Juliana e Adilson, por assumirem diretamente os encargos do meu afastamento durante o último ano do doutorado.

Aos responsáveis pela Assistência Estudantil das três instituições nas quais a presente pesquisa foi efetivada (UFMG, UFV e UFOP), agradeço as contribuições e informações e por permitirem o envio dos questionários.

Aos estudantes, servidores e gestores, que, gentilmente, aceitaram participar. Muito obrigada. Esta pesquisa só foi possível pela contribuição de vocês!

RESUMO

Diante da expansão do ensino superior, resultante, em parte, da implantação de políticas públicas de ampliação do acesso, as discussões sobre a democratização e permanência dos estudantes ganharam destaque. Tais políticas contribuíram para a diversificação do público ingressante na educação superior e enfatizaram a importância do papel do Estado no desenvolvimento de políticas de assistência. No campo da Sociologia da Educação, a produção sobre as trajetórias de longevidade escolar em meios populares tem destacado o papel de agentes e contextos de socialização primária, como a família e a escola, a atuação de terceiros e, também, os programas de assistência estudantil, como fatores importantes para a constituição desses percursos. Considerando as diferentes esferas de socialização nas quais os jovens se inserem, a presente pesquisa teve por objetivo analisar se e como o tipo de moradia estudantil ofertada nas Universidades Federais de Minas Gerais, Viçosa e Ouro Preto tem influenciado no processo de “integração” (TINTO, 1975) e “afiliação” (COULON, 2008) dos estudantes à vida acadêmica. O foco analítico contempla aspectos organizacionais e sociais da relação dos estudantes com a moradia estudantil e pode ser subdividido em duas partes. A primeira se volta para a análise da política de moradia universitária como componente do Programa Nacional de Assistência Estudantil, abarcando aspectos da organização e gestão que as universidades efetivam para o oferecimento das moradias. Na segunda parte, foram priorizadas as práticas de socialização decorrentes da vivência coletiva nas moradias estudantis da Universidade Federal de Ouro Preto devido à singularidade de seu programa frente às demais universidades federais do País. Evidenciam-se, desse modo, as percepções dos estudantes sobre os efeitos da moradia sobre sua permanência na instituição. A pesquisa é qualitativa e se caracteriza como um estudo de caso, tendo sido adotadas como principais recursos metodológicos a aplicação de questionário e a realização de entrevista semiestruturada, baseada no modelo teórico metodológico da “sociologia à escala individual” desenvolvido por Lahire (2004). Os dados mostram que as diferentes modalidades de residência, tomadas como espaços de convivência e trocas, podem exercer distintas influências sobre os percursos acadêmicos. O estudo das biografias construídas na presente tese tem o condão de revelar a existência de fatores de outra ordem além daqueles relacionados apenas às origens sociais. Destaca-se o efeito socializador do contexto em que os estudantes estão inseridos e das relações estabelecidas no interior das moradias estudantis como mobilizadoras, em maior ou menor grau, de sua integração e filiação ao ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior. Moradia estudantil. Afiliação intelectual. Afiliação institucional. Política pública.

ABSTRACT

Given the expansion of higher education, resulting, in part, from the implementation of public policies to expand access, discussions about the democratization and permanence of students gained prominence. These policies contributed to the diversification of the new public in higher education and emphasized the importance of the role of the state in the development of assistance policies. In the field of Sociology of Education, the production of trajectories of school longevity in popular areas has highlighted the role of agents and contexts of primary socialization, such as family and school, the performance of third parties and also student assistance programs, as important factors for the constitution of these pathways. Considering the different spheres of socialization in which young people are inserted, this research aimed to analyze if and how the type of student housing offered at the Federal Universities of Minas Gerais, Viçosa and Ouro Preto has influenced the process of “integration” (TINTO, 1975) and “affiliation” (COULON, 2008) of students to academic life. The analytical focus contemplates organizational and social aspects of students' relationship with student housing and can be subdivided into two parts. The first one focuses on the analysis of the university housing policy as a component of the National Student Assistance Program, covering aspects of the organization and management that universities undertake to offer housing. In the second part, the socialization practices resulting from the collective living in the student housing of the Federal University of Ouro Preto were prioritized due to the uniqueness of its program in relation to the other federal universities in the country. The students' perceptions about the effects of housing on their stay in the institution are highlighted. The research is qualitative and is characterized as a case study, having been adopted as the main methodological resources the application of a questionnaire and a semi-structured interview, based on the methodological theoretical model of “sociology on an individual scale” developed by Lahire (2004). The data show that the different forms of residence, taken as spaces of coexistence and exchange, can exert different influences on academic pathways. The study of the biographies constructed in the present thesis has the ability to reveal the existence of factors of other order than those related to social origins. We highlight the socializing effect of the context in which students are inserted and the relationships established within the student housing as mobilizing, to a greater or lesser extent, their integration and affiliation with higher education.

Keywords: Higher Education. Student housing. Intellectual Affiliation. Institutional affiliation. Public policy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I: Distribuição da população de 18 a 24 anos por condição de frequência à escola e etapa de ensino – Brasil, 2014.....	49
Gráfico II: Número de matrículas na educação superior (cursos de graduação e sequenciais), 2006-2016.....	51
Gráfico III: Evolução da matrícula na rede federal por modalidade de ensino, 2006-2016.....	56
Gráfico IV: Evolução das vagas ociosas nas Repúblicas Federais 2009-2015.....	204
Gráfico V: Distribuição de vagas na moradia e representatividade de participação na pesquisa – UFMG.....	226
Gráfico VI: Distribuição de vagas na moradia e representatividade de participação na pesquisa – UFV.....	226
Gráfico VII: Distribuição de vagas na moradia e representatividade de participação na pesquisa – UFOP.....	227
Gráfico VIII: Nível de escolaridade – pais e mães – UFMG, UFV e UFOP.....	230
Gráfico IX: Nível de escolaridade de pais e mães dos residentes nas moradias estudantis da UFOP.....	231
Gráfico X: Renda bruta familiar de estudantes residentes em Repúblicas Federais.....	232

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Mapeamento de moradias estudantis de universidades federais do estado de Minas Gerais.....	29
Quadro II: Taxas devidas nos estabelecimentos de ensino definidas pelo Decreto nº 16.782 de 1925.....	77
Quadro III: Órgãos responsáveis diretamente pela assistência estudantil nas universidades federais	92
Quadro IV: Órgãos responsáveis indiretamente pela assistência estudantil nas universidades federais.....	93
Quadro V: Informações sobre assistência estudantil na página principal.....	93
Quadro VI: Informações sobre os valores dos auxílios da assistência estudantil.....	94
Quadro VII: Universidades que oferecem Auxílio Emergencial.....	95
Quadro VIII: Universidades que oferecem Auxílio Transporte.....	96
Quadro IX: Universidades que oferecem Bolsa Permanência institucional.....	97
Quadro X: Universidades que não apresentam a Bolsa Permanência do MEC dentre os seus programas de assistência.....	98
Quadro XI: Universidades que oferecem Auxílio Creche.....	98
Quadro XII: Universidades que oferecem incentivo para aquisição/empréstimo de material..	99
Quadro XIII: Universidades Federais que não ofereciam moradia estudantil em 2019.....	146
Quadro XIV: Auxílios financeiros e programas da FUMP.....	50
Quadro XV: Distribuição das vagas de moradia estudantil UFMG.....	153
Quadro XVI: Custos da Moradia Universitária UFMG.....	154
Quadro XVII: Auxílios financeiros e programas da UFV.....	156
Quadro XVIII: Bolsas oferecidas pela Assistência Estudantil da UFOP.....	161
Quadro XIX: Outras ações oferecidas pela Assistência Estudantil da UFOP.....	162
Quadro XX: Vagas das moradias estudantis da UFOP.....	165
Quadro XXI: Caracterização dos entrevistados.....	264

LISTA DE IMAGENS E TABELAS

Imagem I: Localização dos Conjuntos I e II em Mariana.....	166
Imagem II: Localização das Repúblicas Federais em Ouro Preto.....	171
Imagem III: Espaço de lazer das moradias socioeconômicas da UFOP.....	245
Tabela I: Distribuição das universidades federais por regiões e número e vagas em moradia estudantil.....	28
Tabela II: Mapeamento das moradias em universidades federais por região e número de vagas oferecidas.....	141
Tabela III: Localização da moradia em relação ao <i>campus</i> universitário.....	143
Tabela IV: Retorno dos questionários por instituição e índice de confiança.....	224
Tabela V: Características da amostra pesquisada.....	228
Tabela VI: Perfil racial dos brasileiros segundo o Censo 2010.....	230
Tabela VII: Rendimento familiar segundo o Censo 2010.....	232

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEMIG	Companhia Energética de Minas Gerais
CEOP	Casa do Estudante de Ouro Preto
CES	Centro de Estudos Sociais
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CEU	Casa do Estudante Universitário
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPEME	Comitê Permanente de Moradia
CRUSP	Conjunto Residencial da USP
CUNI	Conselho Universitário
DAE	Diretoria de Assistência ao Estudante
DAI	Divisão de Acolhimento e Integração
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCE	Escola Nacional de Ciências Estatísticas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESAV	Escola Superior de Agricultura e Veterinária
EUA	Estados Unidos da América
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUMP	Fundação Mendes Pimentel
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
ICSA	Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFES	Instituto Federal de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IGC	Índice Geral de Cursos
IME	Instituto Militar de Engenharia
INED	Instituto Nacional de Estudos Demográficos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOFUCE	Movimento Fundação da Casa do Estudante
NACE	Núcleo de Assuntos Comunitários e Estudantis
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico

OVE	Observatório da Vida Estudantil
PCD	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEP	Programa de Educação Permanente
PET	Programa de Educação Tutorial
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAES	Plano Nacional de Alojamento para o Ensino Superior
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SENCE	Secretaria Nacional de Casas de Estudante
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UC	Universidade de Coimbra
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFES	Universidade Tecnológica Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	16
1.1.	A aproximação com a temática	17
1.2.	Construção do objeto e objetivos	17
1.3.	A delimitação do campo.....	26
1.4.	Aspectos da problemática.....	30
1.5.	Organização da tese.....	31
2.	DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR	34
2.1	Desigualdades educacionais: os estudos sociológicos	35
2.1.1	Os limites da Teoria da Reprodução	38
2.2	Relação Família-Escola e Trajetória Escolar: os estudos nacionais.....	39
2.2.1	A desigualdade nas práticas de escolarização	40
2.3	O acesso às educações básica e superior	45
2.4	Políticas públicas de ampliação do acesso à educação superior.....	50
3.	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO.....	68
3.1	O ciclo de Políticas Públicas	68
3.2	As reivindicações por assistência estudantil: <i>inputs</i> e definição de agenda	72
3.3	A consolidação da política nacional de assistência estudantil: o texto legal.....	87
3.4	Assistência Estudantil nas Universidades Federais: panorama geral	92
4.	INTEGRAÇÃO E AFILIAÇÃO: CONDICIONANTES PARA PERMANÊNCIA BEM-SUCEDIDA NO ENSINO SUPERIOR	104
4.1.	Integração: o Modelo de Tinto	105
4.2.	Dubet e a noção de Experiência Estudantil	109
4.3.	Estranhamento, Aprendizagem e Afiliação: as contribuições de Alain Coulon.....	112
4.2.1	Afiliação: os estudos nacionais	117
4.4.	O acesso ao Ensino Superior: um período de mudanças	122
4.5.	Evasão no Ensino Superior	125
4.5.1	Evasão Pós-SISU.....	126
4.6	Permanência: questões objetivas e simbólicas	128
4.7	A influência da moradia estudantil na formação do estudante.....	130
5.	MORADIAS ESTUDANTIS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS	138
5.1.	As condições de moradia: dados do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES.....	138
5.2.	As moradias estudantis nas universidades federais	140
5.3.	A Universidade Federal de Minas Gerais.....	147
5.3.1.	O desenvolvimento da Assistência Estudantil na UFMG	148
5.3.2.	A Fundação Universitária Mendes Pimentel.....	149
5.3.3.	A política de moradia estudantil da UFMG	152
5.4.	A Universidade Federal de Viçosa.....	155
5.4.1.	Assistência Estudantil UFV	155
5.4.2.	A política de moradia estudantil da UFV	157
5.5.	A Universidade Federal de Ouro Preto	160
5.5.1.	Assistência Estudantil UFOP	160
5.5.2.	A política de moradia estudantil da UFOP.....	164
5.5.3.	Moradias Socioeconômicas.....	165
5.5.4.	As Repúblicas Federais	169
6.	MORADIAS ESTUDANTIS EM UNIVERSIDADES INTERNACIONAIS	175
6.1	Aspectos históricos: o contexto europeu	175
6.2	As Repúblicas Estudantis da Universidade de Coimbra	180

6.3	Os Alojamentos da Universidade de Coimbra	188
6.4	A moradia estudantil nas universidades americanas	190
7.	SINGULARIDADE DAS REPÚBLICAS ESTUDANTIS DE OURO PRETO E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA ESTUDANTIL DE COIMBRA	194
7.1.	Usos e Costumes estudantis na Universidade de Coimbra: praxe e tradições.....	194
7.2.	O ingresso nas Repúblicas da UFOP: a <i>Batalha</i> de vagas	200
7.3.	Infraestrutura: a manutenção compartilhada	207
7.4.	Práticas de sociabilidade e festividades tradicionais	208
7.5.	Questionamentos frente ao modelo das Repúblicas Federais de Ouro Preto	210
7.5.1.	As tensões junto à comunidade interna	210
7.5.2.	Os questionamentos do ponto de vista jurídico	213
7.6.	As Repúblicas Estudantis de Coimbra e Ouro Preto: pontos de encontro e distanciamento.....	215
8.	A POLÍTICA DE MORADIA ESTUDANTIL NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES: UFMG, UFV E UFOP.....	222
8.1	A coleta de dados	222
8.2	Caracterização geral da amostra.....	228
8.3	A chegada à universidade.....	233
8.4	Adaptação à moradia	237
8.5	A percepção sobre a gestão das moradias	247
8.6	A percepção sobre o desempenho acadêmico	249
8.7	Moradia estudantil e permanência: algumas considerações.....	256
9.	A POLÍTICA DE MORADIA ESTUDANTIL DA UFOP E SUAS REPERCUSSÕES SOBRE O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO E AFILIAÇÃO À VIDA ACADÊMICA.....	261
9.1	Carla (Conjunto I): A moradia estudantil como rede de apoio acadêmico e financeiro.....	264
9.2	Iago (Conjunto II): A mudança de moradia como condição para afiliação, sociabilidade intensa <i>versus</i> sentimento de solidão	276
9.3	Adriano (Vila Universitária): A mudança de moradia em benefício do desempenho acadêmico.....	287
9.4	Paula (Apartamentos): As sessões de estudo dentro da residência e a religião como suporte no período de adaptação	299
9.5	Isabela (Apartamentos): As dificuldades de convivência e socialização impostas pelas áreas de conhecimento e visão de mundo.....	308
9.6	Henrique (República Federal): Um projeto de aprendizagem paralelo, a supervalorização das sociabilidades na república estudantil	312
9.7	Considerações sobre os retratos sociológicos	321
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	327
	REFERÊNCIAS	340
	APÊNDICE A – Questionário.....	362
	APÊNDICE B – distribuição dos respondentes do questionário por curso de graduação	370
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas estudantes UFOP	371
	ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa.....	374

1. INTRODUÇÃO

A produção do campo da Sociologia da Educação, que busca compreender as condições de acesso e permanência no ensino superior de estudantes de camadas populares, tem destacado o papel de agentes e contextos de socialização primária na constituição desses percursos (PORTES, 1993; VIANA, 1998; LACERDA, 2006; PIOTTO, 2007). Dentre os elementos explicativos do prolongamento da carreira escolar e acesso à universidade, destacam-se as condições sociais e estruturais dos estudantes, a configuração familiar, bem como a sua relação com a escola e os comportamentos, disposições e estratégias desenvolvidas.

Roldão (2013) chama a atenção para o fato de que os estudos sobre as trajetórias tidas como atípicas e singulares se voltam, preferencialmente, para as práticas e estratégias de mobilização familiar. De acordo com a pesquisadora, a centralidade dada aos contextos de socialização primária tem se dado em detrimento de abordagens que consideram outros mecanismos de produção do sucesso escolar, como, por exemplo, os processos de trocas e aprendizagens formais e informais propiciados em outros espaços. A origem social e de classe dos estudantes é um fator importante nos percursos estudantis. Todavia, de acordo com Couto *et al.* (2014), não deve ser tomada como única variável explicativa, sendo cada pessoa resultado da combinação singular de várias disposições propiciadas em diferentes contextos e por vários agentes de socialização¹.

Na perspectiva de Romanelli (2007, p. 101), a atuação da família na escolarização dos filhos está relacionada a diferentes fatores, porém deve-se considerar que “essa influência pode ser mais intensa em relação à frequência ao ensino fundamental, reduzindo-se quando se trata do ensino médio e tornando-se menos atuante ainda quando se refere ao ingresso no curso superior”. Assim, apesar de a família desempenhar papel central no desenvolvimento de disposições que favoreçam a educação formal, outras esferas de socialização, nas quais os jovens estejam inseridos, podem contribuir, em maior ou menor grau, para a criação ou o reforço do foco em relação às práticas de escolarização e à constituição do percurso acadêmico (CAETANO *et al.*, 2014; BAUER, 2017).

¹ Não se pretende adentrar aqui na clássica discussão sociológica acerca das relações entre indivíduo e sociedade, efetivada por diferentes autores como Bourdieu (1983), Lahire (2002, 2004), Elias (1970, 1994), Simmel (2006), dentre outros. A noção de socialização presente na tese expressa o sentido de integração, comum à tradição sociológica. Contempla, também, o proposto por Coulon (2008) que apresenta o conceito de afiliação como socialização necessária para o bom desempenho do estudante na vida acadêmica.

Os estudos nacionais, que se voltam para a análise das trajetórias escolares e acadêmicas, têm destacado, dentre o conjunto de elementos constituintes dos percursos, os programas de assistência e a “importância da moradia estudantil, nas quais esses sujeitos residiram durante a graduação” para sua permanência na universidade (ARIOVALDO, 2016, p. 2). Contudo, apesar de abordar de forma secundária as condições de moradia, esses trabalhos não se debruçaram sobre seus possíveis efeitos em relação ao processo de integração e afiliação à vida acadêmica (ROLDÃO, 2013; ARIOVALDO, 2016). Diante disso, a presente tese teve como objetivo analisar se e como o tipo de moradia estudantil pode influenciar no processo de integração (TINTO, 1975) e afiliação (COULON, 1995) de estudantes de universidades federais.

1.1. A aproximação com a temática

O interesse pelo tema nasceu a partir da realização de pesquisas anteriores sobre a trajetória de sujeitos de camadas populares em cursos de prestígio social (SOUSA; PORTES, 2011) e políticas públicas de ingresso nas universidades, como é o caso das ações afirmativas sob a forma de cotas (SOUSA, 2013). Nesses estudos, verificou-se que os programas de assistência estudantil foram determinantes para a permanência dos universitários nesse nível de ensino.

O direcionamento a respeito dos estudantes residentes em moradias universitárias surgiu a partir da inserção da pesquisadora na cidade de Ouro Preto, no contexto da Universidade Federal (UFOP), como pedagoga do Núcleo de Apoio Pedagógico da Pró-reitoria de Graduação (NAP/PROGRAD). A vivência no ambiente universitário, as observações pessoais, os relatos dos estudantes sobre as normas, os rituais e as dificuldades e facilidades em ser residente das moradias institucionais somaram-se ao interesse pregresso pela temática. A condição de servidora da Instituição possibilitou a observação de algumas peculiaridades desses estudantes e dos usos e costumes da cultura estudantil relacionada a essa condição. E diante de um tema ainda pouco explorado – a política de moradia e seus possíveis reflexos sobre a afiliação –, surgiram inquietações que levaram à construção do projeto de pesquisa.

1.2. Construção do objeto e objetivos

A expansão do ensino superior mediante a implantação de políticas, como o Fundo de

Financiamento Estudantil (FIES)², o Programa Universidade para Todos (ProUni)³, a Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁵, a consolidação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁶ e a implantação da Lei nº 12.711 e da Lei 13.409⁷ possibilitaram a ampliação do acesso a esse nível de ensino. Tais políticas contribuíram para a diversificação do público ingressante na educação superior e enfatizaram a importância do papel do Estado no desenvolvimento de políticas de assistência como direito dos estudantes.

Nesse cenário, as discussões sobre a democratização do acesso e permanência foram temas de destaque nos espaços acadêmico, social e midiático, como também na agenda oficial dos governos do período. O ingresso destes grupos – egressos de escola pública, camadas populares, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência – gerou debates e reforçou a necessidade de programas de assistência estudantil voltados para a permanência dos estudantes nas instituições até a conclusão de seus cursos.

Para compreender o alcance dos estudos já produzidos sobre o tema, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as políticas de assistência estudantil nas seguintes fontes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO Brasil (*Scientific Electronic Library Online*) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram utilizados como descritores: assistência estudantil, moradia estudantil, residência estudantil/universitária e permanência. Verificou-se que a temática tem sido analisada sob diferentes enfoques, como: percepções dos estudantes sobre os programas (GONÇALVES, 2011; GARRIDO, 2012), mapeamento da assistência

² Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Institui o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (MEC) de acordo com regulamentação própria.

³ Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (ProUni), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

⁴ Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

⁵ Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

⁶ Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil.

⁷ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e dá outras providências. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

estudantil em instituições públicas (FERNANDES, 2012; MENEZES, 2012; SILVEIRA, 2012; KOWALSKI, 2012), relação entre os beneficiados pelos programas de assistência e o rendimento acadêmico (ARAÚJO, 2003; CARVALHO, 2013; DEL GIÚDIDE, 2013) e reflexos de programas oferecidos (VARGAS, 2008; OLIVEIRA, 2014a).

Identificaram-se, ainda, análises sobre ações específicas inseridas nos programas de assistência estudantil, como, por exemplo, o restaurante universitário (RU) (HADDAD, 2013), os desdobramentos da implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (MARIZ, 2012; MELO, 2013; MARQUES, 2014), os aspectos emocionais e psicológicos dos atendidos pela assistência (OSSE, 2013) e o trabalho desenvolvido pelo assistente social nas avaliações socioeconômicas dos estudantes (NASCIMENTO, 2014; CARVALHO, 2012) entre outras.

Especificamente sobre a moradia estudantil, de acordo com levantamento da produção nacional sobre a temática, realizado por Garrido e Mercuri (2013), cerca de metade das produções tem como foco o estudante morador, sua saúde, consumo de drogas, privacidade e participação política (ARAÚJO, 2003; LARANJO; SOARES, 2006; OSSE, 2008; SAYEGH, 2009; SOUSA; SOUSA, 2009; ESTANQUE, 2010; MALTA, 2011; GARRIDO; MERCURI, 2013; ZALAF, 2012; CARVALHO, 2013; MACHADO, 2013; BARROS, 2014).

No universo das produções sobre o tema, Barros (2014) desenvolveu uma pesquisa, cujo foco foram os estudantes, de origem popular da Universidade Federal da Bahia (UFBA), contemplados com o benefício de Bolsa Moradia da Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil. A análise contemplou o perfil dos moradores, o programa desenvolvido e os impactos advindos do recebimento do benefício. Os resultados destacaram a relevância da bolsa como recurso para a permanência dos estudantes, bem como a necessidade de ampliação dos programas de modo a contemplar outras demandas, como transporte, alimentação e material didático.

Laranjo e Soares (2006) analisaram o discurso de moradores de um conjunto residencial universitário do estado de São Paulo sobre os processos de socialização e consumo de drogas. Os estudantes pesquisados destacaram a existência da moradia como condição essencial para sua permanência na universidade. Contudo, possuíam também uma visão negativa sobre ela devido a situações ocorridas em seu interior. Foram apontadas dificuldades na convivência coletiva e na administração institucional das residências. Quanto ao uso de drogas, parte dos pesquisados ressaltou a necessidade de menor tolerância de seu consumo dentro das moradias e a importância de trabalhos educativos, principalmente com os estudantes ingressantes.

O uso problemático de álcool e drogas nas moradias estudantis da Universidade de São Paulo (USP) foi analisado por Zalaf (2012). O estudo buscou identificar os limites e possibilidades do Projeto Prevenção e Acolhimento, destinado ao atendimento de alunos e ex-alunos dependentes, que residiram nas moradias da Instituição. A análise dos dados indicou que as intervenções efetivadas pelo Projeto promoveram melhoria na qualidade de vida do grupo estudado. Entretanto, os pesquisados apontaram para a necessidade de ampliação do quadro de servidores, a fim de ampliar os atendimentos psicológicos e pedagógicos aos estudantes.

Com o intuito de subsidiar programas de proteção, prevenção e assistência na Universidade de Brasília (UnB), Osse (2008) mapeou as condições psicológicas, sociais e de qualidade de vida dos estudantes residentes da moradia estudantil da UnB. Os resultados mostraram que os estudantes apresentavam grandes dificuldades materiais para sua manutenção na Instituição, situação que se refletia em outros âmbitos da vida estudantil. Foram identificados quadros de ansiedade, depressão e resistência em procurar por ajuda. Para Osse (2008), os dados reforçaram a necessidade de ampliação dos programas da UnB para cuidados relativos à saúde física e mental dos residentes das moradias.

Sousa e Sousa (2009) desenvolveram um estudo para analisar os significados e sentidos atribuídos pelos moradores às casas estudantis da Universidade Federal de Goiás (UFG). Os resultados da pesquisa mostraram que os estudantes tendiam a enaltecer a experiência de moradia coletiva como possibilidade de aprendizagens, formação política e contato com diferentes culturas. Todavia, os dados apontaram um discurso ambíguo dos estudantes, pois, mesmo destacando o espaço pedagógico proporcionado pelas moradias, situações de conflito eram presentes e verbos como suportar, tolerar e sobreviver a tal experiência compuseram os relatos dos pesquisados.

Os conflitos vivenciados nesse ambiente também são destacados na pesquisa de Delabrida (2014) junto a estudantes residentes das moradias da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Os dados mostraram que os entrevistados não se viam como pertencentes ao grupo dos estudantes universitários, pois se consideravam diferentes por residirem na moradia. Além disso, não a percebiam como sua casa e tinham dificuldades em cumprir as regras e tarefas relacionadas à organização desse espaço.

Foram verificados ainda trabalhos, cujo interesse se pautou pelas práticas de socialização e cultura estudantil e sua relação com movimentos estudantis e de contestação política (SAYEGH, 2009; ESTANQUE, 2010, 2017; MALTA, 2011; MACHADO, 2013).

Não foram identificadas pesquisas que correlacionassem as possíveis ligações entre o

formato de moradia estudantil e o processo de integração e afiliação dos estudantes. Porém, a busca pelos temas de forma isolada tem como resultado uma profusão de estudos. O levantamento introdutório aqui apresentado não abarca a totalidade das produções, porém possibilita verificar que as pesquisas nacionais pouco têm focado sobre as possíveis influências do tipo de moradia estudantil sobre a permanência no ensino superior e apontam para questionamentos importantes como: a vivência compartilhada nas moradias estudantis, demarcadas no âmbito da assistência estudantil, para além dos fins assistenciais, produziria outros efeitos no percurso acadêmicos dos estudantes? Os comportamentos e disposições construídos no âmbito das moradias têm influência sobre a integração e afiliação? (TINTO, 1975; COULON, 1995, 2008). As diferentes formas de implementação dos programas de moradia estudantil podem se refletir sobre o tempo do estranhamento, aprendizagem e afiliação? (COULON, 1995, 2008)

Nessa perspectiva, faltam dados sobre as vivências em um espaço aparentemente simples e casual como as moradias estudantis, mas que pode se revelar como uma configuração social singular com relações de interdependência e capilaridades para muito além de suas paredes.

Identifica-se um potencial campo de investigações que aprofunde essa relação, considerando variáveis como o tipo de moradia, características físicas do ambiente, programas existentes, o número de moradores, composição quanto a gênero, as características das políticas públicas em relação à moradia (como, por exemplo, os critérios de ocupação das vagas), entre outras. O conhecimento gerado deverá propiciar não só um diálogo com a literatura disponível em outros contextos, como também suportes para tomada de decisões sobre as características desejáveis a uma moradia estudantil (GARRIDO; MERCURI, 2013, p. 92).

A preocupação com questões práticas de alojamento dos estudantes não pode desfavorecer medidas, que tenham como foco ações de capacitação e aprendizagem no interior das moradias. Assim, a avaliação, “o estudo e intervenção nas residências universitárias devem estar na agenda de pesquisa de diferentes áreas do conhecimento”, visto que a literatura que relaciona a moradia com o engajamento acadêmico e evasão é embrionária (DELABRIDA, 2014, p. 17).

No Brasil, os estudos sobre a moradia universitária tendem a analisá-la apenas como um tipo de assistência a estudantes de camadas populares. Para Garrido (2012), devido a essa compreensão restrita, esse espaço tem sido negligenciado, cumprindo apenas a função de alojamento. A escassez de análise científica sobre os processos de socialização e formação nas

moradias estudantis tem contribuído para a disseminação de imagens e interpretações controversas sobre tais ambientes, principalmente como locais voltados apenas para a boemia (ESTANQUE, 2010, 2017). Isso reforça a relevância de estudos que tratem da vida estudantil nesses espaços. Conforme Garrido e Mercuri (2013), é preciso incorporar às pesquisas uma visão das moradias como espaço educacional que impacta sobre a formação do estudante.

Além disso, a expansão da educação superior vivenciada nos últimos anos, junto a políticas como a implantação de ações afirmativas, levou à ampliação da demanda por esse tipo de assistência estudantil. O estudo de programas dessa natureza proporciona o levantamento de dados que podem subsidiar a tomada de decisão, possibilita avaliar o desempenho das ações em curso e, por meio dos indicadores, aponta a necessidade de melhorias e reformulações nas políticas implantadas.

Dados do mapeamento realizado por Jezine *et al.* (2018) sobre as produções científicas do Grupo de Trabalho de Política da Educação Superior da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd), no período entre 2010 e 2015, mostraram que o debate sobre esse nível de ensino no País encontra-se centrado nas políticas de expansão. Um número menor de trabalhos tem se voltado para a compreensão da permanência dos estudantes no ensino superior, fato que indica a necessidade de avanços nos estudos específicos sobre essa temática. De acordo com os autores, é essencial avaliar os resultados das políticas de ampliação do ensino superior a partir de estudos de caso que considerem os sujeitos como interlocutores, dando especial atenção à sua permanência.

A permanência bem-sucedida nesse nível de ensino requer a integração ao novo contexto. Tinto (1993), em sua teoria de integração do estudante, dá centralidade à configuração institucional para a compreensão dos casos de evasão. Segundo ele, “os atributos individuais, anteriores ao ingresso no ensino superior, seriam menos importantes do que a configuração institucional” (FIGUEIREDO, 2015, p. 89). Assim, a integração intelectual e a integração social seriam condicionantes do sucesso escolar, uma vez que possibilitariam tanto o desenvolvimento cognitivo como o relacional.

Complementar ao conceito de integração, Coulon (2008) propõe a noção de afiliação que constitui uma forma de socialização (positiva) à vida na universidade. Para ele, a chegada ao ensino superior requer do aluno o desenvolvimento do “ofício de estudante”, a compreensão das regras da instituição e o saber jogar com elas em seu benefício; ou seja, tornar-se um membro daquele novo grupo de convivência. Nessa perspectiva, o aluno precisa compreender os códigos da universidade, adaptar-se a esse novo contexto e assimilar a rotina da instituição. Tornar-se membro, conforme o autor, seria essencial para o sucesso acadêmico.

Quanto ao sucesso escolar/acadêmico, existem várias definições, o que implica diferentes formas de operacionalização do conceito. Segundo Soares *et al.* (2015), é consenso uma definição mais alargada do termo, que transcende a perspectiva de rendimento/desempenho, visto que estes se restringem à classificação obtida por meio de pontuação e conceitos. Então, as notas seriam apenas uma dimensão do sucesso acadêmico, que compreende aspectos como: competências intelectuais, relação interpessoal, desenvolvimento da identidade, autonomia, projeto profissional, progresso no processo de transição e adaptação ao ensino superior. As diferentes pesquisas e estudos sobre as causas ou fatores associados à integração, afiliação e sucesso acadêmico mostram sua complexidade e as diversas variáveis, de natureza distinta, relacionadas ao fenômeno.

No que se refere à integração (TINTO, 1993) e afiliação (COULON, 2008), conforme Figueiredo (2015), apesar das diferenças, os conceitos podem ser tomados como complementares. De acordo com a autora, integração tende a remeter a um estado transitório ao passo que afiliação trata da inculcação de disposições que podem levar à configuração de um novo *habitus*. Assim, a “afiliação, intelectual e institucional, apenas ocorre se há integração acadêmica e social, ou seja, o estado de integração pode levar, ou não à configuração de um novo *habitus*, o *habitus* estudantil” (FIGUEIREDO, 2015, p. 93). Por compartilhar dessa perspectiva de complementaridade, ambos os conceitos são utilizados na presente pesquisa.

A afiliação se caracteriza como um processo de aprendizagem, cuja duração e intensidade dependem do tipo de instituição, do curso frequentado, da escolarização anterior, dos estudos empreendidos e de situações pessoais vivenciadas pelos estudantes entre outros aspectos. Pode-se dizer que há uma multidimensionalidade de fatores relacionados a essa vivência. A aprendizagem das práticas que contribuem para a afiliação não se restringe ao ambiente da sala de aula (COULON, 1995, 2008). Nesse sentido, na presente pesquisa, optou-se por explorar os construtos de afiliação e moradia estudantil. Considera-se, nesse caso, a moradia estudantil como espaço de interações e práticas que podem contribuir ou dificultar esse processo. O enfoque analítico proposto busca dar centralidade ao funcionamento organizacional das instituições, tendo como foco os programas de moradia nelas desenvolvidos. As diferentes modalidades de residência, tomadas como espaços de troca, podem influenciar de forma distinta sobre o processo de integração, afiliação ou evasão do estudante. Sendo assim, tem-se como pressuposto que a vivência compartilhada com outros colegas universitários, longe do controle e da interferência familiar, poderia ter influência (nula, positiva ou negativa) nas escolhas acadêmicas e sociais do percurso universitário.

Quanto à relação moradia e aproveitamento acadêmico, Grignon (2000), em seu estudo com universitários franceses, verifica que, embora os estudantes que morem com os pais sejam mais isentos de tarefas domésticas, eles passam menos tempo se dedicando aos estudos e frequentam menos o *campus* em relação aos estudantes que vivem nas moradias universitárias. Os dados mostram que, quanto mais as condições de vida se distanciam da vida familiar, mais elas correspondem às exigências dos estudos e aprendizados intelectuais que favorecem o sucesso.

Tomando o ambiente da moradia estudantil como propício para trocas de informações acadêmicas, vivências e interações, tem-se como hipótese que determinados formatos de moradia seriam um ambiente favorável à educabilidade; ou seja, seria educógeno. Segundo Castro (1976), o conceito de *famille educogène* teria sido empregado por J. Floud em *Social class factors in education achievement, Ability and educational opportunity*, editado por A. H. Halsey. Famílias educógenas seriam aquelas que fazem do ambiente familiar um ambiente favorável à educação. Toma-se, aqui, o fundamento do conceito, o qual é empregado para o espaço da moradia estudantil. Desse modo, pressupõe-se que determinadas moradias possam propiciar o estabelecimento de relações e redes que sejam mais ou menos favoráveis à elaboração de práticas, as quais levem à integração e afiliações intelectual e institucional do que outras. Seus residentes valorizariam aspectos da cultura acadêmica e o bom desempenho, e compartilhariam entre si informações sobre trabalhos, docentes e editais, promovendo práticas e disposições relacionadas a esse universo.

Nesse contexto, um conjunto de elementos deve ser considerado, como, por exemplo, a infraestrutura, visto que ela pode ser propícia ou não à sociabilidade entre os residentes. O tipo de quarto, individual ou coletivo, e a disponibilização de áreas comuns destinadas à interação e lazer podem ter efeitos sobre o tempo de chegada e adaptação do estudante à instituição e à moradia. Outro aspecto importante se refere à gestão institucional por meio da normatização do uso desse espaço, como, por exemplo, o controle de entrada e saída dos estudantes, a possibilidade de receber amigos ou pessoas para pernoitar e a aceitação de trotes ou não. Além disso, os incentivos institucionais, para convivência entre os residentes, intermediação na resolução de conflito e oferecimento de atividades coletivas de orientação acadêmica, esporte e lazer, são aspectos a serem considerados na construção de um espaço educativo.

A influência da moradia estudantil sobre os processos de integração e afiliação se ampara na definição de impactos defendida por Pascarella e Terenzini (2005) e por Garrido (2015). Nessa perspectiva, as alterações podem ser tanto positivas como negativas, abarcando

habilidades cognitivas, afetivas, pessoais, sociais e de comportamento dos sujeitos. Logo, pode ser atribuída ao ganho, perda, fortalecimento ou enfraquecimento de atributos pessoais e acadêmicos. Assim, considerando o objetivo geral da pesquisa de analisar se e como o tipo de moradia estudantil disponibilizada pode influenciar no processo de integração e afiliação dos estudantes, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar o ciclo de desenvolvimento da política nacional de assistência estudantil.
- b) Mapear os programas de moradia estudantil desenvolvidos atualmente em universidades federais.
- c) Investigar a percepção dos estudantes quanto aos efeitos atribuídos à experiência de viver em moradias estudantis de três universidades federais de Minas Gerais (UFMG, UFV e UFOP).
- d) Analisar, individualmente, nos percursos universitários, as disposições e comportamentos construídos no âmbito das moradias institucionais da UFOP, que favorecem ou não os processos de estranhamento, aprendizagem e afiliação dos estudantes.

Tendo como o foco os estudantes residentes das moradias estudantis, e sendo estas integrantes da política nacional de assistência estudantil, faz-se relevante caracterizar seu ciclo de desenvolvimento e, dessa forma, compreender como as universidades federais, a partir de uma mesma legislação, executam a política. O mapeamento dos programas de moradia elucidará diferentes formas de implantação e gestão das mesmas.

Nesse cenário, o caso da Universidade Federal de Ouro Preto é emblemático, visto que essa instituição oferece diferentes formatos de moradia (repúblicas e moradias de caráter socioeconômico) com possibilidades distintas de utilização desse espaço. Volta-se o olhar para os limites e possibilidades da vivência compartilhada no âmbito das moradias estudantis da UFOP, considerando, inclusive, a percepção dos estudantes sobre o programa. Conforme Astin (1993), a satisfação e percepção acadêmica dos estudantes não tem recebido a atenção necessária dos estudiosos, que se voltam para o ensino superior, sendo essa uma lacuna das produções científicas. Santos *et al.* (2013, p. 483) afirmam que “a satisfação se mostra associada à integração ao ensino superior, já que interfere no envolvimento do estudante com a instituição e com o curso e na sua decisão de permanência”. Dessa maneira, dentre as etapas de constituição de uma política pública, a avaliação se caracteriza como elemento

fundamental e deve ser efetivada tanto em nível macro como também em nível local pelos próprios usuários, como realizado no caso da UFOP.

Posto isso, registra-se, aqui, uma importante ressalva: embora a presente pesquisa faça um recorte e tenha como foco um grupo específico (residentes das moradias estudantis), é preciso destacar que, independente da vivência em moradias universitárias, os estudantes podem experienciar processos de estranhamento, aprendizagem, afiliação, integração e evasão, desencadeados por outros aspectos que independem das condições de moradia. Estar integrado ao ambiente da moradia não é sinônimo de integração ou afiliação plena ao ensino superior. Assim, o presente estudo dá centralidade a um dos elementos da política de assistência estudantil, que é a moradia, e se volta para seus possíveis reflexos no processo de integração e afiliação. Contudo, os efeitos de outras variáveis, associadas ou não às condições de habitação, podem ter influências distintas no curso das trajetórias estudantis. Dessa forma, a moradia não seria a única fonte de integração, nem indispensável para que a afiliação aconteça, podendo, inclusive, ser um fator dificultador conforme será mostrado no desenvolvimento da tese.

Além disso, vale ressaltar que no Brasil a destinação de vagas para moradia estudantil não tem como objetivo específico promover as integrações ou afiliações intelectual e institucional dos estudantes. Contudo, como ação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a moradia visa a melhores condições de permanência. Por conseguinte, o PNAES, como política que abrange diferentes áreas de atuação em prol da permanência, visa, também, a contribuir com a melhoria do desempenho acadêmico e busca agir preventivamente nas situações de retenção e evasão. Nesse caso, o texto normativo da política correlaciona as ações de assistência com o bom desempenho acadêmico e abre espaço para ações e pesquisas dessa natureza.

1.3. A delimitação do campo

O presente trabalho caracteriza-se por ser um estudo de caso qualitativo, procedimento que propicia o conhecimento concreto e contextualizado sobre determinado fato. Algumas características são essenciais nesse tipo de abordagem, como a focalização da particularidade do caso, a descrição densa e literal da situação investigada, a compreensão do fenômeno estudado, confirmando expectativas ou elucidação de variáveis até então desconhecidas, e, por fim, a indução que leva à comprovação ou não de hipóteses iniciais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

De acordo com André (2005), o estudo de caso pode ser: a) Etnográfico, no qual um fenômeno é estudado em profundidade por meio de observação participante; b) Avaliativo, em que um ou vários casos são estudados com o objetivo de analisar informações relevantes quanto à política, ao programa ou à instituição; c) De ação, no qual o pesquisador contribui por meio de observação e *feedback*; e d) Educacional, em que o pesquisador busca compreender uma ação educativa. Diante dessa caracterização, a presente pesquisa se situa, ao mesmo tempo, no estudo de caso avaliativo pelo interesse na política de moradia estudantil e no educacional na medida em que busca verificar as relações da política sobre o processo de integração e afiliação dos estudantes na instituição.

André (2013 *apud* PERES; SANTOS, 2005) destaca, também, três pressupostos básicos, que devem ser considerados no desenvolvimento do estudo de caso: 1) o constante processo de construção do conhecimento, o que exige uma atitude flexível do pesquisador e a adoção de um referencial teórico adequado a essa dinâmica; 2) a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso, o que pressupõe a utilização de várias fontes de dados para a compreensão do fenômeno; e 3) a compreensão da realidade sobre diversas óticas, sendo, assim, importante fornecer ao leitor a transcrição de trechos de entrevistas e extratos de documentos de modo que ele confirme ou não as interpretações realizadas pelo pesquisador.

Para a delimitação do campo empírico, consideraram-se como universo as 107 instituições federais de ensino superior (IFES) registradas no Censo da Educação Superior (2016). Dentre elas, três instituições não são ligadas ao Ministério da Educação, a saber: a Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE), pertencente ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, e os Institutos Tecnológicos da Aeronáutica (ITA) e Militar de Engenharia (IME), agregados ao Ministério da Defesa. Entre as demais instituições, têm-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), os dois Centros Federais de Educação Tecnológica, o de Minas Gerais (CEFET-MG) e o do Rio de Janeiro (CEFET-RJ), 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) e 63 universidades federais, que representam 59% do total das IFES do País.

De acordo com o foco do estudo e mediante a impossibilidade de pesquisar todas as instituições, foram priorizadas as universidades federais devido à sua representatividade (59%) no universo das IFES e ao seu histórico no oferecimento de ações de assistência estudantil. A distribuição das universidades federais por regiões pode ser visualizada na Tabela I.

Tabela I: Distribuição das universidades federais por regiões e número de vagas em moradia estudantil

Região	Estado	Nº de Universidades	Nº de Vagas em moradias
Centro Oeste	DF	1	368
	GO	1	370
	MT	1	124
	MS	2	96
	SOMA	5	958
Nordeste	AL	1	127
	BA	4	618
	CE	3	438
	MA	1	150
	PB	2	1.669
	PE	3	608
	PI	1	500
	RN	2	1.086
SE	1	100	
SOMA	18	5.296	
Norte	AC	1	120
	AM	2	120
	AP	1	0
	PA	3	160
	RO	1	0
	RR	1	42
	TO	1	300
SOMA	10	742	
Sudeste	ES	1	0
	MG	11	4.852
	RJ	4	2.366
	SP	3	660
SOMA	19	7.878	
Sul	PR	3	800
	RS	6	3.552
	SC	2	210
	SOMA	11	4.562
TOTAL	27	63	19.436

Fonte: organizada pela pesquisadora com base em informações disponíveis na página eletrônica de cada instituição.

As universidades federais estão presentes em todos os estados da Federação, mas em proporção desigual pelo País. A região Sudeste concentra o maior número de instituições (19), com destaque para o estado de Minas Gerais, que possui 11 universidades além do CEFET-MG. Dados do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES; FONAPRACE, 2016) mostram que o maior contingente de estudantes de graduação se concentra na região Sudeste (30,55%), seguida pela região Nordeste (28,21%), Sul (17,75%), Norte (12,9%) e Centro-oeste (10,59%). É importante destacar que, apesar da concentração de instituições de ensino

superior na região Sudeste, sua proporção não acompanha o percentual de população. Assim, enquanto o Sudeste concentra 42,1% da população brasileira, reúne 30,0% dos discentes matriculados nas IFES do País (ANDIFES; FONAPRACE, 2019).

A partir da Tabela I, verifica-se, ainda, que o maior contingente de vagas em moradias estudantis disponibilizadas em universidades federais se concentra no Sudeste (7.878), 61,5% das quais no estado de Minas Gerais (4.852). Logo, o foco em instituições mineiras se deu considerando o número de instituições no estado de Minas Gerais, o contingente de estudantes e o número de vagas oferecidas em moradias estudantis. Além disso, determinadas universidades desse Estado desempenharam ações pioneiras no oferecimento de auxílios e condições de moradia para os estudantes (PORTES, 2001; MALTA, 2011; CHRISTÓFARO, 2012; MACHADO, 2013).

Dentre as 11 universidades federais existentes no estado de Minas Gerais, apenas três não dispunham, até a data do levantamento, de infraestrutura destinada à moradia estudantil, conforme apontado no Quadro I.

Quadro I: Mapeamento de moradias estudantis de universidades federais do estado de Minas Gerais

Universidade	Nº de vagas moradia estudantil	Critério de ocupação das vagas
UFLA	400	Socioeconômico
UFMG	1.122	Socioeconômico
UFSJ	140	Socioeconômico
UFU	152	Socioeconômico
UFV	1.413	Socioeconômico
UFOP	1.212	Modelo misto
UFJF	113	Socioeconômico
UFVJM	300	Socioeconômico
UFTM	0	0
UNIFAL	0	0
UNIFEI	0	0

Fonte: organizado pela pesquisadora com base em informações disponíveis na página eletrônica de cada instituição.

Tendo em vista a dimensão das vagas oferecidas nas moradias das universidades federais nesse Estado, foram estabelecidos critérios para a escolha das instituições a serem pesquisadas considerando o número de vagas e a viabilidade do desenvolvimento da pesquisa. Foram definidas as seguintes instituições: Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). São instituições pioneiras no desenvolvimento de ações de assistência estudantil, que apresentam um histórico singular na efetivação de espaços destinados à moradia

(PORTES, 2001; MALTA, 2011; CHRISTÓFARO, 2012; MACHADO, 2013; GIÚDICE, 2013).

A UFV, desde sua fundação em 1926 como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), já disponibilizava alojamentos para os estudantes. A Instituição foi federalizada em 1969, dando início a um ciclo de expansão. Segundo Del Giúdice (2013), em 1972, a UFV disponibilizava 744 vagas para moradia estudantil, o que, naquele contexto, significava atender a cerca de 50% do corpo estudantil. A capacidade de atendimento dos alojamentos da Universidade na década de 1970 era superior ao quantitativo de vagas oferecidas atualmente por federais de outros Estados.

No caso da UFOP, existe um histórico referente às moradias estudantis, que remonta o surgimento das Escolas de Farmácia (1839) e de Minas (1876). Foi a partir da reivindicação estudantil na década de 1960 e da ocupação de casarões pertencentes às escolas que teve início uma política institucional de moradia. Em 1969, a partir da junção dessas duas instituições, teve origem a UFOP e ocorreu uma ampliação no oferecimento de vagas destinadas aos cursos e às moradias (MACHADO, 2013, 2014).

Na UFMG, o Programa Permanente de Moradia Universitária foi instituído em 1997 e é administrado pela Fundação Mendes Pimentel (FUMP). Contudo, as práticas de auxílio prestadas por essa Instituição ao corpo discente remontam à fundação da Universidade em 1927 e acompanharam sua ampliação e desenvolvimento, constituindo uma referência para as demais instituições do País.

1.4. Aspectos da problemática

Atualmente, são muitos os termos utilizados para caracterizar as formas de habitação dos estudantes do ensino superior, dentre elas têm-se moradia estudantil, moradia universitária, alojamento, casa do estudante, residência universitária e república dentre outras variações. De modo geral, é possível distinguir as habitações em dois grupos: aquelas em que os estudantes e familiares arcam com as despesas de moradia, como aluguel de imóvel ou de um quarto, hospedagem em pensões e organização de república particular dentre outras possibilidades; já o segundo grupo recorre às políticas institucionais para assegurar a moradia, principalmente devido à ausência de condições financeiras familiares de arcar com tais custos.

A Secretaria Nacional de Casas de Estudante (SENCE)⁸ define três tipos principais de

⁸A SENCE é um movimento social autônomo, independente e apartidário (mas não antipartidário), que se organiza de forma horizontal (sem direções centralizadas) por meio de colegiado. Formada nos encontros

moradia estudantil:

- 1 – **Residência Estudantil**: é a moradia de propriedade das Instituições de Ensino Superior e/ou das Instituições de Ensino Secundaristas Públicas;
- 2 – **Casas Autônomas de Estudantes**: é a moradia estudantil administrada de forma autônoma, segundo estatutos de associação civil com personalidade jurídica própria, sem vínculo com a administração de Instituição de Ensino Superior ou Secundarista;
- 3 – **República Estudantil**: é o imóvel locado coletivamente para fins de moradia estudantil.

A caracterização proposta pela SENCE não se aplica à parte das universidades federais do País, como, por exemplo, a Universidade Federal de Ouro Preto, que possui moradias institucionais denominadas como Repúblicas, bem como universidades situadas na região Sul do País, que denominam suas moradias de Casa do Estudante Universitário (CEU).

Considerando as diferentes nomenclaturas que se referem às moradias institucionais, ao longo da tese, foi, preferencialmente, utilizado o termo “moradia estudantil”, para designar as diferentes formas de habitação geridas pelas universidades, sendo, também, utilizadas variações de modo a evitar repetições de termos.

1.5. Organização da tese

No primeiro capítulo, é delimitado o objeto da pesquisa, bem como elementos do percurso metodológico efetivado.

Por compreender a assistência estudantil como política necessária para atenuar o efeito das desigualdades sociais sobre o âmbito educacional, o segundo capítulo apresenta uma revisão da literatura sociológica sobre as desigualdades sociais e seus reflexos sobre as práticas de escolarização empreendidas por diferentes famílias. Apresenta dados da educação básica e sua interface com o acesso aos níveis posteriores de ensino. Aborda, ainda, o contexto de ampliação do acesso ao ensino superior e as políticas desenvolvidas nos últimos anos com o foco na promoção do acesso e permanência dos estudantes.

No terceiro capítulo, a partir da abordagem conceitual sobre o ciclo de desenvolvimento de políticas públicas, retoma-se o processo de constituição do Programa

nacionais, composta pelas/os coordenadoras/es eleitas/os no encontro regional, sendo cinco representantes de cada região, tem por objetivo coordenar a luta das moradias estudantis pela formulação de uma Política Nacional de Assistência Estudantil, bem como o ensino público gratuito e de qualidade, seu reconhecimento e assistência por parte dos Governos e Instituições de ensino superior. Disponível em: <<http://sencebrasil.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). A abordagem do ciclo de políticas constitui referencial teórico-analítico útil no processo de análise de programas e/ou políticas educacionais, pois permite analisar a trajetória de desenvolvimento das ações implantadas, perpassando o “contexto de influência”, o “contexto de produção do texto” e o “contexto da prática” (MAINARDES, 2006). A fim de compreender a institucionalização do referido Programa, procurou-se evidenciar os atores envolvidos no processo de reivindicação por ações de assistência estudantil em âmbito nacional. Para a investigação do “contexto de produção do texto”, foram analisados os ordenamentos que dão forma e estrutura ao Programa. Em seguida, no “contexto da prática”, é apresentado um panorama geral das ações de assistência desenvolvidas atualmente nas universidades federais do País.

No quarto capítulo, são abordadas as teorias sobre o processo de integração (TINTO, 1975) e afiliações intelectual e institucional (COULON, 1995), que destacam como condicionantes para uma permanência bem-sucedida aspectos relativos às integrações social, afetiva e cognitiva do estudante. O não desenvolvimento dessa condição de filiado pode levar a situações de exclusão, trancamento e evasão. São abordados, também, os resultados de estudos nacionais e internacionais sobre os reflexos da moradia estudantil na trajetória acadêmica dos estudantes tanto na esfera cognitiva como na esfera social.

O capítulo cinco apresenta um panorama dos programas de moradia desenvolvidos nas universidades federais. A partir disso e considerando a delimitação do campo empírico, são destacadas três instituições localizadas em Minas Gerais (UFMG, UFV e UFOP), que, a partir de sua história e realidade local, estruturaram, de forma distinta, suas ações nessa área, levando a vivências singulares por seus residentes. Dentre elas, destaca-se o caso da Universidade Federal de Ouro Preto e as Repúblicas Federais, consideradas pelo senso comum como equivalentes às existentes na cidade de Coimbra em Portugal.

O sexto capítulo busca abordar aspectos históricos e estruturais sobre o desenvolvimento de moradias estudantis no ensino superior europeu, quando são apresentados, como exemplos, as repúblicas e os alojamentos da Universidade de Coimbra (UC). São abordadas ainda as diferentes modalidades de moradias estudantis no contexto americano. Apesar das diferenças na concepção e organização do espaço das moradias internacionais, verifica-se a influência de práticas da cultura estudantil estrangeira no contexto universitário brasileiro. No que se refere às moradias americanas, destaca-se a vasta produção sobre seus efeitos a respeito da aprendizagem dos estudantes e das ações educacionais ofertadas em seu interior com o objetivo de promovê-las como espaço de estudo e conhecimento.

O sétimo capítulo trata da singularidade dos ritos e costumes estudantis associados às repúblicas da UFOP e sua relação com a cultura estudantil de Coimbra, destacando pontos de encontro e distanciamento.

O oitavo capítulo trata da política de moradia estudantil nas três universidades pesquisadas e suas repercussões sobre o processo de integração e afiliação a partir dos dados do questionário. No “contexto da prática”, o foco se volta para a percepção dos beneficiados pelas ações de moradia sobre a gestão dos programas e sua estrutura.

Por fim, o nono e último capítulo visa a compreender os efeitos da política de moradia estudantil da UFOP sobre o processo de afiliação. Foi escolhido um residente por tipo de moradia e reconstruída sua trajetória escolar, elemento importante para compreensão do percurso acadêmico, tendo com foco as vivências na moradia estudantil. Optou-se, como procedimento metodológico, por apresentar os dados por meio de retratos sociológicos. Buscou-se compreender a apropriação e interpretação que os atores envolvidos nos programas de moradia estudantil têm e como a relacionam ao “contexto da prática” e analisar os comportamentos e disposições desenvolvidos a partir da vivência coletiva nas moradias estudantis e seus efeitos para a permanência dos estudantes na instituição.

2. DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Toda a gente parece estar de acordo em dizer que quanto mais forem iguais para todos as oportunidades à partida, melhor é a sociedade; que quanto mais circulação houver entre as classes de uma geração para a outra – de preferência a subir, não a descer... –, mais democrática é essa sociedade. Neste consenso universal não estará um dos campos a ser enganado?

(Daniel Bertaux)

Oportunidades aparentemente iguais para todos levam a diferentes formas de acesso e apropriação do conhecimento. Variáveis como as condições econômicas, o pertencimento étnico e racial, a cultura e as relações de gênero, o acesso a atividades extracurriculares, o prestígio do curso escolhido, o acesso à informação e o tempo disponível para os estudos, entre outros aspectos, influenciam no acesso e conclusão da educação básica e superior. Tais fatores, quando colocados em evidência, colaboram para a compreensão de trajetórias tidas como de sucesso e fracasso escolares. Nessa perspectiva, Bourdieu e Passeron mostram que a dinâmica de reprodução social está relacionada a um processo de reprodução da cultura das classes dominantes, no qual a escola tem papel ativo. Esse referencial se consagrou na interpretação das práticas de escolarização de famílias de diferentes classes e, ainda hoje, apesar de suas limitações, contribui para análises das desigualdades de acesso e permanência na educação.

Para compreender as relações entre as desigualdades educacionais e a constituição das trajetórias escolares, serão apresentados neste capítulo estudos do campo da Sociologia da Educação, conceitos das obras de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, além de pesquisas nacionais que, inspiradas nesse referencial teórico, contribuem e avançam na compreensão das diferentes práticas de escolarização nos grupos sociais.

Em seguida, são abordados dados relativos às desigualdades de acesso às educações básica e superior no País. Discute-se a ampliação da rede federal de educação superior e as principais políticas implementadas com o objetivo de reduzir o peso da origem social sobre as trajetórias escolares de modo a ampliar o acesso a esse nível de ensino.

2.1 Desigualdades educacionais: os estudos sociológicos

As Teorias da Reprodução têm por objetivo compreender os mecanismos pelos quais a escola contribui para a produção e reprodução das desigualdades na sociedade de classes. Essas teorias foram desenvolvidas a partir da década de 1960 e questionaram o paradigma funcionalista, que depositava sobre a educação formal o poder de correção das desigualdades sociais.

A hegemonia do pensamento funcionalista passou por um abalo devido aos resultados de um conjunto de pesquisas financiadas pelos governos inglês, americano e francês (Aritmética Política, Relatório Coleman e Estudos do INED). Os dados de tais pesquisas mostraram que o desempenho escolar não dependia exclusivamente do mérito ou dom, mas estava relacionado ao pertencimento social dos sujeitos. Em consonância, os anos de 1960 foram marcados por fortes movimentos de contestação social, bem como pela ascensão do pensamento marxista no meio acadêmico, o que implicou, também, um olhar mais crítico sobre a escola (FORQUIN, 1995; NOGUEIRA, 1995; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Na interpretação das desigualdades escolares entre os diferentes grupos sociais, a ênfase marxista ou político-ideológica destacou o papel da escola a serviço do mercado e fez críticas radicais aos aparelhos de ensino (FORQUIN, 1995). Segundo Althusser (1980), a manutenção do Estado capitalista dependeria da reprodução e aceitação de seus componentes materiais e ideológicos. Para isso, o Estado utilizaria instituições sociais para estabelecer o convencimento, sendo a escola o principal aparelho ideológico (SILVA, 1992, 2009).

Já as contribuições de Bowls e Gintis retiram a ênfase do currículo e enfatizam a vivência na escola e a correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do mundo do trabalho. Escolas para trabalhadores incentivariam comportamentos subordinados e levariam os estudantes a praticarem tais papéis, ao passo que as escolas voltadas para os altos escalões incentivariam comportamentos de comando e autonomia, que seriam incorporados à psique dos estudantes. Tal diferenciação contribuiria para a manutenção do Estado capitalista e para a reprodução das relações sociais (SILVA, 1992, 2009).

As contribuições teóricas desse contexto, influenciadas pelas teorias marxistas, rompem com a idealização da escola como redentora dos problemas sociais. Todavia, a compreensão da escola como aparelho ideológico do Estado sofreu críticas posteriores devido à sua concepção extremamente estruturalista. De acordo com Silva (2009), a análise de

Althusser (1980) apresenta uma visão simplista da organização social, na qual tudo é rigidamente organizado, esquematizado e definido pelo Estado, de tal modo que os cidadãos têm uma liberdade muito restrita.

Não obstante, emerge uma nova orientação: as contribuições da vertente culturalista inovam na interpretação das desigualdades escolares ao retirar o peso do fator estritamente econômico. Bourdieu (2003) destaca que os atores sociais são constituídos de uma bagagem social e cultural diferenciada. Conforme essa teoria, as diferenças observadas no desempenho escolar estariam ligadas à posse do “Capital Cultural”, e não apenas às condições econômicas ou a aptidões naturais. Assim, o pertencimento social levaria à constituição de disposições e comportamentos diferenciados frente à escolarização, ao passo que a escola, de forma dissimulada, legitimaria tais diferenças.

Bourdieu e Passeron (1969) mostraram o peso da bagagem cultural trazida de casa por certas crianças e a valorização simbólica diferenciada que a escola conferia a tais conhecimentos. Com isso, o conceito de capital cultural significou uma mudança na explicação das desigualdades na constituição das trajetórias escolares, pois propõe uma análise na esfera cultural, podendo ser identificado nos estados: objetivado por meio da posse material de bens culturais; institucionalizado, mediante a certificação conferida por instituições credenciadas; e sob a forma incorporada em que a cultura foi internalizada e é parte integrante da identidade do sujeito (BOURDIEU, 2003).

Em consonância com tais conceitos, especialmente com o capital cultural incorporado, tem-se o *habitus*. Este tem por objetivo pôr fim à clássica dualidade entre subjetivismo e objetivismo no campo das ciências sociais; ou seja, entre a ideia de liberdade exacerbada do sujeito e a supervalorização das estruturas como dimensão coercitiva da sociedade. Para Bourdieu (1983, p. 65), o *habitus* seria um orientador prático da ação, um operador da vida social.

Bourdieu (1998) distingue três conjuntos de disposições escolares que seriam adotados pelas camadas populares, classes médias e elites. As camadas populares, pobres em capital econômico e cultural, tenderiam a investir moderadamente na escolarização dos filhos. Em sua configuração social, seriam poucos os exemplos de sucesso e longevidade escolar, escassos os recursos para investimentos dessa natureza e enfrentariam dificuldades em manter a prole longe do mercado de trabalho e dedicada exclusivamente aos estudos (NOGUIRA; NOGUEIRA, 2002).

Já as classes médias tenderiam a investir sistematicamente na escolarização dos filhos tanto pela posse de capitais quanto pelas expectativas de sua projeção social. Na análise dos

modos de vida da pequena burguesia, Bourdieu destaca três importantes manifestações para a compreensão de seu *ethos*: ascetismo, malthusianismo e boa vontade cultural. O primeiro se caracteriza por uma postura de renúncia desses grupos a prazeres imediatos com vistas a um objetivo maior de ascensão social ou manutenção de sua posição de classe. Em consonância, haveria uma tendência inconsciente de concentração de recursos por meio do malthusianismo em um controle da fecundidade. A limitação da prole possibilitaria maiores investimentos na trajetória escolar dos filhos. Por fim, a boa vontade cultural se manifestaria por meio da valorização da cultura tida como legítima, frequência a eventos culturais e aquisição de livros e obras dentre outras ações.

No caso das elites, os investimentos escolares seriam pesados, mas de forma menos enfática, quando comparado às classes médias. Isso devido ao fato de já ocuparem posições dominantes e possuírem expressivos capitais econômico e cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Todavia, vale destacar que tais disposições passam por variações de acordo com as frações de classe e diferentes configurações sociais e familiares. Além disso, as tendências de investimento e valorização da escolarização se relacionam também ao peso de outros capitais, como o econômico e o cultural, presentes nas famílias (NOGUEIRA, 1997; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Na teoria proposta por Bourdieu e Passeron (1969), a escola seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Dessa forma, “a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 28) por meio de um “arbitrário cultural” e apresentada como sendo uma cultura neutra (SILVA, 1999). Nesse sentido, o “sucesso da transmissão de saberes no sistema educacional depende da distância entre o currículo escolar e o currículo oculto do meio de origem” (BAUER, 2017, p. 173).

Em conformidade com isso, ao longo do processo avaliativo, a escola cobraria dos estudantes componentes que ultrapassariam o domínio dos conteúdos, valorizaria uma postura de interesse e exigiria “destreza verbal e um brilho no trato com o saber e a cultura que somente aqueles que têm familiaridade com a cultura dominante podem oferecer” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 31). Em contrapartida, as crianças provenientes de camadas populares com práticas distintas em relação à cultura valorizada seriam perdedoras nesse jogo escolar (COULANGEON, 2011).

Habitus, capital cultural, arbitrário cultural, violência simbólica, esse conjunto de conceitos dá subsídios para entender de que forma a escola atua como reprodutora das

desigualdades sociais sob a luz dos estudos de Bourdieu e Passeron (1969). Todavia, faz-se imprescindível ressaltar as limitações de tal teoria apontadas pelos críticos conforme destacado no tópico seguinte.

2.1.1 Os limites da Teoria da Reprodução

Os conceitos de classe ou mesmo de frações de classe utilizados por Bourdieu são destacados por Coulangeon (2011), Lahire (1997), Lopes (2012), entre outros, como insuficientes para caracterizar as práticas dos grupos familiares frente à escola. Há famílias de classes distintas que tendem a aplicar estratégias semelhantes na escolarização dos seus filhos. Dessa forma, pode-se dizer que o *habitus* familiar não pode ser necessariamente deduzido do *habitus* da classe (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Além disso, o processo de transmissão automática do *habitus* é questionado. Coulangeon (2011) afirma que a teoria da reprodução de Bourdieu reduz o capital cultural a uma expressão “passiva” de herança social. Outros autores reforçam a crítica e afirmam que o processo de aquisição da herança familiar requer um esforço de apropriação do sujeito (COULON, 1995, 2008; SINGLY, 1996; LAHIRE, 1997; DUBET *et al.*, 2012).

Segundo Dubet *et al.* (2012), a tese de Bourdieu e Passeron é muito ligada à concepção francesa e realizada em um período de raras pesquisas comparativas. Nesse sentido, os estudos de Dubet *et al.* (2012) mostram que as desigualdades sociais determinam as desigualdades escolares de forma variada e com abrangência distinta de acordo com o país analisado.

Quanto ao sistema de ensino, é fundamental considerar que nem todos os conteúdos podem ser compreendidos como arbitrários culturais. Um conjunto de conhecimentos transmitidos pela escola é válido e importante para a vivência na sociedade atual (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Além disso, a função da escola no processo de legitimação da cultura é permeada por prescrições de ordem familiar, da mídia e das sociabilidades juvenis. Nesse cenário, os gostos e práticas valorizados podem estar menos centrados no universo da cultura erudita e sofrerem a influência da mídia e da cultura de massa (COULANGEON, 2011; LOPES, 2012; SETTON, 2012; BRANDÃO, 2012).

Bernard Lahire (2004) propõe a compreensão das trajetórias escolares a partir uma abordagem em escala individual. Suas proposições estão em diálogo com a teoria proposta por Bourdieu, apresentando pontos de continuidade e ruptura. A concepção de ator social de

ambos é muito similar, como também o afastamento das perspectivas subjetivistas e individualistas. Contudo, Lahire se distancia de Bourdieu ao propor um refinamento dos modelos macrosociológicos, tendo por foco os processos de socialização por meio dos quais as disposições são incorporadas. Debruça-se sobre a vivência cotidiana e as dinâmicas das relações escolares e familiares no nível micro. A partir disso, propõe a compreensão das singularidades, questiona a “transferibilidade das disposições” da teoria do *habitus* de Bourdieu e reforça sua convicção de que o mundo social para ser examinado deve considerar a escala dos indivíduos.

Bauer (2017) afirma que o conceito de *habitus* de Bourdieu depende da existência de atores socializados sem, no entanto, abordar uma análise sistemática do processo de socialização. Para ele, o fato de Bourdieu não ter proposto uma teoria da socialização, nem ter analisado a gênese do *habitus* faz com que o conceito careça de complementação e ponderação em relação à força de influência da socialização primária considerada tão importante em sua obra.

2.2 Relação Família-Escola e Trajetória Escolar: os estudos nacionais

A família, como categoria de análise, já estava presente nos estudos sociológicos desde as décadas de 1950/1960. Todavia, as análises de caráter macroscópico não conseguiam abarcar o funcionamento interno das famílias e suas relações com o processo de escolarização dos sujeitos.

A partir da década de 1980, há uma redefinição do objeto de estudo sociológico e se abrem novas possibilidades de temas de pesquisa e metodologias, e novos enfoques são analisados, como, por exemplo, a escola, a sala de aula, o currículo, as questões de gênero, os movimentos sociais e a educação, as trajetórias escolares, bem como a família e suas práticas cotidianas. Volta-se o olhar para as esferas microscópicas: os pesquisadores buscam compreender os processos que levam à exclusão escolar, o dia a dia da escola e da sala de aula, e, ainda, a dinâmica das práticas educacionais no ambiente familiar. Trata-se, no caso, de um “retorno do ator”, na expressão do sociólogo francês Alain Tourraine (NOGUEIRA, 1995, p. 33).

Os estudos sociológicos sobre a reconstrução de trajetórias escolares de sujeitos de meios populares se desenvolveram nesse contexto e ganharam expressão, principalmente, na França. Eles apareceram frente a questionamentos aos estudos fundados nas Teorias da

Reprodução (NOGUEIRA, 1995; SOUSA; PORTES 2011). Um importante trabalho foi desenvolvido por Jean-Pierre Terrail (1990) ao se voltar para a trajetória de filhos de operários que passaram por uma escolaridade longa. O autor elucida os efeitos dessa escolaridade na vida desses sujeitos e como essas trajetórias se tornaram possíveis no interior de famílias operárias. A esse estudo, associam-se outros de igual relevância para o fortalecimento e ampliação do campo sociológico que cuida do sucesso (e do fracasso) de estudantes provenientes das camadas populares levados a cabo por Zeroulou (1988), Laurens (1992) e Lahire (1997, 2002).

No Brasil, esses estudos começaram nos anos de 1990 com os trabalhos de Portes (1993, 1998, 2001) ao estudar as trajetórias e as estratégias escolares de sujeitos provenientes das camadas populares, que tiveram acesso a todos os cursos da UFMG. Estes se aprofundaram, no final dos anos de 1990, com os estudos de Viana (1998, 2007), Silva (1999), Lacerda (2006), Piotto (2007, 2008) e Zago (2007) entre outros.

No caso brasileiro, os estudos sobre trajetórias escolares não ficaram restritos às camadas populares. Eles se sofisticaram e avançaram para a compreensão dos processos que permitem a construção de trajetórias escolares de sujeitos provenientes das classes médias, de suas frações mais intelectualizadas e portadoras de forte capital cultural, como mostra Nogueira (2007); de frações menos privilegiadas (econômica e culturalmente) das classes médias, como apresenta Romanelli (2007); ou mesmo de frações das elites econômicas, conforme abordado nos estudos Almeida (1999), Nogueira e Nogueira (2002).

Esse conjunto de trabalhos tem as Teorias da Reprodução como pano de fundo de suas análises, mas buscaram também outros elementos para a compreensão do papel da escola e da universidade na superação ou manutenção das desigualdades sociais. De um modo geral, tais estudos demonstram que a trajetória escolar é constituída por fatores estruturais, familiares e pessoais, que ganham visibilidade no estudo singular de cada trajetória. O desenvolvimento de pesquisas nacionais, que, dialogando com as teorias da reprodução, voltaram o olhar para as microestruturas, possibilitaram avanços na compreensão dos processos de escolarização conforme abordado a seguir.

2.2.1 A desigualdade nas práticas de escolarização

Elites, classes médias e camadas populares não se constituem como grupos homogêneos. Dentro de cada um deles, existem frações de classe e configurações familiares

com peculiaridades distintas. Assim, considerando tal fato e resguardadas as singularidades de cada configuração, serão destacadas, a seguir, estratégias gerais adotadas no processo de escolarização desses segmentos.

No que diz respeito à escolarização das elites econômicas, alguns trabalhos se destacam, como os de Nogueira (2002), Almeida e Nogueira (2003), Cattani e Kieling (2007) e Aguiar (2007, 2009). Esses autores desenvolveram estudos mostrando como as elites econômicas, detentoras de capitais econômico e cultural, se relacionam com a educação de modo a perpetuar posições alcançadas e manter a hegemonia como classe dominante na sociedade.

O espaço escolar para esse público constitui-se em oportunidade privilegiada de socialização entre pares, relevante para o estabelecimento de redes, parcerias e contatos futuros entre esses grupos, aumentando, assim, o capital social. Nesses casos, a escolha do estabelecimento de ensino é realizada de forma cuidadosa seguindo os preceitos familiares de ampliação do capital cultural ou, mesmo, mais utilitarista de aprendizagens a serem impostas como forma de distinção (RIEDNER; PEREIRA, 2012). Tendencialmente, as elites controlam a escolarização dos filhos. Os colégios da grande burguesia propõem uma educação que objetiva o ingresso nas mais renomadas instituições de ensino superior (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2003).

No que se refere à educação básica, verifica-se como estratégia a formação internacional mediante a frequência em escolas bilíngues ou mesmo a realização de intercâmbios com vistas à construção de um capital cosmopolita. No caso dessas trajetórias, a internacionalização é um bem simbólico, que visa à ampliação do capital cultural e se constitui em elemento de distinção social (AGUIAR, 2007; PRADO, 2004, 2007). Para esse grupo, o acesso ao ensino superior é visto como mera formalidade, a fim de adquirir os títulos e a certificação necessários para legitimar a ocupação de posições de comando.

Já as classes médias, de acordo com o segmento, apresentam especificidades relativas aos investimentos no campo educacional. Nogueira (2012) chama a atenção para as controvérsias que envolvem a conceituação “classe média” e a heterogeneidade de sua composição. Dessa forma, sua identificação e definição podem considerar tanto aspectos materiais, como o nível de rendimento, quanto simbólicos, como os modos de vida, práticas culturais e visão de mundo. Assim, pode-se falar em classes médias intelectualizadas, não intelectualizadas, trabalhadoras e abastadas cultural e economicamente entre outras variações.

Nas classes médias intelectualizadas, as práticas e disposições, geralmente, giram em torno de ações de incentivo à continuidade dos estudos de modo que o estudante fique longe do mercado de trabalho dedicando-se integralmente aos estudos, o que Romanelli (2007)

denomina de “estudante em tempo integral”. No jogo escolar, esse grupo possui, além de recursos financeiros, conhecimentos acerca da estrutura e funcionamento do sistema de ensino e conseguem vantagens no estabelecimento dos percursos formativos. De modo geral, as famílias de classe média desenvolvem ações para promover a escolaridade dos filhos com vistas a proporcionar uma trajetória de longevidade escolar. No que diz respeito ao ensino superior, Nogueira (2007) destaca que chegar à universidade para essas famílias é algo tido como certo, componente inevitável à formação dos sujeitos. A escolha pelo estabelecimento de ensino superior, principalmente pelas classes médias intelectualizadas, se dá em uma nítida preferência pelas instituições públicas, sobretudo as federais, especialmente pelo reconhecimento atribuído à qualidade do ensino.

Por outro lado, as classes médias não intelectualizadas, principalmente aquelas que alcançaram determinadas posições via trabalho, desenvolvem outras estratégias relativas ao sistema de ensino. Nesses grupos, existe uma preocupação grande para com a obtenção da certificação escolar que possibilite a entrada no mercado de trabalho ou a melhoria das ocupações desenvolvidas. O ingresso do filho no mercado de trabalho não é tido como prejuízo à formação como nas classes médias intelectualizadas. Pelo contrário, as famílias não só autorizam como incentivam esse tipo de atividade. Esse perfil é caracterizado por Romanelli (2007) como “estudante-trabalhador”, pois, apesar de desenvolver atividade remunerada, ainda continua a ser mantido pela família no que se refere à moradia e alimentação.

Se nas classes médias intelectualizadas a escolha pelo estabelecimento de educação superior é, sem dúvida, pautado pela qualidade atribuída às instituições públicas, as classes médias, detentoras de reduzido capital cultural, escolar e econômico, e também as camadas populares, pautam suas escolhas na “causalidade do provável” (BOURDIEU, 1998, p. 111). Em outras palavras, os próprios estudantes consideram o capital escolar possuído como insuficiente para ingressar em universidades de prestígio e optam por instituições privadas, principalmente aquelas que oferecem cursos noturnos, o que permite a conciliação entre trabalho e estudo (ROMANELLI, 2007). Nesses grupos, a intervenção familiar acontece de forma mais amena do que nas classes intelectualizadas pela falta de formação dos pais e devido à autonomia adquirida por esses estudantes após o ingresso no mercado de trabalho.

Quanto às camadas populares, esses grupos tenderiam a investir menos do que as demais classes na escolarização dos filhos. Entretanto, não se pode considerar essa relação como determinista nas trajetórias escolares, porque existem casos de sucesso escolar em itinerários considerados improváveis. Assim, diferentes estudos se dedicaram a compreender

os casos de sucesso escolar nas camadas populares, mostrando quais práticas são empreendidas para a constituição desses percursos de sucesso (PORTES, 1993; VIANA, 1998; ZAGO, 2006, LACERDA, 2006).

No estudo das trajetórias consideradas atípicas, busca-se conhecer a configuração familiar, especificamente no que elas se diferenciam das demais famílias e quais as estratégias empreendidas que possibilitaram a longevidade escolar. Nesse sentido, Lacerda (2006), a partir da revisão de análises sociológicas sobre trajetórias atípicas de escolarização de longo curso, identifica uma série de elementos explicativos para constituição desses percursos como, por exemplo: mobilização escolar familiar e individual, constituição de disposições como *habitus* “resistente”, redes de relações sociais, sociabilidades e presença familiar na escola.

A irregularidade das trajetórias nas camadas populares ao longo da educação básica tem reflexos na idade de ingresso no ensino superior. Nessa perspectiva, estudos evidenciam as diferenças de idade no ingresso e conclusão do curso entre sujeitos das camadas populares e sujeitos provenientes dos estratos mais bem aquinhoados (PORTES, 1993; VIANA, 1998).

A idade de ingresso no ensino superior também pode estar relacionada ao tempo dedicado à preparação para a prova de seleção. Estratégia observada nessas trajetórias é a frequência aos cursinhos preparatórios para suprir lacunas da formação básica e aumentar as chances de sucesso nas provas para o ingresso no ensino superior. Mas a utilização do cursinho é diferenciada entre as camadas populares e as classes médias. Estas têm recursos para pagar instituições renomadas com possibilidade de dedicação de muitas horas de estudo ao passo que nas camadas populares identifica-se, constantemente, a frequência a cursinhos comunitários, no período noturno, possibilitando a conciliação entre trabalho e estudo (ZAGO, 2008).

Nesse caso, fala-se em “trabalhador-estudante”. Esses sujeitos são provenientes de famílias que não apresentam condições de manutenção integral ou parcial desses estudantes, o que faz a conciliação entre trabalho e estudo extremamente necessária (ROMANELLI, 2007; PORTES, 1993; ZAGO, 2006; VIANA, 1998). Vargas e Paula (2011) destacam as dificuldades encontradas por estudantes na tarefa de conciliar as atividades laborais e educacionais. Ao verificar a falta de legislação específica sobre o tema e dados gerais sobre a estrutura e organização do sistema de educação superior federal no País, afirmam que os estudantes trabalhadores são tratados como “estudantes ideais da educação superior; vale dizer, como os bacharéis do início do século XIX, contam apenas consigo para enfrentar todas as adversidades que a sua condição socioeconômica lhes impõe” (VARGAS; PAULA, 2011, p. 480).

No que se refere à escolha do curso superior, esta pode ser compreendida para além dos gostos e preferências individuais e ser analisada a partir da configuração social da qual são provenientes os sujeitos, conforme mostra Bourdieu (1992) ao analisar o sistema universitário francês. Em consonância com tais dados, pesquisas nacionais têm mostrado o peso da origem social na escolha das carreiras. A escolha do curso superior está relacionada com a realidade social do sujeito, a estrutura familiar, a posição social ocupada pela família no seio da sociedade, trajetória escolar, gênero, idade e até mesmo a etnia dos candidatos. Fatores como prestígio do curso, seletividade, número de vagas, turno, relação candidato por vaga, espaço geográfico, condições de permanência, duração do curso, retorno financeiro, mercado e condições de trabalho também podem influenciar no processo de escolha. Não obstante, aliados a tais condições objetivas, têm-se, ainda, os gostos e preferências por determinadas áreas de conhecimento e atuação, que se relacionam também à configuração social à qual pertence o sujeito. Ou seja, os gostos se relacionam ao *habitus* incorporado, fruto da socialização em determinados meios sociais (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010; TEIXEIRA, 2003; PEIXOTO; BRAGA, 2010).

Nesse sentido, as escolhas para as camadas populares se dão dentro de um leque mais restrito, visto que as condições objetivas definem probabilidades diferentes para as classes e frações de classe. São distintas as expectativas, e as pessoas tendem a se adequar ao que é mais plausível: sonhar sonhos possíveis. O nível de aspiração vai sendo moldado de acordo com as condições objetivas da configuração social da qual o indivíduo faz parte em um claro exercício da “causalidade do provável”.

No cenário brasileiro, as chamadas profissões imperiais⁹ são exemplos de que a ampliação do acesso ao ensino superior não levou a uma democratização do acesso a determinadas carreiras. Dados da pesquisa de Vargas (2010, p. 114) mostram que o acesso a carreiras como Medicina, Direito e Engenharia é feito majoritariamente por estudantes de perfil socioeconômico elitizado, o que reafirma a existência de profissões “previamente possíveis e impossíveis – no cálculo dos candidatos de diferentes origens sociais”. Os cursos mais seletivos na entrada tendem a proporcionar o acesso a diplomas mais valorizados; em contrapartida, cursos mais acessíveis tendem a se popularizar e valer menos em termos de prestígio e poder.

Nesse aspecto, os estudos sobre trajetória de estudantes de camadas populares que ingressaram no ensino superior destacam as políticas de assistência estudantil como decisivas

⁹ No estudo de Vargas, são caracterizadas como profissões imperiais as carreiras como Medicina, Direito e Engenharia.

para sua permanência. Muitos sujeitos só permanecem nas instituições mediante os auxílios recebidos dos setores de assistência, como alimentação, transporte e moradia, bem como o recebimento de bolsas acadêmicas, como Iniciação Científica, Extensão e Monitoria entre outras (PORTES, 1993, 2001; SILVA, 1999; LACERDA, 2006; ZAGO, 2006; PIOTTO, 2007; SOUSA; PORTES, 2011; SOUSA, 2013).

2.3 O acesso às educações básica e superior

Os indicadores educacionais de um país retratam seu nível de desenvolvimento socioeconômico, visto que o acesso à educação influencia características sociais, econômicas e demográficas da população. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) retratam o sistema educacional e permitem monitorar diversas dimensões da escolaridade da população brasileira. Além da PNAD, outra importante ferramenta de acompanhamento e monitoramento é o Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De acordo com dados do Censo (INEP, 2016, 2017), entre 2016 e 2017, houve uma queda no número de matrículas na educação básica¹⁰. Em 2016, eram 48,8 milhões de matrículas, número levemente superior aos 48,6 milhões verificados em 2017. Houve também alteração no número de escolas de 186,1 mil em 2016 para 184,1 mil em 2017. Dentre as possíveis explicações para a redução no número de matrículas, tem-se a mudança no perfil demográfico da população. Considerando que a taxa de natalidade tem caído e a população está envelhecendo, tem-se como consequência menos crianças ingressando no sistema educacional. Soma-se a isso a redução do número de concluintes do ensino fundamental e um índice de evasão de 11%.

No âmbito da educação básica, a rede municipal detém 47,5% das matrículas, seguida da rede estadual (33,4%), privada (18,3%) e menos de 1% de matrículas na rede federal de ensino. Observa-se que o sistema público é o principal responsável pelo oferecimento da educação básica no País, principalmente nas instituições municipais.

No que se refere à educação infantil, houve expressivo crescimento no percentual de acesso a esse nível de ensino. Entre 2005 e 2015, a taxa de escolarização de crianças de 0 a 3

¹⁰ A educação básica é dividida em três níveis: educação infantil, que compreende formalmente a faixa de 0 a 5 anos de idade; ensino fundamental, de 6 a 14 anos de idade; e ensino médio, de 15 a 17 anos.

anos de idade subiu de 13,0% para 25,6%, e entre as crianças de 4 a 5 anos, de 62,8% para 84,3% (IBGE, 2016).

O ensino fundamental é a maior etapa de toda educação básica: 99,2% da população de 6 a 14 anos frequenta a escola; e na faixa etária de 6 a 10 e de 11 a 14 anos, o atendimento é de 99,5% e de 98,9%, respectivamente, índice que demonstra a universalização dessa etapa de ensino.

Quanto à inserção escolar dos jovens de 15 a 17 anos, houve um pequeno crescimento nos índices, evidenciando a dificuldade de garantia do direito à educação básica obrigatória para esse grupo etário, que deveria estar frequentando o ensino médio. A proporção de jovens de 15 a 17 anos que frequentava a escola cresceu somente 3,4 pontos percentuais, passando de 81,6%, em 2005, para 85,0% em 2015 (INEP, 2016a).

Em consonância com isso, o número de concluintes do ensino médio é ainda menor. Barros (2015, p. 368) aponta alguns fatores que podem estar relacionados ao baixo índice de conclusão desse nível de ensino, como, por exemplo, “o desinteresse dos estudantes pelo modelo de ensino praticado; a desistência dos alunos; a má formação do professor; os problemas de infraestrutura de muitas escolas; e o baixo nível de aprendizado, agravado pelo acúmulo de defasagens anteriores”. Nesse cenário, além dos dados relativos à evasão, é preciso considerar ainda o percentual de jovens de 15 a 17 anos de idade que nem sequer concluíram o ensino fundamental, ficando, assim, impossibilitados de acessar o ensino médio.

No Brasil, em 2015, 15,0% dos jovens dessa faixa etária não estudavam, totalizando cerca de 1,6 milhão de jovens. Entre os jovens que haviam evadido a escola precocemente sem terminar o ensino médio (1,3 milhões de jovens), 61,4% abandonaram a escola sem concluir o ensino fundamental, 22,1% concluíram o ensino fundamental e 16,4% tinham ensino médio incompleto (IBGE, 2017, p. 61).

A partir disso, observa-se que a ampliação do número de matrículas e concluintes no ensino médio tem como pré-requisito a diminuição dos índices de evasão no ensino fundamental, visto que a maioria dos estudantes interrompe os estudos nessa etapa da formação.

Diante disso, a preocupação no oferecimento da escolaridade mínima exigida aos jovens brasileiros foi referendada na Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa a universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Em 2015, a taxa de frequência escolar líquida no ensino médio era de 59,1%, distante do previsto no PNE (IBGE, 2016). Dentre as

estratégias para o cumprimento dessa meta, estão: a ampliação de ações de correção de fluxo do ensino fundamental; a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional; a busca e identificação da população nessa faixa etária fora da escola; e a implementação de políticas de prevenção à evasão (PNE, 2014-2024).

Os desafios para a universalização da educação básica se relacionam tanto ao acesso quanto à permanência dos estudantes, sendo importantes os investimentos de ordem financeira e técnico-pedagógicos. Nesse sentido, faz-se necessário reduzir também o elevado índice de repetência no sistema educacional brasileiro, que tem como resultado as altas taxas de distorção idade-série. Dados da PNAD (2016) relacionam a proporção de estudantes de 15 a 17 anos de idade no ensino regular com dois anos ou mais acima da idade esperada para a série/ano que frequentavam com a renda *per capita* familiar. Constatou-se que os 20% com menor rendimento mensal domiciliar *per capita* possuíam taxa de distorção idade-série cinco vezes maior do que a taxa dos estudantes pertencentes aos 20% com os maiores rendimentos. Os dados da PNAD (2016) também mostram que a proporção de estudantes de escola pública, na faixa etária de 15 a 17 anos de idade que apresentavam distorção idade-série, era 3,6 vezes maior do que os estudantes da mesma faixa etária matriculados na rede privada. Tais índices evidenciam uma correlação entre o pertencimento social e a trajetória escolar percorrida no sistema educacional.

Os índices de repetência e evasão na educação básica afetam diretamente a frequência líquida no ensino superior; isto é, a proporção de pessoas de 18 a 24 anos que acessam a universidade. Aspecto significativo evidenciado pela PNAD (2016) é a desigualdade no ingresso ao ensino superior a partir de variáveis de cor ou raça. As pessoas de cores preta e parda, entre 18 e 24 anos, que cursavam o ensino superior em 2015 correspondiam a 12,8% dos estudantes. Esse percentual representa um crescimento significativo em relação a 2005 (7,3% pontos percentuais), mas ainda ficou abaixo do percentual alcançado pelos jovens estudantes brancos em 2005, que era de 17,8%, e de 26,5% em 2015. Um dos fatores responsáveis por agravar a desigualdade de cor ou raça no acesso ao ensino superior é o atraso escolar, que afeta mais os estudantes pretos e pardos em comparação com os estudantes brancos. Em 2015, 53,2% dos estudantes pretos e pardos de 18 a 24 anos de idade cursavam níveis de ensino anteriores ao ensino superior, como o fundamental e o médio, enquanto apenas 29,1% dos estudantes brancos se encontravam nessa mesma situação.

Os investimentos em políticas de expansão e acesso ao ensino superior não podem sozinhos colocar fim às desigualdades acumuladas ao longo de toda a educação básica. Certas variáveis permanecem influenciando na representatividade dos diferentes grupos e classes no

ensino superior. Reconhecendo a implicação de tais aspectos sobre a escolaridade da população brasileira, foi inserida como Meta nº 8 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2014):

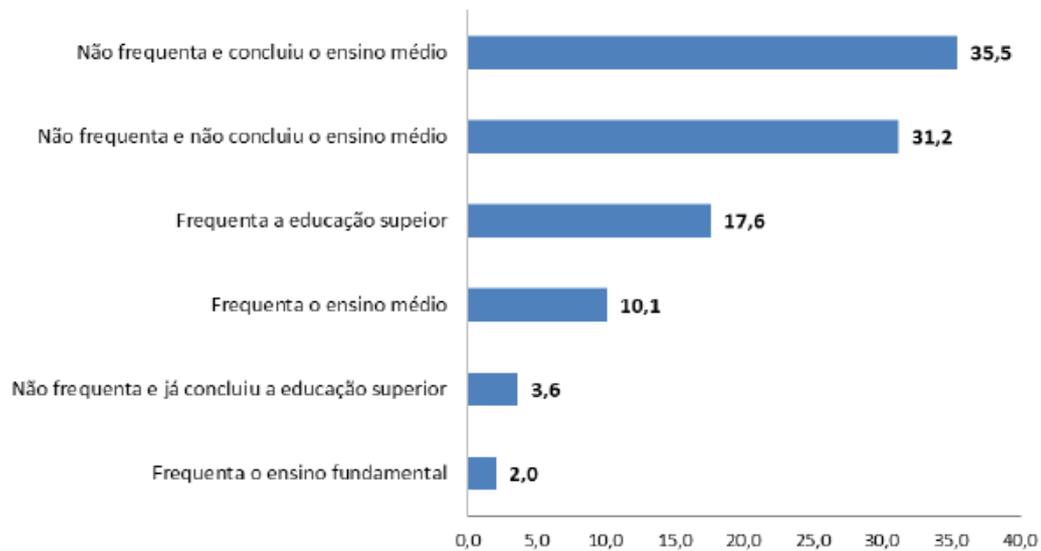
Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Nesse sentido, a ampliação da escolaridade média da população é condição para o cumprimento da Meta nº 12 do PNE, que visa a

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Dentre as nove estratégias estabelecidas no Plano para o cumprimento da Meta 12, têm-se: otimização da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior; interiorização do acesso à graduação (estratégia 12.1); ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil (estratégia 12.5); e ampliação da participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, especialmente na forma da Lei nº 12.711/2012 (estratégia 12.9). Tal meta estava presente no PNE anterior, que vigorou de 2001 a 2010. Como não foi alcançada, permaneceu no Plano atual. Os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2016b) mostram que a taxa líquida de matrícula ainda não atingiu nem os 20% e permanece distante dos 33% projetados conforme pode ser visto no Gráfico I.

Gráfico I: Distribuição da população de 18 a 24 anos por condição de frequência à escola e etapa de ensino – Brasil, 2014



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2016b).

Parcela significativa dos jovens de 18 a 24 anos não frequenta e não concluiu o ensino médio, e apenas 10% dessa população se encontra matriculada nesse nível de ensino. Esses números indicam que as políticas de ampliação das vagas no ensino superior devem ser implantadas para a população que já concluiu a educação básica e chega às portas da universidade. Porém, outras ações devem ser pensadas com o objetivo de ampliar os índices de matrícula e conclusão da educação básica.

Além disso, atingir os percentuais da Meta 12 e garantir que 40% da expansão das matrículas no ensino superior seja no setor público, conforme o previsto no novo PNE, representa um desafio no atual contexto de cortes orçamentários mediante a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que limita os gastos públicos nos próximos 20 anos (BRASIL, 2016). Em conformidade com as restrições orçamentárias, ao que tudo indica, a Educação não será posta como política estratégica para o País e o PNE será excluído das diretrizes orçamentárias do governo federal, comprometendo a execução de suas metas. Ressalta-se, ainda, que a ampliação das matrículas prevista, caso seja efetivada, não pode acontecer de forma desvinculada de políticas de assistência estudantil, que também carecem de investimentos para sua continuidade e ampliação.

A seguir, serão apresentados dados sobre a ampliação de ensino superior e os resultados da pesquisa sobre o perfil dos estudantes de graduação das instituições federais.

2.4 Políticas públicas de ampliação do acesso à educação superior

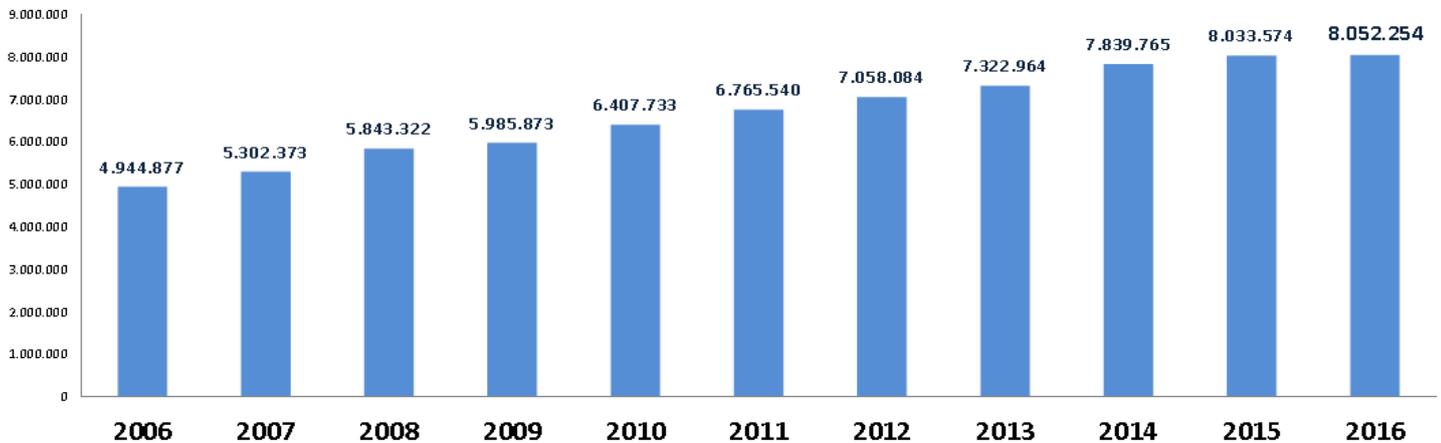
A partir do regime militar, houve um crescimento significativo das instituições privadas de ensino superior. Posteriormente, o período do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi marcado também por uma nova expansão desse setor. Tal ampliação concentrou-se em regiões metropolitanas e foi possível mediante investimentos de capitais internacionais privados junto com o capital nacional. As parcerias possibilitaram a articulação de companhias e a formação de grandes grupos empresariais, os quais têm a educação como seu principal produto de mercado (PEIXOTO, 2017). O cenário dos anos de 1990 foi marcado pelo fortalecimento de políticas neoliberais, pelo contingenciamento de recursos para o ensino superior público e pelo sucateamento das universidades federais (BORGES; AQUINO, 2012).

No contexto dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Roussef (2011-2016), a ampliação da rede de ensino superior se manteve. Todavia, para Ristoff (2014), há um diferencial em relação ao cenário anterior. Nesses governos, o projeto de expansão foi associado à ideia de democratização, tendo um conjunto de políticas de inclusão sido adotado.

A partir de 2003, teve início uma agenda de governo comprometida com a expansão e interiorização do ensino superior. Nesse contexto, um conjunto de políticas foi empreendido de modo a ampliar o acesso a esse nível de ensino tanto no setor público como no privado, no presencial e a distância (PEIXOTO, 2017). Entre as ações desenvolvidas, pode-se citar o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que, embora criado em 2001, fortaleceu-se nos anos seguintes, o Programa Universidade para Todos (ProUni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a implantação de Ações Afirmativas sob a forma de reserva de vagas nas instituições federais por meio da Lei nº 12.711/2012 (ampliada sua abrangência pela Lei nº 13.409, de 2016), a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), e o estabelecimento de um Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Ampliou-se o número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas e de concluintes. De acordo com Ristoff (2014, 2016), esse conjunto de programas tem contribuído para alterar o perfil dos estudantes de graduação e do *campus* universitário brasileiro.

Em dez anos, houve crescimento significativo no número de matrículas no ensino superior, que saltou de 4,9 para 8 milhões, conforme pode ser verificado no Gráfico II.

Gráfico II: Número de matrículas na educação superior (cursos de graduação e sequenciais), 2006-2016



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2016b).

A ampliação do número de matrículas em cursos de graduação e sequenciais entre 2006 e 2016 representa um crescimento de 62% e se deu principalmente no setor privado, que detém, em 2016, 87,7% das instituições desse nível de ensino e uma participação de 75,3% (6.058.623) no total de matrículas de graduação. Dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2016b) ressaltam que no Brasil, em cursos presenciais, há 2,5 alunos matriculados na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública. No ano de 2016, dos quase 3 milhões de alunos que ingressaram em cursos de graduação, 82,3% se encontram em instituições privadas.

Em relação ao protagonismo do ensino superior privado, Peixoto (2017) chama a atenção para o processo de mercantilização desse nível de ensino. A fusão de instituições nacionais e internacionais, o estabelecimento de grandes grupos educacionais, a abertura de capital nas bolsas de valores e o oferecimento de cursos de caráter instrumental e de menor prestígio social são características marcantes que distinguem o setor público de parte do privado, salvo as universidades católicas, reconhecidas pela qualidade do ensino e oferecimento de ações de pesquisa e extensão.

Diante do quadro de expansão, dados do INEP (2016b) mostram uma significativa ampliação do número de instituições de ensino superior (IES), que passaram de 893 em 1991 para 2.407 em 2016. Destas, 2.111 pertencem à iniciativa privada e 296 ao setor público, que se subdivide em 123 universidades estaduais, 107 federais e 66 municipais. A rede federal, mesmo possuindo menos instituições (107), quando comparada às universidades estaduais

(123), consolidou-se como a maior rede pública e possui mais de 1,2 milhão de alunos, número bem superior aos 623.444 das estaduais e 117.303 das municipais.

Nas universidades federais, mesmo com os incentivos do Reuni para abertura de cursos no período noturno, em 2016, esse percentual era de 30%, inferior aos 41% observados nas universidades estaduais, 70% nas privadas e 74% nas universidades municipais (INEP, 2016b).

Vargas (2008) afirma que a oferta de vagas no período noturno se constitui em um instrumento de democratização do acesso ao ensino superior, principalmente em cursos altamente seletivos, pois pode levar a uma diversificação do perfil dos estudantes ingressantes. No entanto, vale destacar que a democratização do acesso às universidades não é necessariamente sinônimo de democratização do acesso ao conhecimento. Isso se deve ao fato de que determinados cursos noturnos abrigam estudantes, que, em sua maioria, são provenientes das camadas populares e não podem se dedicar exclusivamente aos estudos. Assim, esses trabalhadores-estudantes não podem viver intensamente a vida universitária, pois só frequentam a instituição no período das aulas, sendo limitada sua participação em eventos e atividades extracurriculares. As condições objetivas desse público interpõem dificuldades para sua permanência e conclusão do curso.

A ampliação da rede de ensino superior pública e privada é fruto de uma série de políticas públicas empreendidas para esse fim. A seguir, serão abordados aspectos de programas efetivados nos últimos anos que contribuíram para a ampliação do acesso a esse nível de ensino.

- **Fundo de Financiamento Estudantil**

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) foi criado pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, convertida na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001¹¹. O programa é executado pelo Ministério da Educação (MEC) e promove a concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com apreciação positiva nos processos de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Desde sua criação até o presente momento, os critérios de elegibilidade ao programa foram modificados diversas vezes, sendo uma política em constante processo de reformulação. A esse respeito, segundo Ristoff (2016), a decisão de realinhamento do

¹¹ Anterior ao FIES, existiram outros programas de financiamento, como, por exemplo, o Crédito Educativo (CREDUC) criado em 1970 e institucionalizado em 1992. Segundo Aprile e Barone (2009), entre as décadas de 1970 e 1980, o CREDUC atendeu a mais de um milhão de estudantes, mostrando sinais de esgotamento na década de 1990 devido ao elevado índice de inadimplência.

programa (critérios de elegibilidade, áreas do conhecimento para atendimento prioritário e exigência mínima de qualidade da instituição) foi efetivada como resposta a uma série de denúncias de irregularidades, como, por exemplo, sobrepreço de mensalidades, contratação do FIES para semestre não cursado pelo estudante e coação para que os alunos matriculados nas IES efetivassem contrato de financiamento via FIES entre outros desvios.

Com o objetivo de exercer maior controle sobre a execução do programa, algumas medidas foram efetivadas a partir de 2015. O financiamento passou a priorizar cursos com melhores indicadores no SINAES e localizados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Além disso, foram estabelecidas áreas prioritárias de financiamento (engenharias, licenciaturas e saúde), utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de distribuição de vagas e limitação do público-alvo do programa a estudantes com renda familiar *per capita* de até 2,5 salários mínimos, visto que em edições anteriores eram aceitos até dez salários mínimos (MEC, 2015).

Ao fazer um balanço do FIES, Ristoff (2016) destaca que, em 2015, 97% dos estudantes beneficiados eram provenientes de famílias pertencentes às classes C, D e E. Dentre os contratos firmados naquele ano, 38% dos estudantes tinham mais de 24 anos de idade e pretos e pardos representavam 50% do público contemplado. Diante disso, o autor caracteriza o FIES como um programa com forte potencial de inclusão de grupos historicamente excluídos do ensino superior.

O programa se consolidou como importante instrumento para o acesso ao ensino superior. Apresenta taxas de juros abaixo das praticadas pelo mercado e possibilidade de ressarcimento dos valores da dívida contraída com trabalho nas redes públicas de saúde e educação para médicos e docentes da educação básica. Ao analisar a distribuição de matrículas na rede privada por tipo de financiamento ou bolsa no ano de 2016, verifica-se que 44,3% dos financiamentos foram oferecidos via FIES e 19,5% por meio do ProUni, programa descrito a seguir.

- **Programa Universidade para Todos**

O Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, visa ao oferecimento de bolsas de estudo a estudantes de baixa renda em instituições privadas, que, em contrapartida, têm a isenção de impostos. O ProUni alcançou a marca de 1,7 milhão de estudantes atendidos nos dez anos de sua instituição, tendo, em 2015, ofertado 329.117 bolsas. O Programa destina parte das vagas a estudantes pretos, pardos e

indígenas, e, desde a sua criação, mais de 50% das bolsas oferecidas foram ocupadas por esse público (MEC, 2016).

No caso dessa política, existe, no texto legal, uma preocupação especial para a garantia das condições de conclusão do curso pelo público ingressante. Para isso, é oferecido um auxílio, denominado de Bolsa Permanência, que se destina a estudantes com bolsa integral do ProUni, matriculados em cursos presenciais com no mínimo seis semestres de duração e cuja carga horária média seja igual ou superior a seis horas diárias de aula. A delimitação dessa carga horária deve ser destacada, visto que a maioria dos cursos de graduação não atinge tais requisitos, o que impossibilita aos estudantes pleitear a bolsa e torna a política de permanência extremamente restrita em relação à sua abrangência.

O programa tem recebido críticas devido à destinação de recursos públicos à iniciativa privada. A ocupação de vagas ociosas via ProUni equacionaria o problema de gestão dessas instituições assegurando o ingresso regular de estudantes bolsistas. Além disso, questiona-se o predomínio de atividades de ensino, sendo escassas as atividades de pesquisa e extensão nessas instituições (PEIXOTO, 2017).

De acordo com Ristoff (2016), dentre as críticas feitas ao ProUni, duas tiveram grande difusão: a possibilidade de queda da qualidade da educação superior e os altos custos de manutenção do Programa. Todavia, contrariando tais expectativas, o desempenho dos estudantes bolsistas do ProUni no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) tem se mostrado sempre superior ao dos não bolsistas e ao desempenho dos estudantes com financiamento do FIES. Quanto à renúncia fiscal, no ano de 2012, cerca de 500 milhões de reais deixaram de ser arrecadados pelas instituições parceiras, em benefício de cerca de 600 mil bolsas. Além disso, mais de 450 mil estudantes foram contemplados com bolsa ou já estão diplomados. Ristoff (2016) chama atenção para a abrangência do ProUni, visto que as universidades federais, juntas, graduam, anualmente, cerca de 100 mil estudantes: “Ou seja, o ProUni, durante os seus dez primeiros anos de história, graduou o equivalente a quatro gerações e meia de estudantes formados nas universidades federais” (RISTOFF, 2016, p. 21).

Peixoto (2017), ao se deter sobre o Índice Geral de Cursos (IGC), parâmetro utilizado na avaliação das instituições de educação superior públicas e privadas, observa que a soma dos resultados das instituições, considerando os conceitos médio (3) e mais elevados da escala (4 e 5), resulta em percentuais similares, da ordem de 85% para as privadas e de 87% nas públicas. Entretanto, quando se exclui o conceito médio 3, verifica-se que o setor privado detém apenas 15,6% dos conceitos 4 e 5, enquanto no setor público esse percentual é de 32,9%. No caso das universidades, em 2015, no setor privado, nenhuma obteve o conceito 5,

verificado em 6% das públicas. Em relação ao conceito 4, observou-se que 9% das universidades privadas o alcançaram e 26% das públicas. De acordo com a autora, tais dados indicam que a qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições privadas do ProUni estaria comprometida, constatação que não pode ser generalizada. Por outro lado, o Programa se constitui em uma política que promove o acesso ao diploma, fator importante, sobretudo quando é a primeira geração da família a se graduar.

FIES e ProUni constituem uma parceria público-privada que recebe críticas tanto pelo fomento público às iniciativas desse setor quanto pela qualidade da formação oferecida por determinadas instituições. Sobre esse último ponto, Oliveira e Bittar (2010), considerando as condições de vivência da experiência universitária dos estudantes, destacam que a obtenção do diploma, em determinados casos, não necessariamente permite agregar mais valor à formação e qualificação profissional.

Apesar da grande representatividade do setor privado e das políticas educacionais que contribuíram para sua expansão, o processo de ampliação do acesso ao ensino superior também foi significativo na rede pública conforme abordado a seguir.

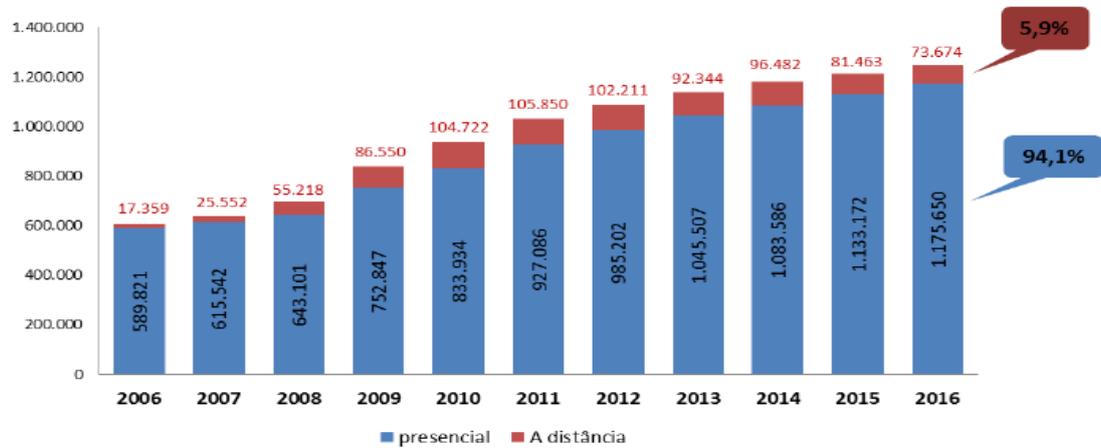
- **A ampliação das vagas na rede federal de educação**

No que se refere à esfera federal, a primeira fase desse processo de ampliação, denominada de Expansão I, compreendeu o período de 2003 a 2007 e teve como principal objetivo interiorizar o ensino superior público federal, que até 2007 contava com 45 universidades e 148 *campi*.

Em 2007, durante o segundo mandato do presidente Lula, teve início o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto nº 6.096/2007. O Programa teve por objetivo promover a expansão do ensino superior público mediante a ampliação das vagas, criação de novos cursos, inclusive no período noturno, e otimização do aproveitamento dos espaços físicos e recursos humanos existentes nas universidades, bem como a criação de novos *campi* no interior do País. A partir do Reuni, teve início um grande processo de expansão das universidades federais. Contudo, para alguns pesquisadores, o planejamento de ampliação das vagas não foi acompanhado de um expressivo investimento (BORGES; AQUINO, 2012; LÊDA; MANCEBO, 2009).

O crescimento do número de matrículas provenientes da Expansão I foi intensificado pelas ações do Reuni (Expansão II) e modificou o cenário da rede federal de educação superior.

Gráfico III: Evolução da matrícula na rede federal por modalidade de ensino, 2006-2016



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2016b).

Em uma década, o número de matrículas em cursos na modalidade a distância obteve um crescimento de mais de quatro vezes. Nos cursos presenciais da rede federal, as matrículas tiveram uma ampliação de cem por cento. Em consonância com essa tendência, especificamente em relação às universidades, entre 2003 e 2014, houve um salto de 45 para 59 instituições federais, e, em 2016, chegou-se ao total de 63, o que representa uma ampliação de 40%. O número de *campi* também cresceu e passou de 148 para 312 unidades em 2014. Para fazer frente ao projeto de expansão, houve também expressiva ampliação dos quadros docentes e técnico-administrativos das instituições (BRASIL, 2012; RISTOFF, 2016; PEIXOTO, 2017).

No tocante às metas do Reuni, Ristoff (2016) apresenta algumas ponderações. Considerando a inserção dos docentes em outras atividades além do ensino de graduação, como, por exemplo, a docência na pós-graduação e o desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão, o autor aponta o alcance da relação professor-aluno, pactuada no Reuni, como algo difícil de ser alcançado. Além disso, chegar aos 90% de taxa de sucesso no ensino superior, conforme previsto, não está de acordo com os índices históricos, visto que a mais alta taxa de sucesso registrada foi em 1999 chegando a 60%¹². Para ele, as metas não permitem uma avaliação condizente do Programa e podem induzir a um julgamento negativo, quando, na verdade, o Reuni se caracteriza como uma iniciativa importante na ampliação de vagas no

¹² No Art. 1º do Decreto nº 6.096, de 24/4/2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), ficou estabelecido que: §1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

ensino superior público, retomada de concursos para recomposição dos quadros, ampliação de verbas de custeio e capital, e melhoria da infraestrutura física das instituições entre outros aspectos.

A rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, também vivenciou um período de ampliação. De acordo com dados da página eletrônica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), entre 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no País, e, entre os anos de 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. Em 2016, compunham a rede os 38 Institutos, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), além de instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional, 25 escolas vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Nesse cenário de expansão, destacam-se ainda políticas como Educação a Distância (EAD), implantação de cotas para egressos de escolas públicas e sistema de seleção unificada conforme apresentado a seguir.

- **A Universidade Aberta do Brasil**

Na esfera federal foi instituído, pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

No processo de expansão da oferta de formação superior via educação a distância, cabe destacar os limites e possibilidades dessa modalidade. Destacam-se como pontos positivos: o rompimento de barreiras de tempo e espaço levando a aproximação de pessoas geograficamente distantes, bem como o acesso à educação a pessoas provenientes de localidades longevas; a incorporação de recursos tecnológicos ao processo de ensino e aprendizagem e utilização de novas metodologias; e o estabelecimento de horários dinâmicos de estudo de acordo com a disponibilidade de tempo de cada um entre outros aspectos. Por outro lado, existem desafios para o estabelecimento e ampliação dessa modalidade de educação, como: a manutenção de padrões de qualidade; a superação de dificuldades em relação às metodologias e formas de interação no ambiente virtual; o grande contingente de

alunos por turma, o que pode levar a dificuldades no processo de ensino e aprendizagem; a opção pela EAD apenas como alternativa para racionalização e redução de investimentos na educação presencial; e, sobretudo, a redução dos elevados índices de evasão (BRANCO, 2014).

No que se refere às críticas sobre a qualidade do ensino na educação a distância, dados do Enade mostram que os alunos de EAD têm desempenho médio igual e, em alguns casos, superior ao verificado nos cursos presenciais (RISTOFF, 2016).

Em 2006, a modalidade a distância representava pouco mais de 4% das matrículas de graduação. Nos últimos anos, essa modalidade vem aumentando sua participação na educação superior saltando de cerca de 50 mil vagas em 2003 para mais de 1,4 milhão de alunos matriculados nos cursos EAD em 2016, o que representa uma participação de 18,6% dos estudantes de graduação no País (INEP, 2016b). A modalidade de educação a distância vivenciou um crescimento significativo na última década, tanto no setor público como no privado (INEP, 2016), e, independente de suas limitações, se constitui como importante recurso no processo de ampliação do acesso à educação superior.

- **As leis de Cotas**

O ano de 2012 ficará marcado na história do ensino superior brasileiro pela aprovação pelo Supremo Tribunal Federal da constitucionalidade das cotas nesse nível de ensino, bem como pela publicação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff. A Lei estabeleceu a reserva de 50% das vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio para egressos de escola pública e definiu subpercentuais de cotas para pretos, pardos, indígenas, estudantes provenientes de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Em 2016 a Lei nº 13.409 fez alteração no texto da legislação anterior e passou a contemplar também a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Essas normativas são resultado de mais de uma década de lutas e reivindicações de diferentes movimentos sociais que promoveram diversos debates, congressos e estudos, os quais denunciavam o caráter excludente da educação superior brasileira. Sua implantação se deu mediante intensos debates e encontrou resistência em diversos setores da sociedade que defendem o mérito como critério de ingresso e apontam para possível perda da qualidade da educação superior pública mediante a adoção das cotas (SOUSA, 2013).

No tocante às discussões que cercaram a aprovação de cotas para acesso ao ensino superior no Brasil, principalmente as hipóteses sobre redução da qualidade do ensino nas instituições, de acordo com Ristoff (2016), a nota de corte de cotistas e não cotistas no processo seletivo tendem a ser semelhantes. As notas na ampla concorrência apresentam, de modo geral, décimos a mais que a nota dos cotistas, sendo as diferenças mais significativas de acordo com o prestígio social atribuído aos cursos (SOUSA, 2013; RISTOFF, 2016; PENA, 2017; SANTOS, 2018).

Recentemente, têm entrado no foco das discussões, sob forte apelo midiático, as possíveis burlas na autodeclaração de cor dos candidatos. Diante de uma série de denúncias, as instituições têm adotado diferentes estratégias para minimizar tal fato, como, por exemplo, a assinatura de termo de autodeclaração no momento da matrícula, estabelecimento de comissões de verificação e validação da autodeclaração e até mesmo o cancelamento de matrículas mediante a comprovação de transgressões (SANTOS, 2018; COUTRIM; PENA; SOUSA, 2018).

- **Sistema de Seleção Unificada: novas regras para o jogo**

O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) foi instituído e regulamentado por meio da Portaria Normativa nº 02, de 26 de janeiro de 2010. A seleção dos candidatos é realizada com base nos resultados obtidos pelos estudantes no ENEM, fato que, segundo Nogueira *et al.* (2017), representa uma alternativa em substituição aos vestibulares realizados até então de forma descentralizada pelas instituições públicas de ensino superior.

Nogueira *et al.* (2017) apontam três supostas vantagens do SiSU frente aos vestibulares tradicionais: 1) a redução dos custos para realização dos processos de seleção dos estudantes e melhoria de ocupação das vagas; 2) a ampliação da mobilidade geográfica dos estudantes, permitindo a realização das provas na cidade de origem do candidato e possibilidade de concorrer pela vaga em todas as IFES participantes do SiSU; 3) e, por fim, em consonância com a Lei de Cotas, a ampliação da inclusão de estudantes egressos de escola pública e provenientes de famílias de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. A partir das análises dos dados relativos à adesão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ao SiSU, os pesquisadores não confirmaram que tais vantagens se deram de forma integral na referida instituição e destacaram a necessidade de mais estudos sobre as possibilidades e limites do SiSU.

Tendo como referência teorias do campo da economia, Abreu e Carvalho (2014) caracterizam o processo de inscrição no SiSU como um “jogo de *matching*”, pareamento entre os estudantes e as vagas composto por diferentes fases. A primeira é o “jogo de sinalização”, na qual os candidatos podem indicar até dois cursos de interesse nas instituições participantes do SiSU. Após as simulações e de posse da classificação parcial, é possível verificar as probabilidades reais de aprovação ou não nos cursos apontados. Durante a inscrição, o candidato tem acesso às notas de corte dos cursos por instituição, o que permite a atualização das escolhas alterando as posições no jogo.

Em seguida, tem-se o “procedimento de *matching*”, no qual, findadas as simulações entre os possíveis cursos e instituições, é preciso tomar uma decisão e apostar as fichas no curso escolhido como primeira e segunda opções. O Sistema computa a classificação e seleciona os mais bem posicionados para ocupar as vagas. “Aqueles que receberam oferta de uma vaga para o curso que haviam indicado como primeira opção têm que escolher entre aceitar essa oferta ou sair do jogo sem nenhuma outra vaga” (ARIOVALDO; NOGUEIRA, 2018, p. 164). Para os aprovados no curso indicado como segunda opção, era possível aceitar ou não a vaga e permanecer na lista de espera do curso que manifestaram como primeira opção. Este procedimento foi caracterizado por Abreu e Carvalho (2014, p. 17) como “jogo de ajuste de *matching* no estilo aceita-rejeita”. Entretanto, alteração recente no Programa passou a restringir a participação na lista de espera por candidatos aprovados tanto na primeira como na segunda opção de curso.

Por fim, a terceira e última fase é caracterizada como o “ajuste de *matching*”, em que “as vagas não ocupadas pelos candidatos aprovados e convocados pelo próprio sistema são redirecionadas para aqueles que manifestaram interesse em participar das listas de espera” (NOGUEIRA *et al.*, 2017, p. 6).

Diante disso, pode-se observar que a complexidade do jogo do SiSU exige dos candidatos compreensão de sua dinâmica e regras, além de sagacidade para a tomada de decisões, confirmando escolhas iniciais ou as alterando em função das reais probabilidades de sucesso. Em função disso, as supostas vantagens da efetivação do SiSU podem ser atenuadas pelos condicionantes do jogo, estes desconhecidos por parte dos candidatos e que podem influenciar tanto no processo de escolha do curso como nos índices de ocupação das vagas, evasão e transferência.

Desse modo, de acordo com Peixoto (2017), a dinâmica do SiSU promove a hierarquização das instituições mediante o número mínimo de pontos exigidos no ENEM. Assim, conforme o prestígio da instituição, mais elevado é o total de pontos necessários para

garantia do ingresso, “fazendo com que estudantes de maior capital cultural ingressem em instituições e cursos de maior prestígio social” (PEIXOTO, 2017, p. 55). Por outro lado, candidatos com pontuação mais baixa no ENEM buscam por cursos de menor prestígio “num procedimento de autoexclusão que intensifica a prática existente de naturalização da exclusão nesse acesso” (*ibidem*).

Ao realizar uma análise do SiSU Luz e Veloso (2014, p. 72) afirmam que o discurso de ampliação de oportunidades a partir da concorrência por uma vaga em nível nacional “consegue criar uma aparente democratização do acesso, sem levar em consideração a realidade desigual no ensino médio brasileiro”. Além disso, a possibilidade de maior mobilidade geográfica em função do SiSU torna os programas de assistência estudantil fundamentais para permanência daqueles que não possuem condições financeiras de se manter em outras localidades e longe de suas famílias. Para as autoras o programa apresenta uma nova dinâmica e um novo nome sem estabelecer uma ruptura com a seletividade social presente em sua lógica de funcionamento meritocrática.

A partir de indicadores quantitativos do Reuni e SiSU Veloso e Silva (2016, p. 94) mostram que “os referidos programas aumentam as possibilidades de acesso às universidades, refletindo em vagas e no ingresso; no entanto, não repercutem na permanência do estudante nem na conclusão do curso no tempo adequado”. Diante disso ressaltam a necessidade de agregar dados quantitativos a uma abordagem qualitativa que permita uma melhor compreensão do fenômeno da permanência.

Todas as políticas descritas nesse tópico apresentam pontos a serem melhorados ou reformulados pelos gestores públicos. Todavia, as críticas destacadas não diminuem o valor de tais ações para a ampliação do acesso ao ensino superior e a promoção de abertura do *campus* universitário.

Mediante o cenário de implantação de políticas de ampliação do acesso ao ensino superior público e privado, surgem questionamentos acerca dos alcances e limites dessas ações. Teria a ampliação das vagas levado a uma democratização do ensino superior no Brasil?

2.5 Massificação e democratização do ensino superior: faces de uma mesma moeda?

No âmbito das discussões sobre democratização e massificação, Martin Trow, sociólogo e ex-professor da Universidade de Berkeley, propõe uma tipologia de classificação dos sistemas de ensino a partir de três dimensões: “sistema de elite”, com acesso de até 15%

de jovens de 18 a 24 anos; “sistema de massas”, com acesso entre 16 e 50% dos jovens nessa faixa etária, tendo como indicador de consolidação em relação ao sistema anterior a admissão de, no mínimo, 30% das matrículas do grupo etário relevante; e, por fim, “sistema de acesso universal”, caracterizado por um acesso superior a 50% de matrículas na faixa etária de 18 a 24 anos¹³ (GOMES; MORAES, 2012).

A causa da transição entre as fases se dá, sobretudo, mediante a ampliação do número de matrículas, que desencadeia uma série de outros processos. Assim, a ampliação do acesso de diferentes grupos sociais no espaço acadêmico promove sua constante reestruturação, interferindo no clima institucional, estrutura curricular, bem como nos valores econômico e simbólico atribuído aos diplomas (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998).

Considerando o conjunto de políticas empreendidas para expansão do sistema de ensino superior no País, principalmente a expressiva ampliação do número de matrículas, pode-se dizer que, pela classificação de Trow, o Brasil começa um movimento de transição de um sistema de elite para um de massas. Todavia, para se consolidar como tal, é necessário atingir o previsto na Meta 12 do PNE e chegar a uma taxa líquida de matrícula no ensino superior de 33%.

Não obstante, ampliação do acesso e democratização não são faces de uma mesma moeda. Ao analisar as transformações provenientes do crescimento do sistema de ensinos primário e secundário no contexto francês na década de 1950, Bourdieu e Champagne (1998) destacam que o processo, apressadamente denominado de “democratização”, apenas adiou e diluiu no tempo a eliminação de determinado público estudantil, fazendo com que as instituições fossem habitadas momentaneamente por excluídos em potencial. Dessa maneira, de acordo com a argumentação proposta pelos autores, é possível afirmar que o processo de ampliação de vagas não reduz de forma direta os efeitos dos capitais cultural e econômico arraigados às trajetórias dos estudantes das diferentes classes, reproduzindo, assim, as lógicas de estruturação da sociedade.

Em consonância com esse debate, Dubet (2015) analisa várias dimensões do conceito de democratização e reforça a distinção entre democratização e massificação. Nas palavras do autor, “a massificação do ensino superior desempenhou, portanto, um papel democrático objetivo ao aumentar mecanicamente as possibilidades de se fazerem estudos longos”

¹³ O foco nos percentuais de acesso constitui a base da argumentação de Trow, mas não se resume a eles, sendo consideradas outras dimensões, como, por exemplo, o “tamanho do sistema, funções, currículo e formas de instrução, ‘carreira’ do estudante, diversificação institucional, *locus* de poder e de decisão, padrões acadêmicos, políticas de acesso e seleção, formas de administração acadêmica e governança interna” (GOMES; MORAES, 2012, p. 173).

(DUBET, 2015, p. 256), ampliando o número de vagas e favorecendo, inclusive, o acesso de grupos antes excluídos desse nível de ensino. Dentre os fatores positivos da massificação, o autor aponta o aumento dos capitais social e cultural da população, o estímulo ao desenvolvimento econômico da sociedade e a disseminação de valores como igualdade, paz e ecologia dentre outros. Entretanto, quando democratização é definida como equidade, igualdade de oportunidades oferecidas aos sujeitos, fica claro que o processo de massificação do acesso ao ensino superior não se caracteriza como democratização. A massificação do sistema universitário reduziria as desigualdades de acesso ao passo que reforçaria desigualdades internas, o que o autor caracteriza como “democratização segregativa”.

Para Dubet (2015, p. 257), “a democratização exigiria que todas as classes sociais tivessem as mesmas possibilidades e que a população dos estudantes retratasse a sociedade”. De acordo com o autor, para se chegar à democratização, é preciso considerar outras instâncias além do acesso, como, por exemplo: quais cursos esses grupos têm frequentado? Qual o prestígio dos cursos e instituições escolhidas? Qual o valor desses diplomas no mercado de trabalho?

Silva e Veloso (2013) corroboram tal argumentação e estabelecem outros questionamentos sobre o discurso de democratização do ensino superior, como, por exemplo: “Quem acessa? Qual é o tamanho do acesso? Que tipo de acesso? Acessar promove que outros acessos?” (SILVA; VELOSO, 2013, p. 727).

Nesse cenário, o desenvolvimento de políticas de ampliação das vagas no ensino superior não pode ser considerado como democratização desse nível de ensino. Segundo Dias Sobrinho (2010), a expansão quantitativa de vagas e matrículas é uma das vertentes do processo de democratização que deve contemplar ações de acesso e, principalmente, de permanência dos estudantes no curso superior.

Na visão de Peixoto (2017), a redução de desigualdades no acesso ao ensino superior se dá em diferentes níveis. Os estudantes optam por cursos de maior ou menor prestígio e com valorização social e econômica distinta conforme a configuração social na qual estão inseridos, sendo considerados os recursos financeiros da família, local de residência, trajetória escolar e capital cultural entre outros aspectos. Nessa perspectiva, para se falar em democratização desse nível de ensino, é preciso “considerar as categorias sociais beneficiadas pela expansão e os efeitos produzidos sobre as desigualdades internas desse sistema” (PEIXOTO, 2017, p. 53)

A seguir, serão apresentados dados referentes à pesquisa sobre o perfil dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior. As informações provenientes deste

estudo não respondem a todos os questionamentos levantados por Dubet (2015), Silva e Veloso (2013), mas possibilitam uma visão mais detalhada do público ingressante nessas instituições.

2.6 O Perfil dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior

A IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2016) é uma iniciativa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) em parceria com o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). A primeira edição da pesquisa foi realizada em 1996, sendo replicada em 2003, 2010, 2014 e, mais recentemente, 2018. Os dados consolidados nesse período possibilitam um acompanhamento das mudanças ocorridas no ensino superior oferecido em instituições federais.

Desde a primeira pesquisa sobre o perfil dos estudantes das IFES (1996), o sexo feminino apresenta maior representatividade. Em relação ao estado civil, 86% dos estudantes são solteiros, 9% casados, 4% vivem em união estável, 1,2% são separados e 0,13% são viúvos. Destoa desse percentual a região Sudeste, que apresenta uma proporção de solteiros maior que a média (90% *versus* 86%). Quanto ao número de filhos, 88,22% dos estudantes não os têm e apenas 11,78% possui um ou mais.

No que se refere à chegada ao ensino superior, a idade média, que se mantinha estável em 23 anos até a pesquisa de 2010, elevou-se para 24,5 anos. A mudança é significativa ao se observar a distribuição pelas faixas etárias. Houve uma redução no grupo de estudantes que acessa as universidades federais com menos de 20 anos e uma participação maior de estudantes entre 25 e 29 anos e daqueles com 30 anos ou mais. Supõe-se que as políticas de ampliação das vagas e acesso à rede federal junto com as políticas de permanência como o PNAES proporcionaram o retorno ao ambiente universitário de sujeitos que haviam interrompido a trajetória escolar e, mediante novas oportunidades, ingressaram no ensino superior. Mesmo considerando a mudança destacada, a maioria dos graduandos pesquisados (em média 66,28%) se encontra na faixa etária considerada a ideal, de 18 a 24 anos. Em seguida, a maior representatividade se dá na faixa etária de 25 anos ou mais (33,14%) e cerca de 1% dos graduandos têm 17 anos ou menos.

Em relação à composição étnico-racial, as mudanças foram expressivas e refletem a própria composição da sociedade brasileira, que, em termos de cor ou raça, também se alterou

nos últimos 20 anos. No âmbito das IFES, entre os anos de 2003 e 2014, observou-se que os autodeclarados brancos, que representavam cerca de 60% dos estudantes, perderam espaço de participação e chegaram ao percentual de 45%. A representatividade dos pardos subiu de 28% para 37,75% e a dos pretos de 5,90% para 9,82%. Juntos, pretos e pardos passaram de 34,20% do total de estudantes para 47,57%, um aumento significativo. A alteração na composição étnico-racial das universidades federais está relacionada às políticas de ações afirmativas, que já estavam em funcionamento em diversas instituições antes mesmo da aprovação da Lei nº 12.711/2012, o que tornou o perfil étnico-racial dos estudantes das IFES mais parecido com o restante da sociedade (ANDIFES; FONAPRACE, 2016).

Considerando que a continuidade do processo de escolarização ou mesmo a valorização da cultura escolar de uma geração a outra seja assegurada pela transmissão de conhecimentos nos ambientes de socialização, os dados acerca da escolaridade dos familiares revelaram que os maiores percentuais são os de estudantes cujos pais e mães têm ensino médio completo. No que se refere especificamente à escolaridade das mães, 27,41% dos estudantes informaram que as mães têm o ensino médio completo. O segundo maior percentual é de graduandos cujas mães têm ensino superior completo (18,14%), seguido daqueles com mães com pós-graduação (10,51%). O que se observa, ao comparar a escolaridade de pais, mães e filhos, é que 65,13% dos graduandos têm mães cuja escolaridade é inferior à deles, sendo esse percentual de 68,08% no caso dos pais. Diante disso, é possível afirmar que a maioria dos graduandos se encontra em nível mais elevado de escolaridade do que seus pais e mães.

A renda familiar dos estudantes foi outro fator que passou por alteração nos últimos anos. Entre 2010 e 2014, houve uma considerável transformação nas condições socioeconômicas das famílias. Observou-se uma elevação no número de ingressantes com renda familiar de até três salários mínimos. O percentual que era de cerca de 40% em 2010 chegou a mais de 50% em 2014. Essa mudança reforça a importância das políticas de assistência estudantil para que seja garantida, além do acesso desse público, a possibilidade de permanência e conclusão do curso superior.

Apesar do aumento na participação de estudantes provenientes de famílias com rendimentos de até três salários mínimos, o acesso a determinadas áreas de conhecimento permanece atrelado ao pertencimento social dos sujeitos. Assim, a distribuição de frequência dos graduandos por grande área, considerando a renda mensal familiar *per capita*, mostra que os estudantes com renda familiar média mais alta são os dos cursos de Engenharia (R\$1.085,5) e Ciências Sociais Aplicadas (R\$1.080,7). Em seguida, tem-se o grupo das

Ciências da Saúde (R\$ 870) e Ciências Exatas e da Terra (R\$ 867). Em terceiro lugar, vem a renda dos graduandos das Ciências Humanas (R\$ 817,4) e Linguística, Letras e Artes (R\$ 815,8). Em quarto lugar, em termos de renda, estão os estudantes das Ciências Agrárias (R\$ 705,3). E, por último, o das Ciências Biológicas (R\$ 641,3).

Em relação às situações de trabalho, do total de 939.604 estudantes respondentes da pesquisa, 34,34% declararam não trabalhar, mas estarem à procura de emprego; 32,94% trabalhavam com remuneração; 30,27% não trabalhavam e não estavam à procura de emprego; e 2,45% declararam ter um trabalho não remunerado.

Na relação entre o turno do curso e a situação de trabalho dos estudantes, verifica-se que os graduandos matriculados em cursos noturnos representam a maior proporção entre aqueles que trabalham com remuneração (54,86%). Ao fazer o cruzamento desses dados com renda mensal familiar, observa-se que os estudantes provenientes de famílias com as menores rendas estão inseridos no mercado de trabalho ou à procura de emprego. A relação entre a área do conhecimento e a situação de trabalho dos graduandos mostra que a área de “Ciências Sociais Aplicadas” apresenta a maior proporção relativa de estudantes trabalhadores (50,79%) e a menor proporção de estudantes que não trabalham e estão à procura de trabalho (30,02%). Já a área de “Ciências da Saúde” tem a maior proporção relativa de estudantes que não trabalham e não estão à procura de trabalho (52,42%).

Na análise dos quesitos referentes à moradia dos universitários, 80% dos estudantes pesquisados moravam na cidade onde estudavam. Verificou-se que as capitais e as cidades que são sedes das IFES têm proporções relativamente maiores de alunos que estudam e moram na mesma cidade. Por outro lado, 43,33% (407.097) dos graduandos informaram que moravam em outra cidade antes de ingressarem na universidade; dentre eles, 80,6% informaram que o principal motivo para a mudança foi a própria universidade.

Os dados provenientes da IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileira mostram avanços em relação: à representatividade de negros no ambiente acadêmico, 47,5% dos estudantes das IFES se autodeclararam como pretos e pardos; ao acesso de pessoas de camadas populares, visto que dois entre cada três estudantes encaixam-se no perfil vulnerável, um valor até 50% maior do que aquele registrado na pesquisa feita em 2010; e ao percentual de egressos de escola pública, 60,1% dos estudantes pesquisados cursaram toda sua trajetória da educação básica integralmente na rede pública.

Apesar dos avanços, permanecem desafios como o acesso das camadas populares a cursos de maior prestígio social, a ampliação da participação em atividades extracurriculares,

o acesso ao conhecimento de qualidade e, sobretudo o oferecimento de programas que garantam efetivamente a permanência dos estudantes.

A massificação do ensino superior não significa necessariamente a redução de desigualdades. Não há uma relação direta entre ampliação do acesso e equalização social. Assim, as políticas de permanência, que proporcionam o acesso à alimentação, saúde, moradia e bolsas para manutenção desse público, visam a atenuar os condicionantes sociais e possibilitar a garantia das condições de permanência no ensino superior. A luta por melhores condições de permanência é histórica, as reivindicações de estudantes, movimentos sociais e diferentes entidades contribuíram para a constituição de uma política nacional de assistência conforme será apresentado no capítulo seguinte.

3. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

Em consonância com o debate sobre a ampliação do acesso ao ensino superior, a permanência na instituição se constitui em um desafio para os estudantes das camadas populares que chegam a esse nível de ensino. Fatores como desigualdade social, trajetória escolar em instituições de qualidade inferior, divisão do tempo entre trabalho e estudo, e pouca oferta de cursos noturnos são situações que interpõem dificuldades à trajetória dos estudantes.

Nesse cenário, considerando as desigualdades de renda vivenciadas no País e seus impactos no curso das trajetórias escolares, teve início um processo de reivindicações por melhores condições de permanência de estudantes de camadas populares no ensino superior público. A dinâmica de elaboração de uma política nacional de assistência estudantil no País evidencia o protagonismo de estudantes, docentes e movimentos sociais que promoveram diferentes ações em prol da implantação de políticas dessa natureza. Com o objetivo de apresentar o processo de transformação de ações isoladas em políticas de governo e Estado, serão abordados, a seguir, aspectos teóricos do ciclo de desenvolvimento de uma política pública. Em seguida, será recuperado o histórico de ações isoladas de assistência estudantil no Brasil até a consolidação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Será apresentado ainda um panorama geral dos programas de permanência oferecidos atualmente nas universidades federais.

3.1 O ciclo de Políticas Públicas

Não existe uma definição única para o termo “Política Pública”. Souza (2006, p. 27) recupera definições de diferentes estudiosos da temática, como Mead (1995), Peter (1986) e Dye (1984), para definir o termo como o “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações”. Dessa forma, para Souza (2006), a elaboração de uma política se caracterizaria como a tradução de plataformas eleitorais em ações e programas na busca de mudanças e resultados em determinado contexto.

O desenvolvimento do campo de conhecimento em políticas públicas surgiu como desdobramento dos estudos em Ciência Política, correspondendo a uma subárea de investigação. Sua consolidação como disciplina universitária se deu nos Estados Unidos, tendo como enfoque as análises das ações dos governos. Essa tendência diferenciou-se da

perspectiva europeia, que centrava as investigações em estudos teóricos e explicativos sobre o papel do Estado e do governo (SOUZA, 2006). Conforme Martins (2013), as investigações nessa área têm como objetivo central subsidiar a solução de problemas provocados pela ação do Estado e compreender suas causas, consequências e relações em determinados espaço e tempo.

De acordo com Souza (2006), a área de políticas públicas contou com a contribuição de quatro importantes nomes considerados os fundadores desse campo de conhecimento: Laswell, Simon, Lindblom e Easton. Laswell (1936) introduziu a expressão “análise de política pública”, por meio da qual propunha a articulação entre o conhecimento acadêmico e a produção empírica dos governos. Simon (1957) contribuiu na formulação do conceito de “racionalidade limitada”, pelo qual destaca que a racionalidade dos decisores públicos é sempre parcial, como, por exemplo, informações incompletas e errôneas, tempo exíguo para tomada de decisões e autointeresse entre outros aspectos. Lindblom (1959) chamou a atenção para as relações de poder na análise das políticas. E Easton (1965) colaborou com o campo ao definir a política pública como um sistema que recebe demandas, *inputs* de partidos políticos, mídia e outros grupos de interesse que influenciam seu processo de desenvolvimento e implementação.

Souza (2006) recupera a tipologia de políticas proposta por Theodor Lowi e as divide em quatro tipos: 1) políticas distributivas, que oferecem bens e serviços à comunidade, como, por exemplo, acesso à saúde e à educação; 2) políticas regulatórias, que envolvem a burocracia e grupos de interesse, como, por exemplo, o estabelecimento de ações afirmativas e programas de assistência estudantil; 3) políticas redistributivas, que atingem grande número de pessoas, mas que, pelo fato de imporem perdas a alguns grupos, são de difícil aprovação, como, por exemplo, a reforma agrária; e 4) políticas constitutivas, que tratam de procedimentos e definições legais.

Como recorte ou linha de estudo dentro do campo de políticas públicas, têm-se as pesquisas sobre política educacional, iniciadas no Brasil na década de 1950. Todavia, existem registros da utilização de termos como “política educacional” e “políticas educacionais” em publicações oficiais desde a década de 1930. Conforme Schneider (2014), foi a partir da década de 1980 que os estudos em torno dessa temática ganharam centralidade e se expandiram no País. Farah (2001) destaca que as decisões, antes concentradas na esfera federal e sem a participação da sociedade civil, foram modificadas pela incorporação dos atores aos processos decisórios. Assim, a descentralização do poder levou, gradualmente, ao aumento da participação dos cidadãos na formulação e implementação de políticas públicas.

Nesse contexto, a abertura democrática e a produção do conhecimento proveniente da consolidação de programas de pós-graduação impulsionaram as pesquisas na área de política educacional (ARRETCHE, 2003).

A constituição de uma política pública é um processo dinâmico e, de acordo com o referencial teórico-analítico adotado, composta de diferentes fases. Para Faria (2003), há, atualmente, uma Babel de abordagens, teorizações e vertentes analíticas, que buscam compreender a diversidade e a dinâmica de formação e gestão das políticas públicas. Na perspectiva de Souza (2006), de modo geral, é possível resumir esse processo em quatro estágios, sendo o primeiro a definição de agenda, seguido pela formulação, implementação da política e, por fim, sua avaliação. Vale ressaltar que a ideia do ciclo de desenvolvimento de uma política não se restringe a etapas lineares ou sequenciais. São processos dinâmicos, interligados e que sofrem influências constantes de grupos de interesse.

A definição de agenda se caracteriza pela inserção de determinada situação no escopo de discussão de um grupo de autoridades. Consiste em uma lista de prioridades à qual o governo pretende dedicar atenção e investimentos de forma prioritária. O processo de inclusão de temas é competitivo, pois define questões a serem discutidas e possivelmente modificadas, transformadas em políticas públicas, e outras que serão postergadas (RUA, 2012). Souza (2006) chama a atenção para três aspectos que influenciam a definição de agenda pelos governos. O primeiro é a identificação de um problema ou situação e o reconhecimento de que seja preciso agir sobre ele. O segundo diz respeito à construção de uma consciência coletiva sobre a necessidade de enfrentar determinada situação. Na visão da pesquisadora, essa construção se daria via processo eleitoral de mudanças de ideologia; ou seja, na forma de ver a sociedade e o mundo. Por fim, o terceiro aspecto destaca a participação dos atores como, por exemplo, políticos, mídia, partidos e grupos de pressão na definição das prioridades de intervenção. Dessa maneira, no caso de algumas políticas, antes da definição de agenda, existe o processo de reivindicação dos interessados, os quais pressionam a inclusão do tema na pauta do governo. Para isso, podem ser realizadas manifestações e audiências públicas, nas quais os atores participam e afirmam suas preferências em relação a um determinado tema (SOUZA, 2006; MAINARDES, 2006). Os chamados *inputs* são recebidos pelo sistema na forma de demandas, apoios individuais ou provenientes de grupos sociais. As respostas a tais reivindicações, ou *outputs*, são expressas como decisões e políticas públicas.

Após a inclusão do problema na agenda política, passa-se para o período de formulação, no qual são levantados dados e propostas de resposta para resolução das demandas. Nesse momento, são expressos interesses diversos e o ideal é o estabelecimento de

uma ação que seja aceitável para a maioria dos atores políticos, sejam eles públicos ou privados. Destaca-se que a formulação da política leva os atores a empreenderem diferentes recursos de poder, a fim de pressionar a tomada de decisão de forma favorável a seus interesses. Isso acontece, porque, dependendo da forma como for concebida e implantada uma política, alguns atores ganham e outros perdem. O jogo de forças nesse processo é explícito e leva a acordos ou disputas que constituem as arenas políticas. O passo seguinte se refere à implantação da política e corresponde a um conjunto de decisões e estratégias que passam a intervir na realidade. Assim, a política pública definida desdobra-se em planos, programas e projetos (SOUZA, 2006; RUA, 2012).

Por fim, tem-se o monitoramento e a avaliação da política pública, que permite analisar quem se beneficiou da implementação da política e se ela conseguiu atingir o fim para o qual foi desenhada. O monitoramento se caracteriza como instrumento de gestão e possibilita o acompanhamento dos processos adotados e de resultados preliminares. Em consonância com o monitoramento, a avaliação dá subsídios para tomadas de decisão dos gestores das políticas públicas e pode auxiliar em ajustes para sua consecução, reformulação ou extinção.

Mainardes (2006), ao apresentar o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), destaca a complexidade dessa abordagem e enfatiza os processos micropolíticos e a ação de profissionais que lidam com as políticas no nível local como fator de interferência na implantação e desenvolvimento das ações. Para ele, a abordagem do ciclo de políticas constitui referencial analítico útil no processo de análise de programas e/ou políticas educacionais, pois permite compreender a trajetória de desenvolvimento das ações implantadas desde a formulação até o contexto da prática e suas repercussões.

O autor recupera a abordagem do ciclo proposto por Ball e Bowe (1992), em que a análise das políticas públicas se daria a partir de quatro contextos principais: o da “influência”, o da “produção do texto”, o da “prática” e o dos “resultados”. O primeiro se refere à influência dos grupos de interesse sobre a definição e finalidade das políticas, constituição de arenas, articulações e pressões nacionais e internacionais em torno das tomadas de decisão. Já o segundo contexto se relaciona com a linguagem do interesse público sob a forma de textos legais. Estes podem ser coerentes, claros ou mesmo contraditórios. A utilização de determinados termos e conceitos se relaciona com os interesses de grupos e influências de agendas. Mainardes (2006) afirma que as políticas são intervenções textuais, resultado de acordos e disputas que terão uma pluralidade de leituras e leitores, os quais podem influenciar na implementação da política. Nesse sentido, o terceiro contexto propõe

analisar a prática em que a política está sujeita à interpretação e recriação. Nessa perspectiva, é preciso compreender como a política é reinterpretada pelos atores que atuam no nível micro e analisar as relações de poder. Por fim, o “contexto dos resultados” se caracteriza pelo monitoramento e avaliação da ação desenvolvida.

Tendo por base a abordagem do ciclo de políticas e a fim de compreender a institucionalização de programas de assistência estudantil no ensino superior, será analisado, no tópico a seguir, o “contexto de influência” para o desenvolvimento de tais políticas em nível nacional. Para isso, será abordado o processo de reivindicação por melhores condições de permanência, desencadeado por estudantes, professores, pesquisadores e movimentos sociais envolvidos com a temática, bem como o desenvolvimento de ações isoladas de assistência, que incluíram a temática na agenda dos governos e possibilitaram, posteriormente, a implantação de uma política pública. Será abordado, ainda, o “contexto de produção do texto”, no qual se apresenta o processo de negociação e influência dos grupos de interesse na produção e aprovação de um Plano Nacional de Assistência Estudantil. Aspectos relacionados ao contexto da prática, monitoramento e avaliação dessa política serão tratados nos capítulos de análise de dados a partir das informações dos questionários e entrevistas realizadas com estudantes e gestores dos programas de assistência das universidades pesquisadas.

3.2 As reivindicações por assistência estudantil: *inputs* e definição de agenda

Os primeiros cursos superiores criados no Brasil após a chegada da Família Real eram voltados para o ensino militar e tinham por objetivo a formação de quadros necessários àquele novo contexto. Em seguida, ainda no século XIX, foram criados os cursos de Direito destinados à formação das elites nacionais e para ocupação de cargos importantes na organização provincial. Segundo Cunha (2007), até 1880, o número de cursos era restrito e atendia apenas às áreas de Direito, Medicina, Engenharia e Agronomia. O acesso a essas escolas era limitado e possível apenas para um pequeno grupo de estudantes provenientes de famílias abastadas economicamente, o que permitia arcar com os custos de exames e mensalidades.

Com o propósito de identificar a presença de estudantes pobres no ensino superior, Portes (2001) recupera a história desse nível de ensino no Brasil desde a criação das escolas de Direito (1827) de Olinda e São Paulo. A partir de consultas às edições comemorativas do centenário dos cursos jurídicos, dicionários biográficos e especialmente análises das obras de

Vampré e Bevilaqua, o pesquisador caracteriza o público ingressante no ensino superior daquele contexto como pertencente a uma elite social, ocupante de cargos importantes em setores da administração do Império e da Nação independente. Além disso, a idade de ingresso e conclusão dos cursos mostra a linearidade da trajetória escolar desses sujeitos, que, desde muito cedo, se apropriavam de um conjunto de conhecimentos (línguas, matemática, humanidades, literatura e filosofia) necessários para o cumprimento das exigências de ingresso nos cursos superiores.

Diante disso, o pesquisador caracteriza o sistema de ensino superior daquela época como fechado e reservado especificamente a determinado grupo social. Todavia, a partir da consulta à documentação destacada, Portes (2001, p. 29) identifica “diferentes sujeitos sociais que exercitaram-se para adentrar nas brechas de um sistema excludente – e nele permanecer”. Assim, aponta indícios de acesso de sujeitos que destoavam fortemente do perfil dos demais estudantes.

Tais indícios são observados na sutileza das notas de rodapé e em pequenas alusões. De acordo com o autor, as palavras mais utilizadas nos pequenos trechos identificados de forma difusa nas obras se referiam a manifestações de cor, idade e pobreza. Os estudantes dignos de tais comentários eram diferentes dos demais colegas, possuíam idade mais avançada, exerciam atividades remuneradas, sustentavam família e, em muitos casos, eram caracterizados como pretos, negros ou mestiços conforme denominação da época. Tais estudantes mereceram registro nos livros dos memorialistas justamente por serem vistos como sujeitos anedóticos, folclóricos e portadores de comportamentos e ações de caráter atípico. A origem social desses sujeitos não passou despercebida aos demais estudantes e também exerceu impactos sobre as condições de formação e permanência deles no interior das academias. Dessa maneira, parte dos estudantes identificados por Portes (2001) como pobres não conseguiu concluir o curso no tempo regulamentar, visto não ter o nome inscrito nas listas de formandos por ele consultadas.

Por outro lado, foram identificados 19 estudantes pobres que, entre 1827 e 1924 (contados na obra de Vampré e Bevilaqua), conseguiram ultrapassar as barreiras relativas ao acesso e permanência, e, após a conclusão do curso, ocupar postos de alto nível na sociedade. Nesses casos, Portes (2001) identificou nos relatos analisados um discurso baseado no mito da meritocracia, individualidade, posse de retidão, honestidade e moral, conjunto de características que, segundo os memorialistas, justificaria a conquista do diploma por aqueles sujeitos tão distintos quando comparados aos demais. O autor chama a atenção para a pequena representatividade desses estudantes frente aos 10.180 formados no período destacado.

Todavia, considerando a configuração social e especificamente a realidade educacional da época, a presença desses sujeitos se torna paradigmática e não pode ser desconsiderada. Os dados, agrupados no estudo dessas trajetórias, possibilitam compreender as estratégias e dispositivos adotados por esse grupo no rompimento de barreiras para a constituição de trajetórias de longo curso em um contexto que ingressar e concluir um curso superior era comum apenas às elites. De acordo com o autor, a partir desses percursos, foi possível observar a importância da conciliação de trabalho e estudo, bem como o incentivo moral e financeiro de terceiros, em face a uma omissão institucional, para a constituição de tais trajetórias.

Desse modo, o levantamento realizado por Portes (2001) demonstra a omissão das instituições em lidar e acolher tal público, visto não ter encontrado nos documentos investigados indícios de ações institucionais voltadas para o atendimento de estudantes pobres nas academias. Nesse sentido, foram identificadas referências a ações de caráter individual, baseadas nas noções de solidariedade e caridade dos estudantes melhor posicionados economicamente para com os colegas em pior situação financeira.

Os primeiros registros de assistência ao estudante e oferecimento de bolsas de estudo no estado de Minas Gerais são destacados por Cunha (2007) ao retomar o histórico de criação da Escola de Minas na cidade de Ouro Preto em 1875. A iniciativa de criação da Escola surgiu do interesse de Dom Pedro II em melhor conhecer e explorar as riquezas minerais do Brasil. O primeiro regulamento da instituição, desenvolvido pelo diretor da Escola, o francês Claude Henri Gorceix, previa o oferecimento de bolsas de estudo a estudantes pobres, fato questionado pela comissão encarregada de analisar o projeto de criação da Escola. Gorceix defendeu tanto os fundamentos didático-pedagógicos da instituição, que, idealizada conforme modelos franceses, diferia das demais escolas do País em relação ao calendário e formas de admissão, quanto ao oferecimento de bolsas aos alunos pobres. Após o início das aulas em 1876, Gorceix solicitou “pensão” (bolsa) para três dos quatro alunos matriculados. Na carta de solicitação, retomou sua própria experiência como bolsista e destacou a importância do recebimento de auxílios dessa natureza ao longo de sua formação no ensino superior francês. No referido documento, chega, inclusive, a se oferecer para pagar com recursos próprios metade das pensões desde que o ministro do Império concordasse em pagar a outra metade. Seja por pressão ou convencimento, os três estudantes foram contemplados com pensão. Contudo, no material pesquisado, não há informações sobre suas condições socioeconômicas. Ressalta-se que, naquele contexto, a justificativa para o pagamento de pensão aos estudantes pobres tinha como condicionante a obtenção de resultados escolares excepcionais,

rendimentos superiores que justificassem o investimento financeiro (LIMA, 1977; CARVALHO, 1978).

Christófaro (2012) retoma o contexto de reformas do ensino superior no Brasil e elenca uma série de ordenamentos legais que tratam do acesso e condicionantes para matrícula e permanência nesse nível de ensino. O Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854,¹⁴ referente ao ingresso nos Cursos Jurídicos, definia como condição para matrícula a habilitação no conhecimento de línguas latina, francesa e inglesa, bem como o domínio nas seguintes matérias: filosofia, aritmética, geometria, retórica, poética, história e geografia. Além disso, de acordo com os Artigos 60 e 61:

Art. 60. Para a matrícula no primeiro anno deverá provar-se em requerimento ao Director:

1º A habilitação na fôrma do capitulo antecedente.

2º Idade maior de 16 anos.

3º pagamento da taxa respectiva .

Art. 61. Para a matrícula nos annos seguintes deverá apresentar-se:

1º Certidão de approvaçao no anno anterior.

2º Conhecimento de se haver pago a taxa.

Observa-se que, nesse contexto, para acessar o ensino superior, era necessário o domínio de um conjunto de conhecimentos, verificados nos exames de admissão, bem como a posse de recursos financeiros para pagamento das mensalidades, condição para matrícula no ano seguinte.

No caso dos cursos de Medicina, houve regulamentação semelhante por meio do Decreto nº 1.387, de 28 de abril de 1854¹⁵. O diferencial estabelecido pelo Decreto do curso de Medicina em relação aos Cursos Jurídicos se dá pela possibilidade de divisão da taxa de matrícula anual em duas prestações, uma no princípio e outra no fim do ano letivo, estabelecida pelo Artigo 93, fato que evidencia os altos custos de mensalidade para frequência a esse curso.

¹⁴ Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854, dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html>>. Acesso: 21 fev. 2018.

¹⁵ Decreto nº 1.387, de 28 de abril de 1854, dá novos Estatutos às Escolas de Medicina. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1387-28-abril-1854-590272-publicacaooriginal-115439-pe.html>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

No caso do acesso de estudantes pobres a esse nível de ensino, o Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901¹⁶, conhecido também por Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, estabelecia que:

Art. 125. O Governo poderá mandar todos os annos matricular gratuitamente em qualquer estabelecimento de ensino superior até dous alumnos, dentre os estudantes pobres que tenham revelado nos estudos secundarios excepcional aptidão.

§ 1º Este favor cessará si o alumno soffrer penas disciplinares que desabonem a sua reputação ou si for reprovado em duas epochas no mesmo anno do curso, seja na mesma cadeira ou em cadeiras diversas.

§ 2º Ao alumno gratuito que concluir o curso será dado, independentemente de emolumentos, o diploma que lhe competir.

Observa-se que o bom rendimento acadêmico era condição para manutenção da gratuidade das mensalidades para os alunos pobres, não sendo admissível ter recebido penas disciplinares ou reprovações consecutivas sob pena de perder a bolsa. Além disso, era preciso demonstrar um bom comportamento moral e adequado ao ambiente do ensino superior. Tendo o estudante pobre vencido os desafios referentes à permanência no curso e tendo concluído o mesmo, o Decreto garantia a entrega do diploma independente do pagamento de taxas (CHRISTÓFARO, 2012).

Entretanto, a Reforma Carlos Maximiliano, aprovada pelo Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915¹⁷, estabelecia cotas para alunos bolsistas no ensino secundário oferecido pelo Colégio Pedro II, mas em contrapartida revogava a existência de bolsas para o ensino superior. Em consonância, tal Decreto definiu ainda a proibição de alteração de taxas de matrícula, frequência e exames, sem a aprovação do ministro da Justiça e Negócios Interiores, depois de parecer do Conselho Superior de Ensino. De acordo com Christófaró (2012), tais mudanças poderiam estar relacionadas a questões de ordem financeira para o pagamento dos professores naquela época, sendo por isso revogada a gratuidade de matrícula e proibidas alterações nos valores das taxas a serem pagas pelos estudantes.

¹⁶ Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

¹⁷ Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

Anos depois, a Reforma João Luiz Alves, implantada mediante o Decreto nº 16.782, de 1925¹⁸, também propôs regulamentações para os ensinos secundário e superior. No caso desse último, foram estabelecidos os valores em réis a serem pagos pelos estudantes, independente da instituição ou curso, conforme Quadro II.

Quadro II: Taxas devidas nos estabelecimentos de ensino definidas pelo Decreto nº 16.782 de 1925

TAXA DEVIDA NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR		
I –	Taxa de inscrição para exame vestibular.....	120\$000
II –	Taxa de frequenciam por anno, paga em duas prestações semestraes.....	480\$000
III –	Taxa de matricula.....	100\$000
IV –	Taxa de exame do curso, por anno ou matéria de um anno que tenha ficado dependente o alumno.....	100\$000
V –	Taxa de certidão de exame vestibular.....	20\$000
VI –	Taxa de certidão de exame por anno.....	10\$000
VII –	Taxa de guia de transferência.....	50\$000
VIII –	Taxa de inscrição e exame, em defesa de these.....	300\$000
IX –	Taxa de certidão em aprovação em defesa de these.....	50\$000
X –	Taxa de certidão de frequência por anno.....	5\$000
XI –	Taxa de certidão de aprovação por anno ou matéria dependente.....	5\$000
XII –	Taxa de certidão não especificada:	
	a) – “Verbo ad verbum”.....	10\$000
	b) – Em relatório.....	5\$000
XIII –	Taxa de diploma de doutor.....	200\$000
XIV –	Taxa de diploma de medico, pharmaceutico, dentista, engenheiro, e bacharel em sciencias jurídicas e sociaes.....	150\$000
XV –	Taxa de inscrição em exame para habilitação de profissionaes estrangeiros, por matéria.....	60\$000
XVI –	Taxa de certidão de habilitação de profissional estrangeiro.....	200\$000
XVII –	Taxa de título de docente-livre.....	100\$000
XVIII –	Taxa de concurso para professor ou docente-livre.....	100\$000
XIX –	Taxa de Título de assistente ou auxiliar de ensino.....	30\$000
XX –	Taxa de título de enfermeira-parteira.....	50\$000
XXI –	Taxa de frequência de matéria dependente, por anno.....	60\$000

Notas:
a) As taxas são pagas, além do sello devido ao Thesouro Nacional;
b) As taxas de exames pertencem aos membros das mesas examinadoras.
Rio de janeiro, 13 de janeiro de 1925
João Luiz Alves

Fonte: Christófaro (2012, p. 40).

A partir do Quadro II, verifica-se que a continuidade dos estudos em nível superior só era possível mediante o pagamento de taxas que iam desde a inscrição para o exame do vestibular até a retirada do diploma após a conclusão do curso. O pagamento de taxas para a frequência anual era necessário para a formação nesse nível de ensino. Entretanto, o Decreto nº 16.782 de 1925, retoma a questão relativa à admissão de alunos gratuitos e define:

¹⁸ Decreto nº 16.782 de 1925, estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

Art. 239. Em todos os annos do curso serão admittidos cinco alumnos gratuitos: o primeiro será o que tenha obtido média mais elevada de approvação no exame vestibular ou no anno anterior, decidindo o director em caso de empate; o segundo será indicado pelo Governo; e os três restantes serão escolhidos pelos próprios collegas de anno, em reunião presidida pelo vice-director e na fôrma prescripta pelo regimento interno.

§ 1º Fica entendido que a gratuidade neste caso só poderá ser concedida ao alumno approved com media geral de anno superior a sete, salvo quando ao 1º anno (BRASIL, 1925a)¹⁹.

Apesar do avanço em retomar uma cota para a gratuidade de mensalidades, não fica explícito que as vagas seriam ocupadas por estudantes pobres conforme previa o Decreto nº 3.890/1901. A primeira vaga era destinada ao estudante que obtivesse a maior nota no exame do vestibular independente da condição financeira. Considerado o contexto econômico e social do País e a ínfima parcela de estudantes pobres que desenvolviam uma trajetória de longevidade escolar, é de se prever que o primeiro colocado no exame do vestibular dificilmente pertencesse às camadas populares. Em vez do primeiro colocado no vestibular, poderia ser contemplado o estudante com maior pontuação média no ano cursado anteriormente, novamente uma medida pautada isoladamente em critérios quantitativos de rendimento. A segunda vaga seria ocupada por indicação do Governo sem maiores esclarecimentos no Decreto quanto à metodologia adotada pelas autoridades para a ocupação. As demais três vagas seriam ocupadas por estudantes escolhidos pelos próprios colegas.

Nesse caso, a autonomia depositada sobre os grupos estudantis para seleção dos estudantes que seriam contemplados com a isenção do pagamento de taxas representa uma valorização desse tipo de organização destacada na segunda seção do referido Decreto. De acordo com o Artigo nº 42, as associações de estudantes com fins científicos, literários ou de assistência escolar deveriam ser reconhecidas oficialmente pelos diretores dos estabelecimentos. No caso das associações de assistência, poderiam ser recebidos auxílios a partir dos orçamentos anuais das instituições, limitados a 5% da renda proveniente das taxas de matrículas. Assim, pode-se deduzir que as três vagas poderiam ser ocupadas por estudantes pobres ou com menos condições financeiras de arcar com o conjunto de mensalidades e taxas, visto a preocupação das entidades estudantis em proporcionar auxílios a esse público.

Em seguida, na trajetória histórica de construção de uma política pública de assistência, destaca-se o auxílio estudantil desenvolvido pelo Estado brasileiro no governo de

¹⁹ Decreto nº 16.782A de 1925, estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm>. Acesso em: 22 fev.2018.

Washington Luís em 1928. Nesse período, foram destinadas verbas para a construção e manutenção da Casa do Estudante Brasileiro em Paris. Conforme o Decreto nº 5.612, de 26 de dezembro de 1928, a Casa do Estudante tinha por objetivo “facilitar a vida material dos estudantes patricios na capital franceza” (BRASIL, 1928)²⁰. Segundo Kowalski (2012), os recursos investidos na manutenção da edificação e dos próprios estudantes evidenciam o compromisso do Governo brasileiro no estabelecimento de ações de assistência voltadas para os filhos da elite nacional. Além disso, tal fato também representa um marco no desenvolvimento de políticas de moradia estudantil para além das fronteiras nacionais.

Em solo brasileiro, em 1929, foi criada, no Rio de Janeiro, a Casa do Estudante do Brasil, dirigida pela fundadora e presidente vitalícia Ana Amélia de Queirós Carreiro. Conforme o verbete do *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*²¹, a Casa foi a primeira entidade estudantil de âmbito nacional que visava à assistência social aos estudantes além da divulgação e difusão de obras e atividades culturais. Em 1942, a Casa do Estudante iniciou a construção de sua sede, contando, inclusive, com verbas públicas. O edifício possuía restaurante e residência estudantil, e disponibilizava recursos para matrículas e serviços médicos gratuitos aos estudantes. Apesar do caráter privado, a Casa do Estudante desenvolveu um importante papel na reivindicação política e social por programas de assistência estudantil e se expandiu para outros Estados do País (KOWALSKI, 2012; DUTRA, SANTOS, 2017).

Após a Revolução de 1930, que derrubou o governo de Washington Luís e impediu a posse de Júlio Prestes, Getúlio Vargas tomou o poder e deu início a uma série de reformas. Destacam-se, nesse período, o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação e colocou, dentre as atribuições do Conselho: “collaborar com o Ministro na orientação e direção superior de ensino”, e “firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior”²². Foi um período de elaboração do projeto universitário e estruturação da atuação governamental sobre a educação.

Nesse cenário, foi aprovado, ainda, o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que versava sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras e estabelecia o modelo universitário como preferencial para a organização da educação superior no País. Esse Decreto possuía um título específico para tratar da “Vida social universitária”, no qual destacava a importância de articulação e trocas entre os corpos docente e discente. O Artigo 99 previa o estabelecimento

²⁰ Autoriza o Governo a criar, em Paris, a Casa do Estudante Brasileiro, abrindo o credito necessario para a sua construcção. Decreto nº 5.612, de 26 de dezembro de 1928.

²¹ Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

²² Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

de quatro organizações fundamentais voltadas para a vida social universitária: a associação de classe constituída por alunos e professores, a realização de congressos universitários a cada dois anos e o desenvolvimento de atividades de extensão universitária e do museu social.

Além disso, o Decreto previa a possibilidade de estabelecimento de associação de classe, denominada “Sociedade dos Professores Universitarios”, destinada a seções de beneficência e providência, atividades científicas e sociais. Para realizar tais providências, as associações poderiam organizar a “Caixa do Professorado Universitario” a partir de doações dos membros da Sociedade, de donativos de qualquer procedência e de uma contribuição anual de cada um dos institutos universitários. De acordo com o Artigo 100 do Decreto:

§ 4º As medidas de providencia e beneficencia serão extensivas aos corpos discentes dos institutos universitarios, e nellas serão incluidas bolsas de estudo, destinadas a amparar estudantes reconhecidamente pobres, que se recommendem, pela sua applicação e intelligencia, ao auxilio instituido.

O Decreto encarregava ainda os estudantes de cada instituto universitário ou instituto isolado de se articularem para a formação de “associações, destinadas a crear e desenvolver o espirito de classe, a defender os interesses geraes dos estudantes e a tornar agradável e educativo o convívio entre os membros dos corpos discentes”²³.

Para os estudantes que não dispunham de condições de pagamentos das taxas escolares, o Decreto estabelecia no Artigo 106 a possibilidade de prosseguimento no curso universitário, independente dos pagamentos, firmado o compromisso de indenização posterior.

§ 1º Os estudantes beneficiados por esta providencia não poderão ser em numero superior a 10% dos alumnos matriculados.
§ 2º As indemnizações, de que trata este artigo, serão escripturadas e constituem um compromisso de honra, a ser resgatado, posteriormente, de accôrdo com os recursos do beneficiado.

O Decreto nº 19.851 previa também a organização do Diretório Central dos Estudantes, destinado a coordenar e centralizar toda a vida social dos corpos discentes dos institutos de ensino superior. Dentre as funções dos diretórios, estava o estímulo a associações destinadas à assistência material e espiritual dos estudantes. É possível identificar, nos artigos

²³ Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

do texto, uma preocupação com o oferecimento de assistência médica aos estudantes. O Artigo nº 108 do referido Decreto afirma:

A secção de previdencia e de beneficencia da Sociedade de Professores organizará, de accordo com o Directorio Central dos Estudantes, o serviço de assistencia medica e hospitalar aos membros dos corpos discentes dos institutos de ensino superior.

Pelo Decreto, cabia às associações de professores e organizações estudantis a responsabilidade pela promoção de ações de assistência e integração dos estudantes ao ambiente universitário. A legislação destaca, ainda, a possibilidade de oferecimento de bolsas de estudo destinadas a amparar estudantes “reconhecidamente pobres, que se recomendem, pela sua applicação e intelligencia, ao auxilio instituído”. A partir do texto legal, observa-se que os critérios para o recebimento de bolsas de estudos se pautavam ainda na apresentação explícita de bons resultados; apenas méritos individuais ou capacidades intelectuais extraordinárias justificavam o recebimento de auxílios. As discussões também se limitavam à questão do mérito ou dom e não compreendiam o acesso à educação e o desenvolvimento de ações voltadas para a assistência estudantil como um direito social.

Na Constituição de 1934, foi mencionada, no Capítulo II – Da Educação e Cultura –, a necessidade de prestar auxílios à comunidade estudantil. Conforme a Carta Magna, a União, os Estados e o Distrito Federal deveriam reservar parte dos seus patrimônios para a formação de fundos destinados à educação. No Artigo nº 157, parágrafo segundo, ficou estipulado que “Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas”²⁴.

Em agosto de 1937, a partir da atuação do Conselho Nacional de Estudantes no ambiente da Casa do Estudante do Brasil no Rio de Janeiro, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE) (POERNER, 2004). Em 1938, a recente UNE realizou seu 2º Congresso Nacional, no qual cerca de 80 associações universitárias e secundárias participaram do evento, além de representantes docentes e um representante do ministro da Educação. As teses desenvolvidas ao longo do Congresso se pautavam em dois eixos: a situação cultural e a situação econômica dos estudantes. Sobre essa última, foram levantados problemas quanto ao pagamento de taxas e matrícula, necessidade de subvenção do Estado e problemas de habitação, alimentação, assistência médica, dentária e jurídica para os estudantes dentre

²⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.

outros serviços. Segundo Poerner (2004, p. 130), o então ministro da Educação, Gustavo Capanema, “prometera levar em consideração as conclusões do congresso no estudo de uma reforma educacional”.

Nas Constituições de 1946 e de 1967, a assistência estudantil tornou-se componente imperativo e ficou definido que “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”²⁵. A partir de tais regulamentações legais, observa-se que o tema da assistência começa a ganhar legitimidade na agenda política do governo e se constituir como preocupação do Estado.

Anos depois, o tema da reforma universitária ainda estava em debate. Em 1960, foi realizado o 1º Seminário Nacional da Reforma Universitária promovido pela UNE em Salvador. Desse evento, resultou a *Declaração da Bahia*, importante texto do movimento estudantil, o qual continha três títulos principais: A realidade brasileira, A Universidade no Brasil e A Reforma Universitária. Sobre a reforma universitária, o documento propunha:

1) a luta pela democratização do ensino, com acesso de todos à educação, em todos os graus; 2) a abertura da universidade ao povo, mediante a criação de cursos acessíveis a todos: de alfabetização, de formação de líderes sindicais (nas faculdades de Direito) e de mestres-de-obras (nas faculdades de Engenharia), por exemplo; e 3) a condução dos universitários a uma atuação política em defesa dos direitos operários (POERNER, 2004, p. 176).

Além da abertura do *campus* universitário, a *Declaração da Bahia* reafirmava a problemática referente à situação econômica dos estudantes e reforçava a necessidade de uma política assistencial, o oferecimento de vagas de trabalho remunerado nas universidades ou no campo profissional e o auxílio para organização de cooperativas de livros e material técnico para os alunos.

Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1961, estabelecia, no Artigo 90, a assistência social, médico-odontológica e de enfermagem aos alunos e, no Artigo 91, a oferta de bolsas gratuitas aos educandos para custeio total ou parcial dos estudos. Naquele contexto, a LDB abordava a assistência estudantil como um direito dos estudantes, característica que foi tratada de forma menos enfática na atual Lei de Diretrizes e Bases.

Em relação à moradia estudantil, cabe destacar o Conjunto Residencial da

²⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.

Universidade de São Paulo, o CRUSP. Projetado como moradia estudantil, teve sua construção acelerada para atender a demanda de alojamento dos atletas participantes dos Jogos Pan-Americanos de 1963. Após a finalização da competição o complexo foi ocupado pelos estudantes que permaneceram no local até 1968, quando foram obrigados pelo exército, no contexto de ditadura militar, a desocupar o prédio. De acordo com informações de ex-residentes, o Crusp abrigava cerca de 1.400 estudantes, estava fortemente vinculado as ações do movimento estudantil, sobretudo de resistência à repressão imposta no país naquele contexto²⁶ (MACHADO, 2013).

Percorrendo o caminho de institucionalização da assistência, em 1970, foi criado, pelo governo federal, o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. O DAE tinha por objetivo desenvolver uma política de atendimento voltada para os alunos de 1º, 2º e 3º graus. De acordo com o Plano de Ação do Departamento de Assistência ao Estudante 1980-1985, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

— propiciar uma assistência efetiva aos estudantes carentes de recursos, amparados por lei, com a finalidade de garantir o acesso e a permanência na escola, atendendo, prioritariamente, às populações de baixa renda das zonas rurais e periferias urbanas.

— apoiar e incentivar as atividades do aluno de 3º grau, assistindo materialmente os carentes de recursos e oportunizando, também, uma real participação de toda a população universitária em programas que desenvolvam o seu potencial e possibilitem o engajamento na comunidade em que vivem²⁷.

O estabelecimento de um departamento responsável pela promoção da assistência aos estudantes universitários carentes foi uma conquista. O plano de ação do DAE previa tanto a assistência material quanto ações de integração e participação em programas e ações da comunidade acadêmica, o que demonstra uma preocupação para garantia da afiliação desse público ao ambiente universitário. Contudo, segundo Kowalski (2012), a existência do órgão foi efêmera, sendo extinto nos governos subsequentes.

O movimento estudantil representado pela UNE e ativo no processo de reivindicação por melhores condições de permanência para os jovens estudantes, após o golpe militar de 1964, passou a ser perseguido pela ditadura. Somente a partir da segunda metade da década de 1970, a UNE foi reativada e pôde retomar a luta pela assistência estudantil, “sobretudo em prol das moradias estudantis[...] tendo como marco representativo a realização do 1º Encontro

²⁶ Para mais informações disponíveis em: www.crusp68.org.br. Acesso em: 02 mai. 2019.

²⁷ Plano de Ação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), do Ministério da Educação e Cultura, 1980-1985. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002937.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

de Casas de Estudante, em 1976, no Rio de Janeiro” (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 152).

Em 1985, ocorreu em Florianópolis o I Encontro Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Dentre os encaminhamentos do Encontro, verificou-se a necessidade de criação de um programa na Secretaria de Educação Superior (SESu) com dotação orçamentária para desenvolver apoio e promoção de estudantes universitários. O II Encontro Nacional aconteceu dois anos depois na cidade de Belo Horizonte (MG), no qual foi criado o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários (Fonaprace), encarregado de elaborar e propor ao Ministério da Educação (MEC) a política de Promoção e Apoio ao Estudante. As reuniões e encontros do Fonaprace foram acompanhados por entidades estudantis como UNE e Diretórios Centrais de Estudantes (DCEs) das Universidades, todos articulados para a consolidação de políticas de assistência estudantil.

Com o objetivo de fortalecimento das reivindicações estudantis por moradias universitárias, em 1987, estudantes se organizaram na Secretaria Nacional de Casas de Estudante (SENCE) para o desenvolvimento de eventos e o estabelecimento de constante diálogo com o Fonaprace.

Em 1989, foi criada a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), importante parceira do Fonaprace no processo de reivindicação por programas voltados para a assistência (FONAPRACE, 2012).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o desenvolvimento de iniciativas de apoio estudantil teve origem em ações fragmentadas e gestos isolados, pautados na ideia de caridade e boa vontade social, evoluindo paulatinamente para o desenvolvimento de políticas voltadas para a permanência de estudantes ao longo das educações básica e superior.

Em consonância, o Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 garante como princípio da educação a igualdade de condições para o acesso e “permanência” na escola e a garantia de padrão de qualidade. Na atual edição da LDB, no Artigo 3º, é recuperado tal objetivo, destacando-se a igualdade das condições de acesso e “permanência”. Nessa legislação, é estabelecida a distinção entre política educacional e política social, na medida em que o Artigo 71 desresponsabiliza os setores educacionais no que se refere ao financiamento da assistência estudantil, ao afirmar que não constituem despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com “IV – programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social”. A discussão sobre o desenvolvimento de uma política educacional aliada à política de assistência estudantil é abordada apenas no Artigo 79 sobre a educação indígena, o qual afirma:

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2016)²⁸.

Nesse caso, a política de promoção do acesso é discutida junto a ações que possibilitem a permanência. Tanto a Constituição como a LDB tratam a educação como direito do cidadão independente do pertencimento social. Entretanto, as medidas para a garantia da permanência dos estudantes após o acesso são, majoritariamente, compreendidas como política de assistência social, sendo por isso tratadas em outros âmbitos dos governos e de forma independente das políticas educacionais.

No processo de reivindicação em prol do estabelecimento de políticas de assistência estudantil, diferentes grupos estabeleceram diálogo e reivindicaram melhores condições de acesso e permanência no ensino superior. Dentre os grupos de interesse, destaca-se a articulação do Fonaprace na realização de encontros para debater as políticas de apoio aos estudantes desde 1980.

O histórico processo de lutas e reivindicações por ações de apoio estudantil junto com as políticas de ampliação do acesso às universidades colocou em cena a importância do papel do Estado no desenvolvimento de políticas de assistência como direito dos estudantes de baixa renda. Todavia, era preciso conhecer o público. Assim, a partir da década de 1990, o Fonaprace, junto com a Andifes, realizou nos anos de 1996, 2003, 2010, 2014 e 2018, pesquisas sobre o Perfil dos Discentes das Instituições Federais de Ensino Superior. O conjunto de dados contemplou diferentes âmbitos da vida estudantil como: perfil básico, moradia, família, trabalho, histórico escolar, vida acadêmica, informações culturais, saúde, qualidade de vida e dificuldades estudantis. Essas pesquisas demonstraram que parcela significativa dos estudantes pertencia a famílias sem renda ou com rendimentos de até três salários mínimos, o que tornava evidente a necessidade de programas voltados para a permanência desse público no ensino superior (ANDIFES; FONAPRACE, 2016).

Foi a partir da atuação e reivindicação do Fonaprace que o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 incorporou o tema da assistência estudantil no item referente ao Financiamento e Gestão da Educação Superior. O texto aprovado no PNE/2001 propunha: “Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho, ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem

²⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html>. Acesso em: 20 ago. 2016.

bom desempenho acadêmico”²⁹. Observa-se que, no contexto de produção do texto do PNE, o direito ao acesso às políticas de assistência se relaciona diretamente ao bom rendimento acadêmico, o que certamente representa um desempenho próximo ou igual àquele observado no percurso dos “herdeiros” (BOURDIEU, 1992). Tal concepção remete aos decretos descritos anteriormente neste capítulo, nos quais fica evidente que apenas rendimentos acadêmicos excepcionais justificariam o recebimento de auxílios e bolsas de estudo. Esse tipo de abordagem desconsidera o peso da origem social sobre as trajetórias escolares e parece não compreender seus possíveis impactos no desempenho acadêmico.

Na sequência, o Fonaprace elaborou uma minuta para o Plano Nacional de Assistência Estudantil, que previa a destinação de verbas específicas para a assistência na matriz orçamentária do MEC, além de vinculação entre as políticas de acesso e programas de permanência. Esse Plano passou a orientar as ações referentes à temática, sendo base para a elaboração de propostas orçamentárias para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

A partir das ações pós-definição do tema na agenda oficial do governo, em 2007, houve a atualização do Plano Nacional de Assistência Estudantil e sua implantação por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro³⁰. Esse é um marco na história de atuação do Fonaprace e para a institucionalização da assistência estudantil nas IFES. A importância do Plano Nacional de Assistência Estudantil foi reforçada mediante a criação, em 2007, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que, dentre seus objetivos, previa a ampliação do acesso e permanência na educação superior e o desenvolvimento de políticas de inclusão e assistência estudantil.

No cenário de expansão do ensino superior, o tema da assistência estudantil encontrou espaço na agenda governamental. Em 2010, o Plano Nacional de Assistência Estudantil ganhou força por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), voltado para a garantia da permanência de jovens na educação superior pública federal. Com isso, houve a transformação do então denominado Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes, e

²⁹ Lei nº 10.171, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.

³⁰ Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

significou um avanço em termos de garantia de recursos financeiros para implementação e manutenção dos programas de assistência. No entanto, a aprovação do Decreto do PNAES não significa seu estabelecimento como uma política de Estado, fato que gera incertezas sobre a continuidade do Programa diante da troca de governantes. Por isso, de acordo com a Andifes e o Fonaprace (2016), é urgente a transformação do Decreto nº 7.234/2010 do PNAES em Lei Federal, a fim de garantir a estabilidade institucional necessária para a manutenção do Programa. Além disso, de acordo com as entidades, a eficácia da política de assistência requer também o incremento regular dos recursos financeiros e das equipes de servidores na proporção do perfil das IFES.

3.3 A consolidação da política nacional de assistência estudantil: o texto legal

Ao recuperar o percurso histórico de desenvolvimento de políticas de assistência estudantil no ensino superior, Kowalski (2012) propõe a periodização em três fases. A primeira abarcaria o período de criação da primeira universidade até a redemocratização política do País. A segunda seria caracterizada por um período positivo para o desenvolvimento de discussões e leis voltadas para a configuração de políticas de permanência. E por fim, a terceira e última fase compreenderia o período de expansão e reestruturação do ensino superior no Brasil e a consolidação de uma política nacional de assistência.

Nesse percurso, a aprovação do Decreto do PNAES, mesmo sendo esse um ato normativo secundário, constituiu uma conquista para a institucionalização de uma política nacional de assistência estudantil. O Programa tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e tem por objetivos:

- 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;
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O público-alvo do Programa são “prioritariamente” os estudantes egressos da rede pública de educação básica com renda familiar *per capita* de, no máximo, um salário mínimo e meio. O texto do Decreto não faz referência ao rendimento acadêmico mínimo para recebimento dos auxílio. Todavia, o Artigo 5º do documento abre a possibilidade de as

instituições estabelecerem requisitos complementares. Nesse sentido, Mainardes (2006) destaca o contexto da prática das políticas públicas como espaço sujeito à interpretação e recriação, que pode gerar alterações sobre o projeto original da política e ter implicações no seu processo de implementação. Dessa forma, as instituições podem, a partir de sua compreensão do texto legal e do contexto local, complementar os requisitos para o acesso e permanência dos estudantes nos programas de assistência.

As áreas para efetivação das ações de Assistência Estudantil, de acordo com o PNAES, são:

I - moradia estudantil;

II - alimentação;

III - transporte;

IV - atenção à saúde;

V - inclusão digital;

VI - cultura;

VII - esporte;

VIII - creche;

IX - apoio pedagógico;

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Observa-se que tanto os objetivos como as áreas de atuação do PNAES são diversificados e abarcam questões nos âmbitos material, cognitivo e cultural. Apesar disso, observa-se que as instituições concentram suas ações no oferecimento de bolsas voltadas para a garantia da alimentação e moradia, conforme será apresentado no próximo tópico. De acordo com o Decreto nº 7.234, 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”.

Na esfera estadual, foi criado, por meio da Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro 2010³¹, o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST) que participam do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). No que concerne à natureza jurídica, a Portaria tem menos força que o

³¹ Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais (PNAEST). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34934>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Decreto, o que torna ainda mais frágil a institucionalização desse Programa. O PNAEST tem por finalidade:

- I - fomentar a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na educação superior pública estadual;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais no acesso à educação superior;
- III - reduzir as taxas de reprovação e evasão;
- IV - aumentar as taxas de sucesso acadêmico dos estudantes;
- V - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O público-alvo para atendimento são os estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, podendo as instituições, como no PNAES, adotar outros requisitos. Ficam sob a responsabilidade das instituições a definição de critérios e a metodologia de seleção dos estudantes de graduação beneficiados. As áreas de atuação do Programa são as mesmas dez descritas no PNAES.

Apesar de representar uma conquista para o estabelecimento de programas voltados para a assistência nas instituições estaduais, o PNAEST tem enfrentado dificuldades em relação à sua manutenção. De acordo com nota, divulgada em outubro de 2017³², pela Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), desde 2015, as instituições estaduais não recebem recursos voltados para a assistência estudantil, o que tem acarretado a elevação dos índices de evasão nos cursos de graduação.

A partir dos textos legais do PNAES e PNAEST, observa-se que ambas as políticas destacam a moradia estudantil como área a ser contemplada pelas ações desenvolvidas com os recursos da assistência. Nesse quesito, a representação estudantil se manteve participativa no processo de reivindicação de melhores condições de permanência nas instituições. Na 48ª Reunião do Fonaprace, realizada em outubro de 2010 em Recife, a Coordenação Nacional do Fórum recebeu a “Carta do Movimento”, documento encaminhado pela Secretaria Nacional de Casas de Estudante. Dentre as reivindicações da SENCE, destaca-se a preocupação na construção de moradias e restaurantes estudantis nos *campi*, que não disponibilizam tais serviços (FONAPRACE, 2012).

Considerando os debates e reivindicações no âmbito da assistência estudantil, o Plano Nacional de Educação referente ao decênio 2014-2024 destaca como estratégia a elevação de investimentos em programas de assistência estudantil para os ensinos médio e superior. Especificamente sobre a educação superior, a estratégia 12.5 do referido Plano prevê:

³² Disponível em: <<http://www2.abruem.org.br/2017/10/05/pnaest-e-sisu-serao-discutidos-em-reuniao-promovida-pela-frente-parlamentar-em-defesas-das-ies-estaduais-e-municipais/>>. Acesso em: 19 out. 2017.

ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014).

O discurso sobre a garantia da permanência presente no PNE contempla o estudante independente da categoria administrativa da instituição, que pode ser tanto pública como privada. Além disso, a estratégia do PNE chama a atenção para a ampliação do acesso de grupos étnico-raciais e egressos de escola pública. Nesse âmbito, pode-se citar a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que reserva vagas nas universidades federais e em instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e estabelece ainda recortes de renda, de pertencimento étnico-racial e para pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

Outra medida governamental que impacta sobre o contexto universitário e leva a uma possível ampliação do público a ser atendido pela política de assistência estudantil, segundo Dutra e Santos (2012), é o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Para as autoras, a substituição dos tradicionais vestibulares pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a concorrência pelas vagas de forma informatizada em diferentes instituições do País ampliam a possibilidade de ingresso em universidades distantes e até mesmo em outros Estados, o que pode impactar na demanda por apoio universitário.

Conforme abordado, a partir da reivindicação e luta dos grupos de interesse, a temática da assistência ganhou visibilidade e foi incorporada à agenda oficial do governo. De iniciativas isoladas, as discussões sobre a importância do estabelecimento de ações de assistência levaram à constituição de projetos, leis e políticas públicas. PNAES e PNAEST são, atualmente, os norteadores para elaboração dos programas de assistência destinados aos estudantes de graduação de instituições federais e estaduais. Mediante tais políticas, foram repassados recursos específicos para a assistência, o que possibilitou o desenvolvimento de programas institucionais voltados para a permanência dos estudantes.

No contexto da prática, as instituições fazem a interpretação do texto da lei e, a partir disso, desenvolvem seus programas de assistência. Nas discussões sobre a execução de políticas nessa área, existem divergências em relação a alguns aspectos operacionais de sua

efetivação. Na perspectiva de Dutra e Santos (2017), as principais polêmicas giram em torno do público a ser atendido por tais políticas, a abrangência das ações desenvolvidas e a gestão dos programas nas instituições.

PNAES e PNAEST definem como público-alvo dos programas estudantes egressos de escola pública e com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio. Porém, o estabelecimento de uma política de caráter focal não é um consenso. Para determinados autores, a assistência ao estudante devia ser desenvolvida sob o princípio de direito e ser garantida de forma universal a todos os estudantes (LEITE, 2008; NASCIMENTO, 2014). Em consonância com a definição do público-alvo, a abrangência das ações de assistência e seu caráter restritivo ou ampliado é outro ponto fundamental na definição da política. Assim, as ações de assistência estudantil se encontram em uma linha tênue entre as políticas de assistência social e as políticas de assistência da educação superior pública. Segundo Borsato (2016), por ser parte de um meio social, a universidade não está isolada das questões relacionadas às desigualdades de renda. Então, os acadêmicos provenientes das camadas populares apresentam demandas em relação a políticas públicas de saúde, educação e renda entre outras. Nesse sentido, chama a atenção para o fato de que as políticas de assistência estudantil não conseguem resolver todos os problemas sociais que envolvem esse público, mas, por outro lado, devem ser geridas de forma a oferecer condições mínimas para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas.

A interpretação que cada instituição faz dos textos legais é distinta, fato que influencia na gestão dos programas de assistência estudantil. Dessa maneira, os sujeitos têm papel ativo na dinâmica de interpretação dos ordenamentos legais e podem, mediante isso, impactar o processo de execução e efetividade de determinadas políticas. Cada instituição elenca, dentre as áreas de cobertura da legislação, suas prioridades de investimentos e formato das ações. Esse processo envolve: identificação de opções, possíveis formas de investimento, seleção das ações, implementação de ações e programas e, por fim, a avaliação (SOUZA, 2006). Destaca-se, então, a importância de avaliar e analisar fatores que influenciam a implementação, provocando mudanças entre o previsto e o realizado, e contribuindo para o acompanhamento dos resultados e efeitos gerados pelas políticas públicas (MAINARDES, 2006).

Considerado o papel ativo dos gestores na definição do formato das ações de assistência a serem desenvolvidas e a realidade de cada instituição, foi realizado um levantamento dos programas de assistência estudantil oferecidos pelas universidades federais, que será apresentado no tópico a seguir.

3.4 Assistência Estudantil nas Universidades Federais: panorama geral

Os dados abordados neste tópico apresentam um panorama geral dos programas de assistência estudantil desenvolvidos atualmente pelas universidades federais do País. A coleta foi realizada a partir de dois acessos à página eletrônica das 63 instituições mediante breve análise das informações disponíveis³³. Considerando as limitações da metodologia utilizada, certamente, o mapeamento não representa a totalidade da situação da assistência estudantil nessas instituições, mas possibilita verificar suas principais áreas de atuação e analisar a forma e a qualidade da divulgação desse tipo de programa pelas universidades.

A partir do levantamento, constatou-se a existência de organismos administrativos responsáveis pelos programas de assistência nas 63 universidades federais. Cerca de 80% delas (49) contam com Pró-reitorias ligadas às questões estudantis, em 14 outras esse tema é tratado em Pró-reitorias de Extensão, Gestão de Pessoas, Assuntos Comunitários e Graduação, e em uma o setor está vinculado diretamente à Reitoria. Nos Quadros III e IV, esses órgãos foram elencados de acordo com o tipo de responsabilidade pela assistência estudantil, desconsiderando-se pequenas variações de nomenclatura.

Quadro III: Órgãos responsáveis diretamente pela assistência estudantil nas universidades federais

Órgão	Sigla da Universidade	Soma
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis	UFRGS, UFSM, UFSC, UFFS, FURG, UFPEL, UNIFESP, UFPR, UNILA, UTFPR, UFES, UFF, UFRRI, UNIRIO, UFMG, UFSJ, UFAC, UFRA, UFRR, UFT, UFMS, UFC, UFCA, UFMA, UFPE, UFERSA, UFRN, UFS	28
Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis	UNIPAMPA, UFSCAR, UFVJM, UNIFAL, UFPA, UFOP, UFTM, UFG, UFGD, UFPI	10
Pró-Reitoria de Assistência Estudantil	UFU, UFJF, UFMT, UNIVASF	4
Pró-Reitoria de ações afirmativas e assuntos estudantis	UFRB, UFBA, UNILAB	3
Pró-Reitoria de Gestão Estudantil	UFOPA, UFRPE	2
Pró-Reitoria Estudantil	UFAL	1
Pró-Reitoria de assistência e promoção ao estudante	UFPB	1
Total		49

Fonte: elaboração própria com base no acesso aos *sites* das universidades federais. Acesso em janeiro de 2018.

Dentre as 49 Pró-reitorias apresentadas no Quadro III, 28 dedicam-se a assuntos estudantis e quatro tratam exclusivamente de ações de assistência estudantil. Tal situação

³³ As instituições contempladas no levantamento foram aquelas participantes do Censo da Educação Superior no ano de 2017. O acesso aos sites das universidades foi realizado nos anos de 2018 e 2019.

difere bastante daquela verificada por Vargas (2008) antes da aprovação do Decreto do PNAES, em que apenas três instituições tinham Pró-reitorias voltadas especificamente para assuntos estudantis, sendo que apenas a Universidade Federal da Bahia (UFBA) contava com uma Pró-Reitoria de Assistência Estudantil.

Quadro IV: Órgãos responsáveis indiretamente pela assistência estudantil nas universidades federais

Órgão	Sigla da Universidade	Soma
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários	UFCSPA, UNIFAP, UFPA, UNIFESSPA, UNIR	5
Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários	UnB, UFV, UFCG	3
Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas	UFABC	1
Pró-Reitoria de Sustentabilidade e Integração Social	UFSB	1
Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas	UFOB	1
Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas	UFAM	1
Pró-Reitoria de Graduação	UNIFEI	1
Reitoria (Superintendência Geral de Políticas Estudantis)	UFRJ	1
Total		14

Fonte: elaboração própria com base no acesso aos *sites* das universidades federais. Acesso em janeiro de 2018.

O Quadro IV mostra a diversidade de atribuições dos órgãos responsáveis pela assistência estudantil em 14 IES, o que permite inferir sobre o grau de desigualdade da visibilidade e importância atribuídas aos programas de assistência entre as universidades federais. Tendo em vista a relevância do papel desempenhado pelas Pró-reitorias na estrutura organizacional das universidades, há um número significativo daquelas que cuidam especificamente de questões relacionadas à permanência do estudante. Além disso, a atividade está registrada no *site* de todas as universidades, sendo possível afirmar que as ações de assistência estudantil ganharam visibilidade e destaque na gestão das instituições e foram incorporadas tanto no debate quanto no nível de execução (MAINARDES, 2006).

A partir do levantamento efetuado nos endereços eletrônicos das IFES, verificou-se que em 32 universidades havia *link* de acesso para informações sobre os programas de assistência na página principal, como mostrado no quadro V.

Quadro V: Informações sobre assistência estudantil na página principal

<i>Link</i> da assistência estudantil na página principal da instituição	UnB, UFFS, UFABC, UFPR, UNILA, UTFPR, UFES, UFU, UFVJM, UFF, UFRRJ, UNIRIO, UFJF, UFMG, UFSJ, UFTM, UFAC, UFPA, UFT, UFAM, UFGD, UFMS, UFRB, UFCA, UFCG, UFPB, UFPE, UFRPE, UNIVASF, UFPI, UFRN e UFS
--	---

Fonte: elaboração própria com base no acesso aos *sites* das universidades federais em 2018 e 2019.

Nas demais instituições, informações dessa natureza ocupavam lugar de pouco destaque no *site*, sendo necessária a visita a vários ambientes até se chegar à temática desejada. Nesses casos, a estratégia adotada pela pesquisadora foi a busca por algum *link* sobre a estrutura organizacional da instituição, gestão e/ou Pró-reitorias, para, a partir disso, verificar a existência ou não de instância específica voltada para assuntos estudantis.

Na página de 54 universidades, a descrição dos programas, requisitos e critérios de seleção está apresentada de forma clara. Em nove outras instituições (FURG, UFSCar, UTFPR, UFVJM, UFRA, UFOPA, UFG, UFAL e UFRN) as ações que são desenvolvidas pelo setor de assistência carecem de apresentação objetiva, podendo representar prejuízo para o estudante que pleiteia acesso a essas ações. Além disso, apenas 18 instituições disponibilizam, junto com a apresentação dos auxílios e programas, os valores e recursos destinados a cada ação de assistência, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro VI: Informações sobre os valores dos auxílios da assistência estudantil

Apresentação dos valores dos auxílios	UnB, UFRGS, UNIPAMPA, UFFS, FURG, UFCSPA, UFPR, UTFPR, UNIFAL, UFJF, UFMG, UNIFESSPA, UFRR, UFMS, UFMT, UFBA, UFRB, UFMA, UFPI e UFS.
---------------------------------------	---

Fonte: elaboração própria com base no acesso aos *sites* das universidades federais em 2018 e 2019.

O *site* de uma universidade pública, de acordo com Vargas (2008), deve ser mais do que a mera disposição de informações em um endereço eletrônico. Ele é ferramenta de comunicação com as comunidades interna e externa. Por isso, sua identidade institucional, objetivos, metas e políticas devem ser de fácil visualização e compreensão. Entre outros aspectos, isso implica facilitar o acesso a informações de interesse da comunidade estudantil, em especial aos programas de assistência, visto que o estudante recém-chegado ao ensino superior desconhece a estrutura e a organização da instituição. Para estudantes de camadas populares que, após a aprovação no SiSU, deixarão a casa familiar para residir em outra cidade, o conhecimento prévio dos serviços e recursos disponibilizados pelo setor de assistência estudantil permite sua organização financeira e tomada de decisões em relação às condições objetivas de sobrevivência no novo endereço.

Considerando o período de entrada no ensino superior como de rupturas e mudanças, bem como o tempo necessário para efetivação das avaliações socioeconômicas para concessão de bolsas e auxílios, sete universidades oferecem uma bolsa chamada de Instalação, Ingresso ou Acolhimento (UNIPAMPA, UFFS, UNILA, UFF, UFSB, UNILAB e UFRPE). Esse

auxílio tem por objetivo fortalecer as condições de permanência nos momentos iniciais da vida universitária e tem como característica comum o oferecimento de subvenção financeira por tempo determinado a estudantes que declaram possuir determinada renda familiar. Nesse caso, o período de adaptação ao ensino superior, no que se refere às condições objetivas de sobrevivência, é atenuado pelo oferecimento dessa bolsa. Ainda sobre o período de chegada e integração do estudante ao ambiente acadêmico, nove instituições (UFFS, UFCSPA, UFF, UFOP, UFSJ, UNIFESSPA, UFGD, UFMS e Unilab) realizam atividades de recepção e acolhimento dos ingressantes, promovendo atividades de interação e apresentação da instituição, suas normas, recursos e programas. Possivelmente, outras instituições realizam tais atividades, todavia essa informação não foi encontrada na página junto as demais ações de assistência.

Por sua vez, as 16 universidades, mostradas no quadro VII oferecem uma modalidade de apoio financeiro denominado como “Emergencial”.

Quadro VII: Universidades que oferecem Auxílio Emergencial

Auxílio Emergencial	UNIFAP, UFOP, UFPA, UNIFESSPA, UNIR, UFRR, UFT, UFGD, UFMS, UFMT, UFAL, UFSB, UFCA, Unilab, UFMA e UFPE
---------------------	---

Fonte: elaboração própria com base no acesso aos *sites* das universidades federais em 2018 e 2019.

Este apoio visa ao atendimento de situações adversas, momentâneas e não previstas pelo estudante e que podem interpor dificuldades que comprometam sua permanência no curso, como, por exemplo, falecimento de familiar provedor, desemprego recente do estudante e separação/divórcio entre outras ocorrências.

A partir do levantamento verificou-se que os serviços ofertados com maior frequência são, respectivamente, o acesso à alimentação e à moradia. Em consonância, dados da Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2016) mostram que o programa de assistência ao estudante mais utilizado pelos graduandos (44,22%) é o Auxílio Alimentação por meio da utilização do Restaurante Universitário (RU). As instituições que não possuem o restaurante, principalmente nas unidades avançadas, disponibilizam auxílios financeiros para esse fim mediante pagamento de bolsas, alternativa esta largamente utilizada pelas instituições e de formas variadas. O recurso pode ser depositado na conta corrente do estudante, ou creditado na carteira de identificação estudantil, ou haver isenção do pagamento

da refeição no RU e, também, distribuição de marmitas. Os valores, quando pagos em formato de bolsa, variam entre as instituições.

Em linhas gerais, segundo dados do Fonaprace (2016), grande parte dos graduandos (46,78%) reside na casa dos pais, outra parte (13,65%) mora em república, 12,56% moram com o cônjuge e 11,24%, sozinhos. Em proporções menores, há aqueles que moram em casa de outros familiares (6,38%), em casa de amigos (3,15%), em moradia pertencente à universidade (2,64%), em pensão, hotel ou pensionato (2,59%) e em moradia coletiva (1%). Especificamente na região Sudeste, a moradia em repúblicas é o segundo percentual mais representativo (25%), inferior apenas à porcentagem de graduandos que residem com os pais (44%).

Apesar do percentual nacional pouco expressivo (2,6%) dos estudantes que residem em moradias pertencentes às universidades, dentre eles 65,5% informaram ter renda familiar *per capita* de até meio salário mínimo (R\$ 362,00 na época da pesquisa) e 54% dos que possuem renda de até um salário mínimo (R\$ 724,00 na época da pesquisa), 88,11% habitam em moradias pertencentes às universidades. Quando somadas as vagas em moradia e os auxílios financeiros pagos para esse fim 11,74% dos estudantes pesquisados têm acesso aos Programas dessa natureza³⁴. Para tal público, o oferecimento de programas destinados à moradia, alimentação e saúde é determinante para a permanência na instituição.

O auxílio transporte municipal e/ou intermunicipal é praticado por 41 universidades, conforme quadro VIII.

Quadro VIII: Universidades que oferecem Auxílio Transporte

Auxílio Transporte	UFMT, UFBA, UFOB, UFRB, UFSB, UFCA, Unilab, UFMA, UFPB, UFRPE, Univasf, UFERSA, UFRN, UFS, UFRGS, UFSM, UNIPAMPA, UFFS, FURG, UFCSPA, UFPEL, UNIFESP, UNILA, UFES, UFU, UFF, UFRRJ, UFRJ, UFJF, UFMG, UFOP, UFSJ, UFTM, UFAC, UFRA, UNIFAP, UFOPA, UNIR, UFRR, UFT e UFMS.
--------------------	--

Fonte: elaboração própria com base no acesso aos *sites* das universidades federais em 2018 e 2019.

Este auxílio visa a garantir o deslocamento diário de estudantes que não residem nas proximidades da instituição e é realizado pelo pagamento de bolsas, com valores entre

³⁴ Os dados específicos do levantamento sobre as ações de moradia estudantil nas universidades federais serão apresentados no capítulo IV.

R\$50,00 e R\$200,00. De acordo com dados do Fonaprace (2016) participam de programas de transporte 18,39% dos estudantes.

Ainda sobre o quesito transporte, o auxílio financeiro destinado à participação em eventos de cunho acadêmico está presente em cerca de metade das IFES. Em alguns casos, destina-se, exclusivamente, ao público-alvo das políticas de assistência estudantil em conformidade com o PNAES (UFSM, UNIFESP, UFMG, UNIR, UFMS, UFSB, UFCA, UFPB, UFPI); em outras pode ser solicitado por todos os estudantes de graduação. Nesses casos, fica o seguinte questionamento: por ser descrito como ação de assistência estudantil, seria o recurso do PNAES utilizado para manutenção dessa ação que atende a toda comunidade acadêmica independente de avaliação de renda? Ou por seu caráter universalista, seria uma política mantida com recursos independentes do PNAES? As informações disponíveis nas páginas eletrônicas das instituições não permitem tal esclarecimento.

Em complementação às ações de assistência, 40 instituições promovem o repasse de recursos financeiros aos estudantes com valores entre R\$200,00 e R\$400,00. O nome desse benefício é distinto, como Bolsa Permanência, Bolsa Permanência Institucional, Auxílio Permanência entre outras variações. A seguir o quadro IX mostra as instituições que oferecem tal auxílio.

Quadro IX: Universidades que oferecem Bolsa Permanência institucional

Bolsa Permanência Institucional	UnB, UFSM, UFSC, FURG, UFCSPA, UFABC, UNIFESP, UFPR, UTFPR, UFVJM, UNIFAL, UNIRIO, UNIFEI, UFRJ, UFJF, UFMG, UFOP, UFSJ, UFAC, UFRA, UNIFAP, UNIFESSPA, UNIR, UFT, UFAM, UFG, UFGD, UFMS, UFMT, UFRB, UFSB, UFC, UFCA, UFMA, UFCG, UFPE, Univasf, UFPI, UFERSA e, UFS
---------------------------------	---

Fonte: elaboração própria com base no acesso aos *sites* das universidades federais em 2018 e 2019.

No que concerne ao programa de bolsa permanência do Ministério da Educação, apesar de se constituir como uma política nacional de assistência estudantil, não consta na descrição das ações de assistência de 21 universidades, conforme quadro mostra o quadro X.

Quadro X: Universidades que não apresentam a Bolsa Permanência do MEC dentre os seus programas de assistência

Não consta Bolsa Permanência do MEC	UFMS, UNIPAMPA, FURG, UFABC, UFSCAR, UNILA, UFES, UFV, UFAC, UFRR, UFG, UFMT, UFAL, UFBA, UFOB, UFRB, UFC, UFCG, UFRPE, UFERSA e UFRN.
-------------------------------------	--

Fonte: elaboração própria com base no acesso aos *sites* das universidades federais em 2018 e 2019.

A ausência de menção a esse programa não caracteriza o seu não oferecimento, visto que a organização dos elementos de acordo com o *layout* das *homepages* pode privilegiar determinadas informações em detrimento de outras. Além disso, a carga horária dos cursos de determinadas instituições pode não atender aos requisitos do programa, não sendo por isso realizada sua divulgação.

Outro aspecto contemplado pelas IFES dentre as ações de assistência é o auxílio creche. Quarenta e três instituições oferecem auxílio financeiro aos responsáveis ou vaga em unidades de educação infantil aos filhos.

Quadro XI: Universidades que oferecem Auxílio Creche

Auxílio Creche	UnB, UFRGS, UNIPAMPA, UFSC, FURG, UFPEL, UFABC, UFSCAR, UNIFESP, UFPR, UNILA, UFES, UFU, UFV, UFVJM, UNIFAL, UFF, UFRRJ, UNIFEI, UFJF, UFLA, UFMG, UFSJ, UFAC, UFRA, UFPA, UNIFESSPA, UNIR, UFGD, UFMS, UFBA, UFOB, UFRB, UFSB, UFCA, UFPB, UFPE, UFRPE, Univasf, UFPI, UFERSA, UFRN e UFS.
Vaga em unidade de educação infantil	UFSCar, UFGD

Fonte: elaboração própria com base no acesso aos *sites* das universidades federais em 2018 e 2019.

Em consonância com a recente alteração na Lei nº 12.711, que torna obrigatória a reserva de vagas para pessoas com deficiência, cinco instituições (UFTM, UFPI, UFERSA, UNIFESSPA e UFU) oferecem bolsas específicas para esse público. Ressalta-se que, nesses casos, o atendimento educacional especializado é realizado pelas Pró-reitorias ligadas a assuntos estudantis. É possível que esse tipo de auxílio seja oferecido em maior quantidade, visto que essa política pode estar alocada em outros setores das universidades.

Considerando que a permanência bem-sucedida dos estudantes de camadas populares deve abranger mais do que o suprimento de condições básicas de sobrevivência, dez universidades (UnB, UFCSPA, UFPR, UFES, UFU, UNIFAL, UNIFEI, UFPA, UFGD e

UFMA) oferecem incentivos para que esse público tenha acesso ao aprendizado de uma língua estrangeira. O pequeno percentual de instituições que desenvolvem ações dessa natureza mostra que o domínio de um segundo idioma, requisito importante em determinadas áreas de atuação profissional, não constitui, até o momento, ação encampada pelos setores responsáveis pelas ações de assistência estudantil, fato também verificado por Vargas (2008).

De acordo com o Decreto do PNAES, o apoio pedagógico é uma das vertentes a serem desenvolvidas pela política de permanência estudantil. Todavia, não foram identificadas ações ou setores responsáveis por esse tipo de atendimento em 23 universidades, o que indica ser esse um campo menos importante dentre as áreas de atuação da assistência estudantil para cerca de um terço das IFES.

De acordo com o curso, o bom desempenho do estudante e a qualidade de sua formação exigem o acesso e utilização de materiais didático-pedagógicos específicos. Com o objetivo de suprir essa demanda as quinze instituições mostradas no quadro XII disponibilizam recursos financeiros, entre R\$50,00 e R\$400,00, para aquisição de instrumentos e materiais.

Quadro XII: Universidades que oferecem incentivo para aquisição/empréstimo de material

Auxílio financeiro para aquisição de material	UnB, UFRGS, UFFS, UFES, UFU, UFRRJ, UFMG, UNIFAP, UFOPA, UFPA, UFBA, UFMA, UFPI, UFERSA, UFS
Empréstimo de materiais	UNIPAMPA, UFPEL, UFES, UFVJM, UNIFAL, UFF, UFMG, UFMS, UFPI

Fonte: elaboração própria com base no acesso aos *sites* das universidades federais em 2018 e 2019.

Outras nove instituições realizam o empréstimo de materiais como livros, computadores, instrumentais e *kits* odontológicos entre outros recursos. Duas universidades (UNIFAP, UFRR) realizam repasse financeiro para reprografia de materiais.

Outras instituições (UFSM, UFF, UNIRIO, UFC, UFPI e UFERSA) oferecem incentivo para a iniciação à pesquisa e o envolvimento com atividades extracurriculares de ensino e extensão por meio da reserva de vagas, bolsas ou mesmo editais específicos destinados ao público-alvo das políticas de assistência estudantil. Essa variedade de ações é indicativa de que a permanência bem-sucedida do estudante é entendida de forma abrangente, não estando restrita a condições materiais como alimentação e moradia.

Nesse sentido, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFMS possui uma *Divisão de Integração Estudantil* responsável pela recepção dos estudantes e pela sua integração na vida universitária visando à permanência e qualidade de vida. Dentre as competências do setor consta: planejar e participar da recepção dos alunos, manter canais permanentes de comunicação com as representações discentes, otimizar o uso de espaços de convivência para ações de integração acadêmica, promover orientações entre outras ações. A existência de ações específicas para integração dos estudantes recém-chegados a instituição mostra que na UFMS a acolhida não fica a cargo de iniciativas isoladas de departamentos, colegiados ou docentes, é uma ação institucional planejada e executada por uma equipe.

Ação similar é desenvolvida pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará através dos Programas de Acolhimento e de Integração e Vivência Estudantil desenvolvidos pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. Os projetos têm por objetivo integrar diferentes iniciativas para apoiar o fortalecimento da trajetória acadêmica de estudantes indígenas, negros, oriundos do campo, quilombolas, de grupos tradicionais e com necessidades especiais, promovendo ações de natureza acadêmico-científica, socioculturais, esportivas, visando o bem estar pleno do aluno e, também seu contato e diálogo com os diferentes grupos da sociedade.

Dentre as ações de assistência estudantil, verificou-se ainda a existência de bolsas de trabalho em dez universidades (UFRGS, UFPEL, UFSCar, UFPR, UFV, UFJF, UNIFAP, UFPA, UFRR e UFAM). No caso dessa bolsa, os estudantes de camadas populares desenvolvem atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou atividades técnico-administrativas sob a orientação de um funcionário da universidade. No caso da UFPR, a Bolsa de Trabalho é vinculada à docência, é chamada de Bolsa Instrutor, e promove a participação de estudantes como instrutores em cursos de informática, línguas estrangeiras e atividades desportivas. Se por um lado essa modalidade de auxílio proporciona a inserção dos estudantes na dinâmica institucional, promove a ampliação de seus conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento da instituição, amplia a renda e pode significar sua primeira experiência profissional na área de estudos. A bolsa de trabalho pode se constituir também como mão de obra barata para as instituições. Em muitos casos, esses estudantes, que deveriam se dedicar integralmente às atividades formativas, desenvolvem atividades administrativas para compensar a falta de servidores efetivos. Os valores pagos variam entre R\$180,00 para oito horas semanais de trabalho, conforme adotado pela UFSCar, e R\$530,00 para 20 horas de atividades, conforme implantado pela UFRGS.

A partir do levantamento, observou-se que, mesmo tendo como público-alvo os estudantes de camadas populares, alguns setores responsáveis pela assistência estudantil desenvolvem ações e programas destinados a toda comunidade acadêmica, como, por exemplo, projetos voltados para a integração de calouros à instituição, melhoria da vivência universitária no *campus*, auxílio à participação em eventos, apoio pedagógico e acesso a oficinas e orientação acadêmica. Além disso, percentual significativo de universidades disponibiliza acesso a algum tipo de atendimento médico (36)³⁵, odontológico (13)³⁶ e psicológico (44)³⁷ a todos os estudantes.

Observou-se que o oferecimento de bolsas para suprir diferentes demandas é a metodologia mais utilizada pelas instituições. Qualquer limitação no oferecimento de determinado serviço, seja por falta de infraestrutura ou mesmo de pessoal qualificado para sua execução, é contornada com o repasse financeiro de valores ao próprio estudante, para buscar resolver sua demanda.

Sobre a inteligibilidade das informações disponibilizadas nos *sites*, grande parte das universidades apresenta de forma clara a descrição dos programas, requisitos e critérios de seleção. Já em nove instituições, falta uma apresentação objetiva das ações que são desenvolvidas pelo setor de assistência. Tal fato pode prejudicar o estudante que pleiteia acesso a esse tipo de programa, visto que o desconhecimento impede a solicitação do recurso.

Diante dos dados, pode-se dizer que a abrangência da assistência estudantil em grande parte das instituições ainda é insuficiente frente à demanda e precisa se desenvolver em diversos aspectos para cumprir com os objetivos propostos no texto do Decreto do PNAES. Para isso, os recursos destinados a assistência precisam ser ampliados de modo a possibilitar o cumprimento do texto legal da política em sua totalidade. A permanência bem-sucedida abrange tanto as condições econômicas que garantem a manutenção das despesas inerentes ao acesso a esse nível de ensino, como também ações de ordem cultural, pedagógica e até mesmo subjetiva, aspectos esses menos evidentes nas políticas de assistência estudantil.

Nesse sentido, os programas oferecidos devem contemplar tanto ações que garantam

³⁵UFRGS, UNIPAMPA, FURG, UFABC, UFSCAR, UFU, UFV, UFVJM, UFF, UFRRJ, UNIFEI, UFRJ, UFLA, UFMG, UFOP, UFSJ, UFTM, UNIFAP, UFPA, UFT, UFG, UFGD, UFMS, UFMT, UFAL, UFBA, UFOB, UFSB, UFC, Unilab, UFMA, UFCG, UFPE, UFRPE, UFRSA e UFRN.

³⁶ UFMS, FURG, UFSCAR, UFES, UFV, UFRJ, UFLA, UFMG, UFOP, UFSJ, UNIFAP, UFPA, UFG, UFAL, UNILAB, UFMA e UFRN.

³⁷ UFMS, UFSC, UFFS, FURG, UFPEL, UFABC, UFSCAR, UFPR, UNILA, UFV, UFVJM, UFF, UFRRJ, UNIRIO, UNIFEI, UFRJ, UFJF, UFLA, UFMG, UFOP, UFSJ, UFRA, UNIFAP, UFOPA, UFPA, UFT, UFG, UFGD, UFMS, UFMT, UFAL, UFBA, UFOB, UFSB, UFC, UFCA, Unilab, UFMA, UFCG, UFPE, UFRPE, UFRSA, UFRN e UFS.

as condições materiais para a permanência dos estudantes de camadas populares como possibilitar iniciativas que propiciem o desenvolvimento de aprendizagens e vivências do campo simbólico. Para além de alimentação e moradia, a vida universitária e o bom desempenho acadêmico englobam outros aspectos, como saúde física e mental, acesso a atividades de lazer e cultura e informação.

O levantamento das ações de permanência realizado nos *sites* das universidades proporciona uma perspectiva descritiva, contudo é preciso considerar os aspectos políticos que envolvem a situação. As diferenças observadas em relação à execução da política de assistência estudantil entre as instituições se relacionam: ao contexto local de cada universidade, que apresenta demandas diversificadas; ao histórico progresso de atendimentos dessa natureza; e aos valores orçamentários provenientes da rubrica do PNAES. No caso de algumas instituições as ações de assistência voltadas para os estudantes de camadas populares fazem parte do histórico da universidade, como por exemplo, a Universidade Federal de Minas Gerais, que desde sua origem, antes mesmo de se tornar uma instituição pública, já oferecia ações de subsídio para o pagamento das taxas de matrícula e exames para estudantes que buscavam pelos auxílios da Caixa do Estudante Pobre Edelweiss Barcellos (PORTES, 2001; CHRISTÓFARO, 2012; VARGAS, 2011). Mesmo que baseada em uma concepção filantrópica e de solidariedade, ações dessa natureza foram se consolidando na gestão institucional desde a década de 1930, colocadas em prática antes do estabelecimento de uma política nacional e da destinação de recursos específicos. Nesse contexto, o financiamento das ações de assistência, era colocado em prática mediante as chamadas “sobras do vestibular”, cobrança de taxas de matrículas e campanhas de arrecadação junto à comunidade acadêmica e externa. Essa tradição e experiência no oferecimento de ações dessa natureza se refletem na amplitude dos programas oferecidos aos estudantes. Já outras instituições, só conseguiram efetivar um aparato de assistência estudantil após a aprovação do PNAES, quando recursos públicos específicos provenientes do Estado se tornaram disponíveis. Assim, o histórico, bem como a idade das instituições é um fator a ser considerado no mapeamento das ações de assistência oferecidas atualmente.

Outro aspecto importante a ser destacado se refere aos valores destinados ao PNAES. As políticas de expansão da rede federal de ensino superior e as políticas de democratização do ingresso promoveram modificações no perfil dos estudantes de graduação das universidades federais. Nesse cenário, os gestores têm como desafio promover e manter os programas de permanência mediante uma situação de descompasso entre os recursos destinados ao PNAES e a modificação do público ingressante nas instituições

(FONAPRACE; ANDIFES, 2016, 2019). Até 2012, as universidades podiam utilizar parte dos recursos do REUNI para suplementação do orçamento relativo às ações de assistência estudantil. Após o término do programa as instituições ficaram restritas as verbas do PNAES que por serem insuficientes para a cobertura da política de assistência são, muitas vezes, complementadas com recursos próprios das instituições. Além disso, o PNAES que até 2016 contava com volumes crescentes tem sofrido quedas significativas no montante orçamentário, passando de 1 bilhão em 2016 para R\$957 milhões em 2018.

Considerando o ciclo de desenvolvimento do Programa Nacional de Assistência Estudantil como política pública destaca-se sua implementação como um avanço comparado a situação anterior, em que as instituições que ofereciam ações de assistência o faziam sem o recebimento de recursos específicos para esse fim. Todavia, a aprovação do PNAES como Decreto e a redução das verbas efetivadas nos últimos anos são aspectos preocupantes e limitadores da execução da política.

Dessa forma, os gestores tem como desafio a construção de um aparato de atendimento aos jovens pobres que vêm adentrando nas universidades públicas de forma mais representativa e atender as novas demandas existentes, garantindo o suprimento das condições objetivas relacionadas à permanência, bem como e sua afiliação intelectual e institucional, aspectos abordados no capítulo seguinte.

4. INTEGRAÇÃO E AFILIAÇÃO: CONDICIONANTES PARA PERMANÊNCIA BEM-SUCEDIDA NO ENSINO SUPERIOR

“A ‘juventude’ é apenas uma palavra”, afirma Bourdieu (1978) ao abordar essa noção como uma construção social. Para ele, as relações entre a idade social e a biológica são complexas e socialmente manipuláveis. Embora importante, a idade cronológica não é suficiente para caracterizar juventude. Nessa lógica, destaca-se sua heterogeneidade, “rejeitando-se, assim, a existência de uma ‘juventude’ enquanto entidade uniforme” (ESTANQUE, 2010, p. 260).

Tanto em termos sociais mais gerais como no caso da juventude universitária, suas representações não podem ser tomadas como homogêneas. A pluralidade dos modos de ser jovem se relaciona a variáveis como sexo, cor, local de moradia, trabalho, acesso à educação e condições socioeconômicas entre outros aspectos que permeiam as possibilidades e limites de vivência dessa fase (DAYRELL, 2012).

No processo de transição da juventude para a vida adulta, alguns marcadores de passagem são reconhecidos socialmente, como, por exemplo, ter um emprego, sair da casa dos pais, casar-se ou mesmo ingressar na universidade (TEIXEIRA, 2012). Nesse caso, a mudança do ensino médio para o superior pode representar, para os estudantes, a ruptura de laços e valores anteriores e exigir a apropriação de novas normas e comportamentos, pré-requisitos indispensáveis para sua integração junto aos demais membros e à própria instituição. Nessa perspectiva, o ambiente universitário apresenta suas especificidades, linguagens e valores, e o recém-chegado a esse espaço precisa aprender os novos códigos (COULON, 2008).

Esse processo de chegada e adaptação a esse nível de ensino é caracterizado pela literatura como um período multidimensional, envolvendo fatores cognitivos, pessoais e contextuais. Para sua definição, são empregados diferentes termos como: integração, ajustamento, adaptação e afiliação dentre outras variações (SANTOS *et al.*, 2010). Resguardadas as especificidades, de modo geral, os termos são complementares e se referem à mobilização necessária pelos estudantes para permanecerem de forma proveitosa no ensino superior.

A permanência bem-sucedida não se restringe apenas ao desempenho acadêmico aferido mediante as notas obtidas. A permanência deve ser entendida de forma mais ampla a

partir da experiência vivenciada pelo estudante no ambiente acadêmico, abarcando, além do desempenho cognitivo, aspectos afetivos, sociais e profissionais.

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as discussões teóricas sobre o processo de afiliação e integração à vida acadêmica e apresentar uma revisão de trabalhos nacionais que desenvolveram investigações a partir desse referencial. O capítulo apresenta ainda uma discussão sobre as mudanças vividas pelos estudantes após o ingresso no ensino superior, aponta para aspectos da evasão nesse nível de ensino e mostra a influência da moradia estudantil sobre a formação do estudante.

4.1. Integração: o Modelo de Tinto

Ao recuperar o histórico internacional de desenvolvimento de estudos nessa temática, Schleich (2006) mostra que o interesse em compreender como os estudantes universitários vivenciam o ambiente acadêmico e o impacto da universidade sobre eles é antigo. De acordo com Pascarella e Terenzini (1991), em 1936, Stephen Corey, após a revisão de estudos sobre as diferenças de atitude entre estudantes universitários, afirmou que estudar na universidade não necessariamente produziria mudanças nos sujeitos.

Anos depois, uma série de pesquisas foi desenvolvida com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o assunto. No ano de 1969, Feldman e Newcomb apresentaram contribuições distintas das verificadas por Corey. Os resultados, compilados na obra *The Impact of College on Student*, apontaram para a interferência da universidade sobre os estudantes. Os estudos sobre a vivência e a integração acadêmica se multiplicaram. Em 1991, Pascarella e Terenzini apresentaram um levantamento com 2.600 trabalhos produzidos em contexto americano nas décadas de 1970 e 1980 sobre o impacto da universidade sobre os estudantes (PASCARELLA; TEREZINI, 1991; SCHLEICH, 2006).

Pascarella e Terenzini (1991) constataram que as modificações vivenciadas pelos alunos ultrapassavam o aspecto cognitivo; englobavam, também, aspectos da dimensão moral, psicossocial, atitudes e valores. Verificaram que fatores ambientais maximizavam a persistência, como, por exemplo, vínculo com pares, participação e frequência em atividades acadêmicas e sociais. Fatores estruturais, como tamanho, tipo e composição da instituição, geravam menos efeito do que a variação das experiências formativas oferecidas pela universidade. O desenvolvimento de atividades extraclasse pode influenciar mais no desenvolvimento acadêmico e intelectual do estudante do que o corpo docente e a equipe de

assuntos estudantis. As interações entre pares e com o corpo docente levam a resultados positivos e cumulativos na aprendizagem.

Em meio às discussões sobre o tema, parte das produções foi caracterizada como “Modelos de Impacto”, os quais atribuem a fatores do ambiente institucional às características e experiências dos estudantes e as mudanças cognitivas e afetivas durante a formação acadêmica (POLYDORO, 2000; SCHLEICH, 2006). Esses trabalhos tiveram origem nos Estados Unidos a partir de 1970 e buscavam compreender os determinantes da permanência e as causas da evasão do ensino superior. Um dos principais representantes desse modelo é Tinto (1975). Conforme Polydoro (2000), ele tem sido o mais utilizado tanto na literatura americana como no contexto nacional. Desde sua apresentação em 1975, o modelo passou por reformulações decorrentes das críticas sem, contudo, interferir em sua concepção geral.

Ao fazer uma revisão das produções sobre evasão no ensino superior, Tinto (1993) aponta para uma grande produção sobre os desgastes dos estudantes nesse nível de ensino sob uma vertente psicológica, com foco comportamental, motivacional e que colocava em dúvida a capacidade cognitiva deles. A evasão era vista como resultado da falta de comprometimento e capacidade do estudante. Todavia, para Tinto (1993), essa perspectiva ignora o impacto que o contexto pode ter sobre os estudantes e sobre seus comportamentos, não sendo por isso um modelo adequado para análises institucionais.

Por outro lado, as teorias ambientais dão ênfase ao contexto social e cultural e seus reflexos sobre o comportamento dos estudantes dentro das instituições de ensino. Em vez de se ocuparem de aspectos individuais como a perspectiva psicológica, as teorias sociais têm priorizado as relações entre instituições e sociedade, *status* social, raça, prestígio institucional, oportunidades e hierarquia social. Enfim, enfatizam a importância de forças externas no processo de permanência dos estudantes. De acordo com Tinto (1993), as teorias sociais e econômicas dão muita visibilidade às questões financeiras, o que, para o autor, teria uma importância secundária na decisão dos alunos.

Outra vertente tem como foco o aspecto organizacional, suas estruturas, formas e recursos e seus impactos na permanência dos estudantes. São modelos úteis aos gestores preocupados em reestruturar as instituições de modo a melhorar os índices de retenção³⁸, como também a pesquisadores em estudos comparativos. Todavia, conforme Tinto (1993), tendencialmente, essas pesquisas desconsideram os fatores de motivação, o que dificulta a compreensão das tomadas de decisão dos estudantes.

³⁸ O termo retenção é amplamente utilizado na literatura americana e pode ser compreendido como permanência na instituição.

Outra linha concentrou sua atenção no efeito da organização das instituições de ensino superior, analisando o impacto que a organização exercia na socialização e satisfação dos alunos. Os pesquisadores buscavam examinar o efeito da dimensão organizacional, tais como estrutura burocrática, tamanho, proporções professor-aluno, recursos e metas institucionais, rotinas, comunicação e recompensas na socialização e permanência. Segundo Tinto (1993), os resultados obtidos pelos estudos nessa perspectiva precisam avançar mais para se compreender como os atributos organizacionais acabam por influenciar as decisões dos estudantes de permanecer ou sair.

Diante disso, Tinto (1993) propõe uma teoria da partida estudantil desenvolvida a partir das contribuições dos estudos de Van Gennep³⁹ sobre os ritos de passagem e de Durkheim sobre o suicídio. Ele estabelece uma analogia entre a evasão e o suicídio como uma forma de partida, na maioria das vezes voluntária, e de rejeição às normas convencionais.

Para ele, a integração do estudante ao ambiente acadêmico muito se assemelha ao processo de converter-se em membro de uma determinada comunidade. Diante disso, a permanência do estudante no ensino superior se relaciona à integração acadêmica e social. A falta de integração nesses âmbitos teria como reflexo o abandono. Sendo assim, a permanência do estudante na instituição se daria mediante a integração de suas características com as da universidade. Nesse contexto, a qualidade das interações entre os sujeitos e as experiências vivenciadas são os principais fatores para determinar a situação de permanência ou evasão. Em outras palavras, na perspectiva do autor, a evasão é resultado da ausência de integração intelectual e social dos estudantes (TINTO, 1993).

A integração acadêmica é verificada pelo desempenho e a integração intelectual pelo desenvolvimento cognitivo ao longo da graduação. Apesar de serem descritas por Tinto (1993) de forma separada, são interdependentes. Já a integração social trata da inserção do estudante em atividades extracurriculares, como projetos de pesquisa, extensão e monitoria dentre outras. O envolvimento nessas ações permitiria uma ampla utilização do ambiente acadêmico, extrapolando o espaço da sala de aula, e possibilitaria ao estudante conhecer diferentes sujeitos, contemplando, também, a interação com os pares. Vale ressaltar que, como instituição de ensino, as universidades tendem a reconhecer mais a integração acadêmica em detrimento da social. Um estudante pode se vincular mais ao sistema social da universidade e apresentar dificuldades no domínio acadêmico. Por outro lado, pode responder

³⁹ Arnold Van Gennep (1873-1957), folclorista e etnógrafo germânico, publicou, no início do século XX, o livro *Les Rites de Passage* (1909). Para o autor, os ritos de passagem marcam a passagem de um *status* social a outro em um processo constituído em três etapas: separação, transição e incorporação.

bem ao domínio acadêmico e abandonar a instituição devido à baixa integração à vida social daquele ambiente. Os impactos dos dois sistemas, no entanto, não são totalmente simétricos e podem variar de instituição para instituição.

Segundo Tinto (1993), nem sempre os estudantes têm ciência da transição necessária para se integrarem à vida acadêmica e podem vivenciar períodos de “separação”, “transição” e “incorporação” conforme os rituais descritos por Genep. Destaca-se que cada estágio pode ser vivenciado de forma parcial, conjunta ou isolado.

O processo de separação reflete, em parte, as dificuldades enfrentadas pelos indivíduos ao tentarem navegar, com sucesso, pelas passagens iniciais da participação nas comunidades do ensino superior. Em seguida, tem-se um período de transição entre o antigo e o novo, que ocorre antes da adoção plena de novas normas e padrões de comportamento do grupo. Por fim, o estudante deve se integrar ao ambiente acadêmico. Tendo se afastado de normas e comportamentos do passado, ele é chamado a se integrar ao contexto institucional. Essa incorporação gera tensões, que, dependendo das metas e intenções individuais, apresentam respostas distintas, as quais determinam a permanência ou saída da instituição.

O modelo proposto por Tinto (1993) traz implícita a noção de que a saída depende da percepção que o sujeito tem de suas experiências dentro da instituição de ensino superior. De acordo com sua perspectiva etnometodológica, aquilo que se pensa ser real tem consequências reais. Assim, a ocorrência de interações entre os estudantes e os demais sujeitos dentro da instituição não garante que a integração ocorra; depende do caráter dessas interações e da maneira pela qual o estudante passa a percebê-las como recompensadoras ou não.

Apesar de amplamente conhecido, o modelo de Tinto (1993) recebeu críticas em relação à sua aplicabilidade. Nesse sentido, Castro e Teixeira (2014), com base em estudos nacionais e internacionais sobre evasão no ensino superior, destacam a utilização da teoria de Vicent Tinto como insuficiente para a compreensão do fenômeno e apontam a necessidade de desenvolvimento de um modelo aplicável ao contexto nacional.

Uma crítica recorrente ao modelo diz respeito à pouca valorização dada aos aspectos pedagógicos do ambiente acadêmico. Como resposta, Tinto (1993) apresentou adaptações e passou a considerar as salas de aula como fundamentais para a permanência no ensino superior. Elas representariam pequenas comunidades de aprendizagem e serviriam como veículo para o envolvimento na vida universitária mais ampla. A participação ativa dos estudantes em sala de aula e seu envolvimento na construção do conhecimento são destacados por ele como primordiais no processo de integração. Além disso, são ambientes que permitem compreender a natureza das comunidades universitárias e seu papel na permanência do

estudante. As universidades são consideradas como ambientes formados por muitas comunidades de aprendizagem acadêmicas e sociais, compostas por docentes e estudantes. O compromisso com essas comunidades, principalmente aquelas destinadas à aprendizagem, é o principal fator de desenvolvimento do estudante. Tinto (1993) destaca, ainda, outros elementos relevantes para a integração: a possibilidade de trabalho em meio período na universidade, o tamanho da instituição, os vínculos estabelecidos com seus membros e a possibilidade de residir na instituição entre outros aspectos.

Sobre a integração, Tinto (1993) pontua que os estudantes devem ser responsáveis por sua aprendizagem, porém as instituições de ensino têm papel especial na garantia de sua permanência, assim como no oferecimento de oportunidades e recursos. O bem-estar é também o que mantém e nutre os membros na configuração universitária. Assim, a evasão não tem como causa apenas os estudantes, mas um conjunto de fatores e sujeitos da comunidade universitária. A ampliação das taxas de sucesso dos estudantes não pode ser analisada de forma isolada, desconsiderando a instituição, as autoridades e o corpo docente. Nessa direção, aponta a relevância de programas voltados para a recepção dos estudantes no primeiro ano, nos quais seja possível promover o contato dos estudantes uns com os outros e com os docentes tanto em termos acadêmicos como sociais.

Por fim, Tinto (1993) pondera que, comumente, a evasão é vista como perda de recursos ou de tempo. Todavia, ela não é necessariamente um indicador de fracasso e nem sempre é resultado da falta de afiliação ao ensino superior. Ela pode ser resultado de uma decisão voluntária e calculada do estudante, como, por exemplo, aprovação em uma instituição mais renomada ou mais próxima da residência familiar. Vale ressaltar que, apesar de suas limitações, o Modelo de Integração de Tinto é amplamente reconhecido e utilizado nos estudos sobre permanência e evasão dos sistemas de ensino.

4.2. Dubet e a noção de Experiência Estudantil

Em conformidade com as proposições de Tinto, Dubet (1994) afirma que, para compreender as experiências estudantis, é insuficiente se ater apenas às origens sociais como fez Bourdieu no livro *Os Herdeiros*. Para Dubet (1994), as variáveis clássicas não conseguem abarcar a diversidade dos percursos, dos projetos e das condições de estudo, por isso propõe a construção de uma tipologia da experiência estudantil a partir de três dimensões: o “projeto”, a “integração” e a “vocação”.

O “projeto” é a compreensão da utilidade dos estudos pelo sujeito, considerando os objetivos, as estratégias a serem empreendidas e seu custo. Nesses termos, as escolhas se dão dentro do campo de possibilidades e hierarquias do mercado escolar, o que, de fato, interfere na construção das aspirações dos estudantes. Os projetos podem ser agrupados em três grandes tipos: profissional, escolar e ausência de projeto. O primeiro diz respeito ao grupo de estudantes que consideram os estudos e a posse do diploma uma garantia para a inserção no mercado de trabalho. O segundo grupo se refere aos estudantes que desejam acumular capital escolar tanto para postergar o período de escolhas e inserção profissional quanto porque tomaram gosto pela vida estudantil. Já a ausência de projeto é característica de grupos estudantis que não esperam qualquer benefício de uma trajetória de escolarização de longo curso e que não conseguem identificar a utilidade dos estudos empreendidos.

A segunda dimensão da experiência estudantil destacada por Dubet (1994) é a “integração” do universitário junto à instituição, onde acontecem seus estudos, e ao meio social como um todo. O autor desenvolve tal concepção a partir da noção de “afiliação” (COULON, 2008). Ele complementa tal teorização ao acrescentar, à perspectiva de integração social, relações interpessoais de sociabilidade e lazer entre os estudantes. Na obra *A condição de Estudante*, Coulon (2008) chega a abordar as dificuldades dos estudantes no estabelecimento de vínculos sociais, mas não toma esse aspecto como componente determinante da experiência estudantil conforme proposto por Dubet (1994). Para esse autor, os vínculos afetivos com os colegas são essenciais para o período de adaptação. O sentimento de pertencimento a um grupo, as amizades e o compartilhamento de experiências se constituem em uma fonte de apoio para os estudantes. Em consonância, estudos sobre as práticas culturais de estudantes mostram que os lugares de encontro e socialização quotidiana dos jovens transcendem o espaço físico da escola e da universidade. As bibliotecas, bares, cantinas e festividades são constantemente referenciadas como locais de convívio: “Para os estudantes em geral, e porventura ainda mais para os que não residem com o respectivo agregado familiar, o espaço de sociabilidade das escolas assume importância crucial” (COSTA *et al.*, 2014, p. 11).

Por fim, a terceira e última dimensão é a “vocação”, que se refere à dimensão mais pessoal da experiência estudantil, na qual permite sentir-se verdadeiramente como estudante se relaciona ao interesse intelectual devido aos estudos (DUBET, 1994).

Dubet (1994) afirma que os percursos estudantis são diversificados em razão da idade, sexo e passado escolar dentre outras variáveis. Assim, propõe a articulação das três dimensões para a compreensão de algumas maneiras de ser estudante. Os dados de sua pesquisa mostram

diferentes experiências estudantis agrupadas em oito tipologias: 1) grupos que se definem como possuidores de projeto profissional, vocação intelectual e grande integração ao meio universitário; 2) grupos possuidores de vocação elevada, projeto definido, mas fraca integração à vida universitária e que se sentem pouco aproveitados intelectualmente pela instituição; 3) existem, também, os grupos que priorizam uma forte integração e vivência social com colegas e professores em detrimento da vocação; 4) ou mesmo a afirmação de um projeto associado à ausência de integração e fraca vocação; 5) bem como casos de forte vocação, enorme integração e um projeto indefinido; 6) grupos desprendidos dos projetos profissionais, distantes da vida universitária, mas com vívida vocação intelectual; 7) há casos ainda de estudantes desprovidos de projetos, de vocação, mas integrados à vida universitária e que resumem sua experiência à vida estudantil, valorizando a autonomia, a liberdade e as amizades, e que se desligam das tarefas acadêmicas; e, por fim, 8) grupos em que a experiência estudantil é considerada como vazia, pois não possuem projeto, vocação, nem integração.

Dentre a diversidade das experiências estudantis, Dubet (1994) destaca que, quanto mais próxima das primeiras tipologias abordadas, mais a experiência estudantil é cercada pelos fatores internos à universidade, como a natureza dos estudos, a carga horária, os programas e a organização universitária. Quanto mais voltados para a direção dos últimos polos, mais os fatores externos são determinantes, como, por exemplo, as condições sociais de moradia, emprego, migração das famílias e relações de amizade entre outras variáveis.

No contexto do ensino superior português, Costa *et al.* (2014) desenvolveram um importante trabalho de pesquisa, no qual reconstruíram a trajetória de 170 estudantes. Os retratos sociológicos possibilitaram a construção de nove tipos de percursos académicos. Estes podem ser considerados como previsíveis, inesperados, focados na educação, com problemas de transição ou dificuldades de conciliação de estudos com outras esferas da vida, com diferentes tipos de integração e adaptação à universidade e com variações na gestão do tempo e definição das estratégias de estudo. De modo geral, os estudos sobre tipologias de percursos estudantis são complementares uns aos outros, dando visibilidade a aspectos pouco desenvolvidos nos trabalhos antecedentes.

4.3. Estranhamento, Aprendizagem e Afiliação: as contribuições de Alain Coulon

A noção de “afiliação” desenvolvida por Alain Coulon tem como referência os conceitos de “membro”, de Harold Garfinkel, e de *habitus*, de Pierre Bourdieu, e possibilita compreender como as práticas burocráticas da organização escolar podem se refletir sobre o processo de permanência dos estudantes no ensino superior.

Considerado o pai da etnometodologia, Garfinkel é reconhecido pela introdução de uma nova abordagem sociológica. O objetivo da etnometodologia é analisar os métodos, procedimentos que os sujeitos utilizam para desenvolver suas ações cotidianas, como comunicar, raciocinar e tomar decisões. Para os apreciadores de tal abordagem, a sociologia se constituiria a partir do estudo de atividades do dia a dia, sejam elas eruditas ou triviais. A noção de membro é componente significativo da etnometodologia, caracteriza a filiação a um grupo, a uma instituição, e demanda a conformidade com as práticas e crenças comuns aos demais membros. Mais que compartilhar a mesma ideologia, ser membro leva ao domínio de uma linguagem comum, ao desenvolvimento de regras relativas ao comportamento colocadas em prática de forma “automática” e, principalmente, ao reconhecimento pelos demais membros da condição de nativo (COULON, 1995, 2008).

No que se refere ao *habitus*, conforme Coulon (1995), é por meio dele que os semelhantes reconhecem suas características comuns sem a necessidade de serem exibidas ou enunciadas. Seu trabalho silencioso inscreve nos sujeitos disposições corporais comuns aos membros pertencentes ao mesmo grupo social. Contudo, na visão de Coulon (1995), o *habitus*, conforme proposto por Bourdieu, desconsidera as diferentes aprendizagens às quais os sujeitos são submetidos ao longo da vida, principalmente em períodos de transição ou passagem. Nesse sentido, a aprendizagem deixaria de ter um papel ativo e se limitaria a reforçar disposições adquiridas anteriormente: “Essa concepção parece excluir uma intervenção consciente e voluntária da parte do ator e não leva em consideração suas estratégias pessoais” (COULON, 1995, p. 154-155). Assim, Coulon (1995) destaca que o ingresso em novas configurações sociais exige a aprendizagem de ritos e a compreensão das relações sociais. Tal aprendizagem se baseia no *habitus* antigo, mas, acima de tudo, se baseia na interpretação desse novo espaço social. O processo de mobilização para o desenvolvimento do novo papel social é estabelecido a partir da interação entre as experiências passadas e as novas formas de compreensão da vida social.

Nesses termos, Coulon (1995) propõe uma complementação ao conceito de *habitus*. A seu ver, a noção de “afiliação” permite a compreensão dos processos institucionais e práticos

e o esforço empreendido pelo sujeito para a aquisição de aprendizagens específicas, necessários para o ingresso e permanência em uma nova configuração social, como, por exemplo, a chegada ao ensino superior. A afiliação se caracteriza pelos métodos por meio dos quais os sujeitos adquirem um *status* social novo, um processo contínuo ao longo da vida do sujeito.

Desse modo, a inserção em novos grupos sociais sempre demandaria o desenvolvimento de novas habilidades e práticas.

Além da integração, a afiliação transforma o mundo universitário, inicialmente estranho, em um universo familiar que, em seguida, será identificado como tal pela ‘atitude natural’. Se afiliar é então naturalizar, incorporando as práticas e os funcionamentos universitários para se tornar um membro competente da comunidade: é forjar para si um *habitus* de estudante, constituído no momento em que as rotinas e os *allants de soi* deixam para trás a sensação de estranhamento e desorientação que experimentam os estudantes iniciantes (COULON, 2008, p. 118).

Nesses termos, o conceito de “afiliação” auxilia na compreensão do percurso acadêmico dos estudantes e aponta para a importância do acompanhamento pedagógico do público ingressante. Para Coulon (2008, p. 61), quando os universitários chegam ao ensino superior, “eles ainda não são estudantes: mesmo se desejam tornarem-se estudantes de pleno direito, eles são simplesmente ‘demandantes’ ao ensino superior”. Para aprender o ofício de estudante, é necessário compreender as regras da instituição e saber jogar com elas em benefício próprio; ou seja, afiliar-se à instituição e se tornar um membro do novo grupo de convivência. É preciso aprender a se relacionar com a rotina acadêmica e com suas práticas intelectuais. Aqueles que não conseguem vivenciar e mostrar a incorporação dos traços de afiliação são eliminados, fracassam ou se autoeliminam.

Assim, o ingresso na vida universitária é compreendido como um período de passagem que requer separação, transição entre dois *status* sociais. Filiar-se significa conhecer os arranjos sociais que fundamentam as regras e empreender diferentes dispositivos em benefício da trajetória acadêmica.

Coulon (1995, 2008) distingue afiliação a partir de duas modalidades que se completam: a “afiliação institucional” e a “afiliação intelectual”. A primeira se efetiva à medida que existe familiaridade com as normas e regras de modo que seja possível burlá-las ou transgredi-las. O espaço institucional é conhecido. Nesse período, já foram construídas disposições que permitem ao sujeito usufruir do ambiente acadêmico e compreender onde,

como e quando deve solicitar os recursos necessários para a constituição de sua trajetória na instituição.

No que se refere à afiliação intelectual, a universidade exige autonomia do estudante: escolha do curso, disciplinas a serem frequentadas, áreas de interesse para pesquisa e horários de aulas dentre outras responsabilidades (COULON, 2008). É preciso compreender as regras, estas nem sempre explícitas, do jogo acadêmico. A dinâmica de continuidade da educação básica para a superior, segundo Coulon (2017), leva a uma situação de rupturas: nas condições de existência, na vida afetiva, a uma crescente autonomia em relação à família e, por fim, a uma ruptura também em relação às regras de apropriação do saber.

Isso requer a compreensão de que a experiência de escolarização anterior difere da singularidade do ambiente acadêmico e que o bom desempenho repousa sobre o desenvolvimento de uma nova relação com o saber. O aluno, na educação básica, geralmente mantém uma atitude passiva diante da aprendizagem, baseada na memorização e acumulação de conteúdos. Porém, após seu ingresso no ensino superior, é-lhe cobrada uma postura crítica frente às teorias aprendidas, defesa de pontos de vista e, ainda, saber se posicionar e exprimir-se de acordo com um determinado campo semântico (PAIVANDI, 2012). A competência intelectual exigida requer a apropriação de um vocabulário erudito, práticas de leitura e escrita, e habilidades na elaboração de trabalhos: “Realizar um trabalho escrito, elaborar um plano para ele, são tarefas difíceis para um estudante novo dominar” (COULON, 2008, p. 115). Mesmo sendo a universidade um espaço de construção do conhecimento, tais habilidades, muitas vezes, são tomadas como elementares e desenvolvidas nos níveis de ensino precedentes. No domínio social, os jovens estudantes são chamados a estabelecer relações interpessoais mais maduras com colegas e docentes, bem como desenvolver competências e estratégias de tolerância às diferenças.

Baseando-se, também, na noção de ritos de passagem de Van Gennep, Coulon (2008) propõe a análise do ingresso na universidade a partir de três tempos: “estranhamento”, “aprendizagem” e “afiliação”.

O “tempo do estranhamento” representa um período de rupturas quando o estudante ingressa no ensino superior e se defronta com novos dispositivos institucionais. À primeira vista, os entrevistados de Coulon (2008, p. 72) falam que a universidade é feia, sem vida, desanimadora, e “o acolhimento é um desastre”. Os primeiros contatos para a inserção em uma nova configuração têm valor simbólico e marcam o período de estranhamento. A partir dos diários escritos pelos estudantes pesquisados e pelas diversas entrevistas realizadas, Coulon (2008) afirma que o que mais impressiona os estudantes recém-chegados ao ensino

superior é a descoberta de que as regras da universidade são bem diferentes das regras do ensino médio. Se na educação básica as informações quanto à organização e estrutura das ações eram antecipadas e apresentadas aos estudantes, na universidade é preciso desenvolver uma postura mais ativa. Além de buscar e dominar as informações, deve-se antecipar elementos que possam interpor dificuldades à trajetória acadêmica. Os desafios começam pela matrícula, identificar o local exato e se dirigir a ele, compreender minimamente a natureza de construção dos currículos e a disposição das disciplinas na matriz, como também adequar-se à flexibilidade dos horários. Nesse contexto, desenvolver o ofício de estudante requer superar as rupturas e estranhamentos iniciais, bem como desenvolver aprendizagens de caráter institucional e cognitivo. O tempo do estranhamento apresenta uma forte desestabilização e, de acordo com o autor, pode durar de uma a quatro semanas após o ingresso. Para determinados grupos, o período de estranhamento e aprendizagem pode ser extremamente curto, pois já existe proximidade com os códigos da cultura universitária (NOGUEIRA, 2001). Contudo, para aqueles que são os primeiros de sua geração a ingressarem nesse nível de ensino, chegar ao tempo da afiliação pode representar uma verdadeira provação (PORTES, 2001, 2003; VIANA, 1998, 2007; LACERDA, 2006; PIOTTO, 2007). Posteriormente, vencido esse primeiro tempo, os desafios intelectuais concorrem com as questões institucionais, dando início à segunda fase.

O “tempo da aprendizagem” é um período de adaptação progressiva à organização e vivência universitárias. É um tempo de ambiguidades marcado pela necessidade de desenvolvimento de operações intelectuais para a constituição do ofício de estudante. Os universitários adotam diferentes estratégias de modo a desenvolver de forma mais proveitosa seus programas. É nesse tempo de aprendizagem que as regras sutis do jogo começam a ser compreendidas e as sutilezas implícitas são descortinadas, condição importante para a afiliação intelectual.

Tanto no tempo do estranhamento quanto no tempo da aprendizagem, os riscos de abandono são altos, pois os vínculos institucionais e intelectuais ainda são frágeis. O sentimento de estrangeiro e de não pertencimento à nova configuração social é resultado da falta de conhecimento dos etnométodos locais da instituição. Assim, é comum “sentir-se um intruso”. “Não se tem nenhuma familiaridade, nenhuma convivência com o mundo em volta de si, não entramos na cultura local, continuamos estrangeiros” (COULON, 2008, p. 174).

Já no “tempo da afiliação”, o estudante se familiariza no novo ambiente, se torna membro e desenvolve manejo para lidar com as exigências institucionais. Ele consegue fazer a interpretação e/ou transgressão das normas. Pode-se falar em uma dupla afiliação, porque,

no plano institucional, o sujeito já conhece os dispositivos organizacionais e, no plano intelectual, conhece o que se espera de um estudante em seu pleno ofício.

Segundo Coulon (2008), a afiliação intelectual se inicia no fim do primeiro semestre letivo e nunca é finalizada. Sua aprendizagem exige um trabalho de compreensão dos etnométodos dissimulados da nova configuração social. Dentre as várias disposições a serem adquiridas, a aprendizagem do trabalho autônomo é componente fundamental do trabalho intelectual. Afiliar-se ao ensino superior seria “compreender os códigos do trabalho intelectual, cristalizados num conjunto de regras quase sempre informais e implícitas” (COULON, 2008, p. 250).

Dessa forma, não adquirir os marcadores de afiliação é uma das principais razões do fracasso e abandono: “Aquele que tem sucesso é aquele que é afiliado” (COULON, 2008, p. 253). Então, a afiliação leva a um processo de construção de um *habitus* estudantil que transforma o recém-chegado, o estrangeiro, em membro da configuração universitária.

Coulon (2008) destaca que as instituições de ensino superior devem se atentar para uma “Pedagogia da Afiliação” e auxiliar os estudantes recém-chegados a compreender a estrutura e o funcionamento da universidade. Em consonância, ressalta-se o importante papel dos gestores responsáveis pelas ações de assistência estudantil nas instituições públicas de educação. Estes devem considerar tanto as questões objetivas quanto as simbólicas que perpassam o acesso e permanência dos estudantes no ensino superior, especialmente aqueles provenientes de camadas populares.

Observa-se que os estudos orientados pelos princípios da teoria desenvolvida por Tinto (1975, 1993) dão maior visibilidade aos aspectos intrainstitucionais na explicação dos casos de sucesso e evasão acadêmica. O conceito de integração de Tinto aponta para um estado transitório referente à passagem pela universidade. Dubet apresenta diferentes tipologias e tenta abordar os aspectos internos e externos que envolvem o processo de adaptação do estudante. Já os estudos amparados na noção de afiliação de Coulon (2008) se voltam para o processo de construção de dispositivos que permeiam a elaboração de um novo *habitus* que permanecerá mesmo após a conclusão da formação superior, sendo por isso o referencial adotado para compreensão dos dados na presente tese. Apesar de suas diferenças, os conceitos de integração e afiliação, apresentam pontos de encontro, o que permite sua utilização de forma concomitante na análise de um mesmo percurso acadêmico, conforme efetivado no nono capítulo.

4.3.1 Afiliação: os estudos nacionais

Em contexto nacional, as produções sobre a adaptação e integração dos estudantes ao ensino superior revelam uma interface entre o campo da Psicologia e o da Educação. Os pesquisadores que desenvolvem estudos no limiar das duas vertentes têm se voltado para a compreensão dos processos de interação entre a instituição e os estudantes e as mudanças produzidas com base nessa relação. Fatores importantes no tempo da aprendizagem e que favorecem a afiliação dos estudantes no ensino superior são abordados por vários estudos, tratando aspectos como: a relação com o saber construída pelo estudante ao longo da educação básica e seus reflexos após o acesso ao ensino superior (PIOTTO; ALEIXO, 2013); a orientação acadêmica institucional (MATOS; SAMPAIO, 2013); a participação em atividades extracurriculares, como, por exemplo, o Programa de Educação Tutorial (PET) (JESUS; NASCIMENTO, 2013) em atividades de lazer (PORTES; COSTA, 2012) ou em grupos de pesquisa (SILVA; SAMPAIO, 2013; ALMEIDA; SOARES, 2003); e as dimensões psicológicas da experiência dos estudantes e ações de cuidado para minimizar sentimentos de exclusão e não pertencimento a esse espaço (PIOTTO, 2012) dentre outros aspectos.

Dentro desse campo de estudo, o Observatório da Vida Estudantil da Universidade Federal da Bahia (OVE/UFBA),⁴⁰ por meio de diferentes pesquisas, tem acompanhado os modos de vivenciar a experiência universitária, buscando descrever os desafios encontrados pelos jovens em seus processos formativos a partir dos significados que eles constroem acerca de suas próprias experiências. A seguir, serão apresentados estudos do OVE que auxiliam na compreensão de aspectos relacionados à afiliação (CARNEIRO, 2010; TEIXEIRA *et al.*, 2008; QUEIROZ; LEITE, 2011; PORTES; COSTA, 2012; ALVES *et al.*, 2011; TEIXEIRA, 2013).

Com o objetivo de analisar o cotidiano de estudantes que tiveram acesso a cursos de alto prestígio social da Universidade Federal da Bahia, Carneiro (2010) se ocupou com a trajetória de quatro alunos ingressantes por meio das políticas de ações afirmativas. Buscou compreender aspectos da afiliação institucional e intelectual dos estudantes e analisar as ações empreendidas para a permanência na Instituição. Em que pese ter havido o suprimento das condições objetivas relacionadas à moradia e alimentação, os dados do estudo mostraram que, na constituição do processo de afiliação, um dos etnométodos mais utilizados pelos estudantes

⁴⁰ O Observatório tem como inspiração o *Observatoire de La Vie Étudiante*, criado em 1989 pelo Ministério da Educação na França, com o objetivo de fornecer informações sobre as condições de vida dos estudantes e sua relação com o desenvolvimento acadêmico. O OVE resulta da interlocução com pesquisadores da Universidade de Paris VIII.

era o acompanhamento dos colegas com mais tempo de Instituição e que auxiliavam os recém-chegados a compreenderem o cotidiano e funcionamento da Universidade. As relações afetivas e as redes de apoio dentro do ambiente acadêmico foram aspectos importantes no processo de afiliação intelectual e institucional dos estudantes (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011).

O estudo desenvolvido por Teixeira *et al.* (2008) mostra a experiência de adaptação de 14 estudantes de diferentes cursos ao ensino superior. O primeiro ano de universidade foi apontado como crítico para a integração e compreensão do sistema. Os dados mostraram a existência de quatro grandes temas presentes nos discursos dos entrevistados: a saída de casa, o ingresso na vida acadêmica, a percepção de mudanças em si mesmo; e a adaptação ao curso.

No período de ambientação ao contexto do ensino superior, o grupo pesquisado por Teixeira *et al.* (2008) destacou o trote como componente importante para o entrosamento inicial, momento de descontração acompanhado de informações e dicas sobre o percurso acadêmico. Quanto às aprendizagens, os estudantes perceberam mudanças no âmbito pessoal, como o desenvolvimento de autonomia e responsabilidade pelos próprios atos, e no plano profissional, uma postura mais ativa frente à construção do conhecimento. Os vínculos afetivos foram essenciais para o estabelecimento do sentimento de pertença ao grupo e para compartilhar as experiências vivenciadas. Nesse sentido, os dados mostraram a importância tanto das relações de amizade como do acolhimento que os estudantes receberam dos docentes em sala de aula.

Os resultados desse estudo mostraram que a chegada à universidade é uma experiência repleta de mudanças para os estudantes. Teixeira *et al.* (2008) verificou que o sucesso desse período dependeria também de fatores externos, não ligados diretamente ao contexto acadêmico. Nesse aspecto, a saída de casa foi considerada como um ponto marcante no para os estudantes tanto por se sentirem sozinhos, longe da proteção familiar, bem como pela independência conquistada ao longo dessa vivência. Tais experiências “são percebidas como essenciais, e, de certa forma, adquirem uma maior relevância na vida dos indivíduos do que o ingresso na Universidade propriamente dito” (TEIXEIRA *et al.*, 2008, p. 191). Nesse caso, verificou-se o peso de fatores externos sobre o processo de afiliação.

Conforme Queiroz e Leite (2011), a ampliação do acesso à educação superior suscitou vários debates na comunidade acadêmica e na sociedade, tornando importante uma compreensão maior dos aspectos que afetam a vida dos jovens que ingressam nas universidades. Nesse cenário, os aspectos a serem considerados extrapolam os acadêmicos e curriculares, atingindo mecanismos subjacentes à evasão, insucesso e temas relativos à

adaptação à vida universitária. Rompendo com a clássica dicotomia razão *versus* emoção, sendo esta considerada como irracional, as pesquisadoras se voltaram para aspectos do campo afetivo e emocional com o objetivo de refletir sobre sua influência no desenvolvimento da vida acadêmica de estudantes universitários.

A partir das entrevistas e observações etnográficas, os estudantes pesquisados “demonstraram ter uma compreensão da relação existente entre vida amorosa e desempenho acadêmico, onde a primeira interfere na segunda” tanto de forma positiva como negativa (QUEIROZ; LEITE, 2011, p. 135). Os dados indicam que os estudantes tendem a hierarquizar as dimensões, deixando sobressair aquelas consideradas como racionais, algo que comporta conflitos e questionamentos. Em que pese a priorização dos estudos frente à vida afetivo-amorosa, observou-se um peso adicional para os estudantes, cuja orientação sexual era homoafetiva tendo em vista o preconceito existente e a falta de abordagem do tema pela instituição: “O estudo aponta para o fato de que, embora ‘invisível’ no cotidiano acadêmico, a dimensão afetivo-amorosa configura-se como um elemento importante da experiência do estudante universitário”, sendo sua investigação, junto a outros aspectos da vida universitária, fundamental para a construção de programas de apoio a esse público e a promoção da condição de filiado ao espaço acadêmico (QUEIROZ; LEITE, 2011, p. 142).

Portes e Costa (2012) apresentam um estudo de cunho histórico, que teve por objetivo analisar as práticas de diversão dos estudantes de Direito da Academia Jurídica do Largo de São Francisco, em São Paulo, a partir da obra do memorialista Almeida Nogueira (1907). Essas práticas se caracterizavam como expressão da cultura estudantil e funcionavam como táticas dos estudantes para construir relações sociais no interior da academia. Além disso, contribuíram para o processo de construção da identidade e possibilitaram “esclarecer muitas das relações sociais e de cotidianidade vividas pelos estudantes nessa época, como a forma de morar, de construir uma república, o gosto alimentar, a forma de se vestir, se divertir” (PORTES; COSTA, 2012, p. 286). Diante da inexistência de um divertimento comercialmente organizado, os estudantes criavam formas de apropriação do espaço geográfico, tido naquele contexto como inóspito, transformando-o em uma nova configuração mediante a prática de esportes, jogos de salão, produções artísticas, espetáculos, festas, brincadeiras, apelidos e trotes entre outras ações. Os dados sugerem que o conjunto de práticas de diversão possivelmente contribuiu para o processo de afiliação e permanência dos estudantes ao contexto acadêmico. Por outro lado, em outro estudo, Almeida e Soares (2003) ressaltam que a energia e o tempo despendidos na prática de atividades esportivas e de lazer podem causar problemas ao estudante quando concorrem com as atividades de estudo. A seu

ver, nem todos os grupos e formas de interação são desejáveis, sendo assim de grande importância a recepção e orientação institucional aos ingressantes.

A pesquisa desenvolvida por Alves *et al.* (2011) apresenta os impactos produzidos no cotidiano universitário e, possivelmente, no processo de afiliação dos estudantes por intervenções arquitetônicas na estrutura física dos *campi*. O estudo aborda a interdição do pátio Raul Seixas⁴¹, parte das instalações da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, no *Campus* de São Lázaro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Os dados mostram reconfigurações na convivência entre estudantes, professores e funcionários após o fechamento do espaço. Na visão dos pesquisados, a atmosfera calorosa experienciada no pátio foi substituída por outra fria e impessoal, não tendo sido constituído qualquer outro ambiente substituto. Diante disso, os autores reforçam a importância da gestão inovadora da infraestrutura dos espaços institucionais, visto que as condições de tempo e espaço, de acordo com Coulon (2008), interferem na constituição da vida universitária. Por isso, consideram

necessário reconhecer, igualmente, a sociabilidade da comunidade acadêmica como um dos aspectos não apenas constituintes, mas centrais para o desenvolvimento de uma cultura universitária. Esse não é um aspecto de importância menor ou que exista a despeito de toda e qualquer condição material. Sua constituição delicada e tecida através de práticas cotidianas necessita de apoio sensível para se constituir (ALVES *et al.*, 2011, p. 128).

Outro estudo do OVE, desenvolvido por Teixeira (2013), aponta uma relação entre o desenvolvimento do ofício de estudante e a incorporação de lógicas socializadoras vinculadas às matrizes disciplinares. O conjunto de relatos mostra que o tempo do estranhamento é comum a todos, independente do campo disciplinar ao qual estejam vinculados. As dificuldades em se apropriar do espaço geográfico da Instituição, compreender a lógica de organização da biblioteca e lidar com provas e prazos são desafios comuns. Os dados também apontam para questões de ordem subjetiva como solidão e falta de orientação no processo de superação do “estranhamento” e avanço em relação ao “tempo da aprendizagem” (COULON, 2008). Na tentativa de superação dessa situação, os estudantes se aproximam de espaços de representação estudantil, comitês e fóruns ou tentam se aproximar de colegas e firmar laços de amizade. Tanto os relatos como as imagens construídas, muitas vezes estereotipadas sobre o que é ser estudante de determinada área, exerceram pressão sobre a construção da identidade

⁴¹ Nomeado dessa forma pela comunidade acadêmica. O nome oficial do prédio é Pavilhão Isaias Alves.

dos entrevistados. Assim, na visão da pesquisadora, há um peso diferenciado da matriz disciplinar na constituição de formas de socialização e construção do ofício de estudante.

Outras produções não vinculadas ao OVE apresentam igual relevância para o campo, como, por exemplo, o estudo desenvolvido por Massi (2013) sobre o processo de integração de 27 estudantes do curso de Química da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara). A pesquisadora utilizou como parâmetro de análise os fenômenos integração acadêmica e social provenientes da “Teoria de Integração do Estudante” desenvolvida por Tinto (1993). Os dados provenientes das entrevistas foram transformados em retratos sociológicos destacando a predominância de trajetórias que conjugaram uma integração social e acadêmica, favorecida por uma adequação das disposições anteriores ao ambiente universitário. A partir dos retratos sociológicos, foram observados quatro percursos estudantis: *percursos sem integração*, marcados pelas reprovações e falta de interação com o universo acadêmico; *percursos de integração social*, em que a inserção em atividades extracurriculares ou a relação com pares é priorizada em detrimento da integração acadêmica; *percursos de integração acadêmica*, marcados pela dedicação extrema aos estudos e sucesso escolar; e, por fim, *percursos de integração acadêmica e social*, nos quais a boa performance acadêmica é aliada à integração social formal ou informal. De modo geral, os dados do estudo mostram que a instituição pesquisada, por meio da relação aluno-instituição, consegue promover a integração dos estudantes à universidade alcançando índices de evasão inferiores às médias nacionais. A partir dos dados analisados e da pesquisa bibliográfica realizada, Massi (2013) destaca a primazia das vivências universitárias em relação às vivências anteriores como fator determinante tanto para o sucesso quanto para a evasão nesse nível de ensino.

A partir da análise individual da trajetória acadêmica de oito estudantes de camadas populares e cotistas de cursos de alta demanda e seletividade social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Martins (2017) buscou desvelar as experiências vivenciadas durante a permanência na Universidade para a compreensão dos processos de “afiliação institucional e intelectual”. Além dos elementos comuns na trajetória de estudantes pobres no ensino superior, os dados evidenciaram a superação do preconceito pela utilização das ações afirmativas para ingresso como mais um aspecto a ser vencido pelos estudantes até a conclusão do curso. O processo de inclusão, caracterizado por Martins (2017) como precário, interferiu de forma negativa tanto na manutenção econômica quanto nos processos de afiliação dos estudantes. Nesse cenário, nem todos os pesquisados conseguiram alcançar a condição de filiado, algo preocupante por já terem, na época da pesquisa, ultrapassado mais

da metade do curso. Diante disso, a pesquisadora destaca a importância de uma postura ativa da Instituição na discussão e divulgação junto à comunidade acadêmica de temas relativos às ações afirmativas, programas de assistência estudantil, diversidade e informações sobre a estrutura e funcionamento da Universidade.

Nessa perspectiva, Almeida e Soares (2003) chamam a atenção para o impacto do contexto acadêmico no desenvolvimento psicossocial dos universitários. Com base em outros estudos, afirmam que tanto as interações como os espaços físicos do *campus* afetam o comportamento, rendimento e desenvolvimento dos alunos (McKEE; WITT, 1990; GIFFOR, 1997 *apud* ALMEIDA; SOARES, 2003). Sugerem, também, que os espaços físicos junto à divisão de recursos disponíveis entre os estudantes condicionam a qualidade das relações, a socialização dos jovens, o envolvimento e a satisfação acadêmica. Nesse sentido, destacam as residências universitárias como variável importante para a compreensão do processo de adaptação dos estudantes (STRANGE, 2001; ANCHORS *et al.*, 1978 *apud* ALMEIDA; SOARES, 2003).

4.4. O acesso ao Ensino Superior: período de mudanças

Conforme Almeida e Soares (2003), as exigências acadêmicas após o acesso ao ensino superior reportam-se a quatro domínios principais: *acadêmico* (novos ritmos e estratégias de aprendizagem), *social* (relações interpessoais maduras com família, professores e colegas), *peçoal* (desenvolvimento de identidade, autoestima, conhecimento de si próprio e do mundo), e *vocacional/institucional* (desenvolvimento da identidade vocacional). São aspectos que extrapolam o currículo e chegam às dimensões do domínio psicossocial, fundamentais para a compreensão da adaptação dos jovens às vivências do ensino superior.

Dentre os elementos potencializadores de uma integração bem-sucedida, os estudos se voltam para diferentes aspectos da vida acadêmica, como, por exemplo, trote, *homesickness* (saúde de casa), nível de desenvolvimento pessoal, níveis de autonomia, participação em atividades extracurriculares, níveis motivacionais e cognitivos, desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, mudanças internas e psicossociais e, também, aquelas provenientes da interação com o ambiente. Em síntese, são vastas as variáveis pessoais, interpessoais e institucionais que se associam à adaptação dos estudantes, sobretudo no primeiro ano. Logo, faz-se importante conhecer e caracterizar aspectos da vivência acadêmica conducente ou não à afiliação intelectual e institucional dos estudantes.

De acordo com Almeida e Soares (2003), tradicionalmente, o foco dos estudos sobre o ajustamento dos estudantes ao contexto universitário foi colocado sobre os fatores de insucesso e abandono. Mais recentemente, uma perspectiva mais alargada foi adotada e passou a considerar o desenvolvimento psicológico do estudante. Isso possibilitou o reconhecimento da influência dos contextos acadêmicos para o sucesso do estudante e levou à introdução de medidas que visam ao desenvolvimento de ambientes educativos propícios à adaptação e aprendizagem dos estudantes na universidade.

Complementar à Teoria de Integração Acadêmica e Social de Tinto (1975) e à noção de Afiliação de Coulon (2008), a Teoria do Envolvimento de Astin foi desenvolvida a partir de um estudo longitudinal sobre as características da evasão no ensino superior (ASTIN, 1975, 1993). O autor observou que fatores, como residir no *campus*, ingressar em uma fraternidade, participar de atividades extracurriculares e estabelecer parcerias com professores, entre outras ações, contribuíam para a persistência dos estudantes nesse nível de ensino. Ele buscou compreender como a percepção de valor da experiência universitária interferiria no investimento do estudante em seu processo de formação. Para o autor, o envolvimento é um componente comportamental que mobiliza tempo e energia física e psicológica dos estudantes.

No contexto português, há uma vasta produção sobre o processo de transição da juventude para a vida adulta e a integração ao ensino superior sob o ponto de vista psicológico. De acordo com Santos e Almeida (2001), é crescente a preocupação com questões relativas ao apoio psicológico e pedagógico aos estudantes universitários, sendo incentivadas pelo Ministério da Educação de Portugal pesquisas que busquem compreender o insucesso no ensino superior e a promoção de medidas que levem à integração acadêmica.

De acordo com a pesquisa de Santos e Almeida (2001), realizada com 456 estudantes matriculados no primeiro ano na Universidade do Minho, a dimensão da vivência universitária que demonstra maior influência sobre o rendimento dos estudantes é a realização acadêmica, caracterizada pelo conhecimento das bases do curso, métodos de estudo, desenvolvimento da carreira, relacionamento com professores e adaptação ao curso. Fatores pessoais, como bem-estar físico e psicológico, e fatores contextuais, como adaptação à instituição, envolvimento em atividades extracurriculares e gestão de recursos econômicos apresentaram menor peso na análise para o sucesso acadêmico do grupo pesquisado.

Já a pesquisa de Costa (2013) teve por objetivo analisar a influência de variáveis relacionadas com as vivências acadêmicas no bem-estar subjetivo de estudantes universitários. Este compreende dimensões como a satisfação com o trabalho, a autonomia, a

saúde, a família e as relações sociais, apresentando perspectivas individuais e contextuais. A pesquisa foi desenvolvida com uma amostra de 108 estudantes de diferentes instituições de ensino superior de Portugal. Os dados apontaram para associações positivas entre as dimensões das vivências acadêmicas e da autoestima e bem-estar. Por outro lado, comprovou-se existirem relações negativas entre a solidão e as dimensões do bem-estar subjetivo e das vivências acadêmicas. Assim, um universitário com baixo nível de bem-estar subjetivo vivencia emoções negativas como solidão e ansiedade, ao passo que estudantes que apresentam maior satisfação com a vida obtêm resultados positivos nas relações parentais, sociais, maior autoestima e maior sucesso acadêmico. Nesse contexto, as redes de amizade funcionam como um apoio social e facilitam essa transição, contribuindo para o bem-estar subjetivo (COSTA, 2013)

A investigação desenvolvida por Vieira (2013) teve por objetivo avaliar a integração e a ansiedade percebidas pelos estudantes universitários perante as vivências da praxe acadêmica (prática similar ao trote) na Universidade de Coimbra, considerada o berço de tais usos e costumes. Segundo Vieira (2013), no período de ingresso na Instituição, é comum que sejam vivenciadas, pelos estudantes, situações de insegurança, ansiedade e receio, sendo significativo o suporte social de colegas e da própria Instituição para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e intelectuais. Nesse contexto, o conjunto de costumes praticados entre os estudantes recém-chegados e veteranos, denominados como praxe, tem evocado para si um papel integrativo. Todavia, os resultados mostram que nem sempre as ações desenvolvidas na praxe podem ser caracterizadas como acolhedoras. Verificou-se a existência de relações negativas entre os fatores integração e ansiedade associados ao contexto praxe.

De acordo com Almeida (2007), os elementos que contribuem para a permanência ou abandono da instituição de ensino superior contemplam variáveis associadas aos alunos, aos professores e à própria instituição. A partir da interação dessas variáveis, ocorre a adaptação acadêmica dos estudantes condicionada ao desenvolvimento psicossocial e o rendimento acadêmico ao longo da trajetória universitária.

A ampliação do acesso ao ensino superior e a consolidação da permanência dos novos públicos ingressantes significa um desafio às instituições de ensino. Diminuir os índices de repetência e evasão tem implicações no campo da prática. Nesse sentido, Almeida e Soares (2003) pontuam que a intervenção institucional pode se dar em uma lógica paliativa face às demandas que se apresentam ou de forma promocional, trabalhando de forma preventiva

sobre as condições de vida no *campus* e na organização dos processos de ensino e aprendizagem.

4.5. Evasão no Ensino Superior

A entrada no ensino superior apresenta inúmeros desafios, enfrentados de diferentes formas pelos sujeitos. Conforme destacado, diversos aspectos podem contribuir para a integração ou evasão do estudante, como a orientação vocacional, a dinâmica do curso, o nível de exigência, o contato com colegas e professores, a rotina de estudos, as características do ambiente e o pertencimento social entre outras variáveis.

A definição teórica e matemática do fenômeno da evasão é um desafio para os investigadores da temática. Não há um consenso acerca do conceito que é aplicado para investigações tanto na educação básica como superior. Além disso, deve-se atentar para as diferentes formas de evasão, bem como as situações de trancamento, que podem se converter em evasão da instituição e/ou do sistema, como podem significar apenas um afastamento temporário. Schimitt (2014) destaca que, frente à indefinição do termo, alguns autores têm utilizado a palavra permanência para se referir a um conjunto de trabalhos voltados às análises, estratégias e práticas de prevenção do abandono.

Conforme a tipologia desenvolvida pela Comissão Especial de Estudos Sobre Evasão criada pelo MEC em 1996, a evasão poderia se dar de três formas: 1) *evasão de curso*, na qual há troca de curso, mas não necessariamente de instituição; 2) *evasão de instituição*, mediante a troca de estabelecimento, mas não necessariamente de curso; e 3) *evasão do sistema*, em que o estudante desiste da formação superior.

Para o cálculo dos índices de evasão, é possível trabalhar com diferentes dinâmicas de dados, como, por exemplo, a evasão anual, que mede o percentual de estudantes que não concluíram e também não se matricularam na instituição, ou a evasão total que mede o percentual de estudantes que não se diplomaram após um determinado número de anos (LOBO *et al.*, 2007).

A evasão contempla fatores internos e externos à instituição, e comporta situações entre a universidade, o aluno, os aspectos cognitivos e a condição social. Sabe-se que as exigências de ingresso nos cursos são distintas e com pesos diferenciados. Assim, várias estratégias são traçadas para chegar ao curso pretendido, como, por exemplo, ingressar em um

curso de mais fácil acesso e depois se submeter a processos de transferências ou novas seleções, que, entre outras ações, se refletem nas taxas de ocupação das vagas nas instituições.

Do ponto de vista econômico, o abandono tem um alto custo, seja para o estudante, seja para o Estado. Para além da questão financeira, devem ser considerados fatores internos e externos à instituição. A V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Graduandos (ANDIFES; FONAPRACE, 2019) mostra que 52,8% dos estudantes já pensaram em abandonar o curso. As razões apontam para dificuldades financeiras, nível de exigência acadêmica, difícil conciliação entre trabalho e estudo, problemas de saúde, problemas do próprio campo profissional, relacionamentos no curso, incompatibilidade com a área, insatisfação com a qualidade da formação, problemas familiares e situações de assédio, preconceito e *bulling*.

Dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2016) mostram que 49% dos alunos que ingressaram nesse nível de ensino em 2010 abandonaram os cursos dentro de um período acumulado de cinco anos. Nas instituições privadas, a evasão foi de 53%, nas municipais 47%, estaduais 38% e 43% nas federais. Nos primeiros períodos, o índice de desistência foi de 30% nas instituições privadas e de 19% na rede pública. Os dados mostram que a rede pública de ensino superior tende a reter os estudantes em maior percentual que as privadas. Todavia, os índices ainda são altos e merecem a atenção de pesquisadores e gestores.

Referindo-se à situação de evasão que atinge o sistema universitário francês, Coulon (2008, p. 31) afirma: “Hoje, o problema não é entrar na universidade, mas continuar nela”. Para ele, a evasão tem um alto custo no plano humano e socioeconômico. Quanto ao primeiro aspecto, produz desmotivação, déficit de formação e, frequentemente, desemprego após a evasão. No plano econômico, os investimentos, sejam eles públicos ou dos próprios estudantes, se tornam não produtivos.

4.5.1 Evasão Pós-SiSU

A implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) em 2010 para o preenchimento das vagas em instituições federais de ensino superior a partir dos resultados do ENEM representou uma nova modalidade de acesso a esse nível de ensino. Sua dinâmica de operacionalização permite realizar as provas na cidade de origem e concorrer a vagas em universidades de todos os Estados da federação. Tal fato, no entanto, mesmo carecendo de estudos mais aprofundados, tem sido destacado como causa da ampliação das vagas ociosas.

Por meio do SiSU, o acesso às universidades públicas nem sempre se dá na primeira opção de curso do estudante, o que pode acarretar em diferentes formas de investimento no

estudo e nas demais atividades acadêmicas, podendo ter, inclusive, como resultado a evasão (ALMEIDA; SOARES, 2003; ALMEIDA, 2017). Nesse sentido,

parcela significativa do que chamamos de evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca; não é desperdício, mas investimento; não é fracasso – nem do aluno, nem do professor, nem do curso ou da instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades (RISTOFF, 1995, p. 125).

Nessa direção, Portilho *et al.* (2017, p. 728), ao se deterem sobre os índices de evasão da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), antes e depois da adoção do SiSU, constatou que “houve um maior percentual de alunos evadidos após a adoção do SiSU do que antes, quando a UFU utilizava o vestibular clássico como forma de ingresso”. Todavia, os dados gerais mostram um número pouco significativo e com diferenças entre as áreas de conhecimento e curso. No caso dos cursos das áreas de Ciências Agrárias, Biológicas, Exatas, da Terra e da Saúde, houve aumento significativo no percentual de evasão pós-SiSU. Por outro lado, nos cursos das áreas de Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, e Ciências Sociais Aplicadas, houve redução no percentual de alunos evadidos.

Foram identificadas, ainda, variações de acordo com o sexo do estudante, turno do curso e período. A partir do agrupamento das variáveis e de suas diferentes combinações, os pesquisadores verificaram aumento, queda ou manutenção da evasão pré e pós-SiSU, destacando, assim, a complexidade de atribuir a esse formato de seleção a responsabilidade de forma unilateral pelas variações no índice de vagas ociosas.

No caso da Universidade Federal de Minas Gerais, estudo realizado por Adachi (2009) mostra que a evasão é mais elevada nos cursos que exigem notas mais baixas para a entrada e cujo perfil socioeconômico e cultural dos discentes é predominantemente mais baixo, sendo caracterizados como de baixo prestígio social. Em relação ao SiSU, Muzzi (2015) aponta que, após sua adoção pela UFMG, houve a ampliação da mobilidade dos estudantes. Antes, a evasão se concentrava entre o quarto e quinto períodos, mas, após o SiSU, percebeu-se uma migração para os períodos iniciais.

Através do SiSU, a candidatura em diferentes instituições do País pode aumentar a migração dos estudantes para localidades distantes do meio familiar. Nesses casos, quando o acesso à universidade leva também à saída da casa dos pais, a mudança de cidade, o distanciamento de amigos e parentes, mesmo sendo uma separação desejada, pode levar a situações de estresse, ansiedade, depressão e *homesickness*.

Coulon (2008) destaca que, constantemente, são identificados e divulgados os percentuais de evasão, as variáveis e regularidades relacionadas ao comportamento dos atores, mas pouca atenção é dada à tomada de decisão que culmina com a evasão. Nas palavras do autor, “estas são questões importantes raramente abordadas na sociologia da educação” (COULON, 2008, p. 166).

Diante da ampliação do acesso ao ensino superior e das demandas apresentadas pelos jovens, promover a permanência material e simbólica dos estudantes, propiciar ações de orientação vocacional e reduzir o percentual de vagas ociosas são desafios para as instituições de ensino.

4.6 Permanência: questões objetivas e simbólicas

Por vezes, o termo “permanência” é entendido apenas como *continuum*, perpetuação de um fenômeno. Entretanto, quando se trata do acesso de estudantes, sobretudo aqueles de camadas populares, no ensino superior, pode-se abordá-la sob dois aspectos. O primeiro se refere à permanência material, caracterizada pelas condições objetivas de subsistência do estudante na universidade, como, por exemplo, alimentação, moradia, vestimentas e acesso a material de consumo. Já o segundo tipo diz respeito à permanência simbólica, representada pelo desenvolvimento das condições necessárias para vivenciar com qualidade as potencialidades do ambiente universitário de forma independente do pertencimento social.

Nessa linha, para a garantia das condições materiais, a permanência deve ser vista como política de Estado por meio da garantia de verbas e demais recursos necessários à continuidade dos estudos. Contudo, as ações não podem se restringir ao caráter assistencialista. São necessárias políticas e programas que promovam o acesso dos estudantes a atividades extracurriculares, ao aprendizado de uma segunda língua, aos instrumentais para elaboração de planos de estudo, à participação em projetos de pesquisa e extensão, e aos eventos acadêmicos entre outras estratégias.

Portes e Sousa (2013) destacam as questões simbólicas produzidas pelos estudantes como sendo tão impeditivas da afiliação intelectual e institucional quanto às questões materiais. Nesse sentido, segundo Portes (2015), uma visão técnica de assistência estudantil desprovida de sentido político e sem a compreensão abrangente que o processo de permanência exige não é suficiente para a garantia da permanência dos estudantes. Esta, tida como direito daqueles que ingressaram na universidade, deve propiciar as condições materiais, físicas, mentais e culturais que permitam o desenvolvimento cognitivo e cultural e

possibilitem o acesso ao conhecimento. Assim, de acordo com o autor, não é aceitável que o estudante tenha sua trajetória universitária comprometida em função do conhecimento ao qual não teve acesso na rede pública, em sua maioria abandonada pelo Estado, como também por não possuir tempo ou condições materiais suficientes para se dedicar e gozar a vida universitária em sua plenitude.

Conforme Paivandi (2012), a maioria dos estudos da sociologia da educação relativos ao percurso acadêmico opera com determinantes externos, como origem escolar e social, projetos de futuro e aspectos internos como o tipo de instituição, práticas de estudo e organização pedagógica. Para o pesquisador, tais indicadores se restringem às condições objetivas e não consideram uma dimensão crucial da formação do estudante: a qualidade da aprendizagem e o sentido atribuído a ela por ele. Partindo do princípio de que os estudantes têm posturas e atitudes distintas em relação aos estudos, a partir de entrevistas e observações realizadas em uma universidade francesa, o autor identificou os tipos de aprendizagem mais representados na universidade. O pesquisador trabalha com o termo “perspectiva” como um conjunto de ações mobilizadas pelo sujeito:

A relação com o aprender constitui a base de um *modus vivendi* entre o estudante e a universidade e o desenvolvimento de uma perspectiva que lhes permite mobilizar esquemas de ação coerentes para viver sua vida de estudantes, aprender, ter sucesso e se projetarem do ponto de vista pessoal, intelectual e profissional (PAIVANDI, 2012, p. 39).

A *Perspectiva Compreensiva* privilegia o sentido e o desejo, e mobiliza a apropriação do saber e o desenvolvimento de si. Na *Perspectiva Minimalista*, o estudante se contenta com o mínimo para passar na disciplina e privilegia a memorização. Ele decodifica as expectativas docentes em relação às avaliações sem desenvolver uma implicação pessoal significativa. Já a *Perspectiva Performance* diz respeito ao estudante centrado no sucesso acadêmico, com foco na obtenção das melhores notas. Ele compreende e responde às exigências dos professores e exames, e é visto como bom aluno. Por fim, a *Desimplificação* se refere aos estudantes que se sentem excluídos ou se excluem das atividades e do processo de aprendizagem, e não têm projetos. Nas palavras de Paivandi (2012, p. 42), “sua presença na universidade não tem sentido. Eles estão nela sem realmente estar”.

As quatro perspectivas coabitam no espaço acadêmico e levam a diferentes efeitos no processo de aprendizagem. Ao relacioná-las às variáveis de origem familiar, percurso escolar e condições de vida, a perspectiva compreensiva é mais frequente entre os estudantes provenientes de famílias favorecidas economicamente. Por outro lado, a *Perspectiva*

Minimalista é mais observada entre os estudantes oriundos das camadas populares. Segundo Paivandi (2012), os dados confirmam tendências já verificadas em um grande número de estudos. Os resultados indicaram que o ambiente educacional exerce impacto sobre a qualidade da aprendizagem, enquanto a maneira como os discentes percebem a organização pedagógica e o conteúdo de ensino são elementos fundamentais para sua mobilização, o que influencia o sentido que atribuem à aprendizagem e, conseqüentemente, à sua permanência na instituição.

Quando a aprendizagem não ocorre de forma satisfatória e a integração, seja ela intelectual ou social, não se efetiva, tendencialmente, os estudantes abandonam o curso, instituição ou mesmo o sistema de ensino superior em busca de outras oportunidades.

4.7 A influência da moradia estudantil na formação do estudante

Com a definição proposta por Brandão (2004), a educação não se caracteriza apenas como práticas de ensino institucionalizadas no âmbito escolar (educação formal). O termo “abrange todos os processos de formação do indivíduo” (BRANDÃO, 2004, p. 17). Assim, a troca de saberes se constitui em uma prática educativa, que pode ocorrer em diferentes ambientes (educação informal). Segundo o autor, “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender – e – ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver” (BRANDÃO, 2004, p. 7).

Larrosa (1999, p. 81) corrobora a definição de educação informal ao destacar a existência de ambientes, nos quais as relações de ensino e aprendizagem são desprovidas de sistematização. Estes são denominados por ele como “espaços intersticiais”, onde os próprios sujeitos organizam internamente seus saberes e se tornam pessoas diferentes.

Reforça essa perspectiva a definição apresentada por Libâneo (2004, p. 31), na qual:

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas.

Considerando tais pressupostos é que as moradias estudantis são tomadas como ambientes de compartilhamento de novas experiências de vida, que podem influenciar no

processo de afiliação. A saída da casa dos pais em função do acesso ao ensino superior implica mudanças. Na visão de Galland (1995), a independência residencial aparece como critério importante para a vivência da vida estudantil. Os dados de sua pesquisa, realizada na França, mostram serem os estudantes residentes das moradias universitárias institucionais ou privadas mais extrovertidos e conectados ao mundo estudantil. Eles possuíam mais amigos estudantes em relação àqueles que moravam com os pais, vivenciavam práticas de sociabilidade de forma mais intensa e se inseriam mais fortemente no espaço urbano local.

No caso das moradias estudantis, desenvolver o sentimento de pertença ao grupo de residentes e estabelecer vínculos é um aspecto importante para a integração a esse novo ambiente. É preciso conciliar os interesses individuais e coletivos para o gerenciamento e utilização do espaço comum da Instituição e da moradia. Ao se deter sobre esses processos, a psicologia ambiental aponta para uma inter-relação entre comportamento e ambiente físico de forma bidirecional de forma que tanto o ambiente físico afeta o comportamento como esse afeta o ambiente físico. Além disso, o contexto social pode ora estimular ou restringir comportamentos. A psicologia social volta-se sistematicamente para as causas do comportamento social humano, identificando as influências das pessoas sobre as crenças, sentimentos e comportamentos umas das outras. Conforme Delabrida (2014) comportamentos positivos tendem a ser desenvolvidos entre estudantes que convivem e interagem com colegas que já internalizaram esses comportamentos. A interação social pode melhorar o desempenho educacional. Nesse caso, as residências podem funcionar como uma extensão do ambiente de sala de aula e dar continuidade aos processos de aprendizagem. Pesquisas mostram que estudantes com senso de comunidade têm mais probabilidade de se integrarem às comunidades do *campus* universitário (BERGER, 1997).

A literatura norte-americana oferece contribuições significativas sobre a vivência nas residências estudantis. A compreensão desse ambiente como espaço de aprendizagem difere bastante da concepção pragmática e assistencialista adotada no Brasil. Os programas de residência são tidos como elos capazes de cultivar oportunidades, desenvolver habilidades e promover a junção das aprendizagens de dentro e fora da sala de aula. Diante disso, diferentes pesquisas mostram a relação entre esses ambientes e o aumento do rendimento acadêmico, persistência no ensino superior, promoção da adaptação geral e social, e maior interação entre pares entre outros aspectos.

No levantamento realizado por Pascarella e Terenzini (1991) referente à produção americana sobre os impactos da universidade sob os estudantes, os autores concluem que residir na moradia estudantil tem sido relacionado a uma série de aspectos positivos como:

aumento de valores estéticos, culturais, intelectuais, sociais e políticos, orientação intelectual, desenvolvimento da autonomia, ganhos de empatia, tolerância, persistência em manter-se na universidade, envolvimento interpessoal, envolvimento em atividades extracurriculares e desempenho acadêmico. A atualização desse levantamento realizado em 2005 reitera esses achados, mas indica, ainda, que muitos desses ganhos podem se dar de forma indireta, relacionando-se diretamente ao nível de interação do estudante ao *campus* (PASCARELLA; TEREZINI 2005). Contudo, mudanças indesejáveis, também, foram identificadas a partir da experiência de moradia compartilhada, como, por exemplo, problemas com companheiros de quarto, dificuldades para estudar no espaço da moradia e estresse (GARRIDO, 2015).

Estudos internacionais mostram que as instituições que oferecem alojamento para seus estudantes apresentam melhores taxas de persistência dos alunos e um aumento nas taxas de conclusão em relação àqueles que não residiram nas moradias institucionais (PAINE, 2007; ASTIN, 1993; PASCARELLA; TEREZINI, 2001, 2005). Nesses estudos, foram controladas estatisticamente variáveis relacionadas à trajetória escolar anterior, desempenho e condições socioeconômicas.

Com o objetivo de verificar as experiências que influenciam a integração dos estudantes no primeiro ano de universidade, Christie e Dinham (1991) desenvolveram um estudo qualitativo com 25 estudantes de uma universidade americana. Os dados mostraram que a experiência de viver no *campus* contribuiu para o senso de integração na medida em que possibilitou aos estudantes conhecer uns aos outros, estabelecer amizades e obter informações sobre a vida acadêmica.

Outro estudo que correlaciona positivamente o fato de residir na moradia e a persistência acadêmica foi desenvolvido por Berger (2007), que se voltou para a noção de comunidade no interior das residências. Os resultados dos questionários aplicados aos calouros em três momentos distintos do primeiro ano indicaram que o senso de comunidade nas residências teve efeitos positivos nas relações entre os pares e entre os professores além de influenciar positivamente o desenvolvimento dos compromissos institucionais. De acordo com Paine (2007), esses dados confirmam a teorização de Tinto (1975) sobre a importância das residências no processo de integração social e ao *campus*. Contudo, esses estudos não apresentam de forma detalhada o tipo de residência, estrutura, atividades e ações propostas em seu interior, variáveis que poderiam influenciar no senso de persistência dos estudantes e permitir uma melhor compreensão desses dados.

Quanto aos resultados acadêmicos e cognitivos dos residentes das moradias estudantis, as pesquisas apontam para dados distintos. Segundo Paine (2007), enquanto alguns estudos

reforçam a noção de que os estudantes residentes em moradias podem apresentar melhor desempenho acadêmico e social, há por outro lado evidências de que a variável principal não seria o formato de moradia, mas sim as práticas de integração social desenvolvidas em seu interior. Paine (2007) destaca, ainda, que a variação nos resultados entre diferentes estudos sobre o tema pode estar atrelada aos procedimentos metodológicos, especialmente a abordagem ou não de uma variável estratégica: as características pré-universitárias.

No que se refere à infraestrutura, os estudantes residentes das moradias universitárias americanas têm exigido uma organização espacial diferente dos modelos tradicionais. A partir da década de 1990, notou-se um desejo por maior privacidade e conforto, diminuindo ao máximo os ambientes compartilhados. Tais aspectos têm sido acatados pela gestão das moradias, que adotou tendências como: construção de residências luxuosas, privatização da gestão e, principalmente, minimização de áreas comuns (BLIMLING, 1993). Por outro lado, a diminuição dos espaços comuns reduz a interação entre os residentes.

O estudo de Whalen e Morris (1989) mostra que a residência em apartamentos tem como consequência uma menor interação entre os estudantes. Paine (2007) destaca os resultados da pesquisa de Mandel, Baron e Fisher (1980), que evidenciam ser melhor o clima social entre os estudantes residentes de andares próximos ao térreo. Segundo a autora, pesquisas dessa natureza influenciaram arquitetos e gestores das habitações, o que levou a modificações no formato de construção desses alojamentos nos Estados Unidos.

No que pese a estrutura física dos espaços de moradia, os dados indicam que as características ambientais mais significativas na aprendizagem do aluno são aquelas que relacionam o espaço à promoção das interações dos estudantes entre eles e com o corpo docente (ASTIN, 1975, 1993; PASCARELLA; TERRENZINI, 1991). Assim, conforme o Relatório ACUHO-I (1998), o projeto arquitetônico, o *design* de interiores e as questões gerais de manutenção afetam o comportamento dos alunos e, conseqüentemente, sua capacidade de aprender, pois interferem no tipo de interação possível naquele ambiente. Por isso, os responsáveis por esses espaços devem considerar não apenas a estética, mas abordar, também, os possíveis impactos dessa configuração na promoção e aprimoramento da experiência estudantil. O relatório aborda, ainda, a abertura do *campus* universitário de modo que todos os estudantes tenham acesso igualitário ao ambiente acadêmico e às suas instalações.

Toda a produção americana sobre integração, envolvimento, afiliação e permanência no ensino superior, junto aos dados de evasão nos anos iniciais, levaram a consolidação de programas e ações voltadas para os estudantes de primeiro ano. Destacam o acesso ao ensino

superior como um período crítico, de transição, estranhamentos e rupturas em que os vínculos com esse nível de ensino são fracos e podem facilmente se romper, levando a evasão (TINTO, 1993). Considerando tais aspectos as instituições americanas desenvolvem recepções, atividades e palestras exclusivas para os estudantes recém-chegados utilizando para isso o espaço das moradias estudantis institucionais.

Quanto à literatura nacional, é escassa a produção que se volte exclusivamente sobre o tema. Verifica-se o predomínio de uma visão da moradia estudantil como ação assistencial, desconsiderando-a como espaço pedagógico e de formação e aprendizagem (WIESE, 2017; GARRIDO; MERCURI, 2013). Além disso, tendencialmente as pesquisas têm como referencial o campo das políticas públicas ou os estudos psicológicos e menos àqueles do campo educacional (GARRIDO; MERCURI, 2013; DELABRIDA, 2014; GARRIDO, 2015). Contudo, nota-se um crescente interesse pelo tema diante da importância da moradia estudantil como componente do PNAES.

Para Berlatto e Sallas (2008, p. 8) longe do ambiente familiar e inserido na moradia estudantil o sujeito descobre e inventa outra casa, estabelece novas relações “cujo aprendizado é em boa parte inconsciente, gera novos valores e produz um novo indivíduo”. A partir de sua pesquisa realizada na Casa da Estudante Universitária de Curitiba, pertencente à Universidade Federal do Paraná, através do registro fotográfico, foram captadas diversas formas de relação dos habitantes da Casa entre si. Os dados mostram ser a moradia um ambiente propício para o rito de passagem da adolescência para a vida adulta, bem como lugar de reconhecimento e desenvolvimento de disposições e *habitus* (BOURDIEU, 1998). Os autores destacam a vivência na moradia como elemento que contribuiu para construção da identidade.

Não obstante Wiese *et al.* (2017) propõe a compreensão do ambiente da moradia estudantil enquanto equipamento público que apresenta grande potencial para o estabelecimento de redes de sociabilidade e de fortalecimento da autonomia e identidade dos estudantes.

A pesquisa desenvolvida por Ariovaldo (2016) com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa e residentes dos alojamentos da Instituição evidencia a experiência de vivência coletiva como possibilidade de ampliação das redes de trocas entre os estudantes, bem como mudanças de valores, desenvolvimento de desenvoltura para lidar com o novo e construção de disposições acadêmicas. Os dados indicam que as relações desenvolvidas entre as companheiras de quarto funcionam como estímulo mútuo de empenho para usufruir das atividades científicas e culturais oferecidas na Universidade.

Com o objetivo de analisar impactos percebidos por universitários residentes em

moradias estudantis nos domínios pessoal, social e acadêmico, Garrido (2015) realizou entrevistas com estudantes residentes de oito moradias vinculadas a universidades públicas da Bahia. Cada um dos 32 participantes da pesquisa relatou, em média, 14 situações de mudanças associadas à experiência de moradia coletiva. Nos domínios social e acadêmico, concentra-se o maior número de mudanças, sendo que 65% têm valoração positiva. Dessa forma, as condições de vivência nesse espaço têm influenciado positivamente os estudantes no desenvolvimento de habilidades do domínio cognitivo e de interação. O estudo, também, apontou para impactos indesejáveis associados aos aspectos estruturais, como barulho, ausência de privacidade e elevado número de pessoas por quarto. De acordo com Garrido (2015, p. 735), no caso dos residentes das moradias, “além da adaptação à universidade, suas regras e suas exigências, precisam se integrar também à vida coletiva, partilhar sua privacidade com pessoas desconhecidas e enfrentar dificuldades estruturais”, aspectos esses abordados pelos entrevistados.

Especificamente sobre as aprendizagens no âmbito da moradia estudantil, Lima *et al.* (2010) desenvolveram um estudo, cujo objetivo foi averiguar a existência de práticas educativas não intencionais em repúblicas de estudantes universitários na cidade de São João del-Rei. Os dados mostraram a existência de condições favoráveis para a troca de experiência entre os residentes das moradias pesquisadas. Por meio das observações *in loco* e das entrevistas, as pesquisadoras apresentam as repúblicas como ambientes propícios para o desenvolvimento de práticas educativas, visto que toda a vivência nesse espaço institui, obrigatoriamente, a relação entre os sujeitos. Para elas, quanto mais os sujeitos se relacionam maior à probabilidade de ocorrência de práticas educativas. Nesse sentido, reforçam a concepção de Libâneo (2004) de que as relações de ensino e aprendizagem não são exclusivas do ambiente escolar, já que as práticas educativas nas repúblicas foram evidenciadas na pesquisa tanto para a aquisição da cultura acadêmica quanto para a aprendizagem do novo estilo de vida.

A pesquisa desenvolvida por Figueiredo (2015) com o objetivo de analisar a trajetória acadêmica de estudantes de camadas populares, no curso de Engenharia Elétrica, considerado de alto prestígio social, em uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), também, apresentou os percalços nas condições de moradia como um elemento complicador para o processo de afiliação dos estudantes à Instituição.

Ao lado da dificuldade de adaptação às exigências de um curso superior, Gustavo também viveu problemas de adaptação à vida nas repúblicas,

processo que se sobrepôs às questões acadêmicas. No seu primeiro ano de faculdade, morou em três repúblicas diferentes em que questões como falta de organização da casa, dificuldade para a divisão de tarefas domésticas, consumo de álcool pelos colegas e festas incomodaram Gustavo. Essa situação foi potencializada pela restrição financeira de Gustavo: as despesas com a mudança de repúblicas sobrecarregaram o orçamento de Gustavo, que, evitando procurar os pais para ajuda na solução da situação, recorreu ao irmão e a empréstimos bancários (FIGUEIREDO, 2015, p. 127).

Os dados da pesquisa realizada por Portes (2001, p. 185), sobre a trajetória escolar e universitária de estudantes de camadas populares que ingressaram em cursos de prestígio e altamente seletivos da Universidade Federal de Minas Gerais, mostram ser as condições de moradia “um elemento prioritário para um possível bom desempenho acadêmico”. Os relatos dos estudantes entrevistados deixavam transparecer inquietação e angústia no processo de busca e da utilização da moradia, sendo esta caracterizada no referido estudo como: casa da família, casa de parentes e amigos, moradia estudantil institucional e repúblicas estudantis. Independente do formato, todos eles mobilizavam a atenção e preocupação dos estudantes por algum motivo.

Outros estudos sobre assistência estudantil apresentam, como dados secundários, aspectos da vivência compartilhada nas moradias estudantis e o desenvolvimento da tolerância e a aquisição de habilidades de conviver com a diversidade (LARANJO; SOARES, 2006), bem como as contribuições da vivência coletiva para o enfrentamento do preconceito e do estigma de ser morador desses espaços (BERLATTO; SALLAS, 2008; SOUSA; SOUSA, 2009). As pesquisas, também, apontam para problemas de ordem estrutural e ausência de serviços, que comprometem a qualidade de vida e propiciam sofrimento e desconforto dos moradores, chegando a casos de ansiedade e depressão, e afetando, de forma negativa, o desempenho acadêmico (OSSE, 2013).

A partir das experiências relatadas de moradias estudantis no exterior, observa-se uma diversidade de modelos e concepções sobre esse ambiente, modalidades institucionais e outras independentes das universidades. Isso ainda, se verifica no Brasil, visto que, apesar da existência de um Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem como área de atuação o alojamento dos estudantes, não se verifica uma homogeneidade dentre as ações e programas desenvolvidos.

As universidades federais apresentam características singulares, tais como o volume de estudantes, ano de fundação, localização geográfica, número de *campi* e histórico de desenvolvimento dos programas de assistência. Tais diferenças levam a diferentes modalidades de oferecimento dos programas de moradias. No capítulo seguinte, será

apresentado o mapeamento das ações de assistência estudantil no contexto nacional, com destaque para os programas de moradia desenvolvidos nas Universidades Federais de Minas Gerais, Viçosa e Ouro Preto.

5. MORADIAS ESTUDANTIS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

No Brasil, o deslocamento geográfico de pessoas em busca de conhecimento não é algo recente. Desde o período jesuítico o número de colégios era pequeno comparado à dimensão do país, tal fato levava os estudantes a se deslocarem em busca de formação. No que se refere ao ensino superior, para aqueles que não desejavam a educação religiosa era preciso buscar por instituições no exterior, tendo como destino principalmente a cidade de Coimbra em Portugal (CUNHA, 2007).

Após o estabelecimento dos primeiros cursos superiores no Brasil esse deslocamento se acentua. Assim, a utilização do recurso de agrupamento de estudantes, sejam eles provenientes da mesma localidade ou não, em torno de uma moradia coletiva acompanha o desenvolvimento do ensino superior no país. A obra de Almeida Nogueira (1907, v. I) retoma memórias da Academia de São Paulo de 1827 a 1890. O autor mostra como tal estratégia era utilizada pelos estudantes de Direito no século XIX, os quais se dirigiam para São Paulo e montavam suas repúblicas com conterrâneos. As condições de alojamento eram distintas e de acordo com condição social dos mesmos, variando entre estruturas físicas opulentas e modestas. Apesar de se constituir em uma iniciativa particular e de não pertencer à universidade, as repúblicas funcionavam “quase como um anexo da Faculdade” (MACHADO, 2013, p. 23).

Atualmente, as IFES estão distribuídas por todos os estados da Federação, mas ainda sim são comuns os deslocamentos com fins estudantis. Nesse contexto, vários estudantes deixam a casa familiar para coabitar um espaço novo e coletivo, com pessoas desconhecidas e provenientes de várias regiões do país que trazem consigo hábitos, costumes, modos de compreender os fatos, enfim sua cultura e constroem o espaço plural que se constituem nas moradias estudantis.

Nesse capítulo será apresentado um panorama das moradias implantadas nas universidades federais brasileiras, dando especial atenção a três instituições localizadas no estado de Minas Gerais: UFMG, UFV e UFOP.

5.1. As condições de moradia: dados do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES

Captado pela V Pesquisa, a maior proporção de residentes em moradias universitárias está entre estudantes pretos e indígenas, do sexo masculino, das regiões Nordeste, Sudeste e

Sul, que ingressaram entre 2013 e 2016 por cotas, estudaram em escola pública, e que possuem renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio.

A maioria dos graduandos (77,2%) reside no município onde estuda e 22,8% faz uso da migração pendular, ou seja, desloca-se diariamente entre diferentes cidades a fim de frequentar o ensino superior. Apesar de não ser o único indicador de qualidade de vida dos estudantes, pois não revela características como a distância e tempo de deslocamento diário, tal variável é destacada no relatório da pesquisa como um distintivo social. Os estudantes que vivenciam a migração pendular “são majoritariamente do sexo feminino (54,6%); 55,2% são negros (as) e 39% brancos (as) e 76,3% pertencem a famílias com renda mensal familiar *per capita* até 1 e meio SM” (ANDIFES; FONAPRACE, 2019, p. 63).

Os dados da pesquisa mostram uma correlação entre a distância percorrida pelo estudante para chegar à universidade e o desejo de abandonar o curso. É uma relação fraca, mas quanto maior a distância de deslocamento maior a frequência com que os discentes pensam em abandonar seus cursos.

...entre estudantes que se deslocam “Menos de 1 km”, a metade já pensou em abandonar o curso. Entre discentes que precisam se deslocar “Entre 1 e 5 km”, 51,9% já pensaram em abandono. O deslocamento de “5 a 10 km” eleva este percentual para 52,5%; de “10 a 50 km” é de 53,9%, de “50 a 100 km” é de 55,9% e mais de 100 km permanece próximo à última faixa, com 55,8%.

Diante da situação de deslocamento diário enfrentada por uma parcela dos universitários, o relatório da Andifes (2019) apresenta como proposição ao Governo Federal maior investimento para as moradias estudantis, de modo que os estudantes possam se fixar nas imediações da universidade e seja reduzido o tempo de deslocamento, o que melhoraria a qualidade de vida e tempo de estudo. Estudo realizado por Grignon (2000) junto ao Observatório da Vida Estudantil na França evidencia forte correlação entre as horas de transporte entre a moradia e a universidade e o tempo para realização de atividades fora da sala de aula. Quanto mais exigente o curso e o número de horas a serem destinadas ao cumprimento de suas tarefas menor deve ser o tempo médio de deslocamento. Os dados de sua pesquisa evidenciam influência negativa do tempo despendido nas jornadas diárias de transporte e os hábitos de estudo, como por exemplo, a frequência a biblioteca e a participação em atividades extracurriculares.

Sobre o oferecimento de moradia estudantil os dados revelam um déficit em sua oferta nas universidades federais brasileiras. Ao se considerar, hipoteticamente, como público-alvo

dessa política estudantes com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio e que realizam o deslocamento diário de mais de 50 km para chegar á universidade, tem-se 6,4% dos estudantes das IFES nessa condição. Este percentual é aproximadamente 3,5 vezes maior do que o número de estudantes que vivem atualmente nas moradias estudantis (1,8%). Diante disso, “a política de investimento em construção de unidades habitacionais para os estudantes de mais baixa renda seria uma forma de contribuir para a permanência estudantil e a melhoria da qualidade da vida acadêmica” (ANDIFES; FONAPRACE, 2019, p. 67).

Comparando os dados da IV e V Pesquisa, nacionalmente destaca-se uma queda na proporção de estudantes que viviam em repúblicas e nas moradias pertencentes ás universidades. Em contrapartida houve aumento no índice daqueles que viviam na residência familiar. De acordo com a argumentação construída no Relatório, é possível que, mesmo diante da construção e reforma de residências estudantis promovidas nos últimos anos, a ampliação da população universitária foi proporcionalmente maior do que as vagas disponibilizadas nas moradias, o que se refletiu sobre tais indicadores.

5.2. As moradias estudantis nas universidades federais

Ao longo dos anos as ações das instituições de ensino brasileiras voltadas para a assistência aos estudantes menos abastados se consolidaram como direito. Foram direcionados recursos financeiros para tal e as instituições puderam, de acordo com as políticas nacionais e suas concepções institucionais desenvolver um aparato voltado para garantia da permanência desse público no ensino superior. Este foi o caso do Programa Nacional de Assistência Estudantil que, dentre as ações previstas para serem contemplados pelas instituições abarca a moradia estudantil.

Com o objetivo de mapear seu oferecimento pelas universidades federais, foi realizada uma pesquisa nos *sites* das instituições, nos quais se encontram disponíveis, para domínio público, informações sobre a política de assistência. Dentre as 63 universidades federais⁴², em 41 havia espaços para moradias, totalizando 19.436 vagas, conforme mostra a tabela a seguir.

⁴² As instituições contempladas no levantamento foram aquelas participantes do Censo da Educação Superior no ano de 2017.

Tabela II: Mapeamento das moradias em universidades federais por região e número de vagas oferecidas

Região	UF	Universidade	Sigla	Possui moradia estudantil?	Nº Vagas	Soma
Centro Oeste	DF	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	SIM	368	958
	GO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	SIM	370	
	MS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	UFGD	SIM	96	
	MT	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL	UFMS	NÃO	0	
Nordeste	AL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	UFAL	SIM	127	5.296
	BA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	SIM	400	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA	UFOB	NÃO	0	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	UFRB	SIM	218	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA	UFSB	NÃO	0	
	CE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	SIM	438	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI	UFCA	NÃO	0	
		UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO BRASILEIRA	UNILAB	NÃO	0	
	MA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	SIM	150	
	PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	UFCG	SIM	421	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	SIM	1.248	
	PE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	SIM	402	
		UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	UFRPE	SIM	134	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO	UNIVASF	SIM	72	
PI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	UFPI	SIM	500		
RN	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO	UFERSA	SIM	312		
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	SIM	774		
SE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	SIM	100		
Norte	AC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	UFAC	SIM	120	742
	AM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	UFAM	SIM	120	
		UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA	UFRA	NÃO	0	
	AP	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UNIFAP	NÃO	0	
	PA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFOPA	NÃO	0	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFPA	SIM	160	
		UNIVERSIDADE FEDERAL SUL E SUDESTE DO PARÁ	UNIFESSPA	NÃO	0	
	RO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	UNIR	NÃO	0	
RR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	UFRR	SIM	42		
TO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCANTINS	UFT	SIM	300		
Sudeste	ES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	NÃO	0	7.878
	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	SIM	113	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	UFLA	SIM	400	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	SIM	1122	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	UFOP	SIM	1212	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	UFSJ	SIM	140	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	UFTM	NÃO	0	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	SIM	152	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	SIM	1413	
	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	UFVJM	SIM	300	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS	UNIFAL	NÃO	0	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAUBÁ	UNIFEI	NÃO	0	
		UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	UFF	SIM	362	
	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRRJ	SIM	504	
		UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	UFRRJ	SIM	1500	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UNIRIO	NÃO	0	
SP	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC	UFABC	NÃO	0		
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	SIM	660		
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP	NÃO	0		
Sul	PR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	NÃO	0	4.562
		UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO AMERICANA	UNILA	SIM	800	
		UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	UTFPR	NÃO	0	
	RS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	SIM	460	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE	UFCSA	NÃO	0	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	SIM	300	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	SIM	542	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSC	SIM	2250	
	SC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	UNIPAMPA	NÃO	0	
		UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA DO SUL	UFFS	NÃO	0	
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	SIM	210		
					Total de vagas	19.436

Fonte: produzido pela pesquisadora.

Apesar do número expressivo a quantidade de vagas oferecidas não comporta a demanda por esse tipo de assistência, considerando que em 2017 essas IFES registravam 1.306.351 (um milhão, trezentos e seis mil, trezentos e cinquenta e um) alunos matriculados, a capacidade de atendimento era inferior a 2%.

Das 41 instituições que possuem residência universitária, 37 oferecem, além disso, recursos financeiros a título de Auxílio Moradia para os estudantes, reconhecidamente carentes, que pleitearam a vaga, mas não conseguiram devido à insuficiência de vagas nas moradias ou pelo fato da instituição não possuir alojamento em todos os seus *campi*. Tal estratégia é empreendida com o objetivo de contemplar de forma ampliada os estudantes que buscam por esse serviço. Na data do levantamento⁴³ o valor dos auxílios variava entre R\$150,00 (Univasf) e R\$530,00 (UnB).

A infraestrutura disponibilizada e o formato de seleção dos estudantes diferem conforme cada instituição. Predominam prédios, nos quais os apartamentos possuem quartos compartilhados, sendo poucas as instituições que ofereciam quartos individuais. Considerando a moradia como espaço de integração dividir o quarto com um ou mais estudantes pode levar ao estabelecimento de vínculos de amizade e troca de informações acadêmicas, ao mesmo tempo em que dificulta as possibilidades do exercício de momentos de privacidade.

A pesquisa desenvolvida por Delabrida (2014) sobre variáveis individuais e sociais do ambiente físico de residências universitárias mostra que a divisão de quarto entre três ou mais estudantes e o compartilhamento de espaços comuns com um número ainda maior de pessoas promove um ambiente de conflito e disputas de território. Em um ambiente pequeno e superlotado atividades exercidas por uns podem incomodar outros, justamente pelo fato de o espaço não comportar sua realização de forma concomitante, com efeitos negativos para a interação e coesão grupal. Algo semelhante foi evidenciado no estudo realizado por Machado (2013) sobre a experiência de vivência de ex-residentes da Casa do Estudante (CEU) da Universidade Federal de Santa Maria. Os dados mostraram que as dimensões espaciais das moradias, na maioria dos casos, não ofereciam nem mesmo condições de acondicionamento dos pertences de cada sujeito. Nesse contexto, intimidade e privacidade eram aspectos a serem negociados e dependiam da disposição de cada residente em colaborar.

Ainda sobre a estrutura física das moradias nas universidades federais, destaca-se o caso da UFVJM que projetou a moradia estudantil dispondo de diferentes espaços como:

⁴³ Última atualização de dados realizada em fevereiro de 2019.

restaurante, lavanderia, salões de jogos, salas de televisão, de estudo coletivo e individual, de reuniões, de inclusão digital, auditório, salas religiosas, dentre outros. Além dos dormitórios foram disponibilizados ambientes para interação, estudos, exercícios de fé, o que demonstra ter havido uma compreensão ampliada da instituição sobre esse ambiente.

Em cerca de metade das instituições as moradias estudantis foram projetadas no interior do *campus*, nas demais, devido à indisponibilidade de espaço, os alojamentos foram construídos nas proximidades ou até mesmo em outros bairros, conforme apresentado na tabela.

Tabela III: Localização da moradia em relação ao *campus* universitário

Universidade	Sigla	Localização da moradia em relação ao <i>campus</i>	Nº de vagas
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	Interno	368
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	Interno	370
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO	UFMT	Interno	124
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	UFAL	Interno	127
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	Interno	400
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	UFRB	Interno	218
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	UFCG	Interno	421
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	Interno	1.248
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	Interno	402
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	UFRPE	Interno	134
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO	UNIVASF	Interno	72
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO	UFERSA	Interno	312
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	UFAC	Interno	120
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	UFAM	Interno	120
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	UFRR	Interno	42
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	UFLA	Interno	400
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	UFSJ	Interno	140
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	Interno	1.413
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	UFVJM	Interno	300
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	Interno	504
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	UFRRJ	Interno	1.500
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	Interno	460
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	Interno	542
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	Interno e Externo	438
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	Interno e Externo	150
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	UFPI	Interno e Externo	500
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	Interno e Externo	774
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	UFOP	Interno e Externo	1.212
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	UFF	Interno e Externo	362
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	Interno e Externo	660
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	Interno e Externo	2.250
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	UFGD	Externo	96
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Externo	100
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFPA	Externo	160
UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCANTINS	UFT	Externo	300
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	Externo	113
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	Externo	1.122
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	Externo	152
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO AMERICANA	UNILA	Externo	800
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	Externo	300
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	Externo	210
			Total 19.436

Fonte: produzido pela pesquisadora.

A escolha do local de construção das moradias estudantis e a infraestrutura colocada à disposição dos estudantes são aspectos importantes a serem verificados pelas instituições. Ressalta o caso da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que inaugurou no ano de 2012 as instalações da moradia estudantil com capacidade para abrigar 152 universitários e, no entanto em dezembro de 2018 apenas 103 residiam no local. De acordo com estudantes entrevistados pelo Jornal Laboratório do curso de Jornalismo da UFU⁴⁴, embora o apartamento seja confortável sua localização torna difícil o deslocamento até o *campus*, sendo necessária a utilização de transporte público em uma jornada de cerca de 50 minutos. Além da distância em relação ao *campus*, que poderia ser remediada com o oferecimento de um transporte institucional, os estudantes ressaltam a indisponibilidade de internet na moradia o que torna difícil a realização de pesquisas e trabalhos acadêmicos. Além disso, não consideram o local seguro, principalmente para as mulheres. Como a instituição oferece auxílio moradia em dinheiro os estudantes têm optado pelo recebimento da bolsa. Nesse caso, a instituição dispõe de infraestrutura para atendimento do público alvo do programa de moradia, mas por também oferecer o auxílio moradia em dinheiro, este tem sido mais aceito pelos estudantes.

Dados da pesquisa realizada por Coelho (2012) com estudantes residentes nas moradias da Universidade Federal do Ceará (UFC) mostram grande preocupação dos universitários com as condições de segurança. Apesar de estarem satisfeitos quanto à localização dos prédios, visto sua proximidade com a instituição, muitos são antigos e podem ser facilmente invadidos por ladrões. Além disso, o sistema de segurança da UFC apresenta uma frequência de rondas muito esparsa na região das moradias. Tal situação enseja um clima de insegurança entre os residentes e faz com que a segurança figure a frente de outras circunstâncias aferidas na pesquisa, como, por exemplo, a condição financeira, alimentação, formação acadêmica e saúde. Situações como as verificadas no contexto da UFU e UFC reforçam a importância de estudos sobre o planejamento do espaço da moradia em uma perspectiva funcional que considere a dinâmica da vida estudantil e contemple localização adequada, condições de deslocamento, acesso à internet, espaços de estudos e a segurança dos residentes.

As moradias estudantis da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), situadas nas cidades de Belo Horizonte e Montes Claros, também não ficam localizadas no *campus*. Com o objetivo de facilitar o deslocamento dos estudantes sem com isso gerar gastos com o

⁴⁴ Reportagem completa disponível em: <https://sensoincomum.net/2018/12/07/moradia-estudantil-da-ufu-completa-seis-anos/>. Acesso em 30 jan, 2019.

transporte público a instituição disponibiliza uma linha exclusiva de ônibus que circula entre os módulos da moradia e o *campus* da UFMG, em ambas as cidades. O transporte é gratuito o que garante o acesso diário à universidade sem custos, com um quadro de horários específico funcionando de segunda a sábado. Os ônibus também são equipados com elevadores para atender cadeirantes, o que garante condições de acessibilidade no deslocamento desse público entre as residências e os *campi*.

De acordo com Delabrida (2014) é possível estabelecer correlações entre o fato de morar perto ou longe da universidade e o engajamento com o ambiente acadêmico. Segundo Wiese *et al.* (2017) a criação de pequenos condomínios, com acesso extremamente controlado, isolados da cidade ou mesmo do *campus* e com pouca qualidade ambiental reflete o contexto de segregação de cidades brasileiras e não contempla as dinâmicas pedagógicas da vivência coletiva de grupos estudantis. Diante disso, os autores propõem diretrizes a serem contempladas nos projetos de construção, atualização e gestão desses espaços tais como: proporcionar o acesso e convívio dos residentes com a comunidade externa; oferecer atividades de comércio e serviços; contato com a natureza; espaços de incentivo a cultura; incentivo as ações de sustentabilidade; promoção de oficinas entre outras ações. Dessa forma, as moradias seriam um equipamento público protagonista da vida universitária, espaço coletivo de socialização e palco para construção da cidadania. Por outro lado, segundo os autores, na prática, elas têm sido concebidas de forma tradicional visando atender apenas a funcionalidade de abrigo. São desconsiderados os aspectos relacionados às características físicas, sociais e urbanas “deixando de desenvolver e explorar as potencialidades da moradia estudantil enquanto um espaço fundamental para o desenvolvimento da identidade social e espacial” (WIESE *et al.*, 2017, p. 3).

Do montante de vagas destinadas a moradia estudantil, algumas universidades fazem a reserva de um percentual para os estudantes de pós-graduação e ou para estudantes de ensino médio matriculados nos colégios de aplicação. São exemplos, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte que oferece no total 774 vagas e destina 20 delas aos estudantes de pós-graduação. E a Universidade Federal de Viçosa que possui o ensino médio no colégio integrado e, por isso, oferece vagas para alojamento desse público. Por não constituir o foco da pesquisa não foram aprofundadas informações sobre esse tipo de residência estudantil.

Apesar dos investimentos das últimas décadas na ampliação da rede federal de ensino superior e da promoção de ações da assistência estudantil, as moradias não são uma realidade em todas as universidades federais, pois 22 delas não oferecem qualquer tipo de alojamento.

Quadro XIII: Universidades Federais que não ofereciam moradia estudantil em 2019

Universidade	Sigla
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL	UFMS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA	UFOB
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA	UFSB
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI	UFCA
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO BRASILEIRA	UNILAB
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA	UFRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UNIFAP
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	UFOPA
UNIVERSIDADE FEDERAL SUL E SUDESTE DO PARÁ	UNIFESSPA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	UNIR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	UFTM
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS	UNIFAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ	UNIFEI
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC	UFABC
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	UTFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE	UFCSA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	UNIPAMPA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA DO SUL	UFFS

Fonte: produzido pela pesquisadora.

Em 2019, dentre essas instituições que não disponibilizavam espaço físico para alojar os estudantes 16 ofereciam auxílio financeiro específico para esse fim. Cinco universidades, a saber, UNIFAL, UNIFEI, UNIFESP, UNILAB, UFOB, ofereciam auxílios com um valor agregado voltado para o suprimento das condições de permanência englobando outros elementos além da moradia, como por exemplo, alimentação, transporte e saúde.

A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) está elencada entre as instituições que não possuem moradia, pela busca na página da instituição não foram identificadas informações sobre o oferecimento de qualquer formato de alojamento. Todavia no *site* de notícias G1, foi localizada uma reportagem sobre a construção da Casa do Estudante da UNIFAP, localizada atrás do *Campus* Marco Zero, na Zona Sul de Macapá⁴⁵. De acordo com a matéria, no dia 23 de outubro de 2018 estudantes ocuparam as instalações da Casa como forma de protesto. De acordo com as reivindicações o prédio encontrava-se em fase de acabamento, todavia as obras teriam sido paralisadas. Nesse caso, a falta de informação no

⁴⁵Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2018/10/24/universitarios-ocupam-predio-da-casa-do-estudante-da-unifap-cobrando-retorno-das-obras.ghtml>. Acesso em 30 jan, 2019.

site da universidade é prejudicial a candidatos que tenham interesse em ir para essa instituição e desconhecem as ações de assistência estudantil, principalmente o processo de finalização das obras da moradia.

Destaca-se ainda o caso da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) que possui um pequeno alojamento. Todavia por não ter capacidade para abrigar os graduandos, é destinado para acomodação temporária e pontual de pesquisadores convidados e utilizada durante a realização de eventos.

Cabe ressaltar que como os *sites* de algumas universidades são de difícil navegação, as opções em destaque na página principal são siglas que não possibilitam a um estudante recém-chegado localizar informações de seu interesse. Nesse caso, fica comprometido tanto o acesso à informação como sua inteligibilidade. No que se refere às ações de assistência e aos repasses financeiros em formato de bolsas e auxílios é importante que os valores sejam de fácil acesso e visualização. Além disso, por vezes, as páginas visitadas apresentam principalmente notícias voltadas para a comunidade interna sendo pouco funcionais na apresentação da universidade para o público externo, sobretudo para futuros estudantes.

Serão apresentadas a seguir as ações e as políticas de moradia estudantil das três universidades que foram objeto da pesquisa: as universidades federais de Minas Gerais, de Viçosa e de Ouro Preto. Conforme destacado no item sobre a delimitação do campo empírico presente na Introdução desta tese, a escolha das três instituições se pautou no expressivo contingente de vagas disponibilizadas em moradias estudantis de universidades federais localizadas na região Sudeste, mais especificamente no estado de Minas Gerais. Além disso, as três instituições são pioneiras no oferecimento de ações de assistência estudantil e tendo como referencial o PNAES oferecem programas distintos de moradia universitária, conforme mostrado a seguir.

5.3. A Universidade Federal de Minas Gerais

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) nasceu a partir da junção de quatro faculdades isoladas, instituídas no início do século XX: a Faculdade Livre de Direito, criada em Ouro Preto no ano de 1892 e transferida em 1898 para Belo Horizonte; a Faculdade de Medicina (1911); a Escola Livre de Engenharia (1911); e a Faculdade Livre de Odontologia (1907). Dessa junção teve origem, em 1927, a Universidade de Minas Gerais (UMG), federalizada em 1949 e atual UFMG (PORTES, 2001). Localizada na Região Sudeste, a

UFMG é a mais antiga universidade de Minas Gerais, a segunda a ser criada no Brasil e é referência entre as federais por seu oferecimento pioneiro e bem estruturado de programas de assistência estudantil.

5.3.1. O desenvolvimento da Assistência Estudantil na UFMG

O surgimento, no final da década de 1920, da primeira estrutura de assistência estudantil na educação superior mineira está relacionado à UMG. Todavia, podem-se identificar ações assistenciais isoladas na Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte desde 1912 (PORTES, 2001).

Após a criação da UMG, foi escolhido para reitor da instituição o professor Francisco Mendes Pimentel, então diretor da Faculdade Livre de Direito. Segundo Portes (2001, p. 54), o desenvolvimento de ações voltadas para a assistência ao estudante “desprovido de fortuna” na UMG, deve muito à “maneira com que Mendes Pimentel encarava a pobreza”. Assim, suas ações em favor dos estudantes pobres datam de 1912, com a criação da Fundação Affonso Penna, que tinha por objetivo prestar assistência a estudantes “necessitados”. Essa fundação recebia mensalmente uma quantia em dinheiro doada por Mendes Pimentel.

Já na reitoria da UMG (1927-1930), Mendes Pimentel promoveu e incentivou a criação de programas que tivessem por objetivo auxiliar os estudantes pobres. Nesse contexto, as ações de caráter assistencial começam a ser promovidas não por uma iniciativa de Estado, nem por uma preocupação institucional com os estudantes que destoavam do perfil usualmente encontrado no ensino superior e necessitavam de auxílio para permanecer na universidade. Têm origem em atitudes individuais baseadas na filantropia e na boa vontade de diferentes indivíduos para com os pobres (PORTES, 2001; CHRISTÓFARO, 2012; VARGAS, 2011).

Em junho de 1930, ainda na gestão do Reitor Mendes Pimentel, foi criada na UMG a Caixa do Estudante Pobre Edelweiss Barcellos, que desempenhou importante papel no auxílio aos estudantes necessitados da instituição, em especial para o pagamento das mensalidades escolares. Esta Caixa promovia diferentes eventos, com o objetivo de arrecadar fundos em benefício dos estudantes. Apesar dos poucos recursos disponibilizados pela UMG, a partir da documentação analisada por Portes (2001) e Christófaró (2012) é possível identificar que 281 estudantes procuraram pelo auxílio da Caixa; destes, 94 foram contemplados com os benefícios. Contudo, a partir de 1935, a demanda caiu drasticamente, revelando um desgaste

da forma de arrecadação de fundos e o esvaziamento da Caixa.

Para Portes (2001), a assistência oferecida pela Caixa do Estudante Pobre Edelweiss Barcellos desobrigava a universidade de implantar uma assistência efetiva. Vale ressaltar que, apesar de não serem institucionalizadas, as atividades da Caixa funcionavam como uma política de governo para a época. O fim da Caixa “mostrou ainda aos implantadores e reformadores da assistência ao estudante pobre que a organização de um aparelho destinado à assistência deveria guardar fortes ligações institucionais, como forma de garantir a sobrevivência de suas ações” (PORTES, 2001, p. 37).

Com o fim da Caixa, foram estabelecidos em 1936 os Estatutos da Assistência aos Universitários Mendes Pimentel, sendo o professor Baeta Viana nomeado para sua presidência. Em 1953, a Assistência encerrou suas atividades, retomadas em 1960 com novas propostas assistenciais (PORTES, 2001; CHRISTÓFARO, 2012). Em um período em que ingressar, permanecer e ter um diploma de curso superior era comum apenas às elites do país a Universidade de Minas Gerais foi pioneira no desenvolvimento de um projeto institucional de assistência estudantil. A atual UFMG é herdeira de uma história de assistência aos estudantes de camadas populares, promovendo sua permanência no ensino superior.

5.3.2. A Fundação Universitária Mendes Pimentel

A partir de 1973 a assistência estudantil na UFMG passou a ser desenvolvida pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), em uma clara homenagem ao primeiro reitor da UMG, marcadamente preocupado e ativo nas iniciativas para com a assistência aos estudantes pobres (PORTES, 2001). A FUMP se caracteriza por ser uma instituição sem fins lucrativos, subordinada ao Conselho Universitário da UFMG, e que tem como missão prestar assistência estudantil aos alunos de baixa condição socioeconômica de modo a garantir sua permanência na universidade. Assim, para obter os benefícios dos programas desenvolvidos pela FUMP o estudante deve obrigatoriamente comprovar baixa condição socioeconômica, o que vai ser reforçado com a instituição do PNAES em 2010.

As ações desenvolvidas pela Fundação abarcam serviços de alimentação, saúde, moradia, transporte, aquisição de material escolar, dentre outros projetos, conforme apresentado no quadro XIV.

Quadro XIV: Auxílios financeiros e programas da FUMP

Nome	Público Alvo	Benefícios
Auxílio Transporte	É destinado a estudantes classificados pela FUMP, a partir da renda familiar, nos níveis I, II e III e que residem em Belo Horizonte ou Região Metropolitana da capital e em Montes Claros.	Auxílio no valor de R\$ 165,00 mensais para os estudantes do <i>Campus</i> Montes Claros e R\$ 185,00 para os estudantes dos <i>campi</i> de Belo Horizonte.
Auxílio Manutenção	Estudantes classificados nos níveis II ou III pela Fump, em sua primeira graduação.	Auxílio no valor integral de R\$ 400,00, e parcial de R\$ 240,00, destinado aos estudantes classificados em nível I e no valor de R\$ 300,00 integral, e R\$ 180,00 parcial destinado aos estudantes classificados nos níveis II ou III.
Auxílio a Estudantes com Filhos	Estudantes de graduação classificados nos níveis I, II e III que necessitam de apoio financeiro para garantir o cuidado educacional do(s) filho(s) com idade de 0 a 5 anos e 11 meses enquanto frequentam as atividades acadêmicas.	O Programa Auxílio a Estudantes com Filhos é um benefício no valor de R\$ 200,00.
Auxílio Teatro Universitário	Apoio financeiro mensal, destinado aos estudantes regularmente matriculados no ensino técnico do Teatro Universitário, classificados em um dos níveis I, II e III.	Para os estudantes classificados no nível I, auxílio no valor de R\$ 380,00 mensais. E para os estudantes classificados no nível II e III, auxílio no valor de R\$ 280,00 mensais.
Bolsa Kit Coltec	Estudantes matriculados no ensino médio do Coltec, classificados em um dos níveis I, II e III.	Para os estudantes classificados no nível I, bolsa Kit material acadêmico, transporte e lanche no valor de R\$ 380,00 mensais. Para os estudantes classificados no nível II e III, bolsa no valor de R\$ 280,00 mensais.
Bolsa Apadrinhamento	Destinada aos estudantes de primeira graduação, classificados socioeconomicamente pela Fump no nível I, que apresentam bom desempenho acadêmico.	A bolsa mensal tem o valor de R\$ 400,00.
Auxílio Material Acadêmico	O Programa oferece aos estudantes a oportunidade de adquirir material acadêmico básico, por meio de auxílio financeiro, facilitando a realização das atividades acadêmicas necessárias à sua formação. Destinado ao auxílio estudantes classificados socioeconomicamente pela Fump, regularmente matriculados e frequentes, que estejam cursando a sua primeira graduação.	Valor é definido de acordo com recurso disponível. Prioridade 1: estudantes que acessarão esta modalidade de auxílio pela primeira vez, classificados socioeconomicamente nos níveis I, II e III, nesta ordem, com renda bruta <i>per capita</i> de até um salário mínimo
Bolsa de Formação Profissional Complementar	Bolsa de estágio oferecida pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Hospital das Clínicas da UFMG, operacionalizada pela Fump. A Fundação é interveniente no processo de colocação dos estudantes de graduação de cursos presenciais da UFMG, classificados socioeconomicamente pela Fump para desenvolverem estágio em diversos	O valor mensal da bolsa é R\$ 550,00 para carga horária de 20 horas semanais. O valor do auxílio locomoção é de R\$ 132,00 mensais.

	departamentos e unidades da Universidade.	
Auxílio Moradia	O estudante deve estar matriculado e frequente no curso, dentro do tempo projetado pelo colegiado para a integralização dos créditos do curso. O benefício é voltado para alunos de cursos presenciais da UFMG e que estejam cursando a sua primeira graduação, classificados nos níveis I, II e III.	Benefício no valor de R\$ 500,00 mensais destinado à manutenção de despesas com moradia, pagamento de uma república ou pensão, enquanto aguardam a vaga na moradia.
Programa Saúde do Estudante	Tem por objetivo estimular os estudantes assistidos pela Fundação a ampliarem a autonomia e o cuidado com a saúde.	Atendimento médico, odontológico e psicológico aos estudantes assistidos.
Programa Alimentação	Visa proporcionar acesso subsidiado aos Restaurantes Universitários.	Os estudantes assistidos pela FUMP no nível I têm gratuidade no café da manhã, almoço e jantar. Os níveis II, III e IV tem subsídio proporcional ao enquadramento de acordo com a avaliação socioeconômica.

Fonte: organizado pela pesquisadora a partir de informações disponíveis na página eletrônica da Fundação Mendes Pimentel.

As ações da Fundação Mendes Pimentel se baseiam, sobretudo, no oferecimento de auxílio financeiro por meio de bolsas para atendimento de diversas situações que possam interferir na vida acadêmica dos estudantes. Em 2019, como consta no quadro, os valores dos benefícios pagos aos estudantes variavam entre R\$132,00 e R\$550,00. Parte das ações é realizada com recursos do Governo Federal por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e também da coparticipação proveniente dos valores pagos pelos estudantes nos programas de alimentação e moradia universitária. Porém, de acordo com as áreas a serem atendidas pelo PNAES e da definição do público alvo prioritário, nem todos os programas oferecidos pela FUMP podem ser executados com esses recursos. Por isso, a Fundação realiza campanhas de contribuição para a assistência estudantil, feita entre alunos, funcionários, professores da UFMG, ex-estudantes. Verifica-se nesse caso o empenho da instituição no oferecimento de uma gama de serviços e auxílios aos estudantes, bem como a busca por recursos para suprir demandas que não poderiam ser realizadas com os recursos do PNAES.

5.3.3. A política de moradia estudantil da UFMG

De acordo com informações da página da instituição o projeto inicial de implantação do *campus* universitário da UFMG previa a construção de moradias estudantis para atendimento de cerca de 20 mil pessoas, entre estudantes, docentes e demais funcionários. O primeiro prédio com essa finalidade começou a ser construído em 1959 e um apartamento completo foi montado e mobiliado. Todavia, a falta de recursos financeiros interrompeu a efetivação desse projeto que posteriormente foi descartado. De acordo com o documento *UFMG – Implantação do campus/projeto 1971*, elaborado pela Reitoria “Chegou-se à conclusão de que, nas universidades inseridas em contextos urbanos, carece de sentido a ótica do *campus* autossuficiente, seja por razões de ordem econômica, seja por razões conceituais – o isolamento artificial da comunidade universitária da trama de interações urbanas.”

Diante disso, em outubro de 1980, um grupo de estudantes ocupou o prédio do antigo Hospital Borges da Costa, no Centro de Belo Horizonte. Em 1985, outro imóvel da instituição foi ocupado, instalando-se nele a Moradia Movimento Fundação da Casa do Estudante (MOFUCE)⁴⁶. Conforme Portes (2001, p. 186) as moradias se desenvolveram em condições precárias e em prédios públicos “à revelia da UFMG, que nunca os reconheceu como "moradia", foram ao longo do tempo objeto constante de conflitos entre os moradores e a instituição”. A ocupação do Borges durou 18 anos e com o tempo passou a ser estigmatizada, visto que abrigava tanto estudantes, como pessoas sem vínculos com a instituição.

O Borges, como era comumente conhecida a moradia, era um lugar de "maluco", de "doidão", de "maconheiro", de "drogado", de "prostitutas". Raramente se admitia ser o Borges também uma moradia de estudantes impossibilitados de efetuar uma outra "escolha". Morar no Borges, excluindo-se aqui os casos exóticos, não era uma opção. Era uma necessidade! (PORTES, 2001, p. 194-195)

Em 1998, por decisão do Conselho Universitário, houve a desocupação policial deste espaço resultado da ação de reintegração de posse movida pela reitoria da UFMG. Ao mesmo tempo, considerando a necessidade de oferecer aos estudantes melhores condições de moradia, o Programa Permanente de Moradia Universitária, foi instituído em 6 de novembro de 1997 pelo Conselho Universitário. Em 2001 foi inaugurada em Belo Horizonte a primeira unidade das moradias em bairro vizinho ao *campus*, em 2004 inaugurado o segundo e em 2018 o terceiro módulo das moradias.

⁴⁶ Para mais informações sobre o MOFUCE consultar Almeida (2016).

Atualmente a UFMG oferece 1.122 vagas destinadas a moradia estudantil, distribuídas em quatro unidades, conforme mostrado no quadro XV.

Quadro XV: Distribuição das vagas de moradia estudantil UFMG

Cidade	Nome da Moradia	Descrição	Nº de vagas	Soma
Belo Horizonte	Ouro Preto I	36 apartamentos, sendo 34 com 6 quartos e 2 apartamentos com 4 quartos; 44 quitinetes com 2 vagas cada.	300	1.014
	Ouro Preto II	40 apartamentos com 8 quartos; 3 quitinetes com 4 vagas cada.	332	
	Ouro Preto III	45 apartamentos com 8 ou 9 quartos.	382	
Montes Claros	Cyro Versiani dos Anjos	12 apartamentos com 7 quartos e 4 apartamentos com 6 quartos.	108	108
Total de vagas				1.122

Fonte: organizado pela pesquisadora a partir de informações disponíveis no *site* da FUMP.

As vagas destinadas à moradia estudantil se concentram no *campus* Belo Horizonte, o que se justifica em razão de ser maior o número de cursos e matrículas oferecidas nessa cidade em relação a Montes Claros. As moradias Ouro Preto I, II e III estão localizadas em terrenos próximos situados na Avenida Fleming no bairro Ouro Preto, que é vizinho do *campus* da Pampulha. No *campus* Montes Claros a Moradia Universitária Cyro Versiani dos Anjos fica localizada na Rua da Agronomia, Nº 270 no bairro Universitário.

Para se candidatar a uma vaga o estudante deve estar regularmente matriculado na UFMG e não residir em Belo Horizonte ou Montes Claros. Deve preencher o formulário de inscrição e anexar os documentos para comprovação dos dados e renda. Os estudantes contribuem mensalmente nos custos de manutenção da moradia, sendo os valores definidos pelo Conselho Diretor⁴⁷ que administra o Programa Permanente de Moradia Universitária, e variam de acordo com sua classificação socioeconômica dentre os níveis I, II, III ou não assistido.

⁴⁷ Essa coparticipação engloba o custo mensal conforme Resolução nº 14/2016 e Portaria nº 63/2016 que estabelecem os critérios para os valores a serem pagos na Moradia Universitária e a proporcionalidade da utilização das vagas.

Quadro XVI: Custos da Moradia Universitária UFMG

Valores de Coparticipação	
Nível I	Gratuidade
Nível II	R\$ 50,00
Nível III	R\$ 75,00
Não assistidos pela FUMP	R\$ 299,94
Diarista	Tabela específica

Fonte: página eletrônica da Fundação Mendes Pimentel, junho de 2017.

A composição da taxa mensal é calculada a partir dos custos com pessoal vinculado ao trabalho das moradias: funcionários da fundação, terceirizados ou autônomos; impostos, taxas e seguros; água, energia elétrica, gás, telefone e serviços de transmissão de dados; serviços de higienização; manutenção predial e de equipamentos, máquinas, utensílios e materiais administrativos.

Destaca-se em todas elas a existência de quartos adaptados, aspecto importante considerando a Lei Nº 13.409 de 2016, que determina a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e cursos superiores das instituições federais de ensino. Além disso, a estrutura física da moradia dispõe de acesso à internet, salão de convivência, quadra de esporte, área de lazer, jardim, o que pode se refletir sobre os processos de socialização e interação dos moradores.

Com o objetivo de estimular o desenvolvimento de atividades que promovam a convivência dos estudantes nas moradias a FUMP desenvolve Projetos de Convivência das Moradias Universitárias, durante o período letivo. Dentre as ações tem-se: exibição de filmes e reflexões sobre a produção artística, danças urbanas como aulas de *hip-hop*, *house dance*, *afrohouse*, aulas de dança coreografadas de funk, axé, pop e sertanejo, desenvolvimento da horta na moradia, que além dos cuidados básicos aborda princípios da agroecologia, agricultura ecológica e orgânica, além de pilates, pintura entre outras atividades.

O oferecimento de atividades coletivas para o público residente nesse espaço é importante para socialização dos estudantes. A partir dos encontros proporcionados por estas ações eles podem estabelecer laços de amizade e de pertença com o local de moradia e com a universidade.

5.4. A Universidade Federal de Viçosa

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) tem origem a partir da Escola Superior de Agricultura (ESAV), criada pelo Decreto 6.053 de 20 de março de 1922 e inaugurada em 28 de agosto de 1926. Em 1948 foi criada a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), federalizada em 15 de julho de 1969, com o nome de Universidade Federal de Viçosa.

A cidade de Viçosa situa-se na Zona da Mata mineira e segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) possuía 78.380 habitantes. O *Campus* UFV Viçosa oferece cursos de graduação e pós-graduação, sendo a área de Ciências Agrárias a mais desenvolvida desde sua fundação. Além dos cursos de graduação e pós-graduação compõem a estrutura da UFV, o Colégio Universitário (Ensino Médio Geral), a Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (Ensino Médio Técnico e Médio Geral), a Escola Estadual Effie Rolfs (Ensino Fundamental e Médio Geral), o Laboratório de Desenvolvimento Humano (crianças de 4 a 6 anos) e, ainda, a Creche, que atende a crianças de 3 meses a 6 anos de idade.

A UFV possui ainda mais dois *campi*. Desde 1969, mantinha, em Florestal uma área com cerca de 1.500 hectares na qual oferecia educação profissional técnica de nível médio e pesquisa, denominada Cedaf. Em 2006, foi implantado o *Campus* UFV Florestal no qual são oferecidos cursos de nível superior. Nesse mesmo ano foi criado o *Campus* de Rio Paranaíba, na cidade de Rio Paranaíba situada na região do triângulo mineiro, tendo suas atividades acadêmicas iniciadas no segundo semestre de 2007.

5.4.1. Assistência Estudantil UFV

Desde a criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) já existiam ações voltadas para garantia da permanência dos estudantes na instituição. Conforme apontado pela Pró-reitora durante a entrevista a Escola Superior nasceu já com um aparato de assistência composto por alojamento, restaurante e serviços de saúde. Esse formato foi estabelecido considerando as condições de desenvolvimento da cidade em 1926 e seu afastamento dos grandes centros urbanos, sendo necessário oferecer incentivos para permanência de estudantes e professores. Muito antes da existência de um programa nacional de assistência com destinação de verbas específicas para esse fim, já existia na UFV, portanto, uma preocupação institucional com as condições de permanência da comunidade estudantil

(RIBEIRO, 2006).

Atualmente a gestão da política de assistência estudantil na UFV fica a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PCD), órgão institucional criado em 1978. De acordo com as informações disponíveis no *site* da Pró-Reitoria⁴⁸ são oferecidos serviços de alimentação (restaurantes universitários), alojamentos, bolsas para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, atividades de esporte e lazer, atendimentos na área da saúde (preventivo e curativo) e psicossocial (psiquiátrico, psicológico e de assistência social), nos três *campi*, como mostrado no quadro XVII.

Quadro XVII: Auxílios financeiros e programas da UFV

Nome	Público Alvo	Benefícios
Serviço de Alimentação	Estudantes em vulnerabilidade socioeconômica comprovada e regularmente matriculados no ensino médio e na graduação.	Concessão de gratuidade na alimentação oferecida nos Restaurantes Universitários.
Auxílio Creche	Recurso financeiro destinado aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica matriculados em cursos presenciais de graduação, para custear despesas de mensalidades escolares para seus filhos de 0 a 5 anos, 11 meses e 29 dias de idade.	Concessão de R\$250,00 reais mensais.
Bolsa de Iniciação Profissional (BIP)	Recurso financeiro destinado aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. <i>Campus Florestal</i> .	O valor da bolsa é R\$150,00 (cento e cinquenta reais) mensais, tendo como contrapartida uma atividade laboral do estudante em diversos setores da UFV.
Bolsa Manutenção	Recurso financeiro destinado aos alunos regularmente matriculados nos cursos técnicos. Oportunidade de estágio nos diversos setores da UFV <i>Campus Florestal</i> .	O valor da bolsa é R\$100,00 (cem reais) mensais.
Auxílio Moradia	Recurso financeiro para ajudar a custear as despesas com moradia dos estudantes do <i>Campus</i> de Rio Paranaíba que não possui alojamento próprio ou de forma complementar aos estudantes que não conseguiram a vaga no alojamento no <i>Campus Viçosa</i> .	O valor da bolsa é R\$230,00 (duzentos e trinta reais) mensais.

Fonte: organizado pela pesquisadora a partir de informações disponíveis no *site* da UFV.

As três últimas ações do quadro, Bolsa de Iniciação Profissional, Bolsa Manutenção e Auxílio Moradia, foram identificados através da busca em *sites* de pesquisa da internet⁴⁹, pois, embora vinculadas à assistência estudantil não constavam na página eletrônica da Pró-Reitoria

⁴⁸ Disponível em: <http://www.pcd.ufv.br/>. Acesso em: 01 mai.2017.

⁴⁹ Busca realizada em 29 de janeiro de 2019.

de Assuntos Comunitários e Estudantis.

Os estudantes que recebem a Bolsa de Iniciação Profissional (BIP) devem cumprir uma carga horária de 8 (oito) horas semanais, totalizando 32 (trinta e duas) horas mensais no setor para o qual for indicado. Quanto à Bolsa Manutenção os estudantes podem desenvolver várias atividades ligadas à sua formação acadêmica e profissional, devendo cumprir uma carga horária de 05 (cinco) horas semanais, totalizando 20 (vinte) horas mensais. Ambas as bolsas tem como critério de seleção a vulnerabilidade socioeconômica.

Cabe destacar aqui o caráter da bolsa de Iniciação Profissional. Como ela consiste na prestação de serviço remunerado a algum setor da instituição, sem obrigatoriedade de vínculo direto com a formação do bolsista, o estudante em vulnerabilidade socioeconômica que desenvolve trabalhos técnico-administrativos tem reduzido seu tempo de dedicação às atividades acadêmicas.

Em relação à moradia estudantil, além do recurso financeiro que auxilia no subsídio dos custos com moradia nos *campus* fora de sede, destaca-se a existência de editais para troca de estudantes que já residem nos alojamentos da sede, mas desejam receber o auxílio financeiro para residir fora do *campus*. Mesmo sendo um valor baixo (R\$230,00) os estudantes tem pleiteado tal substituição, possivelmente em busca de melhores condições de infraestrutura e pela possibilidade de morar com colegas com quem possuem mais afinidade.

Destaca-se que a não divulgação dos benefícios da assistência estudantil na página institucional prejudica o acesso à informação dos principais interessados nos serviços oferecidos: os estudantes. A destinação das bolsas a estudantes matriculados nos *campus* fora da sede, não justifica a falta de divulgação das mesmas no *site* oficial, no item referente às ações da assistência estudantil.

5.4.2. A política de moradia estudantil da UFV

A Universidade Federal de Viçosa foi inaugurada pelo então presidente Arthur da Silva Bernardes o qual mantinha contatos com Peter Henry Rolfs, diretor do Colégio de Agricultura da Flórida. Por essa razão, a instituição recebeu influências do pragmatismo americano, tanto na concepção pedagógica como em sua infraestrutura (LOPES, 2004, 2011; SACRAMENTO, 2015; ARIIVALDO, 2016).

O conjunto arquitetônico foi baseado na concepção dos *Land Grand Colleges* norte-americanos, escolas agrícolas, e possuía três edifícios: a Casa do Diretor (reitoria atualmente);

o Edifício Arthur Bernardes (prédio principal, dispunha de salas de aula, laboratórios, departamentos e corpo administrativo); e o Edifício Bello Lisboa destinado ao alojamento masculino (DEL GIÚDICE, 2013).

De acordo com Sacramento (2015, p. 22) nesse contexto foi cunhado o chamado “espírito esaviano” pautado na irmandade, companheirismo e dedicação entre os estudantes. “ESAV é também a sigla para o lema ESTUDAR, SABER, AGIR, VENCER, atualmente grafado nas Quatro Pilastras, em português e em latim, à entrada da universidade”.

Em 1952 foi criado o curso de Economia Doméstica que atraía, principalmente, estudantes do sexo feminino, crescendo a demanda por alojamentos para esse novo público. Conforme Del Giúdice (2013), inicialmente as estudantes ficaram alojadas no prédio da reitoria, sendo mais de uma década depois, em 1963 inaugurado o Alojamento Feminino.

Com a federalização da instituição em 1969, teve início um novo ciclo de expansão, o que exigiu a ampliação das moradias estudantis. Segundo Del Giúdice (2013) em 1972 a UFV disponibilizava 744 vagas para moradia estudantil, o que naquele contexto significava atender a cerca de 50% do corpo estudantil. Em 1975 foram inaugurados os alojamentos “Novo” e “Novíssimo”. E no início de 1980 foram disponibilizados os últimos edifícios de moradia dentro do *Campus* Viçosa, os chamados “Pós” e “Posinho”, nomes que se referem à ocupação original desses prédios, destinados aos estudantes de pós-graduação. Ressalta-se que, caso o pós-graduando tivesse família, era alojado em um apartamento de três quartos, mas diante do crescimento da instituição houve manifestação do movimento estudantil para que as vagas nos alojamentos fossem destinadas apenas aos estudantes de graduação, o que se manteve após o ano de 2012 (LOPES, 2004, 2011; DEL GIÚDICE, 2013; SACRAMENTO, 2015; ARIOVALDO, 2016).

Em 2019, o *Campus* de Viçosa contava com seis alojamentos, denominados: *Feminino*, *Edifício Bello Lisboa* (Velho), *Pós*, *Posinho*, *Novo* e *Novíssimo*, com capacidade total para alojar 1.413 estudantes. No estado de Minas Gerais é a instituição com maior capacidade de atendimento, e em nível nacional é a terceira, ficando atrás apenas da Universidade Federal de Santa Maria com 2.250 vagas e da Federal Rural do Rio de Janeiro com 1.500 vagas.

Os alojamentos dispõem de quartos mobiliados com cama, escrivaninha, armário, banheiro e sala de estudo, exceto o alojamento Velho que possui banheiro compartilhado por cada seção de quartos e não dispõe de área de estudo. Cada quarto abriga entre três e cinco estudantes. Nos alojamentos Pós e Posinho, constituídos por apartamentos de três quartos, residem cerca de 10 estudantes por apartamento. Próximos aos alojamentos existem ambientes destinados ao esporte e lazer, gramados, mesas de jogos, entre outros espaços.

Quanto à utilização do ambiente das moradias, em entrevista⁵⁰ a Pró-reitora de Assuntos Comunitários e Estudantis destacou duas situações que foram identificadas como preocupantes e modificadas durante a sua gestão. A primeira delas se referia ao controle e normatização existente que proibia as residentes dos alojamentos femininos de receber visitas, algo que não se verificava nos alojamentos masculinos, aspecto também descrito por Sacramento (2015) em sua pesquisa. O segundo fato, talvez mais problemático que o anterior, pois atingia a todos os residentes, dizia respeito à permanência nos quartos apenas durante o período letivo. Durante as férias os estudantes tinham de desocupá-los levando seus pertences, algo que tornava atribulada a situação daqueles provenientes de localidades distantes e, muitas vezes, sem recursos de voltar para casa da família durante o recesso. Isso, sem mencionar os transtornos em retirar todos os pertences do quarto ao término do semestre e trazer novamente no início do próximo período. A situação se manteve até 2015 quando foi aprovado o novo regimento das moradias e garantido o direito de permanência durante as férias.

Sobre o diálogo dos residentes com a gestão institucional destaca-se a existência Comissão das Moradias Estudantis. Cada prédio elege dois representantes, um titular e um suplente. Dentre as atribuições da comissão consta encaminhar sugestões e auxiliar nas decisões que garantam a ordem, a habitabilidade e a preservação do patrimônio público disponibilizado; propor eventos, atividades culturais que visem à melhoria da qualidade de vida.

Com o objetivo de acolher e integrar os novos moradores dos alojamentos, bem como promover a apresentação de diversos serviços e entidades da UFV, é desenvolvido o *Projeto Conviver*. Nele são discutidos temas como convivência coletiva, respeito, diversidade, regimento interno das moradias, práticas de trote, uso abusivo de álcool e drogas, apresentações artísticas. Sacramento (2015) cita o desenvolvimento de outras ações importantes voltadas para os residentes dos alojamentos, como por exemplo, exibição de filmes, promoção de oficinas, debates, jogos, campanhas de incentivo ao bem estar. Todavia, destaca a importância da continuidade e assiduidade das iniciativas, de modo que sejam incorporadas a política de moradia e não ações isoladas e pontuais como verificado na época da pesquisa.

⁵⁰ Entrevista realizada no dia 04 de setembro de 2017 na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis.

5.5. A Universidade Federal de Ouro Preto

A cidade de Ouro Preto, antiga Vila Rica, exerceu importante papel na economia e história brasileira, principalmente no período conhecido como Ciclo do Ouro. Em 1823 a Vila foi elevada a capital da Província de Minas Gerais, sendo designada como Imperial Cidade de Ouro Preto.

A importância dessa cidade se refletiu também no campo educacional e em 1839 foi criada a Escola de Farmácia. Anos depois, em 1876, foi criada a Escola de Minas primeira instituição brasileira dedicada ao ensino de mineração, metalurgia e geologia (CARVALHO, 1978). A criação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) se deu quase cem anos depois, em 1969 a partir da junção de ambas as escolas e do Instituto de Ciências Humanas de Mariana pertencente até então a Universidade Católica de Minas Gerais⁵¹.

Atualmente a UFOP concentra *campi* nas cidades de Ouro Preto, Mariana e João Monlevade. São oferecidos mais de 40 cursos de graduação, 22 cursos de mestrado e 9 de doutorado. No total, são mais de 15 mil alunos, cerca de 800 técnico-administrativos e aproximadamente 800 professores. A sede da universidade fica situada na cidade de Ouro Preto, localizada a cerca de 100 km de Belo Horizonte, com uma população de 70.281 habitantes (IBGE, 2017).

5.5.1. Assistência Estudantil UFOP

Os programas disponibilizados pela Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Prace) abarcam ações de saúde; alimentação; bolsas de auxílio financeiro para permanência e transporte; atendimento psicológico; acompanhamento pedagógico; e moradia. No quadro XVIII são apresentadas as bolsas oferecidas pelo programa da assistência estudantil da UFOP.

⁵¹ Decreto-Lei Nº 778 de 21 de agosto de 1969. Autoriza o funcionamento da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10778.html. Acesso em: 01 mai. 2017.

Quadro XVIII: Bolsas oferecidas pela Assistência Estudantil da UFOP

Nome	Descrição	Público Alvo	Benefícios
Bolsa Alimentação	Visa proporcionar acesso subsidiado aos Restaurantes Universitários dos <i>campi</i> Ouro Preto, Mariana e João Monlevade.	Estudantes de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado que não recebem bolsa) da modalidade presencial.	Depósito mensal de créditos na carteira de identidade estudantil. Os créditos atribuídos de acordo com o calendário de funcionamento dos Restaurantes Universitários e com a categoria de classificação do bolsista.
Bolsa Permanência UFOP ⁵²	Tem por objetivo conceder aos estudantes suporte financeiro para sua permanência no curso.	Estudantes de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado que não recebem bolsa) da modalidade presencial.	O pagamento é realizado mensalmente por meio de depósito bancário. O valor da bolsa é definido de acordo com a categoria de classificação do discente.
Bolsa Transporte	Tem por objetivo subsidiar o deslocamento dos estudantes.	Estudantes de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado), modalidade presencial, entre os municípios de Ouro Preto e Mariana e entre os distritos <i>campi</i> da universidade.	O pagamento é efetuado por meio de depósito mensal em conta corrente pessoal do aluno. A bolsa é concedida apenas para o semestre em curso e precisa ser renovada a cada semestre letivo (A bolsa será extinta, não aceita novas solicitações e atende apenas aos estudantes cadastrados anteriormente).
Auxílio Moradia	O auxílio moradia constitui em recurso financeiro para subsidiar custos com moradia.	Exclusivo para estudantes de graduação do <i>Campus</i> João Monlevade (não há moradia estudantil nesse <i>campus</i>).	Repasse financeiro mensal no valor de R\$150,00 (cento e cinquenta reais). São disponibilizados 120 auxílios a cada semestre letivo.

Fonte: organizado pela pesquisadora a partir de informações disponíveis na página eletrônica da Prace.

Observa-se que dentre as quatro modalidades de bolsas, três fazem o repasse financeiro mensal na conta corrente do estudante, salvo os créditos para acesso ao Restaurante Universitário disponibilizados diretamente na carteira de identidade estudantil. A concessão das Bolsas Alimentação e Permanência é feita em conformidade com o prazo de validade da avaliação socioeconômica realizada pela equipe de assistentes sociais da Prace e a situação econômica de cada estudante. O bolsista pode receber os auxílios pelo tempo previsto na matriz curricular do curso acrescido de um ano e acréscimo de seis meses para os alunos que ingressaram em outra habilitação do mesmo curso.

⁵² A Bolsa Permanência da UFOP difere da Bolsa Permanência do MEC que exige carga horária mínima diária para participação.

Aos alunos da graduação é permitida a acumulação da Bolsa-Permanência institucional com outra bolsa remunerada oferecida pela universidade ou pelas instituições parceiras, desde que sejam bolsas designadas como de mérito acadêmico, como por exemplo, Iniciação Científica, Monitoria, Tutoria, dentre outras. Isso significa que os estudantes assistidos pela Bolsa-Permanência podem se envolver em atividades científicas ampliando sua formação com o envolvimento em atividades de ensino, pesquisa e extensão e receber ambos os recursos.

Além do repasse de auxílios financeiros por meio de bolsas são elencadas como ações de Assistência Estudantil as descritas no quadro XIX.

Quadro XIX: Outras ações oferecidas pela Assistência Estudantil da UFOP

Nome	Descrição	Público Alvo	Benefícios
Bem Vindo Calouro	Realiza apresentação dos programas e projetos ofertados pela universidade, especialmente pela Prace.	Estudantes recém-chegados a instituição.	Visa proporcionar acesso a informações institucionais e melhorar as condições de permanência para o estudante.
Programa Caminhar	Oferece acompanhamento pedagógico, psicológico e social aos estudantes que vivenciam dificuldades acadêmicas.	Bolsistas da assistência e moradores das residências administradas pela Prace com Coeficiente de Rendimento semestral (CR) inferior a 5.0 (cinco) pontos.	O programa contempla o desenvolvimento de <i>Workshops</i> e acompanhamento individualizado do estudante.
Ponto de Encontro	Uma das características centrais da proposta é oferecer um espaço coletivo (encontros grupais) em que outros alunos com dificuldades semelhantes possam se identificar com a vivência de outros participantes.	Destina-se a todos os discentes da UFOP, especialmente dos cursos de licenciatura que apresentem dificuldades para se expor em público.	O objetivo do Ponto de Encontro é oferecer um espaço de aperfeiçoamento das habilidades de apresentação em público a partir do treino prático.
Centro de Saúde	O Centro de Saúde da UFOP, localizado no <i>Campus</i> Morro do Cruzeiro, abre diariamente das 07h00min às 19h00min.	O atendimento é para toda a comunidade acadêmica e comunidade externa.	Realiza acolhimento para agendamento de consultas e outros procedimentos.
Moradia Estudantil	Vagas, distribuídas entre cinco modalidades de moradia: Apartamento, Vila Universitária, Repúblicas Federais, Conjunto I e Conjunto II.	Todos os estudantes de graduação avaliados como baixa renda, exceto nas repúblicas.	Disponibilização de acesso à moradia estudantil.

Fonte: organizado pela pesquisadora a partir de informações disponíveis na página eletrônica da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFOP.

Com vistas a diminuir o período de estranhamento do estudante em relação ao ambiente universitário é desenvolvido o Programa Bem Vindo Calouro, que tem por objetivo

integrar o estudante recém-chegado ao contexto universitário. Realiza um acompanhamento durante o primeiro semestre letivo, a fim de ajudar a minimizar os conflitos decorrentes da adaptação à vida acadêmica.

No que se refere às ações de promoção do desenvolvimento do ofício de estudante, destaca-se o Programa Caminhar desenvolvido pela área de orientação estudantil da Coordenadoria de Assuntos Estudantis da Prace. O programa visa oferecer acompanhamento pedagógico, psicológico e social aos estudantes da UFOP que vivenciam dificuldades acadêmicas. Contempla prioritariamente estudantes assistidos com bolsas e que moram nas residências estudantis administradas pela Prace, com coeficiente de rendimento semestral inferior a 5.0 (cinco) pontos, mas também é facultado aos demais discentes da UFOP. A criação do programa é uma resposta ao disposto no Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010, da Presidência da República, que em seu art. 3º, parágrafo 1º, determina a implantação de apoio pedagógico como ação de assistência estudantil no âmbito do PNAES.

Para garantir a participação dos estudantes foi aprovada em 26 de abril de 2012, pelo Conselho Universitário a Resolução nº 1.380, que em seu artigo 29, parágrafo 2º, determina que os bolsistas com coeficiente semestral inferior a 5,0 sejam acompanhados pela Prace. No ano seguinte o Conselho Universitário, mediante a Resolução CUNI/UFOP 1.540, de 21 de outubro de 2013, determina em seu artigo 14, parágrafo 2º, que os moradores das repúblicas federais de Ouro Preto com coeficiente semestral inferior a 5,0 participem de programa de acompanhamento oferecido pela Prace. São oferecidos *Workshops* temáticos que envolvem o diagnóstico e reflexão sobre a situação acadêmica, minicursos e orientações para elaboração de estratégias que promovam a melhoria do rendimento acadêmico e atendimento individual com a equipe técnica do Programa Caminhar (psicólogos, assistentes sociais e técnico em assuntos educacionais). O coeficiente igual ou inferior a 5,0 por dois semestres consecutivos impede o estudante de permanecer residindo na república. A necessidade de uma normativa que condicione o direito de residência ao desempenho acadêmico permite inferir sobre as relações entre o formato de moradia e a dedicação aos estudos, aspecto este aprofundado nos próximos capítulos.

O programa Ponto de Encontro é desenvolvido pelo Núcleo de Assuntos Comunitários e Estudantis (Nace/*Campus Mariana*), pertencente à Prace. Considerando ser o ambiente acadêmico repleto de novas demandas em relação à experiência de escolarização anterior no ensino fundamental e médio, o programa visa o aperfeiçoamento das habilidades de apresentação em público a partir do treino prático. Além de oferecer palestra com tópicos centrais sobre apresentação em público, os alunos participam de encontros semanais em que

fazem exposições orais e treinam apresentações com conteúdos por eles escolhidos.

O Centro de Saúde da UFOP é vinculado a Prace, mas presta atendimento a toda comunidade acadêmica e comunidade externa, independente de análise ou avaliação socioeconômica. A atribuição de gerenciamento desse espaço no âmbito da Prace foi abordada pela Pró-Reitora durante a entrevista⁵³ como indicativo da diversidade das ações sobre responsabilidade desse setor. Nesse caso, o próprio nome Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis já indica a abrangência de atuação da Prace na gestão de ações comunitárias e não exclusivamente relacionadas a assistência estudantil.

Complementar as ações da Prace e destinada à assistência social e educacional dos estudantes da Escola de Minas há Fundação Gorceix. Criada em 1960, a partir da Associação dos Antigos Alunos, é uma entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e presta atendimento aos estudantes dessa Escola. Apesar das bolsas e serviços de caráter assistencial é totalmente independente da Prace e atende exclusivamente os estudantes da Escola de Minas.

5.5.2. A política de moradia estudantil da UFOP

O programa de moradia estudantil desenvolvido na Universidade Federal de Ouro Preto é único quando comparado aos oferecidos pelas demais universidades federais do País. Existem diferentes modalidades de moradia e, em função disso, diferentes regulamentações quanto aos direitos e deveres dos residentes. A variedade de tipos aliada as diferentes formas de gestão institucional deste espaço, aponta para a singularidade do programa de moradia desenvolvido pela UFOP, como se verá a seguir. Atualmente são oferecidas 1.212 vagas distribuídas conforme o quadro XX.

⁵³ Entrevista realizada em 11 de agosto de 2017 na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis.

Quadro XX: Vagas das moradias estudantis da UFOP

Cidade	Nome	Descrição	Avaliação socioeconômica para ingresso?	Número de vagas	Soma
Mariana	Conjunto I	7 casas com 10 quartos, sendo 8 individuais e 02 duplos	Sim	84	204
	Conjunto II	4 casas com 09 quartos duplos e 4 apartamentos com 06 quartos duplos	Sim	120	
Ouro Preto	Vila Universitária	4 casas com 9 quartos duplos e 4 casas com 12 quartos duplos	Sim	120	1.008
	Apartamento	Dois blocos, cada um com 12 apartamentos de dois quartos duplos	Sim	96	
	Repúblicas Federais	59 casas, com descrições distintas	Não	792	
				TOTAL	1.212

Fonte: organizado pela pesquisadora a partir de informações disponíveis na página eletrônica da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFOP.

De acordo com as recomendações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a maioria das ações desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFOP, têm como público alvo estudantes egressos de escola pública com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Apenas uma vertente do Programa de Moradia Estudantil não se enquadra nesses critérios, visto que nas Repúblicas Federais da cidade de Ouro Preto, que serão abordadas de forma específica no próximo capítulo, a Prace, não participa do processo seletivo dos novos moradores e não realiza avaliação socioeconômica como acontece para a distribuição das vagas das demais moradias institucionais.

Dentre as 1.212 vagas destinadas à moradia, 792 são designadas às Repúblicas Federais, o que representa 65,3%. Ou seja, do montante de vagas para moradia um percentual expressivo é ocupado sem a realização de avaliação socioeconômica. Tal fato gera grande debate na universidade e comunidade externa, com opiniões divergentes entre os defensores da tradição das Repúblicas Federais e sua autonomia de gestão e seleção de novos moradores e os que defendem que a seleção deveria ser pautada em editais com critérios de renda.

5.5.3. Moradias Socioeconômicas

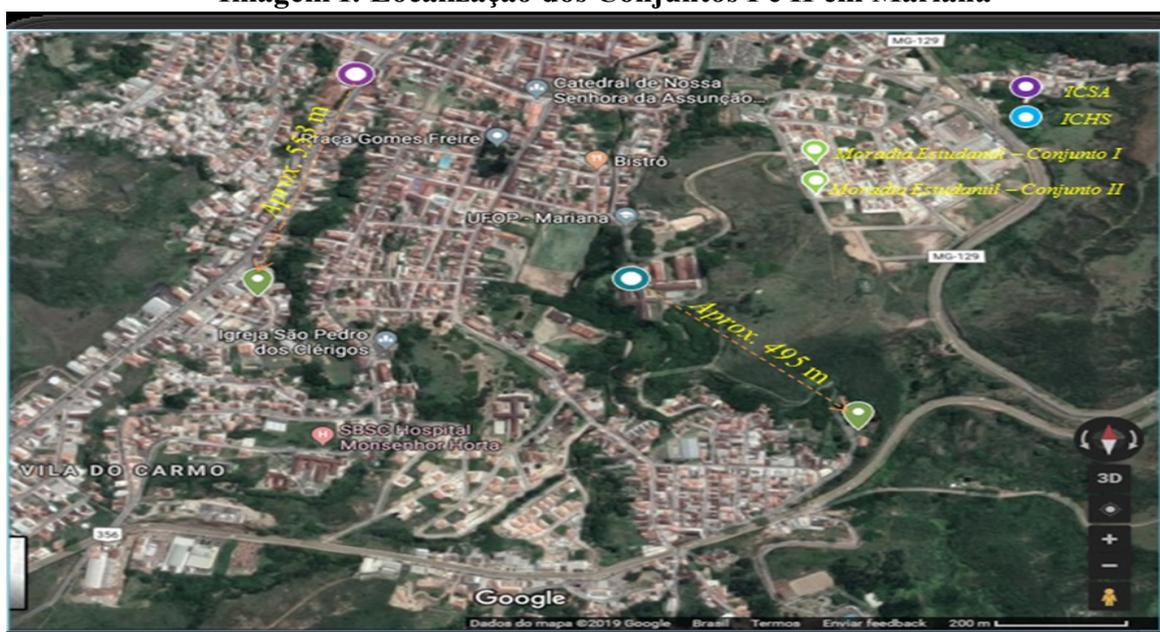
Compõem o conjunto das moradias socioeconômicas os Conjuntos I e II, Apartamentos e Vila Universitária, apresentados a seguir.

➤ Conjunto I e II - Mariana

As moradias ficam próximas aos *campi* da cidade de Mariana. O Conjunto I fica localizado na Rua Dom Pedro II, bairro Chácara na cidade de Mariana, próximo ao *Campus* do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS). São sete casas, compostas por 10 quartos, sendo oito individuais e dois duplos, sala, cozinha, banheiros, área de serviço e oferece no total 84 vagas para moradia.

O Conjunto II, também localizado em Mariana, situa-se na Rua Taxista Joãozinho Vieira s/nº, bairro Nossa Senhora do Carmo, próximo ao *Campus* do Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas (ICSA). Possui quatro casas com nove quartos duplos, sala, cozinha, banheiros e área de serviço; e quatro apartamentos com seis quartos duplos, sala, cozinha, banheiros e área de serviço, oferecendo 120 vagas no total.

Imagem I: Localização dos Conjuntos I e II em Mariana



Fonte: produzido pela pesquisadora com o recurso do *Google Maps*.

No total os Conjuntos I e II disponibilizam 204 vagas, sendo 102 femininas e 102 masculinas. Estão submetidos ao mesmo Regimento Interno, aprovado pela Resolução do Conselho Universitário Nº 1.775, de 29 de outubro de 2015⁵⁴. A seleção para ocupação das vagas é realizada semestralmente pela Prace e regida por edital específico para cada conjunto.

⁵⁴ Resolução Conselho Universitário Nº 1.775 de 29 de outubro de 2015. Aprova o Regimento Interno dos Conjuntos I e II de Residências Estudantis do *Campus* Mariana da Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em: <http://www.prace.ufop.br/images/pdf/Resolucoes/Resolucao%20CUNI%201775.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

A administração, manutenção e conservação dos conjuntos ocorre de forma compartilhada entre os residentes, a Assembleia Interna de Residentes, a Comissão Geral de Residentes, a Pró-Reitoria de Administração, Prefeitura de *Campus* e a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. Entre as atribuições dessas instâncias consta coibir brincadeiras constrangedoras e trotes no interior dos Conjuntos, bem como direcionar reclamações e denúncias e demais manifestações ao Comitê Permanente de Moradia (Copeme)⁵⁵.

Quanto à gestão interna dos Conjuntos, em conformidade com os regulamentos, a Assembleia Interna é a instância responsável pelas decisões sobre a organização e funcionamento da moradia. É prevista uma contribuição mensal dos residentes que, de acordo com o disposto no Regimento, não pode ultrapassar um terço do valor integral da bolsa permanência vigente na instituição⁵⁶. Essa contribuição se destina ao pagamento do abastecimento de água, energia, gás, produtos de limpeza e materiais utilizados para manutenção e reparos da residência.

➤ Vila Universitária – Ouro Preto

A Vila Universitária fica localizada ao lado do *campus* sede, na Rua 16, s/nº, Vila Itacolomy, Ouro Preto. É composta por oito casas, sendo quatro delas com capacidade para 24 moradores (por casa) e quatro com capacidade para 18 (por casa).

A Vila foi inaugurada no ano de 2017, tendo o processo de definição dos critérios para a ocupação das vagas da nova moradia sido objeto de intenso debate no âmbito do Copeme. Os estudantes residentes nas Repúblicas Federais reivindicavam a implantação do modo de funcionamento das Repúblicas (autogestão e sem avaliação de renda) na Vila, enquanto outros grupos defendiam a adoção do critério socioeconômico. Ao final, este último foi adotado para esta modalidade de moradia.

A Vila Universitária, por ser o prédio mais novo destinado à moradia contemplou em seu projeto arquitetônico condições de acessibilidade, o que a permite alojar estudantes com mobilidade reduzida.

⁵⁵ Resolução do Conselho Universitário da UFOP N° 697, de 16 de maio de 2005. Cria o Comitê Permanente de Moradia Estudantil (Copeme). Disponível em: http://www.soc.ufop.br/files/RESOLUCAO_CUNI_697.pdf. Acesso em: 05 jun. 2017.

⁵⁶ O valor da bolsa é definido de acordo com a categoria de classificação do discente. Valores referentes a 2017: Categoria A: R\$ 300,00; Categoria B: R\$ 225,00; Categoria C: R\$150,00; Categoria D: R\$ 75,00.

➤ **Apartamentos – Ouro Preto**

Localizados na Rua Treze, Nº 10A e 10B, dentro do *Campus* Morro do Cruzeiro em Ouro Preto, os 24 apartamentos têm capacidade para abrigar 96 moradores no total. A seleção se baseia em critérios socioeconômicos e é realizada semestralmente pela Prace, regida por edital específico.

De acordo com a Portaria da Reitoria de 06 de setembro de 2012⁵⁷, a administração dos Apartamentos ocorre de forma compartilhada entre a Prace e a Comissão de Moradores. O diálogo entre os moradores dos apartamentos e a gestão institucional do programa de moradia estudantil ocorre por meio dessa Comissão. Compete a ela zelar pelo cumprimento do regulamento, garantir que os apartamentos sejam ocupados apenas por estudantes que foram selecionados, convocar reuniões, disponibilizar as atas, preparar em parceria com a Prace a recepção dos novos moradores, encaminhar à Prace os casos de descumprimento do regulamento, e por fim, propor ao Conselho Universitário alterações no regulamento⁵⁸. Em entrevista realizada com servidora responsável pelo acompanhamento das moradias⁵⁹, foi destacada a pouca mobilização dos residentes para composição dessa comissão, sendo a participação nesse tipo de órgão colegiado incentivada constantemente pela Pró-reitoria.

Nos Apartamentos, de acordo com o artigo 18 da Portaria de regulamentação, é proibida a realização de festas e comemorações, bem como o consumo bebidas alcoólicas que implique na perturbação do sossego alheio. É vedado também o pernoite de visitantes sem prévia autorização de todos os moradores do apartamento.

Compete à UFOP, a manutenção de infraestrutura, oferecimento de mobiliário básico para a ocupação dos Apartamentos e serviços de limpeza nas áreas externas. O artigo 23 dessa Portaria reserva a UFOP o direito de vistoriar periodicamente os apartamentos, desde que as vistorias tenham sido previamente comunicadas e sejam acompanhadas pelos moradores. Contudo, durante as entrevistas realizadas com gestores e servidores responsáveis pelo programa de moradia estudantil da UFOP é recorrente a afirmação de falta de pessoal para fazer a verificação e inspeção das moradias. Além disso, foi destacado pela Pró-Reitora o trabalho solitário da Prace pela manutenção das infraestrutura das moradias. Na opinião da

⁵⁷ Portaria Reitoria Nº 387, de 06 de setembro de 2012. A Portaria aprova a regulamentação dos Apartamentos Estudantis e tornar-se-á sem efeito a partir da aprovação do Regimento de Ocupação e Funcionamento dos Apartamentos pelo Conselho Universitário (CUNI). Disponível em: www.ufop.br/downloads/portaria_reitoria_n_387_regulamenta_a_ocupao_dos_apartamentos_estudantis_-_06-09-2012.pdf. Acesso em: 30 abr. 2017.

⁵⁸ Caso a Comissão de Moradores não seja instituída, cabe à Prace a responsabilidade direta pela administração dos apartamentos universitários.

⁵⁹ Entrevista realizada em 25 de setembro de 2017.

gestora outros setores da instituição, como Planejamento e Prefeitura de *Campus*, deveriam ser envolvidos nesse processo.

5.5.4. As Repúblicas Federais

Em Ouro Preto, a adoção da denominação Repúblicas para determinado formato de moradia estudantil pode ter origem diversa. Pode se referir, por exemplo, a soberania administrativa destas residências em relação às Escolas de Farmácia e de Minas, pioneiras na aquisição de imóveis destinados a moradia, ou a tradição da Universidade de Coimbra que também denomina assim certo formato de moradia estudantil. Pode estar relacionada ainda ao fim do sistema monárquico e início do regime republicano em 1889. Nesse contexto de reivindicação pela república, houve uma manifestação dos estudantes de Ouro Preto contra a visita de um representante parlamentar do Império, ocasião em que cartazes com a palavra “República” foram expostos nas fachadas dos casarões em que viviam os estudantes (MALTA, 2011; SAYEGH, 2013).

A transferência da capital mineira de Ouro Preto para Belo Horizonte em 1897 teve impactos sobre a pequena cidade, dentre eles o esvaziamento populacional, pois famílias de comerciantes, funcionários públicos e prestadores de serviço partiram rumo à nova capital. Segundo Machado (2014) é nesse contexto, que Ouro Preto se torna a cidade das repúblicas estudantis, graças a grande oferta de casas com preços razoáveis.

Ouro Preto tinha afamados créditos educacionais. Clima benigno, um tanto frio, excelente. Altitude de 1.100 metros. Água abundante, das melhores do Brasil. Cidade pequena, de vida tranqüila. Ambiente acariciador. Famílias afectuosas, acolhendo estudantes. Vida barata, tão barata, depois da mudança da Capital, que uma casa se alugava por 20\$000. Alguns prédios caíram e outros eram dados para moradia para se conservarem gratuitamente. Em “republicas” o estudante podia viver com apenas 100\$0000 mensaes! Estudava-se de graça na Escola de Pharmacia e na Escola de Minas! (RACIOPPI, 1940 *apud* MACHADO, 2014, p. 13).

Os vários imóveis que estavam disponíveis na cidade foram ocupados ou emprestados aos estudantes. Machado (2014) recupera o histórico da Escola de Minas e de várias Repúblicas Federais de Ouro Preto tendo realizado entrevistas com ex-alunos abordando suas memórias sobre as casas em que viveram e como as ações do movimento estudantil promoveram a conquista de mais casarões para se constituírem nas hoje denominadas

Repúblicas Federais. Segundo ele, as famílias preferiam ceder os imóveis a deixá-los desabar ou serem ocupados por desconhecidos.

Segundo o autor, a contribuição financeira de ex-alunos por meio de entidades de apoio estudantil foi algo crescente no Brasil a partir da década de 1930. Dentre essas entidades teve destaque a atuação da Casa do Estudante de Ouro Preto (CEOP), criada em 1946, que por meio de campanhas de arrecadação de recursos públicos e privados efetivou a compra de imóveis destinados a abrigar repúblicas estudantis na cidade. Em 1953 foi criada outra entidade de apoio, a Casa do Estudante da Escola de Minas que tinha por finalidade “fornecer aluguel acessível, bolsa aos alunos da Escola e alojamentos confortáveis e higiênicos” (MACHADO, 2007, p. 202). Essa Casa arrecadava recursos em prol exclusivamente dos estudantes da Escola de Minas, exigência feita também pelos ex-alunos que desejavam contribuir apenas com os cursos da referida escola.

A primeira república masculina a funcionar em um prédio público pertencente a esta Escola foi a Castelo dos Nobres em 1958. Posteriormente, na década de 1960, diante do debate sobre o crescimento do número de cursos e de estudantes na cidade, a falta de moradia foi um dos problemas enfrentados pela Escola de Minas. Em 1967 o Diretório Acadêmico mobilizou junto aos estudantes um acampamento na Praça Tiradentes com o objetivo de pressionar os dirigentes da Escola a se posicionarem quanto ao problema da falta de moradia. Como resposta foi montada uma Comissão com representação docente e discente com a finalidade de verificar a melhor forma de aplicação da verba liberada pela Escola no valor de NCr\$200.000,00 (duzentos mil Cruzeiros Novos). Segundo Machado (2013) a comissão considerou a situação como emergencial, sobretudo devido à entrada de novas turmas de estudantes no ano seguinte. Como a construção de moradias demandaria tempo e havia, naquele contexto, grande oferta de casarões, resultado ainda da crise provocada pela transferência da capital mineira de Ouro Preto para Belo Horizonte, optou-se pela compra imediata de imóveis⁶⁰.

Ressalta-se que parte das mobilizações estudantis em prol da aquisição de moradias ocorreu no período da ditadura militar. Ouro Preto, como outras cidades universitárias, foi alvo de ações, inquéritos policiais e prisões. Segundo Machado (2003) 14 estudantes e dois

⁶⁰ “Dessas reivindicações, podemos indicar as “repúblicas” conquistadas pelo movimento neste espaço de tempo de acordo com a escrituração nos cartórios: 1967 (Adega, TX); 1968 (Aquarius, Deuses, Jardim de Alá, Pulgatório, Baviera, Ninho do Amor, Nau Sem Rumo); 1969 (Poleiro dos Anjos, Espigão, Boite Casablanca); 1970 (Casa Nova, Cassino); 1971 (Marragolo). A UFOP construiu e/ou comprou diversos outros imóveis nas décadas de 1970 e 1980” (MACHADO, 2013, p. 37).

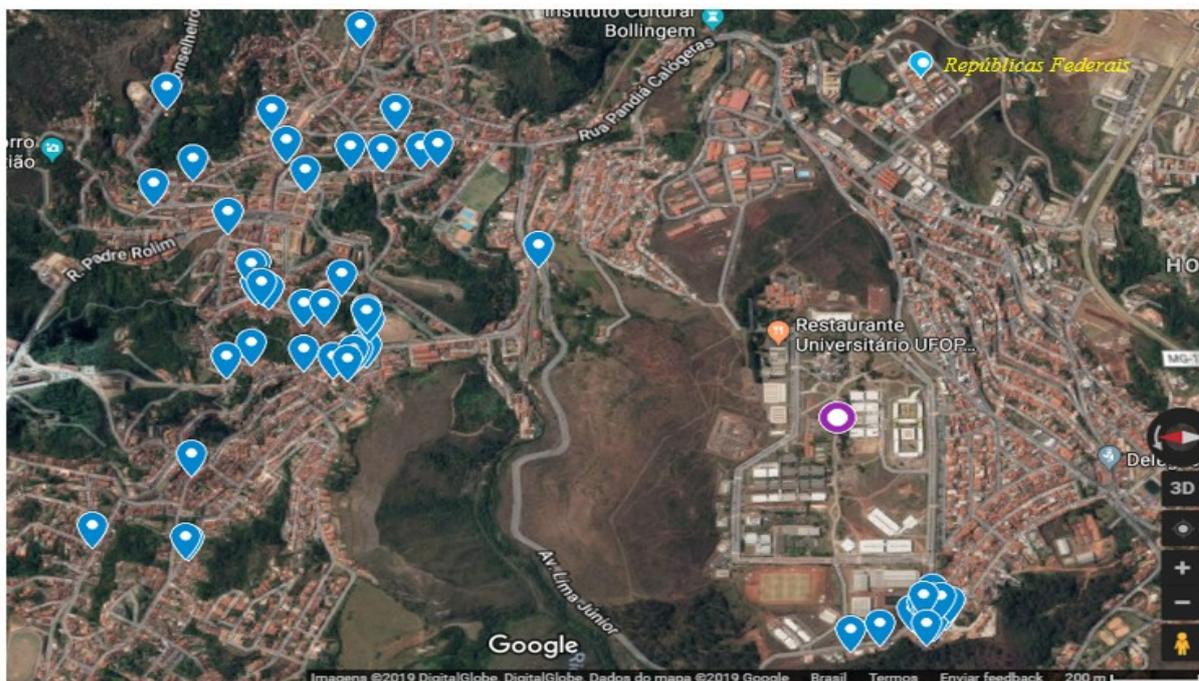
professores foram indiciados nesse contexto, sendo que dentre os estudantes a maioria era residente em repúblicas, as quais foram revistadas e tiveram objetos apreendidos.

Mesmo sob a égide da ditadura o movimento estudantil continuou ativo no processo de reivindicações por melhores condições de moradia e ocupou, de forma bem sucedida, imóveis da universidade considerados como subutilizados. Em 1974 a República Rebu foi a primeira república feminina a ocupar um prédio institucional. Em 1982, 14 repúblicas foram construídas no *Campus* Morro do Cruzeiro e em 1990 tem início a desocupação de alguns prédios da instituição para instalação desse tipo de alojamento.

Após a federalização da Universidade de Ouro Preto em 1969, e diante de dificuldades orçamentárias para manutenção dos imóveis destinados à moradia, as entidades de apoio estudantil que haviam adquirido casas para essa finalidade, as transferem para o patrimônio da UFOP. Dessa forma, construções pertencentes às Casas de estudante e as Escolas de Minas e Farmácia foram incorporadas ao patrimônio da universidade (MACHADO, 2003; MALTA, 2011; SAYEGH, 2013).

Em 2019 permanecem ativas 59 repúblicas, elas ocupam prédios pertencentes a UFOP e são cedidas aos estudantes como moradia estudantil. Estão localizadas no entorno do *Campus* Morro do Cruzeiro em Ouro Preto (18 repúblicas) e no centro histórico da cidade (41 repúblicas), conforme pode ser visto na imagem II.

Imagem II: Localização das Repúblicas Federais em Ouro Preto



Fonte: produzido pela pesquisadora com o recurso do *Google Maps*.

Cada casa é autogerida pelo grupo de moradores, possui regimento próprio, com processos de admissão diferenciados e sem intervenção ou avaliação socioeconômica institucional. Os imóveis possuem estrutura distinta com capacidade de abrigar entre oito e 26 estudantes⁶¹ em quartos individuais e coletivos.

Atualmente os estudantes residentes nas Repúblicas Federais se organizam e realizam o diálogo com a UFOP por meio da Associação das Repúblicas Federais de Ouro Preto, nome fantasia Refop. O órgão é uma pessoa jurídica de direito privado e sem fins lucrativos⁶². Segundo Machado (2014), as atividades da Refop tiveram início no ano de 2006, com o objetivo de criar uma entidade que promovesse a aproximação dos estudantes residentes das Repúblicas Federais entre si e com a comunidade ouro-pretana e que atuasse no diálogo dos residentes junto à administração da UFOP. Para o autor a atuação da associação foi decisiva na defesa da autogestão das Repúblicas Federais e auxiliou na regularização da situação das moradias frente ao Ministério Público em um período de constantes questionamentos quanto à forma de utilização dos imóveis pelos estudantes republicanos. As Repúblicas, devido às suas peculiaridades, permanecem como foco de atenção do Ministério Público, sendo constantemente alvo de denúncias e auditorias.

Outra entidade estudantil importante na representação das Repúblicas é a Associação das Repúblicas Reunidas de Ouro Preto (Arrop). O órgão nasceu a partir de outra agregação que visava a reunir todas as Repúblicas Particulares Femininas. Essa Associação não logrou sucesso e, em novembro de 2006, foi fundada a Arrop, com objetivo de representar tanto as femininas quanto as masculinas (MACHADO, 2014). As entidades citadas são importantes na representação desse formato de moradia frente à instituição e na defesa e promoção das Repúblicas Federais no contexto da cidade de Ouro Preto.

A divisão das repúblicas é desigual em termos de gênero, pois dentre as 59 apenas 15 são femininas. Os nomes são diversos, podem levar a diferentes entendimentos quando pronunciados ou fazer referência a algum aspecto a ser ressaltado pelos estudantes quando da criação da casa. São exemplos, Arte e Manha, Marragolo, Vira Saia, Aquarius, Unidos por Acaso, Saudade da Mamãe, dentre outros.

A dinâmica das casas é permeada por relações de poder e hierarquias baseadas no tempo de permanência na instituição, estando os calouros no nível mais baixo. É usual uma

⁶¹ De acordo com o livro *Aquarius: a maior república estudantil das Américas, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil* de Otávio Luiz Machado (2013), a referida república federal seria maior tanto no tamanho e capacidade de alojamento, quanto pelos laços que unem moradores e antigos residentes.

⁶² Cadastrado como pessoa jurídica sob o CNPJ 09.319.489/0001-33 em 26 de dezembro de 2007. Consulta realizada em 16 de julho de 2017. De acordo com o Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica, as principais atividades da associação se destinam à defesa de direitos sociais.

distinção entre calouros e bixos, sendo que o primeiro termo caracteriza os novos alunos e o segundo é utilizado para designar qualquer pessoa que se encontre em nível hierárquico inferior (número de matrícula mais recente) a um veterano. Acima dos bixos existem os semi-bixos, que já foram escolhidos como moradores. O Decano é aquele que ocupa a hierarquia máxima entre os atuais residentes da república por ser o morador com mais tempo de casa. Acima dele estão os ex-alunos, antigos moradores da república que se formaram e “inauguraram um quadrinho”, cerimônia tradicional realizada na república quando são contadas histórias do estudante durante seu tempo de vivência na moradia e é afixado um quadro com a foto do formando na parede da casa o que o caracteriza como antigo residente (MARANHÃO *et al.*, 2017).

Nessa rede existem ainda os homenageados, pessoas que passaram pela república e foram reconhecidos por sua amizade ou dedicação. Também fora da estrutura hierárquica, mas presentes no convívio da república tem-se a figura dos agregados que não moram na casa, mas estão sempre presentes (MARANHÃO *et al.*, 2017; MACHADO, 2013). Quanto à organização financeira, o presidente, cargo rotativo entre os moradores, é o responsável pela administração, compras e pagamentos, durante determinado período.

Nas interações cotidianas, tanto nas repúblicas, como no interior da universidade há um vocabulário peculiar entre os estudantes. São exemplos, *Borracha*: algo que é fácil, geralmente utilizado para classificar trabalhos ou disciplinas. *Catar*: desistir de algo. *Ferrar*: estudar. *Fina*: resoluções de provas anteriores. *Rock*: festas. *Social*: festa entre repúblicas femininas e masculinas. Ainda no campo da socialização as repúblicas realizam diversas comemorações como festas de aniversário, festa da família, ceias, Festa do 12⁶³, Carnaval dentre outras celebrações.

A limpeza e organização das repúblicas ficam a cargo das *Comadres* (ou *Cumadres*, *Kumadres*) nome utilizado para designar a pessoa responsável pelo trabalho doméstico. De acordo com Machado (2014) o papel desempenhado por essas senhoras vai além dos afazeres do lar, são consideradas como um membro da república, têm a opinião respeitada nos assuntos da casa e recebem o carinho e reconhecimento dos residentes⁶⁴. Em visita em uma

⁶³ Festa de aniversário da Escola de Minas de Ouro Preto. Neste evento ex-moradores das Repúblicas Federais retornam as antigas moradias, inclusive com suas famílias, para fins de comemoração e socialização.

⁶⁴ A República Sinagoga como forma de agradecimento aos 18 anos de dedicação da comadre Cocó presenteou a senhora com a compra de sua tão sonhada casa própria. O valor para aquisição do imóvel foi arrecadado junto aos ex-residentes da casa. Destacam-se também os efeitos da permanência dessas senhoras, durante longos anos, como empregadas dessas casas estudantis. O contato com os estudantes universitários, as conversas e o acesso a esse ambiente que além de espaços de lazer, possui bibliotecas e é permeado pela cultura letrada, pode influenciar nos projetos de escolarização futuros. Um caso relatado no livro de Machado (2014) ilustra essa situação. Maria José era comadre na República Nau sem Rumo, proveniente de camadas populares e moradora

das repúblicas a pesquisadora presenciou a cobrança de uma Comadre em relação a um calouro que se dirigia para a universidade fora de seu horário de aula. Em tom de brincadeira, mas chamando a atenção do estudante, a senhora alegava estar ele fugindo da batalha, ou seja, de suas tarefas como calouro da república. Nesse caso, dois aspectos chamam a atenção, o primeiro se refere à integração dessas senhoras na dinâmica da casa e dos ritos nela desenvolvidos, exercendo também um papel de vigilância sobre seu cumprimento. Em segundo lugar, observa-se a necessária divisão do tempo do aspirante a morador entre as tarefas domésticas e o tempo dedicado aos estudos, podendo ter sua imagem penalizada junto aos veteranos no processo de escolha como morador, caso priorize o aspecto acadêmico em detrimento da casa.

O conjunto das tradições estudantis marca o espaço-tempo e as formas de sociabilidade, o que leva a contornos distintos de integração acadêmica, institucional e social (FRIAS, 2003; COULON, 2008). Ao analisar as práticas e rituais desenvolvidos pelos residentes das moradias estudantis nas instituições pesquisadas (UFMG, UFV, UFOP), verificou-se que parte delas têm suas raízes em costumes provenientes de universidades europeias. Especialmente no caso da UFOP, as repúblicas federais desenvolvem uma série de ritos que muito se assemelham àqueles praticados pelos estudantes da Universidade de Coimbra que exercem a *praxe*⁶⁵ (FRIAS, 2003; SAYEGH, 2009; ESTANQUE, 2010, 2017; ESTANQUE *et al.*, 2017; MALTA, 2011; MACHADO, 2013; TORRALBA, 2014). Devido à especificidade dos usos e costumes da cultura estudantil relacionados a essas instituições, tais temáticas serão abordadas no próximo capítulo.

de um bairro distante do centro histórico, sempre levava o neto de cinco anos para a república. O garoto que conviveu com diferentes gerações de estudantes foi “adotado” pelos residentes. Ensinavam-lhe as tarefas, tiravam dúvidas e no ensino médio pagaram o cursinho pré-vestibular para o adolescente. Ele foi aprovado no curso de Engenharia Geológica da UFOP e ingressou naquela república como residente. No livro o neto da comadre, apelidado de Tututu, relaciona seu acesso ao ensino superior diretamente a presença da avó no ambiente republicano e o auxílio que recebeu dos residentes.

⁶⁵ Em Portugal o termo *praxe* se refere a práticas e costumes estudantis que muito se assemelham ao trote exercido no Brasil entre estudantes calouros e veteranos no ensino superior.

6. MORADIAS ESTUDANTIS EM UNIVERSIDADES INTERNACIONAIS

Com o surgimento e ampliação das instituições escolares e de ensino superior na Europa e Américas, diferentes formas de moradia estudantil foram se constituindo. Os tipos de habitação, sua organização, gestão, finalidade, ritos e nomenclatura são diversos e modificam-se de acordo com as instituições, regiões e países.

No presente capítulo, são abordados aspectos históricos do desenvolvimento do ensino superior no contexto europeu, bem como os usos e costumes estudantis relacionados às condições de habitação dos universitários. Frutos das influências desse período serão apresentados dois modelos internacionais de organização desse espaço plural, que são as moradias estudantis. O primeiro deles são as moradias da Universidade de Coimbra (UC) pela influência que exerceram sobre a constituição dos costumes estudantis estabelecidos em solo brasileiro e por coexistirem na instituição duas modalidades de moradia universitária, uma institucional e a outra, as repúblicas, independentes da instituição, e que possuem grande visibilidade nos contextos nacional e internacional. Serão abordadas, também, as moradias estudantis americanas, cuja concepção é distinta daquela comumente adotada no Brasil, visto que, somada a função de residência, elas são consideradas e utilizadas como espaços de incremento das ações educacionais (GARRIDO, 2012).

6.1 Aspectos históricos: o contexto europeu

No desenvolvimento do ensino superior, desde seus primórdios, diferentes alternativas foram sendo empreendidas para abrigar o público estudantil. De acordo com Rüegg (1996, p. 17), como comunidade organizada em professores e alunos, com autonomia administrativa, currículo, fins de investigação e atribuição de graus reconhecidos publicamente, pode-se afirmar que a universidade foi uma criação da Europa medieval⁶⁶. Segundo o autor, nenhuma instituição “se expandiu pelo mundo inteiro nos mesmos moldes em que fez a universidade europeia na sua forma tradicional”. O nome, os graus conferidos – bacharel, licenciado, mestre e doutor – e a organização em faculdades mantiveram-se em todo o mundo. Verger

⁶⁶ O padrão organizacional da universidade medieval se aproxima daquele verificado nas escolas islâmicas de cultura. Segundo Rüegg (1996), os estudiosos britânicos do Islamismo atribuem às instituições de ensino islâmicas o pioneirismo na organização dos estudantes estrangeiros em nações e na validade universal de qualificações de ensino conferidas por um mestre, docente. Todavia, a pesquisa desenvolvida por G. Makdisi (*The rise of Colleges, institutions of learning in Islam and the West*, 1981) concluiu que a universidade é um produto do Ocidente – perspectiva reforçada por Verger (1996) – e destaca terem apenas os Colégios Universitários recebido influência do modelo islâmico.

(1996) destaca que a existência de formas de ensino superior, como as observadas no Império Romano, Bizantino, Islão ou na China, apresentavam uma organização institucional totalmente diferente sem ligação com a estrutura das universidades medievais, sendo, por isso, inquestionável a originalidade destas.

A destinação de espaços para esse nível de ensino na Europa se deu, sobretudo, no período de transição dos séculos XIII para XIV. “Os estudiosos são unânimes em afirmar que diversos acontecimentos interferiram e estimularam o nascimento dessas instituições, como o renascimento das cidades, o desenvolvimento das corporações de ofícios, o florescimento do comércio, o aparecimento do mercador”, entre outros aspectos (OLIVEIRA, 2007, p. 120). É nesse contexto que surgiu o *Studium Generale*, ou Estudo Geral, termo que mais se aproxima da noção atual de universidade. Esse espaço atraía estudantes de diversas regiões, disponibilizava educação superior e possuía professores conhecedores de diferentes áreas do saber (LE GOFF, 2007).

No início do século XIII, o papa e os príncipes encaravam essas instituições como importantes pontos de apoio político e cultural. Em função disso, editaram leis e bulas com o objetivo de instituí-las, protegê-las e nelas intervir, tanto no ensino como nas relações entre estudantes e mestres e entre estes e a comunidade. As principais universidades do século XIII, Paris e Bolonha, foram criadas por essas autoridades (OLIVEIRA, 2007, p. 120).

Outras instituições de ensino de grande expressão e reputação foram criadas a partir do século XIII (FRIJHOFF, 2002). Conforme Verger (1990), os historiadores as classificam como: *universidades espontâneas*, *universidades nascidas da migração* e *universidades criadas*. Aquelas nascidas a partir da existência de colégios e escolas preexistentes são exemplos de *universidades espontâneas*, sendo esse o caso de Oxford e Montpellier. A ausência de uma infraestrutura própria e de elementos que levassem à fixação dos estudantes tornava sua dispersão para outras localidades fácil. Essa era uma estratégia largamente utilizada por alunos e mestres na luta contra autoridades locais e na busca de melhores condições de estudo e subsistência. Alguns Estudos Gerais nasceram a partir desses deslocamentos e deram origem às *universidades nascidas da migração*, como, por exemplo, Cambridge e Pádua. Já as *universidades criadas*, são frutos da iniciativa do Papa ou Imperador. Independentes de escolas preexistentes, eram empreendidas por motivações políticas e perante a necessidade de pessoal qualificado para ocupar os quadros de gestão, de que são exemplos as Universidades de Nápoles e Toulouse.

De acordo com Janotti (1992, p. 23-24), o termo *Universitas*, aplicado nos séculos XII

e XIII, se referia a corporações de professores e estudantes e a outras corporações, como de comerciantes ou artífices. Por isso, a princípio, a expressão era sempre utilizada com um complemento: “universidade de estudantes”, “universidade de mestres e estudantes” e “universidade de estudo” (RÜEGG, 1996). Somente a partir do século XV, *Universitas* e *Studium Generale* passaram a ser utilizados como sinônimos.

Desde sua criação, as *Universitas* eram espaços comuns às elites. Na visão de Verger (1990, p. 62), a composição social desse ambiente comportava estudantes ricos que pertenciam à nobreza, “confortavelmente alojados, providos de privilégios especiais, chegando muitas vezes a cargos universitários”. Os demais estudantes pertenciam a diferentes camadas dos estratos médios: pequena nobreza, burguesia e camponeses abastados. Ao lado destes, havia também aqueles considerados pobres, comumente relatados nos manuais de correspondência para estudantes. De acordo com o autor, “a realidade econômica e social dessa pobreza é menos clara; designava menos uma penúria absoluta do que a ausência de recursos regulares face às despesas que eram inevitáveis”, como, por exemplo, moradia e alimentação (VERGER, 1990, p. 62). Assim, apesar dos privilégios econômicos de isenção de impostos sobre determinados produtos e de taxação de valores de aluguel, os estudantes tinham de arcar com despesas cotidianas, sendo o custo dos estudos bastante elevado.

Para fazer face a essas despesas, os estudantes ricos tinham sua fortuna pessoal e os subsídios da família. Alguns podiam retirar de uma prebenda uma renda regular. Mas muitos deviam viver de expedientes, pelo menos nos primeiros anos: obter a ajuda de algum rico protetor, trabalhar (como empregado de um estudante rico ou de um doutor, como copista, como preceptor), pedir emprestado (em certos casos, os que emprestavam eram especialmente aceitos para isso pela universidade) (VERGER, 1990, p. 63).

Diante disso, “muitas matrículas assinalam a existência de *pauperes studantes*” (VERGER, 1990, p. 140), reconhecíveis por terem dispensa de determinados pagamentos à instituição universitária, como taxas de inscrição e exames. Na perspectiva de Verger (1990), um fechamento ou exclusão social completa teria contrariado as tradições cristãs de gratuidade do ensino. Diante disso, no século XV, manteve-se um estudante pobre por faculdade. Todavia, destaca-se que este era encaminhado para cursos de curta duração e de pouco reconhecimento social que levavam a ocupações subalternas.

Os estudantes que não conseguiam fazer frente às necessidades básicas de subsistência e arcar com as despesas dos estudos recebiam os cuidados das corporações estudantis: “Como corporações, as universidades voltavam-se para a proteção dos seus membros, mestres ou

estudantes, assegurando-lhes auxílio mútuo e fraterno. A assistência ao outro constituía um elemento da própria natureza das corporações de ofício medievais”, todavia nem todos eram considerados como merecedores de tais auxílios (KOWALSKI, 2012, p. 85).

As instituições de ensino atraíam estudantes de diferentes localidades em busca de instrução. A peregrinação acadêmica, definida por Rüegg (1996, p. 279-280) como “viagem, feita por estudantes e professores, num ou mais países europeus, com o objetivo de estudar”, era facilitada pelo fato de ser o latim a língua comum nas universidades e nos currículos. Os intelectuais não estavam ligados à estrutura física de uma escola ou a algum programa de ensino, e podiam escolher livremente a disciplina e o professor. Algumas localidades alcançavam mais prestígio do que outras, por vezes devido à presença de um mestre renomado. Em função disso, atraíam grande número de estudantes e professores que necessitavam de moradia e alimentação. De acordo com Verger (1990, p. 28), em determinadas cidades, o crescimento do público estudantil levou a problemas de ordem social, como mostrado no trecho a seguir:

[...] conservamos uma carta de um aluno italiano de Anselmo de Laon que convidava um de seus colegas para vir morar com ele, pois o afluxo dos estudantes desejosos de ouvir o célebre teórico provocara uma verdadeira crise de moradia, e mesmo para um aluguel elevado, tornara-se difícil alugar-se em Laon (VERGER, 1990, p. 28).

Diante dessa necessidade de moradia, surgiram, no século XIII, as casas comunitárias, nas quais conviviam estudantes e mestres. Eles começaram a se agrupar em moradias coletivas de acordo com seu pertencimento geográfico, formando as chamadas *Nações*. Nesses ambientes, falava-se a mesma língua, eram celebradas festas e organizadas redes de proteção e auxílio, o que contribuía para o reconhecimento público desses espaços (SAYEGH, 2009; ESTANQUE, 2010; CAMPUZANO, 2015; VERGER, 1990).

Com o objetivo de oferecer apoio e proteção aos estudantes estrangeiros, foram criadas em Bolonha associações destinadas aos cuidados desse público. Em Paris, localidade que possuía uma concentração de professores famosos e atraía grande fluxo de intelectuais à cidade, foram estabelecidos os colégios destinadas à instalação dos alunos: “A alimentação não constituía problema para os estudantes, ao contrário do alojamento; como resposta a esta situação, foram criados em 1180 e 1186 colégios universitários para os estudantes pobres” (RUEGG, 1996, p. 11).

Segundo Verger (1996), os colégios eram instituições modestas destinadas a fornecer

abrigo e que se alastraram pela Europa do século XIV. Abrigavam estudantes de uma mesma localidade ou interessados por uma mesma disciplina, como, por exemplo, o Colégio de Sorbonne na França, que acolhia estudantes de Teologia, e o de Oxford, na Inglaterra, destinado, sobretudo, aos estudantes de Matemática, sendo estes os mais reconhecidos e com maior capacidade de atendimento. Schwinges (1996, p. 216) destaca que a “maioria dos estudantes de Direito, normalmente estudantes de classe, não tinha necessidade de lugares num colégio”, situação semelhante aos estudantes de Medicina.

Tais espaços eram mantidos tanto por ordens religiosas como por benfeitores, geralmente figuras públicas com posses, pessoas que ocupavam cargos no Estado, na Corte ou na Igreja (LE GOFF, 2007). De acordo com Schwinges (1996), as motivações dos fundadores desses colégios se pautavam, sobretudo, por dois aspectos: religiosos e sociais. No primeiro caso, “Os membros do colégio, como beneficiários, tinham o dever de continuar a prestar oração perpétua e serviço divino pela salvação do fundador” (SCHWINGES, 1996, p. 215). No que se refere ao caráter social, ser fundador de um colégio ampliava a rede de relações em níveis local e regional, bem como as ligações com a Corte e a Igreja.

A arquitetura dos colégios dispunha de edifícios em torno de um campo quadrado central. De forma geral, além dos quartos, possuíam refeitório, cozinha, adega, sala de estar, salas de aula, biblioteca e uma capela. Ofereciam condições de estudo e eram vistos como centros de vida intelectual. Os estatutos garantiam que a maior parte do tempo dos residentes fosse dedicada aos estudos: “É verdade que este estava ainda ligado aos modelos da Igreja, mas pode ser visto como o primeiro cenário pedagógico para o estudo organizado comunitariamente, fora do mundo educacional da Igreja e do mosteiro” (SCHWINGES, 1996, p. 214). De acordo com Campuzano (2015), esses ambientes, criados inicialmente com a finalidade de alojamento e alimentação de estudantes desprovidos economicamente, se converteram, ao longo do tempo, em um complemento da universidade, proporcionando numerosas atividades acadêmicas e sociais. Com isso, passaram a atrair, também, grupos mais privilegiados economicamente e oligarquias de letrados. Os “colégios colocaram-se gradualmente em posição de concorrência com as faculdades, cujo papel tendia, então, a ficar reduzido meramente à concessão de graus acadêmicos” (VERGER, 1996, p. 58).

No final da Idade Média, observou-se a multiplicação das instituições e a ampliação do número de estudantes e da cultura universitária. Isso produziu impactos no recrutamento geográfico e a multiplicação das universidades levou ao esvaziamento dos grandes centros. Para Verger (1990, p. 120), “tomou-se cada vez mais o hábito de ir simplesmente à universidade mais próxima, onde se encontraria despesas bem menores, o mesmo ensino e,

sobretudo, os mesmos graus de Paris ou Bolonha”.

O formato de organização e as tradições estudantis europeias se espalharam por outras localidades e influenciaram o desenvolvimento das instituições e moradias universitárias conforme mostrado no tópico a seguir sobre a Universidade de Coimbra.

6.2 As Repúblicas Estudantis da Universidade de Coimbra

A Universidade de Coimbra é a mais antiga de Portugal, datando de 1290. A instituição funcionou em Lisboa até 1307 quando foi transferida para Coimbra, alternando entre as duas cidades até 1537, quando se instalou definitivamente em Coimbra (RIBEIRO, 2004). A localidade se tornou um importante centro de estudos e atraía um número crescente de pessoas em busca de instrução (FRIAS, 2003; RIBEIRO, 2004; ESTANQUE, 2010, 2017).

A instalação definitiva da universidade em Coimbra gerou problemas de ordem estrutural, pois faltavam na cidade acomodações para os estudantes e o número de casas de aluguel era restrito frente à crescente demanda. Para solucionar o problema, no início do século XIV, o rei D. Dinis ordenou a construção de casas destinadas apenas aos estudantes na zona da Almedina, conhecida como parte alta de Coimbra. O rei, também, determinou que as casas de aluguel da alta fossem, prioritariamente, ocupadas por pessoas ligadas ao meio acadêmico, definindo, ainda, taxas para os aluguéis e impedindo os proprietários de elevar de forma exorbitante o valor dos arrendamentos. Destaca-se que, havendo acordo sobre o valor do aluguel, os estudantes só poderiam ser expulsos das casas caso os proprietários fossem residir no imóvel, vendê-lo, ou colocá-lo à disposição dos filhos ou demais descendentes (RIBEIRO, 2004; SILVA; MADEIRA, 2009).

Além da regulação da moradia, eram fornecidos mantimentos, pois os estudantes não deveriam ter outras preocupações além do estudo, o que justificava o fomento de ações de protecionismo aos estudantes, conforme pode se verificar na *Charta Magna Privilegiorum* (1309)⁶⁷. Observa-se, nesse caso, a preocupação com as condições de alojamento, alimentação e bem-estar dos estudantes desde as origens da Universidade de Coimbra⁶⁸. Foi a partir desses alojamentos coletivos, estabelecidos pelos estudantes, que, por evolução, surgiram as

⁶⁷ A *Charta Magna Privilegiorum* é considerada como o primeiro Estatuto da instituição. Nela, D. Dinis atribui um notável conjunto de privilégios ao Estudo Geral de Coimbra. Para mais informações, consultar Veloso (2009).

⁶⁸ Ribeiro (2004) apresenta em seu livro situações de estudantes pobres da Universidade de Coimbra, que receberam o auxílio financeiro dos colegas mais abastados economicamente para concluir o curso, sendo fundada, inclusive, uma associação filantrópica para esse fim.

repúblicas, modalidade de moradia privada, mas que atualmente recebe subsídio institucional para aquisição de alimentos.

A designação República só aparece na literatura a partir do século XIX. O termo pode estar relacionado à significação da locução *Res Publica*, a qual traduz o ideal das Repúblicas como *o que é de todos* ou ao fato de sua gestão ser semelhante ao governo dos estados republicanos.

O Código da Praxe⁶⁹ de Coimbra – livro que sistematiza os costumes praticados entre os estudantes calouros e veteranos em 290 artigos – define República como um conjunto de estudantes que vivem em comunidade doméstica e que pode ser: *oficializada*, ou seja, que tem existência reconhecida pela Praxe, ou *não oficializada*, sendo vedado a esta a utilização do nome “República”. De acordo com a Praxe, constitui República Oficializada a que reunir os seguintes requisitos:

- a) Estar instalada em casa cuja administração compita exclusivamente aos repúblicos;
- b) Ter cozinha própria;
- c) Ter um nome e um emblema aprovado pelo Conselho de Repúblicas;
- d) Ter uma placa com o nome e o emblema da República na fachada do edifício onde estiver instalada;
- e) Ter bandeira com o nome e o emblema da República;
- f) Ter sido inaugurada com a presença de todos os repúblicos e um representante de todas as outras Repúblicas Oficializadas já existentes;
- g) Ter um Presidente ou um Mor.

Dentre as moradias estudantis não denominadas como repúblicas, destacam-se as Casas de Estudantes e Solares. A oficialização dessas modalidades como República depende da aprovação do Conselho das Repúblicas⁷⁰, que precisa identificar a existência nelas de um espírito coletivo, comunitário, algo que justifique a alteração de *status*⁷¹. Para tanto, há uma

⁶⁹ A Praxe contempla modos de ser e estar, atitudes e ações, especialmente dos calouros, e se caracteriza como um *modus vivendi* dos estudantes, uma forma de preservação da cultura estudantil e seus costumes. É um fenômeno social complexo, dinâmico e com variações em nível contextual, o que dificulta sua caracterização (FRIAS, 2003; ESTANQUE; BEBIANO, 2007; ESTANQUE, 2014, 2017). É comparada ao trote exercido no Brasil.

⁷⁰ Em 1948, com o objetivo de se unir em prol de interesses em comum, foi criado o Conselho das Repúblicas e assinado o Pacto da Amizade e Aliança entre as casas, evento realizado na República dos Kágados, considerada a mais antiga da cidade (CARDINA, 2008). Segundo Silva e Madeira (2009) e Ribeiro (2004), dentre outras ações, o Conselho visa a alterar a visão negativa das Repúblicas nas comunidades interna e externa, ampliar o número de estudantes residentes, fomentar o convívio dos estudantes nesse espaço e estreitar os laços com a Associação Acadêmica.

⁷¹ A República da Praça, por exemplo, começou como Casa de Estudantes, alcançou o título de Solar em 1989 e o de República em 1996. Sua maior prova de espírito de grupo se deu durante o período em que enfrentaram problemas com o proprietário do imóvel, que, a fim de apressar a saída dos estudantes da casa, interrompeu o fornecimento de água. Os estudantes permaneceram durante um ano e meio sem água canalizada na casa, valendo-se de uma fonte próxima à residência e do apoio de repúblicas amigas.

avaliação para além dos critérios materiais e objetivos elencados no Código da Praxe e com a aprovação no Conselho, que é feita pela Universidade por meio de um documento emitido pelo reitor reconhecendo a existência da nova República⁷².

A partir das observações do contexto de Coimbra, Frias (2003, p. 108) propõe uma definição mais ampla para o conceito de república:

Casa comunitária que assenta na co-habitação dos seus membros ‘efectivos’ e ‘á experiência’, masculinos e/ou femininos, e na qual se integram os ‘comensais’. Esta co-presença de pessoas agregadas (colegas de curso, conterrâneos, indivíduos recomendados) prolonga-se numa linha geracional: os ‘antigos’. A república favorece um elevado número de interações individuais ou de grupo, e uma forma de cooperação participativa e rotativa. Esta cooperação económica faz-se acompanhar de um estilo de vida e de uma confraternidade que se identifica com um companheirismo convivial.

Nas repúblicas, além dos moradores, existem os comensais, que não residem na casa, mas pagam para realizar nela todas as refeições coletivas.

O modo de vida comunitário e a fraternidade desenvolvida nas repúblicas expandem sua função para além do morar, fato que as distingue das demais residências estudantis convencionais, como os alojamentos da UC (FRIAS, 2002). Os estudantes residentes nessas casas compartilham o mesmo estilo de vida, ideologias e um “espírito de república”. Este pode ser definido como um “conjunto de valores instituídos e alicerçados no tempo, valores esses de índole cultural, social, moral e econômica, os quais permitem a construção do homem total” (RIBEIRO, 2004, p. 104). Local de aprendizagens diversas, as repúblicas são consideradas como “centros de formação cultural do estudante, agrupamentos regidos pelo princípio democrático da autogestão, gozando de independência econômica e ideológica, libertas de qualquer género de tutela” (CARDINA, 2008, p. 125).

Em Coimbra, essas casas tiveram um importante papel no processo de ruptura com as convenções vigentes nas décadas de 1950 e 1960, sobretudo do ponto de vista político, tendo promovido diversas ações contestatórias, especialmente durante o período Salazarista (1933-1974). Nessa época, os principais nomes do movimento estudantil residiam em repúblicas, sendo elas espaços de resistência à política educativa e ao governo repressivo de então (CARREIRO, 2004; CARDINA, 2008; ESTANQUE, 2010, 2011, 2017).

⁷² A Lei nº 2/82, de 15 de janeiro, caracteriza as repúblicas como associações sem personalidade jurídica e define seu reconhecimento a partir da aprovação pelo reitor da Universidade de Coimbra após consulta à Associação Acadêmica e ao Conselho das Repúblicas.

No decorrer dos anos de 1960, as Repúblicas perderam seu caráter de local festivo e destinado à boêmia e ganharam afirmação vigorosa no movimento estudantil de Coimbra com a promoção de conferências, palestras e participação interventiva em oposição aos setores mais conservadores (CARREIRO, 2004; CARDINA, 2008; DIAS; SÁ, 2013). Nesse cenário, a praxe acadêmica serviu como instrumento de posicionamento político, sendo incorporadas, às tradições acadêmicas de forma camuflada, as contestações de oposição à ditadura de Salazar (CARDINA, 2008; ESTANQUE; BEBIANO, 2007; ESTANQUE, 2017).

Nesse período, os questionamentos extravasaram o campo político governamental e recaíram sobre a própria academia, que passou a discutir aspectos sexistas vinculados à cultura estudantil⁷³. As ações da praxe também foram repensadas visto que “a manifestação de práticas elitistas (em relação ao exterior) e hierárquicas (no seu interior) não se mostrava, de modo algum, harmonizável com os alicerces dos novos discursos que iam dominando o universo estudantil” (CARDINA, 2008, p. 74). Segundo Frias (2003), por muito tempo, as repúblicas estiveram associadas à praxe reproduzindo e preservando seus preceitos, mas no período de contestações estudantis e, sobretudo a partir de 1980, de um modo geral, elas assumiram uma postura crítica frente à praxe, distanciando-se dos rituais ou de alguns aspectos de sua realização.

Diante da crise acadêmica de 1969 que teve como principal acontecimento a greve estudantil contra o regime repressivo⁷⁴, o Conselho das Repúblicas decretou um período de luto acadêmico, que levou à interrupção de festas estudantis e da praxe e a proibição do uso da capa e batina do traje acadêmico⁷⁵ como forma de protesto, sendo admitidas apenas em momentos especiais (ESTANQUE, 2010, 2017). Segundo Estanque (2010), tal decisão não foi revogada formalmente até a presente data, fato que não interfere na realização das

⁷³ Nesse contexto, foi inaugurada a República Rosas de Luxemburgo, inicialmente conhecida como Casa Cor de Rosa, a primeira a ser constituída por mulheres e oficializada como República no ano de 1972. A segunda república feminina, Marias do Loureiro, foi fundada em 1993. Tais fatos marcam a integração feminina em um universo regido pelo elemento masculino (SILVA; MADEIRA, 2009). Estanque (2011) chama a atenção para a figura feminina nos rituais acadêmicos e nas ações da praxe, visto os comportamentos marcados pela masculinidade herdada do passado reproduzida e alimentada pelos estudantes, sendo raros os questionamentos e resistências. Dentre as iniciativas de crítica à praxe acadêmica, o autor destaca as ações promovidas por grupos de mulheres e a atuação de repúblicas femininas como a Rosa de Luxemburgo e a Marias de Loureiro.

⁷⁴ Em 17 de abril de 1969, Alberto Martins, então presidente da entidade de representação estudantil na Universidade de Coimbra, pediu a palavra em um evento de inauguração do Departamento de Matemática. A sessão foi interrompida de forma abrupta e sem dar voz aos estudantes. Esse fato desencadeou uma série de manifestações, que culminariam na greve estudantil e boicote aos exames. Os estudantes clamavam por democracia e questionavam o regime político autoritário, denominado Estado Novo, que vigorou em Portugal de 1933 até a Revolução de 25 de abril de 1974 (CARDINA, 2008).

⁷⁵ O traje é composto por capa e batina, calça ou saia e a partir da situação é acrescido de insígnias (fitas de cores distintas de acordo com a faculdade), pasta preta, bengala e chapéu (estes utilizados pelos finalistas durante a Queima das Fitas, festividade de fim de curso).

comemorações e uso das vestes, conforme retomado na década de 1980 diante de contestações. Contudo, os estudantes residentes nas repúblicas e o próprio Conselho mantiveram restrições quanto ao chamado “espírito praxista”, sendo algumas casas declaradamente antipraxe, outras favoráveis ou mesmo sem posicionamento definido sobre o tema (ESTANQUE; BEBIANO, 2007).

Carreiro (2004) apresenta em seu livro o relato de um antigo republico: “Eu fui primeiro para Galifões, onde havia gente que eu conhecia. No ano a seguir, mudei, e o VC também, para o Palácio [República Real Palácio da Loucura]. Bem melhor! Nos Galifões, eu chateei-me com os doutores por causa da praxe, eram muito praxistas, ui, terrivelmente praxistas”.

De acordo com a catalogação realizada por Silva e Madeira (2009), encontram-se ativas em Coimbra cerca de 25 repúblicas estudantis⁷⁶, sendo a maioria mista, abrigando homens e mulheres. Vale ressaltar que nem todas aquelas existentes nos séculos XIX e XX se perpetuaram até os dias atuais. Algumas foram extintas por problemas de ordem econômica, desalojamento ou mesmo dificuldades em encontrar estudantes que desejassem dar continuidade à história da casa. Ao mesmo tempo, novas repúblicas foram criadas.

A composição das Repúblicas é variada e contempla estudantes de diferentes regiões, ideologias, religiões e condição socioeconômica (FRIAS, 2003; RIBEIRO, 2004). Conforme Carreiro (2004), possuem um ambiente propício ao estabelecimento de um espírito de classe, que aflora nessas microcomunidades e nas redes de sociabilidade estudantil. De acordo com Estanque (2007, 2017), as repúblicas permanecem como espaços de formação política e social. Os dados de sua pesquisa mostram que os residentes nesse formato de moradia, mesmo sendo minoria, quando comparados ao universo de estudantes da Universidade de Coimbra, apresentam maior envolvimento político, participando de assembleias da Associação Acadêmica e manifestações de âmbito estudantil (ESTANQUE; BEBIANO, 2007).

O formato de admissão de novos moradores diferencia-se de uma República para outra, sendo frequentes discursos durante festas e jantares como parte dessa escolha. Ao final de uma vivência experimental, que pode levar meses, os republicos decidem sobre a entrada

⁷⁶ A seguir, os nomes das repúblicas catalogadas por Silva e Madeira em 2009: Real República dos Kágados, Real República Baco, Real República Palácio da Loucura, Real República Rás-Te-Parta, República dos Galifões, Real República Ay-Ó-Linda, Real República Bota-Abaixo, Real República do Spreit-o-Furo, Real República do Prá-Kis-Tão, República dos Inkas, Real República dos Pyn-Guins, Real República Boa-Bay-Ela, Real República dos Corsários das Ilhas, Real República Rapó-Taxo, República do Farol das Ilhas, República Ninho dos Matulões, República 5 de Outubro, Real República Kimbo dos Sobas, Real República dos Fantasmas, Real República Rosa de Luxemburgo, República da Praça, Solar Kapangas, Solar Residência dos Estudantes Açoreanos, Solar 44, Solar das Marias do Loureiro e Solar dos Kuarenta.

ou não do calouro (FRIAS, 2003). Essa entrada deve contar com a concordância de todos os membros, caso contrário o candidato deve procurar por outra casa levando consigo o estigma da não aceitação (CARREIRO, 2004). A esse respeito, há inclusive um dito popular: “Para elas só vai quem eles querem e não quem quer”.

E quais são as qualidades mais exigidas? Sobretudo humor, competência verbal, saber viver numa comunidade (é muito importante, mas também muito difícil), capacidade de descontração, interesse pela política e problemas da sociedade, espírito crítico, espírito de adaptação, resistir à chacota e ao gozo colectivo, ter cuidado com a manutenção da casa e entre os demais (VINTEROVÁ, 2007, p. 25).

Carreiro (2004) relata situações de gozação, brincadeiras entre os residentes da Real República Palácio da Loucura, tais como esconder objetos de colegas, colocar seus pertences na rua, comer a comida uns dos outros e acordar com brincadeiras. Já as atitudes sádicas, humilhações e provocações tinham por objetivo o ensino da resistência e o desenvolvimento de “Competência verbal, capacidade de resistir à chacota colectiva, descontração e desenrascanço, humor, piada e espírito crítico, vivacidade na resposta, técnicas de *savoir faire* e de *savoir vivre* entre os demais, tudo era posto a prova...” (CARREIRO, 2004, p. 130). Todavia, após o período de luto acadêmico, as repúblicas foram se distanciando de práticas dessa natureza.

Quanto à infraestrutura, as casas são alugadas ou adquiridas por associações de ex-alunos⁷⁷, sendo geralmente espaçosas e abrigando entre seis e 10 estudantes em quartos individuais e coletivos (FRIAS, 2003). Nas fachadas, junto à placa de identificação, pode haver uma ornamentação peculiar, elementos pendurados como cadeiras, bonecas, painéis, peças de vestuário, cartazes ou apenas a placa do nome e pinturas, sendo, portanto, de fácil identificação frente ao conjunto arquitetônico da cidade. São habitações amplas, com espaços para confraternizações, mas modestas no que diz respeito ao mobiliário. As paredes apresentam diferentes narrativas. São decoradas com pinturas, reportagens, placas retiradas de lugares públicos, sinais de trânsito, poemas, desenhos, grafites, homenagens a ex-moradores, fotografias e faixas. Algumas casas possuem sala de estudos, biblioteca e espaço destinado a

⁷⁷ Um exemplo é a República dos Galifões, fundada em 1948. Após a Revolução de 25 de abril de 1974, seus membros assumiram um posicionamento político caracterizado como de extrema esquerda. Em 1985, um incêndio (acredita-se de caráter criminoso, mas não comprovado como tal) interrompeu as atividades da república. Em 1987, foi fundada a Associação República dos Galifões, que, a partir dos recursos angariados, realizou a compra e a reforma do prédio, tendo a casa voltado a abrigar estudantes a partir de 1996 (RIBEIRO, 2004).

objetos que remontam a história da moradia⁷⁸. Tradicionalmente, as repúblicas mantinham as portas sempre abertas, respeitando o princípio de casa de todos. Entretanto, devido a assaltos e outras situações, as casas não seguem mais tal prática (FRIAS, 2003).

Os nomes das Repúblicas podem fazer referência à terra de origem dos membros (Corsários das Ilhas, Solar dos Estudantes Açoreanos e Kimbo dos Sobas), à vida boêmia (Palácio da Loucura, Baco e Bota-Abaixo) e à irreverência, expressões populares e jogos de duplo sentido (Kágados, Rás-Te-Parta e Prá-Kys-Tão), a personagens e acontecimentos históricos (5 de outubro, Rosa de Luxemburgo) ou à localização na cidade de Coimbra (Marias do Loureiro, República da Praça e Solar 44) (FRIAS, 2002, 2003; CARREIRO, 2004). Os emblemas podem conter garrafas de vinho, figuras femininas, instrumentos musicais, a cabra (nome dado ao sino da torre da Faculdade de Direito) e a torre como elementos representativos da Universidade.

As repúblicas são caracterizadas de forma geral como local de vida boêmia e festiva. Todo ano é realizado o Centenário, principal festividade da casa, no qual é comemorado o dia de sua fundação. Segundo Carreiro (2004), a utilização do termo Centenário remete a uma intenção proposital de alargamento do tempo, projetando-o para o plano simbólico, no qual um ano vivido em uma república corresponderia a cem vividos em seu exterior, ressaltando-se, assim, a peculiaridade dessa vivência. Os ex-moradores, chamados Antigos, voltam por ocasião do aniversário da casa, mantendo o contato com os atuais residentes. A cada dez anos, são comemorados os Milenários. Tendencialmente, os calouros constituem mão de obra gratuita utilizada para fazer o serviço à mesa nas comemorações, sobretudo no Centenário. Todavia, não é uma prática exercida por todas as repúblicas conforme relatado à pesquisadora e observado em visitas a essas casas. Um aspecto a ser destacado se refere às relações hierárquicas entre os atuais moradores e os Antigos, os quais sempre têm pouso garantido na casa mesmo que isso signifique desalojar um atual residente.

De acordo com Vinterová (2007), inicialmente, as repúblicas tinham serventes⁷⁹, que realizavam o trabalho de arrumação da casa, cuidavam das roupas e preparavam as refeições. Entretanto, atualmente, muitas casas dividem o trabalho entre os residentes. Na prática, há um

⁷⁸ Um exemplo é a República da Praça, que pretende construir uma sala museu, no interior da casa, com elementos que remetam à sua história.

⁷⁹ Quando a república contrata alguém para prestação de serviços, normalmente é uma mulher, que, pelo cuidado com os residentes, em muitos casos, recebe o carinho do grupo. Destaca-se o caso da cozinheira Lili, que trabalhou durante 34 anos na República dos Kágados. Aos 75 anos, deixou de trabalhar e, em função disso, foi instituída pelos residentes e ex-residentes da república a Fundação Lili, com objetivo de pagar a ela uma renda equivalente à aposentadoria e, posteriormente, às despesas hospitalares até a data de seu falecimento. A querida senhora entrou para a história da casa e teve o rosto gravado em um dos azulejos da república (VINTEROVÁ, 2007; FRIAS, 2003).

presidente (Mor) e ministros, que são responsáveis por diferentes tarefas na casa, como limpeza, compras e atividades culturais. Os cargos são rotativos de modo que todos possam desempenhar diferentes funções durante a vivência na casa (RIBEIRO, 2004).

Com o objetivo de manter a convivência entre os membros, geralmente, as refeições de almoço e jantar são realizadas em conjunto na presença de todos os moradores e sempre na mesma hora⁸⁰. Essas reuniões, realizadas de forma cotidiana, “servem principalmente de encontro de todos os colegas da casa, que durante este ritual tem possibilidade de solucionar vários problemas, sejam eles qual forem, os de casa, pessoais, familiares ou escolares” (VINTEROVÁ, 2007, p. 24). Destaca-se que as repúblicas recebem subsídio da Universidade de Coimbra para aquisição de alimentos, os quais são adquiridos junto ao Setor de Cantinas da Instituição com 50% de desconto.

Existem, também, os residentes honorários, pessoas que nunca residiram na República, mas que contribuíram de alguma forma para sua manutenção ou aquisição. São exemplos advogados que prestaram serviços em causas sobre arrendamento sem nada cobrar dos estudantes, médicos e outros profissionais, que contribuíram financeiramente ou foram avalistas no processo de aquisição do imóvel destinado à República dentre outras situações.

Não é possível generalizar a dinâmica de funcionamento desses espaços. Cada casa possui suas regras e rituais próprios, mas todas possuem autonomia e autogestão. Ser ex-morador de uma república de Coimbra é um capital simbólico que se constitui em uma marca social de pertença a esse grupo: “Este processo apresenta uma característica específica: produz a diferença, a distinção socialmente significativa” (CARREIRO, 2004, p. 197).

Para Ribeiro (2004, p. 38), o tipo de vida comunitária proporcionado pela vivência nas repúblicas representa ganhos em três esferas: econômica, social e cultural. Do ponto de vista econômico, o aluguel da moradia, dividido entre outros estudantes, seria menos dispendioso. Além disso, em Coimbra, há um subsídio para compra de gêneros alimentícios nas repúblicas, o que torna sua aquisição menos onerosa. As vantagens também são perceptíveis do ponto de vista social. Há o desenvolvimento de laços de interdependência no âmbito dessas comunidades. Assim, esse convívio coletivo, “de certo modo, substitui ou pelo menos atenua o estado de desenraizamento, seja no nível familiar, seja no nível regional ou social”. E do ponto de vista cultural, as repúblicas são plurais com estudantes de diferentes regiões geográficas, matriculados em diversos cursos, o que constitui um ambiente propício à troca de conhecimentos, o que promove o enriquecimento cultural e intelectual para seus membros.

⁸⁰ Em algumas casas em que a pesquisadora foi convidada a participar das refeições, existe uma regra de proibição do uso do celular à mesa, pois o objetivo é promover a interação presencial.

Conforme mencionado, as repúblicas da Universidade de Coimbra não são uma modalidade de moradia institucional. Podem receber apoios financeiros da Instituição para aquisição de alimentos ou até mesmo para aquisição do imóvel, mas são independentes e de caráter privado. A Universidade dispõe de alojamentos, que realizam a ocupação das vagas prioritariamente a estudantes que comprovem baixa renda, conforme abordado no tópico seguinte.

6.3 Os Alojamentos da Universidade de Coimbra

Atualmente, a UC possui oito Faculdades (Letras, Direito, Medicina, Ciências e Tecnologia, Farmácia, Economia, Psicologia e Ciências da Educação, Ciências do Desporto e Educação Física) e cerca de 22 mil alunos. A ampliação do acesso ao ensino superior em Portugal possibilitou maior inclusão social, colocando como demanda para as instituições de ensino o reforço das políticas de ação social, denominação dada para a assistência estudantil no contexto português. Diante disso, o governo desenvolveu o Plano Nacional de Alojamento para o Ensino Superior (PNAES), que tem por objetivo monitorar a demanda das residências, sua modernização e expansão, além de acompanhar e orientar a instituição de boas práticas para o arrendamento.

Além das repúblicas estudantis, que são um formato de moradia universitária independente da Instituição, existem 14 alojamentos institucionais⁸¹, que oferecem 1.327 vagas. Considerando o universo de 22 mil estudantes, o número de vagas nos alojamentos atende a 6%, que é uma pequena parcela desse público. A prestação de serviços de alojamento é realizada pelos Serviços de Ação Social no âmbito do Núcleo de Alojamentos da Divisão de Acolhimento e Integração (DAI).

Os alojamentos destinam-se, primordialmente, a estudantes da UC regularmente matriculados. A ocupação das vagas se pauta em critérios socioeconômicos, aproveitamento escolar, bom comportamento em anos anteriores e inexistência de dívidas remanescentes, visto ser uma modalidade de moradia paga. De acordo com a tabela disponível no *site* da Instituição, os valores variam entre 75 euros para um quarto duplo, ou seja, compartilhado com outro estudante, até 350 euros mensais para a locação de apartamento de um quarto.

⁸¹ Residência Universitária Alegria, Residência Universitária São Salvador, Residência Universitária João Jacinto, Residência Universitária Padre António Vieira, Residência Universitária António José D'Almeida, Residência Universitária Combatentes, Residência Universitária Penedo da Saudade, Residência Universitária Santos Rocha, Residência Universitária Teodoro, Residência Universitária Observatório Astronômico, Residência Universitária Polo II-1, Residência Universitária Polo II-2, Residência Universitária Pedro Nunes e Residência Universitária Polo III.

Existem, também, variações nos custos em função da condição do estudante como bolsista ou não da assistência social, de o estudante ser estrangeiro ou não e do grau do curso, sendo que os doutorandos pagam um valor superior.

A gestão dos alojamentos compreende, além das atividades relacionadas com a seleção de candidaturas para a moradia, a promoção da integração e bem-estar dos residentes. Para isso, são oferecidas atividades desportivas e promovidos torneios inter-residências, com o objetivo de fomentar a convivência entre estudantes e desenvolver o espírito de pertença. São oferecidos prêmios em dinheiro para as equipas e comprados equipamentos para a residência conforme solicitado pelos vencedores. Em dezembro, é realizada uma ceia de Natal compartilhada pelos estudantes do alojamento, proporcionando aos que permaneceram na residência no período um ambiente de confraternização natalina.

Visando à minimização de conflitos e a uma boa convivência entre os residentes, a Universidade de Coimbra adota uma metodologia de acompanhamento e intervenção no cotidiano dos alojamentos por meio do programa de Educação pelos Pares, um sistema que visa a organizar as ajudas solicitadas a partir de um acordo mútuo e responsabilidade compartilhada entre os estudantes. Conforme Rodrigues *et al.* (2012), o apoio de pares promove as competências necessárias para a partilha de dificuldades e o desenvolvimento de empatia e capacita para a escuta ativa. No ambiente das residências,

o papel dos pares é fulcral na integração e vivência académica dos jovens universitários. O suporte social e emocional, através do grupo de pares, constitui-se como um recurso singular para promoção de alargamento de rede de relações sociais, sentimento de pertença e aquisição de estratégias para lidar com situações de crise (RODRIGUES *et al.*, 2012, p. 94).

No programa, os estudantes residentes das moradias eleitos como delegados desempenham o papel de conselheiros junto aos demais colegas, recebendo treinamento para prestar assistência prática e apoio pessoal aos demais residentes das moradias. Há uma preocupação, também, com os delegados, por isso a supervisão do processo de ajuda é pautada pela realização de reuniões periódicas, aplicação de técnicas ativas de intervenção, exercícios e dinâmicas de grupo.

Há acompanhamento da vivência nos alojamentos, oferecimento de práticas esportivas, campeonatos, promoção de jantares coletivos e ações voltadas para a divulgação de informações e resolução de conflitos por meio da Educação entre Pares. Nesse caso, pode-se dizer que, na Universidade de Coimbra, a moradia transcende o simples aspecto de morar, sendo utilizada também como promotora da integração e permanência na Instituição.

6.4 A moradia estudantil nas universidades americanas

Até o início do século XIX, os Estados Unidos não possuíam uma universidade de referência, mas contava com vários *colleges* inspirados nos modelos de Oxford e Cambridge. E para aqueles que buscavam uma formação mais erudita, era necessário seguir para Europa. A partir de 1825, Harvard começou a se despontar como uma instituição moderna e de qualidade. Em 1862, emergiram os *Land Grant Colleges*⁸² voltados para a educação técnica e superior agrícola e ensinamentos práticos (RIBEIRO, 2006).

Posteriormente, com o fim da Segunda Guerra Mundial, houve um aumento significativo nos índices de matrículas no ensino superior, tendo havido também a ampliação das moradias estudantis. De acordo com Paine (2007), a ampliação dos alojamentos foi concomitante com as alterações ocorridas na compreensão desse espaço pelos gestores institucionais. A preocupação de atendimento às necessidades básicas de moradia deu lugar a uma visão pedagógica das residências, enaltecendo o potencial educacional das instalações na vida dos estudantes. Assim, a noção de dormitório foi sendo gradativamente substituída pela ideia de espaço comum de vivência e aprendizagem.

Atualmente, os Estados Unidos contam com diferentes formatos de moradia estudantil. Segundo Garrido (2012), a história do surgimento desses formatos se confunde com a história do desenvolvimento do ensino superior no país.

O *Residential College* é o modelo mais antigo, consistindo numa adaptação da experiência inglesa das universidades de Oxford e Cambridge, que abrigam, no mesmo College, docentes e discentes. De acordo com Garrido (2012), os idealizadores do modelo defendiam que a formação do estudante deveria ser ampliada para além da sala de aula, contemplando, ainda, atividades conjuntas de alimentação, lazer, prática de esportes e rezas entre outras. Essas ações deveriam ser acompanhadas por tutores e professores assumindo simbolicamente o lugar dos pais na formação dos estudantes (GARRIDO, 2012; OLIVEN, 2005).

Destinada, também, à acomodação dos estudantes, a *Residence Halls* é um formato de moradia impulsionada pela expansão da educação superior nos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XIX, visando a operacionalizar os custos em relação ao oferecimento das moradias. Posteriormente, a partir de 1960, os estudantes se mobilizaram em

⁸² Os *Land Grant Colleges* foram instituídos a partir de 1861 com o objetivo de atender a reivindicação de fazendeiros por uma educação de caráter mais vocacional, promovendo o treinamento dos jovens para a agricultura (RIBEIRO, 2006).

prol de melhores condições de moradia. Dentre as alterações efetivadas, destacam-se o surgimento dos *Living-Learning Centers* ou *Learnings Communities*, programas residenciais especializados para a aprendizagem de áreas ou temas específicos e geridos pelas equipes de assuntos estudantis das instituições. Por meio desses programas, os estudantes formavam comunidades de aprendizagem de acordo com áreas de seu interesse, como, por exemplo, idiomas, matemática, engenharias e ciências.

Com o objetivo de promover a acolhida dos estudantes, foi criado, também, o programa *The Freshman Year Experience* destinado a moradias dos estudantes calouros. Esse programa pressupõe que o ambiente residencial é ideal para a prestação dos serviços oferecidos pela instituição e desenvolve atividades exclusivamente para esse público, promovendo orientações e oferecendo oportunidades de integração dos novos estudantes no âmbito das residências.

Instituições presentes desde o início do século XIX no sistema universitário americano, as fraternidades e irmandades (*fraternities* e *sororities*) foram constituídas a partir de grupos estudantis, que residiam juntos na proximidade do *campus*, sendo identificadas por letras gregas em suas fachadas, conhecido como sistema grego. Esse formato de residência funciona como uma rede de apoio aos estudantes, ou utilizando os termos de Bourdieu, promove o “capital social”. De acordo com Oliven (2005, p. 4), através dessa rede, os estudantes “contam com apresentações e/ou recomendações, que podem facilitar a busca de estágios, empregos, empréstimos e outras facilidades, contam também com uma identidade que os diferencia” dos demais.

Mas para adentrar nesses grupos, é preciso mais do que o querer. É preciso se candidatar, preencher formulários e justificar a escolha por aquela fraternidade. Ter parentes que residiram anteriormente naquele local aumenta as chances de ser escolhido. A escolha dos novos residentes é feita pelos moradores mais antigos e a troca de *status* de candidato para morador (irmão) da fraternidade compreende a passagem por rituais e o cumprimento de pequenos desafios em que o estudante deve se mostrar merecedor de fazer parte daquela instituição. Cada novo morador fica sob a tutela de um veterano responsável por auxiliar no processo de adaptação do novato à universidade e a moradia. Segundo Oliven (2005), os laços estabelecidos no interior das fraternidades não se encerram após a conclusão do curso superior, havendo um compromisso de posteriormente apoiar as obras sociais promovidas tanto pela universidade como pela moradia e ajudar na manutenção de residências estudantis para novos membros.

As fraternidades, devido a seu ambiente mais familiar, serviam e servem ainda de apoio, para a adaptação do calouro à nova vida no *campus*. O ‘deixar a família’ para iniciar os estudos superiores significa para muitos estudantes não voltar mais para a casa dos pais. As *fraternities* passam a se constituir numa nova família, uma família de irmãos mais velhos e mais novos, ou seja, mais e menos experientes (OLIVEN, 2005, p. 4).

Nesse sentido, destaca-se o papel dessas comunidades no processo de “integração” do estudante ao ambiente universitário (TINTO, 1975). Contudo, pertencer a essa rede exige dedicação e lealdade. Oliven (2005) as classifica como um mundo paralelo, no qual a ligação com a fraternidade pode se contrapor à própria dedicação aos estudos.

Com a democratização do acesso ao ensino superior americano e a chegada de estudantes de menor capital cultural e econômico, as fraternidades passaram a funcionar como um filtro social, espaços destinados apenas aos herdeiros culturais no sentido que foi cunhado por Bourdieu (2003). Nesse contexto, ser residente de uma fraternidade tornou-se um componente de *status* social, que pode ser identificado até mesmo pela estética da vestimenta: camisetas, pastas e materiais esportivos, todos trazendo emblemas da referida fraternidade. “Em matéria de residência no *campus*, pertencer a uma fraternidade é uma grife social, um sinal de distinção” (OLIVEN, 2005, p. 5).

A partir das visitas a esses espaços, Oliven (2005) os descreve como confortáveis, dispondo de: quartos com camas comuns e beliches, armários e mesa de estudos. Há, ainda, biblioteca, sala de jogos com pingue-pongue e TV, sofás e mesas para refeição. A pesquisadora define o ambiente interno como propício à sociabilidade, mas ressalta que a relação entre as fraternidades compreende tanto alianças como rivalidades.

Vale destacar que o sistema das fraternidades difere das residências estudantis gerenciadas pelas universidades americanas. Nestas, a distribuição dos residentes é realizada pelo setor de administração das moradias de acordo com as características e preferências apontadas pelo estudante na ficha de inscrição. Há, também, residências especiais que reúnem estudantes de um grupo específico ou organizados em torno de um tema de estudos comum. Na instituição pesquisada por Oliven (2005), era exigido que os estudantes dessas moradias especiais se reunissem para uma refeição comum uma vez por semana e uma vez por mês deveriam promover uma apresentação artística ou cultural sobre um assunto relacionado ao tema da moradia.

As práticas e rituais desenvolvidos no âmbito do ensino superior, as tradições estudantis e especialmente aquelas concernentes às relações sociais e as formas de sociabilidade e habitação se expandiram para além das fronteiras e atingiram diferentes

localidades. No caso brasileiro, usos e costumes estudantis, verificados nas primeiras instituições de ensino superior, podem ser relacionados àqueles praticados na Universidade de Coimbra (aspecto esse aprofundado no próximo capítulo), como também a aspectos da cultura estudantil das fraternidades americanas.

7. SINGULARIDADE DAS REPÚBLICAS ESTUDANTIS DE OURO PRETO E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA ESTUDANTIL DE COIMBRA

O enfoque direcionado a Universidade de Coimbra se deve a sua influência sobre os usos e costumes estudantis desenvolvidos em algumas instituições brasileiras, como também, por ser ela uma das mais antigas da Europa e responsável pela formação da elite brasileira no período colonial o que faz dela, segundo Teixeira (1989), a nossa “primeira universidade”. Cruz e Felgueiras (2013) acreditam que as tradições coimbrãs se expandiram em nível local e internacional, pois foram transportadas por estudantes que nela se formaram.

Com o objetivo de compreender o conjunto de práticas e costumes, sobretudo aqueles relacionados à moradia estudantil, apresenta-se inicialmente o contexto da cultura estudantil da Universidade de Coimbra para, em seguida, abordar aspectos dos ritos verificados nas moradias da Universidade Federal de Ouro Preto. Destaca-se o ambiente das repúblicas estudantis de ambas as localidades como repleto de conexões e articulações diversas, impossíveis de serem retradas em sua totalidade nessas linhas. Sendo assim, o presente capítulo oferece uma visão geral sobre tais práticas e busca evidenciar aproximações e divergências entre as tradições acadêmicas presentes nas duas instituições.

7.1. Usos e Costumes estudantis na Universidade de Coimbra: praxe e tradições

Desde sua origem os Estudos Gerais de Coimbra apresentavam uma hierarquia entre os estudantes recém-chegados (calouros) e veteranos (doutores). O decreto do rei D. Dinis de 1309 estabelecia horas de estudo e de recolher, baseada na antiguidade de matrícula de cada estudante. Além disso, o documento concebia uma condição privilegiada frente ao sistema jurídico-judiciário por meio do Foro Acadêmico, que garantia aos estudantes exceção frente à justiça civil. Nesse cenário, para a distinção entre os universitários e demais civis tornou-se obrigatório o uso do traje acadêmico por meio da capa e batina (alteração burguesa do hábito talar eclesiástico) vestimenta típica dos estudantes na época e utilizada, com remodelações, nos dias atuais⁸³ (SOARES, 2016; ESTANQUE; BEBIANO, 2007; ESTANQUE, 2017).

Por ser a mais antiga cidade universitária portuguesa, Coimbra exerce certo fascínio entre os jovens, definida como espaço de quimeras, de guitarras, ceias, espírito brincalhão e

⁸³ Considerando os simbolismos relacionados a vivência dos costumes estudantis de Coimbra e o alto custo de aquisição do traje acadêmico, o setor de Ação Social da UC possui um Banco de Trajes, por meio do qual realiza empréstimo da vestimenta aos estudantes de baixa renda.

amores. Esse conjunto de elementos, ao longo do tempo, contribuiu para alimentar e reproduzir os imaginários sobre a cidade (CARREIRO, 2004). Especificamente sobre a vida estudantil, destaca-se um conjunto de costumes praticados entre os estudantes calouros e veteranos, organizados no *Código da Praxe* que tem como símbolo a moca, a tesoura e a colher de pau⁸⁴.

O termo Praxe começa a ser utilizado no século XIX, todavia as práticas infligidas aos estudantes novatos pelos mais velhos são anteriores. Exemplos de tais ações são as *investidas*, caracterizadas pela violência física aplicada na recepção dos calouros, sendo a *caçoadá* e a *troça* sua variante voltada para os aspectos simbólicos. Destacam-se ainda as *trupes*, grupos formados por estudantes com o objetivo de verificar o cumprimento da praxe. Segundo Estanque (2017), elas eram as principais responsáveis pelo controle e exercício da violência sobre os calouros. Na prática “a trupe era uma faceta visível dos aspectos coercitivos da praxe acadêmica” (RIBEIRO, 2004, p. 96). Se apanhados fora de casa após o horário estabelecido na Praxe (toque vespertino do sino denominado Cabra)⁸⁵ os estudantes poderiam ser caçados pelos membros da *trupe*, terem os cabelos e barbas cortados e serem alvo de palmatória, entre outras sanções. São ações praticadas ainda hoje, porém em menor proporção que nas décadas anteriores.

O primeiro projeto de consolidação da Praxe de forma documental foi elaborado em 1916, pelo, então estudante do curso de Direito, Barbosa de Carvalho. Apenas em 1956, Mário Saraiva de Andrade e Victor Dias Barros, sistematizaram as ações de forma escrita e apresentaram ao Conselho de Veteranos. O documento foi aprovado e divulgado no ano seguinte, o que se aproxima do que hoje é chamado de *Código da Praxe* da Universidade de Coimbra. Até então a transmissão dos costumes era feita oralmente entre as gerações de estudantes. Contudo, o Código teve uma vigência curta devido à Crise Acadêmica de 1969 que suspendeu a Praxe, retomada posteriormente com remodelações no final da década de 1970. A última versão do documento data de 2013 e as alterações mais relevantes se referem à proibição de ações como: pintura nos calouros, extorsão ou usurpação de seus bens,

⁸⁴ A colher de pau tem de ter escrito na parte interior *Dura Praxis Sed Praxis* (A Praxe é dura mas é Praxe). A moca (bastão que simboliza o poder de feiticeiros e magos na literatura), também de pau, não pode ter saliências na cabeça e pode ser substituída por um pau de fósforo com a cabeça por queimar. A tesoura não pode ter bicos nem ser desmontável. As insígnias da Praxe podem ser de qualquer tamanho e servem para aplicar as sanções da Praxe. Disponível em: <https://cveteranos.praxeuc.pt>. Acesso em: 07 jul. 2019.

⁸⁵ A torre da universidade contém um conjunto de sinos e o relógio. Os toques do sino denominado como Cabra regulam o ritmo acadêmico. Existem dois toques principais o matutino (entre sete e meia e oito horas da manhã) e o vespertino (entre seis e seis e meia da tarde). As ações de praxe só são permitidas entre esses dois toques principais. “O período das onze e meia da noite até a meia-noite é a chamada “hora do calouro”, em que ele não pode ser praxado. Fora desse período, após o último toque da meia-noite, caso seja surpreendido na rua por uma trupe pode ser interpelado, julgado e punido” (ESTANQUE, 2017, p. 451).

atividades de mobilização em horários de aulas, lesões físicas ou psicológicas, perturbação do funcionamento das atividades da universidade, entre outras ações.

A Praxe é símbolo da identidade e singularidade da Universidade de Coimbra. A partir de suas tradições outras instituições promoveram ritualismos similares fazendo as adaptações de acordo com seus grupos estudantis e contexto local.

Nos dias atuais, de acordo com o *Código da Praxe* da Universidade de Coimbra, o objetivo das ações é auxiliar o recém-chegado a se integrar no ambiente da universidade fazer amizades e desenvolver laços, inclusive de respeito pela instituição. Assim, um de seus objetivos seria a socialização de costumes e a interação entre calouros e veteranos, facilitando assim seu processo de inserção no ambiente acadêmico. Nesse sentido,

A Praxe e as tradições servem para o novo aluno se integrar e conhecer o meio onde passa a estar integrado; a Praxe como princípio é a passagem de testemunho das vivências e problemas sentidos ao longo da experiência acadêmica do aluno já integrado. É um dos instrumentos para a inserção activa na vida académica, que nunca poderá ser reduzida em caso algum a saídas nocturnas. É muito mais do que mobilizar e gozar calouros; é o principal aglutinador das actividades culturais e desportivas que se desenrolam, quer na cidade, quer a nível nacional e, em muitos casos, internacional (O Código da Praxe, 2013, p. 9).

Marca do ingresso no ensino superior português e pautada em critérios hierárquicos, a praxe funciona também como um ritual de elevação do *status*, visto que o tempo de permanência na instituição leva a distinção de poderes. De acordo com Estanque (2017) são 17 categorias na hierarquia da praxe, desde a mais baixa caracterizada pelo bicho (estudante do secundário) a mais alta representada pelo *Dux* (cargo máximo, estudante com maior número de disciplinas cursadas).

A cultura praxista é enaltecida por alguns que valorizam sua contribuição para a integração no ensino superior, e questionada por outros que denunciam ações violentas e humilhantes⁸⁶. Além disso, o consumo excessivo de álcool é apontado como característica marcante de rituais acadêmicos, principalmente em determinadas festividades relacionadas à praxe (ESTANQUE; BEBIANO, 2007; ESTANQUE, 2010, 2014, 2017; ESTANQUE *et al.*, 2017).

Nos dizeres de Frias (2002, 2003), a praxe abrange uma multiplicidade de comportamentos, estatutos hierárquicos, objetos, insígnias, emblemas, músicas, elementos

⁸⁶ Em dezembro de 2013 seis estudantes da Universidade Lusófona desapareceram nas águas da praia do Meco em Sesimbra, arrastados por uma onda durante um ritual de praxe. Após a tragédia foi criada uma linha de denúncia de praxes abusivas pelo Ministério da Educação.

modernos e tradicionais de sociabilidade entre os estudantes que marcam a singularidade da Universidade de Coimbra. Pode conter ainda aspectos humilhantes impostos pelos mais velhos aos calouros. Cruzeiro (1979), por sua vez, propõe a compreensão da praxe como um conjunto de ações que visam perpetuar uma tradição que se aproxima de um ritual, convertida atualmente em uma prática folclórica e que impulsiona o turismo na região de Coimbra. Festividades relacionadas à praxe como a Latada e a Queima das Fitas⁸⁷ são eventos que regulam o calendário acadêmico e impulsionam o turismo da cidade (FRIAS, 2003).

A prática da praxe como conjunto de costumes é formalmente voluntária, sendo possível sua recusa. Todavia, não se vincular a ela impede o estudante de participar das cerimônias a ela relacionadas, de usar as vestes acadêmicas⁸⁸ e de praxar os calouros no grau seguinte. Todavia, segundo Estanque (2014)⁸⁹ nem todos os estudantes sabem que podem recusar a praxe, além de haver uma pressão social e desejo de conformidade com a maioria que influenciam na decisão dos calouros.

Por meio de pesquisa observacional Estanque *et al.* (2017) realizaram um levantamento dos diversos tipos de praxe em mais de 20 instituições de ensino espalhadas por seis distritos de Portugal. Dentre os elementos comuns encontrados os pesquisadores identificaram a existência de um vestuário distinto dentro do grupo estudantil. Os doutores vestem o traje acadêmico e os calouros podem utilizar algum elemento de identificação como camiseta do curso ou da instituição, crachá, penicos na cabeça, ou mesmo vestimentas comuns, tendencialmente, sujas de farinha, grama, ou outros elementos. Há diversificação das práticas da praxe de acordo com a instituição, localidade e curso. Contudo, apesar das diferenças alguns elementos se mostram comuns, como por exemplo: o objetivo de integração entre os estudantes e de desenvolvimento de desenvoltura, capacidade de improviso, resistência física e psicológica a partir das atividades propostas. Do ponto de vista sociológico, pode-se caracterizar a praxe como um rito de passagem.

⁸⁷ A Latada tem origem na celebração de finalização de curso dos estudantes que comemoravam de forma ruidosa por meio da utilização de latas. Atualmente a festa marca o início do ano letivo e a recepção dos calouros. A Queima das Fitas é uma festividade estudantil que tem origem em Coimbra no século XIX e celebra a finalização da vida acadêmica. Ao término de cada ano letivo os estudantes recebem fitas de tecido que são colocadas nas pastas acadêmicas, cada curso tem uma cor de fita. Ao término do curso as fitas eram queimadas em uma grande comemoração. Atualmente o evento dura cerca de sete dias e contempla a realização de serenata, cortejo, shows, saraus, bailes entre outras atividades. A ação de queimar as fitas de curso se encontra em desuso.

⁸⁸ Existem exceções, mesmo sem participar da praxe, há possibilidades de trajar, como por exemplo, participar de um dos grupos musicais denominado de Tuna Acadêmica. Nas apresentações da Tuna os estudantes sempre estão vestidos com o traje acadêmico, independente de serem praxistas. Esta situação foi relatada a pesquisadora por um estudante membro de uma Tuna.

⁸⁹ O professor Elísio Estanque do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra desenvolveu vários estudos sobre os usos e costumes estudantis de Coimbra. As análises apresentadas nesse tópico se pautam em observações da pesquisadora no contexto da instituição, norteadas tanto pela produção acadêmica, como sob as orientações do referido pesquisador.

No caso de Coimbra é usual a separação entre homens e mulheres durante a praxe, mas existem também praxes mistas. Os calouros recebem algum apelido. Tais práticas têm por objetivo homogeneizá-los e produzir uma relação de igualdade construída a partir de experiências de constrangimento coletivo, em que os calouros se aproximam e constroem laços de companheirismo e solidariedade uns com os outros. A simbologia dos ritos é permeada por relações hierárquicas nas quais os doutores, têm autoridade sobre os calouros, podendo inclusive se tornar mais importante que as próprias atividades acadêmicas.

Outro aspecto comum verificado ao longo da pesquisa citada foram os cânticos de praxe, que podem ser: com o objetivo de chocar e escandalizar ao fazer alusão a práticas sexuais; gritos de guerra que façam referência à pertença a um grupo, ou instituição; cânticos depreciativos que marcam a disputa entre os estudantes de diferentes cursos; cantos entoados antes do consumo de bebidas alcoólicas, frequentes tanto na praxe, como em momentos festivos; e por fim de protesto com conotação política. Existem ainda praxes de exercício físico que comumente solicitam a realização de flexões frente aos veteranos, de castigo como penalidade pelo descumprimento de alguma regra, praxes de medo e susto exercidas por meio de violência física ou psicológica, praxes de nojo, sendo assim consideradas por proporem atividades sujas e com cheiros incômodos. Outras atividades contemplam rimas, charadas, jogos e brincadeiras tidas como infantis, mas divertidas, encenações, práticas de ridicularização dos calouros em público, entre outras variações.

Os estudos sobre a praxe destacam ainda seu lado festivo e convivial, aspectos também verificados pela pesquisadora durante o período em que esteve na cidade de Coimbra. Os momentos de celebração conjunta reforçam a identidade grupal e podem ocorrer por meio de jantares de curso, serenatas, visitas a bares da cidade, passeios turísticos, ações culturais e solidárias, festas tradicionais, entre outras ações (CRUZEIRO, 1979; FRIAS, 2003).

Apesar da existência do Código da Praxe como documento orientador, são várias as lacunas em seu texto, o que tornam as regras de sociabilidade e integração, em certa medida, implícitas, fato que confere grande elasticidade as ações. Por essa razão, questionamentos são levantados quanto a abusos e ações que interferem na individualidade dos estudantes, seja no ambiente da academia seja na moradia estudantil, “num jogo onde a fronteira entre a brincadeira e a humilhação nem sempre é clara” (ESTANQUE, 2017, p. 23).

Nesse cenário, Estanque *et al.* (2017) chamam a atenção para a componente da masculinidade e machismo presente na violência física e simbólica dessas ações, visto que o acesso das mulheres no ensino superior português se dá a partir de 1891, quando Domitila de Carvalho ingressa na Universidade de Coimbra. A feminização desse ambiente só ganha

expressão, posteriormente, nos anos de 1950. Naquele contexto, como reflexo da população estudantil, majoritariamente composta por homens, as atividades lúdicas, serenatas, saídas noturnas e de forma geral a própria praxe eram dominadas pelo *éthos* masculino que valorizava a virilidade e sexismo, aspectos que ainda hoje podem ser observados em determinadas ações da praxe.

Em relação às instituições de ensino, a análise mostrou a existência de um conjunto diferenciado de modos de relação com o fenômeno, com atitudes que variam entre rejeição e condenação absoluta; integração preventiva; e atitudes de legitimação e normalização institucional. Nesse sentido, 56% das instituições afirmam que a praxe acontece dentro e fora da instituição, 25% não permitem essas ações em seu interior e 15% são permitidas apenas dentro da instituição, entre outros percentuais menos expressivos. As universidades participantes da pesquisa caracterizaram a praxe de diversas maneiras. Ora como explicação do funcionamento de órgãos da instituição, ou visita ao *campus*, divulgação de atividades de setores institucionais, recepção acadêmica, atividades solidárias, serenatas, festas, jogos, aula fantasma, pinturas faciais, cumprimento de tarefas, amedrontamento, entre outras (ESTANQUE *et al.*, 2017).

Ao se deter sobre a opinião dos estudantes da Universidade de Coimbra quanto a praxe Estanque e Bebianco (2007) também encontraram posições diversificadas sobre o fenômeno. A praxe foi valorizada por 44,3% dos inquiridos, enquanto 71% dos estudantes afirmam que suas ações deveriam ser voluntárias, fato que chamou a atenção dos pesquisadores quanto a real liberdade de decisão em participar ou não dos ritos. Quanto à violência física e simbólica exercida pelos veteranos, 67,3% dos estudantes afirmam que a praxe deveria se libertar desse tipo de ação. Apesar disso, apenas 3,4% dos pesquisados é favorável a abolição total da praxe enquanto a maior parte dos estudantes da Universidade de Coimbra deseja mantê-la, sendo que 15% defendem que ela permaneça sem nenhuma alteração e 51,5% afirmam que deveriam ser introduzidas melhorias nas ações de modo a receber melhor os novos estudantes. Dentre essas alterações 18,3% fazem referência à discriminação entre homens e mulheres, situação que deveria ser alterada segundo os estudantes. Os dados mostraram ainda serem os residentes das repúblicas tendencialmente mais críticos, “quando confrontados com a possibilidade de abolir a praxe, 39,7% dos Repúblicos mostrou-se favorável a essa ideia, contra apenas 2,6% dos demais estudantes” (ESTANQUE *et al.*, 2017, p. 37). Isso se deve ao posicionamento das repúblicas frente à praxe desde o período Salazarista, conforme abordado no capítulo cinco.

O principal motivo de participação dos estudantes na praxe é sua eficácia na

integração à instituição, fator destacado também por parte dos gestores entrevistados por Estanque *et al.* (2017, p. 92). Para os autores, ela preenche um vazio social, “a experiência da praxe ativa os laços de pertença de quem chega e reforça a filiação numa identidade coletiva num momento crucial em que os antigos vínculos sociais e fatores de coesão se encontram ausentes”.

Na visão de Estanque (2010) em um passado recente, conviviam na Universidade de Coimbra as vertentes da vida boêmia com as atividades culturais e de contracultura. Todavia, os novos padrões de consumo junto a um novo contexto universitário levaram a uma substituição de interesses, no qual tem ganhado centralidade a componente lúdica em detrimento de uma atmosfera de subjetividade crítica e agenda social. A massificação do acesso a esse nível de ensino junto ao desaparecimento de espaços urbanos de sociabilidade como a rua, o bairro, estimularam o isolamento das atuais gerações, tornando-as menos inclinadas a movimentos associativos. Por outro lado, a entrada no ensino superior, muitas vezes acompanhada da mudança de cidade, torna os estudantes de certa forma mais livres da intervenção parental “entregues a si próprios pela primeira vez” (ESTANQUE, 2017, p. 446). Nesse contexto, haveria segundo o autor uma valorização do social, das amizades e a entrega às práticas de sociabilidade por meio da praxe. A identidade de grupo e a segurança oferecida pelo coletivo de amigos nesse período de transição seriam importantes para a superação do tempo de estranhamento e para integração acadêmica.

A seguir serão apresentados usos e costumes da cultura estudantil das repúblicas federais da Universidade de Ouro Preto e sua relação com os costumes da praxe.

7.2. O ingresso nas Repúblicas da UFOP: a *Batalha de vagas*

De acordo com a Resolução do Conselho Universitário N° 1.540/2013⁹⁰, que aprovou o Estatuto das Residências Estudantis, cada República é responsável pela escolha dos novos moradores, mas “devendo-se priorizar os estudantes de graduação em vulnerabilidade socioeconômica provenientes de municípios distintos de Ouro Preto e Mariana”.

Contudo, mesmo com este dispositivo, cada casa escolhe os novos moradores a partir de critérios próprios baseados na convivência e socialização e que independem de análise

⁹⁰ Disponível em: [www.praxe.ufop.br/pdfs/Resolucoes/Resolucao%20CUNI%201540%20%20Estatuto .pdf](http://www.praxe.ufop.br/pdfs/Resolucoes/Resolucao%20CUNI%201540%20%20Estatuto.pdf). Acesso em: 20 fev. 2017.

socioeconômica realizada pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. O ritual de escolha dos novos moradores é conhecido como *batalha*. O termo remete à ideia de luta, combate, discussão, mas, no caso das Repúblicas Federais, significa o período de vivência experimental do calouro na moradia com os estudantes veteranos. Nesse período, o candidato a morador passará por uma série de testes. Segundo Machado (2013, 2014), são diversas brincadeiras e tarefas domésticas propostas pelos moradores veteranos, como, por exemplo, o corte de cabelo no caso dos rapazes, responsabilidade pelas compras de supermercado, limpeza da casa, pagamento de contas em bancos, realização de favores pessoais e cumprimento de instruções dos moradores mais antigos, principalmente do decano.

Conforme Teodoro (2003), o candidato a morador de uma república seria uma espécie de “faz-tudo”. Além disso, compõe o ritual de iniciação a imposição de um apelido que geralmente possui um “significado pejorativo, surgido de um trote ou de um ponto fraco do republicano, e todos devem se chamar pelo apelido, enquanto estiverem morando na república” (TEODORO, 2003, p. 39).

Malta (2011) apresenta diferentes opiniões sobre a batalha de vagas nas Repúblicas Federais de Ouro Preto. Os dados coletados no questionário para presente tese, também mostram diferentes opiniões sobre esse processo. Os residentes das Repúblicas destacam esse período como de adaptação, aprendizagens e socialização entre os calouros e veteranos.

Acho necessária [a batalha] para que o calouro possa ver que estamos ali para ajudá-lo a se libertar daquela dependência familiar toda que em muitas vezes atrapalham ele de se desenvolver, em fazer novas amizades e parcerias no novo local, ou nos novos locais que ele irá vivenciar, mas isto ocorre sem desprezar o espaço e o tempo que o calouro necessita (Engenharia Metalúrgica).

As brincadeiras são com intuito de integrar as calouras ao resto da casa. Fazerem com que elas sintam vontade de fazer parte da república (Nutrição).

A República foi essencial para mim, onde cresci muito, tanto pessoalmente como socialmente. Eu era uma pessoa muito tímida e que não sabia fazer nada. Aprendi a cozinhar, conversar, lidar com situações adversas, aprendi a liderar pessoas e realizar decisões difíceis, enfim foi um marco em minha vida (Ciência da Computação).

Primeiramente hoje não há mais trotes pesados. Único trote que existe é a cabeça raspada e realizar as tarefas básicas diárias como, cuidar do cão, cortar a grama, tirar o lixo, conhecer nossos amigos, etc. Isso é ótimo, pois ajuda a promover a socialização e crescimento pessoal do calouro. Para mim foi excelente (Estatística).

Observa-se que a finalidade dessas práticas remete a ideia de integração dos estudantes ao ambiente da moradia e da universidade. Além disso, são consideradas como veículo que propicia desenvoltura frente a situações de constrangimento. A dedicação que se exige dos candidatos a moradores das repúblicas no processo de batalha e a superação das práticas de trote por vezes proporciona aprendizagens importantes. Todavia, não há um consenso sobre o tema entre os estudantes conforme pode ser verificado nos relatos a seguir.

A batalha regulamentada pela Universidade não é a que ocorre na realidade. Os calouros são “obrigados” a ir a festas, a beber e se desgastarem para serem aceitos nas repúblicas. Algumas casas chegam a pedir que o calouro sacrifique seu primeiro período no curso para se dedicar a batalha. A obrigatoriedade de fazer o que os moradores mandam, não aparece como uma imposição explícita. Mas ainda assim é muito simples: ou você segue o que te falam que tem que fazer ou você é “catado”, ou seja, expulso (Direito).

O trote é psicológico, e não é na chegada, e no decorrer do período (Engenharia Ambiental).

Quando cheguei à universidade fui para uma republica federal por causa do baixo custo. As meninas eram legais, mas por causa da famosa ‘tradição’ o sistema dessas casas não é tão receptivo o quanto parece ser. Ainda há trotes, dos leves aos mais pesados, e para nós estudantes parece que a UFOP tem conhecimento de tudo e não faz nada para mudar, inclusive parece que a mesma não tem controle de quem está na casa, dos períodos de batalha... etc. Logo que sai fui para uma república particular e no período seguinte consegui o alojamento socioeconômico (Engenharia de Produção).

Não moro mais em república federal, por não me adaptar a um sistema que para você ser "escolhido" é necessário se submeter, a fazer todo o trabalho manual (físico) da casa, bem como manter uma conduta coerente com as moradoras. E por fim, ser "julgada" por essas mesmas pessoas se estou apta ou não para fazer parte da república, ou se preciso "batalhar" vaga por mais tempo, ou até, por fim, ser vetada de morar numa casa que é da universidade. Entretanto, a universidade pouco faz em relação as falhas do sistema republicano de Ouro Preto, em nome de uma tradição subtrai a formação como ser humano e acadêmica (Engenharia Mecânica).

As situações vivenciadas no âmbito da moradia podem influenciar no prolongamento do tempo de *estranhamento* do recém-chegado ao ensino superior. Nem todos os estudantes conseguem se submeter à lógica estabelecida nessas relações hierárquicas entre calouros e veteranos e mesmo diante da pressão dos demais para integração e aceitação das práticas de trote, alguns estudantes preferem se distanciar e buscar por outras modalidades de moradia ou até mesmo abandonar a instituição conforme relatos de ex-estudantes da UFOP:

O problema na República era justamente a questão da batalha, da humilhação, do fato que "bicho" não é gente e não tem voz na República (Ex-aluna do curso de Educação Física, UFOP).

A estudante cancelou a matrícula na UFOP antes de iniciar o segundo período do Curso de Educação Física. Afirma ter sofrido agressões físicas e psicológicas no interior da moradia. Outro estudante, cancelou a matrícula na instituição no final do primeiro período. Afirma ter passado por quatro moradias diferentes e não ter se adaptado a vida estudantil de Ouro Preto. Foi discriminado no interior das moradias, por estar acima do peso e por ter amigos homossexuais.

...foram experiências muito ruins, mas todas as coisas que me fizeram sair da UFOP, estão relacionadas com República, que de republicano não tem nada além do nome (Ex-aluno do curso de Direito, UFOP).

Esta necessidade de morar em república pela limitação financeira no final se tornou um pesadelo insuportável, a cada dia que eu ficava presente eu me sentia mais deslocado e desconfortável, e como eu não tinha nenhuma outra oportunidade de moradia eu tive que cancelar o curso e retornar para a minha casa (Ex-aluno do curso de Sistemas de Informação, UFOP)⁹¹.

Ao se deter sobre as vivências universitárias de intelectuais, a partir de biografias e autobiografias, Syders (1995, p. 15) constata que “os estudantes universitários se encontram numa época de sua vida em que as contradições e os problemas que os afetam diretamente assumem quase sempre uma intensidade lancinante.” Diversos fatores contribuem para as desistências que se verificam no ensino superior: dificuldades econômicas, reprovações, desmotivação, isolamento social, ingresso no mercado de trabalho entre outras situações. Os diferentes elementos podem agir de forma isolada ou interdependente (VELOSO NETO *et al.*, 2014). Nos relatos supracitados as condições de moradia e as relações de convivência com os demais colegas se sobressaíram frente a outros aspectos, levando a desistência (temporária?) do curso superior.

Os relatos sobre práticas, usos e costumes da cultura estudantil perpetuada nas repúblicas são indícios para compreensão no número de vagas ociosas nessa modalidade de moradia.

91 O estudante cancelou a matrícula na UFOP após dois meses do início do segundo período. Não apresentou maiores informações além das transcritas no texto.

Gráfico IV: Evolução das vagas ociosas nas Repúblicas Federais 2009-2015⁹²



Fonte: construído pela pesquisadora a partir dos dados dos Relatórios de Gestão 2009-2015.

Observa-se, desde 2012, uma tendência de ampliação do índice de vagas ociosas nas Repúblicas Federais. O número em aberto no ano de 2015, por exemplo, é superior ao número de vagas oferecidas nas moradias socioeconômicas de Ouro Preto (216 vagas) e Mariana (204 vagas). Essa disponibilidade não se verifica nas moradias de caráter socioeconômico. No caso dos Apartamentos, o número máximo de vagas ociosas foi cinco e, nos Conjuntos I e II de Mariana, foram 18 vagas.

A tendência de ociosidade das Repúblicas pode se relacionar a mudança de perfil dos estudantes ingressantes nas instituições públicas a partir das políticas de ampliação do acesso dos últimos anos. Estudantes egressos de escola pública, pertencentes às camadas populares, pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, grupos que até pouco tempo atrás encontravam ainda mais dificuldade de chegar ao ensino superior.

Além disso, ao que parece, o conhecimento sobre as práticas vivenciadas no interior das Repúblicas Federais tem contribuído para ampliação do número de vagas ociosas. Entre o grupo de veteranos, os aspirantes a moradores das Repúblicas são obrigados a se submeter a uma hierarquia pautada no tempo de instituição. De um modo geral os estudantes recém-

⁹² Não foi possível acompanhar a tendência de ociosidade das vagas nos anos seguintes, pois as informações não foram disponibilizadas nos Relatórios de Gestão subsequentes.

chegados à universidade são considerados como um grupo inferior, fenômeno comum em outras instituições de ensino superior do País. Segundo Elias e Scotson (2000, p. 24), “afixar um rótulo de valor humano inferior a um grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder como meio de manter sua superioridade social”. Os calouros ou “bixos” são estigmatizados por pertencerem a um grupo coletivamente considerado como menos importante. O tempo de permanência na universidade leva à atribuição de diferentes graus de poder e *status*. No caso dos calouros, recém-chegados ao ambiente acadêmico e que vivenciam um período de adaptação a esse novo espaço, a falta de conhecimento sobre as regras, estrutura e funcionamento do ensino superior e da própria instituição pesa negativamente. No caso da UFOP, observa-se uma omissão institucional no controle das práticas exercidas pelos moradores veteranos no processo de escolha dos novos residentes.

Na batalha, o que chama a atenção é a submissão voluntária por parte significativa dos estudantes, com objetivo de adentrar, posteriormente, no grupo estabelecido e ser tratado como tal; ou seja, usufruir das vantagens materiais e simbólicas da condição de membro (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 39). Tal anseio leva os estudantes a passarem por períodos de privação da vontade individual em nome da integração à coletividade. Os candidatos a moradores devem se submeter à força reguladora de seus sentimentos e condutas em prol da aprovação do grupo de veteranos, identificar-se com a identidade coletiva da república e acatar as normas comuns daquele espaço. O sentimento de fazer parte de determinada comunidade cria fortes vínculos entre os residentes, e a adesão ao código comum funciona, para seus membros, como uma insígnia social (ELIAS; SCOTSON, 2000; COULON, 1995).

Nesse sentido, para se tornar residente de uma República Federal é preciso se apropriar de um conjunto de normas e símbolos característicos desse formato de moradia. O rebaixamento de um candidato e sua exclusão daquela ordem hierárquica significa a desaprovação da opinião grupal. Nesse caso, mesmo pertencendo a camadas populares, o estudante perde o direito de moradia naquela república, deve procurar por outra casa e iniciar novamente o processo de batalha, sendo a reprovação anterior um estigma a ser vencido. Não obstante o estudante tem como alternativas: candidatar-se às vagas de moradia de caráter socioeconômico ou arcar com os custos de residir em uma república particular. Mas caso venha a ser escolhido pelos veteranos da moradia, vencida a batalha, há a passagem do *status* de candidato para morador da casa. Esse acontecimento é marcado por comemorações e significa uma conquista, visto que outros candidatos não foram escolhidos.

A Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Prace) acompanha o processo de ingresso dos novos moradores das repúblicas mediante a retirada de fichas em sua sede

para preenchimento do candidato a residente. Existe uma ficha para anotações do candidato e uma ficha para anotações dos moradores veteranos sobre a convivência. Oficialmente o tempo de seleção de um aspirante a morador não pode ser superior a três meses letivos, contados a partir do registro do candidato na Pró-Reitoria. Contudo, o acompanhamento desses procedimentos e normas não é realizado com regularidade pela Prace, assim o período de batalha pode se estender por todo semestre letivo, conforme destacado nas entrevistas com os servidores do setor e relatos nos questionários.

O candidato a morador pode ser reprovado pela assembleia de moradores da república quando for constatado descumprimento dos deveres estabelecidos no Estatuto e no Regimento Interno da residência estudantil. Tal processo não é acompanhado pela instituição e mesmo com vagas disponíveis as Repúblicas Federais têm autonomia para não aceitar determinados candidatos.

No caso de vagas ociosas disponíveis nas repúblicas, a Prace faz a indicação de discentes que pleitearam uma vaga nas moradias socioeconômicas, mas não foram contemplados devido a capacidade de atendimento. O candidato indicado pela Pró-Reitoria pode permanecer na República Federal por 30 dias, período de adaptação. Finalizado este prazo o candidato deve informar sua desistência ou interesse de participar do processo de seleção (batalha) como candidato a morador, de acordo com as regras estabelecidas no Estatuto e no Regimento Interno da residência estudantil. Após a definição pela assembleia de moradores é necessário comunicar a Prace a permanência ou não do estudante indicado. Em outras palavras, tem-se a seguinte situação, candidatos às vagas de moradia na Vila Universitária, Apartamento, Conjuntos I e II que não conseguiram uma vaga – seja por melhores condições financeiras ou mesmo por indisponibilidade de vagas – são indicados pela Prace a ocuparem vagas ociosas nas Repúblicas Federais, mas devem se submeter ao processo de batalha. Nesses casos, mesmo constatada a situação de baixa condição socioeconômica a instituição preconiza a necessidade de aprovação pela república, que pode aprovar ou não o candidato a morador com base em critérios de sociabilidade e independentes de renda.

Relacionado ao processo de ingresso dos estudantes nas repúblicas federais estão às práticas de trote, oficialmente proibidas na UFOP por meio de Resolução do Conselho Universitário nº 1.870/2017⁹³. De acordo com a normativa considera-se trote a prática ou participação, de maneira omissa ou conivente, por qualquer pessoa da comunidade acadêmica (estudante, docente ou técnico-administrativo) em atividades que:

⁹³ Dispõe sobre a proibição de trotes no âmbito da Universidade Federal de Ouro Preto e dá outras providências. Disponível em: <https://www.soc.ufop.br>. Acesso em: 08. mai. 2019.

I - envolvam ou incitem agressões verbais, físicas, psicológicas ou morais; II - promovam, ou resultem em atos lesivos ao patrimônio público ou privado; III - envolvam qualquer forma de coação física ou psicológica que implique ridicularização ou humilhação de discentes; IV - obriguem ou coajam qualquer discente à ingestão de álcool e outras drogas ou a fazer uso de outras substâncias que atentem contra sua saúde; V - obriguem ou coajam qualquer discente a utilizar vestimentas, acessórios que lhe causem constrangimento; VI - evidenciem qualquer forma de opressão, preconceito ou discriminação (racismo, machismo, homofobia, lesbofobia, transfobia, entre outros); VII - estabeleçam e/ou reforcem situações de hierarquia definidas por tempo de residência, tempo de universidade, gênero e sexo, cursos e áreas de formação, dentre outros, imprimindo relações de subordinação e desrespeitando a diversidade; VIII - evidenciem qualquer intolerância política, ideológica ou religiosa; IX - produzam qualquer ação que obrigue os discentes a praticarem atos que configurem situação vexatória ou outras formas de humilhação e constrangimento.

Esta Resolução se aplica aos locais de desenvolvimento de atividades acadêmicas, tais como prédios, casas, veículos, bem como os locais de convivência acadêmica, como as moradias estudantis, inclusive em lugares externos onde se realizem atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. Os usos e costumes desenvolvidos no interior das repúblicas estudantis com os candidatos a moradores são caracterizados como trote e estão sujeitos às penalidades constantes na referida Resolução. Porém, a localização descentralizada das moradias em Ouro Preto, a reduzida equipe responsável pelo programa e a consolidação de tais práticas como uma tradição, dificultam o acompanhamento e tomada de ação por parte da gestão no cumprimento das normativas.

7.3. Infraestrutura: a manutenção compartilhada

A responsabilidade de conservação e manutenção dos imóveis é compartilhada entre os estudantes residentes das repúblicas federais e a administração da UFOP. O Artigo 26º do Estatuto afirma que “Os residentes poderão organizar festas e albergar convidados, com a finalidade de obter recursos para manutenção e conservação das edificações, desde que devidamente amparados por um Projeto de Desenvolvimento Institucional previamente aprovado pela Pró-Reitoria de Administração (PROAD), ouvida a Associação das Repúblicas Federais de Ouro Preto (Refor)”. As festas realizadas pelas Repúblicas Federais alcançam

visibilidade nacional como, por exemplo, o Carnaval e a tradicional Festa do 12⁹⁴ que movimentam a economia local e atraem turistas e futuros estudantes, de várias regiões do País.

Por ser uma cidade declarada pela UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade, a conservação dos imóveis localizados no centro histórico de Ouro Preto deve seguir a normatizações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), mantendo as características coloniais, o que se aplica as repúblicas federais localizadas nesse sítio. Tal fato torna os custos de manutenção bastante elevados, sobretudo quando se considera a falta de recursos da universidade para tal fim e a responsabilização dos estudantes quanto à conservação do casario. Durante o período de coleta de dados e de visitas as repúblicas foram observadas grandes obras de manutenção e melhoria da infraestrutura realizada pelos estudantes, como por exemplo, revitalização do sótão de uma das casas como área de convivência, troca de telhado devido a problemas de infiltração nos períodos chuvosos, recuperação de fachada por risco de desabamento dentre outras ações, sendo todas elas com custos acima de 40 mil reais e arrecadados exclusivamente pelos moradores.

Já as moradias de caráter socioeconômico não têm autorização institucional para realização de eventos, pois a manutenção da infraestrutura física fica a cargo da universidade. Em comparação com as Repúblicas Federais tais moradias têm menos autonomia na utilização do espaço físico, visto que as primeiras têm liberdade para promoção de festas e eventos, bem como de albergar convidados sem prévia autorização institucional. Mesmo que os valores devam ser aplicados na infraestrutura do imóvel o processo de acompanhamento e verificação pela instituição é bem flexível e permite a utilização do dinheiro arrecada a critério dos estudantes.

7.4. Práticas de sociabilidade e festividades tradicionais

No período de criação e estabelecimento das Escolas de Farmácia e de Minas em Ouro Preto a relação dos estudantes com a comunidade local era de boa convivência. As serenatas, roubos de galinhas e confusões dos estudantes na cidade são mencionados com bom humor nas obras de literatura da época e compunham a atmosfera estudantil. As festas realizadas pelos estudantes contavam com a participação da comunidade local e se constituíam como

⁹⁴ Festa de aniversário da Escola de Minas de Ouro Preto. Neste evento ex-moradores das Repúblicas Federais retornam as antigas moradias, inclusive com suas famílias, para fins de comemoração e socialização.

referência de lazer e interação (SAYEGH, 2009, 2013).

Ao longo dos anos a relação foi se modificando. A partir da década de 1990 e principalmente na primeira década dos anos 2000 a Universidade Federal de Ouro Preto vivenciou um período de significativa expansão. A ampliação do número de cursos e estudantes trouxe alguns problemas à cidade. Como parte das Repúblicas Federais se encontram no centro histórico, local estratégico para o turismo, comércio e onde se localizam residências familiares, conflitos muitas vezes se dão em razão do barulho proveniente das festas realizadas nas repúblicas (SAYEGH, 2009, 2013).

As celebrações (rock, social) são diversas, desde as de pequeno porte entre os moradores e um pequeno número de convidados, voltadas para a interação, como também a promoção de grandes eventos como no Carnaval, no qual a mercantilização da festividade tem como objetivo o lucro. Sayegh (2013) caracteriza os estudantes de repúblicas como perspicazes e empreendedores porque conseguiram dar publicidade às repúblicas e as transformaram em negócios lucrativos no ramo do entretenimento.

A realização do Carnaval consiste em um evento cuidadosamente planejado pelos estudantes das repúblicas com objetivos econômicos. É uma festa com visibilidade nacional e promovida quase que exclusivamente pelas repúblicas, que divulgam o evento, vendem “pacotes” de hospedagem e acesso aos shows de bandas locais e famosas com bebida liberada.

Outro evento de grande visibilidade e que contribui para a promoção do turismo na região é a tradicional Festa do 12, comemoração anual do aniversário da Escola de Minas. Realizado no dia 12 de outubro desde as primeiras décadas do século XX, conta com a presença de ex-alunos que retornam a cidade para as comemorações e têm hospedagem garantida nas repúblicas em que residiram no passado. Segundo Sayegh (2013) o evento teve um caráter comercial com a venda de “pacotes” para turistas, mas nos últimos anos tem recuperado as características de encontro entre os atuais moradores e ex-residentes valorizando mais o aspecto tradicional do que comercial da celebração.

As repúblicas destacam-se como espaços voltados para a interação e sociabilidade. No caso da realização de grandes eventos, são necessários contatos sociais e a mobilização dos estudantes para seu planejamento, projeção de custos e ganhos, ou seja, um conjunto de conhecimentos de gestão e administração é colocado em prática na organização de tais eventos.

As festas de cunho mercadológico levam a posições ambivalentes dos demais moradores da cidade. A comunidade local se sente incomodada com o barulho e sujeira

proveniente de tais eventos, mas por outro lado se vale deles para a promoção da cidade em âmbito nacional e internacional, ampliação do turismo e conseqüentemente impulso da economia local. Já a universidade, autoriza a utilização do espaço público das moradias mediante o emprego dos lucros na manutenção da infraestrutura das casas, contudo existem questionamentos quanto à destinação desses recursos e à utilização dos prédios públicos pelas repúblicas conforme abordado no tópico a seguir.

7.5. Questionamentos frente ao modelo das Repúblicas Federais de Ouro Preto

O formato do programa de moradia estudantil da Universidade Federal de Ouro Preto é singular, único no país. O oferecimento de vagas nas Repúblicas Federais independente de critérios de renda e a institucionalização de seus ritos e tradições como condição para ocupação de uma vaga geram debates no interior da instituição e na comunidade externa.

7.5.1. As tensões junto à comunidade interna

Os questionamentos frente ao sistema republicano de moradias têm início com o processo de ampliação do acesso ao ensino superior. Os estudantes de camadas populares ingressam na universidade e trazem com eles a necessidade de ampliação do aparato de assistência estudantil. Nesse contexto, as tradicionais repúblicas federais de Ouro Preto começam a ter suas tradições e ritos questionados, sobretudo quanto à forma de seleção dos novos residentes.

Os posicionamentos da comunidade estudantil frente à ocupação das vagas de moradia na UFOP evidenciam uma divisão entre os estudantes. De um lado, o grupo herdeiro de uma tradição que tem origem antes mesmo da criação da UFOP e que escolhe os novos moradores independente de critérios de renda e de outro, o conjunto de estudantes de camadas populares que para ter acesso à moradia estudantil se submete a análise socioeconômica realizada pela equipe técnica da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. Na sua maioria, os estudantes que procuram pelas moradias de caráter socioeconômico não concordam com as práticas promovidas no interior das Repúblicas Federais e preferem passar pelo processo burocrático de comprovação de renda a ter que vivenciar a batalha e demais costumes característicos da vida republicana.

A partir das observações e análise dos dados dos questionários verificou-se que existe um clima de tensão entre os dois tipos de moradias (socioeconômicas e repúblicas federais).

Informações contraditórias e de senso comum circulam entre ambos os grupos sobre os limites e possibilidades da utilização das residências institucionais. Como cada tipo de moradia foi criado em determinado contexto histórico, em função disso, apresentam diferenças quanto à estrutura e normatização, o que é, de acordo com os gestores entrevistados, um desafio para a administração.

Há contestações de diversas ordens, tanto provenientes de ex-moradores que não se adaptaram a estrutura e funcionamento das repúblicas quanto de pessoas que não tiveram contato direto como residente, mas questionam o processo de seleção para ocupação das vagas.

Diferentes grupos estudantis têm se mobilizado em torno da questão. Ressalta-se como exemplo dessa articulação estudantil o *Manifesto Bixchaço* que aconteceu em março de 2015, no *Campus* Morro do Cruzeiro em Ouro Preto. O protesto foi motivado por um texto escrito por um estudante do curso de Engenharia Metalúrgica que teria sido barrado em oito Repúblicas Federais e Particulares devido ao fato de ser homossexual. Cerca de 150 pessoas participaram da manifestação para protestar contra as práticas de homofobia na instituição. A reportagem sobre o manifesto publicada no portal de notícias G1, apresenta o seguinte relato do estudante:

Quando eu passei no curso, recebi vários *e-mails* de repúblicas me convidando para morar nas casas. Na matrícula, me deram folhetos, me chamaram pra tomar um café. Aí eu visitei oito repúblicas particulares e federais. Quando eu disse que era gay, a coisa mudou. No mesmo dia recebi mensagens de todas dizendo que a vaga já havia sido preenchida, que eu não tinha perfil. Uma até disse que o estatuto da casa não permitia gays (PIMENTEL, 2015).

No caso do referido estudante, apesar do discurso de ambiente democrático, algumas repúblicas colocaram restrições quanto a sua permanência na casa devida sua orientação sexual. Quando ao manifesto, o texto foi entregue ao Comitê Permanente de Moradia Estudantil (Copeme) e debatido em suas reuniões sem ter como resultado qualquer ação.

Outro movimento de articulação estudantil importante nas discussões sobre a gestão das moradias estudantis na UFOP, foi realizado em 2016, denominado *Socioeconômico Já*. O grupo de estudantes reivindicava a ocupação das novas moradias do *Campus* Morro do Cruzeiro a partir de avaliação socioeconômica em oposição à reivindicação das repúblicas que desejavam implantar sua dinâmica de funcionamento nos novos prédios.

Os estudantes participaram de reuniões do Copeme, mobilizaram a comunidade estudantil através de cartazes, faixas, redes sociais e desenvolveram uma campanha de

mobilização na defesa da adoção do critério socioeconômico para acesso às novas moradias. Foi realizada uma petição *online* para colher assinaturas em defesa da causa, a qual foi entregue ao Conselho Universitário antes da reunião que definiria o formato de seleção dos residentes nas novas moradias⁹⁵.

Observa-se que não há homogeneidade entre as reivindicações dos grupos que solicitam alterações no programa de moradia estudantil. Não há uma associação ou entidade, como existe no caso das repúblicas, que represente os interesses dos estudantes junto à universidade. Assim, as manifestações acontecem de forma isolada por pessoas insatisfeitas com a gestão do programa de moradia ou de articulações momentâneas dos estudantes.

Já as repúblicas se reúnem em associações e mantêm laços de amizade entre si, mesmo após a conclusão do curso superior. A rede estabelecida nesse formato de residência extrapola o universo acadêmico e pode inclusive auxiliar na inserção profissional, especialmente no caso dos cursos de Engenharia, conforme aponta Crivellari (1998).

A meu ver, o ensino de gestão da “coisa pública” (as estatais) inicia-se, em Ouro Preto, não nos bancos escolares, mas no interior das “repúblicas”. Neste modelo, o antigo aluno não o é somente da Escola, mas também da “república” onde morou. É na sua “república” que o antigo aluno vai, freqüentemente, recrutar os novos engenheiros para atuação na empresa onde ele é, hoje, um gestor. É um modelo que reafirma o *esprit-de-corps* deste grupo profissional, um grupo corporativista, sem dúvida, porque falta nesta relação a presença de outros atores sociais (CRIVELLARI, 1998, p. 26).

Cunha e Hering (2012) ao analisar a reprodução de elites na Escola de Minas de Ouro Preto (EMOP), mostram a tensão entre os atuais docentes da UFOP, ex-alunos da EMOP e que vivenciaram os tempos de glória da Escola, chamados “filhos de Gorceix”⁹⁶ e os “recém-chegados”, egressos de outras instituições de ensino. Os dados da pesquisa evidenciam que o espírito de corpo verificado nessas relações não é algo novo e nem restrito ao corpo discente. Ele está presente desde a criação da Escola de Minas com reflexos inclusive sobre a sucessão de docentes.

A coesão existente entre os residentes das Repúblicas Federais constitui uma estratégia poderosa na preservação da identidade e formato desse tipo de moradia. O alto índice e integração é um diferencial, assim de acordo com Elias e Scotson (2000, p. 22).

⁹⁵ Os últimos prédios destinados à moradia (Vila Universitária) foram construídos com recursos do PNAES e em função disso destinados aos estudantes que possuem renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, o que impossibilitava a implantação de repúblicas, visto que estas não pautam a seleção de ingresso em critérios de renda.

⁹⁶ Uma alusão ao fundador da Escola de Minas Henri Gorceix.

Um grupo tem um índice de coesão mais alto do que outro e essa integração diferencial contribui substancialmente para seu excedente de poder; sua maior coesão permite que esse grupo reserve para seus membros as posições sociais como potencial de poder mais elevado e de outro tipo, o que vem reforçar sua coesão, e excluir dessas posições os membros dos outros grupos – o que constitui, essencialmente o que se pretende dizer ao falar de uma figuração estabelecidos-*outsiders*.

De acordo com esses autores, as lutas que visam alterar o equilíbrio de poder podem se desenvolver de forma silenciosa pelos grupos ou de forma declarada de modo a provocar mudanças em um quadro institucional. No caso apresentado, de um lado tem-se as Repúblicas Federais nas quais os residentes defendem a seleção de novos moradores a partir de critérios de sociabilidade e boa convivência, independentes de renda, conforme historicamente tem sido realizado. Em oposição têm-se os estudantes que em diferentes movimentos sociais reivindicam a aplicação do critério socioeconômico para ingresso em todas as moradias estudantis da UFOP.

Os impactos dessa articulação entre os estudantes residentes nas repúblicas são visíveis no processo de manutenção do formato de moradia, fazendo frente inclusive a questionamentos do Ministério Público Federal sobre a manutenção desse formato de moradia, conforme será abordado no próximo tópico.

7.5.2. Os questionamentos do ponto de vista jurídico

Conforme relatado a existência desse modelo singular de moradia suscita críticas, como por exemplo, as práticas de trote, o processo de batalha, a utilização dos imóveis públicos para promoção de eventos com fins comerciais, o consumo de álcool e drogas, as vagas ociosas e a falta de controle exercido pela gestão. Tais questões, denunciadas no âmbito dos Ministérios Públicos Estadual e Federal, culminaram em ação de controle desenvolvida para averiguação das situações tratadas em inquérito civil, conduzido pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais, acerca de possíveis situações de irregularidade, ocorridas na Universidade Federal de Ouro Preto, que foram apontadas à Controladoria Geral da União (CGU)⁹⁷.

Um dos argumentos em defesa da manutenção da estrutura das Repúblicas defendidos pela instituição no Relatório da CGU se baseia na questão orçamentária. De acordo com levantamento realizado em 2014 os alunos residentes nas Repúblicas Federais se

⁹⁷ Inquérito Civil Público nº 0461.09.000021-1. Processo na CGU nº 00210.002513/2014-93.

responsabilizam pelo pagamento mensal de R\$127.289,35 para manter as 59 moradias. Isso representa um montante de R\$1.527.472,20 por ano, que segundo a gestão seria impossível de ser assumido pela UFOP devido às limitações orçamentárias.

Quanto à realização de eventos no interior das casas, no ano de 2010 a gestão institucional feita junto as Repúblicas, levou-as a acatarem a recomendação do Ministério Público Federal e Ministério Público Estadual de não realizar festas e hospedagens nos imóveis durante o Carnaval. Posteriormente, o Procurador da República e o Promotor de Justiça, estabeleceram diálogo com a administração da UFOP, para pensar alternativas no intuito de preservar o Carnaval promovido pelos estudantes, reconhecido como um patrimônio imaterial da cidade de Ouro Preto.

Diante disso, no dia 31 de agosto de 2010 foi aprovada regulamentação pelo Conselho Universitário que passou então a permitir novamente a realização de festas e albergue de convidados no interior dos imóveis. Nela fica definido que todo recurso arrecadado deve ser obrigatoriamente revertido na manutenção e conservação dos imóveis, de acordo com o posicionamento da UFOP.

A realização de festas e albergue de convidados nas Repúblicas Federais possui contornos Institucionais, uma vez que **não há atividade lucrativa/comercial, mas de fomento à manutenção e conservação dos imóveis** públicos federais que as abrigam, grande parte deles em perímetro tombado pela UNESCO, além de preservar o tradicional carnaval estudantil da cidade.

De fato, **não existe** nas festas uma “**prestação de serviços**” pelos alunos moradores, uma vez que, na verdade, os pagamentos realizados referem-se ao custeio das festas e à manutenção do imóvel público, tendo, portanto, **natureza indenizatória.**

Assim, não se trata de particulares explorando imóvel público, como infelizmente parte da sociedade vislumbra, mas, na verdade, significa **particulares contribuindo** com o poder público na **preservação de imóveis** públicos, em maioria tombados pelo Patrimônio Histórico (CGU, 2017, p. 9).

Contudo, o relatório da CGU apontou para fragilidades nos procedimentos de aprovações dos projetos de desenvolvimento institucional e de aprovações das prestações de contas dos eventos realizados pelas Repúblicas Federais, dificultando sua caracterização como eventos institucionais. Além disso, observou que a legislação institucional não prevê a devolução aos cofres públicos dos eventuais saldos remanescentes relativos aos recursos financeiros arrecadados e não utilizados ao final de cada período de prestação de contas.

Foram apontadas também deficiências nos mecanismos de controle interno que deveriam garantir o cumprimento das normas aprovadas pelo Conselho Universitário (Cuni)

da UFOP, principalmente no que se refere a medidas de transparência para a ocupação de vagas nas Repúblicas Federais. Apesar dos questionamentos judiciais a UFOP têm conseguido prestar os esclarecimentos necessários e assim manter a dinâmica de funcionamento desse formato de moradia.

Após a apresentação de aspectos da cultura estudantil de Coimbra e Ouro Preto o próximo tópico apresenta elementos comuns e divergentes dessas duas realidades. Essa abordagem se faz importante a fim de esclarecer afirmações de censo comum e presentes em pesquisas (FRIAS, 2003; SAYEGH, 2009, 2013; MALTA, 2011; MACHADO, 2013) que afirmam serem os contextos semelhantes sem adentrar nas minúcias das duas realidades.

7.6. As Repúblicas Estudantis de Coimbra e Ouro Preto: pontos de encontro e distanciamento

Considerando as singularidades das duas experiências de moradia apresentadas, foram identificados pontos de convergência e divergência entre as repúblicas estudantis de Coimbra e Ouro Preto. Cabe destacar a especificidade de cada contexto que apresenta formas de sociabilidade e convivência distintas, o que torna difícil sua caracterização como grupo homogêneo e o estabelecimento de comparações.

No que se refere à estrutura, aspectos visuais e práticas de sociabilidade pode-se estabelecer uma relação de proximidade entre as repúblicas de Ouro Preto e Coimbra, fato destacado por alguns pesquisadores como Frias (2003), Sayegh (2009, 2013), Malta (2011) e Machado (2013). Contudo, a relação de cada uma delas com a hierarquia, entre os residentes calouros e veteranos e como esta regula as vivências no interior das repúblicas, não permite aproximações para além de aspectos estruturais conforme relatado a seguir.

No que tange às convergências, é possível observar que em ambas as realidades o nome república designa um formato específico de moradia estudantil, permeado de ritos e costumes. Para as demais modalidades de residência são utilizados outros termos, como Solar, Casa de Estudantes (Coimbra), Repúblicas Particulares, Alojamento, dentre outras variações (contexto brasileiro e da UFOP).

Em ambos os cenários as repúblicas dispõem de imóveis espaçosos e possuem locais destinados tanto ao estudo, com salas específicas para esse fim, em alguns casos até mesmo bibliotecas, como também ambientes de lazer com pátios amplos, área de churrasco e boate. São identificadas com placas a frente da casa com nomes peculiares ou de duplo sentido com

símbolos e emblemas que remetem ao nome da república e à vida estudantil. Possuem ornamentação interna a partir de elementos retirados da universidade ou cidade e as paredes trazem elementos que remontam sua história ou fatos marcantes.

Estabelecem uma relação de proximidade com a música, possuem um hino da casa e algumas cantigas para momentos específicos de socialização. Nas repúblicas de Ouro Preto há uma tradicional reza entoada antes da degustação de bebidas alcoólicas (MALTA, 2011). Em Coimbra observa-se uma exaltação de um tipo de música denominado como fado. Além do fado, destaca-se também a existência das Tunas Acadêmicas, grupos estudantis cuja finalidade é o cultivo da música sob a forma instrumental. As apresentações e eventos promovidos pelas Tunas constituem uma das atividades culturais da Universidade. Além disso, são usuais os cantos da praxe.

Quanto ao ingresso de novos moradores, ambas as moradias realizam um período de vivência experimental com finalidade de avaliação. Pautam a escolha em critérios de sociabilidade, senso de comunidade e tomam a decisão de forma coletiva, a partir da opinião dos estudantes que já residem no local.

No contexto de interações diárias, desenvolvem uma linguagem peculiar com a utilização de palavras e expressões compartilhadas pelos membros que se extraídas desse contexto perdem a significação ou podem parecer sem sentido. Os vocábulos criados de forma coletiva ou individual são utilizados no plano social de forma lúdica, política e intencional. A adoção na fala de itens lexicais comumente denominados como *gírias* são comuns entre os jovens (FRANÇA, 2013). A utilização desse tipo de linguagem foi observada entre os residentes das repúblicas de Coimbra e Ouro Preto, sendo por isso, caracterizados por Frias (2002) como lugares inventivos. Todavia, cabe destacar a exaltação feita pelos repúblicos de Coimbra e do universo de estudantes dessa universidade quanto à utilização correta da norma culta da língua nas comunicações de modo geral e nos discursos. Nesse caso, a incorporação de termos específicos de um vocábulo estudantil é realizada em harmonia com as regras gramaticais⁹⁸.

Situações de gozação e brincadeiras dessa natureza são comuns no interior das casas. Destaca-se que em ambas as instituições, as ações de trote e praxe passaram por um processo de humanização, sendo as práticas mais violentas questionadas pela comunidade acadêmica e externa e, de certa forma, amenizadas.

⁹⁸ Durante a estadia da pesquisadora na Universidade de Coimbra era comum os estudantes mencionarem ser Coimbra o sítio onde se fala o português mais correto de Portugal.

Em ambos os casos a opinião da comunidade sobre as repúblicas é divergente. É uma modalidade de moradia exaltada por alguns e questionada por outros. De modo geral, tendem a ser considerados espaços destinados a estudantes que não se dedicam aos estudos e que levam uma vida pautada na boemia, sendo esta uma caracterização superficial e que carece de mais estudos para ser confirmada ou não.

São grupos que possuem compatibilidade de crenças e ideologias e que mantêm os vínculos sociais mesmo após a concretização do curso. As festividades tradicionais tem grande visibilidade no contexto universitário e da própria cidade, contam com a participação de ex-residentes e promovem encontros intergeracionais. Estudantes e ex-moradores tendem a manter os vínculos com a casa e auxiliar economicamente em situações de reforma, aquisição de eletrodomésticos, móveis e com os custos de realização de determinadas celebrações, como por exemplo, o aniversário da criação da república. Organizam-se por meio de entidades de pessoa jurídica para defender seus interesses e realizar o diálogo com a universidade.

Elencados alguns pontos de proximidade, sobressaem, por outro lado, os pontos de distanciamento. Falar que as Repúblicas Federais de Ouro Preto são iguais as de Coimbra é um equívoco. Primeiramente destaca-se a natureza dos imóveis. Em Coimbra as Repúblicas funcionam em imóveis alugados ou pertencem a associações de ex-moradores. Já em Ouro Preto são utilizados os prédios que pertencem ao patrimônio da universidade.

As Repúblicas Federais de Ouro Preto valorizam e perpetuam a manutenção de relações pautadas na hierarquia, com efeitos positivos e negativos sobre a vivência dos estudantes em seu interior. No caso de Coimbra, após o período das crises acadêmicas e de oposição ao período de repressão do governo de Salazar, a maioria das repúblicas se constituiu em espaço de luta e oposição ao regime, o que não se faz presente em Ouro Preto em relação ao período de ditadura. Nesse contexto, os residentes começaram a questionar as ações da praxe e as relações de imposição e submissão por ela colocadas. Houve uma ruptura das repúblicas com esse lado da cultura estudantil de Coimbra. A defesa da democracia presente no histórico dessas casas não se articula com a lógica da praxe, fato que levou a maioria dos repúblicos a se distanciarem dela. Todavia, isso não faz dessas casas um espaço livre de imposições, visto que algumas ações permanecem, como por exemplo, as refeições coletivas a mesa, a participação de eventos, ações da casa que são de certa forma, obrigatórias para aqueles que desejam viver nessas repúblicas.

Em ambos os contextos observou-se uma sobreposição do coletivo ao individual, ou seja, o desejo de se sentir em conformidade com o grupo como fator importante para a

aceitação de ações da praxe e do trote. A hierarquia nas relações entre calouros e veteranos no ambiente universitário é comum em ambas às instituições. Todavia, no que se refere especificamente às repúblicas observam-se diferenças. As de Ouro Preto tendem a perpetuar um tratamento diferencial entre calouros e veteranos em seu interior, algo em desuso na maioria das repúblicas de Coimbra, mas por outro lado amplamente propagado no universo acadêmico por meio da praxe. Já as moradias de cunho institucional, tanto na UC como na UFOP, não pautam as relações entre os residentes sob o aspecto temporal. Conforme destacado, no contexto da UFOP os estudantes das moradias socioeconômicas tendem a questionar e desconstruir as bases que sustentam a ideia de superioridade dos veteranos em relação aos estudantes recém-chegados.

Observa-se em Coimbra, de modo geral, uma separação entre os usos e costumes da cultura estudantil, simbolizados pela praxe, e as práticas vivenciadas pelos estudantes no interior das moradias estudantis. As repúblicas em especial têm adotado um posicionamento mais crítico em relação às ações dessa natureza (ESTANQUE; BEBIANO, 2007; ESTANQUE *et al.*, 2017). Segundo Gil (2018) das que ainda permanecem em funcionamento apenas cinco mantêm a tradição praxística (Boa-Bay-Ela, Solar dos Symbas, Fantasmas, Galifões e Ay-Ó-Linda).

Não foi verificada a existência em Ouro Preto de comensais nos moldes das repúblicas de Coimbra. Existem os agregados, mas que se distanciam da figura dos comensais por não terem qualquer tipo de compromisso financeiro com a casa.

A vivência nas repúblicas tem um papel importante na construção de uma identidade coletiva diferenciada, ela é uma ferramenta de distinção social. Como verificado por Oliven (2005) nas fraternidades e irmandades americanas, na UFOP ser membro de uma república é perceptível pelo material e vestimentas que imprimem o emblema da casa e se constituem em uma grife. Em Coimbra quem participa da praxe é identificado pelas vestimentas, sobretudo os veteranos pela utilização do traje acadêmico. Todavia, em relação às repúblicas coimbrãs não foram identificadas ações de propagação de seu nome em roupas e materiais acadêmicos. Nesse caso, ao que tudo indica a filosofia dessas casas não coaduna com o incentivo de *marketing* e comercialização de produtos. São ambientes que atraem um público específico, jovens que desejam viver de forma coletiva, pouco dispendiosa e que não fazem questão de mobiliários vastos e novos. Tendencialmente apresentam maior envolvimento com questões sociais e mobilizações coletivas. Nesses espaços, o desenvolvimento da ideia de compartilhamento e de vivência política são aspectos promovidos (ESTANQUE; BEBIANO, 2007; ESTANQUE *et al.*, 2017).

A relação da gestão da UFOP quanto aos usos e costumes estudantis ocorre de forma dissimulada. Apesar da existência de ordenamentos institucionais que proíbem o trote na instituição e de ser de conhecimento público as práticas impostas no processo de seleção de novos moradores realizados pelas Repúblicas Federais a instituição não interfere na autonomia conquistada pelas repúblicas. Ao assegurar na documentação legal um posicionamento contrário a determinadas práticas e não o colocar em ação a universidade auxilia na legitimação e perpetuação de determinadas ações que podem ser caracterizadas como trote. Por outro lado, a instituição toma um posicionamento controverso quanto à definição do calendário acadêmico, visto que do ponto de vista prático apoia e defende as Repúblicas Federais, mas não considera as festividades a elas relacionadas e que envolvem grande parte da comunidade acadêmica na definição do calendário. Desse modo, em Ouro Preto os estudantes se ausentam das aulas para preparar a Festa do 12 e para organização do Carnaval. Já em Coimbra não há qualquer normativa institucional que proíba a praxe, esta ocorre dentro e fora da universidade. O apoio institucional quanto à realização de determinadas festividades é explícito e verificado na definição do período letivo, como por exemplo, a existência de um recesso acadêmico relativo ao período de Queima das Fitas.

Ambas as instituições se valem de aspectos da cultura estudantil como um diferencial. A Universidade de Coimbra, por exemplo, por ser a primeira instituição portuguesa de ensino superior se destaca pela primazia das ações da praxe, aceitas explicitamente pela instituição e pela maioria da comunidade acadêmica. Tanto na praxe de Coimbra como nas Repúblicas Federais de Ouro Preto, observa-se a entrega dos estudantes a determinadas manifestações de forma passiva e submissa. Há uma defesa em prol das ações dessa natureza e reivindicações em prol do “direito de serem humilhados” que revela como “esse jogo se impõe pela disponibilidade do elo mais fraco para a sujeição (ainda que passageira)” (ESTANQUE, 2017, p. 445).

No caso da UFOP a moradia estudantil no formato de repúblicas não se resume a uma mera estrutura física, em seu interior são perpetuadas práticas, usos e costumes da cultura estudantil local. A representação simbólica de tais práticas se relaciona tanto com o modo de funcionamento da instituição, como constitui sua identidade. A fama e a tradição das Repúblicas Federais de Ouro Preto podem ser consideradas estratégias de atração e captação de novos alunos, aspectos largamente utilizados pela instituição. Situada na região sudeste, cuja oferta de instituições públicas de ensino superior é grande, a UFOP apresenta como diferencial em relação às demais uma rica vida acadêmica e social, sobretudo no ambiente das moradias estudantis. A fama das Repúblicas Federais e as festividades nelas desenvolvidas

são propagadas em âmbito nacional e utilizadas como cartão de visita da instituição. Assim, a dimensão simbólica dos usos e costumes estudantis das repúblicas funciona como um elemento de afirmação e singularidade da Universidade Federal de Ouro Preto frente às demais instituições de ensino superior. Esse mecanismo atrai estudantes dispostos a se adequarem às normas comunitárias, fato que contribui para o alto grau de cooperação e integração entre os residentes dessa modalidade de habitação. Dificilmente, um candidato a morador das repúblicas desconhece por completo os ritos pelos quais deverá passar até a conquista do *status* de residente.

No caso da configuração analisada, as vantagens de residir nas repúblicas são de cunhos material, econômico e simbólico. As casas cedidas como moradias para as Repúblicas Federais são imóveis bem localizados na cidade de Ouro Preto, aconchegantes e com espaços de lazer. A possibilidade de realização de festas e eventos com fins lucrativos permite aos moradores arrecadarem fundos para investimentos na melhoria das condições físicas das casas. No campo simbólico, pertencer à rede de residentes e ex-residentes de determinadas repúblicas contribui para a ampliação do capital social, podendo se refletir, inclusive, no campo profissional (BOURDIEU, 2003). Por isso, os vínculos estabelecidos pela residência prolongada nesse formato de moradia parecem não se romper após a conclusão do curso superior, as redes estabelecidas tendem a permanecer frutíferas e continuam conectando os sujeitos. No caso das Repúblicas de Coimbra não há a disponibilização do imóvel pela universidade, mesmo assim, os custos de viver nesse ambiente são pequenos. A localização das casas, sejam elas alugadas ou próprias, são no entorno na instituição e seu caráter privado torna sua gestão totalmente independente da UC. Como na UFOP, os laços entre moradores e ex-residentes permanecem mesmo após a diplomação.

Transpondo a discussão para o campo da assistência estudantil, os estudantes residentes nas Repúblicas Federais da UFOP defendem que as políticas de moradia sejam desenvolvidas com base em critérios universais, atendendo a toda a comunidade estudantil. Já os estudantes residentes nos demais alojamentos da UFOP defendem a aplicação de critérios de renda para ocupação das vagas nas moradias, reivindicando uma política focalizada e direcionada exclusivamente a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nesse sentido, outro ponto de distanciamento entre UC e UFOP se refere à relação que estabelecem com as moradias não institucionais. No caso da UFOP não há qualquer tipo de auxílio para manutenção destas como, por exemplo, a aquisição de mantimentos a custo reduzido conforme verificado na Universidade de Coimbra. As Repúblicas Federais da UFOP são da instituição e podem usufruir dos prédios públicos, contudo, por não realizarem a

ocupação das vagas a partir de critérios socioeconômicos, não se enquadram no público alvo a ser atendido com os recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil, o que inviabiliza qualquer ação de incentivo de caráter econômico.

A história da Universidade Federal de Ouro Preto e de suas moradias estudantis mostra como uma tradição ritualística, reprodutora de relações hierárquicas pode se perpetuar ao longo dos anos e atrair estudantes dispostos a manter tais práticas de vivência e socialização. Desse modo, as Repúblicas Federais de Ouro Preto se inscrevem tanto na história da cidade quanto na identidade e gestão da instituição. Resta compreender os efeitos disso sobre as possibilidades de afiliação e permanência dos estudantes, aspectos que serão aprofundados nos dois últimos capítulos da tese.

8. A POLÍTICA DE MORADIA ESTUDANTIL NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES: UFMG, UFV E UFOP

O ciclo de desenvolvimento de uma política pública é composto por diversas etapas, complementares e articuladas entre si: reivindicação, definição de agenda, desenvolvimento, implantação e avaliação (MAINARDES, 2006). Conforme abordado no Capítulo III, o desenvolvimento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi fruto de reivindicações de diferentes grupos sociais. Tal processo conseguiu dar visibilidade à temática e incorporá-la na agenda oficial do Governo, alcançando sua formulação e implantação.

No presente capítulo, será discutido o contexto da prática dessa política. As informações coletadas entre os residentes das moradias estudantis e os gestores dos programas permitiram analisar como ela tem sido reinterpretada pelas equipes institucionais e avaliada por seus usuários nas três universidades pesquisadas: UFMG, UFV e UFOP. O capítulo foi estruturado em duas partes. A primeira aborda o processo de definição da população e a coleta de dados. A segunda trata da caracterização da amostra e da percepção dos residentes sobre a política de moradia estudantil.

8.1 A coleta de dados

Para o mapeamento das informações e o levantamento de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica; estudo documental do conjunto de ordenamentos que regulamentam os programas desenvolvidos nas universidades; aplicação de questionário aos estudantes beneficiados pelos programas de moradia; entrevista semiestruturada com uma subamostra dos que responderam ao questionário para aprofundamento das informações fornecidas; e entrevistas com membros da gestão universitária e com servidores que lidam diretamente com a organização e o funcionamento dos programas de moradia nas instituições investigadas. As informações provenientes das entrevistas foram importantes para complementar a compreensão da legislação institucional, realizada a partir da análise documental, e subsidiaram a construção dos retratos sociológicos apresentados no próximo capítulo.

No que se refere aos dados documentais, foram realizados diversos acessos às páginas eletrônicas das instituições, sendo coletados relatórios de gestão, portarias e resoluções sobre os programas de moradia estudantil. Esse levantamento possibilitou a descrição das ações de

assistência desenvolvidas pelas instituições, sua estrutura e diretrizes, conforme apresentado no Capítulo III e especificamente sobre a UFMG, a UFV e a UFOP no Capítulo VI.

De posse desse material documental e considerando os objetivos da investigação, definiu-se o questionário (apêndice A) como instrumento de coleta de dados para captar a percepção e vivência dos estudantes residentes das moradias. Na elaboração do formulário, foram analisadas diferentes teorizações sobre o desenvolvimento desse instrumento, objetivando, assim, diminuir possíveis induções e interferências nas respostas dos estudantes (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995; MARCONI; LACATOS, 2003). Além disso, foi considerada a disposição das perguntas e sua ordem de apresentação, visto que as questões podem influenciar uma à outra no denominado “efeito halo”. Foram evitadas, ainda, aquelas de caráter multidimensional e sugestivas (FLICK, 2013). A construção desse questionário obedeceu a um sentido linear e privilegiou o percurso do estudante tendo em vista dois importantes aspectos: acesso e permanência no ensino superior. O formulário de aplicação *online* foi elaborado a partir do *Google Forms*, sendo necessária apenas a abertura de uma conta para acesso aos seus recursos. A planilha eletrônica de dados gerada é compatível com o programa *Excel* e outros pacotes de análise estatística.

Após a elaboração do instrumento, houve a realização de um pré-teste para verificar o grau de entendimento e as possíveis dúvidas geradas pelas questões. O pré-teste foi realizado com dez estudantes matriculados na UFOP, escolhidos a partir de contatos anteriores da pesquisadora. Devido às dificuldades de ordem temporal, não foram realizados testes com estudantes das outras duas instituições. Tal fato não trouxe prejuízos à pesquisa, visto que a estrutura do questionário era similar, tendo apenas as opções de resposta variáveis de acordo com o contexto de cada universidade.

A versão final do instrumento contém 47 questões de múltipla escolha, cinco questões abertas e um quadro ao final para comentários livres. Foi estruturado em três seções: (i) informações gerais sobre o respondente, como idade, sexo, estado civil e escolaridade dos pais; (ii) adaptação ao ambiente universitário e existência ou não de ações institucionais de orientação durante esse período; e (iii) questões específicas sobre moradia estudantil e percepção dos residentes sobre sua estrutura, normas, vivências e efeitos da gestão desse espaço sobre sua permanência no ambiente acadêmico.

O questionário foi acompanhado por um convite para participação no estudo, contendo o *link* de acesso a ele e informações sobre a pesquisa, como objetivos, esclarecimentos sobre o sigilo das informações prestadas e indicação de concordância de participação mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta de dados via questionário foi

realizada durante os meses de novembro de 2017 a dezembro de 2018, um período relativamente longo e com datas distintas por instituição.

Na Universidade Federal de Viçosa e na de Ouro Preto, o questionário foi encaminhado aos estudantes pela Pró-reitoria responsável pela assistência estudantil. E na Universidade Federal de Minas Gerais, foi enviado pela Fundação Mendes Pimentel, executora dos programas de assistência. Esse procedimento foi necessário, pois, seguindo os protocolos estabelecidos pelo Comitê de Ética os pesquisadores não podem ter acesso às informações pessoais dos estudantes para realizar o contato diretamente com eles. Esse formato de envio pode ter auxiliado na credibilidade conferida à pesquisa pelos estudantes e contribuído para o índice de retorno dos questionários. Por outro lado, o envio pela via institucional pode, em certa medida, ter influenciado nas respostas obtidas, causando receio em relação à utilização e sigilo das informações. Para alguns sujeitos, contudo, o preenchimento do questionário foi o veículo encontrado para externalizar as insatisfações relacionadas à gestão das moradias, sendo algumas informações disponibilizadas em caráter de denúncia e outras de cobrança como se a pesquisa fosse de fato institucional.

Considerando que o retorno de dados de formulários é bastante variável (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995), não se estabeleceu *a priori* uma amostragem. Buscou-se, então, atingir todo o universo dos estudantes residentes nas moradias institucionais das três universidades. Um aspecto negativo em relação à utilização desse instrumento, apontado por diferentes pesquisadores (FLICK, 2013; LAKATOS; MARCONI, 2003), é o baixo índice de retorno: “Em geral, é suficiente realizar a mensuração em 5 ou 10% do tamanho da amostra, dependendo, é claro, do número absoluto dos processos mensurados” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 165). Na UFMG e na UFOP, foram realizadas duas chamadas do formulário. Já na UFV, apesar das solicitações da pesquisadora, não foi possível efetivar o reenvio aos residentes das moradias. Diante disso, a representatividade dos respondentes foi superior a 5%, mas inferior a 10% na UFV, conforme pode ser verificado na Tabela IV.

Tabela IV: Retorno dos questionários por instituição e índice de confiança

Universidade	Total de vagas	Respostas	% Participação	Nível de Confiança	Erro
UFOP	1212	235	19,4%	95%	5,75%
UFV	1413	108	7,6%	95%	9,10%
UFMG	1122	115	10,2%	95%	8,70%
UFOP + UFV + UFMG	3747	458	12,2%	95%	4,30%

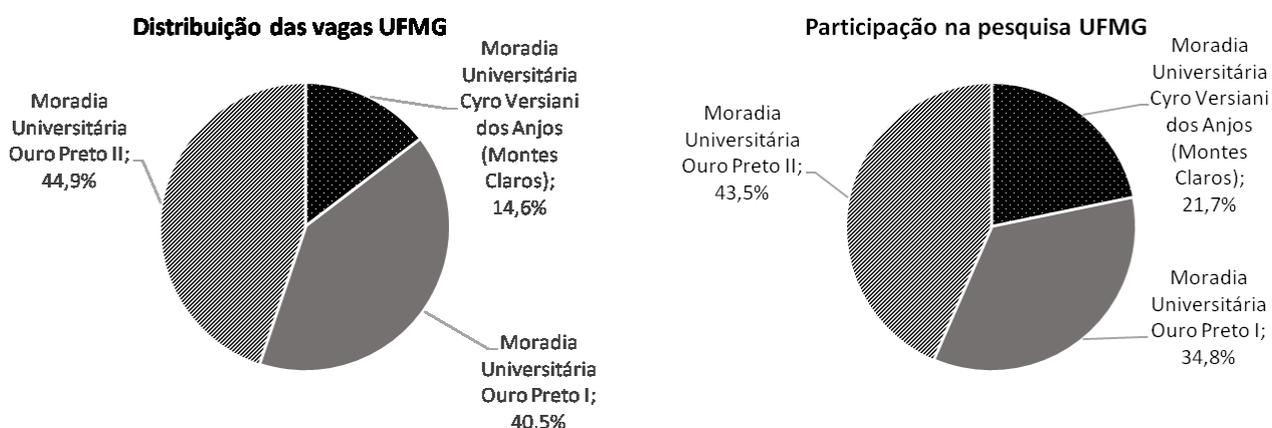
Fonte: organizado pela pesquisadora.

Para o estabelecimento do nível de confiança, foi utilizado o mesmo referencial aplicado nas pesquisas de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES (ANDIFES; FONAPRACE, 2016)⁹⁹. Assim, apesar de o percentual de retorno ter sido abaixo do esperado, foi possível atingir um índice de confiança de 95% e margem de erro inferior a 5% na análise dos dados consolidados das três instituições. Já o percentual de erro por universidade apresenta valores superiores, algo comum neste tipo de pesquisa ao se fazer o desmembramento dos dados por instituição.

Cabe destacar que, no período de aplicação do questionário, a UFMG disponibilizava 740 vagas de moradia estudantil, tendo o percentual de resposta ao questionário sido de 15,5%. Após o período de coleta de dados, houve a ampliação da capacidade de atendimento com a inauguração de um novo prédio destinado à moradia, fato que impactou na representatividade da amostra (10,2%).

A distribuição das vagas por tipo de moradia e instituição e a representatividade de participação dos estudantes podem ser conferidas visualmente nos gráficos seguintes. Para as três universidades, há uma representatividade proporcional de respondentes em relação ao número de vagas. Isso significa que a amostra representa bem a totalidade dos indivíduos, salvos os desvios quantitativos previamente calculados a partir da fórmula do índice de confiança e erro estatístico também utilizado nas pesquisas da Andifes.

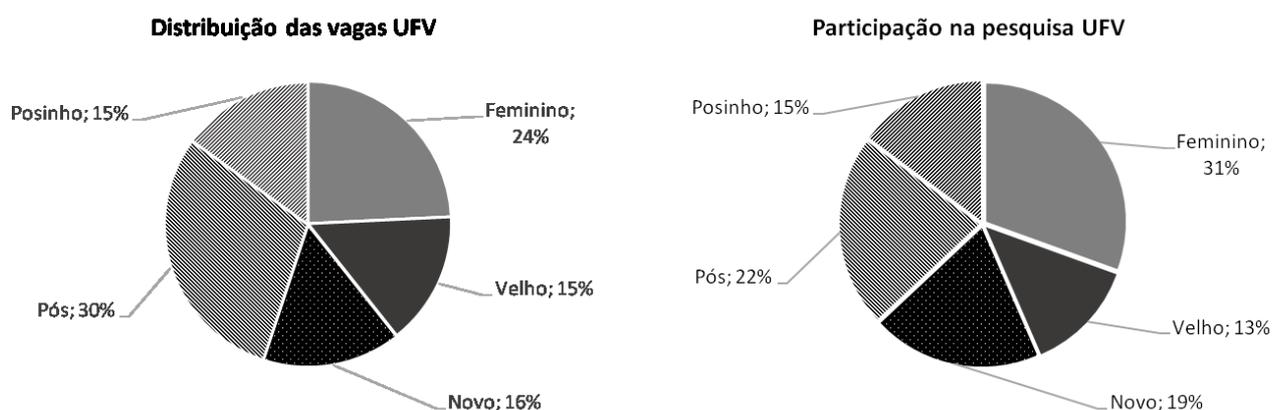
Gráfico V: Distribuição de vagas na moradia e representatividade de participação na pesquisa – UFMG



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quanto à participação dos estudantes da UFMG, observou-se um leve desvio proporcional das vagas oferecidas pela universidade em relação aos respondentes da Moradia Universitária Cyro Versiani dos Anjos e da Moradia Universitária Ouro Preto I. No caso da Moradia Universitária Ouro Preto II, a variação foi insignificante, inferior a 1%. A seguir, a distribuição de vagas de moradia e representatividade de participação na UFV.

Gráfico VI: Distribuição de vagas na moradia e representatividade de participação na pesquisa – UFV



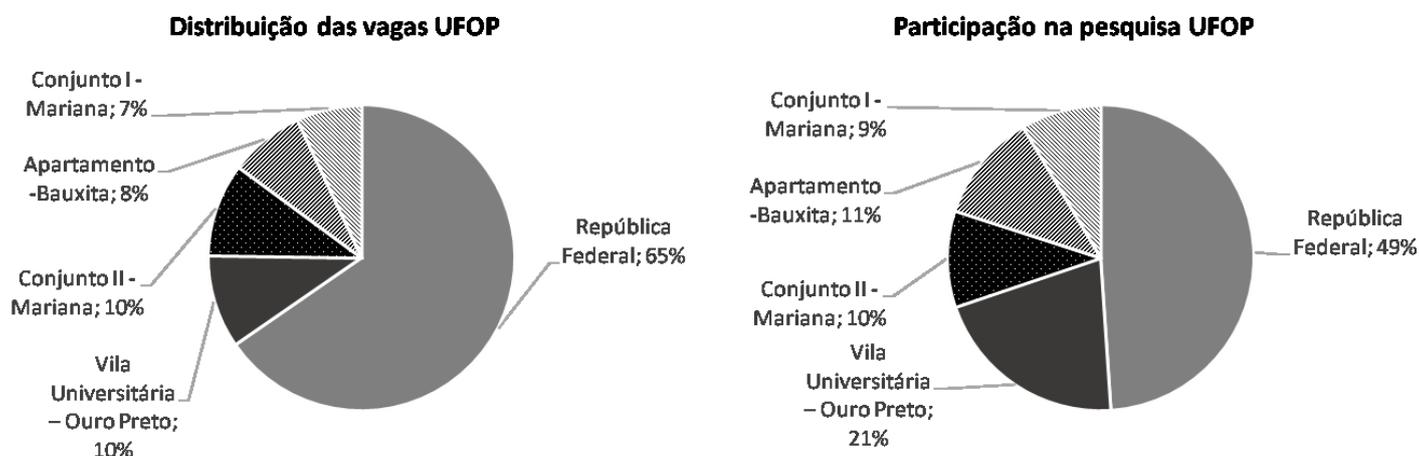
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os dados que subsidiaram a construção do gráfico da distribuição das vagas por tipo de alojamento na UFV foram obtidos nas pesquisas de Del Giúdice (2013), Sacramento

(2015) e Ariovaldo (2016). O total de vagas disponíveis nos alojamentos registrado nas pesquisas, cerca de 1.389, não está de acordo com o informado em visita à instituição (1.413). Infelizmente, a distribuição de vagas por moradia estudantil não está disponível no *site* e nem no estatuto das residências, e todos os contatos efetivados com o setor responsável para acesso a essa informação foram sem sucesso. Apesar da discrepância no valor total de atendimento dos alojamentos, optou-se por manter o gráfico, porque permitiria fazer uma estimativa de comparação com a distribuição dos participantes da pesquisa por tipo de moradia. As variações proporcionais entre as vagas oferecidas e os respondentes ficaram restritas às moradias denominadas Pós e Feminino. As que menos destoaram da proporção de vagas oferecidas e representatividade de participação foram Posinho e Velho.

No caso da UFOP a proporcionalidade de respondentes que participaram da pesquisa destoou da proporção de vagas oferecidas pela universidade apenas nas Repúblicas Federais e Vila Universitária, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico VII: Distribuição de vagas na moradia e representatividade de participação na pesquisa – UFOP



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Para as demais modalidades de moradia da UFOP, a participação se manteve relativamente proporcional ao número de vagas oferecidas.

O conjunto de dados possibilitou o acesso a informações importantes para a compreensão das vivências nas moradias estudantis. Elas foram aprofundadas mediante a realização de entrevistas, cujos resultados serão apresentados no próximo capítulo.

A seguir, é feita a caracterização do público participante da pesquisa.

8.2 Caracterização geral da amostra

Na Tabela V, são apresentados os dados sobre sexo, idade, raça e estado civil dos estudantes da UFMG, UFV e UFOP residentes nas moradias universitárias e participantes da pesquisa.

Tabela V: Características da amostra pesquisada

SEXO	UFMG		UFOP		UFV	
Feminino	58	50,4%	110	46,8%	68	62,96%
Masculino	57	49,6%	124	52,8%	40	37,04%
Prefiro não dizer	0	0,0%	1	0,4%	0	0,00%
IDADE	UFMG		UFOP		UFV	
Até 18 anos	3	2,6%	5	2,1%	13	12,0%
Entre 19 e 20 anos	25	21,7%	59	25,1%	30	27,8%
Entre 21 e 22 anos	35	30,4%	55	23,4%	36	33,3%
Entre 23 e 24 anos	26	22,6%	50	21,3%	21	19,4%
De 25 a 29 anos	19	16,5%	50	21,3%	7	6,5%
Acima de 29 anos	7	6,1%	16	6,8%	1	0,9%
COR/RAÇA	UFMG		UFOP		UFV	
Amarela	0	0,0%	5	2,1%	1	0,9%
Branca	38	33,0%	88	37,4%	45	41,7%
Indígena	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%
Não gostaria de declarar	7	6,1%	12	5,1%	3	2,8%
Parda	45	39,1%	91	38,7%	42	38,9%
Preta	22	19,1%	38	16,2%	17	15,7%
(vazio)	2	1,7%	1	0,4%	0	0,0%
ESTADO CIVIL	UFMG		UFOP		UFV	
Casado	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%
Separado	0	0,0%	1	0,4%	0	0,0%
Solteiro	114	99,1%	232	98,7%	107	99,1%
União estável	0	0,0%	2	0,9%	0	0,0%
(vazio)	0	0,0%	0	0,0%	1	0,9%

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Como pode ser observado, os participantes da pesquisa na UFMG e na UFV são, em sua maioria, mulheres, sendo que apenas a UFOP apresenta maior participação do sexo masculino. Na composição nacional da população, verifica-se uma ligeira superioridade na representatividade feminina (51%). Há, também, maior participação delas na educação básica (IBGE – Censo Demográfico, 2010). A maior representatividade desse sexo nas instituições federais de ensino superior foi verificada desde a primeira pesquisa de Perfil Socioeconômico dos Graduandos, realizada pela Andifes, e vem se mantendo até o último levantamento, segundo o qual elas representavam 54,6% do público universitário (ANDIFES, 2019).

Quanto à idade, estudos da sociologia da educação superior (PORTES, 1993; VIANA

1998; ZAGO, 2007) mostram diferenças nas faixas de ingresso e conclusão do curso entre sujeitos das camadas populares e aqueles provenientes dos estratos mais bem aquinhoados economicamente. As condições materiais, o capital cultural familiar e o rendimento escolar, dentre outras variáveis, podem auxiliar ou interpor dificuldades na constituição de uma trajetória livre de interrupções. Diante disso, grupos menos favorecidos economicamente, em função de trajetórias não lineares, com reprovações e desistências, tendem a ingressar tardiamente no ensino superior. No grupo pesquisado, não se verificou tal tendência, visto que os residentes das moradias se concentram na faixa etária de 18 a 24 anos, considerada a adequada para frequência a esse nível de ensino. Apenas 6,5% dos estudantes da UFV participantes da pesquisa se encontravam acima dessa faixa. Já a UFMG e a UFOP apresentaram percentuais superiores: respectivamente, 16,5% e 21,3%.

No que se refere ao pertencimento étnico-racial, dentre as três instituições, a UFMG possui o menor percentual de residentes autodeclarados brancos (33%). Foi nessa instituição, também, que se registrou o maior índice de abstenção em relação à autodeclaração de cor (6%). As abstenções, nesse caso, podem, de alguma forma, se relacionar à modalidade de ingresso do estudante como cotista ou não e aos processos de verificação e validação da autodeclaração por meio de comissões institucionais levadas a cabo recentemente, conforme abordado por Santos (2018). A cobertura midiática sobre os casos de não validação da autodeclaração e o cancelamento de matrículas podem ter influenciado as respostas de estudantes, que, com receio do sigilo das informações prestadas ser quebrado, preferiram não responder a essa questão.

Somando-se pretos e pardos, as três instituições apresentam percentual de residentes negros superior a 50% (UFMG, 58%; UFV e UFOP, 55%). Comparando esses dados com o perfil racial dos brasileiros segundo o Censo, observa-se certa proporcionalidade na representação desse grupo conforme mostra a Tabela VI. Essa proporcionalidade, muitas vezes não verificada nos cursos, sobretudo naqueles mais concorridos e considerados de alto prestígio social e profissional na “hierarquia das carreiras universitárias” (ZAGO, 2006), é encontrada na política de moradia estudantil.

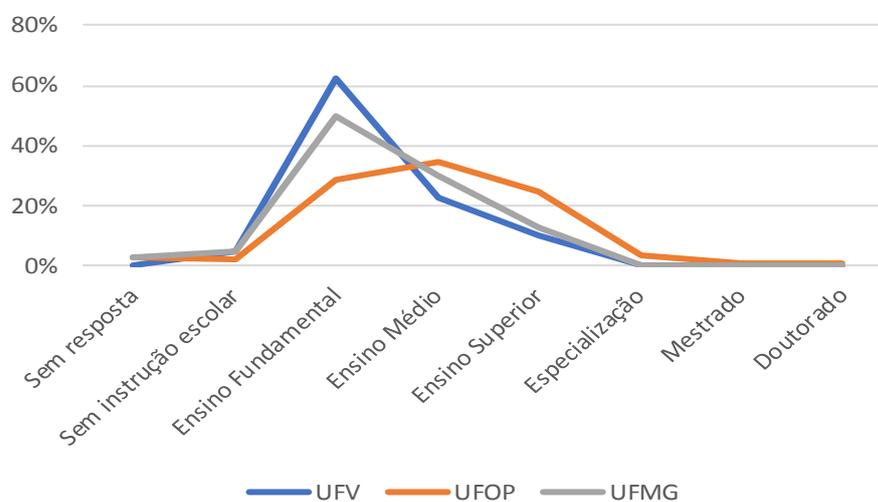
Tabela VI: Perfil racial dos brasileiros segundo o Censo 2010

Cor ou raça	Brasil %	Minas Gerais %
Branca	47,73	45,39
Parda	43,13	44,28
Preta	7,61	9,22
Amarela	1,09	0,95
Indígena	0,43	0,16
Sem declaração	0*	0*

Fonte: IBGE – Censo demográfico, 2010.

Em relação ao estado civil, os participantes são majoritariamente solteiros, havendo apenas um estudante casado na UFMG, um separado e dois em união estável na UFOP.

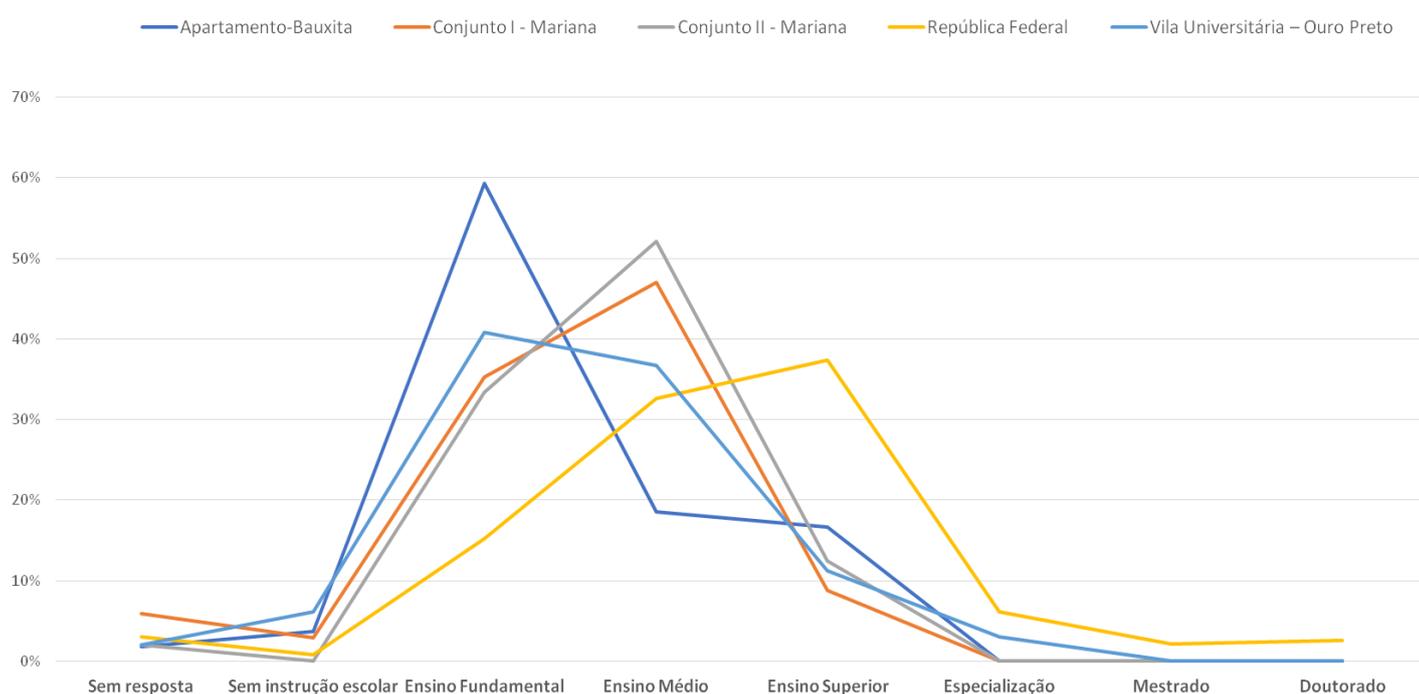
A escolaridade dos pais e mães constitui uma variável sociológica importante na compreensão dos percursos escolares. A articulação das três vertentes do capital cultural disponibilizada pela família aos descendentes potencializa as chances de sucesso escolar. A continuidade do processo de escolarização, ou mesmo a valorização da cultura escolar de uma geração a outra, se dá pela transmissão de conhecimentos, ideias e valores adquiridos em interações no cotidiano e/ou através de ações empreendidas especificamente para esse fim, sendo a configuração familiar a esfera de socialização primária do sujeito. Dentre os pesquisados, de modo geral, a escolarização materna é superior à paterna. E a escolaridade de pais e mães mais predominante se concentra entre o Ensino Fundamental e o Médio, conforme pode ser visto no gráfico seguinte.

Gráfico VIII: Nível de escolaridade – pais e mães – UFMG, UFV e UFOP

Fonte: organizado pela pesquisadora.

A escolaridade dos pais e mães dos estudantes da UFOP destaca-se em relação às outras duas instituições, pois apresenta um percentual expressivo daqueles que frequentaram um curso superior. O gráfico a seguir correlaciona a escolaridade de pais e mães da UFOP com a modalidade de moradia na qual o filho reside.

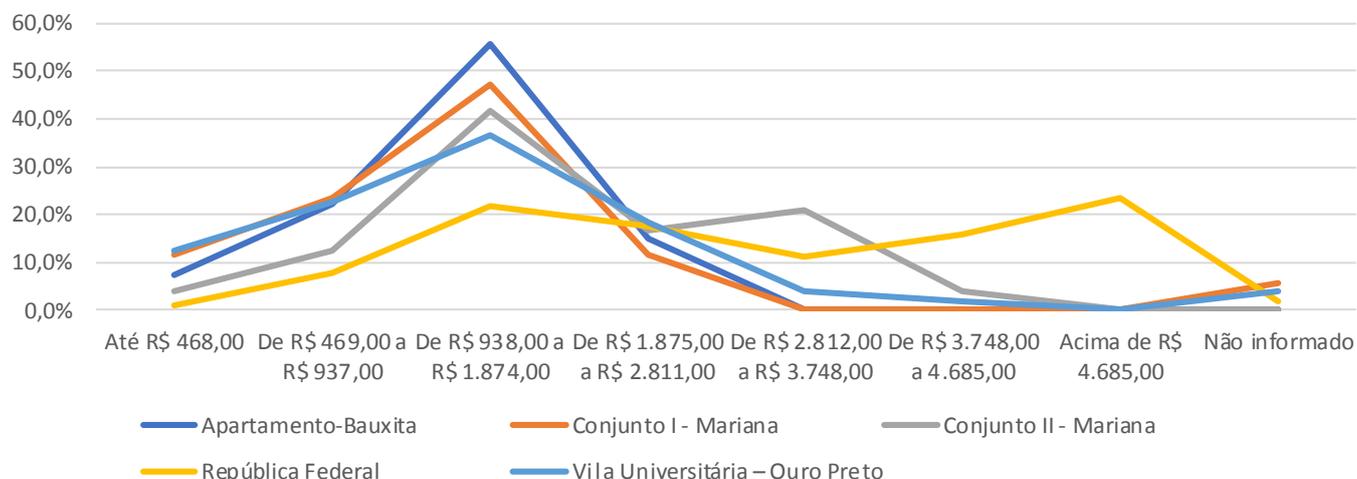
Gráfico IX: Nível de escolaridade de pais e mães dos residentes nas moradias estudantis da UFOP



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao se avaliarem as características por tipo de moradia, observa-se que os estudantes de República Federal têm pais com escolaridade mais alta em relação aos residentes das demais moradias, dando-se destaque a partir do ensino superior até a pós-graduação.

Com relação à renda, esta não foi aferida no questionário de todas as instituições por ser a política de moradia estudantil destinada a estudantes provenientes de famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio. Apenas no caso das Repúblicas Federais da UFOP, não há um recorte por renda, sendo, por isso, incluída no questionário dessa instituição uma pergunta sobre a renda bruta familiar, apresentada a seguir.

Gráfico X: Renda bruta familiar de estudantes residentes em Repúblicas Federais

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na evolução de faixa de renda, as Repúblicas Federais destoam da tendência de todas as demais moradias da UFOP. Nas faixas entre R\$468,00 (meio salário mínimo na época da pesquisa) e R\$1.874,00 (dois salários mínimos na época da pesquisa), a proporcionalidade de participação delas é mais baixa do que das moradias de caráter socioeconômico. A partir de R\$1.875,00, os estudantes de Repúblicas Federais mantêm uma proporcionalidade de participação elevada comparada com as demais moradias que apresentam uma tendência de menor participação à medida que a renda cresce. Esse predomínio de estudantes provenientes de famílias com maiores rendimentos mensais mostra que, se adotado como critério de acesso às repúblicas a avaliação socioeconômica, com o recorte de renda definido no PNAES de um salário mínimo e meio, parte dos atuais residentes, possivelmente, não se enquadraria como público-alvo e não teria o direito de residir nessas casas.

Parte significativa dos estudantes residentes nas repúblicas vem de famílias com rendimento mensal superior a cinco salários mínimos. Comparando com os dados do Censo de 2010 sobre o rendimento das famílias brasileiras, eles podem ser considerados como parte de um grupo seleta, conforme mostram os dados da Tabela VII (IBGE – Censo Demográfico, 2010).

Tabela VII: Rendimento familiar segundo o Censo 2010

Classes de rendimento nominal mensal domiciliar	Brasil %	MG
Até 1/2 salário mínimo	4,22	2,55
Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	10,52	11,27
Mais de 1 a 2 salários mínimos	21,46	22,84
Mais de 2 a 5 salários mínimos	34,27	37,39
Mais de 5 a 10 salários mínimos	15,37	14,69
Mais de 10 a 20 salários mínimos	6,38	5,46
Mais de 20 salários mínimos	3,35	2,79
Sem rendimento	4,42	3,02
Total	100	100

Fonte: IBGE – Censo demográfico, 2010.

Nesse contexto, a manutenção dessa modalidade de moradia estudantil (Repúblicas Federais) se sustenta na tradição dos usos e costumes estudantis enraizados na cultura universitária da cidade de Ouro Preto e na manutenção de um formato de gestão no qual os próprios residentes são responsáveis por manter a infraestrutura dos imóveis, não sendo nela utilizados os recursos do PNAES.

8.3 A chegada à universidade

O ano de ingresso na graduação e a quantidade de períodos cursados são dados que permitem captar aspectos do percurso acadêmico dos discentes, bem como verificar sua condição de ingressante, veterano ou formando. A distribuição dos pesquisados pelos períodos, de forma geral, é homogênea e se reduz suavemente à medida que se amplia o número de semestres cursados. Poucos estudantes se encontravam cursando períodos acima dos regularmente encontrados nos cursos de graduação com duração entre quatro e cinco anos. Na UFMG, houve uma ligeira superioridade de participação de estudantes matriculados nos primeiros dois anos de curso (1º ao 4º período). E na UFV, não houve participação de estudantes que cursaram mais de 12 períodos, o que sugere baixa ocorrência de permanência na moradia após esse tempo ou mesmo uma reticência dos estudantes nessa condição em participar da pesquisa.

A distribuição dos respondentes por curso de graduação pode ser visualizada no apêndice B. Sua classificação, conforme as áreas do conhecimento do CNPq, evidencia maior participação das Engenharias nas três universidades. Em seguida, tem-se o campo das

Ciências da Saúde na UFMG, Ciências Humanas na UFV e Ciências Sociais e Aplicadas na UFOP.

O processo de escolha do curso superior é algo complexo e objeto de estudos do campo da sociologia da educação, que busca identificar as variáveis que influenciam nessa tomada de decisão (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010; RIBEIRO, 2018). Conforme Elias (1994b, p. 21), as ações e escolhas dos sujeitos “dependem largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância, da escolarização que recebe”. Sobre isso, Snyders (1995) questiona até que ponto há possibilidade de decisão pelos estudantes. O autor elenca uma série de aspectos, como o desempenho nos níveis precedentes de ensino, as limitações econômicas e os hábitos de classe entre outros elementos. Para ele, “muitos estudantes acreditaram seguir seus gostos pessoais e na verdade são prisioneiros de seu passado” (SNYDERS, 1995, p. 29). Por outro lado, trajetórias tidas como singulares e atípicas permitem compreender como alguns sujeitos rompem com tais tendências e alcançam níveis superiores de escolarização em cursos extremamente seletivos.

Sem a pretensão de adentrar nos construtos extrínsecos e intrínsecos que permeiam a escolha do curso superior, foi inserida no questionário uma questão sobre as motivações que fundamentaram tal processo. Sessenta e cinco por cento dos estudantes destacou gosto pela área de conhecimento e 21% pela área de atuação profissional entre outros percentuais menos expressivos. Dentre os dados das três universidades, cerca de 4% dos estudantes afirmaram que a escolha do curso superior foi pautada pela nota de corte, sendo o acesso ao curso almejado impossibilitado devido ao fato de a nota obtida no ENEM ser insuficiente. Esse “procedimento de *matching*”, conforme caracterizado por Abreu e Carvalho (2014), nem sempre leva os estudantes à primeira opção de curso. Aqueles que não se consideram capacitados para competir por uma vaga nos cursos mais concorridos, tendem, ao reavaliar suas reais chances, a se concentrar naqueles considerados de maior facilidade de ingresso, devido à nota de corte inferior em um exercício claro da “causalidade do provável”, conforme apontado por Bourdieu (1998, p. 111). Dessa forma, “o que não é objetivamente acessível não passa a ser subjetivamente desejável” (LAHIRE, 2011, p. 15). É interessante ressaltar que a maioria dos estudantes, que definiram o curso de acordo com esse jogo de possibilidades do SiSU e não estavam matriculados em sua primeira opção, descreveram sua chegada e adaptação à instituição como sendo algo difícil. Apesar de ser um percentual pouco expressivo quantitativamente, não deixa de ser um dado instigante, no qual é possível correlacionar o gosto pelo curso com o processo de adaptação e integração acadêmica.

De acordo com Coulon (2008), ao chegar à universidade, a primeira tarefa do aluno é aprender o ofício de estudante. Tornar-se um membro do novo contexto é essencial para não ser eliminado ou se autoeliminar. A passagem do estatuto de aluno para o de estudante requer a aprendizagem dos códigos e rotinas do ensino superior, o que pode acontecer de forma rápida e sem grandes dificuldades, conforme apontado por 47% dos residentes das moradias pesquisadas; ou ser tido como um período difícil em que o conhecimento da estrutura, regras e exigências acadêmicas se coloca como um desafio, situação esta vivenciada por 41% dos estudantes.

Fui me adaptando aos poucos por ser uma nova realidade da qual eu não estava acostumada (Enfermagem, UFV).

O maior problema foi na adaptação dos horários incertos da grade curricular (Engenharia Ambiental, UFOP).

Me adaptei pela ajuda de conhecidos. Percebo que essa Universidade confiava muito nesse tipo de adaptação via terceiros (Engenharia de Controle e Automação, UFOP).

Os relatos¹⁰⁰ apontam para o estranhamento inicial vivido pelos estudantes diante do ingresso na universidade. Em especial, o último depoimento destaca a ausência de estruturas formais de apoio institucional, sendo esse suporte prestado por colegas. Nos “contextos em que não existam estruturas formais de acolhimento, os pares contribuem para uma integração” (CAETANO; COUTO, 2014, p. 88). Todavia, as ações de acolhimento não podem ser relegadas apenas aos colegas; a instituição também deve promovê-las.

A chegada ao ensino superior pode levar a outras mudanças, como, por exemplo, nas condições de existência e na vida afetiva com maior autonomia em relação ao grupo familiar (COULON, 2008). O processo de afiliação não se restringe ao ambiente acadêmico. Situar-se na cidade para aqueles que deixaram o local de origem também pode ser motivo de estranhamento, conforme destaca o trecho a seguir.

Minha adaptação mais difícil foi quanto à vida da capital, seus deslocamentos, pessoas mais esclarecidas e com mais conhecimento (Arquitetura e Urbanismo, UFMG).

A compreensão dos dispositivos institucionais relacionados ao tempo, espaço e regras influencia esse processo de adaptação e a duração do tempo do estranhamento, aspecto esse

¹⁰⁰ Todos os trechos apresentados neste capítulo são provenientes das respostas ao questionário aplicado nas três instituições.

variável de acordo com a singularidade da trajetória de cada estudante. Nas três universidades, cerca de 10% dos pesquisados afirmaram ainda não se sentirem adaptados ao ambiente acadêmico. As dificuldades apontadas se resumem às de cunhos cognitivo e material, como ilustram os trechos seguintes:

Com relação às regras e funcionamento, não tive problemas. Os problemas foram decorrentes da base defasada e coisas do tipo (Engenharia Geológica, UFOP).

Eu não me adaptei devido à escassez financeira e à burocratização do acesso aos serviços assistenciais (Nutrição, UFV).

Todas as dificuldades existentes estão fundadas na minha condição socioeconômica (Artes Visuais, UFMG).

Sendo os aspectos materiais e cognitivos esferas a serem abrangidas pelas ações subsidiadas com recursos do PNAES, cabe às instituições auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos estudantes e promover ações e programas em prol de uma pedagogia da afiliação, como proposto por Coulon (2008). Quanto a essa atuação institucional, 66,8% dos estudantes afirmam ter participado de algum evento de recepção e boas-vindas no início do período letivo. Todavia, um número significativo de estudantes chegou à instituição sem participar de eventos dessa natureza, o que mostra ser esse um aspecto a ser melhorado pelas universidades. O planejamento desse tipo de ação deve ser cuidadoso. A escolha da data é algo importante, pois a realização de várias chamadas para a ocupação das vagas, conforme ocorre em alguns cursos, junto a outras situações, como, por exemplo, deslocamento geográfico, faz com que os estudantes cheguem à instituição após o início das aulas. Se as ações de recepção são realizadas apenas nesse período, elas deixam de atingir parte do público alvo. Quanto ao acesso aos programas de assistência estudantil, a documentação necessária para a comprovação da renda familiar pode causar dúvidas e é imprescindível disponibilizar aos estudantes atendimento para o esclarecimento e orientação sobre os editais.

Sugiro apoio da gestão estudantil no quesito de auxiliar ou fazer um *workshop* sobre como manipular da forma correta todas as burocracias, documentos que nós, alunos, nos deparamos para resolver, por estarmos numa moradia estudantil. A maior parte dos alunos são novos, saíram de casa recentemente e nunca tiveram contato com os problemas abordados dentro desse universo (Engenharia Geológica, UFOP).

A dificuldade em compreender os procedimentos relacionados à avaliação socioeconômica, pré-requisito para acesso aos programas de assistência, não pode se tornar um obstáculo para a permanência dos estudantes, que, além das condições materiais de sobrevivência, enfrentam outros desafios em relação à sua adaptação e afiliação.

8.4 Adaptação à moradia

A maioria dos estudantes teve conhecimento da existência do programa de moradia por intermédio de amigos (26,5%), pelo *site* da instituição (24,4%), pelas mídias sociais (8,6%) e durante a matrícula (8,2%) entre outros meios de divulgação. Ressalta-se a importância de utilizar o momento da matrícula, seja ela presencial ou *on-line*, para divulgação de informações sobre os programas de permanência, sobretudo para aqueles estudantes que ingressaram por meio de cotas com recorte de renda. Os dados mostram que esse é um recurso pouco utilizado pelas instituições pesquisadas.

O prazo entre a solicitação e a disponibilização da vaga na moradia é variável: 43,7% dos estudantes aguardaram até um mês. Mas o processo de avaliação socioeconômica junto à dinâmica de ocupação das vagas não foi tão célere para 46,9% dos pesquisados, que tiveram de arcar com as despesas de moradia entre dois meses e um semestre letivo até a disponibilização da vaga. Esse percentual é expressivo e mostra que as instituições precisam de mais recursos, sejam eles tecnológicos ou humanos, para dar agilidade aos processos de avaliação, bem como para ampliar a capacidade de atendimento nas moradias.

Na V Pesquisa de Perfil Socioeconômico dos Graduandos (ANDIFES, 2019), foi identificada uma correlação entre o tempo de ingresso na instituição e o acesso às moradias universitárias. Os dados indicam que as informações sobre a existência das moradias e os caminhos de solicitação do benefício tendem a ser mais acessíveis internamente para os estudantes com maior tempo de instituição. Considerando que os percentuais de evasão no ensino superior são expressivos nos períodos iniciais, não ter acesso a informações sobre os programas de assistência e a utilização das moradias nessa fase é um aspecto preocupante e que carece da atenção dos gestores.

Quando questionados sobre o processo de chegada e adaptação ao ambiente da moradia, a maioria dos estudantes o descreve como algo tranquilo e sem grandes percalços (60%, UFMG; 62%, UFV; e 77%, UFOP). Adjetivos como fácil, ótima, receptiva e adaptação

rápida figuram na maioria das respostas. Dentre os estudantes da UFV, há menções ao auxílio prestado pelos veteranos na superação desse período inicial, conforme trechos a seguir:

Apesar da drástica mudança (sair da casa dos pais, morar em outra cidade com pessoas desconhecidas...), foi uma adaptação tranquila. As outras moradoras do alojamento se mostraram muito solícitas e sempre dispostas ao diálogo. Esse acolhimento foi fundamental na habituação (Nutrição, UFV).

O pessoal residente do quarto foi super-receptivo me auxiliando nas primeiras semanas a me adaptar ao ritmo da universidade e na vivência da casa (Ciências Biológicas, UFV).

No começo, temos muito medo de tudo, mas as meninas do quarto na época eram compreensivas e ajudavam nas coisas que precisamos (Agronomia, UFV).

Nesses relatos, destaca-se o papel dos colegas de residência como tutores dispostos a acolher e apresentar o ambiente acadêmico aos novos residentes. A convivência com pessoas de períodos diferentes, com mais tempo de instituição, funciona como um suporte para troca de informações e esclarecimentos de dúvidas. Sobre isso, Snyders (1995, p. 40) afirma que o comportamento de veteranos com calouros nos *colleges* é caracterizado frequentemente pelos trotes, mas ações de camaradagem e aprendizagem podem também se sobressair:

Os tutores e os *fellows* residentes tratavam com rara destreza a matéria-prima chegada a cada ano das escolas públicas. Ensinavam ao arrogante: ‘Você não é o tal’, e ao inseguro: ‘Você pode tornar-se alguma coisa’. Faziam aliás tudo isso com espontaneidade, dir-se-ia mesmo com uma displicência tal que os rapazes não duvidavam de nada.

Esse tipo de relação foi apontado por Carneiro (2010) como sendo a principal estratégia utilizada pelos estudantes cotistas de cursos altamente seletivos de uma universidade pública da Bahia. O contato com os veteranos foi determinante para a superação do período de estranhamento e a promoção da condição de filiado dos pesquisados, aspecto também verificado nos estudos de Sousa e Sousa (2009) e Caetano e Couto (2014). Na UFOP, esse tipo de repercussão só foi registrado nos dados provenientes dos estudantes residentes nas Repúblicas Federais, conforme ilustram os relatos:

Ótima recepção e adaptação, grande crescimento pessoal e muitos contatos com outros alunos mais antigos do meu curso, que puderam sempre orientar e ajudar (Engenharia Ambiental, UFOP).

Muito boa. As pessoas com quem convivo me ajudaram e me ensinaram bastante (Engenharia Civil, UFOP).

Tive apoio e orientação dos demais moradores para facilitar a adaptação ao curso, universidade e cidade nova (Direito, UFOP).

Esta relação de aprendizagem entre os novos residentes com os veteranos não foi verificada nas demais modalidades de moradia estudantil da UFOP e nem nos dados da UFMG.

Embora sejam predominantes os relatos positivos em relação ao processo de adaptação à moradia, um percentual significativo de estudantes (40%, UFMG; 38%, UFV; e 33%, UFOP) caracteriza esse primeiro contato como problemático. Nas três instituições, o principal fator de dificuldade para a promoção da adaptação está relacionado à convivência com os demais residentes. Constam, ainda, queixas relacionadas à falta de privacidade, problemas de infraestrutura e situações de trote entre outros aspectos. Na UFMG, além da convivência, eles relatam problemas com o barulho gerado por outros moradores, falta de organização e limpeza das áreas comuns:

A questão do barulho em horas inoportunas ainda me incomoda bastante (Música, UFMG).

Não fui bem recepcionado e fiquei excluído socialmente dentro do meu apartamento. Isso se deu principalmente ao fato de sermos pessoas com propósitos muito diferentes dentro da faculdade. Enquanto eu queria focar nos estudos, eles queriam beber, ouvir música alta a todo tempo (Engenharia Química, UFMG).

Ainda encontro dificuldades na convivência com outros moradores, principalmente relacionados a barulho e respeito ao espaço do outro (Arquitetura e Urbanismo, UFMG).

Os estudantes destacam que estudar no ambiente da moradia exige o desenvolvimento da concentração em situações adversas, como o som alto da TV, rádio, ou conversas paralelas, aspectos relatados com frequência.

Na UFV, depois das dificuldades de ordem relacional, os pesquisados apontam a realização das entrevistas de seleção como um fator preponderante de dificuldade tanto para adentrar como para permanecer na moradia estudantil. Após o resultado da avaliação socioeconômica realizada pela Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, o estudante selecionado para ocupar uma vaga passa por uma entrevista no quarto que pretende residir, podendo ser aceito ou não pelos veteranos (ROSENTAL, 2016). Esse processo é considerado desgastante e, em certos casos, invasivo, pelos candidatos a moradores.

Durante uma entrevista me perguntaram se eu era *gay*, se meus pais sabiam, se sou ativista, se pretendo namorar... (Agronomia, UFV).

Muito difícil. De início, as entrevistas que temos que fazer são muitas vezes constrangedoras, com perguntas em relação à sexualidade, basicamente é o principal que os moradores mais antigos têm curiosidade de saber ou usam como critério para permitir a entrada do morador. Depois, existe por parte dos residentes mais antigos uma sensação de superioridade em relação aos novatos (Administração, UFV).

A DAE [Divisão de Assistência Estudantil] deveria controlar estas entrevistas, impedindo perguntas, ou penalizando, apartamentos que levassem como critério de escolha do novo morador a sexualidade. Creio que esta pergunta não deveria ser feita, pois constrange o entrevistado diante de oito a dez pessoas que estão presentes (Enfermagem, UFV).

De acordo com os relatos, o principal critério de escolha dos novos moradores pelos veteranos na UFV se baseia em aspectos relacionados à sexualidade, sendo penalizados todos aqueles que não se enquadram nos padrões de heteronormatividade.

A partir da análise do desenvolvimento de um grupo estudantil de diversidade sexual denominado “Primavera nos Dentes”, Lopes (2011) mostra como diferentes modos de subjetivação da experiência discente promoveram redes relacionais no interior da Universidade Federal de Viçosa para denúncia e luta contra práticas homofóbicas na instituição. O pesquisador cita a existência do quarto 700 no alojamento Novíssimo, local habitado prioritariamente por homossexuais masculinos desde 1980. O quarto se caracteriza como local de acolhimento aos estudantes homossexuais excluídos dos demais quartos devido à sua orientação sexual: “Diante da escassa interferência efetiva da universidade com relação à homofobia nos alojamentos, o quarto 700 se constituiu em um gueto homossexual” (LOPES, 2011, p. 109).

Sobre isso, Barduni Filho (2013), ao se deter sobre a homossexualidade nos alojamentos da Universidade Federal de Viçosa, chama a atenção para a falsa imagem de pluralidade dessas moradias. Segundo o autor,

de fato, aqueles são espaços que acolhem diferentes sujeitos de diferentes regiões do Brasil, de diferentes crenças religiosas, de diferentes cursos e ideologias, porém, nem todas as singularidades são bem vindas e principalmente a homossexual é tratada como uma ameaça em potencial, sobretudo para a heterossexualidade dominante nestes espaços. Os jogos de poderes que permeiam os quartos se produzem enquanto tramas discursivas excludentes, e, nenhuma subjetividade existente nessas tramas é tão segregada enquanto a homossexual nos alojamentos universitários (BARDUNI FILHO, 2013, p. 51).

As entrevistas realizadas na UFV para a escolha dos novos residentes apresentam aspectos semelhantes ao que acontece nas Repúblicas Federais da UFOP. A principal diferença está no caráter administrativo das moradias, visto que as repúblicas apresentam um formato de gestão compartilhada entre os moradores e a instituição, o que não se aplica no caso da UFV.

Como meio social, as moradias possuem seu código. As regras de convivência impõem a cada residente um contrato social, o qual é preciso respeitar em nome da vida cotidiana. Essa convenção, nem sempre escrita, é perceptível através de linguagens e comportamentos. Sobre isso, Certeau *et al.* (2009, p. 47), ao analisarem a vida cotidiana em um bairro francês, afirmam que tanto a submissão quanto a transgressão a esses códigos “constitui[em] imediatamente objeto de comentários: existe uma norma, e ela é mesmo bastante pesada para realizar o jogo da exclusão social em face dos excêntricos” que ousam atentar contra a integridade simbólica.

Quando questionados sobre a vivência de algum tipo de discriminação no interior das moradias estudantis, 14% dos estudantes assinalaram já terem sido vítimas de situações dessa natureza. As três instituições apresentaram em comum um percentual expressivo de estudantes que foram vítimas de discriminação relacionada a gênero e orientação sexual. Os demais elementos que levaram a situações de discriminação nas moradias são distintos e envolvem condição socioeconômica, área do curso de graduação e origem geográfica entre outros elementos.

Os dados do estudo etnográfico realizado em uma universidade pública da Bahia por Queiroz e Leite (2011), ao correlacionarem aspectos do campo afetivo emocional com o desenvolvimento da vida acadêmica de estudantes, mostram que existe uma dificuldade maior para os estudantes, cuja orientação sexual é homoafetiva, em chegar à condição de filiado ao ensino superior. As situações de preconceito que enfrentam no cotidiano da instituição tornam difícil o estabelecimento do sentimento de membro. Desse modo, por mais que se apresente um desempenho similar ou superior ao dos demais colegas, características como o modo de falar, tom de voz e aspectos relacionados ao visual e estilo entram em conflito com a noção de heteronormatividade presente na sociedade e também no interior da universidade e os tornam alvo de discriminação.

Sensível à temática, a V Pesquisa do Perfil dos Graduandos incluiu perguntas sobre gênero e orientação sexual no questionário aplicado em 2018. Os dados mostraram que

aqueles que se declararam cisgêneros¹⁰¹ eram maioria. Entretanto, ao realizar o agrupamento de todos que negam tal identidade, obteve-se uma proporção nacional de 11,6%. Quanto à orientação sexual, cerca de 1/5 dos respondentes não se classificam como heterossexuais. “Tais números nos levam a pensar que a universidade pública de fato é um espaço onde a heteronormatividade, para não dizer cisnormatividade, tende a ser cada vez mais questionada” (ANDIFES, 2019, p. 61).

Outro aspecto destacado tanto pelos estudantes da UFV como pelos residentes de Repúblicas Federais da UFOP (abordadas no capítulo anterior) se refere às relações hierárquicas no interior das moradias:

Tive algumas dificuldades com uma das veteranas, que se achava superior por estar morando no alojamento há mais tempo. Tivemos alguns atritos. Mas, após uns oito meses de convivência, conseguimos nos acertar. Eu rejeitei a submissão e me coloquei na posição de igual, e para isso foi essencial ter feito amizade com as demais meninas (Engenharia de Alimentos, UFV).

Difícil. Por haver hierarquia nas residências, tenho tarefas que os outros moradores não têm mesmo eu tendo o mesmo direito ao espaço que os outros! (Física, UFV)

Foi muito difícil inicialmente. Há uma hierarquia nos quartos e não me adaptei muito bem a isso (Zootecnia, UFV).

Nas moradias estudantis de caráter socioeconômico da UFOP, não foram identificados relatos que apontem para a existência de relações hierárquicas entre os residentes com base no tempo de residência nesse espaço. Na UFMG, os relatos quanto à dificuldade de convivência entre calouros e veteranos, pautada no tempo de permanência na moradia, são pouco expressivos e têm como diferencial o foco do questionamento:

As pessoas que estão há mais tempo em um apartamento geralmente se acham as donas daquele local e não permitem que as pessoas novas deem opiniões e sugestões de melhorias ao local (Biblioteconomia, UFMG).

No começo, muito difícil. As moradoras que já estavam no apartamento não tinham muita noção de espaço, não aceitavam novas opiniões, não respeitavam o espaço alheio (Direito, UFMG).

Os estudantes afirmam não terem voz nas decisões, o que pode ser caracterizado como uma relação hierárquica. Porém, não foram verificadas situações de seleção, como as que

¹⁰¹ Indivíduos que se identificam com o sexo biológico que lhes foi designado ao nascerem.

ocorrem nas entrevistas da UFV e nem nas Repúblicas de Ouro Preto. Também, não foi registrada a existência de tarefas específicas para calouros, ou a imposição de brincadeiras, ou outras ações dessa natureza, conforme ocorre na UFV e na UFOP (repúblicas).

Dos participantes da pesquisa, 81,8% afirmam não terem passado por qualquer situação de trote na instituição. Apesar do alto percentual, ainda há uma parcela significativa de estudantes que relata ter vivenciado situações desse tipo mesmo sendo uma prática proibida nas três instituições. Nesse caso, a divulgação das normas institucionais entre os estudantes recém-chegados, junto a outras estratégias de sensibilização, são ações necessárias para diminuir a perpetuação dessas práticas.

Existia uma hierarquia superautoritária, na qual abusavam dos ‘poderes’ e ainda atrapalhavam minha rotina diária, com trotes à noite, buscando comida e até tendo que pagar bebidas (Engenharia Química, UFV).

[...] muito sufocante, pois tinha trote no apartamento além de sofrer muita pressão psicológica. Na época, não sabia das regras sobre trote da UFV (Matemática UFV).

Dentre os dados dos estudantes da UFMG e das moradias socioeconômicas da UFOP, não há relatos de trotes na recepção dos novos residentes nas moradias, mas fica evidente um desejo de maior interação entre calouros e veteranos no período de chegada:

Na minha entrada, não teve recepção. Parece que atualmente fazem uma reunião de boas-vindas aos novos moradores. Eu gostaria de ter tido um momento de interação quando entrei, pois, me senti sozinha e deslocada (Letras, UFMG).

Há uma festa de recepção, que é de acolhimento. Não tem nada a ver com trote (Geografia, UFMG).

Não teve recepção, mas deveria ter. É cada uma por si (Nutrição, UFOP).

Não teve nada, mas queria que tivesse. Algo mais de dinâmica de interações não pejorativa ou violenta. Exemplo (pedir colher de arroz em todas as moradias) (Ciências Econômicas, UFOP).

Dentre os pesquisados, 47,1% ficam mais de um mês sem retornar à casa familiar, 21,7% visitam mensalmente e 15% visita entre uma e duas vezes por ano devido à distância geográfica e à falta de recursos financeiros para arcar com os gastos de transporte. Esses dados mostram como a adaptação ao ambiente da moradia é um aspecto relevante para a permanência do estudante na universidade. A maioria deles permanece por longos períodos

nesse ambiente. A moradia se torna, então, sua casa e ter o mínimo de conforto e condições para estudar se torna essencial. Galland (1995) mostra que, nas instituições francesas por ele pesquisadas, o retorno frequente a casa dos pais nos finais de semana era indicativo da força dos vínculos que ainda ligavam o estudante à família, como também informavam sobre sua sociabilidade na esfera familiar e acadêmica.

Na moradia, o ambiente do quarto que poderia ser considerado o espaço de refúgio e privacidade, nem sempre o é: 61% dos estudantes participantes da pesquisa compartilham o espaço com outros colegas. Os Pró-reitores das três universidades destacaram ser uma reivindicação cada vez mais presente entre os jovens a disponibilização de quartos individuais. Na UFMG e na UFOP, existem quartos individuais e quartos compartilhados. Já na UFV, não houve registro de estudantes em quartos individuais, sendo essa uma das queixas recorrente de parte dos pesquisados:

Foi uma das piores coisas da universidade. Compartilhar um espaço mínimo com três pessoas desconhecidas e sem qualquer oportunidade de privacidade é profundamente desgastante (Física, UFV).

Inicialmente, foi difícil adaptar, pois são muitas pessoas em um quarto e o espaço para todas é bem pequeno (Química, UFV).

O fato da moradia ser muito velha traz transtornos quando a convivência devido principalmente ao barulho e à falta de estrutura para tantas pessoas em um espaço tão pequeno (Engenharia de Alimentos, UFV).

Estudos da psicologia social e da antropologia fundamentam a noção de que o ambiente físico influencia a saúde humana. Pascarella e Terenzini (2005) pontuam que características físicas e simbólicas do ambiente junto aos sujeitos podem encorajar ou dificultar comportamentos. Assim, o projeto arquitetônico dos prédios residenciais pode promover comportamentos que facilitem ou dificultem a interação social (BLIMLING, 1993).

Sobre a existência de espaços destinados aos momentos de estudos nas moradias estudantis, 73% dos estudantes responderam positivamente, 19% afirmaram que a moradia na qual residem não oferece ambiente para isso (27%, UFOP; 42%, UFMG; e 31%, UFV) e 8% destacam a existência de algum espaço, no entanto, sendo ele inapropriado para estudar devido à falta de infraestrutura e ao barulho. Apesar disso, fora de sala de aula, o local mais frequentado por 58% dos pesquisados para estudar é a moradia estudantil, seguido de espaços como biblioteca, laboratório e grupos de estudo (39%) entre outros percentuais menos expressivos. Especialmente no caso da UFV, em que todos os quartos são compartilhados, e

diante dos expressivos relatos sobre a falta de espaço desse ambiente, mais da metade dos estudantes (55%) preferem esse local a outros espaços institucionais para estudar.

Ainda sobre a infraestrutura das moradias, foi questionada a existência de ambientes voltados para o lazer entre os residentes. A maioria sinaliza para a existência desses espaços (68,5%), mas um percentual significativo aponta sua escassez como algo ruim e prejudicial à interação com os demais residentes. Ao desmembrar os dados por instituição, verifica-se que 94% dos estudantes da UFMG destacam a quadra esportiva, o salão de convivência e a praça, situadas no complexo das moradias, como espaços para socialização e lazer. Nesse caso, como as moradias são externas ao *campus*, os espaços apontados pelos estudantes se destinam, exclusivamente, ao uso dos residentes das moradias. Na UFV, 70% dos estudantes assinalam a existência de sala de jogos e quadra de esportes como espaços de convivência, sendo a quadra compartilhada com a comunidade acadêmica. Na UFOP, 73% dos estudantes destacam a existência de espaços de lazer. Contudo, ao separar os dados por tipo de moradia, verifica-se que, desse percentual, 66% são os estudantes das Repúblicas Federais, que apontam como espaços de lazer quadras de peteca, vôlei, basquete, totó, sinuca, sala de jogos, boate, área de churrasco e campo de futebol entre outros ambientes. Os demais 44% são estudantes que residem nas moradias de caráter socioeconômico e apontam como área de socialização, principalmente, a sala, a cozinha e as mesas de cimento para jogos de xadrez, situadas próximas à moradia, conforme imagem:

Imagem III: Espaço de lazer das moradias socioeconômicas da UFOP



Fonte: <http://www.prace.ufop.br>

Observa-se uma discrepância entre os ambientes voltados para o lazer dos estudantes da UFOP de acordo com a modalidade de moradia. Segundo Certeau *et al.* (2009, p. 204), “o habitat confessa sem disfarce o nível de renda e as ambições sociais de seus ocupantes”. Nas Repúblicas Federais, há uma diversidade de ambientes, sendo, principalmente, externos ao ambiente da república e de uso exclusivo dos residentes, visto serem localizadas fora dos *campi*. Já as moradias socioeconômicas apontam como principal espaço de interação áreas internas da casa, como cozinha e sala. Em consonância, Delabrida (2014), ao pesquisar variáveis individuais, sociais e do ambiente físico das moradias estudantis da UFS, evidencia ser a sala o ambiente mais importante da residência por ser associada tanto a conflitos interpessoais como a momentos agradáveis de vivências e trocas.

A diferenciação no acesso e utilização dos espaços e bens que propiciam a interação entre os residentes é marcante. Além disso, conforme apresentado anteriormente, as normas que definem os limites e possibilidades de ação no interior das moradias são distintas e reforçam tais diferenças. A proibição de realização de festas nas moradias de caráter socioeconômico tem reflexos sobre a interação desses estudantes entre si e dificulta a criação de vínculos entre os residentes e o desenvolvimento de sentimento de coletividade, como observado nas Repúblicas Federais. A realização de eventos com cobrança de ingressos pelas Repúblicas gera rendimentos, que possibilitam investimentos na qualidade da infraestrutura da moradia e na aquisição de bens que promovem interação (*sinuca*, *totó* e *videogame*) entre os residentes.

Assim, as práticas de sociabilidade entre os residentes das moradias socioeconômicas são limitadas em comparação às das repúblicas. A própria legislação referente à utilização dos espaços promove a distinção. Além disso, as condições de infraestrutura reforçam tais diferenças. Observa-se que, de forma geral, as festas e ações de integração, com fins lucrativos ou não, são mais comuns nas repúblicas. Devido às normas, as moradias socioeconômicas realizam poucos eventos de integração; alguns, inclusive, com venda de bebidas alcoólicas e comidas, contrariando o disposto em seu estatuto. No entanto, o caráter efêmero dos eventos ainda não rendeu qualquer tipo de sanção ou intervenção institucional.

Há uma hierarquização entre as moradias socioeconômicas e as repúblicas. De um grupo para o outro, diferem-se as acomodações, os produtos de consumo, os móveis e utensílios, as áreas coletivas, as regras e as formas de socialização e lazer. As moradias, nas quais se concentram os estudantes de baixa renda, são também as que menos possuem espaços de socialização, algo que certamente impacta nas relações de convivência e na qualidade de vida dos residentes. Sobre isso, pesquisa realizada com universitários residentes na moradia

estudantil da Universidade de Aveiro em Portugal evidencia “uma relação positiva entre a existência de espaços de convívio social nas residências e o aumento da empatia para com os problemas dos colegas” (FERRAZ *et al.*, 2012, p. 213-214).

Na visão dos estudantes, as instituições pecam por não oferecerem projetos com o objetivo de promover a socialização e o lazer entre os residentes das moradias. Sessenta e oito por cento dos estudantes afirma não identificar ações dessa natureza, sendo 13% na UFMG, 23% na UFV e 64% na UFOP.

8.5 A percepção sobre a gestão das moradias

As decisões sobre a organização e gestão interna das moradias são realizadas em discussões coletivas entre os residentes (89%), mas também há relatos de deliberações tomadas de forma arbitrária pelas pessoas que possuem mais tempo de residência na casa (5%).

Quanto ao diálogo dos residentes com a gestão do programa de moradia, na UFMG: 70% dos estudantes estão satisfeitos com o formato de participação por meio de representantes e 26% apontam para a existência de diálogo, porém sem eficiência e com tomada de decisões de forma verticalizada e unilateral pela FUMP entre outros percentuais menos expressivos. Na UFV, 45% dos residentes confirmam que existe diálogo com a gestão do programa de moradia, 20% destacam que não e 13% afirmam que, apesar de existir diálogo, a tomada decisão e o atendimento às demandas não acontecem. Na UFOP, a maioria dos estudantes aponta que existe diálogo com a gestão (48%), mas 31% dos respondentes apresentam críticas à forma como a instituição promove esse diálogo. Adjetivos como burocrático, imparcial, verticalizado, insuficiente e inadequado foram recorrentes. Para 11% dos estudantes da UFOP, o contato da gestão com os residentes é pontual entre outros percentuais menos expressivos. A escuta aos estudantes e a manutenção de diálogo constante foram mais bem avaliados na UFMG. Porém, de forma geral, os dados mostram ser esse um aspecto a ser melhorado dentro do programa de moradia nas três universidades.

A avaliação geral dos estudantes sobre a gestão do programa de moradia é instigante: 43% concordam com sua forma de organização, 20% discordam e percentual expressivo (37%) não tem uma opinião formada sobre o tema.

Dentre as sugestões de melhoria da gestão da moradia nas três instituições, destaca-se a solicitação de aceleração dos processos de avaliação socioeconômica de modo a permitir o

acesso aos programas de assistência de forma mais rápida. Os estudantes propõem, ainda, que a ocupação das vagas nas moradias fosse executada a partir de uma análise prévia de perfil de maneira que pudessem ser agrupados em um mesmo imóvel moradores com hábitos e gostos parecidos, como, por exemplo, se gosta de dormir cedo ou tarde, se faz uso de bebidas alcoólicas e/ou cigarro, crença religiosa, entre outros aspectos. O que poderia, em princípio, diminuir as possibilidades de interação com a diversidade, na visão dos estudantes, promoveria melhoria das relações interpessoais e diminuiria o número de conflitos. Várias universidades americanas fazem a ocupação dos alojamentos a partir dessa triagem inicial (OLIVEN, 2005; GARRIDO, 2012). Além de hábitos comuns, oferecem alojamentos por áreas de conhecimento e temas de interesse. É uma possibilidade para as moradias universitárias das IFES, mas, certamente, isso mobilizaria pessoal e recursos tecnológicos, como um *software* para auxiliar na caracterização e agrupamento dos estudantes, tendo garantida a agilidade do processo. Além disso, é uma tomada de decisão complexa, pois os agrupamentos de estudantes com perfis próximos pode contribuir para formação de estigmas e torna menos plural o ambiente das moradias estudantis.

Na UFMG, dentre as sugestões de melhoria, os estudantes desejam mais rigor na análise de renda, pois afirmam conviver com pessoas provenientes de famílias abastadas e que, de alguma forma, teriam burlado o sistema de avaliação, dispondo de recursos financeiros e até mesmo automóveis, aspectos que, na visão dos colegas, não os caracterizariam como público-alvo da moradia. Em seguida, os estudantes pedem maior intervenção institucional em relação aos conflitos interpessoais e fiscalização no cumprimento das regras.

Na UFV, a infraestrutura dos prédios é definida pelos estudantes como precária. Assim, a solicitação de reformas foi o quesito mais apontado dentre as sugestões para melhoria das condições de moradia, inclusive com a disponibilização de ambiente de estudo. Em segundo lugar, os estudantes apontam para a necessidade de maior acompanhamento institucional em relação ao desempenho acadêmico dos residentes, devendo o direito à vaga na moradia ser atrelado ao bom aproveitamento. Há, também, um número significativo de residentes, que destacam como importante a melhoria da segurança de modo a coibir situações de furto e consumo de drogas no interior dos imóveis.

Na UFOP, os estudantes solicitam maior diálogo entre os órgãos responsáveis pela gestão das moradias e os residentes. Em seguida, desejam maior fiscalização e intervenção institucional tanto em relação ao cumprimento das normas como em situações de conflito. Sugestão expressiva dos estudantes das Repúblicas Federais se refere ao auxílio da

universidade para a divulgação desse formato de moradia e promoção de incentivo para ocupação das vagas ociosas, mas sem ferir a autonomia conquistada pelas repúblicas.

Interessante destacar que parte dos residentes das repúblicas aponta como sugestão haver maior autonomia das casas em relação à instituição, mas também destacam a falta de investimento público nesses espaços. Já os respondentes residentes das moradias de caráter socioeconômico clamam por maior fiscalização e acompanhamento da Pró-reitoria. Ao que tudo indica, o sistema de hierarquias republicano consegue agregar à sua volta estudantes que concordam e desejam fazer parte desse grupo. Em função disso, acatam as determinações dos residentes veteranos e as regras tradicionais desse sistema. No caso das moradias socioeconômicas, a falta de uma figura hierárquica ou de regras historicamente estabelecidas, como no caso das repúblicas, tem reflexos sobre a convivência nesse espaço, sendo a gestão institucional chamada a intervir de forma mais ativa, aspecto esse confirmado pelos servidores responsáveis pelo programa de moradia da UFOP.

8.6 A percepção sobre o desempenho acadêmico

Elemento importante para a efetivação da condição de filiado é a resposta adequada às exigências acadêmicas, tendo como resultado o bom desempenho. Especialmente no caso das camadas populares, a permanência bem-sucedida tem como desafio a superação de desigualdades intra e extraescolares. Considerando que determinadas dificuldades vivenciadas pelos universitários interferem significativamente na vida acadêmica, a V Pesquisa da Andifes (2019) quis saber quais delas afetam o desempenho dos estudantes. Os resultados mostraram que uma parcela relevante (86,1%) afirma vivenciar alguma situação que repercute sobre seu aproveitamento; dentre elas, destaca-se a falta de disciplina de estudo (28,4%), dificuldades financeiras (24,7%), carga excessiva de trabalhos estudantis (23,7%), problemas emocionais (23,7%) e deslocamento para universidade (18,9) dentre outros percentuais menos expressivos.

Os dados indicam que, mesmo com a implantação do PNAES, a abrangência e a efetividade dos programas não são suficientes para impedir que as condições socioeconômicas tenham um peso significativo no curso das trajetórias acadêmicas. Por isso, são destacadas como fator de preocupação pelos estudantes, refletindo-se sobre o desempenho.

Outro aspecto que chama atenção se refere aos problemas de ordem emocional. Estes podem ser potencializados, ou não, pelas condições materiais de subsistência e merecem a

atenção dos gestores institucionais na implantação de ações, que proporcionem tanto saúde física como mental dos estudantes. Além disso, o fato de não residir próximo à universidade leva a deslocamentos diários com reflexos negativos sobre o desempenho.

Dentre os residentes nas moradias da UFMG, UFV e UFOP que reponderam ao questionário, 60% apontam a vivência no ambiente coletivo da casa como tendo efeitos positivos sobre seu desempenho acadêmico. Eles destacam, sobretudo, o aspecto financeiro, pois, associado à vaga na moradia, eles têm acesso a outros programas que os auxiliam em sua permanência no ensino superior. Isso promove a superação das apreensões iniciais relacionadas às condições objetivas de subsistência e permite aos estudantes se dedicar exclusivamente aos estudos:

Não preciso me preocupar com alimentação e moradia e, por estar mais próximo à Universidade, disponho de mais tempo para me dedicar às atividades curriculares (Engenharia Civil, UFV).

Se eu tivesse que me preocupar com trabalho, eu não teria dado conta de realizar tantas atividades acadêmicas e extracurriculares que realizei (Arquitetura e Urbanismo, UFMG).

Por não pagar mais aluguel, fiquei muito mais tranquila em relação à minha situação na cidade. Antes, sempre me sentia insegura e minha relação com a universidade era instável, pois, a qualquer momento, poderia não conseguir mais me sustentar e ter que abandonar o curso. Sem esse medo constante pude me concentrar mais nos estudos (Serviço Social, Conjunto II, UFOP).

No caso dos estudantes provenientes de famílias de camadas populares, o suprimento dos gastos em relação ao acesso ao ensino superior, mesmo que público, é um desafio. Por vezes, a conciliação entre trabalho e estudo é necessária em detrimento da possibilidade de usufruir de forma integral o que o ambiente acadêmico oferece, como, por exemplo, as atividades de pesquisa, extensão e eventos que acontecem fora dos horários de aula. Assim, o acesso aos programas de assistência estudantil é fator primordial e, em alguns casos, determinante para a permanência do estudante na instituição.

Além dos aspectos econômicos, parte daqueles que apontaram para os efeitos positivos da moradia sobre seu desempenho, menciona o auxílio de colegas na troca de informações, materiais de estudo e explicação de conteúdos. Esse tipo de relação foi relatado, principalmente, pelos estudantes da UFOP:

Os outros residentes que já moravam há mais tempo longe da família e já haviam passado pelas dificuldades que essa mudança gera me auxiliaram com o estabelecimento da nova rotina, divisão do tempo, controle de

gastos... ou seja, me auxiliaram ensinando muitas coisas básicas que eu levaria muito mais tempo para aprender sozinho. Além disso, gerando motivação para não desistir das matérias que eu tinha uma dificuldade maior por já terem passado por elas; oferecendo materiais de estudo de semestres anteriores e também por serem alunos que tiveram bonificações por serem bons alunos, como o ingresso no programa Ciência sem Fronteiras, estágios remunerados e ingresso em programas de pesquisa e iniciação científica (Educação Física, Repúblicas UFOP).

Teve reflexos positivos por facilitar a formação de grupos de estudo, proporcionar momentos de discussões com estudantes mais antigos que já passaram as mesmas dificuldades que as minhas, principalmente no que se refere a ingresso em organizações estudantis, obtenção de bolsas de estudo, cursos e amparo psicológico (Engenharia Geológica, Repúblicas, UFOP).

O convívio e a troca de experiências com os moradores serviram para dar um incentivo a mais na minha dedicação aos estudos, me deram ânimo para não desistir do curso, em um ponto onde eu estava sobrecarregado (Engenharia Civil, Apartamentos, UFOP).

Entendo como algo positivo. Convivi com pessoas plurais, que estudam áreas distintas, o que sempre enriquece os cafés e demais encontros da casa. Entendo essa troca como algo bastante benéfico. Temos aqui a oportunidade de conhecer determinados assuntos que divergem da nossa área de formação e que são tão importantes quanto. Essa nova ótica nos torna mais maleáveis e sensíveis a outras causas que outrora passavam por despercebido (Pedagogia, Conjunto I, UFOP).

Desses relatos, observa-se que a convivência coletiva funciona como um suporte para o desenvolvimento da integração e afiliação intelectual, bem como incentivo diante de adversidades, troca de materiais, estabelecimento de grupos de estudo e até mesmo auxílio psicológico. Se na educação básica a família ocupa papel central na mobilização de recursos materiais e simbólicos para a escolarização dos filhos, em algumas moradias o grupo de convivência estabelece uma rede de relações, que, em certa medida, cumpre esse papel. É claro que isso se dá de forma menos enfática do que na configuração familiar, mas não deixa de exercer influência sobre o percurso acadêmico. Se se considerar que parte significativa das famílias de camadas populares tem posse de reduzido capital cultural e escolar, essas trocas estabelecidas nas moradias são um suporte diferencial na vida desses estudantes. Por ser a moradia estudantil habitada por diferentes pessoas, esta proporciona possibilidades constantes de interação e sociabilidade.

É também prerrogativa desses indivíduos incorporarem novas disposições a cada nova experiência social duradoura com a qual se deparam, acumulando, ao longo da sua trajetória de vida, um patrimônio de disposições e competências irreduzível a qualquer origem social (LIMA JUNIOR; MASSI, 2015, p. 563).

Desse modo, a vivência coletiva na moradia pode propiciar a formação de disposições, sobretudo comportamentais, relacionadas ou não ao meio acadêmico e que poderão ter influência distinta sobre o processo de afiliação mesmo sem o saber ou pretender.

Já para 14% dos pesquisados, a moradia estudantil não oferece condições adequadas de estudo, seja por infraestrutura deficiente, seja pelas relações de convivência estabelecidas em seu interior, o que interfere negativamente sobre o desempenho dos estudantes:

Muito barulhenta, má convivência, um verdadeiro inferno (Engenharia Agrícola e Ambiental, UFMG).

No início, era negativo, porque havia tarefas para os calouros, nas quais eu tinha obrigações na casa em horários que eu poderia estar estudando ou participando de monitorias (Agronegócio, UFV).

Minha primeira experiência com a moradia estudantil teve reflexos negativos em relação ao meu desempenho acadêmico perante as relações exaustivas no apartamento para o qual fui selecionada (Química, Apartamentos, UFOP).

Na UFMG, dentre os estudantes que consideraram haver uma relação negativa entre residir na moradia e o aproveitamento acadêmico, chamam a atenção as menções sobre a saúde mental dos residentes, conforme ilustram os trechos a seguir:

Atualmente, tem reflexos negativos no que tange à saúde mental. Nunca pensei que teria pânico, depressão e ansiedade. Evidentemente que n fatores convergiram para tal, porém, sem sombra de dúvidas, a moradia é um ambiente propício para o adoecimento mental dos estudantes (Biblioteconomia, UFMG).

[...] minha saúde mental ficou abalada (Letras, UFMG).

A moradia refletiu negativamente em minhas notas pela dificuldade de manter a sanidade mental vivendo apenas nos ambientes da moradia e da universidade (Música, UFMG).

Tive reflexos negativos por causa da saúde mental de muitos estudantes que residem aqui (Farmácia, UFMG).

Negativo, porque o barulho dos moradores atrapalha muito na hora de estudar. Isso elevou o meu nível de estresse e ansiedade, e, hoje, tomo, todos os dias, remédio (Ciências Econômicas, UFMG).

Apesar de mais expressivos na UFMG, relatos desse gênero também aparecem nos dados da UFV e da UFOP:

Muito raro, eu conseguir estudar no quarto por conta de as meninas falarem bastante. Minha saúde mental só piorou. Eu odeio esse lugar e o fato de sempre estar presa dentro da universidade (Serviço Social, UFV).

A convivência, sendo boa ou não, sermos obrigadas a dividir espaços pequenos com muita gente prejudica nossa saúde mental, que afeta diretamente nosso desempenho acadêmico (Ciências Sociais, UFV).

Os eventuais conflitos na casa me afetam e atrapalham psicologicamente e nos estudos (Filosofia, Vila Universitária, UFOP).

As experiências no meu período de batalha me fizeram ter vários traumas psicológicos, que me fizeram quase desistir do curso e de morar em Ouro Preto (Direito, UFOP)¹⁰².

Na prática, as pessoas criam ressentimentos devido a perspectivas raciais, de classe ou por posicionamento político, quando não por não aceitar diferenças de estilos, gostos ou formas de organizar a vida. Tudo isso gera uma série de problemas psicológicos nos estudantes (História, Conjunto I, UFOP).

Tais relatos, mesmo que pouco significativos estatisticamente, são um indicador importante para as instituições no oferecimento de ações de convivência, lazer e, principalmente, de atendimento psicológico aos residentes das moradias. As dificuldades impostas em relação à troca de vagas, relatadas por alguns estudantes, impõem a eles a vivência em ambientes impróprios, onde as relações de convivência chegam a extremos que prejudicam o desempenho acadêmico e sua saúde. A falta de recursos financeiros leva à vivência na moradia estudantil, mas essa condição não pode levar ao adoecimento físico e mental. Em sua obra sobre a alegria de estudantes universitários, Snyders (1995, p. 14) afirma ter encontrado “cem vezes mais confissões de não alegrias na faculdade que confissões de alegrias”.

Osse e Costa (2011), ao se deterem sobre as condições psicossociais e a qualidade de vida de estudantes residentes na moradia estudantil da UnB, mostra um maior índice de ansiedade, depressão e dificuldades relacionais desse público em relação aos demais universitários. Comportamentos de risco apareceram como forma de solução de problemas relacionados à adaptação ao novo contexto como, por exemplo, o uso de álcool, drogas e pensamento suicida. Os dados indicaram ainda que os programas assistenciais existentes na universidade não conseguiam cobrir toda a complexa demanda.

A pesquisa realizada por Coulon (2008) evidenciou que, após o período inicial de estranhamento proporcionado pelo ingresso no ensino superior, na fase de aprendizagem,

¹⁰² Este estudante desistiu de vivenciar o processo de escolha da república federal que tentava ingressar e no momento da pesquisa residia na Vila Universitária.

houve o aparecimento de certo número de problemas psicológicos apresentados pelos estudantes pesquisados, sentimentos de anonimato e solidão foram recorrentemente relatados.

Sobre esse tema, a V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das IFES mostra que 32,4% estiveram ou estavam na época da pesquisa em atendimento psicológico (uma diferença de 1,9 p.p em relação a 2014). A ansiedade afeta seis em cada dez estudantes, pensamentos de morte atingem 10,8% e pensamentos suicidas, 8,5% dos estudantes das IFES. Na pesquisa anterior, a ideia de morte era 6,1%, enquanto o pensamento suicida afetava 4%. O crescimento dos índices é preocupante, ainda mais se se considerar ser o suicídio a segunda causa de morte do público universitário, sendo, por isso, extremamente importantes as campanhas e programas voltados para a saúde mental nesse ambiente (ANDIFES, 2019).

Dentre os pesquisados, 12% consideram não haver relação entre suas condições de moradia na residência estudantil e seu desempenho acadêmico, e outros 10% destacaram aspectos positivos e negativos dessa relação (moradia-desempenho):

Primeiramente negativo, porque morei em apartamento, onde não fui bem aceita. No momento positivo, porque, após esse período, consegui transferência de apartamento, onde há convivência e respeito. É muito bom (Zootecnia, UFMG).

Foi positivo, porque, sem a moradia, eu não teria condições de permanecer em BH. Negativo, porque o barulho dos moradores atrapalha muito na hora de estudar. Isso elevou o meu nível de estresse e ansiedade (Odontologia, UFMG).

Tanto reflexos negativos quanto positivos, pois ao mesmo tempo em que morar dentro da Universidade facilita os estudos, às vezes fica difícil estudar pelo fato de dividir o ambiente com mais três pessoas (Engenharia de Alimentos, UFV).

Na UFV, dentre os principais aspectos que prejudicam o desempenho dos estudantes, está a falta de privacidade nos quartos, problemas de convivência e falta de lugar para estudar na moradia. Ao mesmo tempo em que a localização foi exaltada pela quase a totalidade dos estudantes, alguns consideram a localização dentro do *campus* como um aspecto negativo por não conseguirem se afastar e se desligar do ambiente acadêmico. Segundo Delabrida (2014) a sensação de bem-estar relaciona-se à qualidade do ambiente residencial. Este, por não ser neutro, exerce influências, tanto individuais quanto coletivas sobre os estudantes, havendo assim inter-relação entre comportamento e ambiente físico.

Os depoimentos dos estudantes das Repúblicas Federais da UFOP são instigantes porque mostram a existência de duas realidades distintas dentro dessas moradias. Há aquelas que prezam pelo rendimento acadêmico, dispondo de espaços de estudos e incentivando os moradores a melhorarem suas notas, e oferecendo materiais e auxílios. E aquelas em que o lado boêmio e festivo se sobressai em detrimento dos estudos, levando a prejuízos no aproveitamento. Assim, as repercussões desse formato de moradia nas vivências dos estudantes se mostraram tanto positivas quanto negativas. Nos próximos relatos, fatores favoráveis e desfavoráveis se entrelaçam e atuam de forma interdependente:

Compreendo que, se eu não morasse em república federal, meu desempenho na faculdade seria bem melhor, mas o aprendizado que temos morando aqui é totalmente diferenciado, de vivência, coisas que não se aprende na faculdade (Engenharia Ambiental, Repúblicas, UFOP).

Positivos por contar com a experiência de estudantes mais velhos de universidade para ajudar com relação à orientação acadêmica, inexistente na universidade e/ou departamento quando ingressei na universidade; e negativos por não existir um planejamento temporal para divisão de tempo universidade-república (a sobrecarga de tarefas extracurriculares consideradas obrigatórias no ambiente republicano teve, por muitas vezes, um peso muito maior que as atividades acadêmicas) (Engenharia de Minas, Repúblicas, UFOP).

Negativo, pois, quando cheguei, demorei a querer me concentrar nas atividades da Universidade, pois tinha tanta coisa mais interessante e legal (o que não deixa de ser algo positivo, pois nunca havia vivido uma vida tão intensa e universitária, por assim dizer, mas isso são questões pessoais) para fazer; meu pensamento era um pouco imaturo, o que levou a um rendimento mais baixo acadêmico, culminando no que vem a ser negativo. Positivo, pois, ao me verem (moradores mais velhos da república) com rendimento acadêmico baixo, me deram vários toques, me ajudaram a encontrar meu perfil de estudo, e, seguindo a dica dos mesmos, não cheguei a ter excelência acadêmica, mas minhas notas melhoraram consideravelmente a ponto de conseguir ser aprovado nas disciplinas e minhas reprovações tenderem a zero (Engenharia de Controle e Automação, Repúblicas, UFOP).

As aprendizagens que extrapolam o campo acadêmico são extremamente valorizadas pelos estudantes residentes nas repúblicas federais, podendo, inclusive, se sobreporem ao desempenho acadêmico. Nesses casos, a afiliação é institucional, mas não à instituição universitária, e sim à moradia, na qual desempenham papéis e assumem tarefas, sendo o compromisso com a casa mantido mesmo após a diplomação.

8.7 Moradia estudantil e permanência: algumas considerações

As universidades pesquisadas já ofereciam vagas para o alojamento dos estudantes antes da implantação do PNAES. Após a aprovação do Programa, foi possível fazer reformas e ampliações, havendo, para isso, uma verba específica para os programas de assistência.

No caso da UFMG, a criação da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) foi efetivada em 2014, mas a política de assistência estudantil está atrelada ao surgimento dessa instituição, sendo a Fundação Mendes Pimentel executora das ações de permanência. Dentre as três universidades pesquisadas, a UFMG é a única que possui em sua estrutura organizacional um órgão destinado, exclusivamente, para a gestão e cuidado das questões estudantis. UFOP e UFV abarcam, no âmbito de suas Pró-reitorias, atribuições relacionadas a toda a comunidade acadêmica, o que não permite direcionar as ações e a atenção de forma exclusiva para o público estudantil, aspecto ressaltado pelos gestores e servidores ao longo das entrevistas.

Os dados provenientes do formulário respondido pelos residentes mostram que UFOP e UFV têm desafios diferentes daqueles vivenciados pela UFMG. Esta, pelo seu histórico e experiência no oferecimento dos programas de assistência, possui uma estrutura diferenciada das demais instituições para o atendimento dos estudantes de camadas populares. Especificamente sobre as moradias estudantis, os impasses pelos quais passou diante da ocupação de prédios públicos até a construção dos atuais alojamentos marcaram a instituição. Atualmente, tanto a estrutura como a regulamentação do uso desse espaço são bem avaliadas pelos estudantes.

As visitas às instalações das moradias das três instituições, junto com as informações dos próprios estudantes expressas no questionário, permitem afirmar ser a UFMG a que melhor oferece condições de infraestrutura, espaços e atividades voltadas para o esporte, socialização e integração entre os estudantes, sendo a localização, estrutura, tipos de quarto e atividades extracurriculares avaliados positivamente. Contudo, sobressaem-se as dificuldades na convivência com os colegas e as relações interpessoais no interior dos apartamentos carecem de atenção e intervenção da gestão.

A UFV apresenta problemas em relação à infraestrutura. Alguns prédios são muito antigos e carecem de reformas ampliação. O espaço físico é pequeno e constantemente destacado pelos estudantes como impróprio para abrigar tantas pessoas. Sobressaem ainda os problemas de convivência. Desde sua origem como colégio agrícola baseado na concepção dos *Land Grand Colleges* norte-americanos, a instituição já oferecia alojamentos e

desenvolvia uma série de usos e costumes estudantis, comuns entre estudantes calouros e veteranos, que se mantêm até os dias atuais e que podem ser caracterizados como trote. Associada a isso, destaca-se a proximidade geográfica com a UFOP, cuja fama das repúblicas federais ultrapassa fronteiras e que pode ter contribuído para a perpetuação de tais práticas na UFV, tendo sido observada uma relação de proximidade entre os ritos da cultura estudantil praticados nas duas instituições. Pelo fato de ambas estarem localizadas em cidades do interior de Minas Gerais e considerando o número de estudantes matriculados, a perpetuação de tais ações encontra maior facilidade de efetivação, algo mais difícil na UFMG, tanto por sua localização na capital mineira, quanto por sua dimensão. Sobre a dispersão territorial das práticas estudantis Galland (1995), em pesquisa realizada na década de 1990, distingue a vida estudantil de cidades do interior e da região de Paris. No primeiro caso identifica o sentimento de comunidade entre o grupo estudantil e a manutenção de fortes vínculos com a cidade, atividades de lazer, consumo de bens e serviço e a utilização sistemática dos espaços públicos. Já na região de Paris os universitários dispersos geograficamente não formavam um grupo estruturado cujas práticas alcançassem visibilidade no espaço urbano, promovendo um relacionamento mais individualizado com a universidade.

No caso da UFOP, a origem dessas moradias, anteriores à própria instituição, de certo modo, oferece os elementos que elucidam sua existência e manutenção. Além disso, a UFOP oferece moradias estudantis de caráter socioeconômico. Mesmo que em proporção menor de vagas, funcionam como alternativa para aqueles que não desejam se submeter às práticas da cultura estudantil promovida no interior das repúblicas. Já a UFV não dispõe de tal alternativa. As moradias são de caráter socioeconômico, mas possuem liberdade para a escolha dos novos residentes com base em uma entrevista sem orientação ou acompanhamento institucional e que reproduzem critérios de discriminação da sociedade em geral, do qual determinados grupos são excluídos. Ao que parece, a instituição tem conhecimento do que acontece nessas entrevistas, porém, na prática, não interfere, o que legitima as ações dos veteranos na escolha dos calouros, situação similar à das repúblicas federais de Ouro Preto.

Na UFOP, a tradição e a antiguidade dos ritos estudantis que permeiam as moradias não podem ser utilizadas como justificativa para impedir que intervenções institucionais sejam realizadas para a melhoria do programa. Os casos de abuso em relação à hierarquia entre calouros e veteranos, casos de discriminação e excessos que se refletem sobre o aproveitamento acadêmico devem entrar na pauta de discussão e ação dos gestores.

Os dados do questionário não permitiram estabelecer tipologias ou classificações estanques das moradias a partir de sua relação com o processo de afiliação dos residentes, visto que não se constituem em espaços homogêneos. Além disso, a dinâmica e o funcionamento estão diretamente ligados aos residentes atuais. Assim, usos e práticas da cultura estudantil são compreendidos e vividos de forma mais ou menos intensa a partir do grupo de residentes. Por isso, à medida que estes se renovam, a mesma moradia pode assumir formas de sociabilidade distintas. Dessa maneira, o ambiente da moradia é mutável e dependente da disposição dos seus habitantes em cooperar com o coletivo e manter a rede de relações. Talvez, seja esta a motivação para a realização das entrevistas na UFV e das batalhas na UFOP: manter os princípios da moradia escolhendo os que melhor representam a continuidade daquele modo de vida com coesão e unidade grupal. Nesses casos, as relações são embasadas em consensos, e aqueles que não se enquadram devem buscar por outra residência.

Especialmente no contexto da UFOP, observou-se, nas repúblicas federais, maior integração dos estudantes frente a interesses comuns, compartilhamento de um código moral e sentimento de pertença ao grupo, aspectos explicáveis diante da singularidade dessa moradia. Determinadas residências ultrapassam amplamente as atribuições meramente funcionais do seu papel de abrigar estudantes. O intercâmbio de informações cria um espaço rico de trocas e propício ao desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas. Tais práticas não são uma exclusividade das repúblicas. Elas ocorrem, também, nas demais moradias, inclusive na UFV e na UFMG, porém com uma incidência significativamente menor. Nelas verificou-se, com maior frequência, uma convivência imposta pelas condições de renda. Determinados imóveis se caracterizam pelo encontro de pessoas anônimas e pouco dispostas a se integrarem em uma rede de relações sociais apesar da convivência inevitável no mesmo espaço.

Quando as relações interpessoais são conflitantes, morar de forma coletiva se resume apenas à divisão do espaço. Mesmo nesses casos, ser residente da moradia estudantil aparece no discurso dos estudantes como oportunidade de aprendizagem. Apesar dos problemas de convívio e de descumprimento de regras todos os estudantes apontam para o ambiente pedagógico e plural dessas casas. Respeitar o espaço compartilhado, organização do tempo para realização das atividades acadêmicas e domésticas, aprender a conviver com os demais, “essas circunstâncias necessitam ser superadas para uma convivência possível e necessária, para uma integração plausível no grupo” (PORTES, 2001, p. 194). De modo geral, a experiência de residir com colegas da mesma idade, universitários e, por vezes, provenientes da mesma região, foi enaltecida pelos estudantes como importante para a construção de um

sujeito mais solidário, autônomo e aberto a novas amizades e trocas. Assim, a convivência coletiva com pessoas até então desconhecidas em um ambiente novo pode então ser considerada como um movimento educativo, que auxilia na construção da identidade do jovem.

Os dados indicam que as condições de moradia podem afetar o desempenho acadêmico de forma positiva ou negativa a depender das relações estabelecidas no interior das casas e da convivência com os demais residentes. Quando as pessoas não conseguem coabitar de forma pacífica e chegar a acordos em relação à organização da casa e dos direitos e deveres de cada residente, os problemas vividos nesse espaço extrapolam aspectos relacionados ao aproveitamento acadêmico, podendo afetar, inclusive, a saúde física e mental dos estudantes. Nesse caso, tanto a infraestrutura como as estratégias de boa convivência devem ser aspectos considerados no planejamento e gestão desses ambientes, dando voz aos principais interessados: os residentes das moradias.

As moradias estudantis no Brasil não têm por finalidade o desenvolvimento de habilidades, promoção de temas ou aproveitamento de seu espaço com objetivos pedagógicos, conforme se verifica nos alojamentos americanos (OLIVEN, 2005; GARRIDO, 2012; DELABRIDA, 2014). Sem propósitos ou objetivos maiores do que oferecer um ambiente de alojamento, algumas casas alcançam um sentimento de grupo, transformando a moradia em “espaços intersticiais” (LARROSA, 1999) de aprendizagens e trocas. A diversidade destacada por alguns como problema é transformada em debate e, nas discussões entre estudantes de áreas distintas, a educação informal prospera. Nas moradias em que se estabelecem processos de interação pautados em relações de proximidade e fraternidade entre os residentes, foram identificados efeitos positivos sobre a afiliação intelectual e a institucional. Contudo, foram verificadas, também, situações em que as práticas de socialização se sobrepõem ao campo acadêmico, tendo como resultado o baixo desempenho. Nesses casos, a dimensão relacional se sobressai e as aprendizagens provenientes dessa escolha, nesse caso intencional, são destacadas como mecanismo de compensação frente a um desempenho acadêmico mediano. Por outro lado, nas moradias em que essa unidade não é desenvolvida, foram comuns as situações de conflito, isolamento social e relatos de problemas de saúde e baixo aproveitamento.

Neste capítulo, buscou-se dar visibilidade a aspectos relacionados à política de moradia, que podem influir, de acordo com a percepção dos estudantes, direta ou indiretamente sobre seu percurso acadêmico. A análise dos dados evidencia um conjunto de aspectos relacionados à estrutura, gestão e relações de convivência que interferem no

aproveitamento acadêmico dos residentes. A multiplicidade de experiências e vivências proporcionadas no interior da moradia estudantil leva a posicionamentos distintos quanto ao mesmo fator organizacional, como, por exemplo, a localização das moradias dentro ou fora do *campus* e os efeitos desse espaço sobre o rendimento acadêmico entre outros aspectos.

A afiliação acontece mediante a articulação de um conjunto de variáveis. No caso dos estudantes residentes nas moradias universitárias, permanecer nesse ambiente não é determinante para sua afiliação, mas tende a produzir efeitos sobre esse processo conforme indicado pelos dados. O próximo capítulo irá abordar tais aspectos a partir de retratos sociológicos, construídos com estudantes da UFOP, que permitem compreender de forma singular os efeitos da moradia sobre determinados percursos acadêmicos.

9. A POLÍTICA DE MORADIA ESTUDANTIL DA UFOP E SUAS REPERCUSSÕES SOBRE O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO E AFILIAÇÃO À VIDA ACADÊMICA

Para se compreender alguém, é preciso conhecer os anseios primordiais que este deseja satisfazer. A vida faz sentido ou não para as pessoas dependendo da medida em que elas conseguem realizar tais aspirações. Mas os anseios não estão definidos antes de todas as experiências. Desde os primeiros anos de vida, os desejos vão evoluindo, através do convívio com outras pessoas, e vão sendo definidos, gradualmente, ao longo dos anos, na forma determinada pelo curso da vida; algumas vezes, porém, isto ocorre de repente, associado a uma experiência especialmente grave.

(Norbert Elias)

O propósito deste capítulo é apresentar a reconstrução e a análise do percurso de estudantes da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) residentes nas moradias institucionais e correlacionar aspectos de sua vivência nesse ambiente com o processo de estranhamento, aprendizagem e afiliação ao ensino superior.

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e propiciaram o aprofundamento de questões abordadas no questionário. De acordo com Flick (2005), os dados provenientes de enquetes e formulários são insuficientes para revelar o contexto das respostas, o que pode ser alcançado pelo uso de outros recursos metodológicos, como, por exemplo, entrevistas.

O formato de apresentação dos dados teve como referência os Retratos Sociológicos desenvolvidos por Lahire (2004) e seguiu os procedimentos adotados no estudo de Costa *et al.* (2014) sobre os percursos acadêmicos de 170 estudantes do ensino superior português, que contemplam: 1) elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada; 2) realização de uma a duas sessões de entrevista de acordo com a profundidade alcançada nos encontros; 3) transcrição da entrevista; 4) construção do retrato; e 5) criação de um título representativo da narrativa, que funcione como fio condutor da interpretação. Apesar de apresentarem alguns processos diferentes, como, por exemplo, a criação de um título para cada retrato¹⁰³ e o aprofundamento dos detalhes de sua construção, os procedimentos de Lahire (2004) e Costa *et*

¹⁰³ A escolha de um título é contrária à proposta de Lahire (2004), que nomeia cada retrato apenas com o nome e o sobrenome fictícios. A seu ver, “as diversas práticas, atitudes etc. de um indivíduo singular não são redutíveis a uma fórmula geradora” (LAHIRE, 2004, p. 45). No caso da presente tese, como no trabalho de Costa *et al.* (2014) e de Massi (2013), os retratos construídos se voltam para aspectos específicos do percurso escolar e acadêmico dos estudantes. A aplicação dos procedimentos metodológicos é menos abrangente e aprofundada em relação ao trabalho realizado por Lahire. Assim, considerando o uso “aplicado” (MASSI, 2013) dos retratos, optou-se pela adoção de títulos, que refletissem elementos marcantes de cada percurso apresentado.

al. (2014) contêm pontos semelhantes e, por isso, podem ser utilizados de forma concomitante.

Os temas definidos para a entrevista foram: a) família, abordando escolarização e profissão de membros do grupo nuclear; b) trajetória escolar, tipo de estabelecimento frequentado, desempenho e participação da família no processo de escolarização; c) ensino superior, preparação e ingresso a esse nível de ensino, escolha do curso e instituição, e rendimento acadêmico; e d) moradia estudantil, conhecimento prévio do programa, acesso e adaptação ao ambiente, relacionamento interpessoal com os demais residentes e relação moradia e desempenho acadêmico. Durante as entrevistas, considerando a fala de cada sujeito, algumas questões foram suprimidas por já terem sido respondidas ou mesmo reformuladas por necessidade de aprofundamento do tema abordado. Assim, a flexibilidade do roteiro inicial teve por objetivo a personalização das perguntas de forma a adentrar nas especificidades de cada percurso (KAUFMAN, 2013).

Para a captura do áudio, foi utilizado o aplicativo gratuito denominado “Gravador de Voz Avançado”, disponível para *download* na loja de aplicativos do celular. As entrevistas aconteceram em ambiente escolhido pelos estudantes, quando possível, na moradia estudantil, para que além das descrições apresentadas, pudessem se somar a elas as observações da pesquisadora sobre aquele ambiente. Todavia, nem sempre foi possível adentrar nesse espaço. Por vezes, os estudantes preferiam marcar na própria universidade em janelas de horário entre uma aula e outra, principalmente no primeiro encontro. Dessa forma, buscou-se utilizar o tempo que os estudantes pudessem oferecer. De modo geral, não se observou intencionalidade, por parte deles, em preservar o ambiente da moradia estudantil. Pelo contrário, os convites para visitas e cafés foram presentes no discurso e na prática. As entrevistas realizadas fora das casas se justificaram por questões de ordem prática. A primeira era realizada de forma exploratória, abordando tanto aspectos da trajetória escolar pregressa quanto da vida acadêmica. O objetivo era ter uma visão ampla sobre o sujeito e aprofundar informações nos encontros subsequentes. Cada entrevista teve duração entre 60 e 90 minutos e aconteceram entre março de 2018 e outubro de 2019.

Ao longo de cada encontro, buscou-se mostrar que os questionamentos sobre a configuração familiar e a trajetória escolar e acadêmica eram orientados por conceitos do campo da Sociologia da Educação. Isso foi facilmente compreendido por Carla¹⁰⁴, que, por ser estudante do curso de Pedagogia, teve contato com essa literatura. Quanto aos demais

¹⁰⁴ Para preservar a identidade dos estudantes, todos os nomes são fictícios.

estudantes, quando necessário, foram retomados os objetivos da pesquisa e sua vinculação a essa área de estudo, com a finalidade de sanar qualquer dúvida sobre a importância de abordar determinados aspectos da vida familiar e estudantil.

Os estudantes entrevistados foram escolhidos a partir dos dados dos questionários, considerando o conteúdo das respostas, sua relação com os propósitos da pesquisa e a marcação na última questão do formulário, assinalando o desejo em participar da segunda fase da pesquisa caracterizada por entrevistas. Foram priorizados ainda aqueles que já haviam cursado no mínimo quatro períodos. O estabelecimento desse tempo de permanência na Instituição tinha por pressuposto uma vivência mínima na Universidade e na moradia estudantil, que possibilitasse ao estudante relatar com propriedade suas percepções sobre ambos os espaços. Além disso, considerando o conceito de disposição como produto incorporado de uma socialização cotidiana, sistemática e de longa duração, a relação entre o reforço ou enfraquecimento de disposições com as condições de moradia só poderia ser evidenciada em percursos de estudantes com maior número de períodos cursados. A escolha dos sujeitos e a quantidade dos encontros tiveram por base o aprofundamento das discussões a partir dos primeiros contatos e não foram priorizados cursos ou áreas de conhecimento.

Duas entrevistas, no entanto, não seguiram tais procedimentos, sendo uma com um morador de república e a outra com uma residente dos apartamentos. Esta foi contatada após ter seu nome citado na ata de uma reunião do Comitê Permanente de Moradia (Copeme) devido a proposições de melhoria no formato das moradias da Instituição. Os dados dessa entrevista serão abordados neste capítulo. Já o estudante residente em república entrou em contato com a pesquisadora via *e-mail*, após receber o *link* do questionário, demonstrando interesse em participar da pesquisa, mas por meio de entrevista. O estudante manifestou preocupação em dar sua opinião via questionário e levar a um entendimento deturpado da lógica de funcionamento da República. Diante disso, foi agendada uma entrevista, que aconteceu no interior da própria moradia, contando, inclusive, com a participação de outros residentes. Os dados provenientes desse encontro embasaram análises do capítulo anterior e não serão apresentados no formato de retrato sociológico. No que diz respeito à utilidade das entrevistas para a pesquisa, Teixeira (2003, p. 38) afirma que algumas delas “são consideradas mais ‘valiosas’ porque são mais elucidativas do que outras, concedidas por pessoas que, por algum motivo, demonstraram maior interesse tanto na pesquisa quanto no relato de suas próprias histórias de vida”.

Os retratos sociológicos foram construídos a partir das simbolizações e vivências da experiência escolar e acadêmica dos estudantes pesquisados, com especial atenção às relações

estabelecidas no ensino superior e na moradia estudantil. Os percursos se distinguem tanto pelo formato de moradia a que tiveram acesso os estudantes como pelo seu próprio pertencimento social, com disposições distintas de valorização da educação formal. Sobre isso, segundo Lahire (2004, p. 27), não é possível compreender os indivíduos, fruto de diferentes experiências socializadoras passadas, e suas formas de reação frente a um mesmo estímulo externo sem considerar que esse passado se converteu em “maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser”, aspectos esses abordados nos retratos.

O quadro a seguir contém uma breve caracterização dos entrevistados.

Quadro XXI: Caracterização dos entrevistados

Nome	Curso	Turno	Situação	Moradia	Autodeclaração
Carla	Pedagogia	Noturno	Cursando	Conjunto I (Mariana)	Preta
Iago	História	Noturno	Diplomado	Conjunto II (Mariana)	Pardo
Adriano	Engenharia de Minas	Integral	Cursando	Vila Universitária (Ouro Preto)	Pardo
Paula	Farmácia	Integral	Cursando	Apartamentos (Ouro Preto)	Branca
Isabela	Artes Cênicas	Integral	Cursando	Ex-residente de Apartamentos (Ouro Preto)	Preta
Henrique	Engenharia de Controle e Automação	Vespertino	Diplomado	República Federal (Ouro Preto)	Não declarado

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A singularidade de cada percurso evidencia as adversidades e os percalços enfrentados ao longo da educação básica e nos ambientes da Universidade e da moradia. Foram ressaltados diferentes elementos e estratégias utilizados pelos estudantes para resposta adequada às exigências acadêmicas e para a construção do ofício de estudante.

9.1 Carla (Conjunto I): A moradia estudantil como rede de apoio acadêmico e financeiro

Desde o primeiro contato, Carla se mostrou interessada em participar da pesquisa, respondeu a todas as perguntas com precisão e não evitou tema algum, inclusive aqueles que diziam respeito à pressão psicológica vivenciada após o acesso à Universidade e decorrentes de sua condição socioeconômica.

No momento da entrevista, a estudante tinha 24 anos e cursava o último período do curso de Pedagogia. É natural de uma cidade no norte de Minas Gerais, mas vivia em Belo Horizonte antes do ingresso na UFOP. Quanto à origem social, é filha de uma diarista, que possui o ensino médio incompleto e não conheceu o pai. Foi criada pela avó materna, com quem residiu até os 12 anos de idade. A avó não tem instrução escolar e realiza trabalhos informais para garantir o sustento.

Carla possui três irmãos, dois mais novos (uma com dez e outro com 14 anos) e uma irmã mais velha, que é nutricionista, formada em uma instituição privada de Belo Horizonte, cursada como beneficiária do ProUni. O percurso escolar anterior à universidade de Carla e o da irmã mais velha se deu totalmente em escola pública, e os irmãos mais novos se encontram matriculados nessa rede.

Os relatos da estudante evidenciam a influência da irmã mais velha sobre seu processo de escolarização, sobretudo para o ingresso no ensino superior. Exemplo disso foi a efetivação da inscrição para que Carla realizasse a prova do ENEM como treineira no segundo ano do ensino médio.

O ingresso no ensino superior

Anterior à sua chegada a UFOP, Carla havia sido aprovada no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas e na Universidade Federal do Rio de Janeiro. A essa altura, a estudante tinha apenas 17 anos o que, somando-se à distância das cidades em relação à casa familiar e a reportagens que lera sobre as condições das moradias estudantis do Rio de Janeiro, contribuí para que a mãe não permitisse a efetivação de sua matrícula nas duas instituições. Observa-se, nesse caso, que o baixo capital escolar e social dessa mãe, proveniente das camadas populares e sem outros exemplos em que pudesse se apoiar, impediram-na de compreender e valorizar a conquista da filha— egressa de escola pública e aprovada em duas instituições federais de ensino superior. O limite de horizontes em relação ao futuro acadêmico de Carla é fruto desse contexto e não deve ser interpretado necessariamente como uma desvalorização da carreira universitária por sua mãe. A falta de conhecimento sobre esse universo e as preocupações de ordem material para auxiliar a filha nessa jornada, junto ao que vinha sendo veiculado na mídia sobre as moradias estudantis, tiveram influência sobre sua decisão.

Diante dessa desilusão, Carla recebeu o apoio e as orientações da irmã, que já havia saído de casa e cursava Nutrição, para se matricular no Programa de Educação Permanente

(PEP), que oferecia cursos profissionalizantes gratuitos no estado de Minas Gerais. O retorno profissional do curso técnico poderia se dar de forma mais rápida do que a formação superior. Além disso, era oferecido na mesma cidade de residência da família e dispensava gastos de manutenção em outra localidade.

Carla matriculou-se para o técnico em Química. A partir do estágio, foi contratada para trabalhar em um laboratório de microbiologia de uma multinacional, no qual permaneceu por um ano e meio. Foi quando a irmã efetivou por ela a inscrição no ENEM. Posteriormente, de posse da nota, lançou o resultado no SiSU. Todavia, não para o curso de Ciências Biológicas, como na primeira aprovação, mas sim para Pedagogia na UFOP. A entrevistada justifica a escolha da irmã pelo fato de uma tia, muito próxima a elas, naquela época, estar finalizando o curso de Pedagogia na modalidade EAD e trabalhando em uma creche filantrópica, que Carla já conhecia e, por vezes, a auxiliava nas atividades. Esse envolvimento junto à experiência de trabalho da tia fez com que a irmã escolhesse por Carla o curso de Pedagogia e em uma universidade mais próxima à sua cidade natal. Segundo a entrevistada, a desilusão proveniente da experiência anterior de aprovação e de negativa da mãe para o acesso à universidade fez com que não cogitasse mais ingressar em um curso superior. Carla acredita também que as escolhas da irmã em relação ao curso e instituição provavelmente se pautaram em uma avaliação das reais chances de ingresso frente à nota obtida no ENEM. Nesse caso, verifica-se a influência do SiSU sobre as escolhas dos sujeitos, em um jogo de tentativa e erro no qual os gostos têm menos importância frente às condições objetivas de garantia de acesso.

As condições iniciais de moradia

Diante da aprovação e com o incentivo da irmã e dos colegas de trabalho, Carla saiu do emprego e foi para a cidade de Mariana cursar Pedagogia. Inicialmente, foi recebida na casa de uma amiga da tia. Contudo, o bairro onde se localizava a casa era distante do *campus* universitário. Sem condições de arcar com o transporte público diário, tinha de fazer todo o trajeto a pé: “No início, eu morava longe. Então, eu tinha que vir pra cá [Universidade] andando... Aí, eu fiquei meio desgostosa. Eu demorei a me encontrar no curso e encontrar amigas”. Além disso, nos dizeres de Carla: “Começou a ter um desentendimento meu com a família [com a qual residia], porque é uma família muito grande, e uma pessoa a mais estava fazendo diferença na casa”.

Essa reconstrução permite observar como as condições de moradia se configuram como circunstância atuante no processo de chegada e adaptação do estudante ao ensino superior. Carla relaciona suas condições de moradia provisória a um desgaste: físico devido ao deslocamento diário; psicológico, pelo desgaste das relações com a família que a recebia; e social e acadêmico, pois não conseguia participar de atividades extracurriculares que aconteciam após a aula e, conseqüentemente, estreitar vínculos de amizade, pois tinha de fazer o trajeto de retorno para casa.

Carla chegou à Instituição uma semana após o início das aulas, por isso não participou das atividades de recepção, realizadas na UFOP tradicionalmente nos primeiros dias de aula, e demorou a ter conhecimento dos programas de assistência estudantil, sobretudo o de moradia. Chegou a pensar em desistir do curso devido às dificuldades de subsistência. Foi quando uma colega de turma, chamada Iolanda, residente do Conjunto I, acolheu Carla e outro estudante em seu próprio quarto até que a avaliação socioeconômica do setor de assistência estudantil fosse efetivada e eles tivessem acesso às condições necessárias para sua permanência. Esse período durou entre dois a três meses e após esse prazo, Carla conseguiu uma vaga em outra moradia estudantil.

De acordo com Coulon (2008, p. 185), as instituições têm, por vezes, “regras que acobertam funcionamentos clandestinos. É preciso, naturalmente, ser um estudante muito afiliado às instituições locais para identificar essas sutilezas”. Destaca-se, nesse caso, que a falta de um controle de entrada e saída dos estudantes residentes nos Conjuntos I e II permite que aqueles que já estejam instalados acolham os colegas calouros, que ainda não passaram pela avaliação socioeconômica efetivada pela Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Prace). A partir das entrevistas e observações, verificou-se que tal prática é comum, sobretudo no Conjunto I. Os beneficiários do programa de moradia não concordam com a morosidade do processo de avaliação e com determinadas normas impostas pela gestão do programa. Diante disso, no contexto da prática (MAINARDES, 2006), recriam, a seu modo, a política de moradia institucional, e o texto normativo é reelaborado na prática pelos usuários.

Estranhamento, aprendizagem e afiliação

Além das dificuldades em relação à moradia, Carla se sentia sozinha e perdida no curso, algo compreensível visto a forma com que chegara a ele. A escolha por Pedagogia poderia estar no campo do desejo e pode até ter sido de alguma forma externalizada junto à

irmã. Todavia, não resultou de mobilização ativa de Carla. Ela apenas agarrara a oportunidade que batia à porta mediante a escolha feita por outrem.

O tempo de “estranhamento” durou alguns meses, colocando em dúvida até mesmo o curso frequentado (COULON, 2008):

Eu me encontrei no curso do terceiro para o quarto período depois de fazer o primeiro estágio e começar uma pesquisa que me interessou, foi a pesquisa com a EJA [Educação de Jovens e Adultos]. Aí, eu fiquei assim: ‘Nossa, agora, eu me achei’. Achei algo e comecei a ver a prática! Porque quando ficava muito na teoria eu ficava desgostosa. Pensei em mudar de curso, pensei em mudar pra História, pensei mudar pra Letras, eu pensei em desistir e voltar pra casa. Só que eu falei: ‘Vou tentar, porque eu não quero voltar pra casa’, porque, como eu já tinha saído da casa da minha mãe, não poderia voltar pra lá. Era um retrocesso muito grande para mim.

Observa-se que, mesmo nos momentos em que pensava em trocar de curso, as escolhas permaneciam no campo educacional. Isso mostra, mesmo que de forma inconsciente, um gosto por essa área ou uma avaliação (consciente/inconsciente?) em relação às reais chances de ingresso e permanência em cursos mais concorridos e valorizados socialmente. Outro aspecto importante se refere à realização de atividades extracurriculares como fator fundamental no processo de integração social formal. No caso de Carla, é evidente que, supridas as condições materiais de moradia e alimentação, a relação com o estágio e, posteriormente, a oportunidade de realizar a pesquisa foram elementos primordiais para sua vinculação com a Instituição.

Durante o período de estranhamento e adaptação, na construção do ofício de estudante, compreender os códigos acadêmicos requer tempo. Até mesmo o vocabulário pode ser uma barreira a ser vencida nesse processo:

Eu lembro que na minha primeira semana de aula veio um pessoal falar de CA [Centro Acadêmico], de *rock*, eu achei que *rock* era *rock*, porque eles não explicam para gente que *rock* é uma festa.

Teve um moço que morava na Zona, que é uma república, e um dia no RU [Restaurante Universitário] ele me abordou, conversou comigo, almoçou uma vez e na segunda vez ele veio: ‘Vai lá na zona onde eu moro’. Eu fiquei... Eu arregalei o olho e por dentro fiquei: ‘Como assim vai lá na zona? Essa pessoa é louca? Estou almoçando aqui e vem me chamar pra ir para zona?’ Depois de um tempão, eu fui entender que era o nome de uma república [institucional localizada no *Campus* ICHS], que ficava nas Moitas. [...] eu fiquei com medo dele. Eu via ele nos corredores, eu andava mais rápido, eu trocava de lugar.

As siglas e nomes dados a determinados espaços ainda desconhecidos por Carla dificultavam sua compreensão e inserção no ambiente da Universidade. Algo semelhante foi identificado por Coulon (2008) junto aos universitários por ele pesquisados. As dificuldades relacionadas ao uso e manejo do vocabulário e a compreensão de palavras comuns no ambiente acadêmico limitavam a compreensão dos conteúdos, tornando-se, também, um obstáculo para intervenções em sala de aula. Os estudantes, por vezes, preservavam uma postura passiva diante de dúvidas e dificuldades para não exporem sua condição de não filiados.

De acordo com os relatos, a colega que a acolheu na moradia foi uma figura significativa para a superação do período de estranhamento. Por ter cursado Letras anteriormente na UFOP, já havia residido nas moradias e conhecia os programas oferecidos pelo setor de assistência estudantil. Além disso, ajudou Carla a construir a consciência sobre o direito de permanecer e ocupar o espaço tanto do ensino superior como das moradias. Durante o período da vivência compartilhada, ela também influenciou Carla no desenvolvimento de uma postura ativa de manifestar sua opinião, de participar em sala de aula e, ainda, da participação política nos espaços de representatividade estudantil e demais órgãos colegiados, como, por exemplo, DCE, Centro Acadêmico e Comitê Permanente de Moradia Estudantil.

Fato relevante para a superação do tempo do estranhamento foram os posicionamentos dos colegas da moradia tanto no âmbito social como no cognitivo: “Sempre tinha alguém com o ponto de vista diferente me ajudando a entender, a enxergar, dialogando comigo. Alguma amiga de Letras revisando o trabalho e me ensinando: ‘Olha, é assim que faz’”.

Carla destaca o fato de ser egressa de escola pública e com lacunas em sua formação básica, associado às preocupações relacionadas à sua subsistência, como elementos que interferiram significativamente para seu desempenho acadêmico mediano. Em função disso, aceitar realizar o curso em um tempo diferente das demais colegas de turma não foi algo simples, refletindo-se em sua saúde física e mental, o que a fez buscar ajuda junto à Prace.

A essa altura, a bolsa, considerada de mérito acadêmico, proveniente de sua vinculação ao Programa de Educação Tutorial (PET) e os auxílios da assistência estudantil possibilitavam a ela fazer frente às demandas de subsistência. Todavia, a estudante ainda não se sentia à altura de permanecer naquele espaço, comparando seu desempenho ao dos demais estudantes. As dificuldades encontradas pelos estudantes de camadas populares no ensino superior têm implicações sobre o tempo do estranhamento, podendo aparentemente desaparecer nos períodos iniciais, mas as cicatrizes deixadas e as barreiras enfrentadas no processo de afiliação intelectual podem acompanhá-los por todo o curso (COULON, 2008).

Carla se encontrava no último período, mas vendo os colegas de turma colar grau, enquanto permanecia vinculada ao curso repetindo algumas disciplinas, era algo difícil de aceitar, pois para ela isso expunha sua trajetória acadêmica marcada por dificuldades cognitivas e financeiras.

Ao falar da vivência na moradia coletiva, Carla destaca a experiência para sua construção pessoal e desenvolvimento de laços de amizade e solidariedade, bem como aprender a respeitar as diferenças, a ouvir as opiniões diferentes, a debater, a apresentar seus pontos de vista. Ressalta, também, a importância das discussões sobre aspectos ligados à raça, cor e etnia, que a auxiliaram no processo de construção de sua identidade racial. Apesar de ter pessoas negras na família, por ter um tom de pele mais claro, até a chegada à Universidade não se autodeclarava como negra, o que explica o fato de não ter utilizado as cotas para o ingresso na Instituição.

A convivência no Conjunto I

Até a chegada de Carla na moradia do Conjunto I, os colegas de residência eram contrários ao descumprimento de qualquer norma prevista na regulamentação do programa de moradia estudantil. Inclusive, negaram-se a recebê-la fora do edital de seleção, conforme efetivado na outra casa. Após sua entrada, garantida frente o cumprimento de todo o procedimento normativo da universidade, deu início ao processo de convencimento dos demais residentes de modo que o estatuto não fosse levado, em suas palavras, “a ferro e fogo” e se tornasse mais flexível. A partir disso, começaram a acolher calouros, ainda não selecionados pela Prace. Mas obedecendo a algumas regras, como, por exemplo, a disponibilidade de espaço no quarto coletivo, pois, a sala, local normalmente destinado aos acolhidos nas outras casas, foi transformada pelos residentes da moradia de Carla em ambiente de estudo. Com o dinheiro de festas, foram adquiridas mesas de madeira e um computador, que fica à disposição dos residentes, recurso amplamente utilizado por Carla: “Eu, por exemplo, quando cheguei, não tinha computador. Fui comprar meu primeiro computador ano passado. Então, eu utilizei muito o computador da sala”. E na cozinha, outro ambiente amplo, no qual poderia ser colocado um colchão provisoriamente à noite, eram realizados cafés interativos entre os residentes. Assim, a possibilidade de acolhimento era vinculada a uma interferência mínima no espaço físico e na dinâmica de estudos e sociabilidade da moradia.

Sobre o processo de reavaliação socioeconômica, Carla faz críticas aos procedimentos, ressaltando que teve dificuldades para compreender os documentos solicitados e como poderia providenciá-los. Durante o período de reavaliação teve a bolsa proveniente da assistência estudantil suspensa e se manteve apenas com o dinheiro que recebia do PET. Ao falar sobre isso, Carla destaca o desgaste psicológico e emocional relativo à comprovação da condição socioeconômica: “Todo esse processo, que acaba te colocando pra baixo, me fazia só chorar e ficar triste. Eu ficava assim: nossa, não era para eu estar aqui, não é meu lugar, não tenho que estar aqui”.

Alguns estudantes não são tão persistentes como Carla ou não possuem outra bolsa para garantir-se financeiramente ao longo dos processos de validação da avaliação socioeconômica e acabam por se convencerem de que não deveriam estar naquele lugar:

A gente se sente excluído da Universidade. A gente sente que a Universidade não liga para o socioeconômico, não liga para o psicológico, não liga para o financeiro, não liga para acolhida, não liga a ponto de não acolher... de não acolher uma pessoa que chega, que veio de uma cidade distante, que tem muita gente aqui de cidades distantes de Minas, muito pequenininhas, que não tem condição e que vem pra cá e não tem apoio nenhum. Eu conheço muita gente que já foi embora, que passou por lá [moradias] um tempinho, e foi embora, porque não aguentou a pressão psicológica, o financeiro, e não deu conta.

Como se observa, de modo geral, os estudantes têm uma imagem de abandono e descaso da gestão para com eles. Falas nesse sentido foram identificadas nas entrevistas e nas questões abertas do questionário.

A residência de Carla possuía vários móveis adquiridos com o dinheiro proveniente de festas realizadas nas moradias, ou que foram deixados por ex-residentes, prática comum entre os estudantes. Em relação à realização de festas, de acordo com o Estatuto dos Conjuntos I e II, elas são proibidas, sobretudo por serem moradias de caráter socioeconômico subsidiadas com recursos do PNAES. Entretanto, na prática, os estudantes as realizam indo contra as normativas institucionais:

Uma crítica bem forte que eu faço é dos suportes mesmo, que a gente sabe que algumas federais lá de Ouro Preto têm os acessos mais fáceis. Poder fazer festa, coisas que eles já fazem há muito tempo e todo mundo sabe, e que aqui eles [Prace] ficam burocratizando e impedindo a gente de fazer as festas.

O que o pessoal [Repúblicas Federais] faz no Carnaval, eu acho que a gente conseguiria se manter aqui o ano todinho com o dinheiro que eles ganham no Carnaval, porque é uma coisa exorbitante e ainda sim tem essa

diferenciação. Então, quando a gente está ali vivendo dentro, a gente vê muito essa questão de como a Instituição, ela acaba por pesar em quem ela deveria estar aliviando.

De acordo com Carla, o dinheiro proveniente da venda de bebidas e comidas nas eventuais festas nunca ultrapassou os R\$400,00 e é utilizado para aquisição de móveis ou artefatos que melhorem as condições de moradia. Ela cita coisas simples e de baixo valor aquisitivo, como filtro de água e capacho de porta, e outras de custo mais elevado, como sensor para luzes do corredor e mesas de estudo para a sala. Os valores que sobram são depositados em uma poupança. Observa-se, nesse caso, que a infração das normas, no que se refere à realização de eventos, possibilita aos estudantes adquirir materiais para a moradia, fato que pode justificar a pouca mobilização da gestão institucional para impedir a realização dos eventos.

Na casa de Carla, os residentes criaram vínculos e tentam auxiliar uns aos outros em vários aspectos, seja nas discussões e trocas coletivas, seja compartilhando o pouco que têm, como por exemplo:

Ir lá e falar: ‘Olha, você está precisando. Fica com esse dinheiro que não está me fazendo falta’, ou de falar: ‘Olha, aquele canto é de comida minha. Pode pegar o que você quiser, pode ficar à vontade!’ E até hoje a gente faz tanto com comida, com roupa, com dinheiro, com auxílio pra xerox. Porque cada vez mais tem entrado pessoas, e isso é muito importante, pessoas de camadas sociais que não entravam antes, mas quando chegam aqui a permanência deles não é tão simples assim.

Carla destaca que se beneficiou dessa rede de amizade e solidariedade em diferentes momentos tanto pela demora no recebimento dos auxílios da assistência estudantil como pelos atrasos no pagamento da bolsa do PET. Relata que, sem o apoio dos colegas de casa, não teria condições de permanecer na Instituição, pois não contava com recursos familiares para sua manutenção na cidade. Durante as entrevistas, ela revela que tinha receio de expor as dificuldades de ordem financeira à mãe ou a outro familiar: “Se eu falasse isso era perigoso algumas pessoas falarem pra eu voltar pra casa”.

Observa-se, nesse caso, o estabelecimento de uma rede de apoio entre os próprios estudantes. Todos avaliados como de baixa renda, mas sensíveis a situações de um colega de residência que se encontrasse em piores condições, compartilhando o pouco que tinham entre si. Essa rede possibilitou a Carla e a outros colegas permanecer na Universidade em

momentos em que a burocracia institucional se colocou como um entrave para o recebimento dos auxílios.

Fato importante a ser mencionado é que, no momento das entrevistas, as moradias estudantis do *Campus* ICHS passavam por reforma. Os residentes recebiam o auxílio aluguel no valor de R\$400,00. Um diferencial da moradia de Carla em relação a outras nesse aspecto, foi o fato de o grupo ter priorizado alugar um local de modo que os dez estudantes pudessem continuar a residir de forma conjunta, algo que não aconteceu com as demais casas. Considerando o número de pessoas, foram necessários dois apartamentos, o que dividiu o grupo. Carla destaca a diferença dos espaços amplos da moradia estudantil, bem iluminada e com jardim coletivo, e os compara com o ambiente restrito do apartamento: “A gente se perdeu um pouco. A gente mal se vê. A gente entra no quarto dá um oi, oi, tchau e saiu, que é uma coisa que na moradia não tinha. Todo mundo sentava pra comer junto, conversar...” As condições de infraestrutura da moradia têm reflexos sobre as possibilidades de convivência e sociabilidade entre os residentes e assim, a diminuição do espaço de convivência coletiva não foi algo que tenha passado despercebido pelos residentes:

A gente tinha o costume muito de usar a cozinha como o coração da casa. Assim, a gente sentava lá e ficava conversando e na hora de estudar também. Dava, assim, umas dez horas, sempre tinha a tradição de umas quatro, cinco pessoas irem ou para a cozinha, ou para a sala, ficar estudando. E o legal era que isso é muito importante também, essa informação. Eram pessoas de vários cursos diferentes. Então, era muito legal discutir algum assunto de educação, porque eu tinha a perspectiva de um historiador, de um assistente social, de uma professora de Português. Então, tinha toda uma ótica diferente, e isso ajuda. Oh, eu nunca pensei por esse lado. Olha que interessante! Eu sempre gostei muito dos desses cafezinhos lá de casa e sempre tinha, todo dia, à tarde e à noite.

Carla se dá conta de quão plurais e diversificados eram os espaços de troca entre os residentes no momento em que começa a relatar os motivos de não gostar do apartamento e querer logo retornar para a moradia institucional.

O fato de ser subsidiada para residir fora do *campus* junto com os demais colegas de moradia poderia ser avaliado como positivo por minimizar os estereótipos em relação a viver no Conjunto I, conhecido na comunidade acadêmica como Moitas: “O pessoal acha que lá todo mundo é largado e meio sujinho”. Situações de discriminação e preconceito pelo fato de morar no conjunto residencial também aparecem nos estudos de Laranjo e Soares (2006) e de Delabrida (2014). Todavia, no caso de Carla, sair das Moitas é um aspecto pouco valorizado frente aos prejuízos em relação às trocas e à diminuição dos espaços de educação informal

impostos pela arquitetura do apartamento. A estudante sente como se a unidade do grupo tivesse se rompido.

O estranhamento em relação às condições da nova moradia foi sentido por outros residentes: “Umás três pessoas adoeceram, assim, ficaram meio mal do psicológico” e “Teve uma moradora lá de casa que, inclusive, trancou o curso, porque ela não aguentou ficar no apartamento”. Nos dizeres de Carla, a mudança foi difícil “tanto física quanto psicologicamente”. Os tamanhos dos quartos e do apartamento, junto à baixa iluminação e ventilação de alguns quartos, diferiam bastante do ambiente da moradia. Somada a isso, a localização do apartamento tornava o deslocamento cansativo. Todos esses aspectos contribuíram para que o desejo de retornar à moradia fosse algo almejado por todo o grupo.

Considerações sobre o percurso

No percurso de Carla, é evidente a falta de um projeto consciente e elaborado pela estudante ou por sua família, que levasse ao seu acesso e permanência no ensino superior. Aspecto semelhante foi verificado por Viana (2007) em sua pesquisa sobre a longevidade escolar em famílias de camadas populares. Os casos de escolarização se mostraram isentos de intencionalidade e marcados pela imprevisibilidade.

O peso de variáveis externas, ou seja, atributos prévios ou exteriores aos aspectos estudantis, agiram de forma intensa sobre o trajeto de Carla, sobretudo no período de chegada à Universidade, como, por exemplo, as condições de subsistência. A falta de recursos econômicos impôs situações como morar de favor, caminhar longas distâncias entre a casa e a Universidade, e não participar de atividades sociais com os colegas de turma, aspectos esses mobilizadores de grande sofrimento. Sobre o acesso de estudantes de camadas populares ao ensino superior, Portes (2001, p. 89) destaca que “a saída de um jovem pobre do seu lugar de origem para estudar é sempre complexa. Envolve toda uma estratégia de aproximação e de dependência de diferentes sujeitos na construção de uma tessitura de pontos frágeis”.

Carla contou com o acesso às moradias estudantis por meio do auxílio de uma colega, que a acolheu no próprio quarto antes da divulgação do resultado oficial da avaliação socioeconômica. Essa ação teve efeitos sobre os aspectos estruturais, pois resolvia temporariamente os impasses em relação à habitação e sociais pelas interações vividas nesse ambiente.

No aspecto cognitivo e social, por meio da convivência com essa colega, Carla foi iniciada no contexto do movimento estudantil, soube da sua existência e participou de instâncias relacionadas à gestão da Instituição e de órgãos colegiados. A amiga a auxiliou a compreender que ter acesso ao ensino superior e às políticas de assistência estudantil era seu direito. A construção dessa noção foi importante, visto que Carla, por vezes, diante de impasses no diálogo com o setor de assistência estudantil, se sentia como se estivesse solicitando algo que não era seu de direito. Essa postura ativa frente à resolução de problemas, a participação em instâncias institucionais de administração e a convivência com a colega, sempre participativa e questionadora, tiveram efeitos sobre a integração de Carla no ambiente de sala de aula. Ainda, ajudaram-na a compreender ser aquele um espaço legítimo de aprendizagem e possível para ela, tanto que, após o terceiro período, conseguiu desenvolver pesquisa e se integrar ao grupo PET.

Após a avaliação socioeconômica, a estudante teve a vaga designada para outra residência. A moradia estudantil proporcionou a ela vivências que extrapolaram a mera funcionalidade de alojamento. O compartilhamento do ambiente com outros estudantes propiciou o acesso a uma rede de trocas de informações, alimentos e até mesmo empréstimo de dinheiro, bem como o estabelecimento de relações fraternas, as quais a auxiliaram em períodos determinantes, que poderiam tê-la feito desistir do curso.

O trajeto protagonizado por Carla evidencia um contexto familiar descapitalizado em termos econômicos e escolares, no qual não foram identificadas estratégias familiares de mobilização e incentivo para a frequência ao ensino superior. Por medo da reação dos familiares, a estudante omitia suas dificuldades financeiras e encontrou, junto aos colegas de moradia, o apoio e o encorajamento que não recebia da família. Conforme Grignon (2000), mais que a falta de dinheiro, a ausência de proximidade com o ensino superior e de antecedentes familiares que chegaram a esse nível de ensino dificulta o processo de saída da casa dos pais. No caso de Carla, esses fatores dificultaram o exercício da empatia por seus familiares. Na falta dos auxílios familiares e institucionais, e diante de adversidades, os residentes estabeleceram um programa interno de trocas e ajudas, que possibilitaram a estudante ultrapassar momentos de dificuldade financeira de forma menos dura. Os residentes se juntavam diariamente para discutir diferentes temáticas e compartilhar informações relacionadas à Universidade, como, por exemplo, abertura de editais de pesquisa e estágios, havendo, inclusive, auxílios e correções das atividades acadêmicas uns dos outros. Nesse caso, o círculo de amigos residentes na moradia é caracterizado pela valorização da esfera acadêmica com o exercício de práticas que favorecem o bom desempenho.

Observou-se que usos e costumes estudantis das Repúblicas Federais foram incorporados às moradias socioeconômicas, como, por exemplo, “inaugurar quadrinho”, cerimônia de comemoração da finalização do curso na qual o formando tem uma foto afixada na parede, rito realizado na moradia de Carla. Enquanto algumas moradias criticam usos e costumes das Repúblicas Federais de Ouro Preto, outras incorporam e reelaboram, a seu modo, práticas comuns daquele formato de moradia. De um modo geral, nas moradias socioeconômicas não há a hierarquia estabelecida nas repúblicas com base no tempo de residência. Apesar disso, alguns moradores veteranos tentam, na prática, impor suas vontades sobre os demais. Sobre isso, Carla destaca que os residentes da sua moradia não aceitavam as tentativas de vinculação do regime de hierarquia das repúblicas em sua casa: “A gente sempre citava Paulo Freire: quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor!”

Por fim, o percurso de Carla revela que a integração social, nos moldes propostos por Tinto (1975, 1993), ou seja, relativa às atividades extracurriculares e interações de natureza socializadora, especialmente aquelas experienciadas na moradia estudantil, assumiram um papel ativo para a sua integração acadêmica. Nesse sentido, “níveis altos de integração acadêmica e social reforçam os objetivos e o nível de dedicação do estudante relativamente ao curso e à instituição” (COSTA *et al.*, 2014, p. 14). Assim, apesar do aproveitamento mediano e das reprovações em algumas disciplinas que levaram ao prolongamento do percurso acadêmico, Carla se afiliou ao curso e à Instituição, contando, principalmente, com o apoio dos colegas de residência.

9.2 Iago (Conjunto II): A mudança de moradia como condição para afiliação, sociabilidade intensa *versus* sentimento de solidão

Dentre os 24 residentes do Conjunto II que responderam ao questionário da pesquisa, apenas Iago aceitou conceder as entrevistas para a construção do retrato sociológico. Outros três estudantes chegaram a aceitar o convite, mas não compareceram no dia e local agendados. Dois deles não responderam mais às mensagens da pesquisadora, enviadas por *e-mail*, e uma estudante se dispôs a participar, mas em uma data que comprometeria o cronograma de escrita do retrato, impactando no tempo de fechamento da tese, sendo por isso inviável.

O procedimento de realização da entrevista com Iago diferiu dos demais, uma vez que o estudante já havia concluído o curso de História e retornado para sua cidade natal, Manhuaçu, localizada na Zona da Mata de Minas Gerais. Em função da distância e da dificuldade de contato com outros residentes do Conjunto, a entrevista foi realizada por meio da ferramenta de comunicação *Skype*. Esse procedimento, certamente, limitou as percepções da pesquisadora sobre a desenvoltura do estudante no ambiente da Universidade e da moradia observadas nas demais entrevistas. Contudo, a apreensão inicial em fazer a entrevista de forma remota se desfez nos primeiros minutos de conversa. Iago se mostrou bastante comunicativo e lisonjeado em poder contribuir com uma pesquisa de doutorado, relatando suas vivências na moradia estudantil na UFOP. E, diante de dúvidas sobre aspectos de sua escolarização e dos pais, recorria à mãe, que acompanhava de perto a entrevista.

Proveniente de uma família com escassos capitais econômicos, culturais e escolares, os pais de Iago permaneceram no sistema escolar até o Ensino Fundamental. Posteriormente, diante de novas oportunidades, deram continuidade aos estudos e concluíram o ensino médio. A mãe aposentou-se como secretária escolar (servidora estadual) e o pai permanece exercendo atividades como ajudante de serviços gerais em uma escola estadual da cidade.

Quanto aos avós, só teve contato com os paternos, que não tiveram acesso à escolarização formal. Não chegou a conhecer os avós maternos. Estes estudaram até os anos iniciais do Ensino Fundamental e, segundo os relatos da mãe, sabiam assinar o nome e fazer pequenos cálculos.

A família nuclear é composta por dois filhos. Ambos tiveram acesso apenas à rede pública de ensino. Pedro, o irmão mais novo, na época da pesquisa, estava com 19 anos e se preparava em um cursinho para realizar a prova do ENEM. Ele almejava o curso de Medicina ou Direito. Apesar do exemplo de Iago, que ingressou em uma universidade pública, Pedro parece mais preso à sua cidade de origem. Apesar da curiosidade em estudar em uma universidade federal, tem preferência em ficar mais perto de casa em uma instituição privada como bolsista do ProUni. Os cursos almejados pertencem a diferentes áreas de conhecimento. Na visão de Iago, trazem implícito o desejo de “subir na vida”.

Desde criança, Iago desenvolvia trabalhos informais, como, por exemplo, venda de picolé de porta em porta. Na adolescência, trabalhou como vigia da entrada de uma loja e recepcionista. O primeiro emprego registrado na carteira de trabalho foi aos 16 anos em um supermercado. A inserção precoce no ambiente de trabalho teve influência sobre seu percurso escolar, caracterizado por reprovações e evasão do sistema regular de ensino.

Até a sétima série, tinha bom rendimento e era considerado um bom aluno. Entretanto, no oitavo ano, começou a apresentar dificuldades, principalmente em Matemática, e foi reprovado. Iago afirma que foi um período em que a família passava por problemas em relação à situação de alcoolismo do pai. Além disso, o estudante passou a se dedicar, em maior grau, às atividades do trabalho informal. No primeiro ano do ensino médio, o estudante teve outra reprovação, decidiu sair da escola e concluir esse nível de ensino de forma semipresencial no Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), o que se deu sem qualquer objeção familiar.

Iago ressalta que recebeu poucos incentivos familiares em relação à sua escolarização. Como na maioria das famílias de camadas populares com escassos capitais econômicos e culturais, havia uma preocupação com as questões objetivas de sobrevivência. Apesar de os pais desenvolverem suas atividades laborais no ambiente escolar, não capitalizaram os conhecimentos do local de trabalho em prol da escolarização dos filhos:

Na verdade, eu acho que nunca houve um incentivo, não. E nunca me passou pela cabeça ser nada. Para mim, sempre foi muito a questão prática, a necessidade, entendeu? A sobrevivência. Eu ia atrás daquilo que você vê que está mais próximo de você, que pode te dar um retorno financeiro. Nunca, realmente... [...], incentivo mesmo, do tipo: ‘Ah, passa aí. Vamos tentar’, igual tem pais que influenciam o filho.

Iago se dedicou a finalizar a educação básica rapidamente no CESEC, pois gostaria de fazer um curso de Técnico em Informática, oferecido pelo Governo de Minas Gerais, mas era pré-requisito ter concluído o ensino médio. O estudante conseguiu em um ano cursar todas as disciplinas desse nível de ensino. Posteriormente, prestou um concurso da Prefeitura Manhuaçu para monitor de Educação Infantil e, como os pais, passou a desenvolver suas atividades laborais no ambiente escolar.

O ingresso no ensino superior

Inserido no ambiente escolar como servidor, Iago decidiu fazer a prova do ENEM para testar seus conhecimentos. Ficou surpreso com o desempenho alcançado e se inscreveu no ProUni para o curso de História, disciplina que sempre despertou seu interesse e que não exigiria conhecimentos matemáticos, área na qual apresentava grandes dificuldades. Pelos relatos, observa-se uma sucessão de acontecimentos sem um planejamento prévio, como, por

exemplo, a realização da prova do ENEM, a inscrição no ProUni, a escolha do curso de História e a decisão de evadir da instituição privada após um ano.

Iago mantinha estreito contato com um primo, da mesma idade, que estudava na UFOP. Os relatos sobre o ambiente da universidade pública e sobre a vida estudantil na cidade de Ouro Preto, sobretudo na república, despertaram seu interesse: “Eu queria conhecer como que era o ensino de uma federal. Porque eu tinha uma noção de que era diferente o ensino na particular, a organização entre outras coisas”. Outro elemento apontado por Iago se refere às informações a que teve acesso sobre o custo de vida nas cidades de Mariana e Ouro Preto ser relativamente baixo quando comparado, por exemplo, ao da capital do estado, e a distância para deslocamento entre sua cidade natal. Esses aspectos reforçaram sua escolha pela UFOP.

Ele realizou, novamente, a prova do ENEM, mais uma vez sem qualquer tipo de frequência a cursos preparatórios, e lançou sua nota no SiSU para o curso de História da UFOP. Com a aprovação, pediu exoneração do trabalho e seguiu para Ouro Preto. A decisão contou com o apoio familiar, principalmente da mãe, que, além do apoio emocional, foi responsável pelo auxílio financeiro.

Iago chegou à UFOP com 25 anos de idade, conseguiu aproveitamento de algumas disciplinas cursadas anteriormente e permaneceu na Universidade por cerca de três anos.

As condições iniciais de moradia

Ao chegar à UFOP, foi residir com o primo em uma república particular de Ouro Preto. Mesmo seu curso sendo ministrado na cidade de Mariana, o estudante optou, inicialmente, em permanecer junto ao primo e batalhar por uma vaga na república.

De acordo com Iago, a batalha em sua república propunha o desenvolvimento em dois níveis: sociabilidade e cuidados com a casa.

Geralmente, a batalha sempre tem esse viés de você primeiro fazer amizades. Por exemplo, eu tinha que ir em uma república de meninas que eram amigas nossas e tomar um café com elas, trocar uma ideia. E tinha um caderninho, e no seu caderninho, ao passar em todas as repúblicas que são amigas, tanto femininas como masculinas, você vai pegar a assinatura dos moradores da casa. Eu peguei pelo menos 300 assinaturas nas visitas. Isso acaba te obrigando a socializar, mas é legal que você acaba conhecendo pessoas de um jeito ou de outro, por mais que tome um pouco de tempo e você vai fazendo ao longo do tempo e não é para ser feito de uma vez. Você vai fazer ao longo do seu período de batalha, que pode variar de quatro a cinco meses até um ano.

Quanto às tarefas de casa, havia uma cobrança para manter o quarto sempre organizado e cama arrumada. Aos calouros, eram destinadas tarefas específicas de arrumação, como cuidados com o cachorro e cozinhar aos finais de semana. Iago destaca tais atividades como importantes, pois muitas pessoas saem de casa sem saber “cozinhar um macarrão, fritar um ovo”. Nessa dinâmica, aprendeu a cozinhar coisas simples e mais elaboradas. No entanto, como aspecto negativo, aponta o tempo necessário para as práticas de sociabilidade, o que o impedia de estudar de forma adequada.

Assim, após um ano deslocando-se diariamente entre as duas cidades, tendo os gastos cada vez mais altos com transporte e moradia, e diante de um esgotamento da vida republicana, o estudante se inscreveu no edital da moradia estudantil:

O financeiro contava muito, porque eu gastava muito para poder ir e voltar, cinco reais a passagem de Mariana para Ouro Preto. Aí, era cinco de ida e cinco de volta. A convivência na república também ficou um pouco desgastada, porque tem toda a questão da tradição das repúblicas lá, um sistema hierárquico, e eu sou muito amigo dos meninos ainda, mas eu não queria viver nesse sistema. Eu não gosto. Eu gosto de coisas muito bem claras e bem ditas, racionais.

O valor que Iago recebia da bolsa permanência era utilizado quase que exclusivamente com o transporte público. Além das questões financeiras, o estudante viu seu desempenho acadêmico e a convivência com os veteranos piorarem em função da hierarquia presente nessa modalidade de moradia:

Eu fui acumulando todos os problemas, toda a tensão, e eu nunca podia estudar, e eu gostava muito. Quando eu entrei no meu curso, que eu descobri o que era história, o que era a área da pesquisa, os diversos campos etc., eu me deslumbrei e eu queria estudar muito mesmo. E acaba que a vida em república não é para você estudar, não estuda muito. Você acaba tendo que abdicar muito do estudo. E eu não gostava disso, mas eu aturava, porque eu gostava muito dos meninos, gostava de estar ali convivendo. Era legal. Mas dizer que não queria mais morar foi ruim. Queriam que eu ficasse, mas eu falei: ‘Ah, não aguento, não’.

Residir na república impedia Iago de se dedicar às atividades acadêmicas. As responsabilidades com a manutenção da casa e as constantes práticas de sociabilidade limitavam seu tempo de estudo. Ao sair da república, buscou auxílio junto a uma amiga, também natural de Manhuaçu, e morou de favor por cerca de um mês em sua república até o resultado do edital do Conjunto II.

A convivência no Conjunto II

Iago não quis participar da seleção para acesso ao Conjunto I (Moitas). Ele relata haver uma imagem negativa associada a essa moradia, algo apontado, também, por uma entrevistada (Carla) residente nesse local. Em suas palavras, é “um ambiente um pouco complicado. Para muitas pessoas, era incogitável ir para lá”, inclusive para Iago:

As Moitas ficam em um lugar muito afastado. Tem mato em volta. É um bairro afastado. Então, é um lugar que sempre rolava assaltos etc. Então, esse era um fator de diferenciação. Mas, aí, adentra a questão das casas, por exemplo. Eu não acho nem que seja, por exemplo, uma questão de racismo ou esse tipo de coisa, porque realmente as pessoas, os moradores das Moitas, eu acho que uma grande parte deles é negra, de pessoas negras. Então, eu sempre fiquei imaginando que esse era um fator também. Mas eu não acredito que seja esse o fator, porque no Catete [Conjunto II] também tinha muita gente negra. Era bem misturado. E lá também, acho que muitas vezes, por exemplo, as festas que rolavam, era porta aberta. Aí, entrava todo mundo, gente totalmente desconhecida. Isso gera insegurança, talvez, para quem está morando na casa, das suas coisas. Você tem suas coisas ali. Aí, você tem que deixar tudo trancado, o seu quarto sempre trancado.

Além dos aspectos destacados nesse trecho, Iago cita acontecimentos do Conjunto I, que contribuíram para a constituição da imagem depreciativa da moradia, como, por exemplo, o roubo de computadores institucionais por um residente, o uso frequente de drogas entre os moradores e até casos de prostituição. Outro diferencial entre as moradias é o acolhimento temporário de estudantes que ainda não tiveram a avaliação socioeconômica validada pela Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, prática comum no Conjunto I e pouco efetivada no Conjunto II.

Quanto à convivência com os demais residentes, há uma mudança significativa. As decisões são tomadas de forma coletiva e sem qualquer tipo de hierarquia ou imposição para realização de práticas de socialização de forma coletiva como ocorria na república. Ao chegar ao Conjunto II, Iago reencontrou colegas com que já havia convivido no ano anterior durante um período de ocupação¹⁰⁵ do *campus*, o que, de certa forma, facilitou a integração ao grupo.

De modo geral, a convivência é caracterizada como boa. Os residentes compartilham aspectos da vida acadêmica e pessoal, e são comuns os cafés e bate-papos sobre assuntos variados. Mas apesar das boas relações, Iago relata alguns casos que interferiam na boa

¹⁰⁵ Iago era membro do Centro Acadêmico e se envolveu integralmente na mobilização de ocupação. Nessa época, residia na república e a dedicação a outra causa que não as tarefas da casa foi motivo de atrito com os veteranos.

convivência, como, por exemplo, o desaparecimento de comida na geladeira e armários. Ao contrário da experiência vivenciada por Carla, em que os alimentos eram compartilhados entre os moradores, algo acordado, principalmente com aqueles em pior situação financeira, na casa de Iago o consumo de produtos uns dos outros era motivo de desentendimentos.

Outra situação destacada por Iago eram as burlas no processo de comprovação de renda para acesso à vaga na moradia estudantil. Na casa em que residiu, conviveu com um colega, que, em suas palavras, “tinha uma larga condição financeira”, proveniente de uma família com posses, algo perceptível entre todos os moradores e motivo de desentendimentos entre o grupo. As possíveis burlas na documentação apresentada pelos estudantes que induzem às falhas no processo de avaliação socioeconômica, realizada pelos assistentes sociais nas três instituições (UFMG, UFV e UFOP), foram aspectos presentes nos dados dos questionários e, no caso do Conjunto II, motivadora de conflito entre os residentes.

Estranhamento, aprendizagem, afiliação

Chegando à UFOP, Iago se surpreendeu com a infraestrutura da universidade pública, tanto em termos físicos quanto no oferecimento de programas de assistência, como, por exemplo, o Restaurante Universitário (RU):

Eu gostei da organização e do tamanho, digamos, assim, físico. O tamanho físico da Universidade é algo surpreendente, porque as faculdades funcionam dentro de um prédio. Você não tem muito espaço. Você não tem espaço verde. Então, é muito diferente. Por exemplo, comida: os restaurantes universitários, eu achava... Eu lembro da minha mãe falando que eu chegava e ficava falando maravilhado da comida lá do RU.

Coulon (2008) elenca três dispositivos institucionais que repercutem sobre o percurso dos estudantes: o tempo, o espaço e as regras do saber. Sobre o espaço, os estudantes pesquisados por ele, como Iago, se deslumbram com o tamanho da instituição mesmo sendo as instalações restritas, como é o caso de Paris 8, onde realizou o estudo, e do *Campus* ICHS, no qual Iago estudava. A discrepância entre as instalações da faculdade privada à que Iago teve acesso e da UFOP era um aspecto marcante. A interação com os demais estudantes também chamou a atenção de Iago. A convivência intensa com colegas de turma e de residência era elemento de distinção em relação à experiência universitária anterior.

Quanto às regras do saber, as diferenças entre a dinâmica escolar e a universitária, bem como o nível de exigência, tornam o “sentido do jogo” muito diferente (COULON, 2008, p.

35). O curso na universidade federal se apresentou como mais rico e robusto do ponto de vista curricular. Na visão de Iago: “O curso de História na particular parecia um cursinho introdutório para um aluno que vai fazer vestibular”. Ele percebeu diferenças no formato das avaliações, na metodologia das aulas, nas abordagens históricas e no acervo da biblioteca. Diferiu, também, o volume e a complexidade das leituras e o oferecimento de atividades extracurriculares, como, por exemplo, grupos de estudo, monitoria, pesquisa e extensão:

Eu senti um baque. É realmente um absurdo a diferença de alguém que convive em um ambiente e está preparado para chegar ali e entender todos os assuntos, mesmo que de forma rasa, mas já está a par das discussões, a par da forma como se escreve na universidade, como se documenta as coisas, os trabalhos, adianta muito pra quem já tem essa base. Pra mim, estudante de escola pública que não tinha nenhum conhecimento a respeito da ciência História, não tinha nenhum conhecimento do que seria um doutorado, um mestrado, uma iniciação científica, uma pesquisa... Eu chego lá e, quando eu vejo outros alunos que tinham um nível muito diferente do meu, muito mais alto, eu fiquei muito mal, muito triste.

A afiliação intelectual exige um trabalho minucioso de apropriação dos códigos da cultura acadêmica. Segundo Coulon (2008) três “gestos” profissionais são essenciais para que o novo estudante tenha condições de exercer seu ofício de estudante: ler, escrever e pensar. No caso de Iago, os conhecimentos anteriores aos quais teve acesso no curso de História da instituição privada não serviram como base diante do aprofundamento e complexidade das disciplinas cursadas na UFOP. A expectativa de que o conhecimento prévio de algumas temáticas o auxiliasse no processo de afiliação intelectual foi frustrada, tendo como reflexo notas baixas e algumas reprovações. Esse período foi marcado pela incompreensão sobre a nova relação com o tempo, em que o aproveitamento acadêmico se relaciona à dedicação extraclasse, sendo necessários o emprego de tempo e dedicação para resposta satisfatória às demandas acadêmicas, algo difícil de ser realizado em função das tarefas na república.

Após a mudança para o Conjunto II, Iago se dedicou às tarefas acadêmicas de forma integral, tendo melhor aproveitamento acadêmico e alcançando a condição de filiado. Na instituição anterior, tinha participado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e, na UFOP, foi monitor de algumas disciplinas, participou de diferentes grupos de estudo e se envolveu com as atividades do Centro Acadêmico do curso.

No que se refere às aprendizagens acadêmicas e informais provenientes da experiência de moradia coletiva, Iago destacou as interações e trocas entre os colegas como um fator positivo. No Conjunto II, residia com pessoas matriculadas em diferentes cursos de

graduação, mas, em especial, convivia mais com aqueles que também cursavam História: “A gente discutia o que a gente tinha lido. Comentava sobre as aulas que a gente tinha assistido, sobre o comportamento dos professores. Esse tipo de coisa era frequente”.

Iago se valeu dessa rede para se integrar mais ao ambiente da Universidade e conhecer melhor o que ela tinha para oferecer:

Nos papos, a gente trocava ideia. Você sentava, lá tem um espaço verde bom. Ali, às vezes, você passava... Fora do horário de aula, você ficava duas horas ali sentado com um colega ou outro. E ficava ali batendo papo e o assunto, muitas vezes, girava em torno do que a gente estava estudando, de como funcionava a Universidade e coisas do tipo.

Ter disponibilidade de tempo para fazer as leituras do curso e poder discuti-las com colegas de moradia, em espaços fora da sala de aula, foram elementos que contribuíram para a melhoria do coeficiente de rendimento global, aferido pela média das notas:

Eu tive um desempenho progressivo muito bom. Quando eu comecei na república, o meu desempenho foi mais ou menos 7.5, 7.6. Aí, no segundo semestre, eu acho que eu já estava com 8. E a partir do momento que eu fui para a moradia, eu acho que o meu desempenho foi 9.1, 9.2. Então, assim, minha nota aumentou. Foi um desempenho bom.

Sobre as aprendizagens que não se vinculam à vida acadêmica, Iago destaca as relações de convivência com mulheres que não se assemelham em nada à figura da mãe e que questionam qualquer relação de poder pautada em uma divisão a partir do sexo:

Eu aprendi muito, muito, muito mesmo, principalmente por morar em uma casa mista, com mulheres. Então, assim, eu acho que eu já estava em um processo de crítica, autocrítica. E acho que conviver com outras pessoas nessa situação de debate, de diálogo, conviver com mulheres, principalmente. A pior coisa é um filho criado com mãe. Mãe cria o menino debaixo de asa. Não o ensina sobre muitas questões. E você tem que conviver com mulheres. E numa relação de igual para igual, não uma relação de poder etc., muda muito. Você aprende muita coisa. Aprendi. Foi muito positivo.

Considerações sobre o percurso

Apesar de ser proveniente de uma família envolvida com o ambiente escolar, considerando ser a escola o local de trabalho dos pais, o percurso de Iago evidencia a ausência de processos familiares de mobilização em prol de sua escolarização. Mesmo que não ligados

à docência, seus pais estavam inseridos em um ambiente de valorização da educação formal e não conseguiram capitalizar informações cotidianas desse local em benefício dos filhos. Assim, as situações de reprovação e interrupção dos estudos são apresentadas e aceitas pela família sem qualquer surpresa ou repreensão. A decisão de deixar a escola regular para concluir de forma semipresencial o ensino médio contou com o apoio dos pais e representava para Iago a chance de não “perder” mais um ano revendo conteúdos. Todavia, durante a entrevista, ao fazer uma análise de sua formação, Iago destaca que o ensino médio do CESEC “é muito fraco. Acaba sendo um recurso para pessoas que não estudam há muito tempo”. As dificuldades que tinha em Matemática não foram supridas. Ao realizar concursos para professor, Iago destaca não saber responder a praticamente nada dessa área, sendo por isso prejudicado na pontuação geral.

Na ausência de modelos socializadores familiares relacionados à prática educativa, aspecto favorecedor de longevidade escolar, Iago recebeu apoio da família ampliada, espelhou-se no percurso acadêmico do primo e, seguindo suas orientações, chegou à UFOP e à república estudantil. Seu percurso, ao longo da educação básica e Superior, evidencia a ausência de intencionalidade ou planejamento, que subsidiasse um projeto de escolarização de longo curso. A noção de oportunidade articulada à dimensão de imprevisibilidade marca a trajetória de Iago.

Ao ingressar na UFOP, Iago se entregou à vida estudantil tradicional das repúblicas de Ouro Preto, participou do processo de batalha e foi escolhido como morador. Todavia, concomitante com o sucesso na vida republicana, o estudante conviveu com um aproveitamento acadêmico mediano. Apesar de estar deslumbrado com a infraestrutura da universidade pública, com as possibilidades de pesquisa e com o conteúdo a que tem acesso, não conseguiu usufruir disso em função das tarefas e atividades impostas pela república. Permaneceu nessa moradia por um ano, quando decidiu participar do edital para acesso ao Conjunto II.

A imagem atribuída ao Conjunto I pelos residentes do Conjunto II é instigante. Todos são avaliados como de baixa renda, pré-requisito para ter acesso à vaga na moradia. No entanto, na realidade, há uma desvalorização do Conjunto I e das pessoas que nele residem. Essa situação se assemelha à verificada por Elias e Scotson (2000) em uma pequena comunidade no interior da Inglaterra. De acordo com os indicadores sociais, era uma localidade relativamente homogênea, mas não na percepção dos que ali residiam. Os dados da pesquisa etnográfica evidenciam como um grupo de pessoas é capaz de “marginalizar e estigmatizar membros de outro grupo muito semelhante (por exemplo, através do poderoso

instrumento da fofoca), e a maneira como isso é vivenciado nas ‘imagens de nós’ de ambos os grupos, em suas autoimagens coletivas” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 13). Dessa forma, os residentes do Conjunto II se reconhecem como um grupo superior tanto em aspectos sociais como morais e prezam pelo cumprimento das normas estabelecidas no regimento das moradias. Já ao Conjunto I é associada uma imagem depreciativa de violência e desintegração social, aspecto perceptível pelos próprios residentes, conforme apontam os dados do questionário, entrevistas e observações *in loco*. O descumprimento das normas institucionais e o acolhimento de estudantes fora do edital são elementos que também contribuem para a manutenção dessa imagem frente à comunidade acadêmica como um todo.

Morar no Conjunto II foi importante para a melhoria do desempenho acadêmico de Iago. Contudo, na república, havia maior proximidade entre os residentes, a criação de vínculos mais profundos de amizade: “A individualidade na república é menos valorizada, se preza pela coletividade”. Os programas de sociabilidade eram feitos em conjunto, dos mais simples, como os almoços de domingo, à participação e organização de festas, como o Carnaval. Porém, a falta de liberdade para se dedicar às leituras do curso na república colocava em xeque os reais motivos de sua permanência na UFOP e dificultava sua afiliação ao curso, fatores que motivaram sua saída.

Já na moradia estudantil, Iago sentiu-se, muitas vezes, sozinho. Sentia que a única semelhança com os demais residentes eram as condições financeiras: “Não tínhamos nada em comum, nada pra nos unir. Cada um por si, cada um fazia seu programa de final de semana”, todos de forma independente. Ao mesmo tempo em que gostaria de ter um convívio mais intenso, como na república, era crítico da “coletividade que atravessava a individualidade de uma forma negativa”.

A experiência de moradia compartilhada com colegas, tanto na república como no Conjunto, propiciou ao estudante aprendizagens como: o convívio com pessoas diferentes e com opiniões distintas, habilidades para lidar com situações de conflito, aprendizado de serviços de cuidado e manutenção da casa entre outros aspectos. No campo cognitivo e intelectual a mudança de moradia foi essencial para atingir a condição de filiado.

9.3 Adriano (Vila Universitária): A mudança de moradia em benefício do desempenho acadêmico

A primeira entrevista com Adriano foi realizada no Departamento de Engenharia de Minas, em uma sala de reuniões. O estudante sugeriu o local e, com desenvoltura buscou pelo servidor responsável pela agenda e disponibilização das chaves, revelando conhecer tanto a estrutura como as normas de funcionamento daquele espaço. O segundo encontro aconteceu na moradia estudantil e foi importante para a confirmação de informações, o esclarecimento de dúvidas e o aprofundamento de temas relacionados especificamente à moradia. Desde o primeiro contato por *e-mail*, o estudante se mostrou disposto a participar da segunda fase. Respondia aos questionamentos de forma cuidadosa, preocupando-se, inclusive, em confirmar se tinha respondido à questão e se era do interesse da pesquisa determinado fato.

Adriano é natural da cidade de Indaiabira, localizada no Norte de Minas Gerais, na microrregião de Salinas, onde desenvolveu sua trajetória escolar. Ingressou aos 17 anos no curso de Engenharia de Minas da UFOP. No momento da entrevista, estava com 23 anos e cursava as disciplinas finais.

Quanto à sua origem social, os avós maternos e paternos não tiveram acesso à educação formal e desenvolveram trabalhos voltados para a agricultura na zona rural onde residiam. Proveniente de uma família com poucos recursos escolares e econômicos, os pais de Adriano não concluíram o Ensino Fundamental. O pai exerce atividades de zelador e a mãe, de faxineira, ambos servidores públicos da Prefeitura da cidade há mais de 20 anos. De acordo com o estudante, os pais relatam que, na época, os concursos tinham poucos candidatos inscritos, tendo eles conseguido a aprovação sem grandes dificuldades. Esse fato mostra que, mesmo dispondo de nível de escolarização baixo, os pais compreendiam o acesso ao serviço público como algo possível e que garantiria a estabilidade no recebimento de proventos.

Adriano é o mais novo de uma família de três filhos. A irmã mais velha cursou Odontologia em uma instituição privada de Belo Horizonte, recebendo bolsa do ProUni. Não há na família uma tradição no seguimento de carreira nessa área ou mesmo de acesso ao ensino superior. O desejo da irmã em cursar Odontologia se relaciona à infância, quando diversos problemas relacionados à saúde bucal, agravados pela falta de recursos financeiros, despertaram nela o interesse pela área. O irmão do meio não deu continuidade aos estudos, não apresenta o mesmo gosto pelos estudos como os irmãos e nem tão pouco suas disposições. Após a conclusão do ensino médio, ingressou no mercado de trabalho.

A trajetória escolar de Adriano se deu integralmente na escola pública de forma linear e sem histórico de dificuldades cognitivas ou relacionais. Sempre, foi considerado um dos melhores alunos da classe. Após a conclusão do Ensino Fundamental, candidatou-se para o processo seletivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas, *Campus* Salinas. Não frequentou curso preparatório, dedicando-se de forma isolada para as provas. Diante da aprovação, mudou-se, aos 14 anos, para o Instituto, que funcionava em regime de internato para os estudantes do sexo masculino.

A experiência no Instituto Federal

Cursar o ensino médio concomitante ao curso de Técnico Agropecuário no Instituto foi uma possibilidade apresentada pelos primos egressos dessa Instituição: “Desde pequeno, já falavam: ‘Você vai estudar lá. Educação muito boa. É uma das melhores do Norte de Minas!’” Adriano interiorizou os desejos provenientes da família ampliada, endossados pelos pais, e mobilizou-se para ingressar nessa escola.

Após a aprovação, a tarefa de viver fora de casa, pela primeira vez experienciada pelo estudante, foi difícil e combinou formas intelectuais e sociais de ajuste. Inicialmente, era preciso dividir o quarto com outros 24 estudantes, com regras muito rígidas quanto aos horários e organização: “No quarto, tinha que deixar todo arrumado. Se deixar as coisas... um tênis fora do armário, você já tinha advertência. Tinha que deixar a cama toda arrumadinha”.

O curso em período integral e o volume de disciplinas também causaram estranhamento inicial, mas que foi superado sem grandes dificuldades.

No internato, existia a prática de trote dos estudantes veteranos com os calouros. Adriano relata que era algo que o preocupava inicialmente. Contudo, no ano de seu ingresso, houve na Instituição uma grande campanha para minimizar tais práticas, contando com forte fiscalização e punições. Diante disso, não se recorda de ter vivenciado situações desagradáveis, apenas algumas intimidações e falta de respeito da fila do refeitório pelos veteranos.

Apesar de ser de uma família com escasso capital cultural e escolar, Adriano se espelhou no exemplo da irmã e, após a conclusão do ensino médio, sentia que ingressar no ensino superior era uma obrigação, aspecto reforçado pelos pais.

O ingresso no ensino superior

Adriano destaca a qualidade do ensino médio ao qual teve acesso como determinante para seu ingresso na UFOP logo após a conclusão da educação básica e sem a necessidade de curso preparatório:

No ensino médio, eu tive professores formados na UFV, outros formados aqui [UFOP]. Lá tinha estrutura de laboratório de Física, Química, Biologia, equipamento de refrigeração no nível da UFOP. Muitos colegas de ensino médio saíram de lá e já ingressaram na faculdade.

Aponta, também, o trabalho desenvolvido pela professora de Redação quanto às técnicas e elementos indispensáveis nesse tipo de texto. A proposição de diferentes temáticas e a produção do texto à tinta com tempo delimitado funcionaram, a seu ver, como um treinamento para a prova do ENEM, permitindo fazer uma redação rápida, coerente, obtendo, assim, boa pontuação.

No processo de escolha do curso, inicialmente, pensou em dar continuidade à área de Agrárias, conforme o curso técnico que já havia concluído. Entretanto, a partir de conversas com outros colegas de turma e ao se dar conta do gosto e da facilidade que apresentava no campo das Exatas, passou a se interessar pelas Engenharias, especialmente pela Engenharia de Minas. Definido o curso, Adriano almejava ingressar na UFMG, mas sua nota no ENEM não fora suficiente.

Quando ainda cursava as disciplinas do ensino médio, devido a reposições de aulas de uma greve docente, recebeu a notícia de sua aprovação na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Conseguiu, por meio de uma solicitação, o direito de ingressar no segundo semestre para, assim, concluir o ensino médio. Chegando à UEMG, Adriano se surpreendeu com a falta de infraestrutura e permaneceu apenas uma semana na Instituição: “Eu vi que a estrutura era muito ruim e tudo mais e... Eu já sabia que, se não fosse a UFMG, a segunda opção seria a UFOP”.

O contato inicial com a UFOP se deu por meio dos relatos de uma professora do Instituto Federal, que realizava seu doutoramento em Ouro Preto e sempre comentava o gosto que tinha pela cidade, da qualidade do ensino, da vida nas repúblicas estudantis e do clima mais frio e agradável. A essa altura, Adriano desconhecia ser esta a primeira instituição do País a oferecer o curso de Engenharia de Minas e o reconhecimento atribuído a seus egressos. Diante da primeira situação de percalço escolar, a não aprovação na UFMG, ele utilizou a

nota do ENEM para a UFOP, tendo sido aprovado. Valeu-se das cotas para egressos de escola pública e com recorte de renda de até 1,5 salário mínimo. Tanto a finalização do ensino médio quanto a aprovação na UEMG e na UFOP ocorreram no mesmo ano, constituindo uma trajetória linear e sem interrupções.

Após a chegada à cidade de Ouro Preto, desistiu por completo da primeira opção (UFMG) tanto por questões objetivas relacionadas ao custo de vida na capital mineira como por se dar conta da história e qualidade atribuída ao curso da UFOP:

Aqui, em Ouro Preto, o curso é muito bem visto. De BH, também. Mas Ouro Preto, por ser tradicional, sabe, Ouro Preto é muito... O curso de Engenharia de Minas aqui é muito mais antigo do que da UFMG. E o apoio também. Eu me senti muito acolhido em Ouro Preto. Então, logo que eu comecei a estudar aqui, eu já descartei Belo Horizonte.

A recepção amigável dos colegas de república e o conhecimento sobre os auxílios da assistência estudantil e da Fundação Gorceix, e sobre a própria história do curso foram aspectos fundamentais para decisão de permanecer na UFOP.

As condições iniciais de moradia

Ao ser aprovado na UFOP, Adriano passou a receber auxílio financeiro da irmã dentista, que, por já estar inserida no mercado de trabalho, se comprometera a enviar mensalmente o valor do aluguel, sendo os pais responsáveis por enviar recursos para as demais despesas. A ligação com a irmã é forte. Sua presença é marcante no que se refere ao apoio material, psicológico e acadêmico. Além disso, por residir em Belo Horizonte, é o membro da família com quem ele mantinha maior contato, sendo frequentes as visitas em finais de semana e feriados. Já a visita à casa dos pais era realizada duas vezes ao ano em função da distância.

A fama das repúblicas federais da UFOP precedeu a entrada do estudante na Instituição. E a irmã, sempre atenta e vigilante em relação às escolhas de Adriano, o orientou a buscar por outro tipo de moradia. A essa altura, Adriano desconhecia as moradias de caráter socioeconômico da Instituição e foi residir em uma república particular, considerada mais tranquila e com um preço acessível. Todavia, o fato de ser mais tranquila não tornava essa moradia isenta dos usos e costumes estudantis tradicionais nas repúblicas federais e reproduzidos pelas particulares. O processo de batalha, as exigências de desenvolver uma vida social intensa, a obrigatoriedade de relacionamento com todos os membros da casa e o baixo

desempenho acadêmico, associados aos custos financeiros levaram o estudante a desistir de residir na república:

Eu fiquei como se fosse a mãe de todo mundo. A conta de luz estava em meu nome, a conta de água estava em meu nome, a conta de internet estava em meu nome. Se tinha algum problema, eu que tinha que resolver, era eu que conversava com imobiliária, tudo passava por mim. Aí, eu decidi, conversei com minha irmã, falei que assim não estava legal e fui dividir casa com umas pessoas, amigos meus.

A mudança acompanha o desejo de melhoria do desempenho acadêmico. Na república, Adriano tinha uma série de responsabilidades com a casa, uma vida social agitada e não tinha tempo para si e nem para os estudos. Essa decisão vem acompanhada de grande sofrimento, crises de ansiedade e o receio em relação à perda da identidade como estudante da UFOP e morador de república. Nas palavras do estudante: “Foi uma coisa muito impactante, porque morar lá, pra mim, era sinônimo de Ouro Preto, sinônimo de faculdade, sinônimo de amizade”. Pertencer ao grupo de residentes de república era parte da identidade de Adriano, e a “mobilidade residencial universitária implica em dois processos de mudança: de espaço e de papel social”, aspecto também evidenciado nos estudos de Delabrida (2014, p. 13).

Desde a infância, sempre incentivado pela família, Adriano dedicou-se à sua formação. A longevidade escolar lhe foi apresentada como sinônimo de ascensão social, o que levou ao desenvolvimento de uma noção de responsabilidade (LAHIRE, 2004) para com seu desempenho, algo colocado em xeque diante de sua vivência na república. A inserção simultânea em dois grupos sociais com objetivos e práticas de difícil conciliação, quando não contraditórios, levou a desajustamentos entre as disposições do entrevistado e aquelas valorizadas no ambiente de moradia. Observou-se, assim, uma oscilação de disposições de acordo com o ambiente: “O aluno ‘sério’ e ‘concentrado’ *versus* ‘disperso’ e ‘divertido’; cultura ‘séria’ da reserva ou recolhimento *versus* cultura festiva da catar-se” (LAHIRE, 2004, p. 40).

Por vezes, a rotatividade de moradores, devido à diplomação e a desistências de calouros em viver nesse espaço, fazia com que as despesas, divididas por menos pessoas, se elevassem, aspecto preocupante para o estudante. Além disso, aspectos relacionados à convivência interferiam em sua dinâmica de estudos:

Acaba que em república a sua rotina é muito ligada também às pessoas com quem você mora. Por exemplo, na república que eu morava, a gente não tinha um lugar para os estudos. A cozinha sempre tinha gente e a sala sempre

tinha alguém assistindo televisão e tal. E o povo tinha uma rotina muito diferente. Tinha gente lá, por exemplo, que fazia curso à noite. Então, eles dormiam três, quatro horas da manhã, porque ele podia acordar no outro dia tarde, porque o curso dele era à noite. Então, atrapalhava. Não podia fazer o meu horário. E também de ter o silêncio e, com certeza, assim, depois que eu saí da república, eu consegui me organizar melhor, consegui melhorar muito as minhas notas, eu desenvolvi muito mais. E eu tive um tempo mais para mim. Eu não lembro de cabeça, antes e depois os coeficientes, mas, assim, se eu pegar lá no meu histórico, com certeza do último período que eu fiquei na república e do primeiro período que eu não fiquei, que eu já mudei de casa, eu sei que teve uma melhora no coeficiente.

Com o passar dos semestres, Adriano teve conhecimento das moradias estudantis socioeconômicas e se candidatou a alguns editais, mas sem sucesso devido ao grande número de estudantes em situação de vulnerabilidade. Por isso, foi dividir casa com outros colegas sem estar atrelado aos moldes da tradição republicana. Nesse novo ambiente, o estudante descobriu uma vida livre da imposição de práticas de sociabilidades e conseguiu organizar melhor seu tempo. Residiu nessa casa por cerca de seis meses e, em seguida, foi aprovado no edital, que selecionou os primeiros moradores da Vila Universitária.

A convivência na Vila Universitária

Por serem os primeiros moradores da Vila Universitária, não existia, *a priori*, uma identidade ou modelo de organização e vivência a ser seguido. Para essa moradia, foram transferidos os estudantes que residiam em alojamentos com quartos individuais, os quais ficavam localizados no terceiro andar de um prédio administrativo do *Campus* Morro do Cruzeiro em Ouro Preto. Esse alojamento fora desativado devido às péssimas condições de manutenção.

O formato de ocupação das vagas da Vila Universitária foi tema de debate na Instituição, conforme abordado no sétimo capítulo. Também, foi tumultuada a transferência dos residentes do alojamento individual para um formato de moradia com quartos compartilhados da Vila. A Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis entrou em acordo com os estudantes e permitiu que aqueles, ex-residentes do alojamento, que não aceitavam dividir quarto pudessem permanecer com o quarto individual:

E eles eram meio que divididos, porque tinha uma galera que falou assim: ‘Oh, a gente vai mudar e a gente vai viver como se fosse república. A gente vai viver nossa vida social, e tudo mais. Então, a gente vai dividir quarto, porque ficar com quarto individual só pra gente é injusto’. E teve uma galera

que falou assim: ‘Não, eu assinei o contrato com a Prace que eu tinha direito a um quarto individual’.

Contudo, a alternativa encontrada pela Prace não minimizou as dificuldades nas relações interpessoais, pois, apesar de permitir o uso do quarto de forma individual pelos ex-residentes do alojamento, outros espaços eram compartilhados na casa, como sala, banheiro e cozinha, sendo necessário o convívio e tomada de decisão de forma coletiva. Adriano retoma esses problemas ao relatar aspectos da vivência na Vila. Com o objetivo de contribuir para a melhoria das relações e o estabelecimento de acordos iniciais, foi indicado pelos demais residentes como representante da moradia junto à Prace: “Muitos de nós viemos de república particular ou federal. A gente era acostumado e ter a hierarquia. Chegou lá, não tinha hierarquia. Então, a Prace veio também com o negócio de representante”.

Apesar da representação, Adriano aponta a falta de intervenção da Prace em problemas de convivência e o descumprimento das normas estabelecidas no Estatuto das moradias como algo preocupante. Recorda o caso de um colega com problemas psicológicos, que causava transtornos para todos os residentes:

Uma das coisas, assim, que pra mim foi muito marcante, que um dos meninos que estava lá, ele tinha sérios problemas psicológicos. Ele até ficou muito famoso aqui na UFOP. Ele tinha TOC de limpeza. Então, tudo pra ele estava sujo. Ele era muito rasgado, conversava, ficava cantando na casa às duas horas da manhã. Ele trocava o dia pela noite. Ele acordava nove horas da noite, dormia sete horas da manhã. Ele acabava com todos os produtos de limpeza. Não tinha nada, escondia as coisas, pegava panela da casa que a gente tinha comprado com o nosso dinheiro, e ele não tinha nem ajudado, e escondia no quarto dele. A gente tinha que abrir o quarto dele, ir lá pra pegar as coisas.

Adriano relata que, mesmo sendo registrado em ata e comprovado por meio de áudios e vídeos o descumprimento de regras do Estatuto das moradias, não houve ação institucional sobre o caso desse estudante. E destaca a falta de autonomia da Vila como algo que interfere na vida dos residentes.

Mas nem tudo se resume a problemas. O estudante destaca a vivência de forma coletiva na Vila como um aspecto positivo, que possibilitou a ampliação de conhecimentos relacionados a outras áreas; algo diferente da experiência da república, que priorizava a entrada de estudantes de Engenharia:

Por exemplo, eu sou da Engenharia de Minas. Quando teve aquele problema da barragem de Brumadinho, eu e meus colegas, que são mais da área de

Humanas, Direito e tal... Cada um tem uma visão. Eles ficaram curiosos para saber o que era, porque aconteceu. Então, eu fui explicando para eles. E não só isso, também sobre outras questões, uma conversa muito interdisciplinar. Tem uns meninos do Direito na casa. Hoje, eu posso falar que eu sei muito de Direito. Eles me ensinam muita coisa. A gente conversa muito em casa entre a gente, educação, vida, política...

Jogar conversa fora aqui em casa, com certeza, assim, acho que é o que mais eu faço. Então, conversar de assuntos diversos, política, religião, história, sei lá, vários outros assuntos, com os meus colegas, com os meus irmãos aqui de casa, na moradia.

Nesse espaço intersticial de vivência, usando os termos de Larrosa (1999), as trocas estabelecidas ultrapassam as fronteiras nacionais e proporcionam a troca entre diferentes culturas. Adriano reside com colegas africanos, que chegaram à Instituição por meio do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)¹⁰⁶, o qual oferece vagas adicionais nos cursos para estudantes cidadãos de países em desenvolvimento. Além do conhecimento cosmopolita, Adriano conversa com os colegas em inglês, aproveitando a oportunidade de dialogar com nativos da língua e treinar a conversação, e divide quarto com um colega que fala francês: “Eu não sabia nada de francês. Agora, eu já consigo entender umas coisinhas”. Esse tipo de aprendizagem acontece através do convívio cotidiano e não seria possível caso residisse com familiares:

O que mais me enriquece na experiência de morar na Vila é que, em primeiro lugar, é a convivência com pessoas totalmente diferentes de mim. Pessoas que não fazem o curso que eu faço e muito menos na área que eu faço. Assim, gente de Humanas, Biológicas, a galera de outras Engenharias, inclusive, e pessoas diferentes, totalmente diferentes em questão de religião, de posicionamento político, de pensamento. É bom, porque abre um pouquinho a mente. Eu assumo que, antes de eu vir para a Vila, eu era um pouco bitolado, um pouco, assim, eu tinha verdades muito certinhas na minha cabeça. E agora já não é tão assim. Hoje, eu já consigo compreender coisas diferentes e a abrir minha mente mais. Eu tenho um olhar mais humano. Hoje em dia, eu sei entender diferentes tipos de pessoas, conversar com diferentes pessoas, diferentes faixas de idade.

Estranhamento, aprendizagem, afiliação

¹⁰⁶ O programa PEC-G foi criado em 1965 e atualmente é regido pelo Decreto nº 7.948. É administrado pelo Ministério das Relações Exteriores e recebe estudantes da África, América Latina e Caribe, Ásia e Europa. Informações disponíveis em: <www.dce.mre.gov.br>. Acesso em: 11 out. 2019.

Com uma trajetória escolar linear e livre de reprovações, o bom desempenho, continuamente reforçado pela escola e pela família, levou Adriano ao desenvolvimento de disposições de dedicação e valorização dos estudos. O estudante passou a corresponder às expectativas e percepções dos outros em relação ao seu rendimento escolar. Contudo, a confiança na facilidade de aprendizagem, reafirmada por uma trajetória de sucesso não se manteve nos períodos iniciais do curso na UFOP.

Ao chegar à cidade de Ouro Preto, as relações interpessoais e eventos de socialização no interior da república tornaram-se a dimensão central da sua experiência acadêmica. A estadia em um ambiente novo, junto a todas as situações relacionadas à separação das comunidades anteriores, levou-o a um deslumbramento inicial que repercutiu de forma negativa em seu aproveitamento acadêmico:

Eu tinha a preocupação de me integrar no lugar, de fazer novas amizades, de ser aceito também na minha república, porque, mesmo que a minha casa também tivesse uma batalha, a batalha não se compara com as batalhas federais e tal, mas também eu tinha que fazer amizade com os colegas, tinha que ajudar nos serviços da casa, nos afazeres. Outra coisa também que eu tive que aprender a fazer foi a gerir o meu dinheiro, gerir o dinheiro, que, na época, minha família mandava para mim, principalmente minha irmã. O dinheiro também da bolsa que eu recebia da Fundação Gorceix, que para mim também eu não tinha noção, eu não tinha noção de preço de nada.

Logo quando eu cheguei, esse tanto de coisa para gerir e os professores já começaram, assim, na primeira semana, segunda semana, já começaram a desenvolver muito com a disciplina. Então, cada aula era um conteúdo enorme que tinha para estudar.

De acordo com Coulon (2008), o ingresso na universidade leva a uma série de rupturas nas condições de existência, na vida afetiva e no aspecto psicopedagógico. Modificações significativas se dão em relação ao espaço, tempo e regras do saber. Adriano se perdeu em meio à nova organização temporal. A duração das aulas era diferente da experiência do ensino médio, o ritmo de trabalho mais intenso e dividido em dois semestres.

[...] era muita informação quando eu cheguei no primeiro período e, aqui, o ciclo básico, o professor andou muito rápido. Então, assim, em questão de segundos, já era a primeira prova de Cálculo I. Eu lembro que foi muito impactante pra mim. Eu lembro que a prova era no outro dia e eu praticamente fiquei sabendo, me dei conta, entendi que a prova seria, por exemplo, seria amanhã, um dia antes. Aí, eu tentei estudar, só que aí eu não sabia estudar. Então, fui muito mal na primeira prova, na segunda prova nem deu pra estudar e, enfim foi virando uma bola de neve. Eu fiquei muito preocupado, porque eu queria passar nas disciplinas e, então assim, meu primeiro período foi muito ruim. Eu praticamente perdi três cadeiras.

Característica comum da passagem do ensino médio para o Superior é a aprendizagem do trabalho autônomo. As orientações e cobranças, comuns no ambiente escolar, quanto aos conteúdos e prazos para realização das tarefas, e a antecipação em relação aos procedimentos são aspectos que diferem do contexto universitário, no qual o estudante é chamado a ter um papel mais ativo na construção de seu percurso acadêmico. “O único momento onde o estudante pode se dar conta de suas fragilidades é o momento da prova, quando já é muito tarde” (COULON, 2008, p. 232). O período de estranhamento e as dificuldades em responder de forma adequada às exigências acadêmicas acompanharam Adriano por cerca de metade do curso:

Eu tive uma época assim nebulosa. Repeti muita disciplina. Nessa época, também, lá na república, eu não estava me dando muito bem. Então, o ano de 2016 foi, assim, muito ruim. Eu quis começar 2017 com o pé direito. Aí, a primeira coisa que eu fiz: eu deixei minha república.

Quando os valores e orientações das comunidades e grupos externos vão ao encontro da educação universitária, os efeitos são positivos para a permanência. Por outro lado, quando as obrigações externas limitam o tempo e a capacidade de atendimento, as demandas acadêmicas ficam prejudicadas em relação à integração social e intelectual (TINTO, 1993).

Assim, com o objetivo de melhorar seu desempenho, tornar menos onerosa sua estadia em Ouro Preto e diante da “insatisfação com a vida republicana”, o estudante deixou a casa onde residia. A partir disso, inseriu-se em uma nova fase, na qual a integração social junto a programas e atividades extracurriculares, como Iniciação Científica e Monitoria, ganham espaço: “Então, eu aprendi o jeito de estudar Engenharia”.

Aprendi a ser mais organizado. Antes de tudo, organizar direito a matéria, principalmente ver que aquilo que realmente o professor cobra, o que precisa saber, o que não é necessário saber, que não é cobrado. E felizmente, na maioria das vezes, o que nos é cobrado não é saber a matéria. Às vezes, é cobrado fazer a prova, saber fazer a prova do professor.

Adriano aprendeu o ofício de estudante e conseguiu desenvolver as habilidades necessárias para responder de forma adequada a cada tipo de avaliação, a responder da forma esperada pelo professor. Na UFOP, os estudantes, principalmente das repúblicas, possuem verdadeiros arquivos com avaliações, exercícios e provas anteriores de diversos professores,

as chamadas “finas”. Ao se dar conta desse material, o estudante passa a utilizá-lo em seus momentos de estudo:

É uma tática muito boa, porque uma mesma disciplina pode ser cobrada de várias formas por um mesmo professor. Então, quando você pega as finas, você tem uma ideia de como que o professor costuma cobrar os conteúdos. Aí, fica mais fácil ir bem na prova.

No contexto francês, acontece algo semelhante: “Nas *fraternities*, todas as provas dos anos precedentes são conservadas, analisadas e comentadas” (COULON, 2008, p. 38). Dessa forma, os estudantes buscam compreender as preferências e perspectivas dos docentes, e verificam como as perguntas são feitas e os temas mais recorrentes, direcionando, assim, a seleção dos conteúdos a serem aprofundados durante o estudo.

Dentre as atividades extracurriculares, a participação no Grupo de Oração Universitária (GOU) é destacada pelo estudante como seu porto seguro: “É onde eu conheci a maioria dos meus amigos, assim, de longa data, que eu tenho maior ligação, veio de lá”. Além dos momentos de oração, o grupo católico organiza encontros, retiros e projetos sociais. A participação nessa rede fortaleceu os vínculos do estudante com a Universidade e a cidade, principalmente no momento de saída da república.

Na época da pesquisa, Adriano era presidente da Liga Acadêmica de Tratamento de Minérios (Latram), membro do CREA Júnior, participava de atividades de recepção e orientação de calouros, promovidas pelo Departamento de Engenharia de Minas, e era monitor de uma disciplina, atividades que permitem atestar sua condição de filiado.

Considerações sobre o percurso

Conhecendo elementos da trajetória escolar e acadêmica de Adriano, verifica-se o desenvolvimento de disposições de valorização e empenho para com as atividades relacionadas à sua escolarização. O reduzido capital escolar e econômico dos pais foi compensado pelos incentivos provenientes da escola, mediante um bom desempenho, e de familiares, como os primos e especialmente a irmã, que o incentivaram na continuidade dos estudos.

Os motivos relacionados à escolha do curso e instituição não apontam para a orientação de um profissional da área ou qualquer orientação vocacional. Eles se deram a partir de conversas cotidianas entre colegas de turma no ensino médio.

A experiência de residir no internato, marcada pela rigidez e cumprimento de regras, destoou da liberdade encontrada na república. A organização dos serviços domésticos, a divisão do tempo entre lazer e estudos, e a compreensão da dinâmica universitária se davam sem a supervisão de outrem. A autonomia desse formato de moradia foi um aspecto positivo para o estudante. Porém, ao longo do tempo, a falta de organização em relação aos horários de estudo e lazer foram sentidos por meio de um desempenho acadêmico mediano, algo completamente novo para Adriano. Aspecto este conflitante com as disposições construídas anteriormente voltadas para disciplina, foco e determinação em relação à escolarização. De acordo com Coulon (2008, p. 103), a transição da educação básica para o ensino superior pode levar a uma imagem da universidade como espaço de grande liberdade: “Poucas aulas, ninguém controla o que é feito no dia a dia, nem as tarefas. Se os estudantes não tomam cuidado, esta liberdade age contra seu processo de afiliação”.

A confiança na facilidade de aprendizagem permitiu a Adriano despreocupar-se inicialmente com a vertente acadêmica enquanto valorizava as atividades de lazer e as sociabilidades experimentadas no âmbito da república. Entretanto, a situação financeira familiar não oferecia as condições de manutenção de um prolongamento do percurso acadêmico para investimento em outras esferas da vida estudantil. O acúmulo de dois papéis sociais com níveis de responsabilidade e dedicações conflitantes levou Adriano a uma difícil constatação: a incapacidade de articulação das duas esferas. A saída da república foi postergada ao máximo, visto que representava a perda de sua identidade estudantil. Por vezes, o papel de residente da república sobrepunha-se ao de estudante. E ao se dar conta disso, Adriano se esforçou para mudar os contextos que julgava interferir em seu desempenho.

Chamam a atenção a visibilidade das repúblicas federais e dos ritos a elas relacionados e o desconhecimento dos estudantes ao chegarem à UFOP quanto às moradias de caráter socioeconômico.

Quando ao suprimento das questões objetivas de subsistência, no caso dos estudantes de Engenharia, as condições de permanência são alvo de ações tanto da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis como da Fundação Gorceix, que oferece bolsas, auxílios e cursos exclusivos para os estudantes dessa área. Adriano se beneficiou disso e, por meio da Fundação, teve acesso a auxílio financeiro, apoio a saúde, como, por exemplo, o atendimento psicológico e a disponibilização de óculos de grau, apoio para participação em eventos em outras instituições, cursos de inglês, Excel e outros *softwares*.

Apesar do receio inicial em sair da república, a vivência na Vila Universitária apresentou desdobramentos que extrapolaram as expectativas construídas em torno da nova

casa. Os efeitos foram sentidos no aproveitamento acadêmico, no envolvimento em atividades extracurriculares, nas relações construídas com os colegas e nos aprendizados provenientes dessa experiência.

9.4 Paula (Apartamentos): As sessões de estudo dentro da residência e a religião como suporte no período de adaptação

Dentre todos os entrevistados, Paula é a que menos se expressa espontaneamente. Suas respostas aos questionamentos da pesquisadora foram sempre diretas e sem a retomada contextual de datas ou outros acontecimentos correlatos. Por isso, após a análise da primeira entrevista, vários aspectos ficaram por serem aprofundados no segundo encontro. Este aconteceu na moradia estudantil e transcorreu de forma mais proveitosa frente aos objetivos da pesquisa.

Natural da cidade de Pedralva, no Sul de Minas Gerais, tinha 22 anos na época de realização da entrevista e cursava o 6º período de Farmácia. Mesmo proveniente de uma família com poucos recursos escolares e econômicos, recebeu incentivos familiares para o prosseguimento dos estudos. Os pais estudaram até a 4ª série do ensino fundamental e, desde crianças, trabalharam em colheitas de café, abundantes na região de domicílio, ofício também desempenhado pelos avós maternos e paternos.

Paula é a mais nova de uma família de três filhas. A frequência ao ensino superior não constitui uma exceção no quadro da família nuclear. A irmã mais velha se formou em Administração e a do meio, em Farmácia, exercendo influência sobre a escolha do curso por Paula. As irmãs estudaram na cidade de origem em uma instituição privada e contaram com o auxílio do FIES. O acesso ao ensino superior representa uma ruptura com o ciclo de reprodução social vivenciado por gerações dessa família. Contrariando o trajeto comumente trilhado nesse meio, os pais mantiveram as três filhas longe do trabalho com a terra, o que possibilitou a elas a dedicação exclusiva aos estudos. Assim, apesar da baixa escolaridade dos pais, houve a inculcação de um *habitus* escolar, que se revelou estável e eficaz no caso das três filhas.

O percurso escolar ao longo da educação básica foi realizado integralmente em escola pública e caracterizado por bons resultados, sem histórico de reprovação ou interrupções. Por residir na zona rural, era necessário o deslocamento diário por cerca de 40 quilômetros no ônibus da Prefeitura até a escola da cidade. Havia uma vigilância severa dos pais, e principalmente da mãe, no que se refere à assiduidade e cumprimento das tarefas escolares.

Paula destaca a importância da irmã do meio sobre sua trajetória: ela era a responsável por auxiliá-la com as tarefas escolares a partir do momento em que a mãe já não tinha condições de acompanhar seu processo pedagógico devido à pouca escolaridade.

O acesso ao ensino superior

A preparação para a prova do ENEM se deu durante um ano em um cursinho comunitário oferecido pela Universidade Federal de Itajubá. Os universitários eram responsáveis por ministrar as aulas. Havia uma contribuição simbólica por mês para produção do material didático.

Paula já vinha realizando as provas do ENEM desde o primeiro ano do ensino médio. No término do terceiro ano, já familiarizada com a prova e com as regras do jogo do SiSU, foi aprovada em sua segunda opção: Farmácia.

A preferência pela área da Saúde se deve a um conjunto de fatores. Quando criança, Paula acompanhou o processo de adoecimento e falecimento da avó materna. Ela e a irmã auxiliavam a mãe nos cuidados com a avó e definiram, a partir disso, uma área para atuação profissional. Paula ponderou de forma consciente as reais chances de ingresso no curso que almejava: Medicina. E diante dos resultados obtidos na prova do ENEM e da reprovação em seleções anteriores, redefiniu sua escolha. O fato de a irmã do meio cursar Farmácia e o contato em casa com os materiais e atividades relacionados ao curso influenciaram também em sua decisão.

A escolha pela UFOP aparece em seu discurso como uma providência divina, algo que foge a um planejamento prévio, mas que, pela surpresa positiva, só poderia ser explicado por uma ação de Deus em sua vida. Desconhecia a cidade, a antiguidade do curso, o mais antigo do País, e nem mesmo a distância entre Ouro Preto e Pedralva. O único vínculo com a Universidade era o conhecimento de um colega de escola estar estudando na UFOP no *Campus* de Mariana. A entrevistada afirma que escolheu a Instituição, mas sem a intenção de passar, sendo a aprovação uma surpresa. Todavia, ainda mantinha o desejo de continuar se preparando para tentar ingressar no curso de Medicina. Como estratégia, resolveu ir para a UFOP e tentar transferência, mas teve, primeiro, que convencer a mãe:

E minha mãe também não queria deixar no princípio, porque era muito longe e tal. Aí, minhas irmãs conversaram com ela. Ela procurou saber mais sobre Ouro Preto. Também, tinha esse problema, porque Ouro Preto, para as pessoas de fora, é mal falado, porque tem muita festa.

Apesar das origens humildes e descapitalizadas a mãe tomou conhecimento de aspectos da vida estudantil na cidade de Ouro Preto e, devido à distância que passaria a separá-la da filha, hesitou em relação à legitimidade da aprovação, sendo necessária a intervenção das outras filhas. Após esse período inicial de apreensão, a mãe concordou com a mudança de Paula, e elas foram juntas efetivar a matrícula na cidade de Ouro Preto. Durante a espera para a efetivação da matrícula, Paula foi abordada por estudantes residentes de repúblicas, que a convidaram para conhecer a casa. No entanto, como voltariam no mesmo dia para Pedralva, não conseguiram visitar moradia alguma.

Após a decisão de ir para UFOP, Paula entrou em contato com o colega que já estudava na Instituição para obter informações sobre a Universidade e tomou conhecimento de alguns dos programas de assistência estudantil relacionados à moradia e bolsa permanência. Mas era preciso chegar à Instituição e aguardar a abertura dos editais de seleção.

As condições iniciais de moradia

Um mês após a matrícula, com o início das aulas se aproximando a estudante não havia retornado à cidade de Ouro Preto e nem se organizado em relação às condições de moradia. A essa altura, reencontrou uma garota de Itajubá, cidade onde fez o cursinho, que estudava em Ouro Preto e residia em uma república federal. Ao entrar em contato com ela, foi convidada a residir nessa república: “Só que eu não tinha vindo visitar. Só vi foto. Conheci as meninas pela internet. E aí decidi morar junto com elas. E no dia da mudança, a gente veio junto. Meu pai trouxe toda a mudança minha e as coisas dela”.

Fruto de uma escolha aleatória e sem maiores informações sobre a tradição das repúblicas federais, Paula desconhecia totalmente as práticas da cultura estudantil de Ouro Preto, sobretudo das repúblicas. Foi informada, ao longo do trajeto para a cidade, sobre o processo de batalha ao qual teria de se submeter. O estranhamento de Paula teve início antes mesmo de chegar à república. Quando o pai entrou na casa para ajudá-la com as malas, assustou-se ao ver a infraestrutura do lugar, principalmente os *frezers* cheios de cerveja, e orientou a filha a procurar outra casa. Informada pelas moradoras de sua condição de bixo, ou seja, que como caloura da casa passaria a ser responsável por uma série de atividades domésticas, e da imposição de práticas de sociabilidade, Paula se assustou:

Eu também não saía muito na minha cidade. Não era muito acostumada. E, no mesmo dia que eu cheguei, mesmo cansada, tive que sair. E, aí, eu já não gostei, porque eu não sou obrigada. Aí, saí com as meninas e, quando voltei eu parei para pensar que eu tinha que arrumar outro lugar.

A estudante sentiu que não possuía as características necessárias para sua integração com esse grupo. Sozinha, em uma cidade desconhecida, sem familiares ou conhecidos com quem pudesse compartilhar suas impressões sobre a república, Paula buscou apoio junto a uma rede que já conhecia bem: a igreja católica. Na manhã seguinte de sua chegada, procurou pela igreja e, diante do carisma do Padre que conduzia a celebração, se sentiu à vontade para conversar com ele após a missa e expor sua situação:

E quando eu falei com ele que eu estava aqui, que eu tinha acabado de chegar e que eu queria sair da república, queria ir para um lugar mais tranquilo, aí, ele me falou de uma senhorinha que ele conhecia que queria muito uma jovem para morar com ela, porque ela morava sozinha. Aí, eu aceitei e, no domingo mesmo, ele foi, me buscou, buscou minhas coisas e levou para a casa dessa senhora.

Paula residiu com essa senhora por dois meses e pagava as contas de água e energia, que não chegavam a 1/3 do que pagaria na república. Financeiramente, não poderia ser melhor. Contudo, a estudante se viu em uma situação delicada: a senhora tinha Alzheimer e passou a interagir como se fosse sua mãe, questionando seus horários de chegada, saída, com quem estava, além da dependência para realização de tarefas do cotidiano:

Foi bem difícil, porque eu já conhecia, minha avó teve Alzheimer. Então, eu sabia como que ia se desenvolver. Daí, teve uma vez que eu cheguei da faculdade e ela me trancou para fora, porque ela falou que tinha recebido uma ligação que eu ia viajar.

A essa altura, Paula foi selecionada no edital das moradias socioeconômicas e conseguiu uma vaga nos apartamentos.

A convivência no Apartamento

A felicidade pela aprovação no edital socioeconômico e a conquista da vaga vieram acompanhadas de certo receio, pois essa modalidade de moradia é conhecida na Universidade como um local de difícil convivência. A designação para ocupação da vaga no apartamento é realizada por sorteio e a troca, em caso de problemas relacionais, só pode acontecer mediante

a abertura de edital específico para esse fim, o que torna o processo lento e desgastante para os residentes:

E eu tinha medo de cair em um apartamento que não desse certo. Porque as pessoas também falavam que tinha apartamento que tinha muita briga, principalmente no feminino. E eu tinha muito receio disso. E, aí, eu consegui a chave justamente no apartamento da minha colega da Farmácia.

O apartamento onde Paula foi sorteada coincidentemente era ocupado por uma colega do curso de Farmácia, uma de Nutrição e outra de Ciência e Tecnologia de Alimentos. Elas cursavam, juntas, disciplinas consideradas do ciclo básico e passaram a estudar de forma coletiva. Conseguiram estabelecer boas relações de convivência, o que supriu a lacuna que Paula sentia em relação ao compartilhamento de acontecimentos do universo acadêmico e possibilitou o desenvolvimento de um grupo de estudos dentro da própria residência. Sobre sua organização e rotina, Paula afirma que, dependendo da complexidade do conteúdo, estudava sozinha ou em grupo:

Tem matéria que eu consigo estudar sozinha, porque é mais coisa para ler, para entender, para guardar. Aí, eu faço isso. E no dia, assim, da prova, um dia antes, eu e a minha amiga de curso, a gente senta juntas e debate sobre a matéria, fica uma explicando para a outra. Já a matéria mais, por exemplo, Orgânica II, que é muito mecanismo, aí, eu estudo primeiro sozinha e depois eu vou com mais pessoas, e a gente estuda juntos.

As relações construídas na moradia extrapolam a convivência cotidiana pela divisão do espaço. As residentes se organizaram de forma a auxiliarem umas às outras em relação às demandas acadêmicas. Elas compartilham suas vivências: “A gente sai. A gente tira um dia e fica conversando no quarto. A gente faz caminhada juntas também. Todo mundo aqui quer vir para o apartamento, pergunta se aqui tem vaga, porque eles sabem que aqui é tranquilo”.

Contudo, a unidade desse grupo foi abalada diante da diplomação da colega do curso de Nutrição. O sorteio da vaga contemplou uma estudante do curso de Engenharia. A nova residente tem depressão e, por isso, é mais reservada e não consegue compartilhar com as demais residentes aspectos de sua vida acadêmica e pessoal. Ela falta às aulas, passa grande parte do tempo dormindo e destoa do perfil de dedicação acadêmica das demais moradoras:

E a gente é muito, assim, quando uma vai viajar, a gente avisa que vai viajar, avisa que chegou, conta o que está fazendo. Nós somos muito amigas. E agora está diferente por conta dessa menina que veio morar. E, aí, a casa ficou um clima bem pesado e acho que isso interfere não só aqui, mas em

outros lugares também. Acontece muito isso das pessoas não se darem bem e ficar estranha a casa, e aqui na nossa casa aconteceu isso.

Na época da entrevista, a estudante de Engenharia tinha retornado para casa e já estava afastada da Universidade há um mês. A falta de notícias e de retorno para as colegas de apartamento as deixavam apreensivas sobre as condições de saúde da nova moradora. Sobre as relações interpessoais, esse foi o único fato relatado por Paula como negativo em relação à moradia. Sobre a vivência compartilhada, ela ressalta o desafio de viver com pessoas diferentes, considerando suas especificidades, de forma a manter a harmonia da casa:

Eu aprendi que morar com outras pessoas diferentes de você, que vieram de lugares diferentes, é um desafio, porque, talvez, uma coisa para mim é importante, mas a outra não é. Então, é muito bom a gente lidar com o diferente. E, tipo, morar com essas pessoas foi um sorteio. Elas também não escolheram morar aqui. E, aí, é muito bom a gente aprender a viver com o diferente e adaptar também, se moldar ao outro para você conseguir viver bem.

Quanto à gestão da Prace, destaca a falta de acompanhamento das demandas dos estudantes, como, por exemplo, as melhorias necessárias na infraestrutura para coibir assaltos e furtos por terceiros, que já aconteceram nos apartamentos, a necessidade de um porteiro para controle de entrada e saída do prédio, a intensificação da vigilância e a disponibilização de espaço de lazer e interação entre os residentes.

Estranhamento, aprendizagem, afiliação

Paula relata a saída da casa dos pais como impactante. Deixar a zona rural onde residia e ficar longe da família causou sofrimento. Houve uma ruptura com o passado de cuidado familiar e a descoberta de uma nova relação com o saber, no qual as regras diferem da educação básica e obrigam a estudante a desenvolver uma postura mais ativa na resolução de seus problemas pessoais e acadêmicos.

Somados a isso, os percalços iniciais em relação às condições de moradia foram fatores desmobilizantes. A diferença geracional entre ela e a senhora que a acolheu nos primeiros meses tornava difícil o compartilhamento de fatos do cotidiano da Universidade. Segundo Coulon (2008, p. 107), ser um estudante universitário implica, além de frequentar as aulas e responder às tarefas intelectuais, “se vincular, dialogar, realizar atividades com os

outros estudantes que permitam a eles reconhecer que enfrentam os mesmos problemas, utilizam as mesmas expressões e partilham o mesmo mundo”.

No início, foi bem difícil. Quando eu fui morar com a senhora, eu ficava muito sozinha, não tinha com quem conversar, sabe, com mais abertura, porque conversar com uma senhora de 80 anos é difícil. E eu ficava muito sozinha. Aí, foi um pouco difícil. Por isso que eu também queria muito vir para os apartamentos. E, aí, quando eu vim, foi mais fácil, porque a gente vive a mesma realidade de ficar longe de casa.

Quanto ao desempenho, Paula atribui rendimentos medianos e algumas reprovações vivenciadas nos primeiros períodos de curso como resultado de uma educação defasada à que teve acesso nos Ensinos Fundamental e Médio, bem como ao fato de ter aprendido a estudar nos períodos subsequentes:

Na Farmácia, eu descobri que eu tenho que estudar todos os dias um pouco de cada coisa. Não podia deixar acumulado. Eu tenho muita dificuldade também. Eu não consigo estudar de um dia para o outro e conseguir fazer a prova. Eu tenho que estudar bem antes.

Desenvolver o ofício de estudante requer reconhecer o tipo e a quantidade de trabalho intelectual a ser feito dentro do prazo disponível. Além da surpresa diante do volume de conteúdo, no percurso de Carla, houve, também, estranhamento na relação professor e aluno. O nível de exigência de alguns professores e a forma adequada de resposta às solicitações presentes nos testes de avaliações ainda não são elementos totalmente compreendidos pela estudante:

Mas Farmácia é muito exigente, muito cobrado. Tem umas matérias que são difíceis e os professores são mais difíceis ainda, que eu considero que não vê o esforço do aluno. Se você não consegue ir bem na matéria, você tem que repetir. Se você não conseguir de novo, você vai repetir quantas vezes for preciso, e ele não ajuda muito, sabe? Parece que ele quer mesmo ferrar a sua vida!

O negócio foi adaptar a esse novo, porque, até hoje, por exemplo, eu tenho dificuldade para fazer a prova do modo como o professor quer.

As provas e avaliações são indicadores da afiliação. A compreensão dos códigos explícitos e implícitos que permeiam a vida intelectual na Universidade e o reconhecimento pelos docentes do domínio do estudante em exercê-los são fundamentais para atingir a condição de filiado. Nas palavras de Coulon (2008, p. 41), “Não se trata apenas de adquirir

esta competência, é necessário igualmente aprender a maneira de mostrar que eles a possuem”. Essa exibição contempla tantos os momentos de avaliação acadêmica formal como operações informais que subsidiam a avaliação dos professores, como, por exemplo, expressão oral e escrita, vocabulário, ortografia, utilização correta de referências teóricas e bibliográficas, e hábitos de leitura entre outros aspectos.

Com o objetivo de melhorar o desempenho em algumas matérias, Paula começou a pagar por aulas particulares. A Universidade oferece o Programa de Monitoria, no qual um estudante, previamente selecionado pelo docente, tem horários para esclarecimento de dúvidas e resoluções de exercício de disciplinas que apresentam maior índice de reprovação. Todavia, a estudante afirma só frequentá-lo em véspera de provas: “Só no sufoco mesmo que eu vou. Mas também, embora haja monitoria, muitas vezes, para mim, não é muito bom. Depende muito da matéria. Tem matéria que dá para eu ir, mas eu não vou, porque eu prefiro fazer outra coisa no momento”.

Em função das dificuldades relacionadas a determinados conteúdos, a estudante considera que deverá atrasar sua diplomação em pelo menos dois semestres para cursar as disciplinas em que foi reprovada. Número que pode aumentar, considerando o desempenho futuro nas próximas cadeiras. Apesar do aproveitamento mediano, Paula é monitória voluntária de uma disciplina em que obteve excelente resultado e desenvolve pesquisa de Iniciação Científica sobre a doença de Chagas, atividades que funcionam de forma compensatória frente ao seu desempenho mediano e a vinculam fortemente ao curso.

Apesar de sua integração social formal, mediante o envolvimento em atividades extracurriculares, a partir dos relatos sobre as dificuldades relacionadas ao desempenho acadêmico e a compreensão sobre a forma de resposta às exigências acadêmicas, sobretudo nas provas e avaliações, pode-se inferir que Paula ainda não se encontra afiliada intelectualmente e vive a transição entre o tempo de aprendizagem e afiliação.

Observações sobre o percurso

A escolha da Instituição se deu de forma pouco planejada, certamente a partir da avaliação da nota e as chances de ingresso via SiSU. Já a escolha do curso mostra a capacidade de readequação da estudante mediante os resultados obtidos ao longo dos três anos do ensino médio nas provas do ENEM. Apesar de ser oriunda de uma família humilde, com poucos recursos escolares e econômicos, observa-se, em sua trajetória, uma valorização pelos pais da escolarização, mantendo as três filhas afastadas das lavouras e dedicando-se de forma

exclusiva aos estudos. É um rompimento importante, visto que pai e mãe trabalharam desde tenra idade com atividades ligadas à terra. O deslocamento cotidiano para frequentar a escola da cidade teve também seus efeitos para ampliação dos horizontes das três filhas e mobilizou o desejo de dar continuidade aos estudos.

Como no caso de Adriano, a fama da vida estudantil de Ouro Preto chegou ao conhecimento familiar. Foi necessária a intervenção das irmãs mais velhas para convencimento da mãe sobre a conquista de Paula. Afinal, seria a primeira da família a ingressar em uma universidade pública. As desconfianças sobre a seriedade da Instituição e das pessoas que nela estudavam parecem se confirmar aos olhos do pai ao adentrar na república e se deparar com uma infraestrutura propícia a práticas de lazer e à sociabilidade, e menos ao estudo.

A falta de conhecimento prévio de Paula sobre os usos e costumes da cultura estudantil das repúblicas, causou surpresa logo no primeiro dia. Não foi preciso mais tempo para que a estudante constatasse ser aquele local distante do perfil de moradia que buscava. Residir por dois meses com a senhora indicada pelo padre foi essencial como recurso imediato para saída da república, mas Paula sentia falta de encontrar no ambiente de casa pessoas com quem pudesse compartilhar aspectos da vida acadêmica. A seleção para residir no apartamento junto a estudantes da área da Saúde repercutiu sobre seu desempenho acadêmico. As moradoras tinham objetivos próximos, primavam pela dedicação à Universidade, organizavam sessões de estudo, trocavam materiais de trabalho e se apoiavam mutuamente, prezando por boas relações de convivência.

A chegada de uma nova moradora, que destoava da configuração construída pelas demais residentes, foi encarada como algo negativo. As dificuldades de socialização foram agravadas pelo histórico de saúde mental da novata. Sobre isso, destaca-se a necessidade de maior acompanhamento pela Prace em casos dessa natureza. É necessário atender tanto aos estudantes que sofrem da doença como proporcionar às demais pessoas que com eles residem na moradia informações que possam contribuir para uma convivência harmônica, ou mesmo terem condições de identificar e notificar comportamentos preocupantes.

O percurso acadêmico de Paula encontra-se fortemente ancorado em um território de socialização religiosa. Ao chegar à cidade de Ouro Preto, buscou por redes de apoio relacionadas à igreja católica, sendo sua inserção social na cidade e na Universidade relacionadas às atividades desse caráter. A estudante cita a participação no grupo de jovens universitários da igreja como um aspecto fundamental para sua vinculação à Universidade e à cidade de Ouro Preto. A superação dos percalços em relação às condições iniciais de moradia

e sua permanência na Instituição são interpretadas como uma ação espiritual, um cuidado de Deus em relação à sua formação acadêmica.

Paula não se identificou com as práticas de lazer da maioria dos estudantes, caracterizadas pelas saídas noturnas em festas e bares, e assumiu plenamente o ofício de estudante mediante autodisciplina e hábito de estudo sistemático. Seu trajeto no ensino superior tem como referência a inserção em contextos sociais favoráveis e articulados com seu projeto de escolarização: a moradia e a igreja. Assim, como nos casos identificados por Caetano *et al.* (2014), as estratégias familiares voltadas para a educação, o apoio e estabilidade das redes de sociabilidade aos quais teve acesso, junto aos seus objetivos formativos, são fatores em articulação e que configuram seu percurso acadêmico rumo à efetiva afiliação intelectual.

9.5 Isabela (Apartamentos): As dificuldades de convivência e socialização impostas pelas áreas de conhecimento e visão de mundo

O contato inicial com Isabela, estudante de Artes Cênicas, foi distinto em relação aos demais participantes. Ela não chegou a responder ao questionário da pesquisa. Seu nome aparece registrado em uma ata de reunião do Comitê Permanente de Moradia por ter entregado um documento solicitando melhorias nas moradias, fato que chamou a atenção da pesquisadora. A estudante respondeu prontamente ao convite para conversar sobre o ocorrido, sendo realizado apenas um encontro. Em função disso, o formato de apresentação da trajetória da estudante será distinto dos outros retratos. Apesar de ser uma entrevista exploratória, realizada antes das demais e antes mesmo da construção do questionário, a experiência de Isabela é singular e apresenta um olhar diferente sobre o espaço da moradia estudantil.

O encontro foi marcado na entrada do Departamento de Artes. Isabela caminhava pelos corredores em busca de uma sala de aula vazia. Diante da indisponibilidade, conduziu a pesquisadora para uma cozinha coletiva do prédio, que dispunha de uma grande mesa redonda. O deslocamento pelo interior do Departamento e a naturalidade em utilizar o espaço mostraram ser aquele um ambiente extremamente familiar para a estudante. Realizar a entrevista nesse local permitiu vivenciar um pouco a rotina daquele Departamento. Era possível ouvir gritos e sons de exercícios vocais. Os estudantes adentravam a cozinha coletiva para servir café a todo o momento. Apesar da presença de outros estudantes, a entrevistada continuava sem incômodo algum seu depoimento. As interrupções e movimentações na cozinha parecem ter sido sentidas apenas pela pesquisadora. Isabela os saudava, trocavam

algumas palavras e retomava a fala sem qualquer problema em estar na companhia de outras pessoas.

Isabela é natural de Caratinga, situada na região metropolitana do Vale do Aço. No momento da entrevista, já tinha cursado metade das disciplinas da matriz curricular. De origem humilde, é filha única de uma vendedora de loja, atualmente pensionista do INSS devido a um grave problema de saúde. O pai não tem profissão. Nas palavras da estudante: “Faz bico. É pau pra toda obra”. Ambos pararam de estudar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Mas, apesar da baixa escolaridade, incentivaram bastante a filha na continuidade dos estudos, tendo em vista o acesso a melhores condições de trabalho.

Cursou toda a educação básica em instituições públicas. Durante o ensino médio, teve a oportunidade de participar com a escola de um evento de divulgação dos cursos de graduação da UFOP denominado Mostra de Profissões. Foi seu primeiro contato com uma instituição pública de ensino superior. A partir dessa visita, projetou ser estudante dessa Universidade.

Pela facilidade com os conteúdos da área de Exatas pensava em fazer Física ou Matemática. No entanto, por ser uma pessoa muito tímida, começou a fazer aulas de teatro em um projeto da cidade. O gosto pela área teatral repercutiu sobre a escolha do curso de graduação. Na época, o curso de Artes Cênicas não oferecia vagas pelo SiSU. Era necessário fazer uma prova prática na UFOP. No dia da prova, Isabela conversou com alguns candidatos sobre seu desejo de morar em uma república federal e teve conhecimento de aspectos da batalha, que a fizeram desistir de tentar:

Eu conheci uma menina, que me falou da pressão social que a galera passa para poder ser aceito dentro da casa. Então, tem uma pressão social e vão mandar você fazer um monte de coisa. Nisso, ela já me deixou com medo. Aí, eu já falei: ‘Não vou participar de república’.

Após sua aprovação na prova prática, foi residir com colegas de curso. Elas se conheceram durante o exame, optaram por alugar um imóvel juntas e o nomearam como República Amora. Como o termo república em Ouro Preto remete a uma forma de organização e vivência pautada em relações hierárquicas, Isabela faz questão de afirmar que, apesar do nome, a casa não se enquadrava nos moldes das repúblicas tradicionais da cidade. A estudante guarda boas recordações desse período. Existia afinidade entre as moradoras, que compartilhavam não só a casa, mas suas vivências pessoais, acadêmicas e materiais do curso.

Desde sua chegada à Instituição, Isabela contou com auxílios da assistência estudantil referentes à alimentação e bolsa permanência. No terceiro período, diante de dificuldades em arcar com os custos de moradia na Amora, participou do edital de seleção dos Apartamentos e foi residir com estudantes de Engenharia e Ciência e Tecnologia de Alimentos:

Só que lá a questão da socialização ficou mais precária pra mim. Tanto é que eu cheguei até a passar por momentos ruins de ter sido... Ah, porque eu sou diferente. Eu trabalho com artes e nossa visão é outra, a nossa forma de se colocar vai sendo outra. E eu acredito que por esse caminho minha socialização com as meninas foi ficando cada vez mais difícil.

Isabela acredita que parte das dificuldades de convivência se deve às áreas dos cursos de graduação das residentes: “Não eram cursos que traziam uma visão mais humanística, que é o que o Teatro traz. Então, teve essa questão também, fora hábitos da pessoa, por exemplo, eu dançar no meio da sala e pra alguém isso incomodava”.

Diante dos atritos nas relações interpessoais, a estudante participou do edital de troca de vagas e seguiu para outro apartamento ocupado por “pessoas que eram mais alternativas”. Mas, novamente, os conflitos entre as moradoras chegaram ao extremo de agressões físicas. Isabela relata que a intervenção institucional foi lenta e inadequada. Por várias vezes, procurou a Prace para relatar as dificuldades na convivência no apartamento e era orientada a aguardar novamente o edital de troca de vagas. Só após a situação de agressão, teve início um trabalho de mediação pela gestão institucional. Diante da situação, Isabela decidiu sair do apartamento e recebeu auxílio financeiro temporário da Pró-reitoria para despesas com moradia, visto que não havia vaga disponível em outra residência de caráter socioeconômico.

Posteriormente, diante da possibilidade de ingressar em outro apartamento, Isabela decidiu não tentar novamente. Finalizado o auxílio financeiro para moradia, passou a arcar integralmente com tais custos:

Para dar um respiro. Principalmente, para conviver mais com pessoas que faziam Teatro, para saber se a louca sou eu ou se é o local que eu estou. Se eu estou em uma casa que eu não me sinto bem com a pessoa, eu tenho que esperar o outro sorteio para eu conseguir trocar de apartamento. E a Prace não flexibiliza a escolha de apartamentos. É por sorteio e falta uma flexibilização maior por parte da Instituição pra pensar em áreas afins de conhecimento que às vezes melhora ou às vezes não... Não sei, mas, sabe, tentar, tentativas. Pelo que eu vivi, preciso viver com gente que não me veja como a louca só porque eu gosto de ter um tempo ali escrevendo, dançando.

Os relatos sobre as adversidades enfrentadas na moradia estudantil foram verbalizados com bastante emoção. Isabela não se coloca como vítima de discriminação, porém, em diferentes momentos, afirma ter se sentido excluída. O sentimento de não pertencimento, comum no tempo do estranhamento, no caso de Isabela, não se deu em relação à Universidade e às demandas acadêmicas, mas sim no campo da moradia. As maneiras de se portar e vestir, relacionadas ao campo das Artes, foram elementos que constituíram sua identidade como “estranha” frente às colegas. A sensação de conviver em um meio social ao qual não pertence, tendo as atividades e ações do curso constantemente questionadas ou ridicularizadas, se constituiu em razão para sofrimento.

No momento da entrevista, a estudante dividia uma quitinete com um colega de curso. Para complementar o que recebia da bolsa permanência, vendia poesias na Universidade e em sinais de trânsito, e tentava conseguir aulas em escolas estaduais mediante a autorização para lecionar a título precário, conhecida como CAT.

Quando questionada sobre um possível acesso a uma república federal, algo que poderia reduzir seus gastos com moradia, Isabela teceu uma longa argumentação colocando-se contrária ao sistema hierárquico das repúblicas. O tempo que já possuía de Instituição permitiu a ela acompanhar as exigências que esse formato de moradia impunha a seus residentes. Ela mencionou colegas de turma que perderam o foco na graduação priorizando as vivências na república. Além disso, apontou para problemas relacionados a abusos sexuais e casos de agressão física que haviam acontecido na época e ganhado grande repercussão na comunidade acadêmica e mídia local. Mesmo com as dificuldades financeiras, utilizando os termos de Isabela, “vivendo no limite”, a estudante optou em não voltar a residir nas moradias estudantis da UFOP. Disse fazer isso pensando em sua saúde mental e no seu desenvolvimento no curso.

Observações sobre o percurso

Apesar de não apresentar maiores detalhes sobre sua trajetória escolar e acadêmica, as informações sobre o percurso de Isabela permitem elucidar como as práticas de socialização e convivência no interior da moradia estudantil podem afetar a permanência do estudante na Instituição.

Sua integração social e formal da estudante foi rápida. Desde os primeiros períodos, ela se envolveu em projetos de pesquisa e extensão, bem como atividades e eventos

relacionados ao curso. Não relatou dificuldades com conteúdos ou na relação professor e aluno, apresentando, também, bom desempenho acadêmico. Sua desenvoltura observada no acesso aos locais do Departamento mostra seu domínio e apropriação daquele espaço. Esse conjunto de elementos permite inferir sobre sua condição de filiada ao ensino superior. Ao longo de mais de uma hora e meia de entrevista, apresentou como seu maior desafio a convivência com outras pessoas nas moradias. As atividades vocais e corporais desenvolvidas nos dois apartamentos onde residiu causavam estranheza nas demais moradoras. Era caracterizada como sendo diferente, exótica. Por vezes, preferiu se fechar e ignorar a divisão estabelecida por áreas de interesse e afinidade. Entretanto, após um caso de agressão física, decidiu sair do apartamento e voltar a residir com sua tribo, caracterizada por ela como “a galera que faz Artes Cênicas. A galera que tem um engajamento político, social. A galera que pensa transformações do mundo. A galera que ocupa o espaço”.

Seu comportamento proativo e o desejo de concluir o curso levaram a estudante a desenvolver trabalhos alternativos, como a venda de poesias, para complementação de sua renda. A atuação institucional, para mediação de conflitos e troca de vagas entre os apartamentos, não foi eficaz no caso de Isabela e colocaram em risco suas condições de permanência na Instituição.

Outro aspecto a ser ressaltado se refere à distinção entre as esferas acadêmica e material de sobrevivência. Assim, apesar dos percalços vivenciados pela estudante em relação à moradia, as disposições construídas no ambiente familiar de valorização da escolarização parecem ter contribuído para sua filiação intelectual e institucional. Nesse caso, a integração ao ambiente da moradia estudantil institucional não foi condicionante para sua permanência na Instituição, tendo a estudante mobilizado outros recursos para arrecadação de renda, que lhe permitissem residir em outro local independentemente das vagas oferecidas pela Universidade.

9.6 Henrique (República Federal): Um projeto de aprendizagem paralelo, a supervalorização das sociabilidades na república estudantil

Henrique é natural da cidade de Varginha. Quando respondeu ao questionário da pesquisa, cursava as disciplinas finais do curso de Engenharia de Controle e Automação. No momento da entrevista, com 27 anos, tinha colado grau, e daria início às atividades laborais em uma empresa em Belo Horizonte. Desde o primeiro contato, demonstrou interesse em

participar da pesquisa, aspecto reforçado em diferentes momentos da entrevista quando demonstrou satisfação em poder falar das experiências de vivência na república federal. Henrique se mostrou à vontade mesmo diante de questões que expunham aspectos negativos dessa experiência.

É proveniente de uma família com bons recursos econômicos, sendo os pais detentores de qualificações em nível superior, ambos servidores públicos. O pai tem formação em Matemática e Direito e quase concluiu o curso de Engenharia Mecânica. Ele desenvolve atividades na área de Tecnologia da Informação na Prefeitura da cidade. A mãe é pedagoga e trabalha como supervisora de uma escola estadual de Ensino Fundamental. A irmã, um ano mais nova, concluiu o curso de Direito em uma instituição privada, mas não atua na área. Quanto à escolarização dos antecedentes, os avós maternos concluíram a educação básica, a avó fez Magistério e o avô é técnico em Contabilidade. Sobre os avós paternos, desconhece a escolaridade deles.

As condições econômicas favoráveis permitiram a Henrique a frequência em escolas privadas desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Fundamental, bem como o suporte financeiro ao longo de todo o percurso acadêmico. A formação escolar de qualidade possibilitou sua aprovação, sem utilização de curso preparatório, no processo seletivo para ingresso no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), *Campus Varginha*, onde cursou o ensino médio e o curso Técnico de Informática Industrial. O acesso ao CEFET, tanto por Henrique quanto por sua irmã, foi planejado pela mãe: “Ela me incentivou de uma forma meio excêntrica dizendo que se eu não passasse iria para o ensino público municipal ou estadual”. Nogueira (2011), em sua pesquisa sobre o impacto do exercício da profissão docente pelos genitores na vida escolar dos filhos, mostra que os pais professores se mobilizam intensamente para favorecer o bom desempenho dos filhos e promovem práticas educativas que contribuem para as disposições relacionadas ao sucesso e às experiências escolares positivas. No caso de Henrique, egresso do sistema privado de ensino, o acesso ao ensino médio no CEFET e, posteriormente em uma instituição pública de ensino superior, caracteriza o chamado circuito virtuoso (ROMANELLI, 2007; NOGUEIRA, 2007).

Após a conclusão do ensino médio no Centro Federal, então com 18 anos, Henrique foi servir ao Exército. Era algo desejado mesmo que significasse postergar o acesso ao ensino superior. Ele relata ser uma tradição em sua família, na qual todos os homens serviram ao Exército e compartilhavam lembranças e aprendizagens que despertaram seu interesse. A essa altura, trabalhava como contratado na Companhia Energética de Minas Gerais (Cemig). Lembra que, apesar do bom salário que recebia e de as funções estarem relacionadas ao

curso técnico que concluíra, a ideia de permanecer exercendo atividades operacionais o desagradava. Após o período de serviço militar e diante das constantes orientações da mãe, matriculou-se em um curso preparatório para o ENEM e se dedicou durante um ano para a realização da prova.

Henrique se define como um estudante mediano. Afirma nunca ter sido um dos melhores da classe, mas também não apresentava déficits de desempenho ou reprovações, tendo ficado em recuperação uma única vez ao longo de toda a trajetória escolar, acontecimento relatado por ele como algo marcante em sua trajetória.

O ingresso no ensino superior

A dedicação na preparação para a prova do ENEM teve como resultado a aprovação no curso de Ciência da Computação na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Chegado o dia da matrícula, o estudante se dirigiu, junto com os pais, para a Instituição e buscou opções de moradia a partir de anúncios afixados nos murais da Universidade. A visita frustrada a alguns endereços associada à informação de que o curso funcionava no *Campus Tancredo Neves*, afastado da área central da cidade aumentaram as expectativas do estudante em ser chamado na Universidade Federal de Ouro Preto, a qual também havia indicado no SiSU.

Duas semanas após a matrícula na UFSJ, foi chamado na UFOP. Henrique já conhecia a cidade de Ouro Preto, porque seis meses antes da prova do ENEM, fora convidado para a festa de formatura do irmão de um amigo. Ficaram hospedados em uma república federal e participaram de todas as comemorações relacionadas à diplomação:

Quando eu cheguei lá, fiquei lá perto da churrasqueira com a galera. A primeira grande impressão que eu tive é que as pessoas chegavam para conversar com você: ‘E, aí, de onde você é, o que você está fazendo aqui?’ Disse: ‘Que legal! As pessoas têm interesse em saber mais da vida de outras pessoas’.

Na UFOP, enquanto aguardava na fila para realizar a matrícula, Henrique se deparou com um clima institucional mais acolhedor em relação ao da UFSJ. Fora abordado constantemente por estudantes convidando-o para conhecer as repúblicas e tomar um café: “Só que aí eu já fui com endereço certo. Fui morar numa república federal”, a mesma república que tinha visitado outrora na festa de formatura.

A convivência na república federal

A chegada à república é marcada por descobertas e aprendizagens. O período de batalha exige do estudante a passagem por diferentes testes de persistência e obediência às normas da casa. Henrique afirma ter sofrido durante esse período, principalmente porque ele antecedeu uma grande campanha institucional para minimizar os trotes na Universidade e nas repúblicas. Também, seu jeito de ser caracterizado como “respondão” e “cheio de si”, tornaram-no alvo de muitos trotes. Para continuar na república: “Dependeu muito da minha vontade de permanecer também. Porque lá você é testado o tempo todo que você está nesse período de batalha de vaga”. A experiência anterior no Exército, a seu ver, o auxiliou a compreender o que é uma hierarquia, mas, por outro lado, o prejudicou, pois o grau elevado de subordinação a que foi exposto o fazia questionar aspectos da vida na república, o que atrapalhou seu crescimento no local.

Durante a batalha naquela república, os calouros ficavam responsáveis por tarefas básicas de cuidado com a casa, como, por exemplo, abrir as janelas, fazer o café e molhar a grama. Para Henrique, é preciso aprender a viver em sociedade, aprender como a casa funciona, para que, após a escolha como morador, possam ser atribuídas tarefas mais complexas e de maior responsabilidade, como a gestão financeira do dinheiro arrecadado com festas, como o Carnaval, tarefa que desempenhou.

Entre os diversos acontecimentos relatados pelo estudante em seu tempo de batalha ele se referiu a uma apresentação solicitada pelos veteranos aos candidatos a moradores sobre o Tratado de Tordesilhas. Após uma semana de preparação em conjunto, realizaram a exposição, cujo objetivo era ensinar aos calouros sobre o Tratado da República, no qual o sofá era dividido em dois, sendo destinado aos novatos apenas um lado. Essa situação, mesmo sendo definida por Henrique como ridícula, foi passível de aprendizagens:

E, aí, você vê que você tem que aprender a se colocar no seu lugar, porque você acabou de chegar. Então, as coisas não funcionam do jeito que você quer. E te ensina também a falar e tal. Os caras: ‘Oh, bicho, pode falar mais alto. Você está agarrando para falar. Então, escuta mais o que você fala’, tudo com o tom de zoeira, né? Porque todo mundo ali é universitário.

Esse tipo de atividade, que, sem um fim específico além da troça, leva de forma lúdica ao desenvolvimento de habilidades orais e formas de se portar para a realização de um discurso ou exposição, é um aspecto também presente na cultura estudantil de Coimbra, sobretudo nas repúblicas (CARREIRO, 2004).

Na UFOP há um esforço intencional para a socialização entre os residentes das repúblicas. A participação em eventos e festas é algo valorizado. Inclusive, nos eventos que contam com a participação de ex-residentes, conversar e fazê-los se sentirem integrados ao ambiente da casa, ou seja, promover a socialização entre as diferentes gerações de moradores é algo realizado de forma proposital.

Henrique se refere aos colegas de república como irmãos. Em vários momentos, denomina o grupo como família, o que demonstra a intensidade dos laços construídos nesse espaço. Ao longo de seus relatos, afirma que, a partir do segundo período, os colegas assumiram o papel, antes desempenhado pela mãe, de acompanhar os dilemas e frustrações relacionados à vida acadêmica. A proximidade das experiências vividas, tanto na república como na Universidade, reforçaram a cumplicidade entre os estudantes:

Eu me lascando, para não usar outro termo, na Universidade, chegava na república chateado. Os caras percebiam de cara. Eu, pelo menos, não conseguia esconder as minhas frustrações, E aí que é o grande bacana: se você mora num apartamento ou mora numa casa aonde cada um cuida de si, você pega essa sua frustração, entra para dentro do seu quarto, ou você liga para a sua família... Minha mãe... Até o segundo semestre, ela me ajudou muito, mas depois disso não tinha mais o que ela fazer. Era uma vida nova, morando fora. Ela nunca passou por isso. E, aí, quem muito me ajudou foram as pessoas da república. Eu ficava frustrado ali, ia no quarto do cara: ‘Ô, vamos bater um papo aí?’ ‘Não, cara, não é assim e tal. Já tive aula com esse professor, já tive aula com um professor parecido...’

As trocas entre os colegas de casa auxiliaram Henrique no tempo do estranhamento, no qual a compreensão do volume de trabalho e as novas formas de relação com os docentes ainda causavam estranheza: “A república sempre vai estar ali para te ensinar alguma coisa, e sair da zona de conforto e entrar na zona de aprendizado. Não é fácil, porque você lida com coisas que você não está acostumado”.

Estranhamento, aprendizagem e afiliação

Ao chegar à UFOP, Henrique cursava Ciência da Computação. O processo de escolha do curso não mobilizou grande esforço, uma vez que quis dar continuidade à formação técnica que já possuía. Contudo, o estudante revela um interesse contido pela área de Engenharia. Inicialmente, havia um receio em não conseguir cursar as disciplinas da área de Física, o que caracterizava um impedimento para sua tomada de decisão. Mas após um semestre no curso de Ciência da Computação, o qual também tem em sua matriz curricular disciplinas de Física, deu início a um processo de levantamento de informações com estudantes e egressos sobre o

curso e áreas de atuação da Engenharia de Controle e Automação. No segundo semestre, lançou sua nota do ENEM no SiSU para esse curso na UFOP e foi aprovado. Houve uma troca de curso, mas permaneceu na mesma Instituição. Os vínculos do estudante com a cidade de Ouro Preto e com a vida estudantil experimentada no universo das repúblicas consolidaram sua integração à Instituição.

O estudante relata dificuldades iniciais em relação ao volume de conteúdo e a dedicação necessária para atender às exigências do curso:

Qualquer coisa que você for fazer, que necessita de desenvoltura, você precisa treinar. Com a vida nova, muitas coisas diferentes acontecendo, acabou que eu não tive tempo. Na verdade, eu não quis sentar e estudar. Trocando em miúdos, é isso.

Há uma valorização consciente das atividades extra acadêmicas relacionadas à moradia, à dimensão da socialização e ao convívio coletivo em detrimento de um bom desempenho: “Eu preferi muito mais a república e o social. Eu deixei de lado a Universidade, porque o sistema era... Eu precisava demais desenvolver o meu lado social”. Nesse caso, a moradia representa um importante contexto de socialização e ressocialização para o estudante. Sobre isso, Couto *et al.* (2014) pontuam que o grupo de amigos pode tanto funcionar como um mecanismo de desenvolvimento de relações positivas com a escolarização como atuar em sentido contrário, promovendo e reforçando relações de distanciamento e resistência ao ensino formal.

O tempo dedicado às tarefas e eventos da república concorria com o tempo de estudo e restringia a possibilidade de participação em outras atividades acadêmicas para além das aulas. O desenvolvimento do ofício de estudante foi alcançado, mas de forma gradual devido à imersão no universo da república. O curso de Engenharia de Controle e Automação, com duração de dez semestres, foi concluído em sete anos (14 semestres). Henrique afirma que demorou a aprender como estudar em Engenharia. Isso levou à acumulação de um considerável número de disciplinas em atraso:

O professor te ensina a matéria. Você vai pegar o exercício... Estou te ensinando como é que forma em Engenharia, hein? Você pega o exercício, você replica o exercício que o professor te ensinou, e é mais ou menos aquilo ali que você vai fazer na prova. O cara te dá o enunciado da questão e ali você tem que descobrir as pistas, as informações.

Eu aprendi a fazer uma leitura muito boa do ser humano vivendo na república. Então, eu sempre meio que pegava o estilo do professor, do que

ele gostava e tal, como que era a maneira de ele lidar, porque todo mundo tem uma personalidade, é inegável. E, aí, você via que tinha professor que gostava de um pouco mais de atenção, tinha professor que não gostava de ter que ficar parando para responder. Então, eu meio que pegava o ritmo do professor, entendeu? O professor que gostava eu participava mais da aula dele.

Já filiado à república, Henrique se empenhou para melhorar o desempenho acadêmico. E foi a partir da compreensão da técnica de como estudar que ele desenvolveu o ofício de aluno, respondendo às solicitações e às demandas intelectuais de forma adequada e atingindo a condição de filiado. Todavia em um percurso marcado pela supervalorização das sociabilidades relacionadas à moradia. Isso pode ser observado até mesmo pela recusa do estudante em ser visto por outros colegas estudando:

Sempre tive uma picuinha com a coisa acadêmica. Eu não gostava de ser visto estudando, outras pessoas me verem estudando. Eu sempre tive um pouco de dificuldade com isso. Então, eu preferia me isolar para estudar.

Tal afirmativa mostra o desejo de fuga do *status* de aluno e a preservação do sentimento de que a vida a ser valorizada acontecia em outras esferas, aspecto também verificado na pesquisa de Lapeyronnie e Marie (1992). Os estudantes investigados pelos pesquisadores supervalorizavam as atividades de lazer em detrimento daquelas relacionadas ao mundo acadêmico.

Sobre as relações com os colegas de turma, Henrique afirma que o fato de residir em república o fez se “afastar demais das pessoas” do curso. Isso pode ter acontecido em função da despreocupação frente ao desempenho acadêmico e da valorização de práticas de lazer. Em suas palavras: “O estilo de vida das pessoas que eram do meu período não condizia com o meu estilo de vida”. Assim, a integração social informal com os colegas de curso foi comprometida, sendo priorizadas as relações sociais da república.

Quanto à integração social formal, foi a partir da rede de relações construídas em torno da moradia que Henrique desenvolveu atividades de pesquisa:

Um professor de Matemática da UFOP, e que tinha muita proximidade com a galera da república, gostava da pegada estudantil, como que a gente vivia ali, o quanto ajudava a desenvolver o ser humano positivamente... E ele acabou abrindo um projeto na UFOP. E, aí, eu fui bolsista dele, ajudei ele nos projetos.

Além desse envolvimento efêmero com a pesquisa, Henrique teve acesso a cursos de Excel, Autocad e inglês oferecidos pela Fundação Gorceix. Os relatos evidenciam que não houve participação em atividades de extensão, monitoria, grupos de estudo ou órgãos de representatividade estudantil. Houve a opção deliberada de superinvestimento em outras esferas, como a república e as aprendizagens propiciadas pela vivência coletiva, que, apesar de impactarem no desempenho, não deixaram de contribuir para a sua formação como pessoa e promoveram sua integração à Instituição.

Considerações sobre o percurso

No caso de Henrique, a escolha da instituição de ensino superior foi permeada pelos mecanismos de integração e sociabilidade promovidos pelas repúblicas federais, sendo, inclusive, por esses meios o seu primeiro contato com a cidade de Ouro Preto.

Ao longo de seu percurso acadêmico, filiou-se à república penalizando nos primeiros semestres seu desempenho acadêmico. Atribuiu pouco significado às notas e resultados medianos, concentrando-se na aquisição de experiências de vida e fruição do convívio social. Houve grande valorização da dimensão simbólica relacionada à identidade republicana, por isso priorizou os processos de iniciação e comprometeu-se com os ritos da casa em nome de sua aprovação como membro.

A vida universitária, relegada a segundo plano, só recebeu a atenção do estudante a partir do terceiro ano de UFOP quando ele se sentia “um ser humano melhor, que tinha se desenvolvido republicanamente”. Isso pode explicar os semestres adicionais necessários para a conclusão do curso, resultado consciente de modos de estudo esporádicos e do pouco empenho em responder às demandas acadêmicas, tendo em vista o desenvolvimento de outras habilidades.

Durante a entrevista, Henrique retomou aspectos dos usos, práticas e costumes da vida estudantil nas repúblicas como uma espécie de escola da vida, na qual se tem um desenvolvimento social, cognitivo e moral, e que deveria ser proporcionado a toda comunidade estudantil. A vivência na república daria o traquejo para vida, desenvolveria a empatia para com o outro e teria reflexos em outros âmbitos da vida. A rememoração por meio do discurso permite verificar que as sociabilidades proporcionadas pela vivência em comunidade foram fator de importância para o desenvolvimento pessoal: “Aprendi a conversar, aprendi a ver o outro lado das coisas, aprendi a me colocar nas situações, aprendi a ter empatia pelo próximo”. A utilização recorrente do verbo aprender, na primeira pessoa do

singular, marca a percepção do estudante sobre as potencialidades da vivência coletiva e os efeitos das redes de relações desenvolvidas no ambiente da moradia estudantil.

Algo semelhante foi verificado por Sousa e Sousa (2009) com os residentes da Casa do Estudante no estado de Goiás. Os autores exaltam a moradia estudantil como local educativo e apresentam a experiência de residência coletiva como uma qualidade, algo diferencial frente àqueles que não passaram por tal vivência. A valorização de aspectos externos ao universo acadêmico, sobretudo práticas de lazer, e sua oposição às práticas de estudo e atividades propostas pela Universidade foram caracterizadas por Lapeyronnie e Marie (1992) como uma retirada intencional dos estudantes, uma forma de distanciamento caracterizada pelos autores como “boêmia”.

No caso das Repúblicas, os moradores gozam dos benefícios de residir nesse espaço, como, por exemplo, usufruir de boa infraestrutura, participar como membros das festividades promovidas, ter uma foto exposta nas paredes da casa junto a outros formandos residentes (colar quadrinho) e, por fim, participar de uma rede rica em capital social, cujas potencialidades podem ser vividas tanto no presente como auxiliar no ingresso ao mercado de trabalho.

A esse respeito, destaca-se a capacidade de Henrique em capitalizar e apresentar as vivências como residente de república em relação à sua formação profissional. Recém-formado e sem qualquer experiência prática em sua área de formação, expôs aspectos da administração da república e de organização de seu famoso bloco de carnaval, que movimentava aspectos relacionados à infraestrutura junto a vultuosas quantias, como um diferencial de seu percurso acadêmico. Esses elementos promoveram sua distinção frente aos outros candidatos e chamaram a atenção do gestor da empresa responsável pela seleção, tendo garantida assim sua contratação.

A origem social de Henrique permitiu a ele se dedicar às práticas da cultura estudantil da república e da Universidade de forma integral, não sendo necessário o desenvolvimento de atividades que lhe proporcionassem acesso a recursos financeiros. Diante de uma situação econômica familiar favorável e estável, prolongar o tempo de conclusão do curso em prol de vivências no campo social, postergando, assim, o ingresso no mercado de trabalho, não foi um fator de preocupação ao longo de seu percurso acadêmico. Situação essa diversa da maioria dos estudantes de camadas populares, que, além das dificuldades em suprir as condições objetivas de subsistência, tendem a sentir maior pressão pessoal e familiar para a conclusão do curso com maior brevidade. Desse modo, postergar em um ano o acesso ao ensino superior

para servir ao Exército, como também ampliar o tempo normalmente observado para a conclusão do curso de Engenharia não foram motivos de preocupação familiar.

Em um quadro de reprodução social, é esperado que pais com formação superior promovam disposições e aptidões que levam os filhos a ingressar nesse nível de ensino. Henrique relembra o papel desempenhado por sua mãe, fazendo-se valer dos conhecimentos de sua área de atuação profissional no processo de orientação ao longo da trajetória escolar dos filhos. Como no estudo realizado por Nogueira (2007), a certeza da formação e dos sucessos escolar e acadêmico era tida como uma “quase evidência”. Todavia, Henrique considera seus desempenhos escolar e acadêmico como medianos. Isso mostra que, apesar dos capitais cultural e escolar presentes em sua configuração familiar, o processo de aquisição desse patrimônio e de desenvolvimento de disposições a ele relacionados não foi acompanhado de um trabalho específico de apropriação (LAHIRE, 2004; NOGUEIRA, 2007). Sendo assim, ao longo de seu percurso escolar, priorizou a integração social informal e as aprendizagens provenientes de outros grupos socializadores em detrimento de sua afiliação intelectual.

Cabe destacar que o prolongamento dos percursos em função da valorização de outras esferas da vida estudantil não se traduz necessariamente como aspecto negativo ou em percursos malsucedidos. Tais vivências podem assumir relevância na formação dos sujeitos e ter repercussões em outros âmbitos da vida. Como pode ser observado no percurso de Henrique, apesar do prolongamento do tempo de efetivação do curso, ele foi concluído e já possibilitou sua inserção profissional no mercado de trabalho.

9.7 Considerações sobre os retratos sociológicos

Os retratos evidenciam configurações distintas em relação às condições econômicas de cada estudante, dos mais carentes, que não recebiam qualquer tipo de apoio familiar, como são os casos de Carla e Isabela, passando por situações estáveis, como as de Iago, Adriano e Paula, que contaram com o auxílio financeiro dos pais, ou a de Henrique, que provém de uma família com melhores recursos financeiros. Para os estudantes provenientes de famílias menos abastadas economicamente, os auxílios da assistência estudantil, gerenciados pela Prace, como, por exemplo, moradia, alimentação e bolsa permanência, entre outros, foram fatores essenciais para sua permanência na Instituição. Assim, apesar das limitações

socioeconômicas, os estudantes buscaram por recursos da assistência estudantil e bolsas consideradas de mérito acadêmico, como pesquisa, extensão, PET, evitando assim o exercício de atividades remuneradas que não se relacionavam a sua formação.

No caso de Henrique, os rendimentos familiares não o tornavam apto a receber os auxílios da assistência estudantil. Entretanto, por pertencer a um curso de Engenharia, era atendido pelas ações da Fundação Gorceix, que não faz avaliação socioeconômica para disponibilizar acesso a seus cursos e bolsas. Adriano, por sua condição de vulnerabilidade, era atendido pela Prace e, por ser estudante de Engenharia, teve acesso a cursos e atendimentos de saúde pela referida Fundação.

O estudo das biografias construídas na presente tese tem o condão de revelar a existência de fatores de outra ordem além daqueles relacionados às origens sociais. Os percursos evidenciam o efeito socializador do contexto em que os estudantes estão inseridos e das relações estabelecidas no interior das moradias estudantis como mobilizadoras ou não de sua integração e filiação ao ensino superior.

A escolarização dos pais é aspecto importante no delineamento da trajetória de escolarização dos filhos, sobretudo em termos de probabilidade de acesso e tipo de qualificação a ser desenvolvida (COSTA *et al.*, 2014). Há que se considerar também os efeitos das relações estabelecidas no âmbito da família ampliada e das redes de sociabilidade nas quais o desejo de ingressar no ensino superior seja compartilhado. Nas biografias de Henrique e Adriano o acesso a instituições federais de ensino médio constitui elemento importante para estruturação de seus trajetos, seja pelas qualificações escolares a que tiveram acesso, seja pelo ambiente estimulador em que o planejamento futuro sobre o curso de graduação era constantemente reforçado pelos docentes e compartilhado com os colegas.

De modo geral, os dados mostram as moradias estudantis socioeconômicas como locais de trocas e aprendizagens, que podem potencializar o processo de afiliação dos estudantes, e as repúblicas federais como ambiente de socialização e aprendizagens informais. Contudo, ao se analisar em escala individual, os percursos apresentam singularidades como o caso de Isabela, que, mesmo residindo nos Apartamentos da Prace, preferiu deixar a moradia em busca de uma convivência mais harmoniosa com pessoas de sua área de formação. Ou de parte dos estudantes da Vila Universitária, que, apesar de compartilharem espaços comuns da moradia, preferiram viver de forma isolada, não se relacionando com os demais moradores, conforme relatado por Adriano.

Apesar da trajetória escolar anterior, marcada por um histórico de bom desempenho (exceto o caso de Iago, que já apresentava um percurso de rupturas), vivenciaram um

contraste marcante na transição entre os dois níveis de ensino. O método de estudo esporádico, e por vezes em véspera de prova, característico do nível de ensino anterior, quando aplicado ao ensino superior, revelou-se insuficiente. A autonomia exigida frente à organização cotidiana do trabalho acadêmico, a compreensão dos padrões de exigência, o volume de conteúdo e a forma correta de estudar cotidianamente são elementos presentes nos relatos de todos os estudantes entrevistados. Para alcançar a condição de filiado, os entrevistados afirmam que o pré-requisito para bons resultados acadêmicos, componente basilar de um percurso de sucesso, é “aprender a aprender”; compreender como e o que estudar, saber responder de forma adequada às expectativas dos docentes; ou seja, desenvolver o ofício de estudante.

A superação do tempo do estranhamento, comum em todos os retratos sociológicos, se relacionou ao desenvolvimento de modos organizados de estudo, de autonomia e postura ativa frente aos processos de ensino e aprendizagem. Compreendeu também uma integração favorável com a instituição, curso, colegas, compreensão dos conteúdos, adaptação ao volume e nível de exigência dos trabalhos, aos tempos e modos de avaliação. Interessante destacar que aspectos relacionados à afiliação intelectual e institucional foram acessados pelos estudantes através do contato com colegas de turma, de moradia, por suas próprias experiências de tentativa e erro, e menos por ações institucionais. Isso ocorreu também com as informações sobre os programas de assistência estudantil e abertura de editais. A troca de informações entre os colegas se mostrou como ferramenta importante na constituição da condição de filiado, aspecto já indicado por Coulon (2008).

Quanto à configuração familiar, verificou-se que as famílias dos pesquisados não exerciam um acompanhamento sobre suas vivências na universidade. O compartilhamento dos percalços do processo de afiliação era feito com os colegas de moradia. Isso corrobora o que foi verificado em outros estudos sobre a menor atuação familiar de acordo com o nível de ensino, sobretudo após o acesso ao ensino superior (ROMANELLI, 2007). Diante disso, o estabelecimento de uma relação de proximidade e amizade entre os residentes da moradia se tornou aspecto fundamental.

As condições de moradia se diferem para cada estudante pesquisado tanto em relação à infraestrutura como nas práticas de convivência e socialização vividas em cada casa. A depender dessas relações e das normas sobre a utilização dos espaços, foram evidenciadas repercussões variadas sobre o percurso do estudante na Instituição. Os dados evidenciam que as redes estabelecidas nesses espaços e as trocas efetivadas cotidianamente podem contribuir para aceitação, rejeição, ampliação ou diminuição de disposições desenvolvidas em outros

ambientes, como, por exemplo, na configuração familiar. Sua influência se dá de forma menos enfática em relação às instâncias de socialização primária, considerando que a vivência na moradia é passageira e não envolve a imposição de ações e ideologias com base na autoridade parental e que, justamente por isso, pode alcançar de forma mais direta os sujeitos. Assim, a identidade forjada no âmbito desses espaços, embasada por diferentes práticas culturais do dia a dia e permeada por comportamentos diversos, permite ao sujeito a apropriação de aprendizagens, estas totalmente novas ou que se relacionam a disposições preexistentes.

Sobre isso, o retrato sociológico elaborado por Lahire (2004) a respeito da trajetória de Paul Rits mostra uma relação conturbada com a família, principalmente com o pai, que interferia de forma significativa em suas escolhas pessoais e escolares. Após o ingresso no ensino superior, o estudante recebeu o auxílio do colega de quarto, tanto em aspectos cognitivos relacionados ao conteúdo e às formas de sua apropriação quanto ao estímulo positivo, afirmando que Paul alcançaria o sucesso. Nas trajetórias de estudantes de camadas populares, é comum o auxílio de terceiros para a consecução do percurso com êxito. No caso de parte dos estudantes pesquisados, o auxílio provém de colegas de residência, com quem compartilharam as alegrias e dissabores da vida acadêmica. A reconstrução dos percursos permitiu dar visibilidade à configuração singular de elementos interdependentes, que levaram à constituição de cada contexto de moradia como sendo mais ou menos voltada para a valorização da cultura acadêmica.

Cada sujeito, em função de suas experiências relacionadas ao lugar, tempo e trajetória, incorpora, de forma subjetiva e singular, disposições relacionadas a essa vivência coletiva. A ajuda material dos programas de assistência estudantil e de terceiros e as relações desenvolvidas em seu interior, entre outras circunstâncias, podem ser transformadas ou não em créditos passíveis de serem convertidos de forma positiva no percurso acadêmico (VIANA, 1998).

É consenso entre os entrevistados o desenvolvimento de aprendizagens a partir da vivência coletiva nas moradias, como, por exemplo, amadurecimento pessoal, capacidade de superar dificuldades, aptidão para lidar com os outros e se tornar mais flexível. Por outro lado, os dados evidenciam que as relações promovidas no interior das moradias podem tanto facilitar como dificultar o período de transição e integração dos novos estudantes. As iniciativas variam de acordo com o regime de acesso, infraestrutura, proximidade ou não de práticas como os trotes, pré-disposição do estudante em permanecer na moradia e integrar-se ao grupo. Além disso, fatores favoráveis e desfavoráveis podem se sobrepor em um mesmo

formato de moradia estudantil atuando de forma complexa e interdependente no percurso acadêmico dos estudantes, como pôde ser observado nos casos de Iago, Adriano e Henrique. Sobre as diferentes disposições e *habitus*, Setton (2016, p. 94) afirma:

Todo indivíduo exposto a uma pluralidade de mundos sociais submeter-se-ia aos princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios e, assim sendo, não responderia ou agiria segundo um sistema único de disposições de *habitus*. Ao contrário, responderia a um sistema híbrido de disposições de cultura.

Dessa maneira, as relações de amizade, cultivadas no âmbito da moradia estudantil, podem se constituir em “uma fonte de entajuda e de motivação adicional para estes estudantes, auxiliando-os na definição de interesses, prioridades e objetivos de vida” focados ou não no ensino superior (COUTO *et al.*, 2014, p. 103). A boa relação com os pares pode suprir carências institucionais e promover ou reforçar disposições importantes para a afiliação ou evasão. Em consonância com o estudo realizado por Tinto (1993), foram identificados casos em que a integração ao ambiente das moradias e ao contexto de integração social informal se sobressaiu em detrimento das atividades acadêmicas, como abordado no percurso de Henrique e em parte das trajetórias de Adriano e Iago.

O contato constante com os colegas de residência propiciou a Carla e Henrique o acesso a um conjunto de recursos cognitivos, culturais, econômicos e relacionais. No caso de Adriano, Paula, Iago e Isabela, foi necessária a troca de residência para encontrar um ambiente que lhes propiciasse tais elementos. As relações interpessoais no interior da moradia auxiliaram os estudantes a superarem dificuldades e promoveram a motivação necessária para a continuidade do percurso acadêmico.

As trajetórias de Adriano, Paula, Isabela e Henrique evidenciam o esforço contínuo das famílias para a inculcação de uma ordem moral e doméstica, ações empreendidas tendo como objetivo a valorização da escolarização, mesmo sem a intenção consciente e racional de acesso posterior ao ensino superior, podendo ser caracterizados como “percursos centrados na educação”, classificação proposta na obra de Caetano *et al.* (2014).

Nos casos de Carla e Iago, há uma ausência de apoio metódico, incentivos ou interferências explícitas dos pais e responsáveis sobre a trajetória escolar e acadêmica, sobretudo pelos escassos capitais escolares e econômicos familiares. Carla recebeu os incentivos da irmã mais velha para a continuidade dos estudos e Iago se inspirou no percurso de um primo. Ambos podem ser classificados como “percursos de contra tendência” (CAETANO *et al.*, 2014).

A caracterização dos percursos proposta por Caetano *et al.* (2014) não é estática. Os autores consideram que os estudantes podem vivenciar fases de oscilação entre tempos de valorização e dispersão da formação acadêmica, conforme verificado no caso de Adriano. O estudante desenvolveu um percurso, no qual, após alguns semestres de supervalorização das sociabilidades e desempenho acadêmico regular, reformulou suas opções iniciais assumindo uma postura distinta frente aos estudos. Sua tomada de decisão recebeu influências externas do ambiente no qual residia e das disposições inculcadas desde muito cedo no ambiente familiar de dedicação e valorização da escolarização. O redirecionamento de sua trajetória no ensino superior exigiu determinação pessoal e reconfiguração de sua identidade estudantil, não mais como morador de república, para a retomada do percurso focado na educação formal. Algo semelhante à experiência de Iago, que, para se dedicar aos estudos, deixou a república onde residia. Nesses casos, os trajetos podem ser classificados como “percursos com problemas de transição e conciliação” que evidenciam as dificuldades de conciliação de diferentes esferas da vida e contextos de socialização. Segundo Caetano *et al.* (2014) as dificuldades no processo de transição e adaptação a novos contextos, agravadas pelo deslocamento residencial, pode levar a perda de redes de apoio. Mas por outro lado, pode também levar a uma grande valorização das sociabilidades entre os colegas. A concentração nessa esfera pode ser caracterizada como elemento de estabilização inicial. Porém, a valorização prioritária das sociabilidades pode atuar de forma concorrente com os estudos, aspecto identificado e modificado por Adriano e Iago e observado em todo o percurso de Henrique.

A trajetória de Henrique caracteriza um “percurso com inflexões”, no qual houve um reajuste vocacional, mediante a troca de curso para uma área de formação mais próxima de seus interesses, e dispersão no investimento acadêmico diante da supervalorização de outras vertentes da vida estudantil como as sociabilidades e lazeres proporcionados pela vida na república. Para isso, contou com o apoio familiar emocional e financeiro no prolongamento de sua trajetória acadêmica.

A maioria dos percursos analisados apresenta integração acadêmica e social, e possui variações relacionadas à singularidade de cada trajetória e às vivências distintas no interior da moradia estudantil. Elas dão visibilidade a essa forma de convivência coletiva como elemento significativo para a compreensão dos percursos acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos fatores contribuem para a explicação dos casos de afiliação e insucesso acadêmico. A presente tese teve como foco analítico os aspectos organizacionais e sociais da relação dos estudantes com a moradia estudantil e é composta de duas partes. A primeira se voltou para a análise da política de moradia estudantil como componente do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), abarcando aspectos da organização e gestão que as universidades efetivam para o oferecimento das moradias. Na segunda parte, foram priorizadas as práticas de socialização decorrentes da vivência coletiva dos estudantes, dando voz às suas percepções sobre os efeitos da moradia para sua permanência na instituição.

No contexto de expansão do ensino superior público, a transformação da política de governo, antes denominada Plano Nacional de Assistência Estudantil, em Programa Nacional de Assistência Estudantil, no ano de 2010, representou um grande passo para a consolidação de ações dessa natureza nas instituições. Todavia, a aprovação do Programa por decreto não garante sua execução como política de Estado e o deixa vulnerável às políticas de outro governo.

Outro aspecto preocupante são os valores destinados à sua execução, que, de acordo com os gestores das Universidades pesquisadas (UFMG, UFV e UFOP), são insuficientes para o atendimento às dez áreas de atuação elencadas no texto do Decreto¹⁰⁷. O panorama geral das ações de assistência estudantil efetivadas pelas Universidades Federais apresentado no capítulo três mostra serem incipientes iniciativas que extrapolam o oferecimento de programas de alimentação e moradia estudantil. Especificamente sobre as condições de moradia, no período do levantamento, dentre as 63 Universidades apenas 41 dispunham, em sua infraestrutura, de alojamentos, sendo frequente a disponibilização pelas demais instituições de auxílio financeiro para o atendimento dessa demanda. A opção de oferecer auxílios em detrimento da construção de imóveis para alojamento pode ser uma ação viável em curto prazo e em caráter emergencial, mas não se configura como a melhor alternativa, pois sempre está condicionada à existência e liberação de recursos, algo preocupante diante da presença de políticas de contingenciamento de verbas públicas.

A disponibilização de condições de alojamento para estudantes de camadas populares, que deixam sua cidade de origem para cursar a educação superior é fator essencial para a

¹⁰⁷ São áreas de atuação do PNAES: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso e participação de estudantes com deficiência, transtornos globais e altas habilidades.

consecução de suas trajetórias. Contudo, a permanência bem-sucedida nesse nível de ensino vai além do suprimento de condições mínimas de sobrevivência. Nesse sentido, os dados mostraram serem menos comuns as ofertas de ações de cunhos pedagógico, cultural e esportivas. Um reduzido número de instituições oferecia programas para o aprendizado de uma segunda língua, empréstimo de instrumentais relacionadas ao curso ou auxílio para aquisição de materiais e cursos extracurriculares. Assim, após quase uma década de implantação do PNAES, permanecem os desafios em relação à sua execução e abrangência, sendo ainda restritas ações de melhoria do desempenho acadêmico e que auxiliem no processo de afiliação intelectual e institucional dos estudantes.

Sobre a relação entre moradia e percurso acadêmico, desde a década de 1960, um significativo número de pesquisas foi desenvolvido abordando aspectos das moradias estudantis das universidades americanas, como, por exemplo, a satisfação dos alunos, as conquistas acadêmicas e as instalações físicas dos alojamentos. Viver no *campus* é apontado como uma variável positiva na persistência em continuar no curso superior (BERGER, 1997; PASCARELLA; TARENZINI, 1991). A compreensão do espaço das moradias americanas como ambiente acadêmico de aprendizagem, fomentador de experiências formativas que contribuem para a afiliação, difere bastante da compreensão assistencial que é imprimida a esses espaços no Brasil.

Os estudos do campo da Sociologia da Educação, que buscam compreender as condições de acesso e permanência no ensino superior de estudantes de camadas populares, destacam o papel da família como a primeira e mais importante instituição na constituição das práticas socializadoras que proporcionam a longevidade escolar (PORTES, 1993; VIANA, 1998; LACERDA, 2006; PIOTTO, 2007). Esses mesmos trabalhos evidenciam também, em determinadas biografias, outros contextos de socialização que contribuíram de forma articulada e diferenciada para a estruturação de disposições relacionadas ao percurso acadêmico, exercendo influência sobre o processo de integração e afiliação (DAYRELL, 2012). Além disso, esses estudos apontam os programas de assistência estudantil como componente fundamental para a permanência dos estudantes nas instituições. São exemplos as relações desenvolvidas no âmbito da moradia estudantil institucional. Nesse sentido, considerando a produção nacional, a presente tese se constituiu em um esforço de abertura de novas linhas de discussão sobre a temática e propõe um olhar mais atento sobre as relações estabelecidas no interior das moradias universitárias como um aspecto significativo na constituição do percurso acadêmico dos estudantes residentes nesses espaços.

De acordo com Coulon (2008, p. 31), “a entrada na vida universitária é como uma passagem: é necessário passar do estatuto de aluno ao de estudante. Como toda passagem, ela necessita de uma iniciação”. No caso dos estudantes pesquisados, além da iniciação referente à apropriação dos códigos e elementos da cultura acadêmica, o acesso ao ensino superior veio acompanhado de outras mudanças, inclusive de espaço geográfico: o distanciamento espacial da família, o afastamento de grupos de apoio e amizade e a inserção em novos contextos de socialização, sendo necessário se adaptar e integrar ao ambiente e às relações vividas no interior da nova cidade, da Universidade e da moradia estudantil.

A hipótese com a qual se trabalhou na tese foi de que o ambiente da moradia estudantil seria promotor de experiências diferenciadas no percurso acadêmico dos estudantes, podendo repercutir na ligação com a Instituição e no desempenho ao longo do curso. Foram caracterizados os programas de moradia desenvolvidos em três Universidades Federais (UFMG, UFV e UFOP) e, posteriormente, aprofundadas informações sobre o contexto da Universidade Federal de Ouro Preto. Dentre as instituições federais que oferecem moradia estudantil, destacaram-se a singularidade do programa implantado na UFOP e sua proximidade com ações da praxe desenvolvida nas universidades portuguesas. Seu histórico de constituição e manutenção ao longo dos anos levou à consolidação de práticas de socialização na comunidade estudantil local. Na análise qualitativa, foram entrevistados estudantes residentes nas moradias estudantis da UFOP e produzidos os retratos sociológicos.

Os dados da pesquisa dão ênfase às dinâmicas vivenciadas pelos estudantes no seio da moradia estudantil, destacando-se aspectos organizacionais e interacionais no curso de sua afiliação. Foram observados os textos da política institucional de moradia e sua apropriação e interpretação pelos sujeitos, identificando, assim, “processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática” (MAINARDES, 2006, p. 50).

As instituições de ensino superior, além de espaços de ensino e aprendizagem, podem ser tomadas como centros privilegiados de reconfiguração das sociabilidades estudantis. A formação de um grupo de trabalho em que sejam realizadas trocas, esclarecimento de dúvidas e circulação de materiais pode induzir uma melhor ligação do estudante à Universidade (CAETANO; COUTO, 2014). Nesse sentido, os estudantes residentes em determinadas moradias conseguem extrapolar o caráter funcional de vivência coletiva imposta pelas condições financeiras (no caso das moradias socioeconômicas) ou por livre-arbítrio (como nas repúblicas federais da UFOP) em “espaços intersticiais” que ampliam sua motivação em permanecer na Instituição mesmo diante de percalços (LARROSA, 1999). A participação associativa a essas e outras comunidades estudantis pode fomentar uma relação mais próxima

com a Instituição. A centralidade da dimensão relacional nos percursos estudantis é também evidenciada por outros estudos (COULON, 2008; GARRIDO, 2012).

De acordo com Tinto (1993), a vida social e intelectual da maioria das instituições de ensino é composta por um centro que estabelece o *ethos* institucional com valores, crenças e padrões e pelas comunidades ou subculturas. Estas apresentam valores e padrões de comportamento que podem diferir substancialmente do centro. O efeito da filiação às subculturas sobre a persistência do estudante se correlaciona com o grau em que essa comunidade é marginal ou inserida na corrente principal da vida institucional. Quanto mais próxima estiver da vida acadêmica, mais congruente à Instituição. Por outro lado, quanto mais afastado do centro da vida institucional, maior seu distanciamento da Universidade. Dentre a diversidade de subculturas e grupos estudantis, destacam-se a residência universitária e sua comunidade estudantil.

Os dados indicam que, tanto na Universidade de Coimbra como na UFOP e na UFV, vivências da cultura estudantil podem ora contribuir para a integração do estudante à Instituição, como também interpor dificuldades ao processo de afiliação intelectual. No caso da Universidade de Coimbra, as atividades de praxe podem ser consideradas elementos que impactam sobre a integração dos estudantes na Instituição. Elas promovem o contato dos calouros com os veteranos e propõem, para além das atividades vexatórias, uma inserção nos espaços da Universidade e da cidade. Na UFOP e na UFV, as relações hierárquicas mantidas em determinadas moradias foram tanto exaltadas como questionadas pelos estudantes participantes da pesquisa. Os dados evidenciam diferentes relações de convivência a partir do tipo de moradia estudantil, variando entre práticas intensas de trote e hierarquia até a mera divisão do espaço. Já na UFMG, não foram relatadas práticas de trote entre os residentes das moradias, mas as dificuldades nas relações de convivência foram aspectos recorrentes nos dados do questionário.

A opinião dos responsáveis pela gestão das moradias nas três universidades evidencia uma visão mais funcional desse espaço. As preocupações se referem aos aspectos de organização e funcionamento diário, avaliações socioeconômicas e disponibilização das vagas. A falta de pessoal e, mais recentemente de recursos, frente às práticas de contingenciamento efetivadas pelo governo federal, como já mencionado, dificulta a implementação de ações que extrapolem o caráter administrativo e organizacional. Dessa forma, repensar ou mesmo avaliar o Programa, bem como atender a demandas isoladas, desenvolver ações de socialização, lazer e integração do público ficam em segundo plano.

No contexto da UFOP, os usos e costumes da cultura estudantil, sobretudo aqueles relacionados à vida republicana, podem ser considerados como mecanismos de atração e captação de novos alunos, mas também motivo de receio por parte dos seus familiares. A fama da vida estudantil precede a entrada de muitos jovens na Instituição. Os dados indicam que a existência das repúblicas federais é de amplo conhecimento dos ingressantes, ao passo que as moradias de caráter socioeconômico são desconhecidas, até mesmo pelos estudantes de camadas populares, conforme mostram os retratos de Carla, Adriano, Paula e Isabela. A Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis disponibiliza *stand* de atendimento durante a matrícula presencial, para apresentar os programas e tirar dúvidas sobre os editais. Promove, também, divulgação *online* e presencial nas salas de aula, mas não consegue atingir a comunidade estudantil na mesma proporção das repúblicas.

Repúblicas Federais: um ponto fora da curva

Analisar a forma como os estudantes se relacionam com a moradia universitária e como as vivências em seu interior repercutem sobre sua permanência na Instituição é uma tarefa complexa considerando a diversidade e heterogeneidade de contextos organizacionais tanto da Universidade como da própria moradia. No caso dos retratos sociológicos, construídos com estudantes da UFOP, foi importante atentar para diferenças decorrentes dos ritos estudantis locais a partir de duas modalidades de moradia: as repúblicas federais e as moradias socioeconômicas. As variações de percepção estão relacionadas à diversidade dos patrimônios e disposições individuais, à avaliação que fazem das vivências no contexto da moradia e da Universidade e à ocorrência de situações particulares.

A partir dos dados do questionário e das entrevistas, pode-se afirmar que a experiência de moradia nas repúblicas federais reforça os laços com a Instituição, pois ser estudante da UFOP é pré-requisito para a vivência na república. Por outro lado, a dedicação às atividades dessa comunidade, por vezes, dificulta o empenho para o estudo extraclasse, conforme apresentado nos retratos de Iago, Adriano e Henrique.

A pesquisa não teve por objetivo realizar um julgamento entre a forma como os estudantes devem se dedicar ao curso ou às atividades extracurriculares de cunho acadêmico ou não. Cada estudante, em sua trajetória, deve ser capaz de julgar e empreender as melhores estratégias para a conclusão do curso e as atividades e ações que irá valorizar ao longo desse percurso. Os dados mostram que, no caso das repúblicas, o aprendizado de outros componentes relacionados à vida e às práticas de sociabilidade concorrem com os conteúdos

exclusivamente acadêmicos. Os estudantes que optam por residirem nelas, de certa forma, assumem conscientemente que dificilmente conseguirão concluir seus cursos no tempo regulamentar.

De acordo com um dos servidores entrevistados, responsável pelo programa de moradia da UFOP, isso acontece principalmente com os estudantes da área de Exatas. Ele aponta que as disciplinas iniciais desses cursos apresentam níveis significativos de reprovação em toda a comunidade acadêmica¹⁰⁸. Diante disso, torna-se difícil efetivar a matrícula nos períodos subsequentes, uma vez que no sistema há uma programação de prioridade de matrícula para os alunos mais avançados no curso de forma a não postergar sua diplomação. Tais disciplinas, muitas vezes, são pré-requisito para outras. Ou seja, a reprovação inicial leva a um atraso do curso, cujos efeitos serão sentidos ao longo da formação. É um problema institucional grave que atinge toda a comunidade estudantil, especialmente no caso dos calouros de república, cuja dedicação excessiva à batalha, por vezes, se dá em detrimento do aproveitamento acadêmico.

Buscando vincular a permanência na república ao desempenho, a Resolução CUNI/UFOP 1.540, de 21 de outubro de 2013, passou a exigir dos estudantes residentes um rendimento semestral mínimo, algo que não foi exigido dos estudantes das demais moradias socioeconômicas. Dessa forma, perde o direito de permanência na república o estudante que obtiver coeficiente semestral igual ou inferior a 5.0 por dois semestres consecutivos.

Os dados qualitativos, em escala individual, permitem afirmar que a experiência de vivência na república leva a um prolongamento do percurso acadêmico, o que foi vivido de forma consciente por Henrique. Já Adriano e Iago, ao se darem conta dos efeitos da supervalorização das práticas de sociabilidade em detrimento do aproveitamento acadêmico, decidiram buscar outra modalidade de moradia estudantil. A exigência institucional de um rendimento mínimo pelos republicanos corrobora os dados evidenciados pelos retratos que correlacionam a vivência em república com a limitação do tempo a ser dedicado às atividades acadêmicas.

Nas repúblicas federais, os estudantes apontam para a existência de uma rede de relações que se assemelha a uma família, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades de cunho social, cognitivo e moral. Mas, apesar do caráter integrador defendido pelas repúblicas, existem desvios negativos e muitas situações desagradáveis vividas pelos

¹⁰⁸ Cabe ressaltar que os elevados índices de reprovação na área de Exatas, principalmente nas disciplinas de Cálculo, são uma realidade em todas as universidades brasileiras. Há uma extensa produção sobre a temática que evidencia as reprovações como um elemento histórico e cultural de seu ensino (OLIVEIRA; RAAD, 2012).

calouros, como de violência física e psicológica, conforme apontado pelos dados do questionário.

Aspecto relevante observado nesse formato de moradia é a rotatividade dos residentes tanto por decisão própria como por insucesso no processo de batalha. De acordo com os critérios definidos para selecionar, os entrevistados Paula, Iago e Adriano foram escolhidos por serem residentes das moradias socioeconômicas. Suas respostas no questionário não faziam menção à experiência anterior na república, sendo esse fato recebido com surpresa pela pesquisadora no momento das entrevistas. No caso desses estudantes, a percepção entre a distância dos valores da subcultura em relação à vida acadêmica institucional foi o motivo que os levou a buscar por uma modalidade de moradia mais congruente com seu percurso acadêmico. Por outro lado, para aqueles que conseguem se vincular às práticas da cultura estudantil das repúblicas, a participação nessa comunidade contribui para a vinculação institucional mesmo que com desempenho mediano, conforme verificado no retrato de Henrique.

A fama da vida estudantil nas repúblicas funciona como uma força gravitacional que atrai e liga a ela as pessoas com objetivos comuns. Por outro lado, a propagação da imagem de uma cidade universitária regida por intensas práticas de sociabilidade, conhecida pelas repúblicas e suas festividades, alto consumo de álcool e situações de abuso e agressão em seu contexto, podem contribuir para a preferência por outra universidade ou para outras modalidades de moradia que não as repúblicas. Nas moradias socioeconômicas, a vivência coletiva é imposta pelas limitações financeiras e não há escolha ou testes entre os candidatos a residentes que agrupem sujeitos com gostos e práticas semelhantes. Diante desse cenário, a probabilidade de problemas no campo das relações interpessoais é maior, conforme verificado no retrato de Isabela. E na falta de uma figura hierárquica, a gestão institucional é chamada a intervir com maior frequência. Contudo, mesmo nas moradias socioeconômicas, foram identificadas relações de parceria e colaboração, que se estabeleceram independentemente de trotes ou relações de poder, em que os estudantes construíram redes de apoio mútuo, como pôde ser observado recorrentemente nos relatos de Carla.

Nas repúblicas, as práticas de socialização são impostas e fazem parte do cotidiano da casa. Quem decide residir nesse formato de moradia se submete a tais práticas. Já nas moradias de caráter socioeconômico, não há uma tradição em compartilhar as vivências e interagir com todos os moradores, aspecto apontado como negativo por Iago, que teve a oportunidade de residir tanto em república como no Conjunto II. Algumas casas conseguem promover isso, outras teriam de contar com a intervenção institucional, visto que a integração

não acontece automaticamente. Porém, os dados do questionário somados aos relatos das entrevistas mostram serem as intervenções institucionais para a melhoria das condições de permanência na moradia estudantil um aspecto a ser aprimorado na UFOP.

Os retratos sociológicos

Apesar de ser um número reduzido de estudantes entrevistados, algumas semelhanças vieram à tona em relação à moradia coletiva: todos compartilhavam o quarto com outros estudantes, faziam o uso frequente do restaurante universitário e permaneciam longos períodos na moradia, sendo a visita à casa familiar pouco frequente. Foram identificados elementos desenvolvidos nos níveis social e cognitivo como: aprender a aprender, aprendizagem social por morar coletivamente, compartilhamento de rotinas de forma mais acentuada com os colegas e menos com a família, trocas de informações acadêmicas e, por vezes, o estudo de forma coletiva. Essas semelhanças corroboram trabalhos nacionais como os de Garrido (2013), Delabrida (2014) e Ariovaldo (2016), entre outros, sobre as potencialidades do ambiente da moradia estudantil no percurso formativo dos universitários.

A análise dos retratos sociológicos dá visibilidade aos efeitos das condições de moradia sobre o percurso dos estudantes. Evidenciam ações e vivências internas que propiciam o aprimoramento ou o desenvolvimento de disposições de valorização do sucesso acadêmico e de outras habilidades sociais. Isso acontece a partir da convivência e de trocas espontâneas, em muitos casos, sem uma intencionalidade específica. Ao longo das entrevistas, os estudantes demonstraram surpresa ao destacarem as aprendizagens formais e informais que vivenciavam no ambiente da moradia. Parece, a partir das falas, tomarem consciência do aspecto educativo dessa vivência. Assim, as condições de moradia estudantil e as relações desenvolvidas em seu interior são evidenciadas como elemento importante para a compreensão dos percursos dos estudantes pesquisados.

O ambiente da moradia pode ser propício ao desenvolvimento de práticas sociais e culturais que não foram inculcadas no ambiente familiar, como também contribuir para a aceitação ou aprimoramento daquelas que foram promovidas nesse ambiente. Nesse sentido, de acordo com Caetano *et al.* (2014, p. 151), os patrimônios individuais de disposições “são incorporados ao longo do tempo pelos indivíduos, através de uma multiplicidade de contextos e de relações plurissocializadoras, e são ativados (ou não), dependendo de conjugações diversas e sempre contextuais de fatores”. Dessa forma, os patrimônios disposicionais são permanentemente atualizados nos diferentes contextos em que os sujeitos se relacionam,

aspecto que explica a retomada para um percurso mais focado na educação formal por Adriano e Iago.

Os dados mostram que, mesmo que de forma não intencional, determinadas moradias prezam por práticas educativas. Os estudantes trocam informações sobre suas vivências universitárias e promovem um ambiente no qual há o compartilhamento e acompanhamento do percurso acadêmico uns dos outros, promovendo espaços intersticiais de formação no interior da residência, caracterizando-as como ambientes mais ou menos educógenos (LARROSA, 1999; CASTRO, 1976).

Os relatos evidenciam que as vivências no interior das moradias estudantis interferiram na condução dos percursos. No caso das moradias socioeconômicas, inicialmente pela ajuda material, imprescindível para a permanência no ensino superior. Em segundo plano, destacam-se as práticas de sociabilidade e as aprendizagens provenientes dessa experiência. As relações construídas a partir da vivência coletiva contribuíram, em maior ou menor grau, para a construção de disposições acadêmicas, momentos de estudo, debate com o grupo de residentes e trocas de informações acadêmicas e não acadêmicas.

No caso de Carla, o apoio prestado pelos colegas de moradia foi tanto financeiro como cognitivo no auxílio com a correção de atividades e no desenvolvimento de uma postura participativa diante de debates e demais situações em sala de aula. O relato da estudante remete também à experiência de discussões e trocas na moradia como fator significativo para o desenvolvimento de sua identidade étnico-racial.

Para Iago, a vivência coletiva no Conjunto II foi importante para que pudesse se dedicar às atividades relacionadas ao curso de História. Após a mudança, houve melhoria em seu desempenho acadêmico e elevação do coeficiente de rendimento semestral. Todavia, a mudança de moradia da República para o Conjunto II foi acompanhada por um sentimento de solidão. Apesar das trocas e discussões de temas das aulas com colegas de curso, residentes na moradia, eram frequentes as comparações entre as práticas de sociabilidade e dinâmicas da república com o espaço mais “individualizado” da moradia socioeconômica.

Para Adriano, a saída da república também foi fator essencial para a melhoria do desempenho acadêmico. Apesar de ter caracterizado a experiência de vivência nesse espaço como positiva e passível de aprendizagens, as tarefas relacionadas aos cuidados com a casa e as sociabilidades tomavam grande parte de seu tempo. A decisão de saída da república foi algo difícil. Nesse período, contou com o apoio dos amigos do Grupo de Oração, do qual fazia parte. A chegada à Vila Universitária, ao contrário das expectativas iniciais, foi algo positivo. Fez amigos com os quais estuda, participa de festas e até desenvolve as habilidades em língua

estrangeira pela convivência com estudantes intercambistas. O estudante destaca aprendizagens caracterizadas como cosmopolitas e uma ampliação de horizontes, afirma ter aprendido a ouvir e tentar compreender os outros a partir da vivência coletiva.

Paula, como Adriano, também contou com o apoio do grupo religioso em um momento de dificuldade. As condições iniciais de moradia lhe causavam sofrimento. Ela se sentia sozinha e sem ter com quem compartilhar aspectos da rotina universitária. Após a seleção para a moradia no Apartamento, teve a oportunidade de residir com colegas de cursos com disciplinas em comum, o que possibilitava a troca de materiais e o estudo de forma coletiva. As boas relações permitiram ao grupo o apoio afetivo mútuo para a superação de problemas acadêmicos e emocionais, como as saudades da família e as privações financeiras.

Já Isabela, ex-residente dos Apartamentos, teve uma experiência totalmente diferente. A falta de empatia com as demais residentes e de relações de amizade e respeito fez com que a estudante se sentisse isolada e excluída no interior da moradia. Diante de dificuldades no diálogo e na resolução dos conflitos junto à gestão institucional, optou por não mais residir nas moradias estudantis.

Por fim, a experiência de Henrique junto à república federal é apresentada como um aprendizado para a vida. O estudante destaca essa experiência como condição para seu crescimento como ser humano. Se por um lado as aprendizagens informais foram exaltadas, aquelas relacionadas ao desempenho acadêmico foram menos presentes em seu percurso. De acordo com Estanque (2017), ainda que os comportamentos estudantis de irreverência e boêmia possam acarretar, via de regra, em mais anos de frequência à universidade, eles são fatores de enriquecimento formativo e acadêmico, afirmam-se como contraculturas estudantis e levam à germinação de movimentos socioculturais.

Conforme apresentado, as condições sob as quais os estudantes são alojados na UFOP são muito diversas. As moradias socioeconômicas e as repúblicas federais diferem bastante em relação ao tamanho e conforto. Teoricamente, o acesso às repúblicas se dá independentemente da origem social, mas a permanência nesse ambiente requer a aceitação de determinadas práticas estudantis e do pagamento das despesas de manutenção, nem sempre acessíveis a estudantes de camadas populares. Os custos variam de cerca de R\$60,00, destinados à aquisição de materiais de limpeza e demais materiais de uso comum nas moradias socioeconômicas, a R\$250,00 e R\$400,00 nas repúblicas federais. Dessa forma, a “escolha” da moradia não resulta apenas da proximidade ou não da cultura estudantil tradicional nas repúblicas, mas também das condições socioeconômicas familiares do estudante para arcar com tal custo.

Os diferentes tipos de moradia evidenciaram também diferentes formas de se relacionar com as atividades acadêmicas, influenciando nos investimentos intelectuais. Para os estudantes que consideram o sucesso escolar como possibilidade de projeção social e para aqueles que desejam um percurso focado na educação formal, a vivência em república pode significar um percalço, pois o nível de exigência, do ponto de vista das práticas de socialização, exige dedicação e pode, em contrapartida, levar ao prolongamento do percurso acadêmico. Já para os estudantes provenientes de famílias cujos custos financeiros de permanência no ensino superior podem ser suportados sem grandes dificuldades é possível ao estudante se dedicar a outras atividades sem a pressão por celeridade na diplomação. Embora todos os entrevistados tenham como objetivo a diplomação o tempo e as atividades acadêmicas ou de outra natureza a serem realizadas ao longo do percurso diferenciam significativamente o tipo de investimento na formação.

Os dados evidenciam que os estudantes de repúblicas se caracterizam por escolhas que priorizam o lazer e as práticas de interação. Todavia, o pouco envolvimento em atividades extracurriculares ligadas ao curso, não implica necessariamente em trajetórias de fracasso, mas sim governadas por princípios abrangentes que contemplam aprendizagens formais e informais ao longo da formação acadêmica. A vivência na república marcada fortemente por ritualismos, ao mesmo que tempo pode levar ao prolongamento da trajetória, serve também como elemento de captação de novos alunos/residentes e os integra à Instituição, visto que, para ser morador desse espaço, é pré-requisito ser estudante da Universidade e ter um aproveitamento semestral mínimo. Entretanto, o foco em atividades que interferem sobre o desempenho acadêmico e que podem levar à ampliação do tempo regulamentar de diplomação é aspecto prejudicial para a Instituição tanto em relação à disponibilidade de vagas nas moradias quanto em relação aos recursos financeiros recebidos do governo federal que se baseiam no número de concluintes.

De modo geral, no caso da UFOP, observam-se, entre os estudantes das moradias socioeconômicas, um sentido mais utilitarista do diploma e o desejo de inserção rápida no mercado de trabalho após a conclusão do curso, uma postura compreensível considerando seu pertencimento social. A “escolha” do tipo de moradia estudantil e a recusa pela cultura estudantil das repúblicas foram aspectos comuns entre os entrevistados residentes nessas moradias. Além disso, para muitos desses estudantes os custos materiais e simbólicos da vivência compartilhada na república são altos e impossíveis de serem absorvidos. Já no caso dos estudantes residentes nas repúblicas, há um desejo de desenvolvimento de habilidades a partir das regras de vivência local, que não se relacionam especificamente ao conteúdo de

formação acadêmica, mas que levem a um amadurecimento pessoal. Nesses casos, o desempenho mediano e o possível prolongamento do percurso acadêmico, do ponto de vista econômico é facilmente absorvido pelas famílias que possuem rendimentos superiores as dos estudantes residentes nas moradias socioeconômicas, conforme indicado pelos dados.

Por fim, os dados evidenciam a relação entre as condições de moradia e o desenvolvimento de relações que interferem no percurso acadêmico e afiliação dos estudantes, sendo, portanto aspecto importante a ser considerado tanto pelos gestores dos programas como nos estudos sobre trajetória.

Limitações da pesquisa e propostas para estudos futuros

Ao passar da ideia à pesquisa, o mesmo pesquisador percebe todos os limites e imperfeições desta, o que se deve, sobretudo, ao fato de que a ideia nem sempre encontrou as condições ideais no momento de sua aplicação. Frequentemente, portanto, ele encerra esse percurso com diversas intuições sobre as numerosas novas pesquisas que teriam de ser imaginadas para chegar à prova empírica da ideia inicial, assim como com resultados científicos a serem enunciados. Pois, embora a ideia possa parecer perfeita, pura e rápida, a realização empírica sempre é imperfeita, impura e lenta (LAHIRE, 2004, p. 19).

A realização de uma pesquisa científica é sempre complexa e envolve um conjunto de fatores relacionados a aspectos cognitivos e objetivos. Dentre as limitações presentes nesta tese, optou-se por destacar algumas que servem como apontamento para futuras investigações.

O fato de a pesquisadora estar inserida no contexto da Universidade Federal de Ouro Preto proporcionou, em diversos momentos, observações indiretas sobre os construtos da relação moradia-afiliação. Contudo, também tornou a delimitação do objeto difícil em meio à profusão de experiências vivenciadas nesse ambiente. Por vezes, elementos relacionados à prática de trabalho como servidora se ligavam a aspectos da pesquisa, e separar os universos de trabalho e investigação em alguns momentos se colocou como um desafio.

As limitações impostas pela privacidade dos estudantes pesquisados, seguindo as recomendações do Comitê de Ética, impuseram algumas situações à pesquisa. A primeira delas foi o envio do questionário pela Pró-reitoria responsável pela assistência estudantil. Se, por um lado, isso pode ter influenciado positivamente no índice de respostas, por outro, certamente, teve efeitos sobre o teor delas. Além disso, impediu que novas chamadas fossem realizadas pela própria pesquisadora, insistindo no retorno dos questionários. Essa

dependência de um setor institucional para envio do *link* da pesquisa nem sempre foi fácil, como no caso da UFV, em que só foi realizada uma chamada do questionário.

Apesar das visitas às moradias, participação em reuniões do Copeme e eventos relacionados às residências, os dados poderiam ter ganhado aprofundamento por meio de uma abordagem de caráter mais etnográfico que propiciasse contato prolongado e direto com os estudantes pesquisados. O olhar etnográfico permitiria acompanhar as rotinas estudantis e contrapor os discursos às práticas e aos etnométodos cotidianos dos pesquisados. Poderia levar a uma compreensão mais detalhada de como são construídas, na prática, as trocas e influências do grupo sobre o percurso dos sujeitos. Todavia, a conciliação das atividades laborais e de pesquisa tornou difícil o emprego de procedimentos metodológicos dessa natureza, sendo essa uma lacuna a ser preenchida em trabalhos futuros.

Outro ponto a ser destacado se refere à integração universitária, esta varia muito de acordo com o campo disciplinar. Na pesquisa realizada por Galland (1995) na França, estudantes de cursos ligados a idiomas e linguagens tinham uma integração fraca e uma forte insatisfação com a instituição. Já em outras áreas, como Ciências, os estudantes se mostraram mais participativos e sem grandes dificuldades de integração à vida estudantil. Assim, a intensidade dessa vivência é variável conforme os campos disciplinares, com os objetivos profissionais de cada estudante, bem como com as condições sociais. Diante disso, um recorte realizado por área de conhecimento, abordando suas regras e padrões impostos aos estudantes, poderia evidenciar diferenças nas formas de sociabilidade no interior da moradia. Outro recorte possível seria o enfoque das práticas de socialização e vivências a partir das relações de gênero, aspecto não contemplado neste estudo.

A opção em realizar uma pesquisa qualitativa foi importante para o detalhamento das informações apresentadas, permitindo adentrar em características individuais e destacar as singularidades das biografias. Contudo, um estudo quantitativo permitiria ampliar a compreensão desses efeitos em grupos de estudantes residentes e não residentes das moradias estudantis, especialmente sobre o aproveitamento acadêmico dos moradores de república em relação à comunidade estudantil.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luís; CARVALHO, José Raimundo. Análise do jogo induzido pelo mecanismo Sisu de alocação de estudantes em universidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 42., 9-12 dez. 2014. *Anais...*Natal-RN. Trabalhos... Rio de Janeiro: ANPEC, 2014. Disponível em: Acesso em: 28 jan. 2018.
- ACUHO-I. The Residential Nexus: A Focus on Student Learning. Setting New Directions by Making New Connections. In-Class Instruction/Out-of-Class Learning. 1998.
- AGUIAR, Andréa. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 2009.
- AGUIAR, Andréa. *O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas*. 2007. 245 p. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. *A escola dos dirigentes paulistas*. 1999. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice. *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003
- ALMEIDA, Leandro S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista galego-portuguesa de Psicología e Educación*. Vol. 15, 2, Ano 11º-2007.
- ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula. Os estudantes Universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely A. J (Orgs.). *Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003, p. 15-40.
- ALMEIDA, Matheus. Do MOFUCE a ACEMG: Histórias entre UFMG, Ditadura Militar e Assistência Estudantil. *Revista Três Pontos*. Dossiê Estado, Governo e Políticas Públicas. Centro Acadêmico de Ciências Sociais da UFMG. Ano 12, n. 2, 2015, p.4-17.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ALVES, Amanda; LOPEZ, Fábio Nieto; CERQUEIRA, Luis Alberto Menezes; RESSUREIÇÃO, Sueli Barros da; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Precário, mas amoroso. Uma breve discussão sobre a interdição temporária do Espaço Raul Seixas. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador : Edufba, 2011.
- ANDIFES; FONAPRACE. *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2016.

ANDIFES; FONAPRACE. *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 40-103, jul/dez. 2013.

APRILE, Maria Rira; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação Superior: políticas públicas para inclusão social. *Revista Ambientação*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-55, já/jul. 2009.

ARAÚJO, Josimeire Omena de. *O elo assistência e educação: análise da assistência/desempenho no Programa de Residência Universitária Alagoana*. 2003. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro. Política de moradia estudantil: experiências de moradoras nos alojamentos da Universidade Federal de Viçosa. XVI COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA – CIGU, Perú, 2016.

ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada – SiSU. *Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas, SP v.4 n.1 p.152-174 jan./abr.* 2018.

ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev. 2003.

ASTIN, A. W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, July, p. 297-308, 1984.

ASTIN, A. W. *What matters in College? Four Critical Years revisited*. Jossey-Bass: San Francisco, 1993.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARDUNI FILHO, Jairo. Homossexualidades à deriva nos alojamentos da Universidade Federal de Viçosa-MG: algumas reflexões iniciais. *Revista Jangada: crítica, literatura, artes*. UFV: Viçosa, n. 1, jan-jun, 2013, p. 43-53.

BARROS, Eliene Barreto de Araujo. *Permanência dos Estudantes de Origem Popular na Universidade: A Bolsa Moradia na UFBA*, 2014. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BAUER, Ullrich. A sociologia política de Pierre Bourdieu e a pesquisa em socialização. In: SOUZA, Jessé; BITTLINGMAYER, Uwe (Orgs.). *Dossiê Pierre Bourdieu*. Belo Horizonte:

Editora UFMG, 2017, p.165-203.

BERGER, J. Students' sense of community in residence halls, social integration, and firstyear persistence. *Journal of College Student Development*, Sept./Oct. 1997.

BERLATTO, F.; SALLAS, A. L. F. Um lar em terra estranha: espaço e sociabilidade em uma casa de estudantes feminina. *Revista Chilena de Antropologia Visual*, 12, 48-69, 2008.

BLIMLING, G. S. Challenges and goals for residential life programs. In R. B. Winston & S. Anchors, & Associates (Eds.), *Student housing and residential life* (pp. 1-20). San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez. Educação superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do REUNI: avanços e controvérsias. *Educação: Teoria e Prática*, v. 22, n. 39, p. 117-138, jan./abr. 2012.

BORSATO, Francieli Piva. A Assistência Estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no período de 2000 a 2014: análise de sua configuração antes e após o Plano Nacional De Assistência Estudantil (Pnaes). *Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR*, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução*. Rio de Janeiro: F.Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Organização Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice;e CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-228.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor, 1969.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. *A formação de professores a distância no Sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014, 260p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRANDÃO, Zaia. As mutações da paisagem cultural: entre a legitimidade e a legitimação do capital cultural em sua forma escolar. In: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p.56-73.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 3 out. 2017.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 28 mai. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e dá outras providências. Brasília: 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 3 out. 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 29 de agosto de 2016*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016.

BRASIL. *Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001*. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 28 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais - 2003 a 2012*. Brasília: MEC/SESU, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. *Prestação de contas ordinárias anual: relatório de gestão do exercício de 2015*. Brasília: MEC/SESU, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. *Prestação de contas ordinárias anual: relatório de gestão do exercício de 2016*. Brasília: MEC/SESU, 2016. CAETANO, Ana; COUTO, Ana Isabel. Fatores favoráveis e desfavoráveis. O sucesso do ponto de vista dos estudantes. In: COSTA, António Firmino; LOPES, João Teixeira; CAETANO, Ana (Orgs.). *Percursos de estudantes no ensino superior: fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais, 2014, p. 87-94.

CAETANO, Ana; ESTEVE, Denise; LEÃO, Tânia; RODIGUES, Vanessa. Percursos focados na educação e com inflexões. In: COSTA, António Firmino; LOPES, João Teixeira; CAETANO, Ana (Orgs.). *Percursos de estudantes no ensino superior: fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais, 2014, p. 125-150.

CAMPUZANO, Miguel Ángel Gil. *Residências Universitárias: História, Arquitetura Y Ciudad*. Tese de Doutorado: Universidad Politécnica de Valencia, Escuela Técnica Superior de Arquitectura, Valencia, julho de 2015.

CARDINA, Miguel. Memórias incômodas e rasura do tempo: Movimentos estudantis e praxe acadêmica no declínio do Estado Novo. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 81, 2008.

CARNEIRO, Ava da Silva Carvalho. *Caminhos universitários: a permanência de estudantes de origem popular em cursos de alto prestígio*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia. Salvador, 2010.

CARNEIRO, Ava da Silva Carvalho; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador : Edufba, 2011, p. 52-69.

CARREIRO, Teresa . *Viver numa Republica de Estudantes de Coimbra- Real Republica Palácio da Loucura 1960-70*. Porto, Campo das Letras, 2004.

CARVALHO, Cristiane Queiroz de Leite. *O processo de trabalho do assistente social na universidade pública: análise da política de assistência estudantil da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. 199 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. *A Escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória*. Rio de Janeiro: FINEP, 1978.

CARVALHO, Marília Pinto de. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007), qual o lugar das famílias? In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 61-82.

CARVALHO, S. C. da S. *Avaliação da eficácia da Política Pública de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Lavras*. 2013. 130 p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública)-Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

CASTRO, A. K. S.S.; TEIXEIRA, M. A. P. Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. *Psicologia Argumento*, v. 32, n. 79, p. 9-17. 2014.

CASTRO, C de M. *Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade*. Rio de Janeiro, 1976.

CATTANI, Antônio David; KIELING, Francisco dos Santos. A escolarização das classes abastadas. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 18, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222007000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 24 abr. 2017.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHRISTIE, N. G.; DINHAM, S. M. Institutional and external influences on social. San Francisco, 1991.

CHRISTÓFARO, Alice C. *A Caixa do Estudante Pobre Edelweiss Barcellos: discursos sobre a pobreza dos estudantes da Universidade de Minas Gerais (1932-1935)*. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012.

COELHO, Mônica Josiane. *A política de Assistência Estudantil e a contrarreforma universitária: estudo sobre o programa de moradia Universitária na Universidade Federal do Ceará*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2012.

CONSELHO DE VETERANOS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA. *O código da Praxe*: Universidade de Coimbra. Coimbra, 2013.

COSTA, Ana Sofia Barranco Catarino. *Adaptação e Bem-Estar Subjetivo no Contexto Universitário*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Universidade de Coimbra. Coimbra, 2013.

COSTA, Antônio Firmino da; LOPES, João Teixeira; CAETANO, Ana; RODRIGUES, Eduardo Alexandre. Um modelo teórico e metodológico. Análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. In: COSTA, Antônio Firmino; LOPES, João Teixeira; CAETANO, Ana (Orgs.). *Percursos de estudantes no ensino superior: fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais, 2014, p. 125-150.

COSTA, Antônio Firmino; LOPES, João Teixeira; CAETANO, Ana (Orgs.). *Percursos de estudantes no ensino superior: fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

COULANGEON, P. Efeitos culturais da educação. In: VAN ZANTEN, A. (Org.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 284-288.

COULON, Alain. *A condição de estudante: A entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

COUTO, Ana Isabel; EGREJA, Catarina; FERREIRA, Jorge Horta; COELHO, Sandra Lima. Percursos tendenciais e de contratendência. In: COSTA, Antônio Firmino; LOPES, João Teixeira; CAETANO, Ana (Orgs.). *Percursos de estudantes no ensino superior: fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais, 2014, p.95-124.

COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; PENA, Mariza Aparecida Costa; SOUSA, Letícia Pereira de. Ação Afirmativa em foco: táticas e estratégias de candidatos para burlar a Lei de Cotas em uma universidade pública. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, 23(1):142-154, jan./abr., 2018.

CRIVELLARI, Helena Maria Tarchi. Relação Educativa e Formação de Engenheiros em Minas Gerais. XXII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 1998.

- CRUZ, Márcia Terezinha Jerônimo Oliveira; FELGUEIRAS, Margarida Louro. Aproximações à cultura académica universitária na perspectiva coimbrã e sergipana (de 1950 à actualidade). *Exedra Revista Científica*, 2013.
- CRUZEIRO, Maria Eduarda. Costumes estudantis de Coimbra no século XIX: tradição e conservação institucional. *Análise Social* vol. XV (60), 1979, p. 795-838.
- CUNHA, Luíz A. *A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- CUNHA, Maria Amália de Almeida; HERING, Fábio Adriano. Com o Martelo e com o Espírito: ciência prática, reprodução das elites e espírito de corpo na Escola de Minas de Ouro Preto. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, vol. 4 , nº 8, dez. 2012.
- DAYRELL, Juarez. Juventude, Socialização e Escola. In: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p.132-150.
- DEL GIÚDICE, Junia Zacour Azevedo. *Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Viçosa/MG: Repercussões nos Indicadores Acadêmicos e na Vida Pessoal, Familiar e Social dos Beneficiários*. 2013. Dissertação (Mestrado em Economia familiar; Estudo da família; Teoria econômica e Educação do consumidor)-Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.
- DELABRIDA, Z. N. C. Variáveis individuais, sociais e do ambiente físico em residências universitárias. *Psico*.(3), 10-20, 2014.
- DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out/dez. 2010.
- DIAS, Diana; SÁ, Maria José. Rituais de transição no ensino superior português: a praxe enquanto processo de recomposição identitária. *Revista Galeco-Portuguesa de Psicología de Educación*, 21/1, ano 18, p. 21-34, 2013.
- DUBET, François. Dimensions et figures de l' expérience étudiante dans l' université de masse. *Revue Française de Sociologie*, XXXV, p. 511-532, 1994.
- DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, maio/ago. 2015.
- DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 22-70, jan/abr, 2012.
- DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os Outsiders*. Sociologia de poder a partir de uma pequena comunidade.

ESTANQUE, Elísio. “Cultura estudantil, ‘Repúblicas’ e participação cívica na Universidade de Coimbra”. In: FERREIRA, Victor Sérgio (org.). *Jovens e Rumos*. Lisboa, ICS, 2011, p. 395-414.

ESTANQUE, Elísio. A práxis do trote: breve etnografia histórica dos rituais estudantis de Coimbra. *Sociol. Antropol.* Rio de Janeiro, v.07.02: 429 –458, agosto, 2017.

ESTANQUE, Elísio. Juventude, boémia e movimentos sociais, culturas e lutas estudantis na Universidade de Coimbra. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 9, n.16, abr. 2010.

ESTANQUE, Elísio; BEBIANO, Rui. Do activismo à indiferença. Movimentos estudantis em Coimbra. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2007.

ESTANQUE, Elísio; MINEIRO, João; SEBASTIÃO, João; LOPES, João Teixeira; SILVA, Pedro. A Praxe como fenómeno social. Relatório Final. Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), 2017.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Parcerias, Novos Arranjos Institucionais e Políticas Públicas no nível local de governo. *Revista de Administração Pública (RAP)*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 119-144, jan./fev. 2001.

FERNANDES, Nídia Gizélli de Oliveira. *A política de assistência estudantil e o Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da Universidade Federal de Itajubá*. Itajubá: Universidade Federal de Itajubá, 2012.

FERRAZ, N. O. *Desenvolvimento pessoal e social e a influência da envolvente física*. (Mestrado), Universidade de Aveiro, Aveiro – Portugal, 2011.

FIGUEIREDO, Alice Cristina. Limites para afiliação à vida académica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e173462, 2018.

FIGUEIREDO, Alice Cristina. *Processos de integração e afiliação à vida académica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FLICK, Uwe. *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa, Portugal: Monitor, 2005.

FONAPRACE: *Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos Olhares*. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX: 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. A Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J. C. (Ed.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisas*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 19-78.

FRANÇA, Adriana Altíssimo. As gírias dos estudantes da Universidade Federal de Ouro Preto: singularidade e perpetuação de tradições. In: MACHADO, Otávio Luiz (Org.). *Livro Universidade, estudantes e a questão social em Ouro Preto*. Frutal-MG: Editora Prospectiva, 2013, p. 28-52.

FRIAS, Anibal. A Universidade e as Repúblicas de Coimbra (Portugal). In: MACHADO, Otávio Luiz (Org.). *Repúblicas de Ouro Preto e Mariana*. Brasil: Laboratório de Pesquisa Histórica, UFOP, 2002.

FRIAS, Anibal. Praxe Acadêmica e culturas universitárias em Coimbra. Lógicas das tradições e dinâmicas identitárias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 66, out, 2003.

FRIJHOFF, Willem. Modelos: Os propósitos das universidades. In: RÜEGG, Walter (Org.). *Uma história da Universidade na Europa*. Vol.II – As universidades na Europa moderna (1550-1800). Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2002.

GALLAND, Olivier. *Le monde des étudiants*. Paris, 1995.

GARRIDO, Edleusa Nery. A Experiência da Moradia Estudantil Universitária: Impactos sobre seus Moradores. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2015, vol.35, n.3, pp.726-739.

GARRIDO, Edleusa Nery. *Moradia estudantil e formação do (a) estudante Universitário*. 2012. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

GARRIDO, Edleusa Nery; MERCURI, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva. A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 87-95, jan./jun. 2013.

GIL, Carlos Javier Balhico. *O espólio das Repúblicas Universitárias na Galeria Acadêmica do Museu da Ciência da Universidade de Coimbra*. Relatório de Estágio Museologia, 2018.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012.

GONÇALVES, Vivianne Satte Alam. *A assistência estudantil como política social no contexto da UFPEL: concepções, limites e possibilidades*. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011.

GRIGNON, Claude. *Les conditions de vie des étudiants*. Paris: Puf, 2000.

HADDAD, Mariana Rabello. *O Restaurante Central como mecanismo de Assistência Estudantil: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo*. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública)-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=downloads>. Acesso em: 28 mai. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=downloads>. Acesso em: 28 mai. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2015*. Brasília: Inep, 2016a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 3 out. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015*. Brasília: Inep, 2016b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 3 out. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

JANOTTI, A. *Origens da Universidade*. 2ª. ed. São Paulo: EDUSP, 1992.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. Educação tutorial de estudantes de origem popular: universidade e recôncavo em conexão. In: SANTOS, Georgina Gonçalves; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs.). *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013, p. 143-159.

JEZINE, Edineide; SANTOS, Jailson Batista dos; SANTOS, Maria Gislhayne da Silva. Acesso e permanência nas produções científicas do GT11 ANPed – (2010 – 2015). In: SOUSA, José Vieira de; BOTELHO, Arlete de Freitas; GRIBOSKI Claudia Maffini (Orgs.). *Acesso e permanência na expansão da educação superior* Anápolis-GO: Ed. UEG, 2018, p. 110-123.

KAUFMAN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva*. Um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KOWALSKI, A. V. *Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos*. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. *Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos*. 2006. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. Percursos escolares atípicos: o possível contra o provável. *Revista de C. Humanas*, Vol. 6, Nº 2, p. 171-195, Jul./Dez, 2006.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural*. Os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002

LAHIRE, Bernard. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, v.21, p.13-22, 2011.

LAHIRE, Bernard. *Dans les plis singuliers du social*. Paris: La découverte, 2013.

LAHIRE, Bernard. *Retratos Sociológicos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares; as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia Científica*. São Paulo: Atlas 2003.

LAPEYRONNIE, Didier; MARIE, Jean-Louis. *Les étudiants face à leurs études*. Éditions Du Seuil, 1992.

LARANJO, Thais Helena Mourão; SOARES, Cássia Baldini. Moradia universitária: processos de socialização e consumo de drogas. *Revista de Saúde Pública*, 2006.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LAURENS, Jean-Paul. *I sur 500*. La reussite scolaire en milieu populaire. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LE GOFF, Jacques. *As raízes medievais da Europa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÊDA, Denise Bessa; MANCIBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação & Realidade*, v. 34, n.1, p. 49-64, 2009.

LEITE, J. L. Política de assistência estudantil: entre o direito e o favor. *Universidade e Sociedade*, v. 27, n. 41, p. 165-73, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo, In: _____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 25-41.

LIMA, Débora Romeiro; SILVA, Leydiane Fernanda; GIAROLA, Patrícia das Mercês. *Práticas educativas em repúblicas de estudantes universitários em São João del-Rei*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de São João del-Rei. São João del-Rei, 2010.

LIMA JUNIOR, Paulo; MASSI, Luciana. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. *Ciências e Educação*, v. 21, n. 3. Bauru, jul/set. 2015.

LIMA, Margarida Rosa de. *D. Pedro II e Gorceix: a fundação da Escola de Minas de Ouro Preto* (Anexo). Ouro Preto: Fundação Gorceix, 1977.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo; SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo;

MONTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

LOPES, Eduardo Simonini. *Entre o eu e o outro: espaço sem territórios – Processos de subjetivação de estudantes calouros na Universidade Federal de Viçosa/MG*. 2004.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social - Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2004.

LOPES, Eduardo Simonini. *Praticantes de mundos: a invenção de cotidianos discentes em uma universidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

LOPES, João Teixeira. Do politeísmo cultural contemporâneo ao trabalho escolar de eliminação da dissonância. In: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p.24-37.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Sistema de Seleção Unificada (SiSU): Refletindo sobre o processo de seleção. *Revista Educação e Fronteiras*, v. 4, p. 68-83, 2014.

MACHADO, Otávio Luiz. Práticas culturais e os estudantes de Ouro Preto. XI Congresso Brasileiro de Sociologia. Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), Campinas-SP, 2003.

MACHADO, Otávio Luiz. Casas de estudantes e educação superior no Brasil: Aspectos Sociais e Históricos. In: MACHADO, Otávio Luiz. *Movimento Estudantil Brasileiro e a Educação Superior*. Recife-PE: UFPE, 2007.

MACHADO, Otávio Luiz. *República Aquarius: a maior república estudantil das Américas*. Frutal-MG: Editora Prospectiva, 2013.

MACHADO, Otávio Luiz. *As “cumadres” e a vida estudantil nas repúblicas de Ouro Preto, Minas Gerais*. Frutal-MG: Prospectiva, 2014.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

MALTA, Eder. Práticas socioculturais juvenis: sociabilidade universitária nas cidades históricas de ouro preto (Brasil) e Coimbra (Portugal). XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, diversidades e (des)igualdades. Universidade Federal da Bahia-UFBA, Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

MANDEL, D.; BARON, R.; FISHER, J. *Room utilization and dimensions of density: Effects of height and view*. Environment and Behavior, p. 308-319, 1980.

MARANHÃO, Carolina Macha Saraiva de Albuquerque; FERNANDES, Talita Almeida; COLARES, André Felipe Vieira. Relações de subordinação em repúblicas universitárias de Ouro Preto. *Seminário: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 38, n. 2, p. 189-202, jul./dez, 2017.

MARIZ, Suellem Dantas. *O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): uma reflexão sobre sua implementação na UFPB*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estado, direitos Sociais e Políticas Sociais)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MARQUES, Sebastião Rodrigues. *O programa nacional de assistência estudantil/PNAES: uma análise a partir dos/das assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal de Paraíba (UFPB)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MARTINS, Ângela Maria. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, set./dez. 2013.

MARTINS, Francini Scheid. *Afiliação institucional e intelectual de estudantes cotistas de cursos de alta demanda e seletividade social da Universidade Federal de Santa Catarina*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017, 199p.

MASSI, Luciana. *Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/ Araraquara*. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2013.

MATOS, Rosângela da Luz; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. A orientação acadêmica entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade. In: SANTOS, Georgina Gonçalves; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs.). *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013, p. 121-140.

MELO, Maria Rosângela Albuquerque. *A assistência estudantil no contexto da reforma do ensino superior público no Brasil: Um estudo da assistência estudantil da UFS a partir da implantação do PNAES*. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

MENEZES, Simone Cazarin de. *Assistência estudantil na educação superior pública: O programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

MUZZI, Luiza. Baixa procura e evasão ascendem alerta em licenciaturas na UFMG. *Jornal O Tempo*, 2015.

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

NOGUEIRA Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Ano 23, n. 78, abr. 2002.

NOGUEIRA, Almeida. *Tradições e reminiscências*. Estudantes, estudantões e estudantadas, 1907.

NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Brésca França; RIBEIRO, Gustavo Meirelles; FLONTINO, Sandra Regina Dantas. Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. *Educ. rev.* [online]. 2017, vol.33.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PEREIRA, Flávia Goulart. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por Pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 26, p. 15-38, 2010.

NOGUEIRA, Maria A. A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Escola e família*. Petrópolis: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, Maria A. Convertidos e Oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade e Cultura*, nº7, 1997, p.109-129.

NOGUEIRA, Maria A. Tendências atuais da Sociologia da Educação. In: Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. *Leituras & Imagens*. Florianópolis: UDESC, 1995. p. 23-43.

NOGUEIRA, Maria Alice. Um tema revisitado: As classes médias e a educação escolar. In: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p.110-131.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. *Pais professores e a escolarização dos filhos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, J. F.; BITTAR, M. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Portugal/ Espanha, **Anais...** São Paulo: Anpae, 2010. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/52.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2012.

OLIVEIRA, Leandro Duarte de. *A relação entre as políticas de ação afirmativa e permanência na educação de ensino superior nas Instituições federais de ensino: as especificidades do benefício moradia para os discentes de graduação da UFRJ*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, Jan/Jun. 2007.

OLIVEN, Arabela Campos. A marca de origem: comparando colleges norte americanos e faculdades brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

OSSE, Cleuser Maria Campos. *Pródromos e qualidade de vida de jovens na moradia estudantil da Universidade de Brasília – UnB*. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

OSSE, Cleuser Maria Campos. *Saúde mental de universitários e serviços de assistência estudantil: estudo multiaxial em uma universidade brasileira*. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica)-Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PAINE, Dorothy E. *An exploration of three residence hall types and the academic and social integration of first year students*. Graduate Theses and Dissertations. 2007.

PAIVANDI, Saeed. A qualidade da aprendizagem dos estudantes e a pedagogia na universidade. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs.). *Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e culturas universitárias*. Salvador: Edufba, 2012. p. 31-59.

PASCARELLA, E. T. e TERENCEZINI, P. T. *How College Affects Students: a third decade of research*. 2ª edição. San Francisco: Jossey-Bass, vol. 2, 2005.

PASCARELLA, E. T. e TERENCEZINI, P. T. *How college Affects Students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M. Acesso à educação superior e inclusão social: análise do modelo da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil. *Revista Argentina de Educação Superior*, Ano 2, n. 2, out. 2010.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Democratização e desigualdades na educação superior: o caso do Brasil. *Universidades*. UDUAL. México. núm. 74, outubro-diciembre, 2017.

PENA, Mariza Aparecida Costa. *Caminhos de estudantes participantes da política de ação afirmativa: oportunidades e desafios no ensino superior*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 2017, 263p.

PIOTTO, Débora Cristina. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIOTTO, Débora Cristina. Dimensões psicológicas da experiência de estudantes das camadas populares em uma universidade pública. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs.). *Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e culturas universitárias*. Salvador: Edufba, 2012. p. 187-204.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa da FCC*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-707, dez. 2008.

PIOTTO, Débora Cristina; ALEIXO, Leticia Carreira. Estudantes de camadas populares em uma universidade pública: contribuições da relação com o saber. In: SANTOS, Georgina Gonçalves; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs.). *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013, p. 81-97.

POERNER, Arthur José. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

POLYDORO, S. A. J. *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: concepções de saída e de retorno à instituição*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, 2000.

PORTAL BRASIL. Censo 2010 mostra as características da população brasileira.2012 Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>.

PORTES, Écio Antônio. Estratégias escolares do universitário das camadas populares: a insubordinação aos determinantes. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org.). *Universidade, cultura e conhecimento*. A educação pesquisa a UFMG. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1998. p. 251-277.

PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – um estudo a partir de cinco casos*. 2001. Doutorado (Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PORTES, Écio Antônio; COSTA, Marina Santos. Práticas de diversão de estudantes de direito na São Paulo no século XIX, a partir da obra de Almeida Nogueira. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs.). *Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e culturas universitárias*. Salvador: Edufba, 2012. p. 269-291.

PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Leticia Pereira de. O nó da questão: A permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In: SANTOS, Georgina Gonçalves; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs.). *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013, p. 59-79.

PORTILHO, Lucio Antonio; BARBOSA, João Paulo Gomes; MIRANDA, Gilberto; TAVARES, Marcelo. A adoção do SiSU e a evasão na Universidade Federal de Uberlândia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 2, p. 772-738, 2017.

PRADO, Ceres Leite. Em busca do primeiro mundo - Intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 155-170.

PRADO, Ceres Leite. Um aspecto do estudo de línguas estrangeiras no Brasil: os intercâmbios. In: ALMEIDA, Ana Maria F. de; CANEDO, Letícia Bicalho; GARCIA, Afrânio; BITTENCOURT, Águeda B. (Org.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2004. p. 64-84.

QUEIROZ, Karla Geyb da Silva; LEITE, Rita de Cássia Nascimento. Vida afetivo-amorosa e vida universitária ambiguidades e contradições. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador : Edufba, 2011, p. 133-143.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1995.

RAAD, Marcos Ribeiro; OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de. *A existência de uma cultura escolar de reprovação no ensino de Cálculo*. Juiz de Fora – MG. 2012.

RIBEIRO, Artur – Republicas de Coimbra. Coimbra, Diário Coimbra, 2004.

RIBEIRO, Gustavo Meirelles. *A escolha do curso de Medicina no contexto de implementação de políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

RIBEIRO, Maria das Graças M. Caubóis e Caipiras. Os *land grant colleges* e a Escola Superior de Agricultura de Viçosa. *História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL*, Pelotas, n. 19, p. 105-120, abr. 2006. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 08 de ago, 2019.

RIEDNER, D. D. T.; PEREIRA, J. H. V. A heterogeneidade das elites brasileiras e as estratégias distintas na obtenção do sucesso escolar. *Revista Contexto e Educação*, v. 27, p. 26-53, 2012.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Democratização do *campus* impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. *Cadernos do GEA*, n.9, jan.-jun. 2016.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Campinas: Unicamp, v. 19, p. 723-747, 2014.

RISTOFF, Dilvo. *Evasão: exclusão ou mobilidade*. Florianópolis: UFSC, 1995.

RODRIGUES, Margarida; BERNARDINO, Olga; PEREIRA, Anabela; MOTTA, Elisa; RODRIGUES, Maria João; MELO, Ana; TELES, Lígia; FERREIRA, Joana. Supervisão do processo de ajuda em Residências Universitárias. *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Um Olhar sobre o Futuro*. Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto, 2012.

ROLDÃO, Cristina. Educação não formal no sucesso escolar das classes populares. In: O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação, 2013.

- ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização dos filhos. O estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola*. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 100-123.
- ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-60.
- ROSENTAL, Claudia Rogeria Bisi. *Como uma segunda casa: a sociabilidade e as redes de apoio aos estudantes residentes nas unidades de moradia estudantil da Universidade Federal de Viçosa/MG*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, 2016.
- RUA, Maria das Graças. *Políticas públicas*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, UFSC, 2012, 128p.
- RÜEGG, Walter. Temas. In: RÜEGG, Walter (Org.). *Uma história da Universidade na Europa*. Vol.I – As universidades na Idade Média. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1996, p.3-31.
- SACRAMENTO, Débora Lys De Almeida. *Gestão de Assistência Estudantil: a convivência nos alojamentos da UFV*. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Viçosa, 2015.
- SANTOS, A. A. A.; POLYDORO, S. A. J. P.; TEIXEIRA, M. A. P.; BARDAGI, M. P. Avaliação da integração do aluno ao ensino superior no contexto brasileiro. In: SANTOS, SISTO; BORUCHOVITCH; NASCIMENTO (Orgs.). *Perspectivas em avaliação psicológica* (pp. 165-188). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010.
- SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; POLYDORO, Soely A. J.; SCORTEGAGNA, Silvana Alba; LINDEN, Maria Salete S. Integração ao Ensino Superior e Satisfação Acadêmica em Universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2013, p. 780-793.
- SANTOS, Adilson Pereira. *Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018, 222p.
- SAYEGH, Liliane Márcia Lucas. *Dinâmica urbana em Ouro Preto: conflitos decorrentes de sua patrimonialização e de sua consolidação como cidade universitária*. 2009. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- SAYEGH, Liliane Márcia Lucas. Repúblicas Estudantis, festas e vitalidade urbana no espaço ouropretano. In: In: MACHADO, Otávio Luiz (Org.). *Livro Universidade, estudantes e a questão social em Ouro Preto*. Frutal-MG: Editora Prospectiva, 2013, p. 62-95.
- SCHIMITT, Rafael Eduardo. A evasão na educação superior: uma compreensão ecológica do fenômeno como estratégia para a gestão da permanência estudantil. In: ANPEd SUL - REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPEd, 10ª edição, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, out. 2014. p. 1-21. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/690-0.pdf> Acesso em: 1 mar. 2018.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. *Revista de Educação PUC-Campinas*. Campinas, 19(1):5-13, jan./abr, 2014.

SCHWINGES, Rainer Christoph. Formação dos estudantes e vida estudantil. In: RÜEGG, Walter (Org.). *Uma história da Universidade na Europa*. Vol.I – As universidades na Idade Média. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1996, p.196-242.

SETTON, Maria da Graça. Experiências de socialização e disposições híbridas de habitus. In: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p.38-55.

SILVA, Jailson de Souza. “Por que uns e não outros?” Caminhada de estudantes da Maré para a universidade. 1999. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

SILVA, Lélia Custódio da; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. A experiência estudantil no grupo de pesquisa. In: SANTOS, Georgina Gonçalves; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs.). *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013, p. 161-177.

SILVA, Maria Antónia Lucas da; MADEIRA, Sérgio. Repúblicas Universitárias de Coimbra. *Gabinete de Arqueologia, Artes e História*. Câmara Municipal de Coimbra, 2009.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. *Avaliação, Campinas*; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVEIRA, Míriam Moreira da. *A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras*. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social)-Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SINGLY, François de. *L'appropriation de l'héritage culturel*. Lien Social et Politique-RIAC, n. 35, P.153-165.

SNYDERS, Georges. *Feliz na Universidade: estudo a partir de algumas biografias*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SOARES, Andreia Martins; PINHEIRO, Maria do Rosario; CANAVARRO, Jose Manuel Portocarrero. Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, Vol 58, nº 2, 2015.

SOARES, José Paulo. *Uma história de vida acadêmica*. FIG – Indústrias Gráficas, 2016.

SOUSA, Leticia Pereira. *Reserva de vagas na Universidade Federal de São João del-Rei: o perfil dos beneficiados pela ação afirmativa 2 em 2010*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013, 240p.

SOUSA, Leticia Pereira; PORTES, Écio Antônio. Do lado bom da barreira: trajetórias e estratégias sociais e escolares de Raymundo Augusto da Silva Maia (1900-1990). *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa: DPE; Universidade Federal de Viçosa, v. 2, n. 2, 2011.

SOUSA, Livia Mesquita de; SOUSA, Sônia Margarida Gomes. Significado e sentido das Casas Estudantis e a dialética da inclusão-exclusão. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2009, p.4-17.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

STRANGE, C. Student development: the evolution and status of an essential idea. *Journal of College Student Development*, Washington, v.35, n.6, p.422-427, 1994.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. A Universidade entre as palavras de jovens de origem popular. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs.). *Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e culturas universitárias*. Salvador: Edufba, 2012. p. 163-185.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Aprendendo a ser estudante universitário: uma relação entre o campo disciplinar e a construção de si. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs.). *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: Edufba, 2013. p. 99-119.

TEIXEIRA, Anísio. *O ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros, Adaptação à universidade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, Volume 12 Número 1 Janeiro/Junho 2008, p.185-202.

TEIXEIRA, Moema De Poli. *Negros e Universidade: Identidade e Trajetórias de Ascensão Social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
Tempo Brasileiro, 1976. p. 55-57

TEODORO, Rosa Jacqueline. *Fazendo festa, criando história(s), contando estória(s): O Doze em Ouro Preto*, MG. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

TINTO, Vicent. *Leaving College: rethining the causes and cures os student attrition*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, Winter 1975.

TORGAL, Luís Reis. Praxe e Praxes, tradições ou sistema de repressão em rede?. *Via latina. Ad Libitum*, Março de 2014, pp. 14-21.

VAMPRÉ, Spencer. *Memórias para a História da Acadêmica de São Paulo*. Brasília: INL, Conselho Federal de Cultura, 1977.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: "profissões imperiais" no Brasil. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, M. F. C. Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, v. 1, 2011.

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

VELOSO NETO, Hernâni; MENDONÇA, Ana Carolina; COUTO, Ana Isabel; COELHO, Sandra Lima; LEÃO, Tânia. Fatores organizacionais. Representação dos atores em presença. In: COSTA, António Firmino; LOPES, João Teixeira; CAETANO, Ana (Orgs.). *Percursos de estudantes no ensino superior: fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais, 2014, p. 69-86.

VELOSO, Maria Teresa Nobre. A Magna Charta Privilegiorum concedida por D. Dinis à Universidade de Coimbra, a 15 de Fevereiro de 1309: evocação histórica no VIIº centenário da sua outorga. *Revista de História da Sociedade e da Cultura* vol. 9, 2009, p.302-311.

VERGER, Jacques. *As universidades na idade média*. São Paulo: Unesp, 1990.

VERGER, Jacques. Modelos. In: RÜEGG, Walter (Org.). *Uma história da Universidade na Europa*. Vol.I – As universidades na Idade Média. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1996, p.33-71.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola*. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 45-60.

VIEIRA, Maria Manuel (Orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p.110-131.

VIEIRA, Patrícia Alexandra Fernandes. *Vivências da Praxe Acadêmica - Percepção de Integração e Ansiedade na Transição para o Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, Universidade de Coimbra, 2013.

VINTEROVÁ, Jana. *Repúblicas de Coimbra*. Faculdade Filosófica da Universidade de Masaryk Instituto de Línguas Romanas e Literatura. Tese de Bacharel, 2007.

WHALEN, D.; MORRIS, E. The impact of social distance on community in university apartments. *Journal of College and University Student Housing*, 1989.

WIESE, Ricardo Socas; ZIN, Joana Pinotti; SILVA, Eduarda Beatriz Valandro da; ZIMERMANN, Karine Grasel. *Moradia Estudantil: Território da Coletividade*. XVII ENAPUR, São Paulo, 2017.

ZAGO, Nadir (Org.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 17-43.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, jan./jun. 2008.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários das camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

ZALAF, Marília Rita Ribeiro. *Reconhecimento e enfrentamento de necessidades de estudantes com uso problemático de drogas em moradia estudantil*. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ZEROULOU, Zaihia. La réussite scolaire des enfants d'immigrés; l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Francese de Sociologie*, Paris, v. 29, n. 3, 1988.

APÊNDICE A – Questionário

Endereço de e-mail :

O propósito desse questionário é fazer um levantamento sobre as relações entre as práticas de gestão aplicadas à política de moradia estudantil e o desenvolvimento dos processos de socialização e permanência dos estudantes de graduação residentes nesses espaços. A pesquisa é desenvolvida pela doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Letícia Pereira de Sousa, sob a orientação da professora Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto. Os dados fornecidos serão mantidos em sigilo e somente utilizados na confecção de trabalhos acadêmicos. Em hipótese alguma a identidade dos informantes será revelada. A sua contribuição é muito importante para que possamos produzir conhecimento sobre o tema. Antecipadamente, agradecemos a sua importante contribuição. O tempo estimado de resposta a esse questionário é de 4 minutos.

Solicitamos que marque uma das opções a seguir: *Marcar apenas uma oval.

- Concordo em participar da pesquisa
- Não concordo em participar da pesquisa

Sexo: Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

Qual sua idade? Marcar apenas uma oval.

- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39
- 40
- 41
- 42

- 43
- 44
- 45
- 46
- 47
- 48
- 49
- 50
- 51
- 52
- 53
- 54
- 55
- 56
- 57
- 58
- 59
- 60

Estado civil: Marcar apenas uma oval.

- Solteiro
- Casado
- União estável
- Separado
- Viúvo

Informe sua cor/raça: Marcar apenas uma oval.

- Amarela
- Branca
- Parda
- Preta
- Indígena
- Não gostaria de declarar

Informe a escolaridade de sua mãe ou responsável: Marcar apenas uma oval.

- Sem instrução escolar
- Sem instrução escolar, mas sabe ler e escrever
- Ensino Fundamental 1 (antiga 1º a 4 º série) INCOMPLETO
- Ensino Fundamental 1 (antiga 1º a 4 º série) COMPLETO
- Ensino Fundamental 2 (antiga 5º a 8 º série) INCOMPLETO
- Ensino Fundamental 2 (antiga 5º a 8 º série) COMPLETO
- Ensino Médio (antigo 2º grau) INCOMPLETO
- Ensino Médio (antigo 2º grau) COMPLETO
- Ensino Superior INCOMPLETO
- Ensino Superior COMPLETO
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Informe a escolaridade de seu pai ou responsável: Marcar apenas uma oval.

- Sem instrução escolar
- Sem instrução escolar, mas sabe ler e escrever
- Ensino Fundamental 1 (antiga 1º a 4 º série) INCOMPLETO
- Ensino Fundamental 1 (antiga 1º a 4 º série) COMPLETO
- Ensino Fundamental 2 (antiga 5º a 8 º série) INCOMPLETO

- Ensino Fundamental 2 (antiga 5º a 8 º série) COMPLETO
- Ensino Médio (antigo 2º grau) INCOMPLETO
- Ensino Médio (antigo 2º grau) COMPLETO
- Ensino Superior INCOMPLETO
- Ensino Superior COMPLETO
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Marque a renda mensal estimada do grupo familiar:

Marque a renda mensal estimada do grupo familiar: Marcar apenas uma oval.

- Até R\$ 468,00
- De R\$ 469,00 a R\$ 937,00
- De R\$ 938,00 a R\$ 1.874,00
- De R\$ 1.875,00 a R\$ 2.811,00
- De R\$ 2.812,00 a R\$ 3.748,00
- De R\$ 3.748,00 a 4.685,00
- Acima de R\$ 4.685,00

Curso de graduação no qual está matriculado: Marcar apenas uma oval.

- Arquitetura e Urbanismo
- Administração
- Artes Cênicas
- Ciência da Computação
- Ciência e Tecnologia de Alimentos
- Ciências Biológicas
- Ciências Econômicas
- Direito
- Educação Física
- Engenharia Ambiental
- Engenharia Civil
- Engenharia de Computação
- Engenharia de Controle e Automação
- Engenharia de Minas
- Engenharia de Produção
- Engenharia Elétrica
- Engenharia Geológica
- Engenharia Mecânica
- Engenharia Metalúrgica
- Engenharia Urbana
- Estatística
- Farmácia
- Filosofia
- Física
- História
- Jornalismo
- Letras
- Matemática
- Medicina
- Museologia
- Música
- Nutrição

- Pedagogia
- Química
- Química Industrial
- Serviço Social
- Sistemas de Informação
- Turismo
- Administração Pública - EAD
- Geografia - EAD
- Matemática - EAD
- Pedagogia - EAD

Ano de ingresso no curso atual: Marcar apenas uma oval.

- 2007
- 2008
- 2009
- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018

Qual o principal motivo de escolha do curso superior em que está matriculado? Marcar apenas uma oval.

- Gosto pela área de conhecimento
- Área de atuação profissional
- Remuneração financeira
- Influência de terceiros (familiares, amigos, mídia...)
- Nota insuficientes para ingressar em outro curso
- Outro:

Houve alguma ação ou evento institucional voltado para recepção de calouros quando ingressou na UFOP? Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Outro:

Marque a opção que melhor descreve sua chegada e adaptação ao ensino superior: Marcar apenas uma oval.

- Me adaptei rápido, sem grandes dificuldades
- Encontrei dificuldades para conhecer a estrutura, regras e funcionamento da universidade
- Não me adaptei ainda
- Outro:

Quantos períodos já foram cursados? Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20

Passou por alguma situação de Trote no interior da universidade e/ou da moradia estudantil?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Em qual moradia reside? Marcar apenas uma oval.

- Apartamento-Bauxita
- Vila Universitária – Ouro Preto
- Conjunto I - Mariana
- Conjunto II - Mariana
- República Federal
- Outro:

A moradia na qual reside é: Marcar apenas uma oval.

- Feminina
- Masculina
- Mista

Na moradia você possui quarto: Marcar apenas uma oval.

- Individual
- Coletivo/Compartilhado

Ano de ingresso na moradia: Marcar apenas uma oval.

- 2007
- 2008
- 2009
- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018

Quanto tempo você aguardou entre a solicitação e a liberação da vaga para residir na moradia estudantil? Marcar apenas uma oval.

- Menos de um mês
- 1 mês

- 2 meses
- 3 meses
- 4 meses
- 1 semestre
- Acima de 1 semestre

Como você soube da existência do programa de moradia estudantil de sua universidade?

Marque todas que se aplicam.

- Site da instituição
- Portal do aluno
- Divulgação em sala de aula
- Divulgação em murais
- Colegas
- Durante a matrícula
- Outras mídias (Facebook, Twitter etc.)
- Outro

Com que frequência visita a residência familiar: Marcar apenas uma oval.

- Semanalmente
- Mensalmente
- Fica mais de um mês sem retornar a casa familiar
- Outro:

Como descreve sua chegada e adaptação a moradia estudantil (regras, convivência):

Já foi vítima de alguma atitude discriminatória nas moradias estudantis? Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Se respondeu sim à questão anterior, de que natureza foi a discriminação?

Marcar apenas uma oval.

- Racial
- Gênero/Sexo
- Econômica
- Área do curso de graduação
- Posicionamento político
- Outro:

Fora da sala de aula, qual o local você mais frequenta para estudar? Marcar apenas uma oval.

- Universidade (biblioteca, laboratório, grupos de estudo...)
- Casas de amigos
- Moradia estudantil
- Outro:

A estrutura física da moradia estudantil oferece espaços destinados aos momentos de estudos? Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro:

Existem na moradia ambientes de lazer voltados para socialização e interação com demais residentes? Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Se sim, quais os ambientes?

Como são tomadas decisões sobre a organização e gestão interna da moradia em que reside?

Marcar apenas uma oval.

- Em discussões coletivas
- A pessoa responsável pela casa define
- As pessoas com mais tempo de casa definem
- Outro:

Há algum tipo de brincadeira/prenda/trote para recepcionar novos moradores?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Se sim, qual sua opinião sobre isso. Por quê?

Ex-residentes têm o hábito de visitar a moradia estudantil? Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Existe algum evento, festa ou confraternização tradicional realizado na moradia em que reside? Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Se sim, quais?

Você frequenta eventos, festas e confraternizações realizadas nas demais moradias estudantis institucionais? Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Você frequenta as demais moradias institucionais para estudar e desenvolver trabalhos acadêmicos? Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Marque quais atividades e grupos você participa: Marque todas que se aplicam.

- Grupo musical
- Grêmio Estudantil
- Grupo de dança
- Grupo de jovens (Igreja)
- Grupo de teatro
- ONG
- Partido político
- Time de futebol
- Torcida Organizada
- Movimento Social
- Empresa Jr
- Estágio Remunerado
- Extensão
- Pesquisa de Iniciação Científica
- Programa de Educação Tutorial (PET)
- Outro:

Devido ao fato de residir na moradia estudantil, você considera que seu desempenho acadêmico teve reflexos positivos e/ou negativos? Por quê?

Além da moradia, você recebe ou recebeu outros auxílios da Assistência Estudantil? Marque todas que se aplicam.

- Atendimento Psicológico
- Apoio Pedagógico
- Atendimento Médico
- Atendimento Odontológico
- Auxílio Transporte
- Bolsa Permanência
- Bolsa Alimentação
- Bolsa Permanência do MEC
- Outro:

Como você avalia a gestão que a universidade faz das moradias estudantis? Marcar apenas uma oval.

- Concordo
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Não sei opinar

Existe diálogo entre os residentes e a organização/gestão do programa de moradia estudantil da universidade? Comente.

Você identifica alguma ação ou projeto adotado pela universidade com o objetivo de contribuir para a convivência, socialização e/ou lazer dos residentes das moradias estudantis? Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Se respondeu sim à questão anterior, quais são as medidas?

Qual sua opinião sobre a utilização de critério socioeconômico para ocupação das vagas nas moradias estudantis da UFOP? Marcar apenas uma oval.

- Concordo
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Não sei opinar

Tem alguma sugestão para melhoria da gestão do programa de moradia estudantil?

Gostaria de participar posteriormente da segunda fase da pesquisa composta de entrevistas? Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Caso necessário utilize o espaço a seguir para outros comentários.

Agradecemos sua participação, qualquer dúvida ou sugestão entre em contato pedagogaleticia@gmail.com

APÊNDICE B – distribuição dos respondentes do questionário por curso de graduação

Respostas por curso de graduação no qual está matriculado UFMG			Respostas por curso de graduação no qual está matriculado UFV			Respostas por curso de graduação no qual está matriculado UFOP		
Curso	Respostas	Participação	Curso	Respostas	Participação	Curso	Respostas	Participação
Engenharia de Alimentos - Montes Claros	8	7%	Ciências Biológicas (Bacharelado/Licenciatura)	8	7%	Engenharia Geológica	14	6%
Letras	7	6%	Nutrição	8	7%	Farmácia	14	6%
Psicologia	7	6%	Agronomia	7	6%	Direito	13	6%
Agronomia - Montes Claros	5	4%	Bioquímica	6	6%	Engenharia de Minas	13	6%
Educação Física	5	4%	Enfermagem	6	6%	Ciências Econômicas	11	5%
Engenharia Elétrica	5	4%	Cooperativismo	5	5%	Artes Cênicas	10	4%
Biblioteconomia	4	3%	Zootecnia	5	5%	Ciência e Tecnologia de Alimentos	10	4%
Engenharia Florestal	4	3%	Ciências Contábeis	4	4%	Engenharia de Controle e Automação	10	4%
Geografia	4	3%	Comunicação Social – Jornalismo	4	4%	Engenharia Metalúrgica	10	4%
Música	4	3%	Engenharia de Alimentos	4	4%	Engenharia Civil	9	4%
Zootecnia - Montes Claros	4	3%	Engenharia Mecânica	4	4%	História	9	4%
Arquitetura e Urbanismo	3	3%	Licenciatura em Química	4	4%	Engenharia Ambiental	8	3%
Ciência da Computação	3	3%	Ciências Sociais (Bacharelado/Licenciatura)	3	3%	Engenharia Mecânica	8	3%
Ciências Econômicas	3	3%	Engenharia Elétrica	3	3%	Jornalismo	8	3%
Comunicação Social	3	3%	Física (Bacharelado/Licenciatura)	3	3%	Serviço Social	8	3%
Enfermagem	3	3%	Administração	2	2%	Engenharia de Produção	7	3%
Engenharia de Sistemas	3	3%	Ciência da Computação	2	2%	Química	7	3%
Física	3	3%	Direito	2	2%	Letras	6	3%
Fisioterapia	3	3%	Educação Infantil	2	2%	Pedagogia	6	3%
Odontologia	3	3%	Engenharia Agrícola e Ambiental	2	2%	Administração	5	2%
Administração - Montes Claros	2	2%	Geografia (Bacharelado/Licenciatura)	2	2%	Ciências Biológicas	5	2%
Artes Visuais	2	2%	História (Bacharelado/Licenciatura)	2	2%	Educação Física	5	2%
Biomedicina	2	2%	Letras	2	2%	Medicina	5	2%
Ciências Biológicas	2	2%	Matemática – Licenciatura	2	2%	Turismo	5	2%
Ciências Contábeis	2	2%	Pedagogia	2	2%	Arquitetura e Urbanismo	4	2%
Ciências Sociais	2	2%	Agronegócio	1	1%	Ciência da Computação	4	2%
Direito	2	2%	Agronomia – Integral	1	1%	Filosofia	4	2%
Engenharia Química	2	2%	Economia Doméstica	1	1%	(vazio)	4	2%
Química	2	2%	Educação do Campo	1	1%	Física	3	1%
Cinema de Animação e Artes Digitais	1	1%	Engenharia Civil	1	1%	Engenharia Urbana	2	1%
Engenharia Agrícola e Ambiental	1	1%	Engenharia de Agrimensura e Cartográfica	1	1%	Estatística	2	1%
Engenharia Civil	1	1%	Engenharia Florestal	1	1%	Museologia	2	1%
Engenharia de Controle e Automação	1	1%	Engenharia Química	1	1%	Nutrição	2	1%
Engenharia de Produção	1	1%	Licenciatura em Ciências Biológicas (Noturno)	1	1%	Matemática	1	1%
Engenharia Mecânica	1	1%	Licenciatura em Matemática	1	1%	Química Industrial	1	1%
Engenharia Metalúrgica	1	1%	Medicina	1	1%			
Farmácia	1	1%	Medicina Veterinária	1	1%			
Fonoaudiologia	1	1%	Química (Bacharelado/Licenciatura)	1	1%			
Gestão de Serviços de Saúde	1	1%	Serviço Social	1	1%			
Medicina	1	1%						
Nutrição	1	1%						
(vazio)	1	1%						

APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas estudantes UFOP

1. Identificação do sujeito e origens sociais: breve caracterização da configuração familiar e relação com a educação formal.

- Curso
- Período
- Cidade de origem.
- Qual a escolaridade dos pais/responsáveis? Em que trabalham?
- Tem irmãos? Quantos? Qual a escolaridade deles?
- Outros familiares tem curso superior?

2. Trajetória escolar.

- Quando entrou na escola? Instituição pública ou privada?
- Como era a relação com os colegas de escola?
- Como era a relação com os professores?
- Qual atividade mais gostava na escola? Algum fato marcante?
- Algum professor ou professora marcante? Como?
- Alguém auxiliava com os deveres de casa?
- Os pais ou responsáveis eram presentes na escola?
- Como eram as notas no ensino fundamental e médio?
- Teve reprovações? Interrompeu os estudos em algum momento?

3. Ingresso e trajetória no ensino superior.

- Fez curso preparatório para o ENEM? Como estudou para a prova?
- Por que escolheu a UFOP?
- Como foi a escolha do curso superior?
- Os pais/responsáveis, ou outras pessoas (amigo, namorado, professor) tiveram influência na escolha do curso/instituição?
- Antes de ingressar na UFOP já conhecia os programas de assistência estudantil?
- Como foi o primeiro semestre na universidade? (chegada e rendimento)

- Como foi sua adaptação à universidade? Considera que teve dificuldades ou desafios para se adaptar ao ensino superior? (chegada, estabelecimento na cidade, avaliações)
- Participou de alguma ação de recepção de calouros, boas vindas?
- Como é a rotina de estudos? Fora da sala de aula onde estuda? Sozinho ou em grupo? Com que frequência? Participa de Monitoria ou Tutoria?
- Participa de atividades de pesquisa, extensão, empresa jr.?
- Como é a relação com os colegas de turma?
- Participa em sala de aula?
- Como é a relação com professores, coordenador de curso, técnicos da instituição?
- Como avalia seu desempenho acadêmico? (aproveitamento, reprovações)
- Como você percebe sua trajetória escolar em relação a outras pessoas da família e amigos?
- Participa de festas? Quais as atividades de lazer frequente?

4. Moradia estudantil.

- Tinha conhecimento do programa de moradia antes de seu ingresso na instituição?
- Como escolheu a moradia? Desde quando reside nela?
- Quais os desafios da transição da casa familiar à moradia coletiva? (convivência e regras) Como lidou com eles?
- Como você descreveria esse seu primeiro ano na moradia? O que mais marcou você em relação à moradia coletiva?
- Como é a relação com os colegas de casa?
- Estudam juntos? Frequentam atividades de lazer juntos?
- Existe espaço para estudar na moradia? Estuda na moradia estudantil ou prefere outros ambientes da UFOP (biblioteca, laboratório)?
- Comente sobre o envolvimento dos moradores em atividades acadêmicas, momentos de estudos, troca de informações acadêmicas entre os moradores.
- Como são tomadas as decisões em relação à organização da casa?
- Gostaria que você fizesse uma relação entre ser morador e as condições da

moradia com:

a) Sua formação como pessoa;

- b)** Sua vida acadêmica, profissional;
- c)** Sua vida social;
- d)** Sua saúde física, mental e emocional;
- e)** Outros aspectos que não foram contemplados aqui e que você atribui a condição de ser residente e/ou em função das características da moradia estudantil que você reside.

- Comente aspectos positivos de residir na moradia.
- Comente aspectos negativos de residir na moradia.
- Como avalia o programa de moradias estudantis da UFOP? Quais suas sugestões?

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 64854317.7.0000.5149

Interessado (a): Profa. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto
Depto. Administração Escolar
Faculdade de Educação- UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 19 de junho de 2017, o projeto de pesquisa intitulado: "**Assistência Estudantil: um olhar sobre os programas de moradia universitária de três universidades federais mineiras**" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.


Profa. Dra. Vivian Resende
Coordenadora do COEP-UFMG