

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**MORADIA ESTUDANTIL E FORMAÇÃO DO(A) ESTUDANTE  
UNIVERSITÁRIO(A)**

**EDLEUSA NERY GARRIDO**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ELIZABETH NOGUEIRA GOMES DA SILVA  
MERCURI**

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Psicologia Educacional.

Campinas - SP

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

G194m Garrido, Edleusa Nery, 1961-  
Moradia estudantil e formação do (a) estudante  
Universitário (a) / Edleusa Nery Garrido. -- Campinas, SP:  
[s.n.], 2012.

Orientador: Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Estudantes universitários – Moradia. 2. Ensino superior. I. Mercuri, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-079/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Residence Halls and the college student's formative years

**Palavras-chave em inglês:**

College student – Residence Halls

Higher education

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri (Orientador)

Sônia Maria Rocha Sampaio

Isabel Cristina Dib Bariani

Soely Aparecida Jorge Polydoro

Maria Teresa Moreira Rodrigues

**Data da defesa:** 21-05-2012

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [edleusagarrido@gmail.com](mailto:edleusagarrido@gmail.com)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**MORADIA ESTUDANTIL E FORMAÇÃO DO(A) ESTUDANTE  
UNIVERSITÁRIO(A)**

Autora: Edleusa Nery Garrido

Orientadora: Profª Drª Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Edleusa Nery Garrido e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 21 / 05 / 2012

Assinatura Orientadora: Elizabeth Mercuri

COMISSÃO JULGADORA:

Elizabeth Mercuri  
Hampeis  
Rodrigues  
Arbelydoro  
El Borioni

2012

## **DEDICATÓRIA**

*Aos estudantes de moradias estudantis brasileiras.*

*À minha saudosa mãe Germínia (in memoriam).*

*Ao meu neto Matias Fidel.*

## AGRADECIMENTOS

A possibilidade de tornar público o nome de todos que contribuíram direta ou indiretamente para que este trabalho pudesse ser realizado é uma tarefa muito prazerosa e, ao mesmo tempo, difícil. Prazerosa no sentido de poder reafirmar que não construímos nada sozinhos, pois muitos são os encontros nas diversas trilhas que percorremos durante nossa existência. Difícil porque, dada à fragilidade da memória, o risco de omitir pessoas especialmente importantes e queridas se apresenta como uma lamentável possibilidade. Ainda assim, quero registrar meu reconhecimento a:

- Feliciano Boullosa Garrido (*in memoriam*) e Germínia Nery dos Santos (*in memoriam*), meus pais, por tudo que me ensinaram e pelos valores que me transmitiram. À minha mãe, em especial, por ter sido a primeira e a mais importante incentivadora do meu gosto “pelos estudos”.
- Meus filhos Anselmo e Rodrigo, por existirem em minha vida.
- Universidade Estadual de Campinas - Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES), por acolher meu projeto de pesquisa.
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri (Beth), minha orientadora, por sua competência, compromisso e amizade durante esses anos de intenso convívio.
- Professores da Faculdade de Educação da Unicamp: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Archangelo, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Sergio Antônio da Silva Leite e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soely Aparecida Jorge Polydoro (PES), por seus preciosos ensinamentos.
- Membro da Banca de Qualificação, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Alves Fior e na qualificação e defesa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Moreira Rodrigues e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soely Aparecida Jorge Polydoro, por suas preciosas contribuições e sugestões, assim como a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria Rocha Sampaio e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina Dib Bariani, que se fizeram presentes na ocasião da defesa, trazendo seus prestimosos comentários.

- Equipe da Biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp, sempre atenciosa e Secretária da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, em especial a Sr.<sup>a</sup> Nadir Camacho, pela eficiência e presteza.
- Colegas da Pós, com quem partilhei momentos de debates, reflexões e muito aprendizado. Em especial aos componentes do PES, representados por aqueles cujo convívio foi maior: Rita de Cássia Marinho, minha amiga e colega de turma, Rita Karina Sampaio (Ka), Edgar Pereira Jr., Marina Balau e Ana Vassoler.
- Fernanda Andrade Freitas Salgado (Fer), também colega do PES, amizade que transcende os limites do convívio durante a Pós.
- Emanuel Nogueira Carvalho, bolsista do PES em 2008, pela colaboração na pesquisa bibliográfica *on-line*.
- Colegas do *campus* II da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em especial ao Departamento de Educação e Colegiado de História, por criarem as condições necessárias para minha liberação das atividades de docência.
- Universidade do Estado da Bahia, pelo apoio através de concessão de bolsa do Programa de Apoio à Capacitação Docente e de Técnicos Administrativos da Universidade do Estado da Bahia (PAC-DT/UNEB).
- Amigos e colegas de departamento, José Ricardo Moreno Pinho e Maria da Graça Andrade Leal, pelo incentivo.
- Responsáveis pela Assistência Estudantil das duas instituições as quais a presente pesquisa foi efetuada, por contribuírem com importantes informações e permitirem a realização do trabalho de campo.
- Ex-residentes de moradias estudantis: Mauro César de Lima e Teodoro Soares de Souza Neto, da Universidade Federal de Pernambuco, pelo envio de livro, artigo e informações sobre moradias estudantis; Otávio Luiz Machado, da República Aquarius vinculada à Universidade Federal de Ouro Preto, pelo envio de material e Danilo Kamarov, da Universidade Federal de Sergipe, pela presteza em dar informações.
- Assistente social Marlemborg Carvalho de Matos, do Programa de Residência Universitária - Núcleos Masculinos, Coordenação de Assistência e Integração do

Estudante (CODAE), vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST) da Universidade Federal de Sergipe e demais componentes, pela receptividade na ocasião de minha visita àquela instituição e por compartilhar os materiais disponíveis sobre moradias estudantis.

- Assistente social Poty Colaço Fonseca e Pró-Reitora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sylvia do Carmo Castro Franceschini, da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários da Universidade Federal de Viçosa, pelo convite para participar do I Fórum de Assuntos Comunitários da Universidade Federal de Viçosa, oportunidade em que pude também conhecer as moradias estudantis dessa instituição.
- Comissão de organização do Curto Circuito: artes, ciências e humanidades, da Universidade Federal da Bahia, pelo convite para participar do evento.
- Pessoas que muito contribuíram para minha estada em Campinas: minha colega de departamento Iacy Maia, pelo apoio logístico durante o processo seletivo para o doutorado; Laila Brichta, pela amizade, companheirismo e hospedagem nos primeiros dias; Adriana Ramos, pelo empenho em conseguir um espaço para que eu pudesse ficar em Barão Geraldo; Dona Neuza Veríssimo e família, que tão carinhosamente me acolheram; Adilton Luís Martins e Glaydson José da Silva, pelos agradáveis momentos na companhia de vocês.
- Henrique Celso Jesuíno dos Santos, por sua competência e criatividade em ensinar muito mais que a língua inglesa.
- Patrícia Chagas de Paula, minha sobrinha, pelo importante auxílio nas cópias das versões preliminares.
- Finalmente, quero expressar toda minha gratidão aos estudantes que, anonimamente, se prontificaram em colaborar com o presente estudo: aos que participaram das entrevistas e aos demais que forneceram informações imprescindíveis à condução da pesquisa.

*Residence halls can be an important locus of support and intellectual vitality that can have a significant influence on the quality of campus life (WHITT, 2006, p.7).*

## RESUMO

Estudos têm destacado a amplitude dos impactos da educação superior sobre os estudantes. A vivência acadêmica, composta por uma gama de atividades com as quais os estudantes se deparam nesse período, em ambiente acadêmico, tanto dentro como fora da sala de aula, está relacionada a tais impactos. A moradia estudantil, um dos espaços que compõem o ambiente acadêmico, traz contribuições importantes para o estudante em formação, e as investigações, especialmente aquelas realizadas nos Estados Unidos, confirmam isso. Contudo, no Brasil, as raras publicações sobre moradias estudantis e/ou seus moradores não têm atentado para esse aspecto, concentrando-se, frequentemente, na sua análise enquanto ação de assistência estudantil. A presente investigação teve como objetivo identificar e analisar mudanças percebidas pelos residentes em moradias estudantis no domínio pessoal, social, acadêmico e saúde e as condições associadas a essas mudanças. Buscou também descrever as características de uma moradia estudantil adequadas à formação universitária, segundo a percepção de seus moradores. É um estudo qualitativo, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvido em duas universidades públicas baianas, com 32 estudantes de graduação de ambos os sexos, residentes em oito moradias estudantis em tempo superior a dois semestres. Os dados foram coletados a partir de entrevista semiestruturada, cujo roteiro foi amparado por resultados de estudos centrados no impacto da moradia estudantil sobre o estudante nos anos de formação. Somado aos itens referentes aos quatro domínios investigados, o instrumento apresentava ainda uma questão sobre as características consideradas desejáveis para uma moradia estudantil, tendo em vista as necessidades e as responsabilidades impostas pela formação universitária. Foram identificados 542 pares de relação entre impactos e condições, distribuídos nos quatro domínios de impactos, na seguinte ordem de frequência: social, acadêmico, pessoal e saúde. Os impactos positivos foram mais numerosos nos domínios social e acadêmico; os indesejáveis, nos domínios saúde e pessoal. As condições de impacto identificadas foram organizadas nas categorias relativas ao ser morador e à moradia em seus aspectos sociais e estruturais. Dentre as condições propiciadoras de mudanças, as associadas aos aspectos sociais presentes na moradia apresentaram maior força na produção de impactos. Os aspectos estruturais da moradia, por sua vez, revelam uma situação preocupante: a eles foi atribuída a maior parte dos impactos indesejáveis no domínio saúde. Os estudantes apresentaram 183 sugestões dirigidas à moradia, aos serviços e aos compromissos institucionais e dos moradores. Os resultados confirmam a contribuição da moradia no enriquecimento da vivência acadêmica e apontam para a necessidade de investimentos nesses espaços, especialmente no que tange aos aspectos estruturais e que valorizem seu potencial de formação. Diante do escasso conhecimento sobre o impacto das moradias estudantis brasileiras, sugerem-se novos estudos em outros contextos institucionais que incorporem variáveis não contempladas na presente investigação.

**Palavras-chave:** moradia estudantil; vivência acadêmica; estudante universitário; ensino superior.

## ABSTRACT

Several studies have pointed out the scope of the impacts of higher education on students. College life, consisting of a wide range of activities facing students in an academic environment both inside and outside the classrooms, is related to such impacts. The residence hall, one of such spaces comprising the academic environment, plays a major role in the college students' formative years, which has been confirmed by research work, mostly undertaken in the United States. In Brazil, however, the rare existing studies on residence halls and/or their residents have not addressed such an aspect, often focusing, instead, on their assistance role for students. This investigation was aimed at identifying and analyzing the changes perceived by residence hall residents in the personal, social, academic, and health domains and the conditions associated with those changes. It also sought to describe the residence hall features deemed as desirable in the college's formative years, as per the residents' perception. It is an exploratory descriptive qualitative study carried out in two public universities in the state of Bahia (Brazil) involving 32 undergraduate students of both genders, residents in eight residence halls for over two semesters. Data were gathered from a semi-structured interview, the protocol of which was based on results from studies focused on the impact of residence halls on the college students' formative years. Adding to the items concerning the four domains under investigation, the tool also featured a question about the characteristics deemed as desirable for a residence hall in view of the needs and responsibilities imposed by the college experience. Data analysis showed 542 pairs of relationships between impacts and conditions, distributed among the four impact dimensions in the following order of frequency: social, academic, personal and health. Positive impacts were more frequent in the social and academic dimensions whereas the undesirable ones were more often found in the health and personal domains. The impact conditions identified were then organized in categories related to being a resident and to the social and structural aspects of the residence hall. Among the conditions favoring changes, those related to social aspects in the residence hall were found to be the strongest in exerting impact. Findings for the structural aspects of the residence hall revealed a worrying situation: they were assigned most of the undesirable impacts concerning the health dimension. Respondents provided 183 suggestions regarding the residence hall, the services and the residents' and institution's commitments. Results confirmed the contribution of residence halls in enriching the academic experience and point to the need for investments in such spaces especially concerning the structural aspects and those which may maximize their formative potential. In light of the scarce knowledge on the impact of Brazilian residence halls, further studies in other institutional contexts are warranted in order to add variables not included in this investigation.

**Key words:** residence halls; academic experience; college student; higher education.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Número de Instituições do Ensino Superior, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2002 a 2010.....	06
<b>Tabela 2.</b> Número de Matrículas (presencial e à distância) por Categoria Administrativa – Brasil - 2001 a 2010.....	07
<b>Tabela 3.</b> Características Gerais das Moradias Estudantis Investigadas no Ano de 2010.....	128
<b>Tabela 4.</b> Número de Sujeitos Entrevistados por Moradia e Área de Conhecimento do Curso de Graduação.....	129
<b>Tabela 5.</b> Número de Ocorrências Positivas e Negativas da Relação entre os Impactos e as Condições que os Promovem.....	187
<b>Tabela 6.</b> Frequência de Sugestões Apresentadas pelos Estudantes para uma Moradia Estudantil em Condições Adequadas às Necessidades dos Estudantes.....	206

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Domínios de Impactos e Subcategorias Correspondentes Associados à Experiência de Viver em Moradias Estudantis.....	140
<b>Quadro 2.</b> Condições da Experiência de Viver em Moradias Estudantis Geradoras de Impacto e suas Subcategorias Correspondentes.....	142
<b>Quadro 3.</b> Grau de Suscetibilidade de Impactos frente às Condições Advindas da Experiência de Viver em uma Moradia Estudantil.....	200
<b>Quadro 4.</b> Força das Subcategorias de Condições da Experiência de Viver em uma Moradia Estudantil para Produzir Impactos.....	201

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AC – Análise de Conteúdo

ACC – Atividades Curriculares Complementares

ACT - *American College Testin*

ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social

ACUHO-I – *Association of College and University Housing Officers - International*

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BVS – Biblioteca Virtual em Saúde

CAAP – *Collegiate Assessment of Academic Proficiency*

CELU – Casa do Estudante Luterano Universitário

CES – Câmara de Educação Superior

CEU – Casa do Estudante Universitário

CEUC – Casa da Estudante Universitária de Curitiba

CLC – *Community Learning Centers*

CNE – Conselho Nacional de Educação Superior

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COBENGE – Congresso Brasileiro de ensino de Engenharia

CODAE – Coordenação de Assistência ao Estudante

CONAE – Conferência Nacional de Educação Superior

COSEAS – Coordenadoria de Assistência Social

CRES – Conferência Regional de Educação Superior

CRUSP – Conjunto Residencial da Universidade do Estado de São Paulo

CSEQ – *College Student Experiences Questionnaire*

DA – Diretório Acadêmico

DCE – Diretório Central dos Estudantes

EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENCE – Encontro Nacional de Casas de Estudantes

ENNECE – Encontro Norte e Nordeste de Casas de Estudantes  
FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
FEOP – Fórum de Estudantes de Origem Popular  
FNES – Fórum Nacional de Educação Superior  
FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis  
FUMP – Fundação Universitária Mendes Pimentel  
FYE – *Freshmen Year Experience*  
GPA – *Grade Point Average*  
ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
IRA – Índice de Rendimento Acumulado  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LILACS - Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde  
LLC – *Living-Learning Centers*  
LLP – *Living-Learning Programs*  
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social  
MEC – Ministério da Educação  
MOFUCE – Moradia Movimento Fundação Casa do Estudante  
NCES – *National Center for Education Statistics*  
NSLLP – *National Study of Living-Learning Programs*  
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil  
PNAEST - Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PRAES – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis  
PRO-UNI – Programa Universidade para Todos  
PROVIVAS – Pró-Reitoria de Vivência Acadêmica e Social

Redalyc - *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*  
REUNI – Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RE – Residência Universitária  
RUA – Residência Universitária de Alagoas  
SCI – *Sense of Community Index*  
SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*  
SENCE – Secretaria Nacional de Casas Estudantis  
SiSU – Sistema de Seleção Unificada  
SUS – Sistema Único de Saúde  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UCG – Universidade Católica de Goiás  
UEE – União Estadual dos Estudantes  
UFAL – Universidade Federal de Alagoas  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFMA – Universidade Federal do Maranhão  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso  
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
UFS – Universidade Federal de Sergipe  
UMG – Universidade de Minas Gerais  
UNB – Universidade de Brasília  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UPE – União Paranaense de Estudantes

USP – Universidade do Estado de São Paulo

VEJA – Vivência de Jovens e Adultos

WHOQOL – *World Health Organization Quality of life Instrument*

## SUMARIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>1. A EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS, ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A MORADIA ESTUDANTIL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>07</b>
1.1. EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS E A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE.....	12
1.2. FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL..	23
1.3. O PAPEL DO MOVIMENTO ESTUDANTIL E OUTROS ATORES EM DEFESA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	29
1.4. PANORAMA ATUAL DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL.....	34
1.5. FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A MORADIA ESTUDANTIL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO.....	38
<b>2. MORADIAS ESTUDANTIS.....</b>	<b>41</b>
2.1. MORADIAS NOS ESTADOS UNIDOS.....	42
2.1.1. <i>Residential college</i> .....	43
2.1.2. <i>Residence halls</i> .....	45
2.1.3. Outros Tipos de Moradias Estudantis nos Estados Unidos.....	49
2.2. MORADIAS ESTUDANTIS NO BRASIL.....	51
2.2.1. As Repúblicas Estudantis de Ouro Preto e Mariana – Universidade Federal de Ouro Preto.....	56
2.2.2. A Casa do Estudante Universitário e a Casa da Estudante Universitária de Curitiba – Universidade Federal do Paraná.....	59
2.2.3. O Conjunto Residencial da Universidade do Estado de São Paulo.....	64
2.2.4. Alojamentos da Universidade de Brasília .....	66
2.2.5. Moradia Estudantil da Universidade Federal de Minas Gerais...	67
2.2.6. O Programa de Residência Universitária da Universidade Federal de Sergipe .....	70
2.2.7. A Moradia Estudantil da Universidade Estadual de Campinas...	71
2.2.8. As Residências Universitárias da Universidade Federal da Bahia.....	73
2.3. CONTEXTOS, PÚBLICO-ALVO E PROPÓSITOS DISTINTOS: OS ESTUDANTES DAS MORADIAS ESTUDANTIS DOS ESTADOS UNIDOS E DO BRASIL.....	76
<b>3. ESTUDOS SOBRE A INFLUÊNCIA DA MORADIA ESTUDANTIL NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR...</b>	<b>83</b>

3.1. <i>LIVING ON-CAMPUS</i> : CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PRODUZIDA NOS ESTADOS UNIDOS.....	83
3.2. MORADIAS ESTUDANTIS: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PRODUZIDA NO BRASIL.....	99
3.2.1. A Influência do Ambiente Físico e Social das Moradias Estudantis sobre os Estudantes.....	101
3.2.2. O Perfil Acadêmico dos Estudantes da Moradia Estudantil.....	105
3.2.3. Aspectos Ligados à Saúde e ao Bem-estar do Estudante da Moradia Estudantil.....	107
3.2.4. A Experiência de Viver em Moradia Estudantil e suas Implicações.....	109
3.3. A INFLUÊNCIA DA MORADIA ESTUDANTIL NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE.....	120
3.4. PROBLEMAS DE PESQUISA E OBJETIVOS .....	124
<b>4. PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>125</b>
4.1. AS INSTITUIÇÕES E SUAS MORADIAS ESTUDANTIS.....	126
4.1.1. As Moradias Estudantis da Universidade A.....	126
4.1.2. As Moradias Estudantis da Universidade B .....	127
4.2. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	127
4.2.1. Delimitação das Moradias Estudantis.....	127
4.2.2. A Escolha dos Participantes e seu Perfil .....	128
4.3. O INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS .....	129
4.4. COLETA DE DADOS.....	132
4.5. ANÁLISE DOS DADOS .....	133
<b>5. RESULTADOS.....</b>	<b>139</b>
5.1. IMPACTOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA DE VIVER EM MORADIAS ESTUDANTIS.....	139
5.2. CONDIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE VIVER EM MORADIAS ESTUDANTIS GERADORAS DE IMPACTO.....	142
5.3. DESCRIÇÃO DAS RELAÇÕES IMPACTOS – CONDIÇÕES .....	144
5.3.1. Impactos no Domínio Pessoal e Condições Associadas .....	145
5.3.2. Impactos no Domínio Social e Condições Associadas .....	154
5.3.3. Impactos no Domínio Acadêmico e Condições Associadas.....	164
5.3.4. Impactos no Domínio Saúde e Condições Associadas.....	176
5.4. SÍNTESE DA RELAÇÃO ENTRE IMPACTOS E CONDIÇÕES ASSOCIADAS: DIMENSÃO QUANTITATIVA .....	185
5.4.1. Impactos nos Domínios Pessoal, Social, Acadêmico e Saúde: análise de suas subcategorias.....	189
5.4.2. Condições Associadas ao Ser Morador e à Moradia: análise de suas subcategorias.....	193
5.4.3. Impactos da Experiência de Viver em uma Moradia Estudantil	

e as Condições que os Promovem .....	198
5.5. CARACTERÍSTICAS DESEJÁVEIS A UMA MORADIA ESTUDANTIL SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE SEUS MORADORES.....	206
<b>6. DISCUSSÃO.....</b>	<b>211</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>233</b>
<b>8. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>239</b>
APÊNDICES	
ANEXO	

## APRESENTAÇÃO

Na presente investigação, busquei identificar e analisar as mudanças que ocorrem nos estudantes provenientes da experiência de viver em moradias estudantis, segundo a percepção destes. Também pretendi explorar quais condições estariam associadas a essas mudanças. Os domínios eleitos para investigação foram àqueles presentes na literatura sobre o impacto da moradia estudantil na formação dos estudantes: pessoal social, acadêmico e relativo à sua saúde. Pretendi, ainda, descrever e analisar as características consideradas adequadas à formação universitária de uma moradia estudantil, também de acordo com a percepção do estudante - morador. Dois motivos, em especial, cooperaram para tais escolhas.

O primeiro foi a constatação de que, diferentemente de outros países como Estados Unidos e Portugal, aqui no Brasil, no campo da Psicologia Educacional, ainda são raros os estudos e grupos de pesquisa que têm como foco de investigação o impacto da educação superior sobre os estudantes. Tendo em vista que esse nível de ensino, especialmente a formação universitária, é um período que coloca o sujeito ante uma diversidade de situações com seus múltiplos desafios, é de se esperar que amplas alterações possam ocorrer com esses estudantes. Sendo assim, almejo que o resultado deste estudo possa vir a somar conhecimento sobre essa população que, felizmente, tem crescido no cenário brasileiro.

A segunda razão refere-se à busca de entendimento sobre como a diversidade de experiências no cotidiano do estudante, denominada de vivência acadêmica, influencia sua formação. Somada às atividades de natureza obrigatória, como aquelas em sala de aula, laboratórios, estágios curriculares e outras, o estudante tem, na universidade, a oportunidade de experimentar uma gama de situações que podem contribuir com seu percurso de formação acadêmica: as interações com os colegas e com professores, as atividades festivas, o envolvimento com a política estudantil, os estágios voluntários, a participação em modalidades esportivas e muito mais. A importância desse conjunto de experiência não deve ser negligenciada por aqueles que estão comprometidos com a

formação do estudante da educação superior e que compartilham o entendimento de que essa não se restringe apenas à capacitação profissional.

Nesta pesquisa, faço um recorte da população universitária para investigar um grupo em particular: aqueles que vivem em moradias estudantis vinculadas às instituições em que estudam. Ao longo da minha experiência profissional, na condição de docente em uma universidade pública, pude observar algumas peculiaridades desses estudantes/moradores e das condições em que viviam. No geral, apresentavam um conhecimento amplo sobre o funcionamento da estrutura acadêmica da instituição, envolviam-se com certa frequência nas ações reivindicatórias e na política estudantil, além de adotarem uma postura bastante participativa nas atividades em sala de aula.

As condições difíceis experimentadas pelos estudantes que moravam nas residências dentro do *campus* em que trabalho faziam-me refletir sobre como os estudantes enfrentavam, no dia a dia, aquela realidade composta de múltiplos desafios: superlotação do ambiente residencial, dificuldades no acesso à alimentação, saudades dos familiares e outros entes queridos, manutenção precária das moradias estudantis, enfim, um conjunto de situações que acarretavam sofrimentos muitas vezes verbalizados em nossas conversas informais ou apresentados nas ações coletivas reivindicatórias que os estudantes residentes desenvolviam.

Alguns questionamentos me surgiam: Como essa experiência afeta emocionalmente o estudante? Que implicações essa experiência tem em sua formação? Que condições da moradia atenderiam melhor às necessidades dos estudantes, considerando-se os propósitos desse nível de ensino?

Parto do pressuposto que, sendo a moradia estudantil um espaço disponibilizado pela universidade, é de sua responsabilidade garantir para esses ambientes condições de funcionamento compatíveis com as necessidades e responsabilidades de seus moradores, em face dos objetivos da formação universitária. Nesse processo de adequação do ambiente, avalio ser fundamental conhecer as condições em que vivem os estudantes, que implicações essa experiência tem sobre sua formação, que propósitos queremos alcançar e o que o estudante, amparado por sua experiência como morador, defende como características apropriadas às moradias estudantis para preencher suas necessidades.

O relato deste estudo está organizado em sete capítulos. No Capítulo 1, inicialmente aponto a relevância da educação superior na formação do estudante, com ênfase para a importância da vivência acadêmica como um todo. Num segundo momento, considerando que a moradia está inserida no conjunto de programas/ações da assistência estudantil, discorro, brevemente, sobre o histórico e o conjunto das ações desenvolvidas e voltadas para a população estudantil da educação superior em nosso país. Em sequência, localizo a moradia estudantil como uma dessas ações que visa garantir a permanência do estudante nesse nível de ensino. Finalizo o capítulo com um resgate do tópico anterior, ou seja, retomo a importância da vivência acadêmica na trajetória do estudante da educação superior, enfatizando a moradia estudantil também como um dos espaços enriquecedores de sua formação.

No Capítulo 2, descrevo modelos de moradias estudantis no contexto de dois países: Estados Unidos e Brasil, com suas visões bastante distintas na forma de concebê-las. Valho-me da literatura norte-americana pela abundância de estudos sobre o tema e também pelo fato de que as moradias estudantis, naquele contexto, somadas à função de alojar, são utilizadas, em muitos casos, para o incremento de ações educacionais, tais como a oferta de programas específicos voltados para os seus moradores. A decisão de trazer alguns exemplos de moradias estudantis no contexto da realidade nacional, por sua vez, tem como objetivo mostrar a diversidade de modelos de funcionamento, seus históricos e o perfil dos estudantes moradores, identificados nos estudos sobre o assunto. Um dos propósitos do segundo capítulo é apontar a existência de uma diversidade de moradias estudantis voltadas para a população da educação superior; outro é sistematizar, em um único trabalho, um panorama geral sobre as moradias estudantis brasileiras, tendo em vista que as produções sobre elas e/ou seus moradores são raras e dispersas.

No Capítulo 3, apresento resultados de estudos do impacto da moradia estudantil sobre o estudante, sobretudo no contexto norte-americano. Na segunda parte do capítulo, sistematizo os estudos brasileiros sobre moradia estudantil e/ou seus moradores, a saber: a influência do ambiente físico e social das moradias estudantis sobre os estudantes e sobre suas interações; o perfil acadêmico dos estudantes da moradia estudantil; aspectos ligados à saúde e ao bem-estar do estudante da moradia estudantil; a experiência de viver em uma moradia estudantil e suas implicações. Para encerrar o Capítulo, apresento as justificativas

para a importância desta investigação e quais foram os objetivos que tive o intuito de alcançar.

No Capítulo 4, que trata dos aspectos metodológicos desta pesquisa, discorro sobre as características das moradias estudantis e de seus moradores, e apresento os critérios utilizados para a escolha das instituições e suas moradias estudantis e também dos participantes da pesquisa. Em seguida, mostro o teor do instrumento construído para a coleta de dados – Roteiro para a Entrevista Semiestruturada – e faço a descrição das etapas do trabalho realizado em campo. Finalizando os passos metodológicos, relato a sequência e os procedimentos utilizados para analisar os dados obtidos.

Os resultados da pesquisa encontram-se no Capítulo 5 em três conjuntos: aspectos qualitativos, quantitativos e as sugestões propostas pelos estudantes do que seria uma moradia em condições adequadas às necessidades deles. Antes, porém, trago a descrição dos domínios de impactos e as categorias de condições, com detalhamento de todas as subcategorias componentes desses dois conjuntos. A estrutura de apresentação dos resultados qualitativos está em conformidade com a sequência dos domínios dos impactos investigados: pessoal, social, acadêmico e da saúde, e sua relação com as condições associadas. Em continuidade, relato a dimensão quantitativa a partir da sequência: impactos, condições e relação entre impactos e condições. Em todas as seções, a dimensão valorativa dos impactos levantados é considerada, ou seja, são diferenciados os impactos positivos e negativos em cada domínio. Finalizo o capítulo com as sugestões trazidas pelos entrevistados do que seria uma moradia estudantil em condições adequadas à formação de seus ocupantes. Tais proposições estão organizadas em três categorias: relativas à moradia, aos serviços e aos compromissos institucionais e estudantis.

Apresento a discussão dos resultados no Capítulo 6, no qual estabeleço um diálogo entre os achados da presente investigação e a literatura existente. Em confluência com resultados de outros estudos já realizados, destaco, inicialmente, os impactos reconhecidos pelos estudantes como enriquecedores à sua formação, realçando as condições favorecedoras dessas mudanças. Em continuidade, mostro que algumas condições presentes no universo estudado trazem impactos indesejáveis, necessitando, portanto, que tais situações sejam consideradas. Tendo em vista que os entrevistados apresentaram uma gama de sugestões para o que eles consideram uma moradia estudantil em condições adequadas

às suas necessidades, apresento-as, embasada na literatura, junto àquelas que considero pertinentes.

A título de conclusão, no Capítulo 7, trago as Considerações Finais com o propósito de compartilhar algumas reflexões que surgiram ao longo dos quatro anos de estudo sobre o tema, a partir da aproximação com a realidade de outras moradias e, principalmente, a partir dos resultados obtidos. Ressalto, ainda, como limitações do estudo, que, devido ao recorte temporal e aos limites da pesquisa, outros aspectos precisariam ser aprofundados. Inquietações, questionamentos e propostas de outros trabalhos sobre o estudante da educação superior, notadamente aqueles que vivem em moradias estudantis, estão colocadas como sugestões.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Nota da autora: Até o presente momento, pela necessidade profissional de identificar-se como alguém que tem aproximação com o tema pesquisado, porque trabalha em uma universidade pública em que uma parte dos estudantes vive em moradias estudantis e observa, nesses estudantes, alterações geradas pelo fato de ser estudante-morador, a autora fez uso da 1ª. pessoa do singular (eu). A partir deste ponto, será usada a impessoalidade.

# 1. A EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS, ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A MORADIA ESTUDANTIL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Nas últimas décadas, diversas iniciativas para expandir o acesso à educação superior no Brasil têm ampliado o número de vagas nos cursos de graduação, principalmente com a instalação de faculdades e universidades nas diversas regiões do país, notadamente do setor privado. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2008, observando-se a distribuição de Instituições de Ensino Superior (IES) pela categoria administrativa, 90% eram privadas e 10% públicas (BRASIL, 2009b). Em 2010, percebe-se um discreto aumento de 11,6% das IES públicas. Um notável distanciamento entre o número de IES públicas e privadas mantém-se no período entre 2002 e 2010, conforme pode ser visto na Tabela 1.

**Tabela 1 – Número de Instituições do Ensino Superior, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2002 a 2010**

Anos	2002	2004	2006	2008	2010
<b>Pública</b>	195	224	248	236	278
<b>Privada</b>	1.442	1.789	2.022	2.016	2.099
<b>Total</b>	1.637	2.013	2.270	2.252	2.377

Fonte: BRASIL (2009b; 2011b).

Segundo Relatório do INEP de 2009, ocorreu, em 2008, uma diminuição no número de IES devido à integração de instituições, como no caso da criação de alguns Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da fusão de Centros Federais de Educação Tecnológica. No caso das IES privadas, a fusão de duas ou mais (Brasil, 2009b) explicam possíveis subtrações. Apesar dessa mudança, o número de matrículas continua em expansão, como pode ser visto na Tabela 2.

**Tabela 2 – Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil - 2001 a 2010**

Ano	Matrículas				
	Total	Pública	%	Privada	%
<b>2001</b>	3.036.113	944.584	31,1	2.091.529	68,9
<b>2002</b>	3.520.627	1.085.977	30,8	2.434.650	69,2
<b>2003</b>	3.936.933	1.176.174	29,9	2.760.759	70,1
<b>2004</b>	4.223.344	1.214.317	28,8	3.009.027	71,2
<b>2005</b>	4.567.798	1.246.704	27,3	3.321.094	72,7
<b>2006</b>	4.883.852	1.251.365	25,6	3.632.487	74,4
<b>2007</b>	5.250.147	1.335.177	25,4	3.914.970	74,6
<b>2008</b>	5.808.017	1.552.953	26,7	4.255.064	73,3
<b>2009</b>	5.954.021	1.523.864	25,6	4.430.157	74,4
<b>2010</b>	6.379.299	1.643.298	25,8	4.736.001	74,2

Fonte: BRASIL (2011b).

Outra mudança importante nesse período diz respeito ao um conjunto de medidas adotadas no país, que têm provocado alterações no perfil do estudante da educação superior, uma vez que possibilitam que pessoas oriundas de segmentos sociais, historicamente excluídos da educação superior, tenham acesso a esse nível de escolaridade. Entre outras, são estas as medidas: a adoção do sistema de cotas voltado para afrodescendentes e/ou para estudantes oriundos da escola pública; o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que garante bolsa de estudos integral e/ou parcial para o estudante de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais oferecidos por IES privadas; a oferta de cursos à distância e também a oferta de cursos no período noturno. Mais recentemente, tem-se a implantação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que, num conjunto de diversas mudanças, visa ampliar o número de vagas e tem como uma de suas diretrizes “[...] a disponibilidade de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos” (BRASIL, 2007a, p.10).

Diante dessa configuração, desafios institucionais se impõem no sentido de garantir a essa diversidade de estudantes ingressantes, condições adequadas à sua formação. Nesse sentido, medidas de assistência estudantil têm sido colocadas em prática nas últimas décadas, pois delas dependem muitos estudantes para sua permanência na instituição e finalização dos cursos escolhidos. Dentre outras, é possível citar: serviços de apoio psicossocial, restaurantes universitários, assistência médico-odontológica e a oferta de moradias estudantis.

Medidas como as descritas acima assumem posição confluyente com a Carta Magna de 1988, que, em seu artigo 205, assenta a educação como direito de todos e cuja meta é o desenvolvimento, a formação cidadã e profissional (BRASIL, 1988). Por outro lado, a despeito da recente expansão de vagas na educação superior, ainda predomina nela a população de jovens das camadas de maior poder aquisitivo, o que se traduz, segundo Neves, Raizer e Fachinetto (2007, p.147) como “[...] baixo significado como processo de democratização”. Para esses autores uma parcela importante da população estudantil, concentrada na rede privada, encontra dificuldades para arcar com os custos de sua formação, o que contribui para a evasão e o aumento de vagas ociosas; nas IES públicas, observa-se que as medidas adotadas têm se revelado tímidas, no que tange às reais necessidades do segmento estudantil, para garantir sua permanência na instituição até a conclusão do curso.

A diversidade de IES, outro elemento de mudança na conjuntura atual, também merece um olhar mais atento. Universidades, centros universitários, faculdades isoladas são exemplos da composição de IES brasileiras. Em termos de funcionamento, os cursos à distância mostram-se cada vez mais presentes na rede privada e também nas IES públicas. Os tipos de graduação, por sua vez, funcionam num leque de possibilidades – desde cursos profissionalizantes, de caráter técnico, até aqueles voltados para uma formação mais ampla. De acordo com Dias Sobrinho (2005a), a multiplicidade de IES visa atender a diferentes interesses presentes no contexto nacional, com expectativas diversas, tais como: formação de mão de obra, produção de conhecimento com ênfase naquele de interesse de mercado, realização pessoal e educação como uma forma de negócio. Trata-se de uma tendência geral, num mundo globalizado, cuja conformação ocorre a partir de reformas nos diversos setores de uma dada sociedade. Dias Sobrinho (2005a, p.2) relata que “[...] as reformas

surtem como projetos concebidos geralmente na esfera do poder para dar respostas a problemas que se confrontam nas disputas econômicas, étnicas, sociais, culturais, religiosas, políticas”. Assim,

A educação superior ganhou novas dimensões neste mundo de comunicações e interdependências globais, pois, é o principal espaço público de produção de conhecimento e de formação. Isto é defendido tanto por aqueles que entendem o conhecimento e a formação como elementos fundamentais de inclusão social e da emancipação humana, em geral, criando melhores condições de vida para todos, como por quem os entende como valores centrais de competitividade e sucesso individual no mundo dos negócios e do trabalho (Ibidem, p. 33).

Partilha-se aqui da primeira visão descrita pelo autor, ao compreender a educação superior como um elemento de importância social, uma vez que é a continuidade da educação formal, uma instância imprescindível no processo de socialização dos sujeitos no complexo mundo atual, pois exerce o papel de mediadora básica da vida social entre as comunidades humanas (SEVERINO, 2000). Dessa forma, ao se pensar no desenvolvimento dos países, a educação superior tem um lugar de destaque na conjuntura atual para esse avanço, seja pela contribuição na produção de conhecimento, seja na formação do profissional-cidadão (PEREIRA, 2007). Conforme a compreensão dessa autora, trata-se do profissional inserido como cidadão na sociedade da qual faz parte, cuja atuação é comprometida com aquela sociedade.

A educação formal em todos os níveis, com destaque no presente texto para a educação superior, apresenta-se também como elemento singular na vida dos indivíduos. Para Gómez (2000, p.13), a educação deve ser entendida em sentido amplo, uma vez que cumpre “[...] a função de socialização, desde que a configuração social da espécie humana se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem” e da mulher. A educação é, por conseguinte, um direito social e, portanto, torna-se imperioso um conjunto de medidas destinadas a garanti-lo:

É preciso que a formação das pessoas tenha como valor mais alto a cidadania. Isso significa, num primeiro ponto de vista, que deve haver um incremento ético a contrapor-se às assimetrias geradas nas esferas econômicas, sociais e culturais; que deve ser promovida a socialidade, na qual hoje impera o individualismo; que devem ser priorizados o espaço público e os processos de autonomia e vitalização das relações

interpessoais, em vez da auto-referenciação mercantilista. Isso afirma também o valor da integração construtiva na vida democrática, regida por leis e projetos de interesse geral e assegurada pelo exercício da cidadania pública que sustenta as instituições sociais (DIAS SOBRINHO, 2005b, p.171).

Bowen (1996) procurou identificar os fins largamente aceitos da educação superior, a partir da sistematização de extensa bibliografia sobre os propósitos educacionais. Conclui, em sua revisão, que as finalidades estão relacionadas com as três funções do ensino superior: educar, pesquisar e prestar serviços públicos.

Ao considerar o estudante como foco da educação, o autor ressalta a importância das diversas experiências da vida acadêmica. Além do currículo formal no processo de formação do estudante, enumera os princípios amplamente aceitos do ensino superior e destaca como primeiro princípio a visão da pessoa como um todo. Realça os aspectos cognitivos, afetivos e a habilidade prática dos sujeitos e inclui também aqueles relacionados à personalidade, a saber: moral, religioso, emocional e social.

O segundo princípio diz respeito à individualidade. Sendo assim, a educação superior deveria colaborar no desenvolvimento das características e potencialidades de cada um e na valorização de talentos. Dessa forma, depreende-se que as IES devem levar em conta a singularidade de cada pessoa, adotando medidas para esse fim.

No terceiro princípio, o autor se refere à defesa quanto à facilidade de acesso a esse nível de formação. Para ele, a educação superior na atualidade não deveria se restringir a um determinado número de pessoas como foi no passado, mas atingir a diversidade seja de idade, inclinações e circunstâncias. No contexto brasileiro, para atingir tal princípio, Zago (2006, p.228) defende políticas que objetivem ampliar o acesso e fortaleçam o “ensino público em todos os níveis” e também possam assegurar a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino superior.

Para a função de educar, Bowen (1996, p.9) enfatiza o papel que o ambiente acadêmico representa para os estudantes. Em sua concepção, esse âmbito extrapola tanto o currículo acadêmico formal, quanto as atividades em classe e em laboratórios, e expande-se para:

[...] todas aquelas influências que envolvem os estudantes, provenientes da associação com os colegas e professores, incluindo as muitas e

variadas experiências da vida acadêmica. Como já observamos, as instituições de ensino superior podem ser vistas como ambientes que exercem influência de muitas formas e não apenas como programas acadêmicos com objetivos unicamente intelectuais.

Portanto, para esse autor, a função educativa abarca o programa acadêmico formal e a vida extracurricular de uma comunidade acadêmica, com a finalidade de contribuir para que os estudantes possam se desenvolver como pessoas, em três aspectos: cognitivo, afetivo e na competência prática. Em concordância com o autor, compreende-se que uma visão ampla sobre educação superior deve levar em conta sua abrangência, no que diz respeito às ações educativas que considerem o estudante como sujeito, e também ao conjunto de experiências, quer sejam aquelas incluídas no currículo formal, quer sejam as experiências extracurriculares que o ambiente acadêmico pode lhe propiciar.

Vendramini et al. (2004, p.260) colocam como importante ampliar “[...] o conhecimento da universidade sobre si mesma e sobre seus estudantes, de forma a garantir o cumprimento adequado de suas funções científicas e também sociais”. Qualquer que seja a IES que tenha como meta ultrapassar a formação técnica, ela deve se preocupar com todos os aspectos que possam exercer influência sobre o cotidiano dos estudantes, durante o período de sua formação. Currículo, formação docente, perfil do alunado, ambiente acadêmico, são alguns dos diversos elementos passíveis de análise, com vistas a trazer subsídios que auxiliem a criar condições adequadas aos fins educacionais. Interessa, neste estudo, o ambiente acadêmico como espaço de formação e discutir sua relação com as mudanças que ocorrem nos estudantes durante a graduação.

## **1.1 EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS E A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE**

Alguns pesquisadores têm se dedicado a examinar quais mudanças as IES provocam nos estudantes, para isso levam em conta o conjunto de experiências com as quais estes se deparam durante a formação. Nesse sentido, a literatura norte-americana oferece importantes contribuições. Naquele país, estudiosos têm buscado analisar a pesquisa produzida sobre como a educação superior afeta o estudante. As investigações se concentram, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX. Entre outros, é possível

citar Pascarella e Terenzini (1991), que publicaram uma síntese intitulada *How college affects students: finding and insights from twenty years of research*. Esse trabalho foi o resultado da análise da literatura disponível sobre o tema, que abrangeu em torno de 2600 pesquisas publicadas entre o final dos anos 1960 até o final dos anos 1980.

Nesse estudo, os autores trouxeram contribuições teóricas e sobre aspectos metodológicos para aqueles que pesquisam o tema. Eles nortearam sua revisão sobre a pesquisa produzida, a partir de questões que pretendiam responder: se os estudantes mudavam durante os anos de *college*<sup>2</sup>, o quanto eles mudavam e em qual direção, se as mudanças eram de fato provenientes da experiência de ser estudante, e qual a duração das mudanças. Também buscaram olhar para algumas características do ambiente institucional e, dessa forma, responder se havia diferenças nos tipos de mudanças ocorridas nos estudantes, de acordo com as características de diferentes instituições. Finalmente, também procuraram responder se uma mesma instituição provocava igualmente ou não mudanças para todos os estudantes.

Em resposta a esses questionamentos, os autores concluem que os estudantes mudam durante os anos de frequência nos *colleges*, não só nos aspectos cognitivos – o que é esperado em qualquer nível de escolaridade –, como também num amplo espectro da dimensão moral, psicossocial, de atitudes e de valores. Essas mudanças podem sofrer influências de outras experiências concomitantes aos anos de graduação, mas evidências sugeriram que, em algumas áreas, as mudanças estavam diretamente relacionadas à experiência de graduação. Essa, por sua vez, é composta por um conjunto de atividades que os estudantes vivenciam em ambiente acadêmico, que pode ser dentro e fora do espaço da sala de aula e que pode variar de acordo com as características de cada instituição. Pascarella e Terenzini (1991) notaram que, nos estudos levantados, os maiores ganhos obtidos pelos estudantes estavam relacionados aos ambientes institucionais que apresentavam maior flexibilidade curricular e propiciavam maior interação deles com o corpo docente, assim como com seus pares. Chamaram a atenção ainda para a presença de

---

<sup>2</sup> A literatura dos Estados Unidos apresenta o termo *college* para denominar uma diversidade de instituições de ensino superior naquele país. Geralmente, os *colleges* são instituições voltadas para a formação geral dos estudantes nos primeiros anos da educação superior. Como o termo não apresenta uma tradução para o português e como se trata de arranjos distintos, para efeito deste estudo, o termo será mantido na língua inglesa.

fatores ambientais que maximizavam a persistência dos estudantes e sua realização educacional, incluindo uma cultura de pares, nas quais os estudantes puderam desenvolver amizades dentro do *college*, bem como participar, com frequência, de atividades oferecidas pela instituição. Foi notado que o impacto positivo das instituições sobre os estudantes ocorria em função de uma maior preocupação dela com o corpo discente, manifestada a partir de ações centradas no estudante individualmente, e somada à oferta de serviços de suporte, tais como aconselhamento, orientação e outros.

Em 2005, Pascarella e Terenzini divulgaram novos resultados de pesquisas em um livro intitulado *How College Affects Students: a third decade of research*, agora concentradas na análise de investigações realizadas entre 1989 e 2002. A estrutura do trabalho foi praticamente semelhante àquela adotada na publicação de 1991: discussão dos aspectos metodológicos implicados numa revisão de literatura que abrangeu cerca de 2500 estudos; levantamento e discussão das principais teorias adotadas e as mesmas questões norteadoras do volume anterior, com o propósito de responder qual o impacto do *college* sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

Em consonância com a produção de 1991, os achados dos autores atentam para as diversas mudanças e sua extensão que ocorrem no estudante durante o período em que frequentam os *colleges* e que estão diretamente relacionadas com essa condição. Essas mudanças são mais extensivas e consistentes no processo de desenvolvimento da aprendizagem, da cognição, do raciocínio, do desenvolvimento moral e também dos aspectos relacionados à carreira e ao retorno econômico. Os efeitos são menos expressivos nas atitudes, nos valores e em características psicossociais.

Os autores também concluem que o tipo de instituição, ou seja, seus aspectos mais estruturais, como tamanho, tipo, composição etc. geram menores efeitos nos estudantes do que a variação de experiências garantidas pela instituição. Observam, além disso, que estudos sobre a variação desses ambientes poderiam ser um referencial mais potente para análise das mudanças que ocorrem nos estudantes durante os anos de graduação, do que analisar tais mudanças a partir das características estruturais das instituições.

Os autores, entre outras características institucionais favorecedoras de mudanças, constataram que “ambientes institucionais com ênfase analítica ou especializada<sup>3</sup> melhoram o aprendizado e o crescimento cognitivo geral” (Idem, p.599); ambientes nos quais são propiciadas interações mais frequentes entre estudantes e corpo docente têm impacto positivo sobre o pensamento crítico, a competência analítica e o desenvolvimento intelectual geral. Resultados positivos também estão associados a instituições que têm uma preocupação com o desenvolvimento de seus estudantes; ambientes livres de polêmicas raciais/preconceito facilitam a aprendizagem dos estudantes negros; instituições com códigos de honra produzem uma cultura de integridade acadêmica e inibem comportamentos não desejáveis como a trapaça; parece existir impacto indireto das instituições que possuem diversidade étnico-racial no *campus* sobre o autoconceito acadêmico e social dos estudantes; as percepções dos estudantes sobre a diversidade e o multiculturalismo presentes na instituição, bem como a opinião do corpo docente sobre as disposições sociopolíticas influenciam, de forma consistente e positiva, a ocorrência de mudanças de atitudes e de comportamentos sociopolíticos e cívicos, incluindo a votação, orientações políticas, compromisso com o ativismo social, respeito para com os direitos individuais e engajamento cívico; a atenção que o corpo docente devota aos estudantes influencia na conclusão dos estudos e no grau de persistência.

Se as características institucionais exercem influência diferenciada sobre as mudanças que ocorrem com os estudantes, deduz-se que os estudantes vivenciam, em seu cotidiano acadêmico, múltiplas experiências que, certamente, extrapolam aquelas do espaço de sala de aula. Foi com o intuito de explorar o conjunto de experiências que os estudantes vivenciam durante os anos de frequência nos *colleges* que Kuh (1995) empreendeu uma pesquisa exploratória em onze *colleges* dos Estados Unidos, reconhecidos por propiciarem uma diversidade de atividades ao corpo discente. A investigação teve como objetivo identificar a contribuição das experiências extraclasse na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal dos estudantes. Foram entrevistados 149 estudantes, a partir de um conjunto de sentenças norteadoras com o propósito de aclarar sobre a escolha e expectativas quanto à instituição; as experiências consideradas significativas, incluindo

---

<sup>3</sup> Com programas de aprendizagem e avaliação periódica desses programas, por exemplo.

surpresas e desapontamentos; as mudanças percebidas pelos estudantes e a relação entre essas mudanças e as experiências vividas. Naquele estudo, 85% dos participantes atribuíram um ou mais benefícios das atividades que requeriam desempenho de tarefas, tais como planejamento, organização, gerenciamento e tomada de decisão, entre outras. As atividades enfatizadas foram: interação com os pares (79%); atividades acadêmicas relacionadas (79%); outros antecedentes<sup>4</sup> (68%); clima institucional (60%); interação com o corpo docente (46%); trabalho (32%); e viagem (22%).

O autor conclui que, ao relacionar as mudanças percebidas com as experiências propiciadas pelas atividades extraclasse, as mudanças se estenderam a diversos domínios. Mudanças na competência interpessoal – definidas no estudo como consciência de si mesmo, competência social, autoestima e autonomia – foram associadas à interação entre pares, liderança, outros<sup>5</sup> e clima institucional. Os ganhos na competência prática foram atribuídos a responsabilidades de liderança e a trabalho. E os ganhos em conhecimentos e habilidades acadêmicas, por sua vez, foram associados a atividades acadêmicas e à interação com corpo docente. A maioria das suposições sobre aquisições em complexidade cognitiva (raciocínio reflexivo e aplicação de conhecimento) foi relacionada a cinco áreas: pares, atividades acadêmicas, outros, clima institucional e responsabilidades de liderança. Por fim, alterações em humanitarismo – aumento da preocupação com o outro – foram atribuídas à interação com os pares e a responsabilidades de liderança.

Uma revisão de literatura (TERENZINI; PASCARELLA; BLIMLING, 1996) teve como objetivo examinar a influência das experiências extraclasse sobre a aprendizagem dos estudantes do ensino superior dos Estados Unidos. A ênfase do estudo foi sobre produções que trouxessem as experiências nas quais os profissionais das equipes<sup>6</sup> de assuntos estudantis tinham algum controle, a partir de intervenção programática ou política e, através disso, que tais experiências tivessem o potencial para contribuir com a missão acadêmica de suas instituições.

---

<sup>4</sup> Kuh (1995, p.152, tradução nossa) aglutina em outros antecedentes “uma diversidade de atribuições que carecem de especificidade, a exemplo de perda de um membro familiar”.

<sup>5</sup> Para **outros** o autor inclui conceitos tais como evolução de posturas conservadoras para liberais ou vice-versa, mudança em características físicas, distanciamento em relação ao cônjuge, dentre outros.

<sup>6</sup> Naquele país, denomina-se *staff*, uma equipe de profissionais que está diretamente envolvida com assuntos estudantis.

O estudo mostrou que as experiências extraclasse parecem ter muito mais influência sobre o desenvolvimento acadêmico e intelectual dos estudantes do que o corpo docente e a equipe de assuntos estudantis comumente percebem. Revelou também que nem toda experiência extraclasse produz efeitos positivos na aprendizagem dos estudantes. Essa última afirmativa é convergente com achados anteriores de Pascarella e Terenzini (1991) e de Kuh (1995), e de estudos posteriores, a exemplo de Almeida et al. (2000) em Portugal, Pachane (1998), Capovilla e Santos (2001) e Fior e Mercuri (2003) aqui no Brasil.

Terenzini, Pascarella e Blimling (1996) chamam a atenção para a necessidade de as equipes de assuntos estudantis considerarem mais atentamente o forte potencial que as experiências fora do espaço de sala de aula possuem no aprimoramento da aprendizagem do estudante. Os autores concluem que, em todos os casos nos quais as práticas extraclasse dos estudantes realçaram a aprendizagem acadêmica ou cognitiva, as experiências exigiram ou tiveram recursos para, pelo menos, possibilitar o envolvimento ativo do estudante. Em conformidade com os achados de Pascarella e Terenzini (1991), a pesquisa ainda explicita que a influência mais poderosa sobre a aprendizagem do estudante são as interações pessoais com os pares e com o corpo docente, e que os impactos da aprendizagem das experiências extraclasse dos estudantes são cumulativos.

Como foi observado, tanto nos dois estudos abrangentes sobre o impacto do *college* sobre os estudantes, de Pascarella e Terenzini (1991, 2005), quanto naqueles que trataram especificamente do impacto que as atividades extraclasse têm sobre o estudante, Kuh (1995) e Terenzini; Pascarella; Blimling (1996), a partir do contexto da educação superior nos Estados Unidos, verifica-se que, as atividades obrigatórias – notadamente atividades em classe ou decorrente delas, estruturadas a partir de um currículo formal –, e outros ambientes, outras tarefas e outras situações institucionais provocam mudanças significativas durante a graduação. Parece haver confluência nos achados desses autores que não é somente o fato de o estudante ter experiências extraclasse em si que produz mudanças positivas, as quais levam à aprendizagem e ao desenvolvimento intelectual, mas que é mister o tipo de experiência propiciado estar em confluência com as metas educacionais preconizadas pelas instituições, a partir de um ambiente intencionalmente organizado para tais fins.

Aqui no Brasil, os trabalhos sobre a variedade de experiências acadêmicas com que os estudantes se deparam nos anos de graduação são escassos. Dos estudos realizados até o momento, alguns resultados têm revelado certa convergência com as conclusões advindas da produção norte-americana e têm realçado a importância das experiências, nos anos de formação dos estudantes, nos ambientes vinculados às IES.

A literatura nacional disponível apresenta uma gama de termos para designar um conjunto de atividades que ocorrem fora do espaço de sala de aula. Segundo Fior (2003), são utilizados os termos atividades extraclases, atividades extramuros, atividades extracurriculares ou atividades fora da sala de aula. Já para o conjunto de experiências componentes do currículo obrigatório e todas as demais experiências relacionadas à graduação, incluindo aí as atividades em classe, podem ser encontradas denominações, tais como: experiência universitária, ambiente acadêmico, experiência acadêmica, experiência de formação. Para efeito deste estudo, adota-se o termo atividade não obrigatória para toda atividade em ambiente acadêmico ou a ele relacionado, que não faz parte das exigências institucionais. Vivência acadêmica, por sua vez, entende-se como o conjunto de experiências, obrigatórias e não obrigatórias vividas pelos estudantes que é propiciada pela IES. Permanecerá, entretanto, o termo utilizado pelos autores para os estudos aqui citados.

Faz-se necessário destacar que as atividades nas quais os estudantes comumente se envolvem no ambiente acadêmico abrangem tanto as atividades previstas no currículo formal – aulas, palestras, atividades em laboratórios, oficinas, estágios obrigatórios etc.–, quanto as que não fazem parte do currículo obrigatório. Dentre as atividades não obrigatórias nas quais os estudantes comumente se envolvem, é possível citar: as interações ocorridas entre o estudante e seus colegas e entre estudantes e docentes, fora do espaço da sala de aula; a frequência em cursos e outras atividades de natureza acadêmica e promovidas pela IES; a participação em atividades desportivas, recreativas e culturais; a frequência aos restaurantes universitários; e a convivência com os colegas ao residir em uma moradia estudantil.

Pachane (1998), utilizando-se da terminologia experiência universitária, procurou levantar as contribuições que esta tem no desenvolvimento pessoal dos estudantes em uma universidade pública do Estado de São Paulo. Seu intuito foi o de analisar o fenômeno a partir da percepção dos estudantes. Para tanto, compôs uma amostra com 122 sujeitos

regularmente matriculados em cursos diurnos das áreas de Ciências Humanas e Artes, Ciências Biológicas e Saúde e Ciências Exatas e Tecnológicas. A autora define desenvolvimento pessoal, a partir dos seguintes itens: visão de mundo (sensibilidade para problemas sociais, compreensão de problemas sócio-políticos, compreensão do outro); autoconceito; conjunto de valores éticos (morais, religiosos e familiares); apreciação e compreensão de valores estéticos (artes); autoconfiança, responsabilidade; independência; sociabilidade; atenção para consigo mesmo (desenvolvimento do aspecto físico e cultural).

Entre os resultados encontrados, a autora identificou como expectativas em relação à vida universitária desses estudantes o “[...] desejo de crescimento pessoal, as perspectivas quanto à diversidade de atividades curriculares e extracurriculares (eventos, congressos, estágios, música, teatro, encontros, festas), e à diversidade de relacionamentos pessoais” (Ibidem, p. 76).

Nota-se, nesse estudo, que as expectativas dos sujeitos extrapolavam a oferta de atividades previstas no currículo formal, o que sugere uma visão mais ampliada sobre o conjunto de experiências a serem vivenciadas nos anos de formação. De acordo com a percepção dos estudantes, as situações mais significativas para seu desenvolvimento estariam diretamente pautadas nos relacionamentos pessoais, na possibilidade de morar longe dos pais, no curso frequentado, na participação em pesquisas e na participação em atividades extracurriculares, segundo relata a autora. Destaque para o item *relacionamentos pessoais*<sup>7</sup> para o qual os estudantes atribuíram importância fundamental à origem do apoio necessário nos anos de graduação, bem como a influência sobre sua maneira de agir e de pensar.

Conforme Pachane (1998), do total dos sujeitos contatados, 87% dos estudantes revelaram ter aumentado sua autoconfiança em virtude de morarem sozinhos, estabelecerem contatos com outras pessoas e terem de se defrontar com situações novas. Já 81,96% disseram ter alterado positivamente o senso de responsabilidade, cuja causa foi atribuída ao curso e ao fato de morarem sozinhos. Pelos mesmos motivos dos dois itens anteriores, para 86,89% dos estudantes também aumentou o nível de independência. Para 72,13% houve mudança positiva no autoconceito. Alterações na sociabilidade foram

---

<sup>7</sup> Relacionamentos pessoais na categorização realizada por essa autora incluem amigos, familiares/pais, colegas, colegas de outros cursos, professores, orientadores e outros.

relatadas por 79,51% dos estudantes e atribuídas à diversidade de contatos que o ambiente acadêmico propicia. Houve mudanças em diversos aspectos relacionados à visão de mundo para 81,15% da amostra. No item *sensibilidade para as artes*, 50,82% perceberam que ampliaram sua apreciação.

A partir dos achados, a autora chama a atenção para a universidade, em seu papel de formadora de profissionais e, mais do que isso, formadora de indivíduos. Nesse particular, acrescenta a diversidade de atores importantes nesse contexto, bem como a participação do estudante de maneira ativa no ambiente universitário.

Em outra investigação com 87 estudantes do curso de odontologia de uma universidade particular no interior do Estado de São Paulo, Capovilla e Santos (2001) tinham como intento identificar a frequência de participação daqueles estudantes em atividades denominadas pelas autoras de *atividades extramuros*, bem como avaliar a influência de tais atividades em seu desenvolvimento pessoal. As principais *atividades extramuros* identificadas foram: conversar com os professores em espaço extraclasse, que apontou uma maior frequência (97,7%); em seguida, os estágios na área profissional (80,5%), morar em alojamento estudantil (69,0%) e participação em atividades voluntárias (63,2%). Foi identificada, ainda, a participação em projetos de pesquisa e em clubes e organizações estudantis. Não foi especificado, nesse estudo, o tipo de alojamento referido. O mesmo ocorreu para as atividades voluntárias que não foram discriminadas, embora tivesse sido mencionado que elas estariam vinculadas às atividades da futura profissão.

De acordo com os resultados dessa pesquisa, a influência das atividades extramuros teria ocorrido mais acentuadamente nas seguintes áreas de desenvolvimento: altruísmo, autoconfiança, aplicação de conhecimentos, autonomia, noção de propósito, raciocínio reflexivo, competência social, competência vocacional e aquisição de conhecimento. Observa-se que a diversidade de experiências identificadas no estudo acarretou mudanças também variadas nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e comportamentais dos sujeitos.

Utilizando-se da terminologia “[...] atividades de natureza não obrigatória”, Fior (2003) e Fior e Mercuri (2003) investigaram as contribuições delas para as mudanças pessoais dos estudantes de uma universidade pública do Estado de São Paulo. As autoras também buscaram levantar as condições que levaram os estudantes a realizarem tais

atividades, assim como intentaram compreender as relações entre a participação deles nas atividades e as mudanças pessoais percebidas por eles durante a graduação.

Como resultado, além da identificação de uma gama de experiências apontadas pelos estudantes, que comumente não fazem parte do currículo obrigatório, as autoras verificaram que todos eles sinalizaram que, no conjunto das atividades que contribuíram para sua formação, estavam aquelas de natureza não obrigatória. Foram estas: participação nos projetos de iniciação científica; participação em empresa júnior; atividades informais de grupos de estudos; reunião de alunos para resolução de exercícios; formação de grupos de apoio ou aulas extras dirigidas por professores; estudo em grupo; assistir a aulas como aluno-ouvinte, mas com participação ativa nas tarefas exigidas; frequência à biblioteca; participação em agremiações, órgãos colegiados, entre outras representações discentes junto à universidade; participação em alguns projetos externos à instituição; atividades relacionadas à organização de eventos como congressos, semanas específicas dos cursos, encontros de estudantes; convivências com os colegas ocorridas em diversos ambientes da universidade, como praças, bibliotecas, exposições ou locais onde os estudantes se reúnem, como restaurante universitário e diretoria acadêmica; residência na moradia estudantil da instituição com uma diversidade de pessoas; participação em atividades esportivas e em grupos terapêuticos propiciados pela instituição.

Os sujeitos dos estudos dessas autoras distinguiram as diversas mudanças percebidas neles durante o período de graduação e associaram-nas a uma variedade de atividades não obrigatórias. Por exemplo, as atividades que promoveram a interação entre pares foram destacadas como responsáveis por uma maior variedade de categorias de mudanças. A similaridade desse resultado às conclusões de Kuh (1995) demonstra a necessidade de as instituições estarem atentas à criação de condições que favoreçam esse tipo de interação. Fior (2003) e Fior e Mercuri (2003) constataram que as atividades que favoreceram o envolvimento dos estudantes com os professores foram vistas pelos estudantes como geradoras de desenvolvimento da competência interpessoal, da complexidade cognitiva e de conhecimentos e habilidades acadêmicas.

Os sujeitos do estudo reconheceram as circunstâncias que favoreceram a participação deles nas diversas atividades não obrigatórias descritas: as condições

estruturais oferecidas pela instituição e a disponibilidade dos atores envolvidos – os próprios estudantes, colegas, docentes e as condições financeiras e temporais.

A conclusão da pesquisa é que, segundo os participantes, o processo educacional envolve tanto as atividades obrigatórias quanto as de natureza não obrigatórias, ambas sob a responsabilidade institucional. Esse conjunto de experiências vivenciadas contribuiu para que mudanças significativas pudessem ocorrer na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes investigados.

A partir dos estudos acima citados, é possível afirmar que o ambiente universitário compreende uma série de situações possíveis a serem experimentadas pelos estudantes, que as reconhecem como importantes para sua formação, pois podem trazer-lhes ganhos expressivos em várias dimensões. Contudo, algumas reflexões são necessárias: não se tem um maior detalhamento sobre as características desse ambiente e quais características exercem maior ou menor influência para mudanças positivas ou negativas dos estudantes. Esses aspectos são importantes, uma vez que, ao aprofundar o conhecimento de como esses ambientes afetam os estudantes, é possível criar condições para potencializar esses espaços (PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005), no sentido de melhor contribuir para a formação dos estudantes nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e comportamentais.

A moradia estudantil é um dos locais que compõem o ambiente acadêmico, os quais trazem implicações na formação do estudante, por isso desperta, neste estudo, particular interesse. A análise desse universo específico remete, de imediato, a dois caminhos: o primeiro – objeto desta seção – insere-se na análise da complexidade de experiências propiciadas pela possibilidade de experimentar essas condições específicas de convivência e de entender sua contribuição na formação integral do estudante. O outro caminho possível para refletir sobre a moradia estudantil busca, no contexto brasileiro, localizar esse espaço no conjunto das ações voltadas para atender um determinado segmento da população estudantil. Para um maior entendimento de como situar a moradia estudantil universitária nessa realidade, faz-se aqui um parêntese para percorrer esse segundo caminho, que será preenchido a partir dos três tópicos em sequência: 1º) trata da relação entre formação universitária e as ações da assistência; 2º) apresenta os principais segmentos envolvidos na luta para garantir tais ações; 3º) faz um panorama recente da assistência estudantil no cenário nacional.

## 1.2 FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Na atualidade, em diferentes países, a população estudantil da educação superior apresenta-se de forma cada vez mais diversa. Sua composição tem abarcado pessoas de ambos os sexos, destacando-se, no entanto, o aumento da população feminina, faixas etárias mais avançadas, estudantes trabalhadores, grupos étnicos minoritários e segmentos sociais de menor poder aquisitivo (ALMEIDA; SOARES, 2003). Aqui no Brasil, esse fenômeno passa a ocorrer principalmente na segunda metade dos anos 1990, quando “[...] jovens de diferentes extrações sociais chegam em maior número à educação superior. Boa parte desse novo contingente de estudantes provém de circuitos sociais tradicionalmente relegados” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195-199).

Em uma pesquisa realizada por Brito (2007) com o objetivo de analisar o perfil, o desempenho e a razão de escolha do curso entre estudantes de licenciatura que se submeteram ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em 2005, a autora verificou que os sujeitos de sua amostra concentraram-se em cursos noturnos de IES privadas e eram oriundos predominantemente do ensino médio público. A idade informada pelos estudantes variou de 16 a 88 anos, sendo que 68% compreendiam a faixa de 20-34 anos e, destes, apenas 34% se concentravam na faixa etária de 20-24 anos.

Santos e Leite (2006) analisaram o perfil de 33 alunos ingressantes no curso de enfermagem no ano de 2004, em uma universidade particular da cidade de São Paulo, de uma população de 50 estudantes daquele curso no ano da realização da pesquisa. Os autores verificaram que 92% eram do sexo feminino, resultado previsível no universo dessa profissão. No entanto, 64% tinham entre 21 a 30 anos o que mostra a incorporação de estudantes com mais de 24 anos. Ademais, 52% eram casados e um pouco mais da metade da amostra (56%) referiram trabalhar.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) tem se ocupado em conhecer o perfil socioeconômico e cultural das IES federais do país, nas quais realizou pesquisas em 1996/1997, 2003/2004 e 2010. Os resultados mostram que, nos três períodos investigados, aproximadamente 44% da população estudantil das IES federais pertencem à classe C, D e E, cuja renda média salarial atual é em torno de R\$ 1.459,00. A população feminina prevalece e tem se elevado

ainda mais: em 1996/7 era 51,44% e, em 2010, ficou em torno de 53,5 %. Quando se trata de raça/cor/etnia<sup>8</sup>, embora a maioria seja branca, a população de pretos e pardos tem crescido. Em 2003/4, os brancos eram 59,4%; decresceu para 53,93%, em 2010. Já a população de pretos e pardos em 2003/4 era 34,2; elevou-se para 40,8%, em 2010. Por outro lado, houve decréscimo no percentual de estudantes indígenas: em 2003/4, eles eram 2,0%; em 2010, esse percentual caiu para menos de 1,0%. O documento revela que boa parte da população estudantil depende das ações de assistência e programas de permanência para dar continuidade aos estudos (BRASIL, 2011a).

Embora os resultados dos estudos acima mencionados sejam de realidades específicas e não permita generalizações, em seu conjunto eles dão indícios de que o perfil do alunado da educação superior tem se alterado. Tais mudanças representam desafios que as IES precisam enfrentar, no sentido de propiciar condições favoráveis ao processo de formação dos estudantes, porque muitos deles dependem das medidas adotadas pelas instituições para garantirem a permanência no processo de formação universitária até o término do curso. Ao conjunto dessas medidas, habitualmente denomina-se *assistência estudantil*.

Dentre os serviços comumente disponibilizados pelas IES, é possível apontar os restaurantes universitários com refeições a um preço subsidiado, as diversas modalidades de bolsas-auxílio, o transporte, os serviços de saúde e as moradias estudantis. Mesmo levando em conta que as diversas ações provenientes da assistência estudantil colocadas em prática nas IES não estão exclusivamente voltadas para os estudantes oriundos de famílias de menor poder aquisitivo, é imperativo que haja, para esse grupo, algumas dessas modalidades de serviço, pois elas representam, em inúmeros casos, a principal alternativa para esses estudantes concluírem sua formação.

O termo assistência tem sido palco de discussões na realidade brasileira. Remete ao campo das políticas sociais, de maneira especial, da assistência social, que, de acordo com Sposati (2006), requer sua desmistificação. Para a autora, o termo assistência tem sido relacionado à pobreza e, frequentemente, é confundido com assistencialismo.

---

<sup>8</sup> A denominação para cor (branca, preta e parda) registrada no presente texto está em conformidade com aquela trazida no documento do FONAPRACE.

Historicamente, o termo tem essa conotação negativa na cultura brasileira, porque o serviço público se coloca como *locus* que satisfaz necessidades.

De um lado não há o compromisso de governantes com a atenção e o respeito dos direitos; de outro há uma tendência da população em desculpar o que é produzido pelo Estado, na medida em que as ações governamentais são vistas como ajudas circunstanciais que resultam mais da bondade do governante do que no reconhecimento da dignidade do cidadão (Ibidem, p. 10).

Ao fazer uma análise crítica sobre a relação entre o Estado e os setores excluídos da população nacional, Yazbek (2006, p.51) caracteriza as distorções da assistência em virtude das tradicionais ações públicas para o enfrentamento da pobreza no Brasil: apadrinhamento e clientelismo, que são formas enraizadas de tratar aqueles que mais precisam; vinculação histórica com o trabalho filantrópico, o que permite “[...] a identificação da assistência com o assistencialismo paternalista e fundado em razões de benemerência”; e, ainda, a estruturação da assistência de forma burocrática e sem produzir os efeitos necessários, “[...] determinada pelo lugar que ocupa o social na política pública e pela escassez de recursos para a área”.

Dessa forma, além de desmascarar a visão do senso comum em torno do entendimento sobre assistência no Brasil, posição defendida por Sposati (2006, p.11) deixa claro que é imprescindível distinguir assistencialismo de assistência: “[...] a rigor, assistência é uma forma de subsídio: técnico, financeiro, material, psicológico etc., enfim, ela se constitui num campo dinâmico de transferência que não é unidimensional, pois supõe de um lado a *necessidade* e de outro a *possibilidade*” (grifos da autora).

Já o assistencialismo, ao desconsiderar o reconhecimento e o respeito aos direitos dos cidadãos, ocorre como seqüela de uma prática historicamente perpetuada:

O assistencialismo, resultado da difusão do imaginário conservador, supõe fazer dessa transferência uma relação de poder que subalterniza quem tem a necessidade: ele passa a dever um favor ao intermediador da possibilidade, que nem sempre é proprietário, mas muitas vezes um agente técnico ou institucional (Ibidem, p.11).

Barreto (2003) lembra que a discussão sobre a assistência como direito faz-se mais presente no Brasil a partir de meados dos anos 1980, com o movimento pela promulgação de uma nova Constituição. A assistência social colocada como direito social vai, de fato, aparecer na Carta Magna de 1988, mesmo que de forma contraditória, conforme explica Sposati (1989, p.22):

Buscando afirmar-se como um Estado liberal, é mantida no texto legal a disjunção entre a política e a economia, no qual o social se afirma de maneira exterior à questão social. Não se remete constitucionalmente a assistência social de modo explícito à questão da pobreza, não se estabelecem seus vínculos de classe. Porém, ao mesmo tempo, a assistência social é remetida àqueles que não possuem renda. Ao se definir, constitucionalmente, no patamar de um direito social, a assistência social inscreve de algum modo as questões dos segmentos populares no interior do Estado.

A contradição estaria na colocação universal da assistência, já que, como direito remete a todos, mas ao mesmo tempo discrimina ações para aqueles que não possuem remuneração ou esta é insuficiente para atender às necessidades mais elementares. No entanto, considerando as condições de pobreza e desigualdade que historicamente se configuraram no país, (Ibidem, p.12) compreende a importância dessa discriminação, uma vez que “[...] do ponto de vista redistributivo, a assistência – ao lado dos salários e dos tributos progressivos – constitui uma via de enfrentamento das desigualdades sociais”. E a autora complementa: “[...] o ‘mal’ – ou mesmo o bem – não está no assistencial em si, mas no modo político de compreendê-lo e operá-lo”.

A regulamentação da assistência no bojo do Sistema de Seguridade Social, composto pela assistência, saúde e previdência, ocorre a partir da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), no. 8.742 (BRASIL, 1993). Como consequência, ela é reconhecida, ao menos formalmente, como direito do cidadão e dever do Estado.

É uma política setorial não contributiva que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto de iniciativas públicas e da sociedade na provisão às necessidades básicas, não podendo submeter-se à lógica do mercado. Ela passa de um direito moral, espontâneo, esporádico, para um dever legal materializado como política pública de garantia de direitos e

serviços sociais com o efetivo comprometimento do Estado com o bem-estar dos cidadãos. (BARRETO, 2003, p.51-52).

Barreto enfatiza o compromisso do Estado nas ações da assistência, ao chamar a atenção para o fato de que, ao programar medidas de assistência à população, não é possível ignorar a condição desigual de acesso a bens e a serviços no Brasil. Na prática, a díade seletividade *versus* universalidade ainda se faz presente nos programas em voga. No entanto, de acordo com Leite (2008, p.172), mesmo se fazendo necessária em tempos atuais, é imperativo alterar essa perspectiva ou não se terá a assistência social como uma política sem contradições: “[...] na tensão constante entre a inclusão e a exclusão – assumindo, por isso, marcas demasiadamente conjunturais, casuísticas, ora com características mais generosas ora pouco vigorosas”.

Não se tem a pretensão, neste estudo, de discorrer amplamente sobre a assistência social no Brasil<sup>9</sup>. A breve apresentação tem como finalidade incluir um tipo de assistência – a estudantil – que também tem oscilado historicamente, por vezes com iniciativas mais expressivas, em função das pressões advindas dos movimentos sociais; por vezes, mais tímidas, em decorrência da influência mais robusta dos grupos hegemônicos.

Considera-se, para efeito desta pesquisa, a assistência social inscrita como um direito social no interior do Estado e se reconhece a assistência estudantil como uma das dimensões da assistência social, pensada do ponto de vista do direito à educação, posto na Constituição Brasileira de 1988:

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de *cidadania* fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. (GENTILI, 2002, p.247, grifo do autor)

Sabe-se, contudo, que diante da permanência das condições de desigualdade socioeconômica no contexto brasileiro atual, não é possível tomar a assistência estudantil

---

<sup>9</sup> Para um maior aprofundamento sobre o tema, deve-se consultar Pereira (2008), Sposati (2008), Brasil (1993).

como universal. Para tanto, embora não exclusivamente, as ações de assistência precisam, valendo-se do princípio da equidade<sup>10</sup>, voltar-se prioritariamente para os estudantes que estejam em condições mais vulneráveis. Entende-se que, ao investirem na assistência estudantil, as IES dão continuidade ao processo de democratização do ensino superior já começado, a partir de algumas iniciativas de ampliação do acesso, e promovem o desenvolvimento social, garantindo a permanência dos estudantes até o término do curso.

Apesar das medidas adotadas nos últimos anos, a assistência estudantil ainda é pouco discutida nos periódicos científicos nacionais. Souza (1999) já apontava para tal lacuna, especialmente sobre aquela voltada para a população do ensino superior. Transcorrida mais de uma década, a raridade de estudos sobre o assunto permanece. Segundo a interpretação do autor, naquele período, a escassez era coerente com a precariedade das ações no cotidiano das instituições. Para ele, a educação superior esteve historicamente voltada para atender a elite da população brasileira, enquanto as ações da assistência social se fizeram presentes com medidas pontuais voltadas para os que estavam à margem. Tanto uma quanto a outra foram fortemente excludentes, uma vez que elas pouco contribuíram para alterar aquele panorama. A assistência era posta em prática em sua dimensão mais residual, não era concebida como necessária nas universidades, as quais não abrigavam uma população discente – foco daquele modelo de assistência. No entanto, essa realidade sofreu alterações, como já foi observado em parágrafos anteriores, e a atual heterogeneidade da população estudantil das IES põe, em pauta, atores e medidas que são imperativas para o atendimento dessa diversidade, bem como reflexões sobre tais ações.

Diante desse cenário, alguns segmentos têm se distinguido no processo de buscar melhores condições de permanência dos estudantes nas IES. Historicamente, em primeira instância, estão os estudantes, seja a partir do movimento estudantil na sua conformação mais espontânea, seja institucionalmente organizado, a exemplo dos Diretórios e dos Centros Acadêmicos, da União Nacional dos Estudantes (UNE), da Secretaria Nacional de Casas Estudantis (SENCE), do Fórum de Estudantes de Origem Popular (FEOP) e outros,

---

<sup>10</sup> A ideia de Equidade utilizada no presente texto implica em pensar sobre as desigualdades a partir da ideia de justiça (HERNANDEZ-ALVAREZ, 2008). Segundo Paim e Silva (2010, s.p.) habitualmente o termo tem sido utilizando como sinônimo de igualdade, embora não o seja. No entanto, ambos os termos podem ser tomados como “um contraponto para as desigualdades, sejam as socioeconômicas, sejam as de saúde. Assim, organismos internacionais admitem que equidade implica a diminuição das diferenças evitáveis e injustas [...]”

os quais, na busca de garantir a assistência estudantil no Brasil, são apresentados no tópico a seguir:

### **1.3 O PAPEL DO MOVIMENTO ESTUDANTIL E OUTROS ATORES EM DEFESA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

No decorrer da história da educação superior no Brasil, o movimento estudantil esteve atrelado não somente às lutas por conquistas nas questões educacionais, como também ao destino político, social e econômico do país. Um dos pioneiros a fazer a análise da participação da comunidade estudantil em diversos momentos da história do país é Arthur Poerner (1968), a partir do livro intitulado *O Poder Jovem*. Esse autor apresenta a história da participação política dos estudantes, classificando essa atuação em períodos que vão desde o final do Brasil Colônia até os anos 1960 do século passado. No recorte histórico analisado, o autor retrata o envolvimento dos estudantes não apenas em discussões e ações relacionadas à educação brasileira, mas também a aspectos mais amplos da economia e da política do País.

Para Mendes Jr. (1982), um marco importante da participação estudantil no destino da educação brasileira ocorreu no final dos anos 1930, no momento da realização, no Rio de Janeiro, do II Congresso Nacional dos Estudantes. Naquele evento, as questões sobre a educação, entre outros temas, foram colocadas em forma de debates:

Mas talvez a tese mais significativa aprovada pelo II Congresso tenha sido justamente a que propunha alterações importantes na estrutura educacional do país, não tanto pela profundidade das sugestões, ou por seu caráter revolucionário, mas pelo fato de tratar de tema diretamente ligado aos interesses de todos os estudantes brasileiros. (Ibidem, p.39).

Além disso, conforme menciona o autor, a criação de cidades universitárias fez parte das proposições dos estudantes já naquele evento e, embora fosse uma reivindicação antiga da comunidade estudantil, essa medida só foi efetivada no País algumas décadas depois, a partir de iniciativas isoladas e muitas vezes incompletas. Foi nos anos 1950, quando o ritmo de desenvolvimento provocado pelo processo de industrialização do Brasil

se tornou mais intenso, que o papel da universidade nesse âmbito passou a ser revisto (FÁVERO, 1977). A bandeira de luta do movimento estudantil por uma ampla reforma universitária passou a ganhar maior visibilidade e, na década de 1960, diversos eventos foram realizados pelos estudantes tendo como pauta a reforma universitária (FÁVERO, 2006).

No ano de 1960, por exemplo, ocorreu, na Bahia, o 1º Seminário de Reforma Universitária, por iniciativa da UNE. De acordo com Poerner (1968, p. 200), daquele evento:

[...] resultou a Declaração da Bahia, primeiro dos importantes textos programáticos do movimento estudantil brasileiro na Quarta República, equivalendo, em importância, ao que havia significado as conclusões do II Congresso Nacional de Estudantes durante o Estado Novo. Contendo três títulos básicos – “A realidade brasileira”, “A Universidade no Brasil” e a “Reforma Universitária” – além de um adendo sobre o então projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o novo documento inovava, na medida em que aprofundava concepções [...].

No que tange aos aspectos relacionados ao que se denomina hoje de assistência estudantil, o documento criticava o caráter antidemocrático do acesso à educação superior no país até então, e propunha o imperativo de se “[...] colocar a Universidade a serviço das classes menos favorecidas, com a criação de escritórios de assistência jurídica, médica, odontológica etc.” (FÁVERO, 1977, p. 47). Todavia, estudantes universitários de segmentos populares eram escassos, uma vez que predominava, à época, a elite nesse nível de ensino. Diante desse panorama, é possível inferir que tais reivindicações se pautaram muito mais no plano ideológico propositivo – a exemplo da defesa da democratização crescente das universidades – do que para resolver questões concretas específicas, impostas pela realidade da população estudantil naquele momento.

Com o advento do golpe militar em 1964, todas as representações estudantis passaram à ilegalidade. Para controlar a atuação política do estudante, foram criados instrumentos legais, cuja participação foi singular em defesa da universidade e de outras questões de interesse nacional. Saviani (2000, p. 22) revela que o movimento estudantil se configurou como “único foco de resistência manifesta ao regime militar”. A reforma universitária, por exemplo, reivindicada desde o início da década de 1960 pelo movimento estudantil, professores e outros atores sociais, veio a ser concretizada através da Lei 5.540,

no ano de 1968. Diferentemente do que esses atores sociais esperavam, teve como finalidade ajustar a educação ao novo quadro político e ao projeto socioeconômico daquele regime. Pretendeu também trazer para si e repaginar as reivindicações de estudantes, professores e outros (GERMANO, 1990; SAVIANI, 2000). A opção do governo, naquele período, por expandir as IES a partir do setor privado, contrariou o projeto de reforma idealizado pelo movimento estudantil, conforme discorre Saviani (2000, p. 25):

[...] na prática, a expansão do ensino superior reivindicada pelos jovens postulantes à universidade se deu pela abertura indiscriminada, via autorizações do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis, mas o próprio texto aprovado. Com efeito, por esse caminho inverteu-se o enunciado do artigo segundo da Lei 5.540 que estabelecia como regra a organização universitária admitindo, apenas como exceção, os estabelecimentos isolados; de fato, estes se converteram na regra da expansão do ensino superior.

Durante o período de recrudescimento da repressão no Regime Militar, muitos estudantes se envolveram na luta armada, com propósitos muito mais amplos do que a defesa da educação especificamente. As representações estudantis oficialmente reconhecidas também agiam sob forte controle do Estado. Tornou-se mais difícil ainda a luta em defesa da democratização da universidade. Nesse sentido, uma das principais consequências da reforma de 1968 foi a ampliação da rede privada de ensino superior e o menor investimento de verbas para as instituições públicas (GERMANO, 1990; SAVIANI, 2000). Os jovens das camadas populares permaneceram, mais uma vez, maciçamente fora das IES e, de modo especial, das instituições públicas.

Com a abertura política no país, novos atores passam a levantar a bandeira em defesa da democratização da educação e, de forma singular, a defender o acesso e a permanência dos estudantes de segmentos sociais de menor poder aquisitivo. Em defesa das IES públicas, um exemplo é o FONAPRACE, cuja criação ocorreu no ano de 1987, com a finalidade de promover a integração nacional e regional das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil (BARRETO, 2003). Entre suas principais finalidades estão: prestar assessoria à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e efetuar a formulação de políticas e diretrizes básicas que permitam

a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional (BRASIL, 2011a). Ressalva-se, todavia, que a abrangência no nível de atuação do FONAPRACE limita-se às instituições públicas de âmbito federal.

O FONAPRACE, como uma representação diretamente envolvida com a política de assistência estudantil, posiciona-se contra medidas que visem privatizar as instituições federais de ensino superior e a extinção de programas de assistência estudantil, tais como, a residência universitária e o restaurante universitário (BARRETO, 2003). Conforme discorre Araújo (2003, p.89):

[...] o referido Fórum é resultado de um processo de correlação de forças interinstitucional que vem desde a década de 80 se expressando nos vários encontros regionais e nacionais realizados pelos pró-reitores, discutindo a demanda, as ações e a direção dada pelas IFES [Instituições Federais de Ensino Superior], nos marcos da política de assistência estudantil, num período histórico em que a sociedade civil brasileira avançava num processo de construção do Estado democrático de direito.

Diferentemente das décadas anteriores, quando a UNE era a principal, senão a única representação discente amplamente reconhecida, outras configurações estudantis surgiram ou ampliaram suas ações nos últimos anos. Dessa forma, o segmento estudantil atual, mais especificamente estudantes que vivem em moradias estudantis e aqueles que se denominam estudantes de origem popular, entre outros, têm organizado seus núcleos em conformações de abrangência estadual, regional e nacional. Um desses movimentos é o da SENCE, conforme mencionado no tópico anterior deste capítulo. A SENCE mantém uma relação próxima com o FONAPRACE e tem contribuído com sugestões para uma política de assistência estudantil.

Os estudantes membros da SENCE realizam, de forma regular, encontros e outras atividades, cujo principal objetivo é discutir a assistência estudantil de modo geral e, mais especificamente, a situação das moradias estudantis brasileiras. Outro propósito dessa entidade é o de facilitar a interlocução entre os ocupantes das moradias estudantis das diversas regiões do País.

A SENCE passa a ter registro dos eventos a partir de 2004. Esse material encontra-se disponível *on-line* no formato de *blog*, uma ferramenta digital abundantemente utilizada como forma de comunicação no meio estudantil. No entanto, acredita-se que o início desses encontros pode ter ocorrido já no meados dos anos 70. De acordo com um dos seus integrantes mais recentes, Teodoro Neto (2008), o primeiro Encontro Nacional de Casas de Estudantes (ENCE) de que se tem registro foi o XIII ENCE no ano de 1988, ocorrido no Estado do Paraná. Conforme discorre o autor, é possível que o primeiro encontro tenha acontecido na década de 70, uma vez que, tradicionalmente, esse evento acontece todos os anos. Segundo Lima (2002), o I Encontro de Casas de Estudante ocorreu no ano de 1976, no Rio de Janeiro, tendo como propósito retomar a luta pró-moradia estudantil.

Outro exemplo de mobilização estudantil é composto por estudantes de origem popular. Trata-se do Fórum de Estudantes de Origem Popular (FEOP), cuja atuação política está relacionada ao ingresso e à permanência desses estudantes na universidade. Além disso, seus integrantes defendem, entre outros pontos, políticas públicas de ações afirmativas, tais como a assistência estudantil e o combate ao racismo. Sua idealização originou-se no ano de 2005, durante o I Seminário Nacional do Programa Conexões de Saberes, realizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com a presença de bolsistas de diversas IFES. Naquele evento,

[...] reconheceu-se a importância da instauração de um debate que resultasse em ações, acerca da condição dos estudantes de origem popular: quais as dificuldades enfrentadas por estes para chegar ao ensino superior e, uma vez admitidos, qual a qualidade do curso destes estudantes? Quais as estratégias para se manterem na universidade e qual tem sido o papel da universidade no reconhecimento, ou não, das especificidades destes estudantes? (CARTA..., 2008).

Assim como a SENCE, o FEOP também possui um *blog* utilizado para comunicação entre seus integrantes e para socialização de informações. Observa-se que a Internet tem funcionado como uma ferramenta útil para a organização dos diversos segmentos estudantis.

A UNE, em seu 51º Congresso realizado em Brasília em 2009, levanta como bandeira a defesa da universidade pública e gratuita, autônoma, com participação

estudantil, e aponta fontes potenciais de financiamento da educação nacional. No que diz respeito à formação, refere-se à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entre as resoluções aprovadas, defende um Plano Nacional de Assistência Estudantil que garanta “[...] aos estudantes carentes das universidades, públicas e pagas, acesso à alimentação, transporte, iniciação científica e material didático” (UNE, 2009, p. 2). Defende a criação de Pró-Reitorias de Assistência Estudantil em todas as universidades, além de verbas específicas para esse fim. Propõe também a criação e expansão de programas “[...] que garantam a alimentação dos estudantes das públicas e pagas, através de bandejões e bolsas de auxílio alimentação”. Quanto à defesa da moradia, o documento apresenta apenas uma moção de apoio específico para “[...] a luta dos estudantes paranaenses por assistência estudantil” (Ibidem, p.24). Na moção, a UNE menciona a moradia estudantil como parte da assistência estudantil. Infere-se que o juízo crítico quanto ao papel da moradia estudantil provavelmente se restringe à satisfação de necessidades socioeconômicas dos estudantes.

Em documento encaminhado à Presidenta da República em agosto de 2011, a UNE, em conjunto com a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas e com a Associação Nacional dos Pós-graduandos, reivindica uma série de medidas, notadamente aquelas voltadas à educação do país, a exemplo da destinação de 10% do PIB para a educação. Em se tratando da assistência estudantil, dentre outros itens, acreditam que é necessário destinar 15% do orçamento de cada Instituição Federal de Ensino Superior para assistência estudantil e que R\$ 1 bilhão de reais deveria ser investido na Assistência Estudantil, já no orçamento de 2012 (UNE, 2011)

Como se pode ver, os estudantes e outros atores têm sido atuantes em defesa da educação superior no País. Fruto dessa pressão, mudanças ocorreram e hoje diversas ações fazem parte de programas governamentais e/ou institucionais.

A seguir, será apresentada a legislação que trata da assistência estudantil, com destaque para aquelas voltadas para as IES públicas.

#### **1.4 PANORAMA ATUAL DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996 e atualmente em vigor, no que tange à educação superior, não se reporta

à assistência estudantil. Além disso, faz ressalvas, no Artigo nº 71, a qualquer forma de assistência voltada para esse nível de ensino, quando declara que “[...] não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com [...] programas suplementares de alimentação, assistência médica-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social” (BRASIL, 1996). A assistência estudantil, portanto, nos últimos anos foi regulada a partir de iniciativas de cada IES em particular. Diante disso, seria necessário pesquisar individualmente essas IES para poder construir um panorama dessa assistência, o que foge do escopo da proposta desta pesquisa.

Entretanto, algumas mudanças têm ocorrido nesse campo. Nas IES públicas federais, esse quadro diversificado passou a ganhar um novo contorno, pois leis e normas passam a orientar ações de assistência estudantil e outras medidas. A Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b), institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que seria resultante do Plano Nacional de Assistência Estudantil, formulado pelo FONAPRACE.

As ações de assistência dessa Portaria estão destinadas aos estudantes de graduação presencial nas Instituições Federais de Ensino Superior. No documento, são definidas as áreas em que deverão ser desenvolvidas ações de assistência: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Em 19 de julho de 2010, o PNAES foi consolidado como programa de Estado e instituído no âmbito do Ministério da Educação (MEC), através do Decreto nº 7.234. Nesse documento, foi acrescida mais uma área para desenvolvimento de ações de assistência. Trata-se do item X, que prevê “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010b). O principal critério de atendimento ao estudante continua sendo socioeconômico. No entanto, deixa em aberto a possibilidade de incorporação de outros, conforme texto do Artigo 5º “sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (Idem).

A medida acima se faz necessária por se tratar de uma reivindicação histórica, sobretudo por parte do movimento estudantil, como também pelo aumento na demanda por tais ações, advinda da recente medida do governo, voltada para a ampliação de vagas nas universidades federais.

Outra iniciativa adotada no âmbito do Governo Federal refere-se à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Dessa forma, o decreto nº 6.096 de 2007 institui o REUNI que tem como finalidade “[...] 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” (BRASIL, 2007a). Entre suas principais diretrizes, está a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.

Na prática, o REUNI traz alterações, principalmente no que diz respeito à composição da população estudantil, uma vez que ao criar a possibilidade de acesso das camadas populares ao ensino superior, as instituições precisam responder satisfatoriamente às demandas de uma população heterogênea em suas necessidades. Dessa forma, tem-se o imperativo de implantar ações de assistência estudantil de modo a garantir as condições necessárias para a permanência e conclusão de curso daqueles segmentos.

Já na esfera das universidades estaduais, os programas de assistência estudantil são parte das iniciativas de cada instituição e regulados por elas. Para sua efetivação, as IES dessa modalidade utilizam os próprios recursos orçamentários. Nem todas as instituições contam com uma rubrica específica para essas medidas, o que coloca os programas e ações em constante vulnerabilidade. No entanto, a Portaria Normativa de número 25 do MEC, assinada pelo Ministro da Educação em 28 de dezembro de 2010, passou a garantir incentivos para IES públicas estaduais, através do Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais (PNAEST). Para aqueles estabelecimentos que aderirem ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU) são repassados recursos do governo federal, cujo destino deve ser as ações de assistência estudantil. Tais ações, assim como o PNAES, obedecem prioritariamente ao critério socioeconômico para beneficiar a população estudantil e são destinadas às mesmas áreas definidas no programa federal (BRASIL, 2010b).

Embora se reconheçam avanços, é preciso levar em conta que a conformação atual da assistência estudantil para a população do ensino superior, encontra-se em fase inicial e, portanto, não abrange a totalidade da população estudantil que, considerando sua heterogeneidade, demanda muitas dessas ações. Acredita-se também que seja possível a ocorrência de momentos de descontinuidade dessas medidas à população assistida.

Conjectura-se que, além da carência material e de serviços a que muitos dos estudantes possam estar sujeitos, tal circunstância certamente tem impacto psicossocial negativo sobre os estudantes e traz repercussões não desejáveis no ambiente acadêmico. Essa inferência se pauta nas conclusões de Terenzini, Pascarella e Blimling (1996), que alegam a existência de situações indesejáveis no ambiente institucional de formação, as quais podem comprometer a aprendizagem dos estudantes.

No entanto, a discussão sobre assistência tem adquirido alguma visibilidade na agenda de importantes discussões no país, sobretudo na década atual, amparada pela defesa da democratização do acesso ao ensino superior. Acredita-se que essa tendência leve ao entendimento sobre a importância que a assistência estudantil tem como uma das medidas que colaboram no sentido de as IES poderem responder, de forma mais eficaz, aos propósitos que lhes são colocados, e que as ações de assistência possam ser vistas de forma mais ampla, ou seja, que incorporem outros critérios de necessidades dos estudantes para além do socioeconômico. Para tanto, entende-se como necessário o levantamento periódico dessas outras demandas a fim de subsidiar estratégias que venham a contribuir com a formação dos estudantes.

Em maio de 2009 ocorreu em Brasília o Fórum Nacional de Educação Superior (FNES)<sup>11</sup>, realizado pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil, contando com o apoio da Secretaria de Educação Superior. Dentre seus diversos propósitos está o de contribuir com:

[...] dois eventos importantes para o debate sobre a estrutura e organização da política educacional brasileira: a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o encontro para revisão das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2011- 2020 - ambos em 2010. (BRASIL, 2009a, p.3).

Naquele Fórum, houve consenso entre os participantes sobre os princípios defendidos para a educação superior, já colocados em eventos importantes, a saber: Conferência Regional de Educação Superior (CRES), ocorrida no ano de 1996 e

---

<sup>11</sup> O Fórum contou com a contribuição de 25 representações: Profissionais, Associações Sindicais e Estudantis, Associações Acadêmicas e Científicas, Associações, Conselhos e Comissões de Educação Superior, Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009a).

reafirmados na CRES de 2008; Conferência Mundial de Educação, realizada no ano de 1998. Tais princípios colocam “[...] a educação como direito social e universal, como bem público, com a convicção de que a Educação Superior tem papel estratégico na promoção de processos de desenvolvimento sustentável dos países da região” (BRASIL, 2009a, p.11).

Já o Documento Referência da CONAE, realizada em 2010, composto a partir dos esforços das diversas entidades do setor educacional, reafirma os princípios acima e destaca a democratização do acesso à educação superior. Atenta ainda para a necessidade de se criarem mecanismos que assegurem a permanência dos estudantes que ingressam nas IES. Isso traz as seguintes implicações:

Políticas públicas de inclusão social dos estudantes trabalhadores, plano nacional de assistência estudantil para estudantes de baixa renda, a exemplo das bolsas permanência e do apoio financeiro para o transporte, residência, saúde e acesso a livros e mídia em geral. Implicam, também, a implementação e efetivação de políticas de ações afirmativas voltadas para o acesso e permanência de grupos sociais e étnico-raciais com histórico de exclusão e discriminação nas instituições de ensino superior brasileiras. Portanto, a cobertura de diferentes segmentos da população requer modelos educativos, curriculares e institucionais adequados à diversidades cultural e social brasileira. (BRASIL, 2010a, p.169).

Após situar a assistência estudantil no âmbito das políticas de assistência social, mostrar os segmentos envolvidos na defesa de tais políticas e apresentar o que se tem no cenário nacional em termos de discussão e de legislação em vigor, retoma-se um tipo específico de ações de assistência estudantil – a moradia estudantil universitária. Como se verá a seguir, é possível compreender a moradia estudantil também como uma experiência que enriquece a formação acadêmica.

## **1.5 FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A MORADIA ESTUDANTIL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO**

No início deste capítulo foi discutido que o ambiente acadêmico exerce forte influência no processo de formação do estudante. Também foi levantado que esse ambiente não se restringe ao espaço de sala de aula ou às atividades formalmente preconizadas pelos

currículos. A diversidade de experiências que os estudantes experimentam nos anos de graduação gera efeitos significativos, no sentido de contribuírem positivamente em sua formação. Pode ainda, contrariamente, produzir alterações não desejáveis aos propósitos da educação superior. Dessa forma, é inevitável a busca por compreender de que forma as distintas experiências presentes no cotidiano afetam a população discente. Faz-se importante também conhecer as características dos diversos ambientes que servem de cenário para a vivência acadêmica. É a partir do entendimento dessa necessidade que a moradia estudantil é tomada como foco de discussão no presente estudo.

Ao perceber a assistência estudantil como um direito dentro da realidade nacional e defender que, para ser eficaz, sua operacionalização deve atentar à criação de condições que garantam sua permanência até a conclusão da formação universitária, avalia-se como importante conhecer as características dessas ações, assim como as implicações que elas trazem à sua população-alvo. No que se refere especificamente à moradia estudantil – uma das áreas que compõem os programas da assistência estudantil –, destaca-se a limitação de como ela é entendida no contexto brasileiro. Não é incomum verificar a visão circunscrita da moradia estudantil como um tipo de assistência voltada para os estudantes carentes. Tal entendimento geralmente é compartilhado pela instituição e pelo corpo discente. Por conta dessa compreensão restrita e de outros fatores, esse espaço comumente tem sido negligenciado, constituindo-se muitas vezes apenas com a função de alojamento, cujas condições estruturais não raramente se apresentam de forma precária.

Reconhece-se, desse modo, a moradia estudantil universitária como um tipo de assistência estudantil imprescindível para garantir a permanência dos estudantes de baixo poder aquisitivo nas IES até a conclusão do curso. No entanto, acrescenta-se a visão desse espaço como parte do ambiente acadêmico como um todo e, portanto, item expressivo da vivência acadêmica de seus moradores.

Defende-se, por isso, que a moradia estudantil não deve ser concebida como uma medida que vise solucionar unicamente a necessidade de moradia daqueles que precisam. Sem negar que esse aspecto por si só já é de grande relevância no contexto brasileiro, propõe-se ampliar essa compreensão e, para isso, coloca-se a moradia estudantil como um valioso componente do ambiente de formação que deve favorecer experiências enriquecedoras para o estudante. Diante do exposto, ressalta-se a importância de

compreender, na formação desses estudantes, as implicações decorrentes da experiência de residir em uma moradia estudantil.

Tendo em vista que a literatura sobre moradias estudantis, embora abundante nos Estados Unidos, na realidade brasileira faz-se presente de maneira escassa e descontínua, o próximo capítulo tem como propósito reunir informações gerais sobre moradia estudantis dos dois países. A título de ilustração dos modelos existentes, serão apresentados alguns exemplos, sem a pretensão de esgotar a variedade existente.

## 2. MORADIAS ESTUDANTIS

Alguns registros mostram que o deslocamento geográfico do ser humano na busca por conhecimento ocorre desde períodos remotos. Aranha (2006) descreve que, na Grécia antiga, em tempos homéricos, por volta do século XII ao VIII a.C., após os sete anos, a criança nobre era enviada a outros palácios para aprender. Já a educação espartana, em pleno século IV a.C., era regida por uma vida comunitária longe da família. Em se tratando de ambiente de aprendizagem, não havia distinção entre espaço de residência e espaço específico para adquirir conhecimentos, uma vez que ambos estavam interligados. Chaddock (2008) dá como exemplo dessa relação o mestre Pitágoras que, no Século VI a.C., reunia-se com seus educandos em espaço residencial e, com seu rigoroso método, ensinava-lhes matemática.

O período da Idade Média remete ao papel dos mosteiros voltados para a educação religiosa e outros conhecimentos. A educação era destinada tanto para aqueles que tinham pretensão de seguir a vida monástica e habitavam aqueles espaços, como para a comunidade externa. Também são desse mesmo período as primeiras universidades ocidentais, algumas com a prática de acolher os estudantes em locais os quais hoje se denomina *campus* universitário (CHADDOCK, 2008; ARANHA, 2006).

Aqui no Brasil, ainda em tempos jesuíticos, muitos jovens partiam para a Europa com o intento de realizar seus estudos, pois a formação disponível para a educação superior era apenas a religiosa. E mesmo a educação religiosa oferecida por aqui, exigia a mudança de muitos estudantes para determinadas localidades, pois havia poucos colégios no país naquele período (CUNHA, 2007). Os jovens que partiam para o exterior se dirigiam principalmente para Portugal (ROMANELLI, 2009; SAVIANI, 2008; CUNHA, 2007; ARANHA, 2006).

Na atualidade, o fenômeno continua ocorrendo em diversas partes do mundo: as pessoas deslocam-se para um determinado país, estado ou cidade em busca de uma instituição que ofereça o curso ou a formação pretendida, seja na graduação, seja na pós-graduação ou em outros níveis de ensino. A cooperação entre países dos vários continentes tem permitido formação e aperfeiçoamento em diversos campos de saber. Em tempos de

globalização, o Processo de Bolonha<sup>12</sup> é outro exemplo de circunstância que favorece o trânsito de estudantes entre os países membros, em virtude da homogeneidade na estruturação curricular e em outros aspectos (MORGADO, 2009; POLÍTICAS..., 2007).

Nos Estados Unidos algumas instituições exigem que todos os estudantes do primeiro ano de ingresso na educação superior residam em moradias disponibilizadas pela instituição. Já no Brasil, o deslocamento de pessoas com o propósito de fazer um curso numa IES é um fenômeno que ocorre em todas as regiões e existem moradias estudantis destinadas a acolher uma parcela específica dessa população. Mostrar o funcionamento e as especificidades dessas duas realidades é o propósito deste capítulo. Nos tópicos a seguir serão apresentados alguns exemplos de moradias em vigor nos Estados Unidos e, na sequência, alguns modelos presentes no contexto nacional. Em complemento, será trazida a descrição dos estudantes que vivem em moradias estudantis norte-americanas e brasileiras, a partir de levantamento em algumas publicações sobre o tema.

## 2.1 MORADIAS ESTUDANTIS NOS ESTADOS UNIDOS

Os tipos de moradias estudantis existentes e suas finalidades diferem em diversos países, assim como sua história de implantação.<sup>13</sup> Nos Estados Unidos, por exemplo, as moradias estudantis apresentam uma diversidade de modelos. Sua trajetória histórica se funde com a história do surgimento da educação superior no país, o que torna difícil, naquele contexto, a tarefa de separar a história das moradias da história das IES.

Em sequência, serão apresentados alguns tipos de moradias estudantis em funcionamento nos Estados Unidos.

---

<sup>12</sup> O nome Bolonha se refere à declaração assinada na cidade italiana de Bolonha em 1999, envolvendo 29 países na época. Atualmente, o Processo de Bolonha reúne 46 países. O principal objetivo dessa iniciativa é “[...] a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), tendo por base a cooperação internacional e intercâmbio acadêmico” (BOLOGNA PROCESS..., [2010], tradução nossa).

<sup>13</sup> É importante mostrar também ao leitor pelo menos duas características do modelo de educação superior norte-americano, o qual traz peculiaridades para os tipos de moradias existentes naquele país: 1) esse nível de ensino é pago mesmo nas instituições públicas, sendo que aqueles estudantes e suas famílias que não possuem recursos suficientes para arcar com as despesas decorrentes contam com um sistema de financiamento dos estudos do tipo bolsa ou empréstimo, a ser pago após sua conclusão; 2) a formação proveniente dos anos de *college* está voltada para uma formação geral, com duração em torno de dois anos. A especialização em alguma área específica somente ocorrerá após esse período (MHLABA, 2007; PRADO, 1994).

### 2.1.1 O *Residential College*

O modelo clássico de moradia voltada para estudantes norte-americanos da educação superior é o *residential college*, que se caracteriza por estudantes e corpo docente habitando o mesmo *college*, com vistas a desenvolver atividades intra e extraclasse de modo confluyente (SMITH, 1994). Trata-se do modelo mais antigo nos EUA, pois coincide com o início desse nível de ensino no país, cujo marco foi Harvard, iniciativa privada, fundada em 1636 (CHADDOCK, 2008).

O *residential college* norte-americano foi, na verdade, uma adaptação de Oxford e Cambridge, ambos ingleses<sup>14</sup>, quando os primeiros *colleges* entraram em funcionamento nos Estados Unidos, ainda no período colonial (CHADDOCK, 2008; SCHROEDER; MABLE, 1994). Ao adotar parcialmente o modelo inglês, os *residential colleges* da então colônia mantinham independência em relação à metrópole, justificada pelo receio da intervenção quanto à orientação religiosa na educação superior (OLIVEN, 2005). Uma das diferenças entre o modelo inglês e o modelo da colônia em sua implantação está nos papéis desempenhados pelos professores: enquanto na Inglaterra havia instrutores que se ocupavam da supervisão e da disciplina e os membros do corpo docente se encarregavam da instrução desses estudantes, na colônia os professores exerciam ambas as funções (SCHROEDER; MABLE, 1994).

Segundo esses autores, o acúmulo de papéis se deu em função de a colônia não ter como arcar com os custos do modelo inglês em sua íntegra. Para Chaddock (2008), o modelo de *college* inicialmente implantado, muito mais modesto em relação à Oxford e à Cambridge, dependia de doações e assemelhava-se muito mais ao modelo escocês ou ao da Europa continental. No entanto, havia a pretensão de seguir o ideal inglês, que se pautava no entendimento da inter-relação entre ambiente de aprendizagem e de moradia. Os primeiros idealizadores defendiam que o caráter dos estudantes deveria ser formado para além das aulas e das leituras, incorporando também atividades conjuntas, tais como rezar, comer, jogar, ter o acompanhamento constante dos tutores. Somado a isso, as primeiras instituições de educação superior tinham como meta formar líderes religiosos e adotou,

---

<sup>14</sup> O modelo inglês influenciou não só os Estados Unidos como também a implantação das IES australianas e canadenses (ACUHO-I, 1998).

portanto, medidas muito rígidas de controle sobre os estudantes. “Os professores constituíam exemplos morais, eles viviam nos *colleges* com os alunos e assumiam, simbolicamente, a responsabilidade na formação de caráter de seus estudantes, mediante sua função *in loco parentis*” [estar no lugar dos pais] (OLIVEN, 2005, p.131). Como resultado, não havia muita distinção entre as atividades dentro e fora da sala de aula, pois todos eram responsáveis pela educação dos estudantes (SCHROEDER; MABLE, 1994).

Uma mudança em particular no funcionamento dos *residential colleges* vai ocorrer após a Guerra Civil: a separação entre corpo discente e docente; este último responsável pela formação intelectual dos estudantes. Substituiu o antigo modelo a incorporação de equipes voltadas para os assuntos estudantis, cuja função era a de disciplinar os estudantes e atender às suas outras necessidades no ambiente residencial e extraclasse. Parte dessa alteração seria em decorrência da inclusão de características do modelo germânico de universidade<sup>15</sup>. Conforme revelam Schroeder e Mable (1994), os jovens intelectuais vão buscar níveis mais elevados de formação na Alemanha. No retorno, incorporam traços desse modelo, uma vez que o ensino e a pesquisa ganham ênfase na prática docente, em detrimento de uma preocupação maior com a vida estudantil. Também iria ocorrer, naquele momento, a introdução das ciências na formação dos jovens e a adição de cursos com foco utilitarista, o que exigiria alterações curriculares (WELTY, 1994). Seria o início de uma lacuna entre atividades intra e extraclasse durante o processo de formação. Diante dessa nova configuração, surgem os primeiros sistemas de *residence halls* cujas responsabilidades foram assumidas por profissionais específicos para esse fim.

Chaddock (2008) ressalta que, mesmo em circunstâncias que, de certa forma, colocaram a educação norte-americana distante da tradição de integrar vida acadêmica e residência no século XIX, conseguiram prosperar algumas exceções, que ocorreram nos *residential colleges* de pequeno porte, muitas vezes localizados em áreas rurais. O ambiente acadêmico e residencial propiciado intencionou fornecer, ao mesmo tempo, cuidado paternal e abrigo aos estudantes.

---

<sup>15</sup> Para Chaddock (2008, p.12, tradução nossa), “[...] além da influência do ideal germânico de universidade, as instituições criadas por concessão de terras públicas, iniciativa do *Federal Morrill Land Grant Act* de 1862, sinalizou o interesse em trazer estudos profissionais e de formação profissional na esfera do ensino superior.” Com o forte crescimento da população estudantil, por essa época, um novo tipo de moradia no *campus* iria surgir – os *residence halls*.

Persistiu o modelo clássico dos *residential colleges*, no qual professores e estudantes dividem os espaços de trabalho e moradia e contam com o apoio das equipes de assuntos estudantis, cujo objetivo é o de colaborar com ações que promovam condições que garantam ao estudante um melhor desenvolvimento pessoal e aprendizagem (SMITH, 1994). A Universidade de Earlham, por exemplo, possui em torno de 90% de seu alunado morando no *campus* (EARLHAM COLLEGE, [2009]). Os clássicos *residential colleges*:

[...] facilitam a intensa interação entre estudantes e corpo docente de um modo inclusivo, abrangente, integrando um padrão coerente da vida pessoal e intelectual dos estudantes. Além disso, os *residential colleges* bem organizados abordam questões críticas da educação superior: envolvimento, construção coletiva, diversidade e permanência, construindo uma ponte entre os padrões acadêmicos ideais e o desempenho real do estudante, promovendo interação entre estudante e corpo docente e melhorando a experiência do estudante ingressante (SMITH, 1994, p.242, tradução nossa).

Somado aos clássicos *residential colleges*, existe uma gama de estilos de moradias dentro dos *campi*, tais como *residence halls*, *living learning centers*, as *theme-housing*, entre outros tipos (ACUHO-I, 1998). Os *residence halls*, como se verá a seguir, surgiram e multiplicaram-se principalmente nos momentos de maior expansão da educação superior nos Estados Unidos.

### **2.1.2 Residence Halls**

*Residence halls* são unidades dentro dos *colleges* destinadas a acomodar os estudantes. Sua estrutura geralmente é composta por espaços de convivência como salas de leitura, laboratórios, sala para refeições e outros, além dos dormitórios. Para ingressar nesse tipo de residência, o estudante passa por um profissional com função de administrador, que, havendo possibilidade, procura respeitar “[...] as características e preferências de cada um, expressas na ficha de inscrição [...], para que seja colocado junto aos que têm gostos e hábitos semelhantes aos seus” (OLIVEN, 2005, p.119).

A propagação dos *residence halls* ocorreu muito fortemente influenciada pela expansão da educação superior em instituições públicas nos Estados Unidos, a partir da

segunda metade do século XIX. Alguns fatos contribuíram para essa ampliação, principalmente o aumento no número de IES, pois, naquele período, foram criadas diversas universidades em terrenos doados pelo governo. Tais instituições, com seus currículos voltados para uma formação profissional, atraíram estudantes e professores particularmente interessados em um retorno financeiro mais imediato em sua vida profissional. Os *residence halls* surgiram em *colleges* menores situados em áreas rurais (CHADDOCK, 2008). Já que muitas das recentes instituições desse porte foram criadas em locais mais distantes das cidades, com menos estrutura, era imperativa a oferta de condições para os estudantes, o corpo docente e os demais profissionais se estabelecerem.

Com o ingresso expressivo de mulheres e negros na educação superior, entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, houve a necessidade de se acomodarem esses grupos recém-chegados (SCHROEDER; MABLE, 1994). Conforme Chaddock (2008) explica, esse tipo de moradia não necessariamente apresentava características que trouxessem convergência<sup>16</sup> entre a vida residencial e a vida acadêmica.

Em 1950, foi assinado o *Housing Act*, um enérgico incentivo ao programa massivo de construções de *residence halls* em todo o país. Naquele período, houve um crescimento vertiginoso no número de matrículas nas IES de veteranos da Segunda Guerra Mundial, de mulheres e de minorias. Esse aumento favoreceu a pressão da população estudantil por acomodações mais adequadas (WILLOUGHBY et. al., 2009). Em resposta às demandas, as instituições estiveram muito mais preocupadas, naquele momento, em racionalizar os custos no fornecimento de alojamentos destinados aos estudantes do que com a formação geral deles, por isso profissionais de finanças e negócios ficaram à frente desses empreendimentos. Tal decisão deixaria marcas expressivas no funcionamento daqueles espaços, uma vez que “[...] por essa razão, pouco se pensou sobre criar oportunidades para o desenvolvimento pessoal e educacional, elementos centrais para as concepções originais da vida residencial” (SCHROEDER; MABLE, 1994, p.7, tradução nossa). Como resultado, várias mudanças aconteceram naquele período:

---

<sup>16</sup> Chaddock (2008) chama a atenção, no entanto, para as diversas tentativas realizadas no país no início do século XX, com o propósito de reviver o conceito de integração entre aprendizagem e vida residencial.

[...] mudaram os interesses e valores do corpo docente, cargos para assuntos estudantis foram criados para atender aos aspectos da vida do estudante, que deixou de ser supervisionado pelo corpo docente. Ao mesmo tempo, estudantes dos mais diversos *backgrounds*, necessidades e interesses foram entrando na educação superior alcançando níveis recordes de matrículas. A noção de que o corpo docente era responsável pelo desenvolvimento intelectual dos estudantes e a equipe de assuntos estudantis era responsável pelo desenvolvimento pessoal e social foi levada para muitos *campi* (Ibidem, p.8).

A década de 60 foi palco de muitos protestos e ativismo estudantil. Nos *campi*, os estudantes- moradores exigiam mais liberdade. Diversas transformações aconteceram em resposta às reivindicações: a introdução de visitas, a eliminação dos horários de recolher e de códigos de vestir, e a provisão de bebidas para estudantes em idade legal. Outro aspecto importante se refere à mudança no perfil do corpo de profissionais responsáveis pelos assuntos estudantis:

Na maioria dos *campi*, governantas foram substituídas por educadores residenciais com elevado grau de escolaridade. As governantas eram mulheres mais idosas que moravam nos *residence halls* e funcionavam como agentes de controle parental. Eram responsáveis por fazer cumprir o toque de recolher e vigiar os estudantes. Em contraste, os educadores domiciliares eram responsáveis por coordenar uma multiplicidade de programas, serviços e organizações, incluindo programar conselhos, comissões judiciais, assistência ao estudante, [...] (SCHROEDER; MABLE, 1994, p.8, tradução nossa).

Os autores registram também que esses novos profissionais trouxeram aportes importantes para a nova fase. Uma dessas contribuições foi o início do funcionamento de moradias mistas<sup>17</sup>. A segunda contribuição a ser destacada foi o surgimento de centros de aprendizagem nos *residence halls*, denominados de *Living-Learning Centers* ou *Learnings Communities*. Estes últimos serão descritos mais à frente.

Retomando o histórico dos *residence halls*, de acordo com Welty (1994), as mudanças ocorridas na educação superior dos Estados Unidos desde a década de 50 e que se estenderam até a década de 70 colocavam, no centro do debate, o tipo de formação que

---

<sup>17</sup> Willoughby et al. (2009) revelam que nos últimos anos, aproximadamente 93% dos estudantes norte - americanos que residem no *campus* estão numa residência mista.

se defendia naquele país: a formação geral, designada de *traditional liberal arts education*, voltada para uma pequena elite ou para a carreira ou, ainda, para as demandas da nação. Também o crescimento massivo da população de nível superior por conta de, entre outros fatores, forte pressão social que reivindicava a democratização do acesso, levou o país a adotar medidas que tiveram reflexo direto nos tipos de moradias, assim como na atenção que se dava ao seu funcionamento. Um debate vigoroso em defesa da formação geral ocorreu nas décadas de 1980 e 1990, quando várias iniciativas foram tomadas no sentido de resgatar essa concepção mais global sobre a formação dos estudantes.

O cenário da educação superior norte-americana, a partir dos anos 1990, colocou a aprendizagem dos estudantes como um imperativo à compreensão de que o conhecimento torna-se imprescindível ante as questões atuais. Nesse sentido, foram pensadas estratégias que englobassem a contribuição dos diversos ambientes institucionais no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Ou seja, houve um resgate do entendimento sobre as tarefas intra e extraclasse como atividades complementares. Dessa forma, o ambiente dos *residence halls* foi posto como um dos espaços que podem enriquecer a formação dos estudantes (WELTY, 1994). Evocou-se, naquele momento, a concepção originalmente formulada:

Por toda a história da educação superior norte-americana, houve a crença fundamental na importância da educação sobre o estudante como um todo e o entendimento de que, para realizar essa meta, instituições devem encontrar muitas maneiras para unir oportunidades de aprendizagem extraclasse ao currículo. A alteração dos papéis do corpo docente e a emergência de profissionais de assuntos estudantis têm contribuído para alguns sucessos e algumas dificuldades na tentativa de conectar *residence halls* ao currículo de graduação (WHITT; NUSS, 1994, p.135-136, tradução nossa).

Entre as medidas adotadas no que se referem às *residence halls* para essa finalidade, Welty (1994) apresenta como hipótese o que ele denomina de a universidade do século XXI: os ambientes das *residence halls* compostos por alta tecnologia de informática a serviço dos propósitos acadêmicos, a elevada integração entre estudantes, corpo docente e equipe responsável pelos *residence halls*, e um funcionamento dinâmico.

### 2.1.3 Outros Tipos de Moradias Estudantis nos Estados Unidos

Além dos modelos descritos anteriormente, é possível encontrar outros formatos de ambiente residencial nos Estados Unidos, a exemplo dos *Living-Learning Centers* (LLC) e os *Community Learning Centers* (CLC), que são programas residenciais especializados, destinados a enriquecer programas acadêmicos específicos, tais como: programas para matemática, ciências, pré-médicos etc., incluindo língua estrangeira (ACUHO-I, 1998). A Universidade de Indiana, por exemplo, possui CLC em todas as *residence halls*: “[...] comunidades de aprendizagem estão localizadas em todas as moradias. Você vai morar e ter aulas com estudantes que compartilham os mesmos interesses que você, tanto acadêmica como socialmente” (INDIANA UNIVERSITY, [2009], tradução nossa). Já a Universidade de Iowa descreve os CLC como espaços confortáveis, que possibilitam a aprendizagem, o estudo individual e o trabalho em grupo (UNIVERSITY OF IOWA, [2009]).

Os LLC ou CLC caracterizam-se por uma gama de serviços de suporte acadêmico, tais como aulas, cursos e tutorias no espaço do alojamento residencial. Atendem a um grupo de estudantes com propósito acadêmico em comum. Esses estudantes residem próximos, formando uma comunidade de aprendizagem. Tais programas geralmente são desenvolvidos por uma equipe de assuntos estudantis e não pelo corpo docente regular (SMITH, 1994). O *Earlham College* em Indiana disponibiliza *Living Learning Humanities Halls* voltadas para os interessados em humanidades (WHITT; NUSS, 1994). A Universidade do Colorado, por sua vez, oferece o *Spectrum*, um programa residencial especializado, que atende à diversidade sexual de seu público: homossexuais, bissexuais etc., e inclui estudos sobre essa temática (UNIVERSITY OF COLORADO, [2009]).

Para estudantes envolvidos em uma mesma área de conhecimento, outra opção de moradia seria a *Theme Housing*. A Universidade de Maryland, localizada no subúrbio de Washington, dispõe de moradia denominada *Language House*, destinada àqueles que se interessam por uma língua estrangeira, e oferece uma série de programas e atividades voltadas para esse fim no espaço da residência. O mesmo ocorre com a *International House*, na mesma universidade, para os que desejam se aprofundar em diferentes culturas (WHITT; NUSS, 1994). O *Earlham College*, localizado em Indiana, dispõe de *Language*

*Houses* e centros culturais diversos. Entre as *Language Houses*, podem ser citadas a hispânica, a alemã e a francesa. Já os centros incluem aqueles voltados, entre outras, para a cultura afro-americana e a cultura judaica (EARLHAM COLLEGE, [2009]).

Em muitas instituições também estão disponíveis arranjos de moradias dentro do *campus*, especialmente direcionados para estudantes ingressantes (*freshmen*). Um exemplo disso é a Universidade de Indiana, onde todos os estudantes de primeiro ano de *college* moram no *campus* e podem contar com programas residenciais especificamente voltados para atender a suas demandas. Conforme explicação posta no sítio oficial da universidade, trata-se de uma política institucional que se embasa na compreensão de que o estudante residente no *campus* se envolve ativamente no ambiente institucional, o que colabora para um melhor desempenho e aproveitamento das atividades (INDIANA UNIVERSITY, [2009]). King (2002) afirma que cerca de 30% de todos os estudantes ingressantes dos Estados Unidos vivem no *campus* durante o primeiro ano de graduação.

Como se vê, a educação superior nos Estados Unidos tem considerado o ambiente da moradia no *campus* ou em suas dependências como um espaço fomentador de experiências, as quais contribuem na formação de seus estudantes. Um breve olhar sobre sua história evidencia que a intenção de integrar espaço de moradia e ambiente de aprendizagem persiste desde o início de sua implantação até os dias atuais, havendo, no entanto, momentos de maior ou menor afastamento desse ideal. Como já foi discorrido no início deste capítulo, em sua origem, o espaço destinado à moradia dos estudantes nos Estados Unidos era um componente indissociável do conjunto de atividades voltadas à formação daquela população. Os professores dedicavam-se integralmente à educação dos jovens tanto nas salas de aulas como também nas demais dependências dos *colleges*, incluindo as residências. Com o passar do tempo, o corpo docente foi substituído por *staff*, profissionais especializados em assuntos estudantis, que se dedicam ao acompanhamento do conjunto de atividades extraclases. Com dois grupos de profissionais distintos trabalhando com um mesmo público, mas de forma separada, acarretou em certo distanciamento entre atividades dentro e fora do espaço de aula. Ainda assim, o ambiente residencial no *campus* se mantém como *locus* privilegiado de intervenções com propósitos de enriquecimento na formação da comunidade discente.

Nas últimas décadas, têm ocorrido esforços no sentido de aproximar as diversas atividades do ambiente acadêmico em torno de um objetivo comum, o de formação (SCHROEDER; MABLE, 1994). Além do mais, a demanda por esse tipo de serviço tem crescido expressivamente. Diversas *residence halls* estão em construção ou em reformas. A título de ilustração, a universidade de Missouri iniciou, em 2004, em cinco etapas, um amplo programa de reforma e construção de *residence halls*, cuja finalização está prevista para 2015 (UNIVERSITY OF MISSOURI, [2009]).

Ante a concorrência de acomodações para estudantes fora do *campus*, principalmente no entorno das universidades que estão localizadas nos grandes centros urbanos, Martin e Allen (2009) discutem a tendência institucional em aumentar a oferta de moradias. Há interesse em captar recursos advindos do serviço de moradia, preocupação com o barulho que os estudantes que vivem em acomodações particulares fora do *campus* fazem, o que representa dificuldades na relação entre essas universidades e suas vizinhanças, e também buscam atender às demandas dos estudantes por espaços que garantam mais conforto e privacidade. Os autores citam iniciativas de construções, reformas ou ampliações de ambientes residenciais das Universidades de Michigan, Cleveland, Califórnia, Harvard e Ohio.

Conforme foi mostrado, os espaços de residência dirigidos aos estudantes no *campus*, no que tange ao contexto norte-americano, têm sua origem no momento em que se instituiu a educação superior naquele país, e, ainda que diversas mudanças tenham ocorrido de lá para cá, esforços nesse sentido continuam a ser empreendidos.

No tópico seguinte serão apresentados alguns exemplos de moradias estudantis universitárias atualmente em funcionamento no Brasil. Como poderá ser constatado, tanto o histórico de seu surgimento quanto as características das atuais moradias estudantis na realidade nacional diferem substancialmente daquelas existentes nos Estados Unidos.

## **2.2 AS MORADIAS ESTUDANTIS NO BRASIL**

Inúmeros estudantes brasileiros deixam sua cidade natal para ingressar nas IES. Os motivos para essa mudança são os mais diversos: a inexistência de instituições desse nível

de ensino nos locais onde vivem os estudantes, a procura de um curso específico desejado ou de uma instituição em particular, a possibilidade de conciliar o processo de formação com outras atividades, como, por exemplo, uma ocupação profissional. Deslocam-se ainda para aproveitar as facilidades que a localidade escolhida oferece ou os convênios estabelecidos entre IES, os quais permitem mobilidade no processo de formação entre seus integrantes, ou, ainda, para fazer uma pós-graduação específica. Para tanto, um desafio se apresenta: onde morar.

Assim como variam as justificativas para a migração dos estudantes durante os anos de frequência às IES, a diversidade de situações de moradia entre essa população que se desloca é muito grande e ainda pouco investigada no contexto nacional. Na tentativa de sistematizar uma classificação mais geral sobre esses espaços, é possível organizar o tipo de acomodação a ser adotada pela população estudantil em dois grandes conjuntos de situações.

No primeiro grupo, estariam aqueles estudantes que tomam a responsabilidade e os custos com a moradia durante os anos de formação. Nesse caso, o estudante ou seus familiares, parentes e outros assumem tais custos. Para essas pessoas, geralmente a solução é o aluguel ou a compra de imóvel para esse fim, ou até mesmo o aluguel de quartos. Em tais situações, o estudante pode vir a morar sozinho ou dividir o espaço com outras pessoas. Há também outras opções como hospedagem em hotéis, *flats*, pensionatos ou repúblicas, ou viver temporariamente com parentes ou amigos etc. No caso de pensionatos e repúblicas estudantis, comumente eles são organizados de forma diversificada: alguns recebem estudantes apenas do sexo masculino, outros são voltados para o sexo feminino, e existem aqueles que são mistos. Também é possível encontrar estudantes que moram sozinhos ou coletivamente nesses espaços.

No segundo grupo, encaixam-se aqueles estudantes que buscam nas IES algum tipo de apoio para garantir um local de habitação durante os anos nos quais terão que se dedicar aos estudos. A solicitação de auxílio junto às IES é ocasionada pela ausência de condições econômicas do sujeito e de sua família para assegurar moradia fora da cidade natal do estudante, durante os anos de sua formação. Uma vaga em moradias que possuem

vinculação total ou parcial com as IES brasileiras pode ser parte de tais medidas<sup>18</sup>. Vale lembrar, no entanto, que não são todas as IES brasileiras que oferecem esse tipo de serviço. Em algumas a oferta de vagas é inexistente, uma vez que não há moradias estudantis. Existem casos em que o estudante recebe uma bolsa-auxílio moradia da IES e terá que buscar um espaço para alugar.

No geral, aqui no Brasil, as moradias estudantis universitárias são residências disponibilizadas por IES, geralmente universidades públicas, mas não exclusivamente<sup>19</sup>, com o propósito de garantir habitação aos estudantes universitários de baixa renda familiar<sup>20</sup>, oriundos de outros municípios, outros estados ou até mesmo de outros países. Tal espaço habitacional, sob a responsabilidade total ou parcial da universidade, também tem sido denominado na literatura como residência universitária, alojamento universitário, casa do(a) estudante universitário(a) e república estudantil. Para efeito da presente pesquisa, adotou-se preferencialmente o termo moradia estudantil, uma vez que ele é o utilizado nos documentos da legislação em vigor relacionada a esse assunto, a exemplo da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que institui o PNAES, no âmbito das universidades federais brasileiras (BRASIL, 2007b).

A diversidade de tipos e funcionamentos das moradias com algum vínculo institucional decorreu, na realidade brasileira, principalmente da ausência de uma política voltada para a moradia estudantil, assim como de um projeto pedagógico que a potencializasse. A “[...] questão de alojamento para estudantes sempre foi regulamentada por decretos e portarias, não existindo uma legislação específica em nível nacional” (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO..., 2000). Dessa forma, antes de apresentar algumas moradias estudantis no contexto nacional, é preciso chamar a atenção para alguns de seus

---

<sup>18</sup> Outras instituições além das IES disponibilizam moradias gratuitas ou de baixo custo para estudantes, como aquelas mantidas por prefeituras, instituições religiosas etc. Na Bahia, os municípios de Xique-Xique, Uibaí, Caetité, Guanambi, entre outros, dispõem de imóveis em Salvador para esse fim. Já a Casa do Estudante Luterano Universitário (CELU), um órgão autônomo da Igreja Luterana do Brasil, está localizada na Cidade de Curitiba, Paraná (CASA DO ESTUDANTE LUTERANO... [2010]). Em Porto Alegre, o Centro Evangélico Universitário de Porto Alegre recebe estudantes pré-universitários e universitários do Rio Grande do Sul e demais Estados brasileiros (CENTRO... [2010]).

<sup>19</sup> Exemplos de IES de outras modalidades administrativas que dispõem de moradia estudantil: a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e a Universidade Católica de Goiás (UCG).

<sup>20</sup> Observam-se algumas iniciativas que ampliam o direito à moradia estudantil para além do critério socioeconômico, a exemplo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nesta, 10% das vagas não obedecem ao critério socioeconômico para seu preenchimento (UFMG, [2009b]).

aspectos: existe uma variedade no arranjo populacional desses ambientes assim como no padrão arquitetônico; tanto varia o tipo de vinculação das moradias com as IES, quanto o tipo de gestão presente nas moradias. Não há uma história linear do surgimento delas, pois se trata de iniciativas isoladas, como se verá nos exemplos trazidos neste capítulo.

Há uma gama de arranjos na composição populacional das moradias estudantis brasileiras: encontram-se desde moradias que admitem apenas estudantes do sexo masculino, passando por aquelas em que só é permitido o ingresso de mulheres, até as que funcionam em categoria mista<sup>21</sup>. Também é comum encontrar outros elementos de agregação: moradias voltadas para cursos específicos, moradias que admitem estudantes de diversos cursos e, ainda, moradias para graduandos e/ou pós-graduandos. Do ponto de vista da origem geográfica de seus moradores, predomina a heterogeneidade: pessoas que vêm de diversos municípios do estado onde a IES está localizada, de outros estados e até mesmo de outros países. No que se refere ao tamanho dos arranjos, é possível encontrar desde pequenos grupos dividindo um mesmo espaço até grandes alojamentos.

Classificar a forma de vinculação das moradias estudantis com as IES é uma tarefa complexa. Algumas dessas residências são partes do patrimônio das IES. Há casos em que a instituição compra ou aluga imóveis para esse propósito. É possível ainda encontrar situações cujos imóveis foram cedidos por proprietários particulares para fins de acomodação dos estudantes e, no transcorrer do tempo, foram assumidos por prefeituras, estado e/ou outros parceiros. Não é incomum encontrar também exemplos de ocupação por parte dos estudantes de determinados espaços institucionais destinados a outros propósitos ou em desuso, e que, posteriormente, foram adaptados (ou não) para fins de moradia. Consta-se, ainda, que, em algumas moradias, são cobradas taxas de ocupação dos estudantes, enquanto em outras a estadia é totalmente gratuita.

O padrão arquitetônico de imóveis para fins de abrigar os estudantes é múltiplo. Entre outros, é possível encontrar moradias que funcionam em casarões antigos e que comumente estão localizados fora do *campus*. Outras estão organizadas no formato de conjunto habitacional, casas ou alojamentos, frequentemente construídos dentro do próprio

---

<sup>21</sup> A participação das mulheres na conquista desses espaços foi fundamental para a existência atual de moradias que atendem estudantes de ambos os sexos. A Casa do Estudante Universitário (CEU) de Goiânia é um desses exemplos (SOUSA, 2005) e, também, algumas repúblicas vinculadas à Universidade Federal de Ouro Preto (MACHADO, 2008).

*campus* ou próximos a ele. Outra possibilidade existente é o aluguel de apartamentos e casas por parte da instituição para acomodar os estudantes. Conforme já mencionado no parágrafo anterior, existem ainda casos em que espaços institucionais, originalmente projetados para outra finalidade, foram ocupados pelos estudantes, ou a própria instituição adaptou-os para fins de moradia.

O tipo de gestão das moradias divide-as em autônomas, sob a coordenação da IES ou uma combinação desses dois aspectos. A moradia autônoma é aquela gerida pelos próprios estudantes quanto às formas de admissão, gestão de recursos disponíveis, regras internas etc. O oposto disso seriam aquelas moradias que estão sob a coordenação de um setor da IES, responsável pela sua administração. É comum encontrar também moradias nas quais os estudantes moradores possuem autonomia em alguns aspectos e, em outros, estão subordinados às IES.

Quanto ao seu surgimento, por se tratar de iniciativas isoladas em períodos diversos da realidade nacional, pesquisadores, moradores e ex-moradores, que se interessam pelo tema, esforçam-se no sentido de resgatar a história de cada um desses espaços em particular. No geral, as moradias existentes são fruto de ações locais, motivadas especialmente pela pressão estudantil e, em alguns casos, de projetos institucionais. Em 2005, Sousa já chamava atenção para a importância que os estudantes empreendiam em levantar as origens das moradias, ao referenciar alguns textos sobre o assunto, produzidos pelos próprios estudantes e comumente partilhados nos eventos ligados à SENCE e em outros encontros de moradores, tanto locais, quanto regionais e nacionais. Nota-se ainda que, em alguns *blogs* existentes sobre moradias, cuja iniciativa e autoria são dos próprios estudantes moradores, aparecem alguns registros de parte da história desses locais. Além disso, como mencionado no Capítulo 1, algumas IES trazem um *link* em seus sítios eletrônicos referente à assistência estudantil e, especificamente, um breve histórico de suas moradias estudantis. Todavia, essas iniciativas são raras.

No próximo tópico, serão apresentadas, a título de ilustração, algumas moradias estudantis brasileiras que estão vinculadas a uma IES. Como critério para a seleção dos exemplos a seguir, adotou-se a quantidade de informações encontradas durante o período da presente investigação. Buscou-se ainda trazer modelos que caracterizassem a diversidade dos aspectos mencionados neste tópico.

### **2.2.1 As Repúblicas Estudantis de Ouro Preto e Mariana – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)**

A Escola de Farmácia e a Escola de Minas de Ouro Preto datam de 1839 e 1876, respectivamente, ocasião em que o município ainda era a capital do Estado de Minas Gerais. As duas instituições foram as primeiras a comporem, em fins da década de 60 do século passado, a UFOP<sup>22</sup> (CARVALHO, 2002). A Escola de Minas já previa, pelo seu idealizador, o francês Claude Henri Gorceix, “tempo integral para professores e alunos, com aproveitamento inclusive de sábados e domingos” (Ibidem, p.51). Ela funcionava em regime rigoroso de cumprimento de horários, tarefas e, sobretudo, acompanhamento do desempenho dos estudantes, o que exigia por parte dos professores e estudantes o imperativo de morar no próprio município onde a faculdade foi instalada. Além do mais, o acesso à região era muito difícil naquela época.

Quando a capital daquele estado foi transferida para Belo Horizonte em 1897, a economia local mudou bastante, houve certo esvaziamento do município e muitos imóveis ficaram desocupados (UFOP, [2010]):

[...] muitas destas casas foram cedidas ou ocupadas pelos estudantes, que as mantiveram ao longo dos anos. Quanto às casas cedidas, as famílias a liberavam porque era melhor deixá-los nas mãos dos estudantes que cuidariam do que deixar desabar ou ser ocupadas por estranhos (MACHADO, 2003, p. 197).

Na década de 40, surgiram entidades de assistência estudantil, a exemplo da Casa do Estudante de Ouro Preto e da Casa do Estudante da Escola de Minas. Tais entidades adquirem ou edificam moradias para a população estudantil (Ibidem). As moradias eram mantidas com recursos oriundos de contribuições de ex-estudantes, bem como de algumas empresas (CARVALHO, 2002). O modelo de moradia permaneceu como o que já vinha

---

<sup>22</sup> No livro organizado por Machado (2008), sob o título *Repúblicas de Ouro Preto e Mariana*, há o resgate da história do surgimento das repúblicas estudantis da UFOP, assim como a sistematização dos históricos de cada uma delas.

sendo posto em prática até então pelos estudantes - as repúblicas<sup>23</sup>. Esse tipo de moradia voltado para os estudantes assemelha-se ao que ainda hoje existe em Coimbra, Portugal, com sistema de funcionamento autogerido em sua administração interna (UFOP, [2010]).

No ano de 1960, criou-se a Fundação Gorceix com propósitos de “[...] desenvolver a pesquisa e fornecer bolsas<sup>24</sup> e assistência aos alunos, bem como alojamento para alunos e professores” (CARVALHO, 2002, p.143). A partir da junção das duas escolas (Farmácia e Minas), no final daquela década, ocorreria a federalização. A nascente UFOP passou a adquirir alguns imóveis para fins de moradia estudantil, principalmente na década de 70, em resposta às reivindicações do movimento estudantil, que lutava por mais vagas nas moradias<sup>25</sup>. Na década seguinte, muitos imóveis da universidade que, segundo a compreensão dos estudantes, estavam subutilizados foram ocupados por eles. No ano de 1982, por exemplo, foram, a partir da ocupação, “constituídas 14 repúblicas no *campus* do Morro do Cruzeiro” (MACHADO, 2003, p.198).

Na atualidade, o conjunto de repúblicas pertencentes à UFOP tem capacidade para abrigar somente 10% da comunidade estudantil (UFOP, [2010]). Existem muitas outras repúblicas nas duas cidades para atender à demanda existente, porém de iniciativa particular, ou seja, sem qualquer vínculo institucional. A UFOP dispõe de um alojamento com 64 quartos individuais, localizado no Centro de Convergência, *campus* Morro do Cruzeiro; 58 repúblicas localizadas nas proximidades do *campus* Morro do Cruzeiro e espalhadas pelo centro histórico de Ouro Preto; sete casas em Mariana, localizadas nas proximidades do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), (UFOP, [2012]).

---

<sup>23</sup> Termo que permaneceu ao longo do tempo para se referir às moradias voltadas para abrigar os estudantes naqueles dois municípios. É aplicado tanto para o imóvel pertencente à instituição quanto para aquele de iniciativa particular.

<sup>24</sup> Importante registrar que a Escola de Minas de Ouro Preto até 1931 fornecia bolsa de estudos e patrocinava viagens para estudantes que desejassem se aperfeiçoar no exterior etc. Com a reforma do ministro Francisco Campos, a Escola ficou subordinada, de 1931 até o ano de 1960, à Universidade do Brasil no Rio de Janeiro. Mudanças expressivas ocorreram durante esse tempo, como a perda de prestígio político da instituição e certo esvaziamento, tanto do corpo docente como do corpo discente (CARVALHO, 2002). Infere-se aqui que a Fundação Gorceix viria, de certa forma, criar condições favoráveis para que a Escola de Minas pudesse novamente atrair estudantes e professores e, entre outras iniciativas para tal propósito, a ampliação na oferta de moradias.

<sup>25</sup> A população estudantil também aumentou naquele período. O número de matrículas cresceu consideravelmente, atendendo às exigências da nova recomendação da política nacional. Um dos dispositivos que visava atingir tal propósito era o vestibular classificatório (CARVALHO, 2002).

O número de habitantes por moradia varia de acordo com sua capacidade. Outra especificidade é que, se em seu início as repúblicas eram apenas masculinas, na atualidade, ainda que elas permaneçam em número superior, coexistem com as destinadas ao público feminino e as mistas. Em algumas, residem estudantes de um único curso, enquanto outras abrigam estudantes dos diversos cursos oferecidos pela UFOP.

Embora o regimento deva estar subordinado ao estatuto e ao regimento interno da UFOP, cada república em Ouro Preto, em caráter autônomo, tem seu próprio regimento e critérios para seleção dos estudantes que vão ocupá-las. Tais critérios precisam estar incluídos em seu regimento interno. Já, em Mariana, somente concorrem à seleção nas repúblicas os estudantes previamente selecionados pela Pró-Reitoria Especial de Assuntos Comunitários e Estudantis, que utiliza, na primeira fase da seleção, critérios socioeconômicos e recomenda que as repúblicas façam o mesmo. Após a seleção institucional, os estudantes se submetem às regras de seleção definida no regimento interno de cada república (UFOP, [2012]).

Sardi (2000, p. 3) descreve uma peculiaridade das repúblicas da UFOP nos municípios de Ouro Preto e Mariana:

Como em nenhum outro lugar no Brasil, as "repúblicas" de moradia estudantil de Ouro Preto são permanentes, no sentido de que não se dissolvem quando um grupo de alunos conclui os estudos. Os ex-alunos, por tradição, visitam-nas, em retorno, regularmente, mesmo depois de décadas de formados. Há esforços organizativos com o propósito de manter proximidade entre formados e não formados, desenvolvendo compromissos de entrosamento na vida profissional.

Existe um calendário de celebração de datas especiais em cada uma das repúblicas. São organizadas festas, homenagens a ex-moradores, comemoração de formaturas, eventos esportivos etc., que contam com a participação dos moradores atuais, ex-moradores, familiares e outros. No período do carnaval, os estudantes moradores arrecadam verbas a partir de serviço de hospedagem nas repúblicas. Com o dinheiro arrecadado são realizadas reformas e manutenção daqueles imóveis (MACHADO, 2008).

### **2.2.2 A Casa do Estudante Universitário (CEU) e a Casa da Estudante Universitária de Curitiba (CEUC) – Universidade Federal do Paraná (UFPR)**

O projeto para a UFPR remonta ao ano de 1892, mas apenas em 1912 é que seria criada a Universidade do Paraná, inicialmente uma instituição particular. Somente em 1950, a instituição se tornará pública e gratuita (UFPR, [2011]).

A história da CEU, recentemente conveniada com a UFPR, começa na segunda metade da década de 1940, quando a União Paranaense de Estudante (UPE) formaliza um pedido à primeira dama do estado. Após assumir o compromisso de construir uma moradia voltada para atender à necessidade de acomodar estudantes pobres vindos de outras localidades, foi necessário providenciar um imóvel, já que a construção das instalações definitivas levaria alguns anos. Assim:

A primeira residência foi o Hotel Majestoso, que foi alugado pelo governo estadual e cedido aos estudantes que deveriam providenciar uma identidade jurídica para que sua futura residência se concretizasse. Em 11 de agosto de 1948, os primeiros 144 moradores ocuparam, em caráter provisório, a Casa do Estudante Universitário (CASA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO..., 2008).

A construção da CEU foi iniciada em 1949 no terreno do Passeio Público, doado ao governo do estado pela prefeitura. Sua conclusão iria ocorrer sete anos depois, ou seja, em 1956. A inauguração foi um acontecimento de visibilidade política e, na ocasião, contou com a presença do então presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, do governador do estado do Paraná e de diversos políticos (CASA DO ESTUDANTE ENTRA..., 2009).

Esta moradia visava atender exclusivamente estudantes universitários cujas famílias estivessem com dificuldades financeiras e não pudessem mantê-los. A Casa não visava lucros e os estudantes pagavam uma mensalidade quase simbólica apenas para a manutenção básica. (MARTINS, 2002, p.17-18).

Além dos dormitórios, a CEU possuía anfiteatro, biblioteca e cozinha. O prédio representou também um espaço muito requisitado para atividades culturais na cidade. Seu

anfiteatro foi palco de muitos bailes da sociedade curitibana nas décadas de 1960 e 1970, com a participação de misses, conforme costume na época (Ibidem).

Diferentemente do período anterior, na década de 80, a casa apresentou dificuldades financeiras. A situação agravou-se de tal maneira que, em 2003, houve intervenção do Ministério Público, o que resultou em diminuição de seu delicado estado financeiro, em virtude do pagamento de algumas dívidas acumuladas (Ibidem).

Após tentativas dos dirigentes, tanto da casa quanto da reitoria, de reverter as condições precárias da CEU, finalmente em 2007 a UFPR firma convênio com a CEU e o MEC se compromete, para os quatro anos seguintes, com repasse de recursos. Já a verba que seria disponibilizada pelo governo do estado foi vetada no mesmo ano (ANDRICH, 2007). Também em 2007, a prefeitura de Curitiba assina convênio com a CEU e, no ano seguinte, inicia obras de sua recuperação. O projeto de reforma prevê a recuperação de espaços que permitirão a obtenção de receitas extras, como o auditório para a realização de eventos científicos e culturais, e a construção de uma pousada para hospedagem de vestibulandos e parentes dos estudantes (COMEÇA..., 2008). Além disso, um dormitório para visitantes que “[...] funcionará como um albergue, abrigando vestibulandos [...] ou acadêmicos de outras cidades em visita a Curitiba. Com a reforma, será possível cobrar uma taxa de hospedagem, que será usada para manutenção do prédio” (CASA DO ESTUDANTE ENTRA..., 2009).

Somada à conservação das vagas para abrigar os estudantes, existe também a preocupação por parte da Prefeitura Municipal de Curitiba em preservar as instalações da CEU em função do seu valor arquitetônico para a cidade, pois “[...] o edifício foi um dos primeiros prédios públicos com características modernistas em Curitiba. Com a frente para o Colégio Estadual do Paraná, a CEU também oferece uma visão privilegiada na parte dos fundos, onde está o Passeio Público” (COMEÇA..., 2008).

Por sua relevância histórica, A CEU<sup>26</sup> se faz importante em âmbito local e nacional e, portanto, sua preservação vai além da memória arquitetônica. A CEU teve papel destacado, no passado, para muitos estudantes, pois é dito que, ao longo do tempo, “[...] a

---

<sup>26</sup> Souza (2009) registra a história da CEU no livro intitulado *A 'CEU' ontem e hoje*, publicado, e em outro Souza (2006), que traz como título *História da Casa do Estudante Universitário do Paraná*. Nestas duas iniciativas, são apresentados fatos e pessoas que fizeram parte do percurso de mais de 60 anos de existência daquela moradia.

Casa já abrigou 20 mil rapazes e conquistou o título de maior instituição para estudantes da América Latina [...]” (COMEÇA..., 2008).

Os estudantes, por sua vez, têm buscado formas alternativas de captar recursos financeiros para manter o funcionamento da moradia. Propõem a campanha da adoção da CEU por empresas ou mesmo por pessoa física. A operacionalização dessa adoção seria o/a interessado(a) que desejasse contribuir, assumir as mensalidades de um determinado morador. Como contrapartida, o estudante prestaria serviços à comunidade, conforme sua área de formação. Segundo Feldens (2009), a CEU cobra dos moradores uma taxa mensal, cujo valor fica em torno de 45% do salário mínimo.

Como já foi dito anteriormente, a colaboração financeira da UFPR para a CEU é recente, pois só em 2007 a instituição firmou um convênio com aquele estabelecimento. Além do mais, acomoda também estudantes de outras IES localizadas em Curitiba (SOUZA, 2009). Os esforços para recuperação da CEU, por sua vez, são de diversos atores: o empenho de alguns estudantes em buscar auxílio junto às instituições tem resultado em apoio diversificado, “A reforma da Casa do Estudante Universitário será feita com recursos vindos da iniciativa privada” (COMEÇA..., 2008,) e “[...] a própria prefeitura faz a captação de recursos e se encarrega da obra” (FELDENS, 2009).

A CEU foi construída em condições que permitissem acomodar até 400 pessoas. No entanto, segundo dados sobre sua ocupação em 2008, apenas 270 estudantes estavam instalados, pouco mais da metade de sua capacidade de funcionamento. Alguns espaços ficaram, ao longo do tempo, inadequados e por isso foram interditados (COMEÇA..., 2008).

Além da CEU, existe outra moradia estudantil que possui vinculação com a UFPR. Trata-se da CEUC, fundada em 1954. A reconstituição de sua história foi uma tarefa empreitada por Martins (2002). Como um dos resultados de sua dissertação de mestrado, essa autora resgata as origens da CEUC no livro intitulado *Um Lar em Terra Estranha: a casa da estudante universitária de Curitiba e o processo de individualização feminina nas décadas de 1950 e 1960*. Martins reconstrói a história da CEUC desde seu surgimento até o início da década de 60 utilizando-se, como fontes para obtenção de dados, dos livros de atas da diretoria e das assembleias, do livro de registro de plantão efetuado pelas moradoras, das

fichas de inscrição para o concurso de moradoras, e dos jornais e revistas da universidade da época. Além disso, a pesquisadora realizou diversas entrevistas com antigas moradoras.

De acordo com a autora, no mesmo período em que os estudantes da UPE se organizavam em torno da ideia de construir a CEU:

[...] um grupo de estudantes universitárias ligadas à UPE e aos diretórios acadêmicos, começou a discutir a necessidade de uma casa para moças semelhante a dos rapazes, para abrigar jovens mulheres vindas de outras cidades e que não tivessem parentes em Curitiba<sup>27</sup>. A ideia começou a ganhar simpatizantes não só no meio universitário, mas também entre as mulheres curitibanas ligadas ao movimento filantrópico bem como do Arcebispo Metropolitano. (MARTINS, 2002, p.18).

Na década de 1940, o número de estudantes universitárias em Curitiba ainda era pouco expressivo, conforme constatou a pesquisadora. Entretanto, nas décadas seguintes, com o aumento considerável do público feminino, para suprir a demanda por moradias, três desafios se apresentavam: dificuldades financeiras de algumas jovens de origem humilde, que não tinham como arcar com os custos de morar na capital; a cidade não contava com uma estrutura de hotéis e pensões, que fosse adequada ao ritmo da vida acadêmica; os padrões morais vigentes na época, que determinavam controle de comportamentos e condutas para as mulheres, impunha-lhes a necessidade de morar em locais socialmente referenciados.

Uma comissão de estudantes foi organizada no ano de 1952 para instalar a CEUC. Tiveram o apoio da UPE e dos Centros Acadêmicos, uma vez que algumas dessas jovens também estavam vinculadas às “[...] diretorias dos Centros Acadêmicos e aproveitavam o espaço para escrever artigos para os jornais procurando sensibilizar a comunidade estudantil para a causa e tornar pública a ideia da construção da casa” (MARTINS, 2002, p.22). Com o apoio de mulheres influentes na época, o funcionamento da CEUC iniciou-se em 1954, nas instalações de um imóvel alugado:

---

<sup>27</sup> Berlatto e Sallas (2008) compara o perfil das moradoras atuais com aquelas da nascente CEUC. Em seu início, ao que parece, o poder aquisitivo das moradoras era diferente do das atuais, considerando que, naquela ocasião a instituição ainda não era pública.

Suas moradoras – em torno de 20 moças – pagavam uma mensalidade muito pequena, apenas para manter uma cozinheira e uma ajudante, sendo o aluguel da casa pago pela Reitoria, graças à intermediação de D. Dalila Lacerda, esposa do Reitor Dr. Flávio Suplicy de Lacerda. D. Dalila teve um importante papel na fundação da casa, sendo integrante da Comissão de Honra da CEUC junto com a professora da Universidade, a Dra. Maria Falce de Macedo, primeira mulher a se formar em medicina no Paraná e D. Ivone Portela Natel, esposa de um vereador, consideradas pelas primeiras moradoras como mães ou madrinhas. Para conseguir uma subvenção do governo as moradoras muito precisaram de intermediários, os ‘conhecidos’ que tinham relações com os políticos. Em junho de 1955 conseguiram a aprovação de uma verba anual de 120 mil cruzeiros pela Assembleia Legislativa, que foi muito comemorada (Ibidem, p.23).

Entre os anos de 1954 e 1964, a CEUC teve três sedes. Em 1963, foram construídos o prédio do Diretório Central dos Estudantes (DCE), o Restaurante Universitário e a atual sede da CEUC, cuja capacidade é de 120 estudantes nos oito andares da edificação. Com o passar do tempo, duas mudanças significativas passam a ocorrer na CEUC: a escassez de verbas para a manutenção das instalações do prédio e a mudança no perfil socioeconômico de suas moradoras. Em 2005, foi finalizada uma reforma nas instalações da CEUC com “[...] troca das redes elétrica e hidráulica, reformas nos banheiros e substituição das portas dos quartos, além da instalação de pontos de Internet nas acomodações [...]” (CASA DA ESTUDANTE GANHA..., 2005).

Do passado, tem sido preservada a forma de gestão, ou seja, dentro do modelo de autogestão. As moradoras ocupam diversos cargos e as decisões são tomadas em assembleia. O estatuto departamental data de 1960, período em que foi posto em vigor, tendo pouca alteração até o momento, principalmente em relação aos valores morais (BERLATTO; SALLAS, 2008).

A CEUC tem capacidade para 108 moradoras, num total de 36 quartos. Pela vaga, é cobrada uma mensalidade com valor simbólico. O processo seletivo realizado semestralmente considera aspectos socioeconômicos, tendo a pleiteante que provar, em forma de documentos e entrevistas, sua carência. Em termo de infraestrutura “A CEUC oferece às moradoras uma vaga em um quarto (com cama e armário) com mais duas ceuquianas; dois banheiros, uma cozinha e uma lavanderia por andar; sala de TV; sala de estudos e acesso à Internet banda larga” (ALBUQUERQUE, 2006).

### 2.2.3 O Conjunto Residencial da Universidade do Estado de São Paulo (CRUSP)

A Universidade de São Paulo (USP), oficialmente criada em 1934, é uma universidade pública, mantida com recursos do governo do Estado de São Paulo e está vinculada à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. Conta com sete *campi* em sua conformação atual, localizados nas cidades de São Paulo, Bauru, Ribeirão Preto, São Carlos, Piracicaba, Pirassununga e Lorena. (USP, [2012]).

O *campus* da USP, localizado na Capital, remonta ao ano de 1935, por ocasião da constituição de comissões para analisar a área onde a cidade universitária deveria erguer suas edificações. Uma vez escolhida a Fazenda Butantã, por razões de custo, número de desapropriações e outras, as edificações finalmente começaram a ser erguidas nos anos 1950, com alguns intervalos no andamento das construções (BARROS, 2003).

Um fato em particular acelerou a construção de alguns setores da USP: ser a sede do IV Jogos Pan-americanos em 1963. O CRUSP, atualmente funcionando como moradia estudantil para a comunidade discente da instituição da capital<sup>28</sup>, teve suas obras aceleradas pela necessidade de abrigar os atletas daquela competição.

O CRUSP nasceu a fórceps. Projetado como conjunto residencial na Cidade Universitária para os estudantes da USP, só foi construído diante da necessidade de abrigar os atletas que participaram dos Jogos Pan-Americanos de 1963, realizados em São Paulo. Após o encerramento da competição, foi invadido pelos estudantes para que cumprisse a finalidade para a qual fora projetado: abrigar alunos de fora da capital paulista, sem condições de bancar sua moradia durante a duração de seus cursos (CRUSP68, 2008, p.5).

Em 1968, os estudantes foram expulsos do CRUSP quando a política de repressão do Regime Militar extinguiu a moradia estudantil no *campus*. Parte dos blocos foi utilizada para instalação do curso de Letras. Uma nova ocupação dos estudantes iria ocorrer em 1979. Finalmente, em 1983, o curso de Letras deixou de funcionar naquele espaço e as instalações voltaram a atender aos objetivos iniciais (BARROS, 2003).

---

<sup>28</sup> A USP possui moradias estudantis em seus outros *campi* fora da capital paulista: São Carlos, Ribeirão Preto e Piracicaba. No entanto, será apresentado, neste texto, apenas o CRUSP localizado no *campus* da capital paulista.

Laranjo (2003) e Laranjo e Soares (2006) recuperaram um pouco da história do CRUSP. Essas autoras consideram relevante sistematizar o histórico daquele alojamento, pois defendem que uma vez conhecendo como se deu seu surgimento, moradores e instituição possam valorizar e buscar melhorias expressivas para seu bom funcionamento. Para esse empreendimento, as autoras realizaram dois percursos: investigar o histórico do conjunto e levantar o grau de conhecimento que os moradores, na época da pesquisa, tinham a respeito dele.

Constatando a escassez de publicações sobre a CRUSP, as autoras analisaram matérias jornalísticas e também documentos institucionais resgatados na Coordenação de Assuntos Estudantis da USP. Já o grau de conhecimento dos estudantes residentes sobre a história do CRUSP foi verificado a partir de entrevistas junto a essa população. As pesquisadoras verificaram que a maioria dos residentes contatados tinha uma visão fragmentada sobre esse conjunto, amparada principalmente pela ampla divulgação, na mídia, de alguns eventos negativos que ocorreram em seu interior, desde sua criação. Segundo discutem, alguns estudantes moradores problematizam essa relação, pois as autoras perceberam que “[...] muitos discursos refletiram conhecimento sobre a luta do movimento estudantil, relacionando-o a uma história conturbada e fazendo referência a conflitos que sinalizariam o início do estigma que marca a moradia” (LARANJO; SOARES, 2006, p.103).

Laranjo (2003, p.119) conclui que é possível que “[...] a divulgação parcial de fatos da história do CRUSP, notadamente sobre os acontecimentos conturbados, se relacione ao conjunto de ideias acerca da moradia que até hoje circulam socialmente”. Afirma ainda que esse elemento corrobora para a visão estigmatizada tanto sobre a moradia quanto sobre seus moradores. A pesquisadora denuncia ainda o distanciamento da Universidade para enfrentar as dificuldades presentes naquele espaço. Em suas palavras:

A análise do material revela uma história de descaso da Universidade em relação ao CRUSP. Verifica-se que a proposta de oferecimento de uma moradia para os estudantes como alternativa para democratizar o acesso foi obscurecida, pois a Universidade negligenciou a administração da moradia desde o início, posicionando-se apenas nos momentos de crise. (Ibidem, p.12).

De acordo com a autora, resgatar a história do CRUSP é peça-chave para que instituições, moradores e outros envolvidos possam valorizá-la. Dessa maneira, tal material ajudaria na tomada de decisões que garantissem seu bom funcionamento e a colocaria em condições mais satisfatórias, eliminando, dessa forma, a visão preconceituosa<sup>29</sup> que se tem sobre ela.

Em 2009, o CRUSP dispunha de 772 vagas para estudantes de graduação e 372 destinadas aos da pós-graduação. O processo seletivo para preenchimento das vagas utiliza critérios socioeconômicos e é realizado pela Coordenadoria de Assistência Social (COSEAS). Sua estrutura física compreende sete blocos, compostos por apartamentos de dois ou três quartos e um banheiro. Cada bloco tem uma cozinha coletiva. Dos sete blocos, cinco são destinados aos estudantes de graduação e o restante para estudantes da pós-graduação (USP, [2009]).

#### **2.2.4 Alojamentos da Universidade de Brasília (UNB)**

A UNB teve seu início em 1962, dois anos após a inauguração da cidade de Brasília. Mantida com recursos federais, atualmente conta com quatro *campi* no Distrito Federal: Darcy Ribeiro, Planaltina, Ceilândia e Gama (UNB, [2012]).

Moradias para estudantes já eram pensadas para a Universidade de Brasília desde sua primeira proposta em 1960, feita pelo arquiteto Lúcio Costa. Esse primeiro esboço previa a Casa Internacional que serviria para acomodar estudantes estrangeiros e ambientes de habitação para estudantes e professores (VILELA JR, 2003). No entanto, o projeto para a universidade como um todo sofreu diversas alterações e apenas uma parte do modelo original das moradias foi realizada. O programa da reitoria previa a construção de edifícios residenciais com seis blocos, mas apenas dois foram construídos.

Para os estudantes de graduação, a UNB destina dois blocos com 96 apartamentos, num total de 368 vagas no *campus* Darcy Ribeiro (UNB, [2009]). A maior parte dos apartamentos é destinada a estudantes do sexo masculino, mas há também aqueles que são

---

<sup>29</sup> Estudos que apontam o preconceito em relação à moradia e seus moradores como elemento de discussão serão apresentados mais detalhadamente no próximo capítulo.

para o sexo feminino e os mistos (PAIVA; MENDES, 2002). Cada apartamento tem capacidade para acomodar quatro estudantes.

No que diz respeito ao preenchimento das vagas, adota-se o critério socioeconômico, priorizando-se os estudantes que são oriundos de famílias residentes fora do Distrito Federal. Já os estudantes de pós-graduação contam, desde 1994, com 18 apartamentos, totalizando 72 vagas. São cobradas taxas mensais de ocupação em valor simbólico para os estudantes da graduação e valor mais elevado para estudantes da pós-graduação (UNB, [2009]).

Vale destacar que as moradias estudantis do campus Darcy Ribeiro aqui descritas, iniciaram processo de reforma em 2011, com previsão de término para 2012. Além disso, outros *campi* oferecem assistência à moradia na modalidade de bolsa- auxílio (*campus* de Ceilândia e de Gama) ou alugam imóveis (*campus* de Planaltina) para os estudantes, enquanto as novas moradias em construção não são finalizadas (ALVES, 2011).

### **2.2.5 Moradia estudantil na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)**

A ideia de construir uma universidade no Estado de Minas Gerais remete ao tempo em que sua capital era Vila Rica, hoje denominada de Ouro Preto. Naquela época, os Inconfidentes a tinham como parte de seu projeto político.

A ideia, porém, só veio a concretizar-se em 1927, com a fundação da Universidade de Minas Gerais (UMG), instituição privada, subsidiada pelo Estado, surgida a partir da união das quatro escolas de nível superior então existente em Belo Horizonte. A UMG permaneceu na esfera estadual até 1949, quando foi federalizada. (UFMG, [2009a]).

A nascente UFMG já previa moradias no *campus* em seu projeto, desde o início de sua federalização. A concepção atentava para edificar prédios que pudessem receber não somente estudantes como também professores e funcionários provenientes de outros locais. No entanto, quando finalmente o projeto de cidade universitária se tornou uma realidade nos anos 70, a construção de moradias para a comunidade acadêmica não se efetivou. Tentativas anteriores para esse fim já haviam sido feitas, como a do início da construção de

um prédio em 1959, uma vez que “[...] um apartamento completo foi montado e mobiliado, para tornarem públicas as instalações projetadas. A falta de recursos financeiros interrompeu, porém, no início da década de 1960, a construção dessa primeira Moradia” (UFMG, 2007).

Em 1960 o projeto foi revisto e descartado por falta de recursos e também pela mudança na concepção sobre o que seria um *campus* universitário:

A ideia de instituir uma Moradia Estudantil caminhou paralelamente à construção da Universidade e foi, por essa razão, profundamente influenciada pelas definições e mudanças ocorridas, ao longo dos anos, na concepção de *campus* universitário. Logo que surgiu a ideia de criar uma Cidade Universitária, planejava-se incluir, nos projetos de construção, prédios que abrigassem não apenas estudantes, mas também professores e funcionários (Ibidem).

Após 28 anos sem uma solução da universidade, os estudantes passaram a ocupar diversos espaços da instituição para fins de alojamento:

Em 1977, estudantes invadiram e ocuparam o prédio do Hospital Borges da Costa, no campus Saúde. Como o prédio se encontrava em condições precárias, o Conselho Universitário, em comum acordo com a representação estudantil, definiu o local como Moradia Provisória, com o compromisso de tão logo a Universidade encontrasse outro mais apropriado. Em 1985, outro imóvel da UFMG, cedido em comodato à União Estadual dos Estudantes foi invadido, também, instalando-se nela a Moradia Movimento Fundação da Casa do Estudante (Mofuce). Em 1988, ocorre outra ocupação, em edificação situada nos terrenos da antiga FAFICH<sup>30</sup>, no bairro Santo Antônio (Ibidem).

Quase uma década após a última ocupação dos estudantes é que a moradia se tornaria, de fato, uma política efetiva da UFMG. Em 1997 finalmente é criado o Programa Permanente de Moradia Universitária que “[...] compreende os espaços próprios destinados para residência temporária de estudantes carentes e servidores da Universidade, bem como de visitantes de outras instituições de ensino e pesquisa” (UFMG, [2009b]).

---

<sup>30</sup> Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Em 1998, o antigo Hospital Borges da Costa, prestes a ser revitalizado, seria desocupado inclusive com a utilização de força policial. A instituição justificou as circunstâncias, em função da resistência dos estudantes e do fato de alguns não estarem formalmente matriculados na UFMG. Gradativamente, moradias estudantis<sup>31</sup> foram construídas<sup>32</sup> a partir de 1999, estendendo-se até a década seguinte.

Antes da construção do primeiro complexo de apartamentos, os antigos moradores do Borges da Costa foram transferidos para imóveis alugados e mantidos pela Universidade nos bairros Dona Clara e Santa Rosa. Em 2001, foi inaugurado o primeiro complexo da Moradia Ouro Preto e, no ano seguinte, no Núcleo de Ciências Agrárias, de Montes Claros, um antigo alojamento foi reformado e incorporado ao mesmo Programa. O segundo prédio de apartamentos construído especialmente como Moradia Universitária foi inaugurado em março de 2006. (UFMG, 2007).

A instituição conta com um total de 644 vagas, distribuídas em três módulos, sendo que um deles fica no *campus* de Montes Claros. Sua distribuição previa que 60% fossem destinadas “[...] a alunos carentes, 30% a não carentes e 10% a visitantes, intercambistas e professores em trânsito” (UFMG, 2009b). Entretanto, por decisão do Conselho Diretor da instituição, 90% das vagas são atualmente ocupadas pelo critério socioeconômico. O morador paga uma taxa mensal, denominada de taxa condominial, que compreende 40, 50, 60 ou 100% do valor estipulado, dependendo do critério de classificação socioeconômica em que ele se enquadre. O valor arrecadado é destinado ao pagamento de despesas, tais como água, energia, gás, limpeza e outras (NOVA MORADIA..., 2006).

Quanto às suas características físicas, as moradias estudantis da UFMG existem em formato de apartamentos com quartos individuais, coletivos ou quitinetes. Estas últimas destinadas exclusivamente a discentes. Algumas vagas foram estruturadas para alojar pessoas portadoras de necessidades especiais (NOVA MORADIA..., 2006).

---

<sup>31</sup> As moradias estudantis e outros serviços de assistência ao estudante da UFMG são prestados através da Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), criada em 1929 (ASSISTÊNCIA..., 2005).

<sup>32</sup> Os recursos para construção das moradias foram oriundos principalmente de taxas de matrículas recolhidas por semestre (ASSISTÊNCIA..., 2005).

## **2.2.6 O Programa de Residência Universitária da Universidade Federal de Sergipe (UFS)**

A UFS foi instituída oficialmente como fundação federal em maio de 1968. Sua composição é resultado da junção de faculdades surgidas entre as décadas de 40 e 60. Foram estas: Faculdade de Ciências Econômicas e da Escola de Química (1948); Faculdade de Direito e Faculdade Católica de Filosofia (1950); Escola de Serviço Social (1954) e Faculdade de Ciências Médicas (1961). Atualmente conta com cinco *campi* nos municípios de São Cristóvão, Aracaju, Laranjeiras, Itabaiana e Lagarto (UFS, 2011).

O modelo vigente de moradia voltado para os estudantes, denominado de Residência Universitária é resultado de reivindicações dos estudantes junto à Reitoria, no ano de 1971. De acordo com Montalvão Filho e Oliveira (2010) para os gestores das ações de assistência da UFS, o Programa de Residência Universitária funciona como o principal programa de assistência estudantil, pois evita a evasão dos estudantes, garantindo a permanência deles até a conclusão dos estudos.

O Programa de Residência Universitária da UFS funciona na forma de núcleos residenciais organizados e sob a Coordenação de Assistência ao Estudante (CODAE). Sob a alegação de custos elevados para construir uma moradia destinada a acolher muitos estudantes, a instituição optou por seguir uma tradição já existente na cidade – as repúblicas particulares –, uma iniciativa de muitos estudantes, cujas famílias tinham algum recurso para mantê-las. Não havia projeto institucional para acolher os estudantes de baixa renda. Segundo Montalvão Filho e Oliveira (2010, p.153) “Os estudantes eram acolhidos pelos colegas de maior poder aquisitivo ou formavam as suas próprias Repúblicas [...] a precariedade das suas condições de sobrevivência carecia de uma política de assistência estudantil direcionada à moradia”.

O modelo adotado é estruturado desta forma: através de recursos próprios, a instituição aluga o imóvel e equipa com mobiliário essencial (cama, fogão, geladeira, armários etc.) para fins de moradia estudantil, que são habitadas por grupos de 7 a 10 estudantes em média (MATOS, 2004).

O Programa da Residência foi normatizado em 2006 pelo Conselho Universitário da UFS. A administração dos espaços ocorre da seguinte maneira: a responsabilidade quanto

ao funcionamento é dividida entre a CODAE, que se encarrega de coordenar as ações de assistência, selecionar os estudantes para preencher as vagas; o Conselho das Residências, que se ocupa da fiscalização dos imóveis, colabora na seleção e nos pareceres disciplinares; a Diretoria da Residência, que se responsabiliza por zelar pela manutenção e pelo cumprimento das regras estabelecidas que visam garantir o direito à moradia em cada uma delas; o Conselho de cada moradia, que recebe o repasse da verba para pagamento do aluguel e outras despesas, deve prestar contas à instituição (UFS, 2006).

Em 2004, a UFS contava com 20 núcleos residenciais, atendendo a 140 estudantes. Metade desses núcleos estava reservada aos estudantes do sexo masculino e metade aos do sexo feminino. Cada núcleo era composto, naquele período, por sete estudantes (MATOS, 2004). Com a criação de dois novos *campi* em 2006, o de Itabaiana e o de Laranjeiras, a demanda por moradia estudantil cresceu. Em 2009, os três *campi* contavam com 32 imóveis alugados para atender a um público de 256 estudantes (MONTALVÃO FILHO; OLIVEIRA, 2010). A partir de 2011, os editais de seleção de vagas já haviam incorporado aquelas do recém-criado *campus* de Lagarto, o que significa um aumento no número estudantes beneficiados (UFS, 2012).

Para ter direito à moradia, o estudante regularmente matriculado na UFS precisa comprovar condições de renda familiar insuficiente para se manter por conta própria, não morar na cidade onde se localiza o *campus*, não ter vínculo empregatício e não ter concluído outra graduação. Para renovar sua estadia no núcleo, a cada ano o estudante deve comprovar os critérios exigidos quando de sua admissão, acrescido do desempenho acadêmico (UFS, 2006). Além da vaga em um dos núcleos residenciais, o estudante passa a ter direito a refeições gratuitas no restaurante universitário e à isenção das taxas existentes na universidade (MATOS, 2004).

### **2.2.7 A Moradia Estudantil da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)**

A Unicamp foi fundada em 1966, subordinada financeiramente ao governo do Estado de São Paulo e conta também com instituições nacionais e internacionais de fomento. Trata-se de uma autarquia autônoma em política educacional com três *campi*: Campinas, Piracicaba e Limeira (UNICAMP, [2012a]).

A moradia estudantil da Unicamp é parte do conjunto de ações que integram o programa de assistência estudantil daquela instituição. É também resultado da luta estudantil por moradia iniciada na década de 70. Em 1979, foi formada uma comissão pró-moradia pelos estudantes do DCE, que, conforme Mateus Pereira (2006, p.163) “[...] realizava esforços para melhorar as condições de aluguel de casas para repúblicas estudantis, ao mesmo tempo em que promovia ações de pressão sobre a reitoria para a construção de moradia própria”.

A partir da análise de publicações sobre o assunto, o autor expõe que, naquele mesmo ano, após a ausência de uma posição institucional diante das reivindicações dos estudantes, estes acamparam em frente ao restaurante universitário. Essa atitude levou o reitor a prometer uma solução. No entanto, a reitoria voltaria atrás logo após o acampamento ser suspenso. Houve então, em 1980, a tentativa pelos estudantes de ocuparem um barracão do Instituto de Física, mas sem êxito. A segunda tentativa iria ocorrer em 5 de março de 1986, dessa vez com sucesso. O denominado Movimento Taba permaneceria instalado no espaço onde funciona o Ciclo Básico da instituição por mais de dois anos. O local só foi desocupado “[...] em dezembro de 1988, após assinatura do acordo que deu origem à moradia estudantil, inaugurada em 1990” (Ibidem, p.165).

A estrutura física da moradia estudantil na Unicamp é composta por 226 casas e 27 estúdios. Cada casa comporta quatro estudantes e os estúdios são destinados a casais. Além disso, funcionam salas de estudo, centros de vivência, campo de futebol, quadra de vôlei e parque infantil. Em 2006, havia um total de 894 moradores entre estudantes de graduação, mestrado, doutorado e familiares. Entre 1996 e 2006, a moradia teve em média 950 ocupantes (UNICAMP, [2009]).

Os estudantes têm se mobilizado em defesa de melhores condições para a moradia estudantil: ocuparam o prédio da Reitoria da Unicamp em 2007, reivindicando manutenção de suas instalações. Em resposta, a instituição adotou medidas de recuperação dos espaços, fato noticiado nos jornais:

No último dia 16, [de março] choveu forte em Campinas (95 km a noroeste de São Paulo) e apareceram rachaduras em sete casas e quatro estúdios de moradia estudantil. Equipes da Prefeitura do Campus realizaram uma vistoria e concluíram que um dos prédios - o bloco B -

precisava ser desocupado e interditado para obras. (...) De acordo com a reitoria, os alunos desalojados foram temporariamente acomodados em outros imóveis de moradia estudantil ou passaram --cada um-- a receber R\$ 200 por mês, para buscar acomodação. (ESTUDANTES OCUPAM..., 2007).

Novas Reformas foram iniciadas em 2011 em vários blocos. Os estudantes moradores geralmente são alocados em outros blocos durante o período de melhorias ou recebem bolsa auxílio-moradia. Naquele ano havia 836 vagas ocupadas nos blocos pertencentes à instituição e, em complemento, 44 estudantes contavam com bolsa auxílio-moradia, perfazendo um total de 904 estudantes atendidos pelo Programa (UNICAMP, 2011).

Algumas ações são desenvolvidas na moradia estudantil, a exemplo de projetos que “visam à integração da comunidade da moradia e a inserção de novas formas de conhecimento” (UNICAMP, [2012b]). Conforme informa a Unicamp, os projetos desenvolvidos por bolsistas são estes: Vivência de Jovens e Adultos (VEJA); Meio Ambiente: Canteiro Medicinal Comunitário e Gerenciamento de Resíduos Sólidos, Sala de Estudos e Leitura Taba, Cine Moras, Curso de dança de Salão, Capoeira Primitiva, Programa Moradia Ativa, Curso de Línguas: Inglês, Espanhol, Italiano, Francês e Alemão; Informática na Administração, Coral Moras; Curso de Violão, Curso de Flauta, Música Instrumental com teclado eletrônico; Apoio ao Serviço de Engenharia e Manutenção; Saúde / Qualidade e Vida.

### **2.2.8 As Residências Universitárias da Universidade Federal da Bahia (UFBA)**

A UFBA tem sua origem na Escola de Cirurgia da Bahia, que funcionava no Real Colégio da Bahia, criado pelos jesuítas no século XVI. Naquele espaço, em 1808 surgiu a Faculdade de Medicina da Bahia que, em conjunto com outras faculdades da capital baiana, formaria a Universidade da Bahia, no ano de 1946.

O núcleo da futura Universidade Federal da Bahia foi sendo gradativamente constituído pelas seguintes instituições: Academia de Belas Artes (1877), Faculdade de Direito (1891), Escola Politécnica (1896), Faculdade de

Na gestão do Reitor Edgard Santos, que durou de 1949 até 1961, a universidade ampliou-se consideravelmente com a criação de outros cursos, a instalação do Hospital das Clínicas e de outras faculdades e institutos ([Ibidem]). Sua federalização iria ocorrer no ano de 1950. Em 2009, a UFBA oferecia 66 cursos de graduação<sup>33</sup> distribuídos nos *campi* de Salvador, Barreiras e Vitória da Conquista; 157 cursos de pós-graduação nas modalidades de residência médica, especialização, mestrado e doutorado (UFBA, 2009).

Em se tratando da assistência estudantil, dentre outras ações, a UFBA dispõe de quatro moradias estudantis, denominadas de Residências Universitárias (RU), localizadas em Salvador, e uma em fase de construção. A RU-1 dispõe de 90 vagas, a RU-2 conta com 36 vagas; a RU-3 tinha capacidade para 94 vagas (UFBA, [2010b]). Essa última foi desativada no final da década passada. Há também uma hospedaria alugada pela Universidade no bairro da Graça, que atende em torno de 61 estudantes. O funcionamento desse último espaço teve como objetivo alojar os estudantes que ocuparam, no ano de 2006, o prédio da Farmácia Escola, um anexo da Faculdade de Farmácia (THOMAZINI; JANAY, 2008).

As residências localizadas em Salvador estão instaladas em casarões antigos, em bairros nobres e são parte do patrimônio da instituição. Existe certa apreensão por parte dos estudantes quanto à possibilidade desses imóveis serem vendidos e destruídos, cedendo espaço para edificações luxuosas, obedecendo à tendência crescente naqueles bairros. Contudo, além da importância quanto às finalidades de seu uso, os casarões, por si só, possuem valor histórico e arquitetônico:

A Residência Universitária, na Avenida Sete de Setembro, nº- 2.382, chamada de R1 pelos estudantes, foi um dos 12 imóveis que permaneceram tombados entre 2003 e 2004 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). (...) Basta observar suas janelas, colunas, porão alto e entorno, por entre seus portões de ferro. A imponência do sobrado construído entre o final do século XIX e começo do XX, para ser morada de uma família abastada, não foge aos padrões da época (WEINSTEIN, 2005).

---

<sup>33</sup> De acordo com a Pró-Reitoria de Planejamento e Administração da UFBA esse total não inclui as licenciaturas especiais e os convênios (UFBA, 2009).

Com superlotação, os casarões adaptados sofrem ações do tempo e da manutenção irregular, o que gera uma série de problemas para os estudantes moradores. Vazamentos, goteiras, infiltrações são algumas das dificuldades enfrentadas (THOMAZINI; JANAY, 2008). De acordo com Naomar Almeida Filho, penúltimo reitor, uma nova residência na capital, com capacidade para 200 estudantes, estava em fase de construção em 2010 (MACHADO, 2010).

Em complemento às vagas existentes nas RU e visando atender a um maior número de estudantes que dependem da moradia estudantil para permanecerem em Salvador durante os estudos, a UFBA adota o sistema de bolsa moradia. Segundo a coordenação do setor de assistência estudantil da instituição, em 2006 o número de bolsas pagas era de 60, enquanto as bolsas residências (vagas) eram 290. Em 2010 foram 324 bolsas moradia e 390 bolsas residências.

As moradias estudantis trazidas neste tópico são apenas alguns dos exemplos entre as diversas que as IES brasileiras disponibilizam para seus estudantes. Em uma busca realizada nos diversos sítios eletrônicos de IES em todo o país, foi possível localizar várias dessas moradias. Dentre outras, é possível citar aquelas no âmbito federal (Alagoas, Pernambuco, Maranhão, Piauí, Goiás, Mato Grosso, Viçosa, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Santa Maria), estadual (Universidade do Estado da Bahia, estadual de Feira de Santana e de Londrina) e privada (Católica de Goiás). No entanto, informações detalhadas sobre esses espaços são escassas. Por isso, sem a pretensão de apresentar uma visão completa desse universo, os modelos apresentados representam um esforço em reunir um maior número de informações para descrever moradias que ilustrem a diversidade quanto à sua origem, suas características e ao seu funcionamento.

No próximo tópico será apresentado o perfil do estudante que vive em moradias estudantis nos dois contextos: Estados Unidos e Brasil. Para este último, fez-se o esforço de reunir mais detalhes.

### **2.3 CONTEXTOS, PÚBLICO-ALVO E PROPÓSITOS DISTINTOS: OS ESTUDANTES DAS MORADIAS ESTUDANTIS DOS ESTADOS UNIDOS E DO BRASIL**

Nos Estados Unidos, fica evidente que as moradias estudantis sob responsabilidade institucional, desde sua origem e até os dias atuais, têm finalidades que extrapolam a função de simples habitação. Ao padrão inicial, o *residential college*, foram acrescentados outros tipos de arranjos residenciais para se adequarem às mudanças ocorridas no modelo de educação superior do país, ao crescimento e à diversificação da população estudantil.

No que concerne ao perfil de seus moradores, observa-se que boa parte dos diversos tipos de moradias norte-americanas está ocupada por estudantes calouros, os denominados *freshmen* (BROOKS, 2010; SHUDDLE, 2011). Também é notória a predominância de estudos sobre moradias cujo público alvo é o estudante que está iniciando os estudos (BERGER, 1997; PIKE, 1999; 2002; INKELAS et al, 2006; LANASA; OLSON; ALLERMAN, 2007; ENOCHS; ROLAND, 2006). Contudo, outros grupos de estudantes também utilizam esse tipo de moradia, a exemplo dos estudantes de segundo ano, intitulados *sophomores*; há, entre outros, aqueles que apresentam interesse por uma área de conhecimento específico e vão morar em ambientes temáticos (WHITT; NUSS, 1994). Há ainda situações, como a dos *residential colleges*, em que todos os estudantes moram no *campus* durante todo o período de formação (SMITH, 1994). Mais recentemente, há investimentos no sentido de atrair estudantes de primeira geração<sup>34</sup> nas instituições que se localizam nos perímetros urbanos (OGUNTOYINBO, 2011).

Aqui no Brasil, conforme ilustrado nos exemplos trazidos no tópico anterior, não há um eixo comum quanto à origem das moradias estudantis. Levantar a diversidade desses espaços exige um trabalho minucioso para organizar os diversos fragmentos de relatos sobre cada uma dessas moradias, tarefa que foge do escopo da presente proposta. Ainda assim, é possível verificar que alguns aspectos semelhantes estão, na atualidade, presentes na maioria delas. Um exemplo são os critérios predominantes para seleção das vagas e,

---

<sup>34</sup> Estudantes que são os primeiros de suas famílias a ingressarem na educação superior.

consequentemente, de seu público alvo. Como se verá a seguir, o perfil socioeconômico dos estudantes retratados nos estudos levantados confirma essa semelhança.

Os estudantes residentes em moradias estudantis universitárias, aqui no Brasil, geralmente são enfatizados em estudos que, sobretudo discutem a assistência estudantil voltada para a educação superior. Geralmente é realizada a análise do perfil socioeconômico dos estudantes, além de avaliações sobre o tipo de assistência prestado pelas IES. Possivelmente, a ênfase nas condições sociais e econômicas dos estudantes da moradia estudantil nesses trabalhos se deve à sua estreita relação entre o perfil sócio econômico dos estudantes e as ações de assistência estudantil. Como o tipo de moradia estudantil, aqui em destaque, é voltado principalmente para “assistir” estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis, é de se esperar que produções nesse campo realcem a situação de vulnerabilidade desses sujeitos, de modo a reforçar a necessidade da assistência. Além do mais, para a seleção das vagas, utiliza-se, dentre outros, habitualmente, o critério socioeconômico, seguido não raras vezes do rendimento acadêmico dos estudantes.

Dessa forma, o perfil dos estudantes aparece nos estudos de duas maneiras, aqui denominadas de forma direta e de forma indireta. No primeiro caso, o perfil do estudante é o foco único e central do estudo. Exemplos de trabalhos para o primeiro grupo estão presentes em Rosa (2008); Araújo e Morgado (2007); Antunes, Tomazini e Sá (2001). No segundo caso, são estudos que trazem a caracterização geral dos sujeitos da pesquisa – os moradores - com ênfase nos dados socioeconômicos, relacionando, porém, tais informações com o tema principal. Os trabalhos de Sousa (2005), Araújo (2003), Laranjo (2003) e Rocha (2000), por exemplo, trazem perfis detalhados dos sujeitos da pesquisa e atrelam esse aspecto ao foco de suas discussões. A seguir, descrição sobre os moradores nos trabalhos citados.

Rosa (2008) publicou um artigo que divulgava sua pesquisa sobre a origem social e as estratégias de ascensão dos estudantes universitários da Casa do Estudante pertencente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O autor apresentou o resultado de entrevistas com cinco estudantes, que tinham como elemento em comum a aprovação no vestibular em cursos concorridos, a saber: medicina, ciências sociais e jurídicas, direito, engenharia elétrica e engenharia metalúrgica. Todos os entrevistados eram do sexo

masculino e vinham de famílias com renda média de quatro salários mínimos. Na trajetória escolar, esses estudantes prestaram mais de um vestibular, sendo que três frequentaram, anteriormente, outros cursos menos concorridos. Os participantes da pesquisa relacionaram a escolha da UFRGS com o fato de esta ser uma instituição pública e gratuita e possuir uma política de assistência estudantil, garantia para a continuidade dos estudos. Destaca-se pelos dados trazidos, a dependência dos sujeitos da pesquisa, das ações de assistência estudantil institucional para a permanência na universidade e conclusão dos estudos.

Araújo e Morgado (2007) apresentaram no *XIV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO)* ocorrido em 2007, um trabalho que procurou descrever o perfil pessoal, acadêmico e político de quatro estudantes residentes na CEU da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e participantes de demais ações do programa da assistência estudantil daquela universidade. No que tange ao perfil pessoal, as autoras descrevem:

[...] o perfil geral dos jovens entrevistados é muito parecido. Creem em Deus, mas dois deles não são adeptos à igreja. Não têm renda familiar favorável ao sustento deles, e se não fosse à assistência ao estudante administrada pela PROVIVAS<sup>35</sup> nenhum faria seu curso na UFMT” (Ibidem, p.7).

No estudo de Antunes, Tomazini e Sá (2001), no *XXIX Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia (COBENGE)*, ocorrido em Porto Alegre em 2001, a moradia estudantil é mostrada de forma indireta, pois o foco do trabalho foi o perfil dos estudantes com menor poder aquisitivo. O objetivo dos autores foi realizar, por meio de um questionário, um levantamento estatístico sobre a carência socioeconômica dos estudantes matriculados nos diversos cursos de graduação em engenharia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no *campus* da Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá, nos anos de 2000 e 2001 e que solicitaram bolsa auxílio. Em 2000, o percentual foi de 9,5% e, em 2001, 9,8% dos universitários matriculados<sup>36</sup>. O instrumento indagava, entre outros aspectos, sobre estado civil, situação habitacional do estudante e de sua família, a composição e a

---

<sup>35</sup> Pró-Reitoria de Vivência Acadêmica e Social.

<sup>36</sup> Os autores informaram que deste montante, em torno de 41,7% obtiveram a bolsa solicitada em 2000 e 44,8% a obtiveram em 2001. O rendimento do estudante também é levado em conta, somando-se ao critério socioeconômico.

renda da família. Verificou-se que do total de estudantes que solicitaram bolsa-auxílio, os que viviam em moradia estudantil foram os que apresentaram maior percentual de solicitação nos dois anos examinados.

O perfil dos estudantes das moradias estudantis universitárias de Goiás está minuciosamente descrito na dissertação de Sousa (2005). A autora procurou apreender os significados e os sentidos das casas dos estudantes para seus moradores. Os espaços estudados foram: duas moradias de propriedade da Universidade Federal de Goiás (UFG), uma pertence à Universidade Católica de Goiás (UCG) e uma de propriedade da União Estadual dos Estudantes (UEE). Todas elas são mantidas com pagamentos de mensalidades de baixo custo, com arrecadações a partir da realização de eventos organizados por seus ocupantes, e, também, a partir do auxílio da UFG e UCG.

Os 114 participantes daquela investigação foram assim caracterizados: 58,8% eram do sexo masculino, 59,8% se declararam como não brancos<sup>37</sup>. A autora menciona que 58,8% dos participantes eram jovens, mas não especifica a faixa etária na qual esses estudantes se encontravam. Quanto à renda familiar, 37,7% vinham de família com proventos inferiores a um salário mínimo, 36,7% com renda entre um e um salário mínimo e meio. Quanto à origem dos estudantes, 54,4% declararam ser oriundos do Estado de Goiás e 43% de outros estados. Apenas um estudante era originário de outro país; dois estudantes não responderam quais eram suas origens (SOUSA, 2005).

O perfil dos estudantes residentes em moradias estudantis se faz presente ainda nas dissertações de Laranjo (2003), Araújo (2003) e Rocha (2000). No estudo de Laranjo (2003) estão descritas as características gerais dos estudantes de graduação residentes no CRUSP no ano de 1999 e, de forma detalhada, o perfil dos residentes participantes da pesquisa.

No que diz respeito a todos os estudantes moradores do CRUSP no ano de 1999, Laranjo (2003) constatou que 26% se encontravam na faixa etária entre 17 e 21 anos, 37% entre 22 e 24 anos, 27% entre 25 e 28 anos, 8% entre 29 e 35 anos e 2% estavam acima de 35 anos. Quanto ao estado civil, 96% daquela população eram de estudantes solteiros e 95% não tinham filhos. A maior concentração de estudantes (46%) estava nos cursos da

---

<sup>37</sup> Os identificados como não brancos foram os que se declararam negro, pardo, moreno, amarelo, moreno claro, indígena e mestiço.

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Os demais estudantes estavam distribuídos em outras nove áreas. Verificou-se também que 42% dos moradores, naquele período, frequentavam o curso noturno, 28% estavam em período integral, 11% no turno matutino e 10% no vespertino. O período diurno foi mencionado para 9% da população. No que se refere ao nível de renda familiar, embora não fosse mencionada a faixa salarial das famílias dos estudantes, foi caracterizada a situação ocupacional dos pais, sendo que “a maioria dos pais trabalha como autônomo (27%) ou está aposentado (28%) e as mães majoritariamente exercem o trabalho doméstico e o cuidado da casa e da família (48%)” (LARANJO, 2003, p.43). A escolaridade predominante dos genitores desses estudantes – os pais com 43%, as mães com 37% – era o primeiro grau incompleto.

Araújo (2003) fez uma análise da assistência estudantil da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a partir da percepção dos residentes nas moradias estudantis. A pesquisadora apresentou o perfil socioeconômico e o desempenho acadêmico<sup>38</sup> dos participantes do estudo. Do total de 55 estudantes, 61,8% eram do sexo masculino. Quanto à procedência, 78,2% vieram do interior do estado de Alagoas e os demais, de outros estados brasileiros (21,8%). No que se refere à faixa etária, 47,3% se encontravam entre 21 e 25 anos, 40% entre 26 e 30 anos, 9,1% entre 18 e 20 anos, e 3,6% contavam com mais de 30 anos, na época da coleta de dados. Não foi contemplada, no estudo, a renda familiar dos estudantes. Ainda assim, a autora apresentou dados que os caracterizavam como estudantes de baixa renda: os antecedentes escolares e a necessidade econômica de desenvolver atividade remunerada durante o período de graduação.

Semelhante à proposta de Araújo, mas em contexto distinto, Rocha (2000) busca analisar a assistência estudantil da UFPE, também do ponto de vista dos sujeitos usuários daquela assistência, os moradores das CEU. Entre outros aspectos, o perfil dos estudantes moradores foi descrito detalhadamente. De um universo de 272 moradores no período pesquisado, sua amostra constou de 152 estudantes. A maioria dos estudantes era solteira, correspondendo a 97,3% da amostra e 66,4% eram do sexo masculino. No que diz respeito à faixa etária, 61,2% se encontravam entre 21 e 25 anos, 23% na faixa etária entre 26 e 30 anos e 11,2% estavam com idade entre 18 e 20 anos. Quanto à procedência dos estudantes,

---

<sup>38</sup> Outros aspectos das pesquisas descritas neste tópico serão apresentados no próximo capítulo.

aproximadamente 61% vinham do estado de Pernambuco e 39% de outros estados. Ao caracterizar o perfil da família dos participantes do estudo, a autora revela que ela “é composta pelo pai agricultor e a mãe ‘dona de casa’, que moram numa residência com cerca de 3 a 4 pessoas, onde apenas uma dessas pessoas trabalha, sobrevivendo com uma renda de 2 a 3 salários mínimos” (ROCHA, 2000, p.111).

Nota-se que, no contexto norte-americano, preencher uma vaga da moradia depende do tipo de universidade ou *college*: nos *residential colleges* exige-se que todos os estudantes morem no campus. Em outros tipos de instituição, pode não haver exigência, ela pode ser por ano de graduação –especialmente o primeiro – ou por área de interesse. No caso brasileiro, tendo em vista que o principal critério para obtenção da vaga nas moradias estudantis é o socioeconômico, observam-se, nos estudos levantados, semelhanças nas descrições dos moradores, que se enquadram no perfil exigido para o atendimento em ações da assistência estudantil: são estudantes de baixa renda, oriundos de localidades distintas das IES, por isso dependem dessas ações.

Embora na realidade brasileira os estudos apresentem semelhanças no perfil socioeconômico dos estudantes moradores, as características arquitetônicas, o funcionamento das moradias, seus arranjos populacionais e outros não são similares. Tal diversidade remete à indagação sobre quais os tipos de experiência que esses ambientes proporcionam aos estudantes residentes e que implicações isso traz para sua formação. O capítulo a seguir é composto por duas grandes seções: na primeira serão mostrados alguns estudos que abordam a influência das moradias estudantis sobre seus moradores, notadamente no contexto norte-americano; na segunda seção serão apresentados resultados de alguns estudos que discutem aspectos das moradias estudantis e/ou de seus moradores na realidade nacional.

### **3. ESTUDOS SOBRE A INFLUÊNCIA DA MORADIA ESTUDANTIL NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Conforme mencionado no primeiro capítulo do presente texto, a vivência acadêmica é composta por um conjunto de experiências atribuídas tanto às atividades em classe quanto àquelas que ocorrem fora do espaço de sala de aula e que estão presentes no cotidiano acadêmico dos estudantes. Essas experiências, na maioria das vezes em ambiente institucional ou sob sua responsabilidade, colaboram no enriquecimento da formação do estudante da educação superior. Sendo assim, assume-se a importância da realização de estudos que busquem investigar essa multiplicidade de ambientes, com suas características, as interações que ali são estabelecidas e as implicações que possam ter na formação dos estudantes. Ressalta-se que, ao trazer como foco deste trabalho a moradia estudantil institucionalmente vinculada a uma IES, tem-se como certa a concepção de que a mesma faz parte do conjunto de experiências acadêmicas do estudante morador.

O objetivo deste capítulo é apresentar estudos que indicam a influência dos vários tipos de moradia estudantil sobre o estudante do ensino superior em múltiplas dimensões de sua formação. Para esse propósito, serão apresentados resultados de pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos. Em sequência será mostrada a produção nacional sobre moradias estudantis e/ou sobre seus moradores, observando-se os temas trazidos em tais estudos<sup>39</sup>.

#### **3.1 *LIVING ON-CAMPUS*: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PRODUZIDA NOS ESTADOS UNIDOS**

A oferta de moradia no *campus* ou próximo a ele faz parte de um conjunto de serviços pagos, disponibilizados por diversos *colleges* dos Estados Unidos e atende

---

<sup>39</sup> É necessário deixar claro para o leitor que não se trata aqui de buscar uma comparação entre a moradia estudantil norte-americana e a brasileira, uma vez que envolvem modelos educacionais com peculiaridades muito distintas. Justifica-se a opção por trazer os estudos sobre o tema desenvolvidos nos Estados Unidos por dois motivos: o primeiro diz respeito aos numerosos achados empíricos presentes na literatura que confirmam a contribuição do ambiente de moradia estudantil na formação do estudante; o segundo, pela abundância de investigações sobre o estudante do ensino superior naquele país, o que representa um arcabouço importante para aqueles que discutem o tema.

principalmente estudantes de primeiro ano. Entretanto, embora a demanda para morar no *campus* tenha crescido expressivamente nos últimos anos, a grande maioria dos estudantes da educação superior reside fora deste (YEUNG, 2009; HOOVER, 2008).

Os estudantes que se instalam nesses locais nos anos de formação obviamente interagem com seus pares e não é incomum conviverem também com professores, tutores e com profissionais responsáveis por assuntos estudantis<sup>40</sup>. É também habitual o oferecimento de programas de aprendizagem e outras atividades de natureza acadêmica no *campus*, onde é possível ainda encontrar moradias equipadas com bibliotecas, salas de informática, salas destinadas a reuniões, serviço de café e outros, com o intuito de criar uma atmosfera de interação confortável e enriquecedora de experiências para a vida estudantil. Esforços são empreendidos nesses locais para que tenham dupla função: espaço de residência e ambiente de formação.

A literatura nos Estados Unidos sobre as implicações no processo de formação do estudante, decorrentes da condição de morar no *campus*<sup>41</sup> e também sobre esses variados tipos de moradia não é recente. Como não se pretende trazer um histórico sobre tais produções, toma-se, como recorte temporal, a publicação de dois autores já referidos no Capítulo 1 do presente trabalho. Trata-se da análise do impacto do *college* sobre os estudantes, a partir da sistematização de investigações sobre o tema, realizada por Pascarella e Terenzini. Numa primeira publicação denominada *How College Affects Students* (1991), os autores contemplaram também como parte de sua análise, os estudos que tiveram como objeto de pesquisa a condição de morar dentro ou fora do *campus*. O período de análise realizado compreende publicações datadas do final da década de 60 até aquelas publicadas nos anos 80. A pesquisa atenta para a gama de mudanças positivas verificadas pela condição de morar no *campus*. Trata-se, segundo os autores, de uma

---

<sup>40</sup> Essa equipe, denominada *staff*, é composta por um conjunto de profissionais, incluindo docentes, que atendem às necessidades dos estudantes nos diversos espaços fornecidos pela instituição, a exemplo das moradias, dos espaços de convivência e na execução e acompanhamento de atividades tais como os programas de aprendizagem dentre outros.

<sup>41</sup> Observou-se que a expressão *living on campus* aparece geralmente nos estudos para se referir aos que habitam os espaços destinados à moradia estudantil sob a responsabilidade da instituição. Tais construções geralmente estão localizadas dentro do *campus*. Para tanto, será utilizada a terminologia morar no *campus* como termo sinônimo ao de viver em moradia estudantil, independentemente da localização específica. A discriminação da localização somente será utilizada para aquelas produções que especificam tal condição.

influência indireta, uma vez que ocorre mediada pelas experiências interpessoais que os estudantes têm com seus pares, com membros do corpo docente e com outros no ambiente residencial. Tais alterações são expressas da seguinte forma:

Alteração de valores intelectuais, culturais e estéticos; liberalização de atitudes e valores religiosos, políticos e sociais; aumento no autoconceito, na orientação intelectual, na autonomia e independência; ganhos em tolerância, empatia e habilidade para relacionar-se com os demais, persistência no *college* e obtenção do grau de bacharelado (PASCARELLA; TEREZINI, 1991, p.611, tradução nossa).

Os autores chamam atenção para o fato de que os estudos consideraram como foco de análise os resultados tradicionalmente valorizados pela comunidade acadêmica. Advertem que é possível a ocorrência de outras mudanças em função do local de moradia durante os anos de graduação, mas que até aquele momento não haviam sido tratadas como objeto de estudo.

Posteriormente, o conjunto de pesquisas realizadas no período compreendido entre o final da década de 80 até 2002, fez parte de outra análise de Pascarella e Terenzini, publicada em 2005, sob o título de *How college affects students: a third decade of research*. No que concerne ao impacto das moradias sobre os estudantes, as conclusões obtidas na revisão de 1991 foram confirmadas no novo empreendimento dos autores. Com poucos estudos trazendo resultados contrários, Pascarella e Terenzini (2005) reafirmam que morar no *campus*, se comparado com aqueles estudantes que se deslocam diariamente até o *college*, conduz a uma maior probabilidade de o estudante persistir nos estudos bem como concluí-los. A nova revisão também confirmou a afirmativa sobre a capacidade das moradias em facilitar o envolvimento social dos estudantes com a comunidade acadêmica em geral e, notadamente, com seus pares.

Os autores constataram que a experiência de morar no *campus*, independentemente do tipo de moradia, promove atitudes etnoraciais mais positivas e inclusivas, assim como leva o estudante a uma maior abertura para a diversidade. Os pesquisadores concluem:

Consistente com os resultados da revisão anterior, o impacto residencial é mais forte naqueles ambientes de moradia propositadamente estruturados para encorajar o encontro dos estudantes com pessoas diferentes e com

ideias diferentes destes. Esses resultados persistem, mesmo após o controle de variáveis pré-ingresso. (Ibidem, p. 603, tradução nossa).

A pesquisa de Pike (2002) é um dos exemplos de investigações analisados por Pascarella e Terenzini na revisão de 2005. Embasado pela justificativa de que os Estados Unidos passaram por uma transição demográfica acentuada nas últimas décadas, o que, em breve, levará sua população a ser preponderantemente composta por minorias e, considerando a educação superior como um espaço importante para desenvolver ações que levem os estudantes a uma maior abertura para a diversidade, Pike (2002) efetuou uma investigação junto a 502 estudantes de primeiro ano de uma universidade, utilizando-se, para isso, do instrumento denominado *College Student Experiences Questionnaire* (CSEQ). A amostra consistiu de quatro grupos: estudantes que moravam fora do *campus*, estudantes de residências tradicionais no *campus*, estudantes de moradias do tipo comunidade de aprendizagem no *campus* e estudantes de moradias com programa voltado para calouros também no *campus*. Após controle das variáveis pré-ingresso na instituição, os resultados mostraram que, independentemente do tipo de moradia, os estudantes residentes no *campus* apresentaram maior abertura para a diversidade. Verificou-se, no mesmo estudo, que o uso da biblioteca, os esforços dos estudantes nos cursos, a interação e a informação trocada em conversação com os pares também são positivamente relacionados à abertura para a diversidade.

Retomando Pascarella e Terenzini (2005), no que se refere à análise sobre a aquisição de conhecimento e crescimento cognitivo geral, estes autores confirmam os resultados da revisão anterior sob esses dois aspectos. Afirmam que o ambiente da moradia tem influência indireta, uma vez que facilita o engajamento geral, social e acadêmico do estudante. Uma das evidências dessa relação já estava presente em Pascarella et al. (1993). Trata-se de uma pesquisa longitudinal entre estudantes do primeiro ano de uma universidade em Chicago sobre o impacto cognitivo que a experiência de viver no *campus* ou fora dele tem sobre os estudantes. Os autores adotaram três medidas do instrumento *Collegiate Assessment of Academic Proficiency* (CAAP) para a coleta de dados: compreensão de leitura; habilidades na matemática e pensamento crítico. Os autores destacaram que os estudantes que viviam dentro do *campus* compartilhavam de outros espaços comuns, localizados próximos à residência, a saber: instalações de estudo, de

refeições, de atividades culturais e recreativas. Após controle de variáveis pré-ingresso, os resultados mostraram que os estudantes que residiam no *campus* tiveram maiores ganhos em pensamento crítico do que os estudantes que viviam fora e se deslocavam diariamente para a universidade. O mesmo não ocorreu com a compreensão de leitura e habilidades na matemática. Ainda que os estudantes residentes no *campus* tivessem um ligeiro ganho nessas duas habilidades, a diferença não foi estatisticamente significativa. Conforme os autores, os resultados, ainda que restritos à experiência de uma única universidade sugerem que a experiência de viver no *campus* pode melhorar o crescimento intelectual e cognitivo do estudante, porém, segundo afirmam, esses achados dão a entender que a influência é mais seletiva e não global sobre as habilidades cognitivas dos estudantes.

No estudo de 2005, Pascarella e Terenzini fazem um chamamento à necessidade de investigações que aprofundem esses achados, mas alegam que, diante de algumas evidências, chegam à conclusão de que o local de residência exerce influência sobre a participação dos estudantes em atividades extracurriculares, sobre a intensidade das interações com os pares e membros do corpo docente; estes tendem a relatar “[...] percepções positivas sobre o clima social do *campus*, satisfação com a experiência de seu *college* e maior desenvolvimento e crescimento pessoal” (PASCARELLA; TEREZINI, 2005, p.604, tradução nossa).

Mais recentemente, Yeung (2009) realizou estudo com o propósito de identificar o impacto da experiência de morar no *college* sobre o *Grade Point Average* (GPA)<sup>42</sup> dos estudantes, a integração acadêmica e a social. A integração acadêmica é entendida pelo autor como a frequência de encontros informais com o corpo docente; o número de vezes que discutiu com o professor sobre assuntos acadêmicos fora da sala de aula; a frequência de reuniões com assessores acadêmicos e a participação em grupos de estudos. Já a integração social é compreendida como a participação em atividades de natureza artística, em esportes universitários e em grupos/clubes existentes nos *colleges*. Em sua revisão de literatura, o autor observa que a relação entre ambiente de moradia e rendimento acadêmico tem pouca expressividade, sugerindo efeitos positivos indiretos da condição de morar no

---

<sup>42</sup> O GPA corresponde a um coeficiente numérico do desempenho acadêmico do estudante no semestre ou acumulado. Algo próximo ao coeficiente de rendimento utilizado em muitas instituições aqui no Brasil. Em alguns estudos se observa que uma das variáveis pré-ingresso no *college* é o GPA do ciclo anterior.

*campus*. Já para a integração acadêmica e social, ele ressalta que os achados são mais consistentes, ou seja, morar no *campus* apresenta influência mais expressiva. O autor fez uma pesquisa longitudinal, de natureza quantitativa, a partir de uma amostra nacional disponível no banco de dados do *National Center for Education Statistics* (NCES), com estudantes que iniciaram o ensino superior em 2003 e 2004. O tipo de residência foi sistematizado em três grupos: moradia no *campus*, residência com os familiares e outros espaços de moradias. Por último, Yeung relacionou o tipo de residência com gênero, raça e rendimento familiar. Consistente com os achados de sua revisão de literatura, ele constatou que morar no *campus* exerce influência positiva na integração acadêmica e social. O autor ainda argumenta que esses dois fatores têm sido, teórica e empiricamente, ligados à persistência. Os resultados também revelaram que morar com os familiares tem ligeira influência positiva sobre o desempenho acadêmico. Não foram encontradas diferenças sobre o tipo de moradia em função de gênero, raça e renda familiar naquele estudo.

Jacobs e Archie (2008) efetuaram uma pesquisa exploratória com o intuito de investigar a relação entre senso de comunidade<sup>43</sup> e persistência, numa amostra de 305 estudantes de primeiro ano de uma universidade. Os autores buscavam responder ao por que de os estudantes abandonarem os *colleges* e como seria possível retê-los. Os resultados indicaram influência positiva significativa entre o senso de comunidade e a permanência do estudante. Além disso, os autores identificaram outras variáveis positivamente associadas ao senso de comunidade, tais como ser membro de fraternidades ou irmandades e morar no *campus*. No estudo desses autores, embora restrito a uma única instituição, a moradia no *campus* aparece como uma experiência que leva o estudante a um sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica, o que, por sua vez, exerce influência sobre sua decisão em continuar na instituição.

Foi apontado por Levine (1994) que uma das formas de analisar o papel que a moradia estudantil exerce sobre os estudantes é utilizar distintas fontes de informação. O autor constatou que numerosos romances foram escritos com foco para a vida estudantil, cujos personagens viviam dentro do *campus*. O autor cita, entre outras, pelo menos sete

---

<sup>43</sup> Senso de comunidade mensurado, naquele estudo, a partir da versão resumida do *Sense of Community Index* (SCI) utilizado por Berger (1997), inclui as sub-escalas: identidade, solidariedade e interação.

publicações escritas no século XX e elege duas para uma análise comparativa. Os romances selecionados têm como cenário a mesma instituição, a Universidade de Yale, localizada em Connecticut. A primeira obra, intitulada *Stover at Yale*, de Owen Johnson, foi publicada em 1912 e apresenta a experiência estudantil do próprio autor no final do século XIX, retratada pelo personagem Dink. Já a segunda, cujo autor foi da turma de 1987, traz como título *Everything looks impressive*, publicada em 1993 por Hugh Kennedy. É a história do personagem Alex MacDonald.

Ao comparar as vivências relatadas pelos personagens principais dos dois romances, o autor tece algumas considerações: com o passar do tempo, a instituição cresceu significativamente; houve mudanças no comportamento dos estudantes, assim como aumentou a diversidade de valores entre essa população; em ambos os romances, predomina o relato das experiências entre os estudantes; daquela época para os dias de hoje, a interação entre pares continua influenciando a população estudantil e as experiências extraclasse estão mais fortemente marcadas. Dessa forma, o autor chega a algumas conclusões: a educação extraclasse pode ser a mais potente forma de educação de qualquer *campus* residencial, o que sugere uma atenção especial para esse espaço institucional; são os próprios estudantes os principais professores de seus pares, sobre os quais exercem forte influência de valores, de prioridade do que aprender e quais atividades devem ser realizadas; as atividades advindas dos estudantes mais experientes são preferidas pela população estudantil, se comparadas com aquelas designadas pela instituição.

O autor sugere que iniciativas institucionais de experiências de aprendizagem nos espaços das residências sejam desenvolvidas o mais precocemente possível, adiantando-se às experiências propiciadas por estudantes veteranos. Para Levine, outra medida importante seria oferecer espaços de moradia dentro do *campus* arquitetonicamente projetados e equipados, com cursos e outras atividades organizadas, de modo a tornar o ambiente propositadamente educacional. Como elementos atrativos, o autor recomenda os ambientes temáticos que estejam de acordo com os interesses dos estudantes.

Ainda que haja ampla possibilidade de realizar estudos que tratem do impacto da moradia sobre os estudantes com a utilização de diversos tipos de fontes, como realça Levine, alguns autores salientam dificuldades de natureza metodológica, a exemplo de Pascarella, Terenzini e Blimling (1994). Pautados na afirmativa de que existe um corpo

amplo de pesquisas nos Estados Unidos que aborda o impacto educacional em decorrência do local de residência dos estudantes durante o *college*, os pesquisadores fizeram uma análise da literatura científica existente e buscaram responder como é possível determinar o impacto educacional especificamente em decorrência do local de moradia durante a graduação. Além do mais, tinham como objetivo diferenciar o impacto educacional resultante do viver no *campus* ou fora dele. Procuraram também levantar o impacto educacional dos arranjos institucionalmente diferentes de moradias nos *campi*.

Os pesquisadores chegaram às seguintes conclusões: morar no *campus* leva os estudantes a: participarem de um maior número de eventos extracurriculares de natureza cultural e social dentro do próprio *campus*; interagirem mais, tanto com seus pares, quanto com o corpo docente; estarem mais satisfeitos com a instituição em relação aos aspectos do ambiente social; ficarem mais propensos a dar continuidade aos estudos e a concluírem a formação; mostrarem maiores ganhos positivos em áreas do desenvolvimento psicossocial como autonomia, orientação intelectual e autoconceito; demonstrarem aumentos significativos em valores intelectuais e sociais, entre outros.

Todavia, de acordo com os autores, para determinar o impacto educacional em função do local de residência dos estudantes durante o *college*, é preciso considerar a dificuldade metodológica em lidar com variáveis intervenientes, as quais dificultam a verificação do impacto atribuído unicamente ao local de residência e não a outras causas estranhas. Essa relação direta entre local de residência e impacto produzido é denominada de *net effect*. Dessa forma, os autores consideraram na análise da literatura,

Aqueles estudos com maior credibilidade interpretativa, os experimentos randomizados e as investigações quase experimental/correlacional que empregaram procedimentos estatísticos adequados para controlar a influência de variáveis intervenientes importantes. Deu-se menor relevância aos estudos baseados em modelos que deixam de controlar as características pré-universitárias dos estudantes e outras variáveis intervenientes (PASCARELLA; TERENCE; BLIMLING, 1994, p.25, tradução nossa).

Outros autores têm chamado atenção para a dificuldade em se avaliar o impacto da moradia sobre os estudantes. Ware e Miller (1997) realizaram uma meta-análise sobre o tema e verificaram a ausência de investigações sobre esses impactos em longo prazo. Além

disso, geralmente preponderam os estudos que retratam a realidade de uma única universidade. Mesmo assim, a partir dos trabalhos examinados, os autores concluem que morar no *campus* tem papel significativo no sucesso acadêmico, no recrutamento e na permanência do estudante.

De maneira geral, observa-se que, além do exame sobre as diferenças de impacto entre morar ou não no *campus*, os estudos voltam-se também para os diferentes tipos de moradia e sua influência sobre a formação do estudante, e conduzem a um conhecimento mais aprofundado acerca de características desses espaços ou sobre implementações que podem produzir resultados diferenciados da experiência de viver em uma moradia estudantil. Ao tomar como exemplo o estudo de Pascarella, Terenzini e Blimling (1994), já citado anteriormente, os autores registram que arranjos diferentes de moradias nos *campi* produzem efeitos variados. Eles ainda chamam a atenção para o fato de que o corpo de estudantes que habitualmente vai para os LLC está mais propenso a ser influenciado pelas atividades oferecidas nos espaços residenciais. Além dessas constatações, no geral, existe um conjunto de características na composição desses estudantes moradores que não pode ser ignorada, como, por exemplo, o alto desempenho. Para minimizar a interferência da situação mencionada, foram considerados os estudos que fizeram controle de variáveis pré-ingresso nos *colleges*. Ainda assim, os estudantes dos LLC relataram uma visão mais positiva do clima social da instituição, interagiram mais com o corpo docente, descreveram uma atmosfera mais intelectual nos grupos residenciais. Esses estudantes, se comparados com aqueles que viviam em moradias convencionais, também apresentaram maiores ganhos no desempenho acadêmico assim como deram continuidade aos estudos. Os LLC “[...] parecem ter importantes efeitos positivos indiretos sobre o desenvolvimento e o crescimento pessoal acadêmico do estudante, mediados por características sociais, interpessoais e culturais dos ambientes de moradia que eles compartilham” (PASCARELLA; TERENZINI; BLIMLING, 1994, p.40, tradução nossa).

O estudo de Pike (2002), também já mencionado neste capítulo, teve como objetivo verificar a influência do tipo de moradia sobre a abertura dos estudantes para a diversidade. Essa investigação mostrou que, quando os resultados foram comparados, ao se levar em conta os tipos de moradia, os maiores ganhos dos estudantes estiveram associados àquelas moradias que desenvolviam atividades voltadas para propiciar experiências que os

sensibilizassem para a diversidade, a exemplo das que ofereciam programas específicos para calouros.

Em 1991, a *Association of College and University Housing Officers – International* (ACUHO-I) e o *National Resource Center for the Freshman Year Experience* publicaram o *Residence Life Programs and the First Year Experience: the freshman year experience*. O material tinha como propósito fornecer auxílio aos profissionais responsáveis pela vida residencial dos estudantes de primeiro ano nas *residence halls* das diversas IES dos Estados Unidos. Entre os conteúdos constantes da iniciativa, podem, entre outros temas, ser citados: o papel dos programas nas residências com propósitos de facilitar a transição dos estudantes de primeiro ano; a educação para a liderança; a promoção da diversidade; a segurança no ambiente residencial. Além disso, foram preconizadas 13 metas para a experiência dos estudantes de primeiro ano nas *residence halls*, a saber:

1. Servir como um componente integral para o recrutamento e a orientação de novos estudantes;
2. Contribuir para que os estudantes possam fazer uma transição suave para o ensino superior;
3. Fornecer instalações e programas de elevada qualidade de modo a contribuir para a permanência e o sucesso acadêmico do estudante;
4. Proporcionar oportunidades de contato extraclasses entre o corpo docente e os novos estudantes;
5. Proporcionar oportunidades significativas de liderança e desenvolvimento;
6. Selecionar, treinar e designar profissionais para abordar as necessidades específicas dos novos estudantes;
7. Fornecer programas educacionais e sociais que possam ajudar a desenvolver competências acadêmicas e de desenvolvimento;
8. Ajudar os estudantes a desenvolverem competências e habilidades interpessoais, de modo a promover interações positivas entre a comunidade residencial;
9. Permitir que os estudantes desenvolvam tolerância e apreciação para com as diferenças individuais, raciais e culturais;
10. Desenvolver um forte sentido de apoio comunitário para os novos estudantes nas unidades de moradia;
11. Educar e elevar a sensibilidade para as questões relativas à segurança entre os novos estudantes;
12. Trabalhar para criar uma compreensão do *ethos*, que a universidade é uma comunidade interativa de estudiosos e, por último,
13. Avaliar e mensurar o impacto da moradia no primeiro ano (ZELLER, 1991, p. 6-7, tradução nossa).

Os resultados de diversos achados empíricos têm mostrado que muitas das metas recomendadas na publicação mencionada foram colocadas em prática. Um exemplo disso são os achados da meta-análise realizada por Pascarella, Terenzini e Blimling (1994), já

citada no presente texto, que mostram maior número de impactos positivos entre os estudantes de LLC em diversos aspectos da experiência estudantil.

Outras pesquisas apresentam similaridade com tais descobertas, a exemplo de Pike (1999). Esse autor compara LLC com arranjos convencionais de moradias no *campus*, a fim de verificar as diferenças nos ganhos educacionais dos estudantes em uma universidade pública da Região Centro-Oeste dos Estados Unidos. Procura também responder se os estudantes das LLC relatavam maiores ganhos e experiências de aprendizagem do que aqueles que viviam em *residence halls* tradicionais; se a relação entre as experiências e os resultados educacionais era igual para estudantes de ambos os grupos e, por último se as diferenças observadas no desenvolvimento intelectual e na aprendizagem dos estudantes eram o resultado direto da participação em uma comunidade de aprendizagem ou se os efeitos das comunidades de aprendizagem eram mediados pela qualidade da experiência dos estudantes nos *colleges*.

A investigação desse autor se baseou em dados institucionais sobre as características de *background*<sup>44</sup> dos estudantes e nos resultados de levantamento a partir da aplicação do CSEQ, junto a 626 estudantes de primeiro ano de *college*. Os achados demonstraram que os estudantes das comunidades de aprendizagem têm ganhos mais elevados em envolvimento, interação, integração acadêmica e educação geral. Não foram identificadas diferenças significativas nos relatos sobre ganhos em desenvolvimento intelectual. Conclui o autor que as comunidades de aprendizagem, ou seja, os LLC tendem a exercer um efeito positivo direto no dia a dia em aspectos comportamentais das experiências dos estudantes e efeitos indiretos sobre ganhos na aprendizagem e no desenvolvimento intelectual deles.

Em 2008, a ACUHO-I e o *National Resource Center for the Freshman Year Experience* lançaram (ZELLER, 2008) uma terceira edição também destinada a orientar

---

<sup>44</sup> O autor utilizou quatro variáveis para características de background: sexo, minoria étnica, *American College Testin* (ACT) e o *high school class percentile rank*. A título de esclarecimento ao leitor, o ACT é um teste padronizado para avaliar o desempenho escolar na escola secundária (*high school*) nos Estados Unidos e pode servir como referência para o ingresso em universidades, consistindo de quatro exames (Inglês, Matemática, Leitura e Raciocínio Científico) e um exame opcional de redação. Os resultados são fornecidos individualmente para cada exame ou como uma “média geral” (*Composite Score*). O *High School Class Percentile Rank*, por sua vez, é uma medida que compara, em termos percentuais, o desempenho escolar de um estudante em relação àquele de seus colegas de classe na escola secundária. Um estudante com percentual de 94% em uma classe de 100 alunos, por exemplo, indica que ele obteve o 6º maior desempenho da classe e que os 94 colegas restantes obtiveram desempenho inferior a ele.

todos os profissionais envolvidos com programas residenciais, especialmente aqueles voltados para estudantes de primeiro ano. No texto introdutório da edição, intitulada *Residence Life Programs and the New Student Experience*, William Zeller enfatiza as mudanças ocorridas desde que a primeira edição foi publicada em 1991, quando os programas residenciais dirigidos aos estudantes de primeiro ano estavam apenas iniciando. Conforme discorre, daquele período em diante, transformações expressivas ocorreram em relação às moradias naquele país: a introdução de tecnologias digitais nos ambientes residenciais; o investimento por parte de muitos *colleges* em instalações e programas para os estudantes nas residências, notadamente aqueles visando a uma maior integração acadêmica dos estudantes de primeiro ano e também aqueles voltados para a aprendizagem deles; aumento de pessoal para lidar com assuntos estudantis; e o mais importante, de acordo com o autor, a compreensão de que a aprendizagem do estudante é um construto global, levando à mudança de visão de que ensino e a aprendizagem não se restringem ao espaço de sala de aula. Por esse motivo, os *campi* estão sendo concebidos para proporcionar ambientes de aprendizagem contínua em todos os seus locais, especialmente nos ambientes residenciais (ZELLER, 2008).

De acordo com o autor, o investimento em moradias voltadas não exclusivamente, mas, sobretudo, para estudantes de primeiro ano, constitui-se em uma estratégia importante na disputa por novos estudantes:

Hoje, o papel dos programas voltados para a vida residencial no apoio aos objetivos institucionais para recrutar, reter e apoiar a transição dos novos alunos para o nosso *campus* é universalmente reconhecido como um dos elementos mais importantes da qualidade dos programas de experiência do primeiro ano no *campus*. Este não foi o caso no início dos anos noventa (Ibidem, p.3, tradução nossa).

Entre alguns dos temas tratados nessa publicação podem ser vistos: a descrição de programas voltados para facilitar a transição acadêmica dos estudantes de primeiro ano de *college* e garantir sua permanência; a adequação de programas de aprendizagem com vistas a suprir as necessidades dos estudantes e garantir sua aprendizagem; a análise de como as novas tecnologias instaladas nas residências estão moldando a experiência curricular e extracurricular no século XXI; a discussão sobre a complexidade e os desafios no que tange

ao envolvimento significativo de docentes em programas de moradias dirigidas aos estudantes de primeiro ano de *college*; o papel dos ambientes residenciais no desenvolvimento de habilidades de liderança; a discussão sobre a importância de medidas que visem à segurança nos ambientes das moradias.

A publicação, acima referida, põe em evidência a importância crescente que os espaços residenciais dos *colleges* nos Estados Unidos ganharam nas duas últimas décadas. Essas instituições têm investido em programas especificamente voltados para estudantes que vivem nesses ambientes, o que tem levado muitos pesquisadores a examinar o impacto desses programas. Por exemplo, com base em achados que revelam que quanto menor o nível de escolaridade dos pais, menores são as taxas de matrículas de seus filhos na educação superior e maiores são as dificuldades enfrentadas no processo de transição acadêmica entre os que conseguem esse nível de escolaridade – denominados de estudantes de primeira geração –, Inkelas et al (2007) investigaram a percepção dos estudantes sobre a contribuição dos *Living-Learning Programs* (LLP) na transição social e acadêmica deles. Para levantar a influência dos LLP em facilitar a transição acadêmica dos estudantes, as autoras consideraram os seguintes itens como medida: a) facilidade na comunicação com instrutores fora da sala de aula; b) facilidade em encontrar ajuda acadêmica e pessoal, quando necessário; e c) facilidade quanto à formação de grupos de estudo. Já a medida utilizada para apreender a facilidade dos estudantes em sua transição social foi composta dos seguintes itens: a) conhecer outras pessoas da residência; b) fazer novos amigos, e c) interagir com os companheiros.

Embora possa haver algumas diferenças nas características dos estudantes de primeira geração, as autoras reuniram aspectos que são mais habituais na amostra pesquisada: minorias étnico-raciais, mulheres, estudantes oriundos de famílias de menor poder aquisitivo, idade mais avançada, já ter filhos e não contar com um suporte familiar que incentive esses estudantes nos estudos. A pesquisa dessas autoras, denominada *National Study of Living-Learning Programs* (NSLLP), coletou, em 2004, dados de 33 instituições de 24 estados e um distrito norte-americanos. Foram comparados dados de dois grupos: o primeiro foi composto por estudantes que viviam em residências convencionais nos *campi* de suas instituições; o segundo, por estudantes que viviam em residências também nos *campi*, mas com LLP em funcionamento. Os resultados revelaram que os

estudantes moradores das residências com programas LLP tinham uma maior percepção quanto à sua facilidade na transição acadêmica e social do que aqueles que viviam em moradias convencionais. Essa diferença esteve associada ao conjunto de recursos disponíveis nas residências com programas LLP, tais como oficinas e atividades sociais.

Enochs e Roland (2006) compararam, sob a perspectiva de gênero, a adaptação geral e social entre estudantes calouros que viviam em residências tradicionais no *campus* e aqueles que viviam em alojamentos do tipo *Freshmen Year Experience* (FYE), também dentro do *campus* de uma universidade norte americana. Este último contempla programas especializados que têm o propósito de cooperar com a adaptação dos estudantes ao ambiente universitário. Os resultados revelaram que, no geral, os estudantes do sexo masculino apresentaram níveis de adaptação social e geral mais elevados do que as estudantes, porém, não houve diferenças significativas entre homens e mulheres residentes do FYE. Ao comparar a população dos dois tipos de moradias no *campus* observaram que estudantes dos FYE tiveram maior adaptação social e geral em relação aos seus colegas das moradias tradicionais.

Outras dimensões da moradia estudantil têm sido estudadas, a exemplo do trabalho desenvolvido por Devlin et al (2008), que examinaram a relação entre senso de comunidade (SCI)<sup>45</sup> e características arquitetônicas de quatro tipos distintos de moradias no *campus* de um *college* de artes liberais, em uma amostra composta por 610 estudantes. As características do conjunto de moradias variavam no tamanho (pequenas, médias e grandes) e estilo (*Speciality Housing, Traditional Architecture*, dormitórios do tipo *Cluster Plex* e dormitórios do tipo *Corridor Plex*<sup>46</sup>). Os achados revelaram diferenças significantes no senso de comunidade dos estudantes, em função do desenho arquitetônico das residências em que viviam. Um menor senso de comunidade esteve relacionado aos dormitórios organizados na forma de suíte ou *clusters*. No entanto, esses modelos foram avaliados mais positivamente pelos estudantes quanto a seus componentes arquitetônicos: conforto

---

<sup>45</sup> Diferentemente de Yeung et al (2009) que utilizou a versão de Berger (1997) para o SCI, conforme já citado no presente texto, as autoras utilizaram, nesse estudo, a versão resumida e adaptada do SCI desenvolvido por Chavis et al (1986). No entanto os itens componentes do instrumento não estão explicitados no estudo das autoras.

<sup>46</sup> O dormitório do tipo *Cluster Plex* difere do dormitório do tipo *Corridor Plex* pelo fato de o primeiro estar arquitetonicamente organizado de modo a permitir a aglutinação e o compartilhamento dos estudantes em espaços delimitados do corredor, conforme desenho de ilustração apresentado no artigo dessas autoras. Já o dormitório do tipo *Corridor Plex* apresenta grandes corredores de circulação, sem divisórias.

térmico, adequação dos banheiros e espaços para guardar pertences dos estudantes. A principal característica desses dois modelos é possibilitar certo isolamento de pequenos grupos de estudantes. As autoras recomendam modelos residenciais do tipo *corredores tradicionais*, uma vez que suas características estruturais parecem oferecer maiores oportunidades para interação, contribuindo, assim, para uma formação mais ampla. Sugerem ainda atividades especiais, nos espaços residenciais, que permitam uma maior interação entre os estudantes.

Mesmo que a maioria dos estudos examinados aponte para os aspectos positivos da moradia na experiência do estudante, os negativos também aparecem na literatura. A existência de condições desfavoráveis no ambiente da moradia, por exemplo, está associada a alterações indesejáveis. Dusselier et al (2005) identificaram, em uma amostra formada por 462 estudantes, associação entre problemas com companheiros de quarto, dificuldades para estudar no espaço da residência e ruído elevado com o aumento no nível de estresse dos estudantes. Nesse estudo, as mulheres e os estudantes com cidadania norte-americana descreveram maior nível de estresse. Os principais indicadores de estresse foram: doenças crônicas, depressão, ansiedade, desordem afetiva sazonal e distúrbios do sono. As autoras enfatizam a necessidade de uma maior atenção para com os aspectos estruturais do ambiente residencial, de modo a minimizar os fatores estressantes.

Os estudos aqui elencados mostram que, tendo em vista as condições que lhes deram origem, as moradias nos Estados Unidos destinadas aos estudantes e localizadas no *campus* ou próximas a estes, possuem funções que extrapolam a simples condição de alojar. Um olhar voltado para as publicações sobre o assunto em mais de quatro décadas naquele país, permite observar os impactos significativos que esses ambientes têm sobre os estudantes residentes.

Notou-se também que quanto maior é o investimento nos ambientes residenciais dos *colleges*, a exemplo da implantação de programas específicos – como aqueles voltados para a adaptação dos estudantes –, mais expressivas são as mudanças ocorridas nessa população, pois, como ficaram evidenciadas nas investigações apresentadas, estudantes residentes e participantes de comunidades ou programas especialmente voltados para sua adaptação são avaliados mais positivamente, quando comparados com aqueles que vivem em moradias tradicionais dentro do *campus*. Observou-se ainda que a moradia no *campus* e seus

moradores continuam, na atualidade, como objetos de pesquisas e pauta de discussões no contexto educacional norte-americano.

Em confluência com as conclusões de Pascarella, Terenzini e Blimling (1994), estudos mais recentes, conforme pode ser visto, revelam que os estudantes que vivem em ambientes propositadamente organizados para a aprendizagem, a exemplo dos LLCs, apresentam mudanças positivas mais expressivas do que aqueles que vivem em alojamentos convencionais. Isso significa que quanto maior a preocupação desse ambiente como espaço de formação, maiores são as estratégias utilizadas nesses espaços para alcançar os resultados desejáveis.

A partir dos achados dos estudos aqui apresentados, constata-se que a amplitude do impacto da moradia sobre o estudante é vasta. Além disso, essas alterações dependem das diversas características presentes nesses ambientes. Tendo em vista que esses espaços propiciam um conjunto de experiências que tendem a enriquecer a vida estudantil, mudanças podem ocorrer em diversas dimensões do estudante, tanto do ponto de vista pessoal, quanto do social e também do acadêmico. Destaca-se também a importância da qualidade da experiência, uma vez que nem sempre o impacto de viver numa moradia é positivo.

As pesquisas indicam que a variedade nos tipos e características das moradias, por sua vez, pode levar a diferenças de impactos sobre os estudantes. Essas distinções nas características das moradias vão desde a implantação ou não de programas específicos nelas, passa pelos tipos de arranjos populacionais, e vai até as especificidades arquitetônicas e outros aspectos do ambiente físico.

Serão apresentados, em sequência, estudos sobre moradias estudantis no contexto brasileiro. Trata-se de um esforço para buscar compreender que preocupações têm norteado os autores desses trabalhos e identificar, em seus resultados, as alterações que ocorrem no estudante em função da experiência de viver em uma moradia estudantil.

### 3.2 MORADIAS ESTUDANTIS: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PRODUZIDA NO BRASIL

As publicações sobre moradias estudantis e/ou estudantes na condição de habitantes desses espaços no cenário nacional datam da segunda metade dos anos 90 e, principalmente, da década atual, mas não são abundantes. Isso não significa que trabalhos anteriores a esse período não possam existir. Todavia, o meio eletrônico como a principal (mas não exclusiva) fonte de busca sobre o tema revelou esse panorama. Para confirmar ou não essa tendência, tomou-se o cuidado de analisar as referências bibliográficas dos trabalhos encontrados e verificou-se, nesses materiais, a ausência de publicações mais antigas sobre o tema. Logo, é possível inferir que até bem pouco tempo, raramente o assunto era objeto de pesquisa e divulgação.

A escassez de publicações sobre moradias estudantis e/ou sobre seus moradores remete à reflexão realizada por Gatti (2001) a respeito do desenvolvimento de pesquisas nacionais no campo da educação. A autora mostra que, embora as produções nessa área tenham sido iniciadas por volta da década de 1930, sua expansão somente será alavancada no final dos anos 80 e, mais efetivamente, nas décadas seguintes, quando grupos temáticos de pesquisa são efetivamente implantados, especialmente nas universidades e, entre eles, aqueles voltados ao ensino superior, às políticas educacionais e também à avaliação educacional.

Para o levantamento desse material, utilizou-se como fonte de busca *on-line*, no período compreendido entre 2007 e 2011, o sítio de diversas IES em todo o território nacional, a Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), o *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), a Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), a *Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal* (Redalyc), o sítio do Google, revistas e anais de eventos diversos sobre educação, saúde, arquitetura e distintas áreas das ciências humanas. Em complemento, também foram consultadas publicações impressas sobre o tema. Os descritores utilizados foram: moradia estudantil; alojamento estudantil; residência estudantil; residência universitária; casa do(a)

estudante; assistência estudantil; políticas de assistência ao estudante e movimento estudantil.

Durante a pesquisa, foram identificados artigos, dissertações, comunicações em eventos, livros, monografia e outros, embora alguns desses trabalhos não tenham sido encontrados em sua íntegra ou até mesmo sob a forma de resumo. Nos materiais analisados, verifica-se que o tema moradia estudantil aparece, por vezes, como parte de uma discussão mais ampla – a assistência estudantil –, sendo então a moradia um dos seus elementos. Em outros, o tema é tratado a partir dos sujeitos moradores: perfil socioeconômico, aspectos ligados à sua saúde, hábitos, percepção, socialização etc. Além do mais, certas publicações procuram resgatar o histórico das moradias estudantis, enquanto outras trazem uma reflexão sobre o ambiente físico dessas construções e sua relação com o ambiente social.

Observa-se que o tema quase sempre é tratado sob uma perspectiva múltipla, sugerindo uma interface com uma diversidade de relações possíveis: sujeitos sociais, comportamento dos moradores, ambiente físico, estrutura de funcionamento das moradias e construção histórica das moradias estudantis no Brasil<sup>47</sup>. Essa abrangência torna difícil a tarefa de sistematizar alguns trabalhos. Com efeito, o esforço para realizar essa categorização remete ao risco de priorizar uma temática em detrimento de outras também importantes, presente em cada um dos materiais analisados. Dessa forma, sem a pretensão de esgotar todas as contribuições presentes nestes materiais, são apresentados, a seguir, estudos sobre moradias estudantis brasileiras, tendo em vista os seguintes aspectos: a descrição do ambiente físico e social das moradias, as interações sociais ali presentes e a influência desses ambientes sobre o estudante; o perfil acadêmico do estudante da moradia estudantil; aspectos ligados à saúde e ao bem-estar dos estudantes da moradia estudantil; aspectos subjetivos decorrentes desse tipo de experiência.

---

<sup>47</sup> Estudos que tratam do histórico das moradias estudantis assim como os que descrevem o perfil dos sujeitos moradores foram apresentados no capítulo anterior.

### **3.2.1 A Influência do Ambiente Físico e Social das Moradias Estudantis sobre os Estudantes**

A partir das declarações de profissionais envolvidos no projeto de concepção e construção da UNB, Vilela Jr. (2003) relata que fatores políticos e arquitetônicos estiveram presentes na construção dos alojamentos daquela universidade. O autor concluiu que o projeto original foi modificado, uma vez que previa professores e estudantes residindo no *campus*. O autor também ouviu os moradores dos alojamentos no período em que a pesquisa foi efetuada e constatou que a principal dificuldade no dia a dia dos estudantes é a ausência de uma área comum que propicie o convívio social entre os residentes, pois tal condição favoreceria a interação entre estes. Ademais, as áreas destinadas aos serviços, tais como cozinha e lavanderia, não se apresentam de forma satisfatória, dificultando a vida de seus moradores.

Numa interface entre aspectos arquitetônicos e ambiente social, encontram-se os estudos de Mendes e Carvalho (2007) e Paiva e Mendes (2002). Na perspectiva da psicologia ambiental, Mendes e Carvalho (2007) buscam levantar a opinião dos estudantes moradores sobre satisfação e nível de privacidade da moradia estudantil da USP, no *campus* de Ribeirão Preto. Participaram do estudo 52 moradores de ambos os sexos, o que correspondeu a 32% da população residente na época, respondendo a um questionário com perguntas fechadas. Em resposta ao nível de satisfação, 92% dos estudantes referiram-se à gratuidade como causa, seguida por 65% em favor da amizade entre os moradores, 65% pela localização e 62% a relacionaram com a comodidade do local. Entre os aspectos que desagradam os estudantes estão a falta de privacidade (58%), o barulho (52%) e a inexistência de quartos privativos (50%). O estudo indica ainda que 62% desconhecem a existência de regras elaboradas pela prefeitura do *campus* para garantir a privacidade na moradia. Para melhoria na vivência da moradia, os estudantes sugerem a construção de mais blocos (75%), seguida de local para lazer (73%) e telefone para cada apartamento (69%). As autoras atribuem a sugestão do primeiro item à elevada demanda por uma vaga na moradia estudantil daquele *campus*.

Também na vertente da psicologia ambiental, o estudo de Paiva e Mendes (2002) teve como propósito verificar os comportamentos e as percepções de privacidade e

territorialidade entre estudantes residentes nos alojamentos da UNB, considerando os diferentes arranjos de apartamento por sexo: masculino, feminino e misto. Foram levadas em conta a convivência grupal e a arquitetura do espaço. Responderam a um questionário 87 moradores de ambos os sexos, cada um deles representando um apartamento dos 97 existentes. Esses apartamentos têm capacidade para quatro moradores. Os resultados demonstraram que a maioria dos estudantes residentes deseja ter maior grau de privacidade que o vivenciado na CEU, sendo que essa preferência é maior nos apartamentos mistos e menor nos apartamentos femininos. A invasão do espaço alheio e a utilização de pertences são mais frequentes nos apartamentos mistos e masculinos; o maior nível de conflito ocorre nos apartamentos masculinos. Também foi verificado que nos apartamentos mistos há maior utilização de barreiras, tais como: cortinas, armários, estantes e outros, para delimitar espaço e assegurar maior privacidade. A exposição do ambiente interno a partir de amplas janelas envidraçadas é motivo de insatisfação em 77,7% dos estudantes. Segundo os autores, esse resultado sugere medidas institucionais que alterem essa característica do espaço físico para assegurar a privacidade dos moradores. Os resultados dessa investigação mostraram convergência com a revisão da literatura feita pelos autores, quanto à associação entre controle de espaço e nível de conflito, uma vez que estudos revelam que quanto maior o controle sobre a utilização do espaço e dos objetos, menor é o nível de conflito. Isso ficou evidente no elevado nível de controle nos apartamentos femininos e menor índice de conflitos. O oposto ocorreu nos apartamentos masculinos.

Araújo (2003) descreve uma série de obstáculos enfrentados pelos residentes das moradias na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A precariedade na estrutura física do local apareceu como a principal causa para dificuldades de diversas naturezas apontadas por seus moradores. A autora faz uma análise sobre o nível de satisfação dos estudantes em relação à estrutura do ambiente físico, isolando aspectos distintos: iluminação, aeração, quartos, banheiros, sala de estudo, espaço de lazer, sala de reunião, refeitório, alojamento e localização da moradia. Os estudantes identificaram como problemas a falta de manutenção tanto na iluminação quanto nos banheiros e a interdição de alguns deles, a falta de ventilação nos quartos e na sala de estudo, a superpopulação nos quartos; a necessidade de mais aparelhos de TV, de colchões, de mesas e cadeiras para a sala de estudo e para o refeitório. Os respondentes da pesquisa alertaram que, em função da incapacidade do

refeitório em atender à demanda estudantil, essa condição estaria contribuindo para um maior isolamento entre os estudantes, uma vez que eles passaram a fazer as refeições nos quartos. Por último, alegaram a distância da moradia em relação à universidade. A pesquisadora informa que a Pró-Reitoria Estudantil da instituição tinha conhecimento sobre os problemas existentes, mas, na ocasião em que a pesquisa foi conduzida, a escassez de recursos foi a justificativa para o adiamento das reformas necessárias.

A contribuição de Berlatto e Sallas (2008) se dá na vertente antropológica, tendo como instrumento de análise o registro fotográfico do ambiente ocupado, sua dimensão simbólica e suas interações sociais. O estudo apresentado retrata a dinâmica da CEUC, com capacidade para atender 108 moradoras do sexo feminino e sob a responsabilidade da UFPR. As pesquisadoras comparam a estrutura, a clientela e o funcionamento da casa nas duas primeiras décadas de funcionamento com o período em que a pesquisa foi realizada<sup>48</sup>.

Segundo divulgam as autoras, mudanças no perfil da clientela acarretaram alterações significativas no ambiente físico que, por sua vez, contribuíram para modificar expressivamente a ocupação dos espaços e a dinâmica das interações. Enquanto, nos anos 50 e 60 do século passado, a CEUC atraía a sociedade curitibana com bailes e outros eventos importantes para a cidade, na atualidade, suas ocupantes se acomodam numa espécie de alojamento, com diversos problemas de natureza estrutural do ambiente físico. Se, no passado, a CEUC contava com salão de bailes, biblioteca, lavanderia, refeitório, cozinha e outros ambientes coletivos, nos dias atuais, a ação do tempo e a precariedade na preservação e manutenção desses espaços fizeram com que os aposentos ampliassem sua função, fossem equipados com eletrodomésticos, computadores e outros móveis e utensílios necessários ao cotidiano de suas moradoras, sem a devida adequação para tais mudanças. Demais ambientes da CEUC, por sua vez, passaram a ter funcionalidades distintas daquelas previstas originalmente. O perfil de sua clientela também se alterou, como evidencia o trecho destacado a seguir:

[...] em sua origem a Casa tinha sido concebida como uma espécie de hotel (com serviços de alimentação, lavanderia etc.) para filhas de fazendeiros e comerciantes do interior do Paraná. Os espaços e o

---

<sup>48</sup> A exposição sobre o funcionamento da CEUC em décadas anteriores foi apresentada no Capítulo 2 do presente estudo.

mobiliário do edifício foram projetados para abrigar estudantes que trouxessem consigo roupas, pequenos objetos pessoais e materiais de estudo. Com a mudança na origem social de suas inquilinas, que passaram a ser meninas pobres, sem condições de alugar um imóvel na cidade ou formar “repúblicas” por conta própria, a Casa assumiu, em razão de seu novo papel, um aspecto de alojamento (BERLATTO; SALLAS, 2008, p.6).

A díade individual-coletiva é também foco de análise das autoras. Conforme explicam, as marcas da identidade pessoal de cada moradora são expressas a partir das intervenções no ambiente físico, que traz uma “[...] razão mais subjetiva que é dar uma visão mais individual ao ambiente” (Ibidem, p.6). Nesse sentido, os espaços são organizados com as marcas de suas moradoras. No entanto,

Devido ao arranjo espacial e social da Casa, é de se esperar que o privado e o público se confundam e o segundo acabe superando e impondo-se ao primeiro. A privacidade implicada nos atos mais simples como tomar banho, fazer à toailete, dormir ou trocar-se é violada e exposta bruscamente e, na prática, oprimida pelo comunitarismo que torna a existência um exercício de representação – ou de construção de uma *persona* – pública. (Ibidem, p.11).

As interações sociais são apresentadas como dinâmicas, com pontos de convergência e conflitos e por sua fluidez. A dinâmica se dá pela rede de relações, que se constroem e se desfazem, reorganizando-se em grupos por afinidades, denominados pelas autoras como “panelinhas”. Os conflitos ocorrem a partir dessas interações, mas a disputa pelo ambiente físico também é vista como sua causadora, a exemplo da existência de um único chuveiro para atendimento de 18 moradoras, o pouco espaço para a lavagem e secagem das roupas e o tamanho reduzido dos quartos para acolher três moradoras. Já a fluidez nas interações é explicada a partir da elevada rotatividade de suas ocupantes, seja porque concluíram a graduação, seja porque houve melhoria na condição financeira, possibilitando o aluguel de outro local para morar.

As autoras concluem seu texto enfatizando aspectos enriquecedores da experiência das moradoras da CEUC: transformação da convivência involuntária inicial em redes de solidariedade, propiciadas pela convivência no espaço coletivo; a construção de laços

sociais e afetivos mais duradouros e a possibilidade de transformar um ambiente transitório em lar.

Os estudos apresentados neste tópico enfatizam como o ambiente físico e as condições de interação que ele propicia repercutem em diferentes aspectos da vida do estudante morador. Foi visto ainda que a qualidade desses espaços e suas características podem trazer consequências tanto desejáveis quanto indesejáveis, o que leva, por vezes, ao bem-estar ou ao sofrimento de seus moradores.

### **3.2.2 O Perfil Acadêmico dos Estudantes da Moradia Estudantil**

O perfil acadêmico dos estudantes da moradia estudantil aparece principalmente naqueles estudos voltados para a análise do conjunto das ações que compõe a assistência estudantil. Os trabalhos de Araújo e Morgado, por exemplo, tratam a questão da moradia inserida no grupo de ações de assistência estudantil desenvolvidas na UFMT. No estudo, de natureza qualitativa, as autoras procuram descrever o perfil pessoal,<sup>49</sup> acadêmico e político de quatro estudantes da UFMT, participantes do programa da assistência estudantil e dele dependentes para assegurar sua permanência na universidade (ARAÚJO; MORGADO, 2007). Os estudantes, três deles do sexo masculino, eram moradores da CEU, todos recebiam auxílio alimentação e participavam de outros tipos de assistência ou bolsa de pesquisa com remuneração: um da Bolsa Permanência, pela qual o estudante é remunerado para executar atividades de natureza acadêmica, tanto técnicas quanto culturais e artísticas; um do projeto Conexões de Saberes, para a realização de atividades coletivas nas comunidades populares; dois do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que intenciona preparar estudantes para desenvolver pesquisas. Os entrevistados reconhecem a importância da assistência estudantil em suas trajetórias universitárias, sem a qual eles não poderiam permanecer na universidade, mas alertam para a precariedade dos serviços prestados. Esse aspecto é visto como um dos motivos para se envolverem em

---

<sup>49</sup> No capítulo anterior foi mostrada a análise do perfil dos estudantes (idade, sexo, cor, condição econômica etc.) levantada a partir dos estudos sobre moradias estudantis ou sobre seus moradores. A opção por trazer essa análise separadamente das demais foi com o intuito de colocar em evidência qual a população de residentes de moradias estudantis nos dois contextos (Estados Unidos e Brasil), junto com a descrição de exemplos de moradias estudantis nos dois países.

organizações estudantis e reivindicarem melhorias. Além da oferta da moradia estudantil, os entrevistados reconhecem que as demais bolsas que possuem dentro da universidade levam ao enriquecimento em sua trajetória acadêmica, uma vez que “[...] permitem uma maior jornada do estudante dentro da universidade, participação em mais eventos acadêmicos e ampliam o contato com pessoas de vários segmentos profissionais e sociais” (ARAÚJO; MORGADO, 2007, p.7).

Em 2008, utilizando-se também de metodologia qualitativa, as mesmas pesquisadoras divulgaram os resultados de uma investigação junto a cinco jovens, quatro do sexo masculino, provenientes do mesmo universo da população utilizada na pesquisa anterior, ou seja, também moradores da CEU e participantes de outros programas de assistência disponibilizados pela UFMT. Esses estudantes tinham em comum a condição de potenciais formandos no semestre em que a coleta de dados foi realizada ou no semestre seguinte. As autoras tinham como propósito identificar o significado das ações de assistência estudantil para aqueles estudantes e seus projetos futuros após o término da graduação. Como foco principal, “[...] o estudo abrangeu os efeitos da assistência estudantil na formação acadêmica dos estudantes oriundos de camadas populares que dependem da garantia do direito à assistência na educação para permanecer na Universidade até concluir o curso” (ARAÚJO; MORGADO, 2008, p.2). As autoras revelam que, dos cinco entrevistados, dois já haviam sido aprovados na seleção de mestrado na mesma instituição, sendo que a aprovação de um deles ocorreu em seleção de doutorado no exterior. Uma estudante tinha como alvo investir em concurso na sua área (vista por ela como promissora), e outro estudante também apresentou expectativas positivas em seguir carreira profissional dentro de sua área. O quinto entrevistado informou que havia se tornado pai durante o período de graduação e justificou que, para prover sua família, havia a necessidade de trabalhar imediatamente após a conclusão do curso.

Assim como no estudo anterior, as autoras constataam que esses jovens também percebem a assistência estudantil como imprescindível para a concretização de sua formação, destacando-se aqui a garantia de ter um lugar para morar durante os anos de formação acadêmica. Conforme realçam as autoras, o elemento em comum é o fato de que [...] “se não fossem as ações de assistência estudantil implementadas na UFMT, seria difícil

concluírem um curso de graduação numa universidade localizada em cidade diferente da família, e mais, estarem numa Pós-Graduação na Universidade Federal [...]” (Ibidem, p.8).

Observa-se que, em ambas as pesquisas, as autoras deixam explícita a compreensão delas sobre a assistência estudantil como um direito. Dessa forma, defendem a universalização do acesso à educação superior, assim como a garantia de permanência com qualidade, convocando a responsabilidade do Estado para com a democratização desse nível de ensino.

Ainda sobre o perfil acadêmico do estudante da moradia estudantil, na dissertação de Araújo (2003), cujo objetivo foi o de analisar a assistência estudantil da UFAL, aparece detalhado o desempenho acadêmico dos sujeitos participantes da pesquisa, os estudantes residentes na Residência Universitária Alagoana (RUA). O desempenho acadêmico é compreendido pela autora como o rendimento acumulado por estudante ao longo do semestre que, naquela instituição, denomina-se Índice de Rendimento Acumulado (IRA)<sup>50</sup>. Os resultados do levantamento mostraram que 67,3% dos participantes da investigação alcançaram IRA que variaram entre 7,00 e 10,00.

Conforme foi visto, no geral, o perfil acadêmico dos estudantes das moradias estudantis aparece nos estudos aqui elencados como compatíveis com as exigências institucionais impostas para a formação e conclusão dos estudos.

### **3.2.3 Aspectos Ligados à Saúde e ao Bem-estar do Estudante da Moradia Estudantil**

Outro conjunto de trabalhos que traz como foco o estudante da moradia estudantil tem como temática principal as questões ligadas à saúde e/ou ao bem-estar dessa população. Nesse grupo de investigações, encontram-se os trabalhos de Alves e Boog (2007), Zalaf (2007), Miranda, Amorim e Stancato (2007), Lima e Stancato (2007) e Occe e Costa (2011).

Alves e Boog (2007) conduziram um estudo quanti-qualitativo no ano de 2004 sobre o comportamento alimentar, numa amostra de 100 estudantes universitários da moradia estudantil de uma universidade no município de Campinas, São Paulo. As autoras

---

<sup>50</sup> Segundo Araújo (2003), para ser aprovado sem a necessidade de avaliação final na UFAL, o estudante deve obter IRA igual ou superior a 7,00.

concluem que, estando fora do ambiente familiar, a responsabilidade em prover a própria alimentação altera padrões de comportamentos e representações dos estudantes sobre a ação de se alimentar, o que nem sempre se traduz numa mudança positiva. Todavia, foi constatado impacto positivo no padrão de alimentação naqueles grupos de estudantes cujas compras eram realizadas coletivamente.

O consumo de drogas por estudantes residentes em moradias estudantis foi um tema abordado por Zalaf (2007), Laranjo e Soares (2006) e Laranjo (2003). O estudo de Zalaf (2007) trata do tema, ligando-o aos aspectos relacionados à saúde dos seus usuários e sobre que condições o ambiente pode ser mais ou menos favorável ao consumo. Já os trabalhos de Laranjo (2003) e Laranjo e Soares (2006), com foco na dimensão social sobre o uso de drogas, discutem a questão, apontando para a construção de uma visão muitas vezes estigmatizada sobre o ambiente da moradia como um todo.

Na perspectiva de gênero, Zalaf (2007) procura entender o processo saúde-doença entre os universitários residentes na moradia estudantil da USP, do *campus* Butantã, em relação ao uso problemático de álcool e outras drogas. Para esse propósito, a autora realizou entrevistas com oito moradores que faziam parte do programa educativo e de acolhimento intitulado *Na Boca do CRUSP – Prevenção e Acolhimento*, voltado para a comunidade do CRUSP. Tendo como base a reconstituição da história dos sujeitos entrevistados, a autora relata que todos os sujeitos já possuíam experiência com álcool e outras drogas em período anterior ao ingresso no CRUSP. Ela conclui que o ambiente da moradia pode funcionar como mais um elemento que leva ao agravamento do uso excessivo de álcool e outras drogas, mas não como elemento desencadeador desse comportamento. Relata, também, que as estereotípias de gênero, a exemplo da subalternidade feminina, também se fazem presentes no ambiente da moradia. A pesquisadora reforça a necessidade de programas de acompanhamento para estudantes com histórico de dependência química, com vistas a contribuir para a mudança de atitudes dessas pessoas.

A proposta de Miranda, Amorim e Stancato (2007) previa a realização de um censo sobre a saúde dos estudantes residentes na moradia estudantil da Unicamp. Para esse propósito deveria ser utilizado um questionário estruturado de modo a compreender aspectos relacionados à prevenção primária, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

A expectativa dos autores era a de que o levantamento poderia funcionar como subsídio para a estruturação de ações educativas voltadas para aquele segmento estudantil.

Um trabalho de iniciação científica apresentado por Lima e Stancato (2007) também trouxe como sujeitos de pesquisa os residentes da moradia estudantil da Unicamp. No estudo, as autoras tiveram o objetivo de analisar a qualidade de vida dos estudantes moradores, utilizando como instrumento de coleta de dados o *World Health Organization Quality of Life Instrument Bref* (WHOQOL-BREF).

Deve-se ressaltar que, nos dois últimos trabalhos citados acima, não constam os resultados dos levantamentos propostos.

Occe e Costa (2011) fizeram um mapeamento das condições psicológicas, sociais e sobre a qualidade de vida de 87 estudantes moradores nos alojamentos estudantis da UNB. Para o levantamento dos dados, utilizaram questionários autoaplicáveis sobre aspectos sociodemográficos, os eventos de vida, o consumo de álcool e outras drogas, bem como comportamento suicida. Os autores encontraram indicativos para ansiedade, depressão e presença de obstáculos pessoais para enfrentamento das dificuldades.

A partir dos estudos que tratam de aspectos da saúde dos estudantes que vivem em moradias estudantis é possível identificar condições de vulnerabilidade advinda dessa experiência que coloca sua população em exposição. Os resultados desses estudos sugerem um maior conhecimento sobre essa realidade para que medidas preventivas de agravos e promotoras da saúde possam ser tomadas.

### **3.2.4 A Experiência de Viver em Moradia Estudantil e suas Implicações**

Diversidade seria o termo mais apropriado para descrever o ambiente de interações possíveis em cada uma das moradias existentes em todas as regiões brasileiras. Mesmo considerando o perfil socioeconômico como o elemento comum predominante nesse segmento da população estudantil, a diversidade é favorecida pela combinação de algumas características de seus moradores, tais como sexo, local de origem e curso frequentado, ou ainda, a partir de um conjunto de características de cada uma dessas moradias e respectivas instituições, conforme foi ilustrado no Capítulo 2. Verifica-se, portanto, que a confluência de vários fatores torna esses ambientes complexos, ricos em interações que certamente

exercem influência expressiva sobre os moradores. Contudo, ainda são escassos os estudos que têm explorado as características dessas experiências e suas consequências para seus moradores. Neste tópico, são trazidos alguns estudos que, de certo modo, atentam para a associação entre moradores e aspectos dos ambientes das moradias estudantis.

Laranjo e Soares (2006) e Laranjo (2003) consideram o ambiente da moradia estudantil como importante espaço de socialização. Todavia, um conjunto de fatores pode acarretar dificuldades de adaptação a essa realidade. As pesquisadoras identificaram, entre outros aspectos: ficar longe de casa pela primeira vez, impedimentos para visitar familiares em decorrência da distância entre a universidade e o endereço de origem e das dificuldades financeiras vividas pelos estudantes, bem como a relutância da universidade em assumir a moradia como um espaço expressivo de democratização do acesso, o que acarreta uma série de problemas de natureza estrutural dos ambientes, a serem enfrentados cotidianamente pelos moradores.

Na busca por apreender o que ocorre em um contexto de possível vulnerabilidade ao sofrimento para seus moradores, as autoras realizaram uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de analisar o discurso coletivo dos moradores do CRUSP sobre os processos de socialização nesse ambiente, incluindo também a percepção sobre o consumo de drogas. Sua amostra consistiu em 20 estudantes, 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino. Como resultado, as autoras encontraram, entre outros, relatos sobre aspectos positivos e negativos do ambiente social; aspectos estruturais, como as condições do ambiente físico e o funcionamento dos setores envolvidos com a administração do conjunto; as estratégias de enfrentamento das dificuldades vivenciadas. Na visão dos estudantes, as dificuldades estruturais são superiores aos aspectos positivos provenientes dessa experiência. Visões semelhantes estão presentes em trabalhos que trazem moradias estudantis de outros contextos brasileiros. É o caso do estudo de Sousa (2005) e o de Berlatto e Sallas (2008).

Sousa (2005) conclui que, tanto do ponto de vista dos moradores quanto de sua observação *in loco*, das quatro CEU existentes em Goiânia sob a responsabilidade da UFG e da UCG, apenas uma apresentava condições razoáveis para habitação. Segundo comenta:

Embora esteja assegurado a esses estudantes o direito de residir na cidade onde estão estudando, esse direito é concedido de um modo muito precário, tendo em vista as condições de moradia e de convivência. Isso

traz consequências, muitas vezes, dolorosas, como o sentimento de estar numa condição inferior. (Ibidem, p.93).

Voltando ao material de Laranjo (2003) e Laranjo e Soares (2006), o resultado das entrevistas revelou que, de maneira geral, os moradores do CRUSP consideram que o espaço cumpre sua principal função, que é a de alojar as pessoas que vêm de outras realidades e não contam com condições de arcar com despesas de moradia. Além disso, embora não sendo a maioria dos entrevistados, alguns estudantes revelaram estar satisfeitos<sup>51</sup> com as condições existentes e com as interações que estabelecem. Entre os aspectos positivos, foram mencionados: a economia que o estudante faz de tempo e de gastos; a possibilidade de ter uma vivência do ambiente acadêmico e cultural mais intensa, assim como aprender a conviver com a diversidade. Todavia, no discurso dos entrevistados, predomina a menção a um variado número de problemas no que diz respeito ao funcionamento do CRUSP no período estudado: dificuldades dos moradores em relação à vivência coletiva, com predomínio do individualismo; enfrentamento do preconceito não apenas por ser morador do CRUSP, como também pela visão de que todo morador do CRUSP é usuário de drogas; barulho; ausência de atividade de lazer diversificada, principalmente nos finais de semana; isolamento geográfico da cidade universitária na qual o CRUSP se insere; sujeira; ausência de segurança; ausência de infraestrutura nos finais de semana, como transporte, alimentação e farmácia; alojamento provisório precário e superlotado; morosidade da instituição em resolver os problemas de natureza diversa.

No contexto do CRUSP, conforme observa Laranjo (2003, p.120), “[...] a universidade oferece o mínimo necessário para que os alunos possam ter onde morar, não se apresentando para a solução de problemas estruturais que dificultam o acesso à moradia e ao cotidiano dos estudantes, ou o faz de forma muito lenta”. Os entrevistados reconhecem a omissão da universidade quanto aos problemas habituais e também mencionam a visão e o comportamento individualista que são adotados por alguns moradores, o que, na opinião deles, corrobora para o agravamento das dificuldades existentes na vivência coletiva.

---

<sup>51</sup>Na descrição dos sujeitos entrevistados, os problemas estruturais, de funcionamento e de convivência são heterogêneos, pois em alguns blocos a situação é mais grave (LARANJO, 2003).

Preconceito, estigma, foram palavras recorrentes nos discursos dos entrevistados. Elas remetem a três vertentes de discussão: à história do CRUSP, ao perfil socioeconômico de seus moradores e à temática sobre uso de drogas<sup>52</sup>. Segundo Laranjo (2003, p.80), os estudantes têm clareza sobre sua luta pelo CRUSP, mas é notório o reforço às lembranças dos episódios trágicos ocorridos no interior do CRUSP, já que

A mídia reforça o preconceito, num mecanismo de: divulgação de acontecimentos que desqualificam os moradores; de omissão da informação que qualificaria positivamente os moradores e na generalização leviana de acontecimentos que são específicos e particulares.

Os estudantes, por sua vez, entendem que o perfil de classe média e alta habitual dos estudantes da USP, é o que contribui para a construção de uma visão preconceituosa em relação àqueles de menor poder aquisitivo. Alguns dos entrevistados acreditam que o preconceito de classe está presente na comunidade acadêmica como um todo e não exatamente no fato de o estudante viver na moradia. Houve relatos em que o próprio estudante morador admitiu ter sido surpreendido positivamente, quando passou a ser um dos moradores, pois percebeu uma realidade muito distinta daquela frequentemente veiculada na instituição.

A preocupação com o estigma que o estudante pode vir a carregar está presente também no estudo de Rocha (2000). Essa autora, ao abordar um conjunto de medidas adotadas pela UFPE para a efetivação de mudanças no programa de assistência estudantil, faz menção ao preconceito com que os moradores são vistos:

Mesmo com estes movimentos de melhoria das condições de vida dos estudantes, sobretudo dos residentes, ainda restam muitos preconceitos com relação a estes usuários e ao programa de moradia que pode ser ocasionado pelo processo de exclusão institucional [...]. (Ibidem, p.103).

---

<sup>52</sup> Infere-se aqui a possibilidade deste último fator estar enfatizado também na fala dos entrevistados por conta do recorte da temática de interesse da pesquisadora, o que contribuiria para um direcionamento no discurso de todos os envolvidos na pesquisa.

Em sua pesquisa, Sousa (2005) também registra o sentimento de desconforto entre os residentes entrevistados em relação ao olhar da comunidade externa sobre os moradores. A autora tenta compreender como esse processo se dá, recorrendo, para tanto, à dialética inclusão-exclusão:

Porém, quando esses estudantes passam a morar em casas estudantis, por terem alcançado a inclusão na universidade, com a promessa da inclusão no mercado de trabalho, eles tornam a viver a exclusão, pois são vistos como estudantes de baixa-renda, moradores das casas estudantis, precisando provar que são pobres para ter direito a vagas nas casas. (Ibidem, p.93).

Conforme declara, para se inserir na categoria de estudante universitário, os estudantes precisam contar com recursos da assistência, o que, por sua vez, exige como critério que o sujeito prove estar na categoria de excluído, ou seja, em condições socioeconômicas desfavoráveis. O resultado desse processo pode resultar em sofrimentos, o que leva a reações, como a própria autora constata. Daí “[...] a busca por não se sentirem inferiores, rotulados de bagunceiros, maconheiros e pobres” (Ibidem, p.84).

As discussões sobre a visão que a comunidade externa tem sobre a moradia estudantil e seus moradores estão presentes também nos resultados dos estudos de Laranja (2003, p.78), que registra: “[...] a visão social do CRUSP desqualifica a moradia: espaço bagunçado e perigoso” assim como “[...] a visão social do CRUSP desqualifica o morador: miserável e vagabundo” (Ibidem, p.79). Conforme já comentado em momento anterior deste capítulo, na concepção dos entrevistados, segundo a autora conclui, tal visão desvela preconceito também sobre a origem socioeconômica dos estudantes moradores.

Nessa mesma direção, Berlatto e Sallas (2008, p.14) observam que, na vivência das estudantes da CEUC, pertencente à UFPR: “[...] há também o problema do estigma que gera uma distinção ao contrário. Morar na CEUC, hoje, é uma marca do lugar social que se ocupa, já que a Casa é um abrigo para estudantes em condição socioeconômica ‘menos privilegiada’”.

A preocupação com o estigma sobre o ambiente das moradias e os estudantes moradores é parte das preocupações dos movimentos estudantis que defendem a assistência estudantil e, de modo especial, as moradias. Esse assunto esteve presente no XII Encontro

Norte Nordeste de Casas de Estudante – ENNECE, ocorrido em setembro de 2008 na UFS em São Cristóvão, Sergipe (ENCONTRO... 2008). A mesa de abertura, ocorrida no dia nove, intitulada *Residente, Identidade e Luta* – tema do encontro, contou com a participação de uma estudante residente, representante da moradia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), uma representante da moradia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e de um ex-residente de uma das moradias da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Na ocasião, discutiu-se sobre os diversos rótulos que são colocados pela comunidade externa em geral na população residente e, ainda, sobre as possíveis estratégias de enfrentamento da questão. Os presentes mencionaram termos habitualmente aplicados à população das moradias estudantis. Entre outros, foi possível registrar: “privilegiados, que comem de graça”, “sanguessugas do governo”, “os coitadinhos”, “os pobres”, “os cachaceiros e as putas<sup>53</sup>”.

Lima (2002) publicou sua experiência em arte e cultura junto às moradias estudantis da UFPE. Em conjunto com a diretoria das casas, a autora realizou uma série de atividades artísticas naquela instituição, incluindo a *I Semana de Arte e Cultura das Casas de Estudantes*, estratégia utilizada para enfrentamento dos preconceitos que os estudantes moradores sofriam por parte da comunidade universitária. De acordo com a autora, tal visão embasada por representações enganosas sobre os residentes, forjadas historicamente, foram disseminadas de maneira a construir esse estigma. Como resultado das ações desenvolvidas, a autora discorre que houve mais integração do grupo “[...] confirmando a hipótese levantada de que a arte, enquanto processo social, é um dos meios possibilitadores da mobilização para a participação entre os grupos sociais” (LIMA, 2002).

Os estudos aqui elencados mostram que o estigma de ser residente de uma moradia estudantil aparece como uma dificuldade identificada pelos estudantes e cotidianamente enfrentada por eles. Ao se observar mais atentamente as características dos estudantes que aparecem nos estudos sobre moradias estudantis, verifica-se um cenário que se contrapõe a essa visão negativa. As pesquisas revelam que a maioria desses residentes, além de estudar, possui algum tipo de bolsa ou até mesmo um trabalho formal, em função da necessidade de

---

<sup>53</sup> Anotações pessoais do XX ENNECE, 2008.

arcar com as despesas pessoais e as advindas da condição de ser estudante durante os anos de formação. Por exemplo, em um universo de 272 estudantes, Rocha (2000) encontrou 78,95% com bolsa de manutenção acadêmica, tendo como contrapartida, 12 horas semanais de atividade acadêmica, e 15% eram bolsistas CNPq. Além do mais, somente 25% dos entrevistados declararam receber algum apoio financeiro da família. Já 70% dos sujeitos pesquisados por Laranjo (2003) eram responsáveis pelo próprio sustento e, para isso contavam com bolsas de diversas modalidades, condição que exigia algum tipo de atividade no *campus*, ou trabalhavam ou realizavam estágios remunerados. Utilizando-se de um questionário aplicado para 114 estudantes, o que correspondia a 52,7% do universo de moradores das CEU da UFG e UCG, Sousa (2005) observou que 60,4% tinham remuneração a partir de atividade laboral (32,4%) ou a partir de bolsa estágio ou bolsa monitoria. Entre os 39,4% que afirmaram não ter atividade remunerada, alguns relataram fazer trabalhos eventuais para complementar o auxílio recebido por familiares e outros. Araújo (2003), por sua vez, numa amostra composta por 55 sujeitos, o que correspondia a quase 60% dos residentes das moradias estudantis da UFAL, verificou que 78% deles realizavam atividade remunerada regular e 15%, atividade remunerada eventual. A autora ainda registrou que, entre os estudantes que trabalhavam, em torno de 25% contribuía total ou parcialmente para o orçamento familiar. Esses resultados mostram que parte expressiva dos estudantes que vivem em moradias estudantis desempenham duplo papel: estudo e trabalho.

No que concerne à frequente veiculação da ideia de que a moradia estudantil é um ambiente liberado para o consumo de drogas, os estudos aqui analisados revelam que tal situação não é consenso entre os moradores. Os participantes da pesquisa de Laranjo e Soares (2006) mencionaram que o consumo ali ocorre, no entanto, esse não é um comportamento da maioria e nem é exclusividade desse local, uma vez que também acontece em outros ambientes do *campus*. Ainda se tratando da realidade do CRUSP, os sujeitos entrevistados por Zalaf (2007) revelaram que o ambiente da moradia não foi o elemento desencadeador para o consumo de drogas. Todos os estudantes desse estudo faziam uso de drogas ilícitas, mas afirmaram ter iniciado o consumo em momento anterior ao ingresso na USP e na moradia. Eles declararam que o ambiente pode ser um espaço propício para consumo, uma vez que, assim como os demais espaços do *campus*, não há

uma fiscalização institucional efetiva. Ou seja, o uso de drogas que ocorre no *campus* não é uma exclusividade do ambiente do CRUSP.

No estudo de Sousa (2005), em resposta ao seu questionamento aos sujeitos sobre aprovação ou não quanto ao consumo de drogas ilícitas no espaço da moradia, 60,5% opinaram que são absolutamente contrários ao seu uso nas CEU. Os 39,5% restantes dividem-se em:

[...] 1,8% acham que simplesmente pode ocorrer, 17,5% acham que pode ocorrer, desde que respeitando a privacidade dos demais moradores e 15,8% acham que cada morador deve ser livre para tomar suas próprias decisões e condutas. Nesse caso, é, portanto, a minoria que considera possível que o uso de drogas ilícitas ocorra nas casas e, entre estes, provavelmente estão os usuários, que reivindicam para si o direito de uso. (SOUSA, 2005, p.75).

Na amostra de 87 estudantes investigados por Occe e Costa (2011) 48% revelaram consumir álcool com certa regularidade. Os estudos aqui apresentados indicam que novas investigações precisariam ser conduzidas sobre o consumo de álcool e outras drogas entre estudantes das IES, atentando-se para o local de residência. Dessa forma seria possível precisar como essas duas variáveis se associam, pois estudos revelam que o consumo de álcool e outras drogas ocorre entre a população de estudantes do ensino superior (PILLON; O'BRIEN; CHAVEZ, 2005; STEPLIUK, 2004; AMORIM et al, 2008; TOCKUS; GONÇALVES, 2008) e, portanto, não se trata de uma prática exclusiva dos estudantes que vivem em moradias estudantis.

Foi observado, até agora, a partir dos estudos realizados no contexto nacional, que os estudantes das moradias estudantis, rotineiramente, se deparam com uma série de dificuldades: ambiente físico e estrutura de funcionamento dos serviços precários, ausência de privacidade, discriminação, entre outras. Essa experiência, entretanto, não ocorre de maneira passiva. A análise das publicações aqui apresentadas permite identificar estratégias que os moradores adotam para eliminar ou diminuir as adversidades.

Verifica-se que os problemas de natureza estrutural são enfrentados de duas formas: a individual e a coletiva. No que se refere às tentativas individuais, percebe-se que alterações do ambiente e de comportamento são as mais utilizadas. A delimitação do

“território” e/ou aquisição de móveis, eletrodomésticos, equipamentos e outros foram estratégias identificadas nos trabalhos de Berlatto e Sallas (2008), Sousa (2005), Laranjo e Soares (2006), Laranjo (2003) e Paiva e Mendes (2002). Em comum, esses materiais indicam atitudes por parte de cada morador em imprimir sua marca pessoal no espaço mínimo a que têm direito, a exemplo da disposição do mobiliário, colocação de fotografias e objetos decorativos, entre outros. Nas palavras de Berlatto e Sallas (2008, p.6):

A razão prática disso é aproveitar o máximo possível aquele espaço reduzido dos apartamentos. A razão subjetiva é dar uma feição mais individual ao ambiente, tornando-o cada vez mais “familiar” e expressando ainda mais as marcas da identidade pessoal de cada moradora.

Quanto aos comportamentos adotados pelos estudantes em face dos desafios impostos pela condição de viver em uma moradia estudantil, alguns afirmam que é necessária a interação para diminuir a solidão (LARANJO; SOARES, 2006; SOUSA, 2005; LARANJO, 2003). Já outros preferem o isolamento, pois essa seria uma forma de proteção (BERLATTO; SALLAS, 2008; LARANJA; SOARES, 2006; SOUSA, 2005; LARANJO, 2003;)

Numa interface entre a atitude individual e o interesse coletivo, os resultados de Sousa (2005, p.82) indicam o que a autora denomina de ‘privacidade a combinar’: “[...] diante das dificuldades enfrentadas, os moradores buscam formas para uma convivência possível [...]. Essa combinação surge como tática que possibilita algum equilíbrio entre as necessidades de individualidade e a imposição da coletividade”. Na prática, implica em negociar estratégias entre os quatro moradores locados em cada um dos quartos das CEU da UFG e UCG para obter um pouco de privacidade. A autora observa que “[...] a busca pela individualidade esbarra no modo de viver necessariamente coletivo” (Ibidem, p.74). Para ela, essa experiência vai exigir esforços dos sujeitos, no sentido de manter um equilíbrio nessa díade.

Ao refletir sobre as premências individuais e o comportamento coletivo no ambiente das moradias da CEUC, Berlatto e Sallas (2008, p.10) afirmam que esse processo é dinâmico:

Por outro lado, é o lugar social de exercício de outras sociabilidades em que a individualidade de cada uma das moradoras vai sendo construída na condição de grande proximidade espacial umas em relação às outras e ao ajuste de seus dispositivos psíquicos para manterem as distâncias, reguladas pelas regras de conveniência.

As atitudes coletivas dos estudantes expressam-se de várias maneiras: desde práticas de militância até a organização de eventos coletivos. Vale relembrar que parte expressiva das moradias estudantis em funcionamento no Brasil é fruto de conquistas dos próprios estudantes. Desse modo, a atuação política dos estudantes que defendem a moradia, historicamente tem ocorrido de maneira diversa: participação nos movimentos estudantis institucionalmente reconhecidos como os diretórios e centros acadêmicos, nos movimentos especificamente relacionados à assistência estudantil, nas invasões e nas ocupações dos espaços, nas passeatas, nas solicitações pelas vias institucionais com ofícios, abaixo-assinados, dentre outros.

No estudo sobre a realidade da assistência estudantil da UFMT, Araújo e Morgado (2007, p.7) identificam um dos exemplos de atuação dos estudantes. As autoras afirmam que a forma como as ações da assistência estudantil ali são efetuadas justificam o engajamento dos estudantes na luta por melhores condições da assistência estudantil. Nessa mesma direção, no contexto das casas de Goiânia, Sousa (2005, p.59) afirma que:

A condição física das casas estudantis é um aspecto importante que influencia a formação de atitudes reivindicativas dos moradores, pois eles precisam solicitar formalmente aos órgãos responsáveis o atendimento a suas necessidades, como reformas ou materiais que compõem as casas.

Quanto às mudanças ocorridas nesses contextos, em função da mobilização estudantil, um dos exemplos é descrito por Sousa (2005). A pesquisadora relata que a primeira CEU em Goiânia tinha como público-alvo apenas os estudantes da UFG do sexo masculino. Foi a partir da atuação das estudantes, reivindicando vagas na moradia que essa conjuntura sofreu alterações.

Durante o processo de análise das produções aqui elencadas, observou-se que, no âmbito das relações interpessoais, não é incomum a ocorrência de dificuldades de convivência nos diferentes contextos. Os conflitos ocorrem por várias razões: utilização do espaço físico (BERLATTO; SALLAS, 2008; SOUZA, 2005, LARANJO, 2003); a partir do

choque de crenças e valores, em questões de natureza pessoal (SOUSA, 2005) e outros. Mesmo com evidências desses conflitos nas moradias estudantis, o que certamente traz consequências indesejáveis no cotidiano dos moradores, só foi possível identificar um único trabalho que remete especificamente a esse assunto. Trata-se do projeto de intervenção de Matos (2004) junto aos estudantes das moradias estudantis da UFS, intitulado *Como Viver Melhor*.

A iniciativa teve como objetivo “[...] promover condições para melhoria do convívio entre os residentes, através da introdução de reflexões sobre as relações interpessoais” (Ibidem, p.23). A autora tomou como base um levantamento prévio sobre as principais dificuldades vivenciadas pelos moradores e quais seriam os temas de interesse a serem desenvolvidos pelo Programa de Residência Universitária. Observou que 86,2% dos ouvidos tinham interesse no tema “relações humanas”. Também ficou constatado que a principal queixa, representada por 44,8% dos estudantes, dizia respeito à dificuldade no relacionamento pessoal, presente no cotidiano das moradias.

Na prática, o trabalho de Matos (2004) consistiu numa intervenção pontual junto aos estudantes das moradias da UFS. Para isso, utilizou como método a realização de palestra efetuada por uma especialista no assunto, seguida de dinâmicas de grupo e avaliação. A intervenção foi avaliada positivamente por todos os participantes que, de acordo com a autora, atendeu aos objetivos propostos, a saber: sensibilizar os estudantes sobre as dificuldades de relação interpessoal vivenciada por eles e chamar atenção da instituição para a possibilidade de implantar aquele modelo de intervenção de forma continuada.

Uma última publicação que merece compor o presente tópico tem outro formato literário. Trata-se do livro de Mauro César de Lima, publicado em 2000 e intitulado *Vaga Mundo Imundo Mundo: a saga de um estudante*, no qual o autor discorre, entre realidade e ficção, a experiência de um estudante que sai do interior do estado para estudar na capital pernambucana. A experiência de residir na CEU da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e, posteriormente, na UFPE foi a principal matéria-prima utilizada pelo autor para relatar as condições objetivas e subjetivas proporcionadas por aqueles ambientes aos estudantes moradores. Nota-se, em seu trabalho, a presença de diversos temas que estão presentes nos estudos relacionados a moradias estudantis já realizados aqui no Brasil: a fragilidade das ações assistenciais como fator de vulnerabilidade para a

permanência do estudante, assim como interferindo em sua formação; a convivência com o estigma de ser estudante pobre e residente; a necessidade imperativa de uma vaga na moradia para a permanência na universidade; a ação política como forma de enfrentamento das adversidades; a exaltação à diversidade de culturas possibilitada pelas diferentes origens dos estudantes; o individualismo; a solidariedade, e, sobretudo, a visão restrita da instituição quanto ao papel da moradia estudantil na vida do estudante.

Resgatando a afirmação de Levine (1994) sobre a obra literária como uma matéria prima importante para estudar o que ocorre com os estudantes de moradias estudantis nos Estados Unidos, o romance de Lima (2000), no contexto nacional, mesmo se tratando de uma obra ficcional, não necessitando, por isso, de compromisso com a realidade dos fatos, por se embasar na própria experiência do autor como um residente de moradia estudantil, de certa forma, reúne os vários temas discutidos nos tópicos do presente capítulo.

### **3.3 A INFLUÊNCIA DA MORADIA ESTUDANTIL NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE**

Viver em uma moradia estudantil é uma experiência que tem implicações na formação do estudante, segundo revelam diversos estudos, especialmente aqueles produzidos nos Estados Unidos. Ganhos significativos para os estudantes moradores ocorrem nas dimensões pessoal, acadêmica e social. Nota-se que os resultados são mais expressivos nos espaços propositadamente organizados para enriquecer a vivência acadêmica, a exemplo da implantação de programas específicos com vistas a contribuir com sua transição acadêmica e social, na continuidade dos estudos e na conclusão de curso, no envolvimento em atividades extracurriculares, ou, ainda, no aumento da interação entre os estudantes. Também se observa que determinadas características presentes nas moradias estudantis norte-americanas influenciam diferentemente os estudantes. Foi visto que, nos espaços cujas características arquitetônicas facilitam a interação entre os pares, cujo corpo docente e outros profissionais cuidam dos aspectos estudantis, os resultados são positivos à integração acadêmica, à abertura para a diversidade e ao aumento na aquisição de diversas habilidades. Além do mais, ambientes cuidadosamente estruturados são avaliados pelos

estudantes como propiciadores de maior conforto, garantindo níveis elevados de satisfação para eles.

Entre alguns estudos trazidos nesta revisão, que ilustram as mudanças ocorridas nos estudantes, em função da experiência de viver em um ambiente residencial dentro do *campus*, é possível citar: aumento do rendimento médio do estudante (YEUNG, 2009); crescimento cognitivo geral (PASCARELLA; TEREZINI, 2005), sucesso acadêmico (WARE; MILLER, 1997); aumento na persistência (JACOBS; ARCHIE, 2008; PASCARELLA; TEREZINI, BLIMLING, 1994; YEUNG, 2009); adaptação geral e social no primeiro ano de *college* (INKELAS et al 2007; ENOCHS; ROLAND, 2006); aumento no senso de comunidade (JACOBS; ARCHIE, 2008; DEVLIN et al., 2008); abertura para a diversidade (PIKE, 2002); maior interação com os pares (LEVINE, 1994; PASCARELLA; TEREZINI; BLIMLING, 1994).

Já os estudos nacionais sobre moradias, ainda que não tratem designadamente do impacto da moradia estudantil sobre os estudantes moradores, revelam que essa experiência exerce influência sobre essa população de várias formas. Numa tentativa de resumir o material apresentado até então, é possível organizar essa produção de modo a evidenciar a relação entre a vivência na moradia estudantil e alterações na dimensão pessoal, acadêmica e social dos estudantes. Também é possível identificar a associação entre tal experiência e aspectos da saúde e do bem-estar dos estudantes.

A influência da moradia estudantil sobre a formação pessoal dos estudantes aparece da seguinte forma: construção da identidade (BERLATTO; SALLAS, 2008); convivência com a diversidade (LARANJO, 2003; LARANJO; SOARES, 2006); enfrentamento do preconceito e do estigma de ser morador (LARANJO, 2003; ROCHA, 2000; SOUSA, 2005; BERLATTO; SALLAS, 2008; LIMA, 2002).

A relação entre moradia estudantil e vida acadêmica dos estudantes se faz presente nos estudos que mostram a importância da moradia estudantil, em conjunto com outras ações de assistência, como garantia para a continuidade dos estudos e para a conclusão do curso (ROSA, 2008; ARAÚJO; MORGADO, 2007), sendo que estes dois últimos trazem também o envolvimento e a participação dos estudantes em atividades acadêmicas e crescimento profissional, respectivamente. O aumento da participação dos estudantes residentes em atividades acadêmicas está presente em Laranjo (2003) e Antunes, Tomazini

e Sá (2001). Já a relação entre viver na moradia estudantil e desempenho acadêmico é notada no estudo de Araújo (2003). A atuação política dos estudantes aparece em Araújo e Morgado (2007), Sousa (2005), Martins (2002) e Souza (2009; 2006).

No que diz respeito à influência da moradia estudantil na vida social do morador, os estudos de Laranjo e Soares (2006) e Laranjo (2003) discutem os processos de socialização no espaço da moradia estudantil. A questão da privacidade é tratada por Mendes e Carvalho (2007) e Paiva e Mendes (2002), enfatizando-se, nesses dois trabalhos, as características arquitetônicas dos ambientes das moradias estudantis. Vilela Jr. (2003) faz uma aproximação entre características arquitetônicas e interação entre moradores. Já Berlatto e Sallas (2008) analisam, entre outros aspectos, como o perfil da clientela altera tanto as formas de ocupação da moradia como as interações sociais. A preocupação com as relações interpessoais no ambiente das moradias se faz presente em Matos (2004).

A saúde dos estudantes é tema de discussão nos seguintes estudos: Alves e Boog (2007) colocam o foco no comportamento alimentar dos estudantes no contexto da moradia estudantil; Zalaf (2007), Laranjo e Soares (2006) e Laranjo (2003) problematizam o consumo de drogas no ambiente de moradia e implicações na saúde mental dos estudantes; Miranda, Amorim e Stancato (2007) propõem um censo sobre a saúde de estudantes residentes; Lima e Stancato (2007) buscam analisar a qualidade de vida dos estudantes residentes. O desconforto propiciado pelas condições do ambiente físico está presente em Araújo (2003).

Diante da literatura apresentada sobre moradias estudantis, constata-se que esses espaços são palco de variadas experiências para os estudantes, as quais podem enriquecer a formação de sua população. Isso, no entanto, vai depender da qualidade dessas experiências. Os estudos norte-americanos que discutem o impacto das moradias estudantis sobre os estudantes mostram que esses locais, por fornecerem-lhes ricas experiências, contribuem sobremaneira para sua formação.

Os estudos brasileiros, por sua vez, revelaram que as moradias estudantis, ainda que sejam distinguidas positivamente pelos estudantes, retratam uma realidade que impõe aos seus moradores múltiplos desafios, levando-os, por vezes, a experimentarem diversas formas de sofrimento e a utilizarem variadas estratégias de enfrentamentos das dificuldades impostas por essa condição. Nesse sentido, é importante reafirmar o acesso à educação

como um direito garantido a todos, conforme previsto na Carta Magna de 1988 e ratificado em documentos mais recentes. Somado a isso, verifica-se que perseguir o princípio da democratização do acesso à educação superior e garantir a permanência dos estudantes até à conclusão dos estudos, exigem ações que atentem para as mudanças decorrentes do perfil dessa população, com suas múltiplas demandas e necessidades.

No que se refere aos estudantes das IES, cujas condições econômicas são desfavoráveis, a assistência estudantil é uma das formas de assegurar-lhes a inclusão social. A moradia estudantil vinculada a uma instituição, por sua vez, além de fazer parte dessa assistência e garantir meios materiais para esse segmento da população estudantil, representa um sítio privilegiado para o desenvolvimento de ações que podem enriquecer a formação dos estudantes que ali vivem. Sendo assim, entende-se que é de responsabilidade institucional a adoção de medidas que potencializem tal experiência. Para isso, faz-se necessário o conhecimento detalhado de como funcionam esses espaços, que contribuições eles trazem para a formação geral do estudante, quais dificuldades são enfrentadas cotidianamente, quais estratégias os moradores utilizam para superá-las e que medidas institucionais devem ser tomadas no sentido de criar, nesses ambientes, condições compatíveis com as necessidades dos moradores na condição de estudantes em formação.

Acredita-se ainda que, ao trazer para o debate acadêmico, a realidade das moradias estudantis brasileiras e dos seus moradores, tenta-se contribuir para que a comunidade acadêmica e a população de uma maneira geral possam olhar para esses espaços e para os estudantes que ali vivem como parte importante do ambiente e comunidade acadêmica em geral, tendo como subsídio o conhecimento mais aprofundado sobre o tema. Compreende-se que a visão estigmatizada das moradias estudantis no Brasil, trazida nos estudos aqui analisados, é resultado de distorções históricas, sobretudo ao se levar em conta o modo como a assistência social, de forma generalizada, tem sido tratada em nosso país: ações pontuais voltadas para populações mais vulneráveis, sob uma lógica de concessão, ao invés daquela do direito. Pelo fato de a moradia estudantil no Brasil estar sob a influência dessa concepção, deixam-se de perceber outras funcionalidades importantes desses espaços, como ocorre nos Estados Unidos desde o surgimento das suas primeiras IES.

### 3.4 PROBLEMAS DE PESQUISA E OBJETIVOS

Ao partir da premissa de que uma série de mudanças ocorre nos estudantes em função de um conjunto de situações que eles vivenciam no ambiente acadêmico como um todo e, especificamente, em decorrência da experiência de viver em uma moradia estudantil e, ao se levar em conta as características e o funcionamento das moradias estudantis no contexto brasileiro, perguntou-se: quais seriam as mudanças percebidas pelo morador e atribuídas à experiência de viver em uma moradia estudantil e que condições desse ambiente estariam associadas a esses impactos?

Ao buscar respostas para as indagações acima, pretendeu-se contribuir para o conhecimento mais aprofundado de um tipo de vivência acadêmica, experimentado por uma parcela significativa da população da educação superior no Brasil, espaçadamente investigada até então. Os raros estudos realizados até o momento certamente contribuem para o conhecimento dessa realidade. No entanto, em parte expressiva das pesquisas localizadas, o estudante foi convidado a refletir sobre a moradia estudantil no conjunto das ações de Assistência Estudantil, sendo provável que o olhar desse estudante sobre a moradia estivesse dirigido para tal foco, em detrimento de outras reflexões possíveis de serem feitas sobre esses espaços, a exemplo de sua dimensão educativa.

Entendendo que os estudantes moradores têm uma experiência que deve ser considerada como fonte de informação e também levada em conta nas tomadas de decisões sobre a estruturação das moradias estudantis e outras providências sobre esses espaços, considerou-se como objetivos do presente estudo:

- Identificar e analisar as mudanças percebidas pelos residentes em moradias estudantis no domínio pessoal, social, acadêmico e da saúde e as condições associadas a essas mudanças;
- Descrever as características de uma moradia estudantil adequadas à formação universitária, segundo a percepção de seus moradores.

No próximo Capítulo será apresentado o delineamento metodológico do presente estudo: os critérios para escolha das instituições e suas moradias estudantis, o perfil dos sujeitos participantes, o tipo de instrumento utilizado para coleta de dados bem como o detalhamento da coleta e da análise dos dados.

#### **4. PERCURSO METODOLÓGICO**

Tendo em vista a finalidade de conhecer como a experiência de viver numa moradia estudantil exerce influência sobre a formação do estudante universitário e como o residente caracteriza uma moradia estudantil adequada às necessidades da formação universitária, elegeu-se como mais adequado o estudo qualitativo, de caráter exploratório e descritivo, que remete a um movimento de duplo percurso: do ponto vista do pesquisador, que é o de explorar as condições concretas nas quais os estudantes vivem, e, por outro lado, provocar uma reflexão naqueles estudantes sobre o significado desse tipo de vivência em particular, assim como as mudanças que eles percebem e que atribuem a essa experiência.

Julgou-se também importante levantar em quais dos domínios de impactos investigados, viver na moradia estudantil apresenta maior influência, assim como quais condições presentes naquela experiência são mais propiciadoras de mudanças. Diante dessa possibilidade, optou-se por quantificar os impactos levantados, assim como as condições associadas a estes. De acordo com Bardin (2009), a dimensão quantitativa pode ser contemplada em estudos de natureza qualitativa e, para tanto, o pesquisador pode recorrer a testes quantitativos.

Considerando os objetivos do estudo e que o universo da moradia estudantil ainda é pouco explorado na produção científica nacional, entende-se que a pesquisa exploratória e descritiva é a mais adequada para o presente estudo. O modelo exploratório permite a familiarização com o problema, no intuito de colocá-lo em evidência ou de formular hipóteses (GIL, 2002).

Já para sistematizar o funcionamento da relação entre os impactos mencionados e as condições geradoras é necessário descrevê-lo. Nesse caso, optou-se pelo modelo descritivo, que tem como principal finalidade narrar o fenômeno investigado assim como permite estabelecer relações entre variáveis (GIL, 1999).

## **4.1 AS INSTITUIÇÕES E SUAS MORÁDIAS ESTUDANTIS**

A presente investigação ocorreu em duas universidades públicas baianas,<sup>54</sup> as quais disponibilizam vagas para seus estudantes em suas moradias estudantis. O critério utilizado para essa escolha se deve ao fato de a pesquisadora residir no estado, situação que gerou maior facilidade e conveniência para a fase da coleta dos dados.

A opção por duas instituições teve como principal justificativa o fato de as moradias existentes nesses dois espaços possuírem diferentes características, tais como tamanho, número de residentes por moradias, patrimônio próprio/alugadas, dentre outras. A literatura produzida sobre o tema mostra que a variação nas características das moradias proporciona experiências diversas e trazem, por sua vez, implicações também distintas sobre os estudantes. Tendo em vista o caráter exploratório da presente investigação, a inclusão das duas universidades, cada uma com suas especificidades, visou assegurar o levantamento de uma maior diversidade de ambientes e, portanto, maior representatividade das diferentes condições de moradias estudantis.

### **4.1.1 As Moradias Estudantis da Universidade A**

A Universidade A disponibilizou, em 2010, o equivalente a 390 vagas para as quatro moradias estudantis em funcionamento, sendo que duas são parte do patrimônio institucional. Para atender à demanda excedente, foram pagas 324 bolsas-moradia para que o estudante pudesse alugar um imóvel<sup>55</sup>. Os estudantes que são atendidos em ambas as modalidades de residência disponibilizadas pela instituição têm ainda acesso aos serviços de alimentação e de saúde e contam com uma equipe técnica de profissionais, notadamente de assistentes sociais. O serviço de alimentação é gratuito para os estudantes moradores e os serviços de saúde e a equipe de profissionais são extensivos a toda a comunidade discente.

---

<sup>54</sup> A identificação das duas instituições foi omitida, em conformidade com as recomendações do Comitê de Ética, ao qual o projeto da presente investigação foi encaminhado e aprovado.

<sup>55</sup> Informações obtidas a partir do setor responsável pelas moradias estudantis da instituição A.

#### **4.1.2 As Moradias Estudantis da Universidade B**

Os estudantes da Universidade B tinham à sua disposição 30 moradias estudantis em 2010. Boa parte desses espaços funcionava em imóveis alugados pela instituição. Não foi possível precisar o número de estudantes contemplados. No entanto, de acordo com o relatório parcial do setor de assistência estudantil daquela instituição, em 2009, do total de moradias estudantis disponíveis, os dados de 16 delas indicavam 321 estudantes/moradores. Sendo assim, acredita-se que mais de 400 estudantes são contemplados com esse tipo de assistência. Os estudantes da Universidade B não dispõem de serviços de alimentação e os serviços de saúde voltados para a população estudantil em sua totalidade alcançam uma parcela reduzida deles.

#### **4.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Conforme já mencionado, o critério diversidade de características das moradias estudantis foi o que norteou a composição da amostra. Abaixo, o detalhamento das moradias investigadas bem como as características de seus moradores.

##### **4.2.1 Delimitação das Moradias Estudantis**

Para a tomada de decisão quanto à escolha das moradias foi importante a aproximação inicial com os setores de Assistência Estudantil das duas universidades, pois, na ocasião, foi possível levantar, em linhas gerais, o universo a ser investigado e suas principais características. A partir dessas informações, a localização, a capacidade de ocupação, a heterogeneidade das condições estruturais e o tipo de patrimônio definiram o universo a ser pesquisado. Desse modo, optou-se por duas moradias estudantis da Universidade A e seis da Universidade B. A descrição de algumas características desses espaços encontra-se na Tabela 3 a seguir:

**Tabela 3 – Características Gerais das Moradias Estudantis Investigadas - 2010**

Moradia	Universidade A		Universidade B					
	a	b	c	d	e	f	g	h
Nº moradores	90	34	16	16	22	17	4	10
Tipo patrimônio	Próprio	Próprio	Próprio	Próprio	Alugado	Alugado	Próprio	Próprio
Localização em relação ao <i>campus</i>	Próxima	Próxima	No campus	No campus	Longe	Longe	No campus	No campus

Fonte: Universidade A e B, dados coletados em 2010.

#### **4.2.2 A Escolha dos Participantes e seu Perfil**

Os participantes da pesquisa foram estudantes de graduação dos diversos cursos disponíveis na Universidade A e na Universidade B, com a condição de serem residentes de uma das moradias estudantis vinculadas àquelas instituições. Em se tratando das características dos estudantes, foram consideradas: estudantes maiores de 18 anos, a diversidade de cursos frequentados e sujeitos de ambos os sexos. O tempo de moradia, por sua vez, é muito importante, pois visa garantir uma reflexão mais aprofundada sobre a condição de ser residente. Ficou definido então que cada estudante participante deveria ter a experiência de ao menos dois semestres como morador. Destaca-se que os estudantes não deveriam ser obrigados a participar da pesquisa. Desse modo, a participação foi voluntária, com os estudantes que manifestaram o desejo de contribuir com a pesquisa a partir de suas reflexões.

Trata-se de uma amostra por conveniência, conforme já mencionado, que além do critério de escolha das instituições, também se levou em conta a representatividade, a diversidade, o tempo de moradia e a disponibilidade dos estudantes em participar da pesquisa. Para Gil (1999, p.104) nesse tipo de amostragem “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma representar o universo”. Para iniciar o trabalho de campo, entrevistou-se 10 estudantes por instituição e a partir daí, o total de participantes foi acrescido, até que houvesse saturação nas respostas.

A composição da amostra final apresentou as seguintes características: 32 sujeitos entrevistados, sendo 13 de moradias estudantis da Universidade A e 19 das moradias da Universidade B, conforme pode ser visto na Tabela 4, a seguir:

**Tabela 4 – Número de Sujeitos Entrevistados por Moradia e Área de Conhecimento do Curso de Graduação**

Moradia	Universidade A		Universidade B					
	a	b	c	d	e	f	g	h
Nº entrevistados	08	05	02	02	06	04	02	03
Área de conhecimento	Artes Exatas Humanas Saúde	Exatas Humanas	Humanas Letras	Humanas Letras	Exatas Humanas Letras	Humanas Letras	Exatas Humanas	Exatas Humanas

Fonte: entrevistas com os moradores em 2010.

Aproximadamente 72% dos entrevistados eram do sexo masculino. Essa composição, de certa forma era presumível, uma vez que das oito moradias visitadas, três eram masculinas e as demais mistas. A média de idade dos estudantes foi de 24 anos, sendo que a mínima foi de 19 e, a máxima, de 31 anos. Quanto à área de conhecimento, 17 entrevistados eram de cursos da área de Ciências Humanas – o que equivale a 55% da amostra –, oito da área de Exatas (26,7%), quatro de Letras, dois da área de Saúde e um de Artes (vide Tabela 4). O tempo médio de residência foi em torno de cinco semestres, sendo o tempo mínimo de dois semestres (conforme delineamento inicial) e tempo máximo de nove. Do total de entrevistados, 68,7 % dos entrevistados exerciam algum tipo de atividade remunerada de até 20 horas, na forma de estágios e de bolsas (científica, de monitoria e outras); 12,5% possuíam vínculo empregatício com carga horária entre 30 e 40 horas semanal e 18,7% se dedicavam exclusivamente aos estudos.

#### 4.3 O INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

No presente estudo foram considerados os relatos dos próprios estudantes que vivenciam o cotidiano da moradia estudantil como fonte de dados. Adotou-se a entrevista semiestruturada como o instrumento utilizado para apreensão dessa experiência. Uma das vantagens na utilização desse tipo de instrumento é que ele possibilita o levantamento de “(...) informação contextual valiosa para ajudar a explicar achados específicos” (GASKELL, 2002, p.65-6). No caso desta investigação, buscou-se estabelecer relações entre os tipos de experiências vivenciadas pelos estudantes e as mudanças propiciadas por tais experiências.

A entrevista semiestruturada compreende uma lista de tópicos a ser utilizada como norteadora do diálogo entre a pessoa que entrevista e aquela que responde (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Para a construção desse instrumento foram utilizados os resultados de estudos sobre o impacto da moradia estudantil na formação do estudante. A organização da entrevista se fez de modo a trazer dados sobre quatro domínios de impactos: pessoal, social, acadêmico e saúde do estudante. Considerando esses aspectos, o instrumento foi concebido com a seguinte estrutura:

O **item A** foi composto por um conjunto de perguntas com o objetivo de caracterizar o participante: idade, sexo, instituição, curso, semestre, identificação da moradia estudantil, vínculo empregatício e número de horas trabalhadas.

O **item B** compreendia perguntas sucessivas às quais solicitava ao estudante relacionar as condições da moradia e de ser morador com: sua formação como pessoa, sua vida social, sua vida acadêmica e sua saúde física, mental e emocional. No entanto, para auxiliar posteriormente na sistematização dos dados levantados, foi decidido, previamente, quais mudanças se enquadrariam em cada uma das categorias de domínios, sem, no entanto, apresentá-las aos entrevistados para não influenciá-los em suas respostas. Os itens do roteiro foram definidos da seguinte maneira:

a) **Sua formação como pessoa** (foram consideradas alterações relacionadas à aquisição ou ao enfraquecimento de hábitos e habilidades, de características e de processos pessoais no âmbito cognitivo, emocional, prático e financeiro);

b) **Sua vida social** (contempla alterações que dizem respeito à amplitude da rede social do estudante morador; ao seu envolvimento em atividades de interação social de natureza diversa; à sua competência nas relações sociais);

c) **Sua vida acadêmica** (foram sistematizadas alterações relacionadas à tarefa acadêmica que envolve mudanças em conhecimento, atitudes e valores; ao ganho, ao fortalecimento ou ao enfraquecimento de habilidades; ao cumprimento de compromissos e tarefas. Ainda neste domínio estão contempladas alterações relacionadas ao desempenho acadêmico);

d) **Sua saúde física, mental e emocional** (compreende aquelas alterações no estado de saúde e no bem-estar físico, mental e emocional do estudante morador).

Em se tratando de um estudo de caráter exploratório, o roteiro também permitiu um espaço no qual o estudante pudesse trazer outros aspectos que não estivessem vinculados às dimensões referidas nos itens acima ou até mesmo que a elas pudessem ser incorporados. Para tanto, foi indagado ao estudante quanto à identificação de demais mudanças que estivessem ocorrendo em outros domínios não contemplados nos itens anteriores, derivadas da experiência de viver em uma moradia estudantil.

Para finalizar a estrutura do roteiro para a entrevista semiestruturada, o **item C** apresentava uma questão formulada com o propósito de levantar as características consideradas desejáveis pelos estudantes para uma moradia estudantil, tendo em vista as necessidades e responsabilidades impostas pela formação universitária. O Roteiro final encontra-se no apêndice A.

Com o propósito de melhor adequar as questões que compunham o roteiro da entrevista ao entendimento dos participantes, um estudo piloto foi realizado com a participação voluntária de três estudantes residentes em moradias estudantis, sendo que dois eram da Universidade A e um da Universidade B. A avaliação da quantidade e da natureza dos dados coletados indicou que o instrumento tinha o formato adequado, uma vez que possibilitou ao estudante liberdade para discorrer sobre a experiência. A fase piloto permitiu também verificar o tempo de duração de cada entrevista (uma média de 50 minutos), de modo que, no futuro, essa informação pudesse nortear o agendamento dos encontros com os estudantes. Ressalta-se que o conteúdo das entrevistas do estudo piloto não foi considerado para efeito de análise.

Este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UFBA em momento anterior à coleta de dados, através do protocolo nº 28/2010, Folha de Rosto nº FR 366503, e aprovado em 09 de setembro de 2010 (Vide anexo A). Tal procedimento está em conformidade com a Resolução nº 196, que trata da ética em pesquisas desenvolvidas com seres humanos, datada de 10 de outubro de 1996 (BRASIL, 2002).

#### 4.4 A COLETA DE DADOS

O período de coleta de dados ocorreu entre os meses de setembro a dezembro de 2010. Para dar início às atividades tomou-se o cuidado de, primeiramente, entrar em contato com as instituições alvo da pesquisa, no sentido de obter a permissão para conduzir a investigação. Também foi necessária a aproximação com a população residente das moradias selecionadas, com o propósito de informar sobre a pesquisa, ao tempo em que se formalizava um pedido de participação voluntária. Para esses objetivos, foi encaminhada uma Carta-Convite (vide apêndice B), com prévia autorização do setor responsável pelas moradias estudantis das duas instituições (vide apêndice C). Esse documento continha os objetivos da pesquisa, o perfil dos estudantes voluntários que seriam participantes da pesquisa, a solicitação da participação deles, a data para uma visita da pesquisadora à moradia e telefone e e-mail desta para contato. Foi solicitada autorização do setor competente para afixar a Carta-Convite no mural de cada uma das moradias envolvidas no processo, para levar a todos os estudantes moradores o conhecimento sobre a pesquisa.

No período devidamente informado na Carta-Convite, a pesquisadora retornou a cada uma das moradias estudantis, a fim de explicar os objetivos da pesquisa, a dinâmica da coleta de dados e agendar datas e horários para a realização das entrevistas com os estudantes residentes interessados em participar. Na ocasião de cada agendamento, o Roteiro da entrevista semiestruturada foi entregue a cada um dos participantes voluntários para que pudessem refletir, com calma, sobre o teor do instrumento, ou seja, da percepção sobre mudanças que estivessem ocorrendo com eles, pela experiência de viver em uma moradia estudantil universitária, bem como das sugestões sobre as condições que eles julgavam adequadas para o funcionamento de uma moradia estudantil.

As entrevistas foram realizadas individualmente, tendo como espaço um dos locais que o participante julgasse conveniente na moradia estudantil e, em alguns casos, no ambiente da universidade,<sup>56</sup> à qual o estudante era vinculado. Os encontros foram gravados em áudio, com o prévio consentimento de cada estudante.

---

<sup>56</sup> Por sugestão desses estudantes e para garantir maior privacidade das informações, essa situação ocorreu apenas com alguns estudantes cujas moradias estavam localizadas dentro do campus.

No momento inicial de cada entrevista, foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ao participante (vide apêndice D), especialmente elaborado para a presente investigação, informando-os dos objetivos da pesquisa, das formas de divulgação de seus resultados, bem como garantindo-lhes anonimato. Nesse documento assinado pelo estudante, confirmando sua participação, estava registrado que ele tinha a garantia de poder desistir, em qualquer momento da realização da pesquisa, e que não haveria para ele bônus ou prejuízo, em decorrência de sua participação.

Após a assinatura do TCLE, o estudante foi convidado a falar sobre o impacto da experiência de viver em uma moradia estudantil sobre sua formação, nos quatro domínios previstos no Roteiro e, caso desejasse, poderia acrescentar outros que julgasse importantes. Nesse momento, foi explicado para o entrevistado que este poderia discorrer sobre mudanças consideradas desejáveis, mas também sobre aquelas percebidas como prejudiciais, caso houvesse. Em complemento, foi sugerido ao estudante que ele poderia apresentar proposições sobre como deveria ser uma moradia adequada às necessidades dos estudantes em formação.

Ao todo, foram realizadas 38 entrevistas com estudantes voluntários das oito moradias definidas previamente. No entanto, três entrevistas foram descartadas, em função da insuficiência de informações sobre o assunto pesquisado; das 35 restantes, 32 foram objetos de análise e três foram desconsideradas, a partir do critério de saturação das informações. O tempo de duração das entrevistas variou de 35 a 80 minutos, com média de 48 minutos.

#### **4.5 ANÁLISE DOS DADOS**

Para análise das entrevistas adotou-se, como técnica, a Análise de Conteúdo (AC). De acordo com Bardin (2009, p.44) a AC se constitui em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Conforme Bauer (2002), mesmo que boa parte das Análises Clássicas de Conteúdo resulte em descrições numéricas de características do texto, a tipologia, a qualidade e a distinção do texto vêm sendo amplamente consideradas, antes mesmo de sua quantificação. Para o autor, a AC faz “uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais (Ibidem, p.190)”. Na presente investigação, o texto a que o autor se refere são os registros obtidos a partir das entrevistas. Esse material passou por algumas etapas de análise até a interpretação final dos seus achados.

Inicialmente cada entrevista em áudio foi transformada em texto, a partir de sua digitação. O passo seguinte foi efetuar uma leitura geral de cada entrevista, denominada de *leitura flutuante*, que permite uma impressão geral sobre o material (BARDIN, 2009); o próximo passo seria tratar o material conforme lembra essa autora, *codificando-o*. Para essa etapa, cada uma das entrevistas recebeu o código M (de morador), seguido de numeração que variou de 01 a 38<sup>57</sup>.

Em sequência, o conteúdo das falas de cada um dos sujeitos foi identificado com a letra I e grifado com a cor verde para as frases que mencionavam mudanças/impactos percebidos pelos estudantes, em decorrência da experiência de residir em uma moradia estudantil; a letra C e a cor amarela para as frases relativas às condições que levavam àqueles impactos. Foram considerados apenas os impactos nos quais foi possível localizar, na fala dos estudantes, a(s) condição(ões) responsável(eis) pela mudança, uma vez que o interesse estava voltado para a identificação dos pares de relação impacto-condição.

Segundo Bardin (2009) algumas categorias não são boas. Para garantir a qualidade é necessário que ela apresente: *exclusão mútua* (cada elemento deve pertencer apenas a uma divisão); *homogeneidade* (níveis distintos de análise precisam ser separados em análises sucessivas); *pertinência* (deve estar adaptada ao material de análise escolhido e deve fazer parte do quadro teórico determinado previamente); *objetividade e fidelidade* (imperativa à padronização para a codificação); *produtividade*, pois “um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos (Ibidem, p.148)”.

---

<sup>57</sup>É preciso lembrar ao leitor que, inicialmente, foram numeradas as 38 entrevistas realizadas. O descarte das seis, já mencionado no presente texto, somente ocorreu após essa etapa. Desta forma, a numeração do material considerado extrapola o número 32.

Observou-se durante a categorização que determinadas falas dos entrevistados, à primeira vista, apresentavam-se como conflitantes no que tange à classificação em impacto ou condição: uma determinada situação era apontada como condição, mas em outro momento ou até mesmo na fala de outros entrevistados, aquilo que era dito como condição, agora se apresentava como impacto. Para resolver esse impasse, buscou-se observar os antecedentes, ou seja, que condição ou que condições provocavam algum tipo de mudança. Desse modo, o que aparentemente poderia estar indicando dupla classificação, ou seja, a ausência de exclusão mútua, segundo Bardin (2009), refere-se a situações diferentes e, portanto, tomou-se o cuidado para que um mesmo evento não fosse registrado mais de uma vez. Um exemplo ilustrativo pode ser mostrado a partir da situação “conflito com colegas”. Houve casos em que o entrevistado atribuiu determinadas condições que estariam culminando em conflito com seus colegas (neste caso, fica claro, na fala do sujeito, que ele toma conflito por impacto). Outro entrevistado, por sua vez, revelou conflito com os colegas como a condição para o aumento em seu nível de estresse.

Um segundo cuidado tomado na análise do material se refere ao que se pode chamar de “encadeamento de impactos”: um determinado impacto passa a ser condição para um novo impacto. Diante de tais situações foi assumida apenas a primeira relação estabelecida pelos estudantes.

Finalizando essa etapa, utilizou-se a letra S juntamente com a cor azul, para as sugestões dirigidas às condições de uma moradia considerada pelo estudante como compatível com a formação universitária.

A codificação do material propiciou uma primeira visualização dos três aspectos: impactos, condições e sugestões em cada uma das entrevistas. O passo seguinte foi agrupar os impactos por domínios e as condições voltadas para o ser morador e as relativas à moradia. Essa etapa, denominada de *categorização* consiste em classificar “os elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2009, p.145). As categorias pré-definidas para os impactos foram: pessoal, social, acadêmico e saúde dos estudantes. Aos impactos do domínio pessoal foi acrescido o número 1 após a letra I; para o social, o número 2; para o acadêmico, o 3; para a saúde, o número 4. Para as condições, realizou-se uma primeira categorização na qual à letra C, foi acrescida do

número 1 para as condições relativas ao ser morador e do número 2 para aquelas associadas às moradias.

Em continuidade, buscou-se organizar as categorias de impactos em subcategorias<sup>58</sup>. Para tanto, utilizou-se como recurso o acréscimo de letras. Os quatro domínios de impactos foram classificados em 13 subcategorias, a saber: Pessoal (I.1.a; I.1.b; I.1.c); Social (I.2.a; I.2.b; I.2.c); Acadêmico (I.3.a; I.3.b; I.3.c; I.3.d); Saúde (I.4.a; I.4.b; I.4.c).

O procedimento de subcategorização também foi necessário para as condições. Para às relativas ao ser morador, foi atribuída uma letra para cada subcategoria, o que permitiu agrupar esse conjunto em cinco subcategorias, com início em C.1.a, e fim, em C.1.e. Para as condições relativas à moradia, constatou-se que era necessário diferenciar os aspectos sociais dos estruturais. Para o primeiro foi utilizada a letra a, enquanto para o segundo, a letra b foi acrescida. Em resumo, as condições associadas à moradia foram categorizadas da seguinte forma: Sociais (C.2.a.1 até C.2.a.4) e Estruturais (C.2.b.1 a C.2.b.3), totalizando sete subcategorias de condições.

Faz-se pertinente relatar que, considerando a ausência de estudos nacionais sobre impactos da experiência de viver em uma moradia estudantil e as condições associadas a estes, que pudessem servir de parâmetro para a organização das categorias de impactos e de condições em subcategorias, adotou-se como referência para categorizações e procedimento de análise de dados quantitativos, a pesquisa desenvolvida por Rodrigues et al (2007) sobre a experiência dos estudantes no Programa Bolsa Trabalho da Unicamp. O estudo teve como objetivo a análise da percepção do estudante sobre sua experiência no referido Programa.

Na descrição dos resultados, com relação à dimensão qualitativa, buscou-se trazer os exemplos de todos os pares de relações encontrados entre os impactos e as condições associadas. Para tanto, o recorte das falas dos entrevistados foi adotado como recurso ilustrativo. Esse material é apresentado em subcategorias para cada um dos domínios de impactos investigados, observando-se sua dimensão valorativa.

Para o tratamento quantitativo dos resultados observou-se a frequência de ocorrência de impactos, a frequência de citações das condições propiciadoras de mudanças e o número de pares da relação impacto-condição. A análise desses resultados se deu a

---

<sup>58</sup> A descrição detalhada das categorias e subcategorias sistematizadas encontra-se no próximo Capítulo.

partir dos domínios de impactos e suas subcategorias, das condições e suas subcategorias e da relação entre subcategorias de impacto e de condições, atentando-se para a dimensão valorativa dos impactos. As sugestões, por sua vez, foram analisadas qualitativa e quantitativamente a partir dos três conjuntos de domínios identificados.

## **5. RESULTADOS**

Com o objetivo de verificar de que forma a experiência de viver em moradia estudantil impacta o estudante em formação, buscou-se uma aproximação com o cotidiano da moradia estudantil universitária, a partir do relato de seus moradores. Desse modo, foi possível levantar um conjunto de dados que tratam tanto do impacto ou mudança que esta experiência provoca no estudante, quanto das condições relacionadas à experiência que levam a esses impactos. Também foi indagado aos sujeitos da pesquisa o que seria uma moradia estudantil em condições de atender às necessidades do estudante em formação. A maioria acolheu essa proposta e apresentou uma gama de sugestões, cuja análise sinaliza a “moradia ideal”, na perspectiva do estudante morador.

Este capítulo foi organizado de modo a disponibilizar, inicialmente, uma descrição geral dos domínios de impacto e das suas condições geradoras identificadas, ambos com as categorias e/ou subcategorias correspondentes. Em seguida, será apresentada a descrição dos impactos nos domínios pessoal, social, acadêmico e da saúde e suas respectivas relações com as condições de ser morador e com as condições da moradia em seus aspectos sociais e estruturais. Na sequência, a dimensão quantitativa na forma de síntese da relação entre impactos e condições associadas. Por fim, serão trazidas as sugestões dos estudantes sobre o que seria uma moradia em condições adequadas para atender às necessidades do estudante universitário.

### **5.1 IMPACTOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA DE VIVER EM MORADIAS ESTUDANTIS**

Para a categorização do impacto decorrente da experiência de viver em moradia estudantil na formação do estudante universitário, foram considerados quatro domínios previamente definidos: pessoal, social, acadêmico e relativo à saúde. A partir deles, foram sistematizadas as subcategorias correspondentes. O conjunto de subcategorias que compõe cada um dos domínios estudados encontra-se no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1- Domínios de Impactos e Subcategorias Correspondentes Associados à Experiência de Viver em Moradias Estudantis**

<b>Domínios Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
I.1. Pessoal	I.1.a. Hábitos e habilidades, características e processos pessoais I.1.b. Sentimentos e/ou percepções I.1.c. Recursos materiais
I.2. Social	I.2.a. Composição da rede social I.2.b. Envolvimento em atividades de interação social I.2.c. Competência social
I.3. Acadêmico	I.3.a. Conhecimentos, atitudes e valores I.3.b. Habilidades e hábitos acadêmicos I.3.c. Envolvimento acadêmico I.3.d. Desempenho acadêmico
I.4. Saúde	I.4.a. Hábitos relacionados à saúde I.4.b. Aspectos físicos e morbidades I.4.c. Estado emocional, psicológico ou mental

A seguir, a descrição detalhada dos domínios de impacto e das subcategorias correspondentes a cada um deles, identificadas nas falas dos estudantes.

**I.1 Domínio Pessoal:** foram consideradas alterações relacionadas à aquisição ou ao enfraquecimento de hábitos e habilidades, de características e de processos pessoais no âmbito cognitivo, emocional, prático e financeiro. Este domínio abrange as seguintes subcategorias:

I.1.a Aquisição, fortalecimento ou enfraquecimento de hábitos e habilidades e de características e processos pessoais, que podem ser aplicados em vários contextos da vida do sujeito;

I.1.b Alterações de sentimentos e/ou percepções relativos ao próprio sujeito, à experiência de ser morador, sobre a moradia ou sobre a instituição;

I.1.c Alterações quanto aos recursos materiais, seja em ganho ou prejuízo.

**I.2 Domínio Social:** contempla alterações que dizem respeito à amplitude da rede social do estudante morador; ao seu envolvimento em atividades de interação social de natureza diversa; à sua competência nas relações sociais. É composto pelas seguintes subcategorias:

I.2.a Alterações na composição da rede social que envolve a ampliação ou a restrição da rede de relacionamentos entre moradores, no ambiente acadêmico ou fora deste; alterações do papel social exercido;

I.2.b Envolvimento em atividades de interação social, observando-se o tipo/natureza das atividades dentro ou fora da moradia e alterações em sua frequência;

I.2.c Competência social na forma de aquisição, fortalecimento ou enfraquecimento de habilidades, atitudes, valores e comportamentos, necessários à convivência social;

**I.3. Domínio Acadêmico:** neste domínio foram sistematizadas alterações relacionadas à tarefa acadêmica, as quais envolvem mudanças em conhecimento, atitudes e valores; ao ganho, ao fortalecimento ou ao enfraquecimento de habilidades; ao cumprimento de compromissos e tarefas. Ainda neste domínio estão contempladas alterações relacionadas ao desempenho acadêmico. As subcategorias correspondentes são:

I.3.a Alterações de conhecimentos, atitudes e valores sob a forma de ampliação de conhecimento relacionado ao curso, a outras áreas do conhecimento, ao funcionamento da universidade. São consideradas também alterações nas atitudes e valores sobre vida acadêmica e formação;

I.3.b Habilidades e hábitos relacionados ao cumprimento de compromissos e tarefas acadêmicas;

I.3.c Envolvimento acadêmico que compreende o grau de dedicação às atividades de natureza obrigatória e não obrigatória, à utilização de equipamentos e de serviços disponíveis na universidade. Contempla ainda o grau de interação com professores e demais membros da comunidade acadêmica, assim como iniciativas de organização e participação em comissões e eventos de natureza acadêmica;

I.3.d Desempenho acadêmico na forma de resultados em termos de nota, ou avaliação de desempenho que resultem em aprovação ou reprovação em disciplinas e outras atividades acadêmicas.

**I.4. Domínio Saúde:** compreende aquelas alterações no estado de saúde e no bem-estar físico, mental e emocional do estudante morador. São subcategorias deste domínio:

I.4.a Hábitos relacionados à saúde que visem à sua promoção ou resultem em prejuízo dela;

I.4.b Aspectos físicos e morbidades considerando o surgimento ou a eliminação de morbidades e/ou agravos à saúde;

I.4.c Estado emocional, psicológico ou mental na forma de conforto mental, estresse, nervosismo, irritação, depressão, confusão mental, tristeza, pensamentos suicidas e outros.

## 5.2 CONDIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE VIVER EM MORADIAS ESTUDANTIS GERADORAS DE IMPACTO

As condições propiciadoras de mudanças que estão presentes na experiência dos estudantes que vivem em moradias estudantis foram identificadas *a posteriori*. A partir da sistematização dos relatos dos entrevistados, foram organizadas duas categorias de condições: a de ser morador e as condições existentes na moradia, conforme apresentado no Quadro 2, a seguir:

### Quadro 2 - Condições da Experiência de Viver em Moradias Estudantis Geradoras de Impacto e suas Subcategorias Correspondentes

Condições Categorias	Subcategorias
C.1. Relacionadas ao ser morador	C.1.a. Visão da comunidade acadêmica e de outros externos à moradia C.1.b. Regras institucionais C.1.c. Proximidade da universidade C.1.d. Desempenho de papéis C.1.e. Responsabilidade com os cuidados pessoais
C.2. Relacionadas à moradia estudantil (aspectos sociais e estruturais)	C.2.a.1. Conviver, dividir, compartilhar com C.2.a.2. Ocorrência de encontros, reuniões, assembleias, atividades culturais, de lazer e esportivas C.2.a.3. Presença de grupos C.2.a.4. Práticas adotadas por estudantes no ambiente da moradia
	C.2.b.1. Ambiente físico C.2.b.2. Serviços C.2.b.3. Localização geográfica

As categorias que compõem as condições geradoras de impactos são descritas a seguir:

**C.1 Ser morador:** refere-se ao *status* do estudante como residente de uma moradia estudantil e as implicações decorrentes disso. É composta por cinco subcategorias.

C.1.a Visão da comunidade acadêmica e outros externos à moradia sobre a condição de ser morador ou sobre aspectos relacionados à moradia, tais como curiosidades, questionamentos, cobranças e expectativas;

C.1.b Regras institucionais - assistência suplementar voltada especificamente para os moradores, na forma de seu cumprimento ou ausência dela; regras a serem cumpridas pelo morador; a existência de vaga na moradia estudantil;

C.1.c Proximidade do estudante da universidade - não ter que se deslocar do município onde residia antes até a universidade; estar longe da família;

C.1.d Desempenho de papéis na moradia ou representando-a em eventos, seja de caráter formal ou informal; liderança, coordenação, secretariado e outros.

C.1.e Responsabilidade com os cuidados pessoais: lavar, passar, cozinhar, fazer compras de alimentos, limpar o quarto.

**C.2 Condições da moradia:** este grupo de condições está relacionado à dinâmica social que ocorre no ambiente da moradia estudantil, às condições físicas e geográficas da moradia e à estruturação dos serviços disponíveis aos estudantes moradores. As condições que fazem parte desta categoria foram agrupadas e codificadas,<sup>59</sup> levando-se em conta, separadamente, os aspectos sociais e os aspectos estruturais presentes nela.

C.2.a Aspectos sociais: composto por quatro subcategorias:

C.2.a.1 conviver, dividir, compartilhar com pessoas (de culturas, ideias, hábitos, lugares e comportamentos diferentes), ambiente (coletivo, com muitos problemas, com determinado número de pessoas, com barulho, onde as pessoas se ajudam/não se ajudam),

---

<sup>59</sup> Apenas para lembrar o leitor que para os aspectos sociais utilizou-se a letra “a” após o código C2 e para as condições estruturais a letra “b”, conforme detalhado no Capítulo 5.

estudantes (mais/menos experientes, mais/menos avançados nos cursos, do mesmo curso, de outros cursos ou áreas), regras coletivas;

C.2.a.2 Ocorrência de encontros, reuniões, assembleias, atividade culturais, de lazer e esportivas na moradia ou relacionadas a ela;

C.2.a.3 Presença de grupos na moradia, de caráter religioso, político, de discussões diversas;

C.2.a.4 Práticas adotadas por estudantes (moradores ou não) no ambiente da moradia: uso de drogas, formas de uso do patrimônio e propriedade coletiva; hospedagem de estudantes de outras instituições; utilização dos objetos pessoais de terceiros; envolvimento pessoal com colegas.

C.2.b Aspectos estruturais da moradia: composto por três subcategorias:

C.2.b.1 Ambiente físico móvel ou imóvel da moradia estudantil. Refere-se às características físicas da moradia, seu estado de conservação, mobiliário e equipamentos disponíveis;

C.2.b.2 Serviços disponíveis para os estudantes moradores<sup>60</sup> e/ou para a moradia ou a ausência deles: alimentação, assistência médica, auxílio material didático (xerox, impressão e outros), manutenção do espaço físico, limpeza e segurança;

C.2.b.3 Localização geográfica da moradia: dentro ou fora do campus, perto ou longe da universidade ou do centro do município onde está localizada.

### **5.3 DESCRIÇÃO DAS RELAÇÕES IMPACTOS - CONDIÇÕES**

Os estudantes apontaram uma gama de alterações ou impactos nos quatro domínios investigados, entendidos por eles como decorrentes da condição de serem moradores ou das condições advindas da moradia. A seguir, serão descritos para cada um dos domínios de

---

<sup>60</sup> Este item, no que se refere aos serviços voltados para o estudante, difere do item C.1.b., uma vez que aquele item trata das ações voltadas especificamente para o sujeito que é morador. No caso do item C.2.b.2, ora descrito, observou-se que os serviços disponíveis para os estudantes se estendem para todos os contemplados pela assistência estudantil e não pela condição específica de viver em uma moradia estudantil. Como se pode notar, também estão contidos neste grupo os serviços que são voltados para as moradias estudantis.

impacto investigados os pares de relação observados entre subcategorias de impactos e subcategorias de condições associadas. Os códigos apresentados correspondem às subcategorias de Impactos (I) e de Condições (C) presentes nos Quadros 1 e 2. Para melhor distinção entre impactos e condições, optou-se por sublinhar apenas a identificação das condições. Na descrição dos impactos, procurou-se extrair o seu caráter positivo ou negativo, a partir da conotação de desejabilidade ou não, presente nas falas dos estudantes. Para uma descrição mais clara dos conteúdos, tanto dos impactos quanto das categorias, optou-se por trazer ilustrações com recortes das falas dos estudantes entrevistados, os quais são apresentados em itálico e entre aspas. Os trechos escolhidos são aqueles considerados como os que melhor exemplificam os impactos ou as condições em descrição. As siglas após as falas referem-se às utilizadas para a codificação de cada entrevistado. As subcategorias de condições também aparecem acompanhadas com as siglas correspondentes.

### **5.3.1 Impactos no Domínio Pessoal e Condições Associadas**

Conforme já descrito, o domínio pessoal é composto pelas subcategorias de impactos: mudanças em hábitos e habilidades, características e processos pessoais; alterações de sentimentos e/ou percepções; alterações nas condições materiais. Na sequência, são apresentadas cada uma dessas subcategorias e as subcategorias de condições associadas, com ilustrações a partir dos relatos dos próprios entrevistados.

As alterações referentes a **hábitos e habilidades, características e processos pessoais (I.1.a)**, com uma única exceção, podem ser qualificadas como positivas e associados aos dois grupos de condições: ser morador e condições da moradia.

No que se refere às mudanças atribuídas à condição de ser morador, foram mencionadas apenas impactos classificados como positivos. Neste conjunto, a oportunidade de poder dar um direcionamento à vida ao cursar uma universidade *“dá possibilidade de você sair de uma área onde não existe uma faculdade, um curso universitário que você possa sair dali, [...] isso vai mudar totalmente sua vida”* (M05) foi associada à existência de vaga na moradia estudantil (C.1.b). O desenvolvimento da autonomia para dirigir a própria vida, por sua vez, foi atribuído à distância da família (C.1.c) *“como você é*

*responsável por sua formação, uma 'auto educação' digamos assim, você não tem que dar satisfação a ninguém” (M03). Ocupar uma vaga na moradia (C.1.b) para um dos entrevistados “foi o meu maior aprendizado que poderia ter tido. Então você cresce muito mais” (M36) e resultou em crescimento pessoal. Já o papel de liderança (C.1.d.) trouxe amadurecimento “esse processo fez com que eu amadurecesse bastante” (M14). Ter que assumir a responsabilidade sobre os cuidados pessoais (C.1.e) “aqui a gente tem que se virar tudo sozinho” (M28) foi o que levou alguns estudantes a desenvolverem a habilidade para cozinhar “aprendi mesmo fazer, desde comidas caseiras até comidas mais sofisticadas” (M29).*

Quanto aos impactos envolvendo hábitos e habilidades, características e processos pessoais associados às condições da moradia, foram identificados tanto aqueles vinculados aos aspectos sociais quanto aos estruturais da moradia. Como mudança desejável derivada de aspectos sociais presente na moradia foi mencionado o ganho de autonomia para fazer escolhas “isso influencia muito, como eu falei, porque você pode ver aquilo que você quer e aquilo que você não quer né? Têm pessoas de várias... naturezas diversas, né? Então você pode tirar muitas conclusões através disso” (M05). Esse impacto foi atribuído ao fato de os estudantes conviverem com a diversidade (C.2.a.1). De acordo com uma das entrevistadas, viver em local onde há muitos problemas nas relações sociais (C.2.a.1), embora a tivesse prejudicado em outros aspectos, funcionou positivamente no sentido de deixá-la mais fortalecida para o enfrentamento de adversidades “você se torna uma pessoa muito forte, muito resistente” (M12). Foi dito também que o modelo de gestão presente na moradia (C.2.a.2), embasado por “princípios de organização da casa, que eram princípios que foram pensados pra assegurar a liberdade do indivíduo e a autonomia da casa” (M20) levou o estudante a se perceber como uma pessoa mais serena e mais reflexiva na atualidade, conforme relata: “[pessoas] que passaram o mesmo tempo que eu dentro da casa e que eu reconheço da mesma forma que eu me reconheço, são pessoas mais serenas, mais reflexivas sobre os problemas que enfrentam hoje” (M20).

Em se tratando de mudanças consideradas negativas, um único relato foi associado aos aspectos sociais no cotidiano da moradia. De acordo com um morador, a convivência com pessoas descuidadas com o ambiente físico (C.2.a.4) o levou a abrir mão da organização do espaço para evitar conflitos e se tornar também uma pessoa desleixada “a

*questão da bagunça eu me adaptei mesmo. Acho que hoje eu sou o mais jogado no quarto porque antes eu brigava muito com os meninos por causa disso” (M33).*

Nesta subcategoria do domínio pessoal foi observado que apenas alterações positivas foram associadas às questões estruturais presentes na moradia estudantil, a saber: a existência de horários fixos para alguns serviços na moradia (C.2.b.2) *“ser residente existe aquela dinâmica: tem que tá na hora do café da manhã, na hora do almoço e na hora da janta, entendeu?” (M01),* resultou na aprendizagem da pontualidade *“então, aprendi a ser pontual, tem que ser pontual” (M01);* mesmo reconhecendo a carência de alguns serviços voltados para o estudante morador, o entrevistado atribui alterações positivas a essa condição, como por exemplo, a ausência de um acompanhamento institucional ao funcionamento da moradia (C.2.b.2) o impeliu a aprender a ser organizado, não só para as questões ligadas à moradia como também àquelas relativas à sua vida pessoal: *“você chega aqui, não tem uma organização pronta, não tem alguém que organize, que coordene as coisas, você tem que tomar essa ... dá esse choque de maturidade e [você] passa a organizar a casa, sua vida e a casa” (M10).* Alguns entrevistados também informaram que tiveram que desenvolver a habilidade para cozinhar como alternativa à inexistência de serviço de refeições na moradia (C.2.b.2) *“aqui não tem RU [restaurante universitário], a alimentação de início era um pouco complicada porque eu não sabia fazer nada, em geral só comia macarrão, macarrão, macarrão. [...] aí eu fui aprendendo e tal” (M29).*

No que se refere às alterações de **sentimentos e/ou percepções (I.1.b)**, que é a segunda subcategoria de impactos no domínio pessoal, foi possível identificar alterações positivas e negativas propiciadas tanto pela condição de ser morador quanto pelas condições da moradia.

Relacionadas à condição de ser morador, dentre alguns exemplos, o fato de o estudante ter obtido uma vaga na moradia (C.1.b) fez com que ele *“ah, eu acho que morar na residência é uma grande responsabilidade” (M33)* sentisse como obrigação sua ter que retribuir à sociedade de alguma forma *“e aí eu vejo uma obrigação de retribuir à sociedade isso e eu faço... toda hora eu tô organizando algum evento” (M27).* Ademais, preencher tal vaga, para outro, colaborou na construção da identidade como estudante *“assim, pra mim eu sinto como, assim, o ser morador me transmite uma certa ... é... vamos dizer assim,*

*identidade como estudante, de estar aproveitando esse espaço aqui” (M37). Uma das entrevistadas discorreu que passou a se envolver emocionalmente com os problemas da moradia, ao exercer informalmente o papel de liderança desta (C.1.d) “*porque eu acabo me envolvendo emocionalmente nas coisas né? Eu quero muito fazer as coisas e tal, quero que a residência dê certo” (M19).**

As consequências sobre os sentimentos e percepções compreendidas como negativas foram associadas a certas condições, como a visão negativa que habitualmente a comunidade externa tem sobre a moradia e seus moradores (C.1.a) de acordo com os entrevistados. Esse tipo de experiência fez com que o estudante sentisse medo de se identificar como morador “*a princípio há uma certa... um certo medo de você se identificar como residente universitário lá fora” (M03). Em outro relato, o entrevistado se referiu ao número insuficiente de vagas na moradia estudantil para atender à demanda existente (C.1.b) como condição que lhes provocou sentimento de revolta “a partir do momento que eu entrei, antes de eu entrar, na verdade, na residência já começou isso, no próprio processo seletivo eu tive... você vê a injustiça né? Aí você tenta buscar o porquê disso” (M08) que, na ocasião, estava concorrendo por uma dessas vagas “[...] e aí naquele momento já começa a sua revolta, vamos dizer assim e você já cria outra atitude em relação ao problema” (M08).*

A proximidade geográfica com a universidade na qual estudava (C.1.c) traz como consequência o distanciamento do estudante de sua família. Diante desta situação, o sofrimento traduzido em saudade de casa parece inevitável “*porque foi uma bomba, um choque pra mim: Ah tô longe de casa, vixe!” (M30). Em relato emocionado o estudante descreveu o sentimento vivenciado:*

*Eu sinto muita saudade de minha família, principalmente que eu sou muito apegado com meu pai [mostra as fotos da família e da namorada]... Alguns sofrem mais, os mais acostumados ao aconchego do lar, ao aconchego da família, vêm pra cá, muitas vezes solidão total, até se adaptar (M34).*

O desempenho de papéis na moradia, especialmente o de representante dos moradores (C.1.d) foi uma ocorrência por vezes descrita. Para o estudante, tal função é um desafio, pois se sentiu cobrado a supervisionar o comportamento dos demais “*eles acham*

*que eu tenho que estar vigiando eles. É... se alguém faz algo de errado, eu que tenho que reclamar. Todos aqui são adultos e podem ter essa liberdade de tá falando do erro do outro né?”* (M26). Outro impacto decorrente de tal condição foi o de sentir-se invadido pelos problemas da moradia em tempo integral *“é como se eu não tivesse um ambiente onde eu pudesse separar os espaços, os problemas coletivos de mim [...]. Isso acabou me deixando meio mal”* (M13).

Do mesmo modo que a condição de ser morador, as condições vinculadas à moradia, tanto em seus aspectos sociais quanto estruturais, provocaram alterações positivas e negativas de sentimentos e percepções nos estudantes.

Foi possível identificar uma série de impactos considerados positivos derivadas dos aspectos sociais da moradia. A possibilidade de conviver com muitas pessoas (C.2.a.1) *“como pessoa, acredito que na parte do convívio com a coletividade tem influenciado muito, de modo benéfico porque traz assim uma experiência significativa”* (M07) resultou em sentimento de satisfação para o estudante *“tem sido muito válida pra mim essa experiência, acredito que pra minha formação enquanto pessoa está sendo sensacional isso aqui, essa experiência”* (M07). Morar com pessoas que são tolerantes à diversidade sexual (C.2.a.1), conforme discorreu, foi o que levou o estudante a se sentir fortalecido e confiante *“eu fortaleci foi o meu psicológico mesmo assim, porque eu perdi aquela insegurança e ganhei a minha autoconfiança”* (M29). A ocorrência de discussões e assembleias na moradia (C.2.a.2), por sua vez, foi uma condição que fez com que o estudante se sensibilizasse com os problemas da moradia *“por ver que alguns problemas aqui podiam ser melhorados [...] eu vi essa necessidade, entende?”* (M02). A presença de grupos de discussão (C.2.a.3) *“a gente começou a participar de algumas discussões”* (M37) foi importante para que o entrevistado, conforme recordou, passasse a se sentir orgulhoso pelo *status* de morador *“me assumi nos grupos políticos, me apresentava nos grupos políticos da [X] como residente e até hoje, hoje eu faço questão inclusive de dizer que eu sou residente”* (M10). A conduta adotada por muitos moradores (C.2.a.4) de compromisso com a universidade e com a formação *“tem também pessoas que estão envolvidas em projetos da universidade, que estudam realmente que não ficam brincando [...] porque as pessoas de fora não veem o lado intelectual, só veem o lado da sacanagem,*

*da droga e tal” (M11) levou a estudante a ter uma percepção positiva sobre a moradia “Eu vi que não era nada disso” (M18).*

Foram apresentados relatos de alterações negativas de sentimentos e/ou percepções associadas às condições da moradia em seus aspectos sociais como a de morar com pessoas desconhecidas (C.2.a.1) *“então morar na residência, ainda mais com pessoas que você não escolheu morar, perde um pouco dessa, dessa afinidade pessoal, entendeu?” (M33)* que foi associada ao sentimento de solidão, experimentado pelo estudante *“por não ter afinidade com todo mundo, a gente sente um pouco a solidão” (M33)*, e também ao medo e à insegurança em relação ao convívio com outros moradores:

*Eu creio que, de início, eu fiquei no conflito, assim, do tipo... isso é muito... como é que eu posso dizer... eu não tive confiança nenhuma. Assim, porque, quando eu vi aqui todo mundo junto, eu não tive confiança em dar certo, em as pessoas se entenderem, em haver o consenso (M20).*

O perfil dos moradores também foi citado como propiciador de alterações indesejáveis nos sentimentos e percepções. Para um dos entrevistados, morar com pessoas sem compromisso com os estudos (C.2.a.1) *“eu tinha a visão de residência diferente, achava que todo mundo estudava, que todo mundo era aquela coisa assim e aí, poxa! Eu senti que todo mundo não levava tanto a sério como eu” (M22)* resultou em desapontamento. Já determinadas práticas vistas como inaceitáveis pelos entrevistados, mas adotadas por alguns moradores no ambiente da moradia provocaram impactos negativos, como nos exemplos: comportamentos individualistas praticados por alguns (C.2.a.4) *“E aqui não, é cada um cuidando dos seus objetivos e... não se importam muito com o outro [...]. Às vezes do mesmo quarto, não é? Às vezes a gente não procura saber nem mesmo do colega do quarto” (M07)* causou muito estranhamento ao estudante que vinha de experiências solidárias de convívio *“não consegui me acostumar com essa ideia [...] eu acho que acaba tornando as pessoas mais egocêntricas, egoístas, desumaniza... a falta de preocupação com o próximo, com o vizinho” (M07)*; o uso do espaço da moradia para o consumo de drogas (C.2.a.4) também foi citado: *“não é tanto o residente que usa muito, são os amigos dele. Uma pessoa que usa chama dez amigos dele pra vir pra cá” (M09)*. Tal conduta ocasionou desconforto *“eu me senti muito mal logo no início, apesar de ter*

*boas relações com pessoas que já saíram da residência, mas mesmo assim foi muito complicado para mim o início” (M18) e também sentimento de insegurança:*

*Diminuiu depois, eu até ameacei ele, eu falei pra ele assim: ‘se não parar, se a residência, eu tô falando por mim, se a residência não tomar uma atitude em relação a isso porque eu não me sinto bem, não me sinto segura com essas pessoas vindo pra cá só pra fumar maconha’ (M19).*

Se, como já foi descrito anteriormente, a tolerância à diversidade sexual trouxe reflexos positivos para alguns estudantes, para outros o comportamento de rejeição aos homossexuais por parte de alguns moradores (C.2.a.4) *“aí nisso só me restou um quarto e eles não podiam me negar a entrar porque a vaga era minha por direito. Nesse sentido, eles fizeram uma permuta: colocaram uma pessoa de outro quarto e me jogaram pra outro quarto” (M14)*, trouxe reflexos negativos. O entrevistado relembrou o abalo psicológico que sofreu ao ser discriminado: *“Eu cheguei até a ir na [Pró-Reitoria X] pra dizer que eu não teria psicológico pra enfrentar a crise, [...] porque eu não achava saudável ir para um espaço [moradia] onde as pessoas me rejeitariam por minha opção sexual” (M14).*

As condições da moradia em seus aspectos estruturais associadas às mudanças positivas nos sentimentos e percepções foram as determinadas pela localização geográfica da moradia (C.2.b.3). Quando instalada um local seguro *“aqui, essa residência está bem localizada [...] o efetivo policial aqui é maior, as blitz são maiores... isso acaba intimidando a ocorrência de fatos violentos” (M07)* ou dentro do campus *“você tem a... a questão da segurança, você tá aqui dentro é mais difícil de acontecer alguma coisa do que morando numa casa fora” (M36)* gerou sensação de segurança *“aqui é bem tranquilo mesmo” (M07); “e também pela segurança do bairro, a gente mora numa área bastante segura e tudo mais... sem comparação né?” (M10).*

Impactos negativos em sentimentos e percepções atribuídos às condições estruturais da moradia podem ser ilustrados em casos como a sensação de constrangimento e sentimento de vulnerabilidade à aquisição de doenças, devido à precariedade nas condições físicas da moradia (C.2.b.1):

*Quando a gente veio pra cá a pia do banheiro não funcionava, nós escovávamos os dentes, lavávamos o rosto, íamos ao banheiro, pra lavar a*

*mão, tudo na pia de lavar roupa, lá fora. Isso pra mim era um constrangimento terrível. Por quê? Porque tá ligado com a higiene, isso traz vários tipos de doença, de contaminação (M25).*

Foram revelados sentimentos de vergonha e diminuição da autoestima também decorrente da precariedade do ambiente físico (C.2.b.1) “*Eu tenho vergonha, não tenho coragem de chegar aqui, trazer um amigo meu pra vir aqui, tudo quebrado, tudo... parece uma casa abandonada. Você se sente... um nada morando aqui dentro*” (M12).

A ausência institucional diante de uma série de problemas existentes na moradia foi mencionada em diversos depoimentos. Essas situações acarretaram impactos negativos nos sentimentos e percepções dos moradores. Por exemplo, a falta de suporte adequado ao estudante enfermo (C.2.b.2) fez com que ele se sentisse desassistido “*eu não vi o papel da universidade assim... tão apoiador no sentido de dar um*” (M04); a ausência de monitoramento à adaptação do estudante na moradia (C.2.b.2) provocou um sentimento de abandono “*ela seleciona, ela coloca você naquele lugar... você se vira lá. Você é praticamente abandonado*” (M12); a escassez de serviços de manutenção e cuidado do espaço físico (C.2.b.2) acarretou em sentimento de humilhação “*o que é ruim é muitas vezes o aluno ter que ficar... mendigando, ficar implorando, se humilhando por melhores condições, por uma lâmpada que falta, por uma limpeza no caminho*” (M37); a inexistência de visita institucional periódica ao ambiente da moradia (C.2.b.2) para resolver as demandas existentes “*mas infelizmente a universidade ainda nos trata dessa forma: joga aqui... não nos visitam, não procuram saber*” (M14) gerou sentimento de medo, vulnerabilidade:

*Aí eu tomei a faca da mão dele [o colega de quarto] ele pedia pra gente amarrar ele na cama, como se fosse um louco no manicômio. E a gente fazia isso pra quando a gente tivesse dormindo ele não fazer algo com a gente [...] existem brigas aqui na casa, conflitos que eles não sabem que existiu, não tem informação. Então essa omissão é um fator que eu chamo de extermínio. Porque é um fator de risco, porque pode a qualquer dia explodir e gerar um... nos termos [como se poderia dizer]... consequências... irreparáveis (M14).*

O sentimento de insegurança foi atribuído à localização da moradia dentro do *campus*, porém em área muito afastada das demais instalações institucionais (C.2.b.3), conforme discorreu o estudante:

*A residência, ela fica longe do campus, e nós estamos aqui na última. E aí a gente tem acesso de pessoas da rua aqui, que pulam o muro, que o vigilante fica lá na guarita, lá no portão, ele não vai dar conta se, por exemplo, acontecer um assalto aqui, como já houve aqui na outra residência, quando era residência de mulher, já aconteceu. Então, quando a gente sai pra viajar eu não fico seguro se volto e se acho as coisas, né? Tem esse problema, luminosidade, segurança, então acaba tendo essa insegurança, esse problema (M37).*

A terceira subcategoria de impactos, denominada de **recursos materiais (I.1.c)**, esteve nos relatos, vinculada tanto à condição de ser morador quanto às condições da moradia em seus aspectos sociais. Os impactos atribuídos a esses dois grupos de condições foram todos classificados como positivos.

Em se tratando de mudanças vinculadas ao ser morador, o conforto material e econômico foi atribuído à existência de vaga na moradia (C.1.b) “*então a residência universitária me possibilitou concluir o curso com uma facilidade maior... a infra estrutura me possibilitou ter um maior conforto... de estrutura física e também a questão econômica né?*” (M04) ou à possibilidade de ser beneficiado por uma bolsa específica destinada aos moradores (C.1.b) “*em relação mais a essa questão da prestação de serviço, é... ajudou bastante a questão financeira*” (M23) .

No que diz respeito às condições da moradia em seus aspectos sociais, foi declarado que conviver com um número elevado de pessoas (C.2.a.1) foi uma prerrogativa que garantiu vaga de emprego para o estudante, conforme relembra:

*A questão da residência eu já usei até em termos de entrevista de emprego, de trabalho... porque algumas organizações, elas buscam pessoas que conseguem viver em grupo, né? Socializar... e você morar numa casa dessa não é fácil. Esse emprego que eu tô hoje, que antes foi estágio por um ano, a primeira pergunta que o dono da empresa perguntou era: ‘rapaz, você sabe o que é trabalhar...’ eu trabalho no ramo da construção civil... ‘você sabe o que é trabalhar com cem, duzentos peões no seu ouvido gritando toda hora [...]?’ eu falei: Eu não sei, mas eu moro numa casa com [X]*

*peessoas... e o clima é tenso assim, mas... eu nunca tive problemas não [rsrs]! Eu sempre consegui levar da melhor forma' (M04).*

### **5.3.2 Impactos no Domínio Social e Condições Associadas**

As alterações na composição da rede social, o envolvimento em atividade de interação social e competência social são as subcategorias que compõem os impactos no domínio social. A seguir, o detalhamento dos impactos neste domínio e as condições correspondentes que os provocaram.

Como exemplo positivo na subcategoria **alterações na composição da rede social (I.2.a)**, em virtude da condição de ser morador, foi mencionado o tornar-se referência para a comunidade discente “*dá até um certo status*” (M36), em virtude da visão da comunidade acadêmica e outros externos sobre a moradia (C.1.a), como alguém que tem conhecimento “*eu me sinto uma referência que é positiva assim... eu sou residente, eu sou referência acadêmica pra galera aqui na minha sala e outras salas né?*” (M19) ou como um representante estudantil “*porque como eu moro na residência, então as pessoas já pensam como uma referência da residência da [X]*” (M21).

Em termos de impactos negativos sobre a composição da rede social e derivados do ser morador, observou-se que vários episódios de discriminação vividos pelos estudantes foram atribuídos também à visão da comunidade acadêmica e de outros externos sobre o morador (C.1.a), que nestes casos foram interpretados pelos estudantes como negativas. Conforme descreveu uma das entrevistadas: “*até hoje tem a imagem: residente ou é prostituta, ou é vagabundo ou é tudo maconheiro*” (M15). Outro relatou a visão da comunidade acadêmica do *campus* em que estudava: “*a gente é visto como pedinte na universidade [ênfase]... Apenas como pedinte, como se a gente não tivesse direito nenhum*” (M19). Uma estudante detalhou alguns episódios de discriminação já vividos:

*Aí o corretor perguntou: 'você mora onde?' eu disse: 'moro na residência'. Aí ele me olhou assim [...] eu já percebi isso várias vezes, você vai conhecer um cara ou uma menina mesmo que seja, uma mulher. Aí pergunta: 'você mora onde?' 'Na residência da [X].' Aí o cara já lhe olha assim: 'essa é puta!' (M11).*

Entre os impactos nesta subcategoria, atribuídos às condições da moradia em seus aspectos sociais, e que podem ser considerados positivos, estão a ampliação da rede social e o exercício de cargo na moradia. A ampliação da rede social foi relacionada à oportunidade de morar com muitas pessoas (C.2.a.1), processo cuja dinâmica foi apresentada por um dos entrevistados:

*A residência ajuda muito a você criar novas amizades porque na residência tem aquele negócio: são vários outros residentes de outros cursos que aí você conhece eles na residência e através disso, você vai conhecendo outras pessoas de outros cursos através dessas pessoas (M29).*

A ocorrência de mobilização estudantil para garantir vaga na moradia (C.2.a.2), por sua vez, foi um incentivo para que o estudante se tornasse representante da moradia “*como eu tinha uma boa articulação com as demais casas, porque eu vivi todo aquele momento de ocupação, eu vivi toda aquela movimentação, eu consegui articular uma chapa e nossa chapa saiu vitoriosa*” (M14).

A presença de grupos de discussão sobre movimento estudantil na moradia (C.2.a.3) também levou a estudante a se tornar representante da moradia “*eu me interessei mais pela questão política, tinha as discussões da política estudantil, comecei a participar. Eu me tornei representante da moradia*” (M13).

Quanto às alterações consideradas negativas na composição da rede social e decorrentes das condições sociais da moradia estão a convivência com pessoas de cursos mais prestigiados (C.2.a.1) “*então eu acho que a convivência com essas outras pessoas que se exibem o tempo todo, aqui tem isso: ‘Ah! eu faço medicina sou melhor que você!’, ‘sou de direito e não de história pra morrer de fome!’*” (M11) levou a estudante a passar por momentos de discriminação. Para outro morador, Viver com pessoas desconhecidas (C.2.a.1) “*morar na residência, ainda mais com pessoas que você não escolheu morar, perde um pouco dessa, dessa afinidade pessoal, entendeu?*” (M19) foi o principal motivo apresentado pelo estudante para descrever sua dificuldade em criar vínculos com os demais moradores “*não tenho nenhum tipo de relação, de laços afetivos... com a maioria das pessoas assim... entre residentes*” (M19). Para uns, o convívio diário com os colegas pode

trazer algumas dificuldades na dimensão afetiva da interação. Segundo uma das entrevistadas, o envolvimento afetivo com outro morador (C.2.a.4) levou-a a ter uma obrigatoriedade autoexigida em ter que se apresentar arrumada em tempo integral e isso lhe trouxe demasiada sensação de desconforto, por ter que se apresentar dessa maneira em tempo integral *“hoje eu jamais me envolveria com uma pessoa daqui [...]. Eu lembro que quando me envolvi com uma pessoa eu me exigia ficar 24 horas arrumada, eu já não aguentava mais aquilo”* (M13).

Ter experimentado episódios de discriminação foi o impacto negativo relacionado aos aspectos estruturais da moradia, mais especificamente à localização da moradia (C.2.b.3) em área nobre do município, como se pode ver no relato: *“mas ao mesmo tempo tem o outro lado que eu acho que é negativo pra gente da residência que eu acho que é a instalação desse espaço aqui no [X]. Ainda hoje eu acho que é muito hostil a relação da sociedade aqui em volta da gente, né?”* (M03).

Na segunda subcategoria dos impactos do domínio social, **envolvimento em atividades de interação social (I.2.b)**, em se tratando da condição de ser morador, foram observados tanto impactos positivos quanto negativos. Com relação aos positivos, foi relatado que ao ser beneficiada por bolsa de monitoria específica para morador (C.1.b.), a estudante passou a se envolver em atividades com demais colegas moradores com vistas a melhorias para a moradia *“lá [na instituição] eu passo a saber o que tá acontecendo pra que eu possa ajudar de qualquer forma. Eu não sou coordenadora da casa, mas eu faço muito, assim pela casa. [...] coisinhas que necessitam aqui da residência eu tô sempre procurando, tô muito lá perguntando”* (M23).

Outra situação levantada diz respeito ao imperativo de ter que preparar a própria refeição (C.1.e) leva alguns estudantes à experiência de preparar e partilhar os alimentos de forma coletiva *“de noite, a gente junta pra fazer aquela comida mais social e tal [...] então a gente se junta, faz um cuscuz,... ‘Ah, vou comprar um pão!’ ‘Compre pra mim também pra gente comer junto!’”* (M34).

Também é comum o estudante assumir algum tipo de função na moradia, por exemplo, ao exercer o cargo de representação na moradia (C.1.d) um dos entrevistados comentou que teve a possibilidade de conhecer estudantes de outras instituições e de outros

estados “*eu pude trocar muita experiência com esse pessoal de fora, é... contatos, fiz muitos contatos, conheci muitas pessoas do movimento de casas dos estudantes*” (M04).

Episódios de conflitos com os colegas foram os exemplos trazidos de alterações negativas no envolvimento em atividades de interação social, relacionadas à condição de ser morador. Para alguns entrevistados, o exercício formal ou informal de algum papel no âmbito da moradia (C.1.d) “*Então, principalmente eu e [X] somos vistos na residência como os líderes da residência, porque quer tomar a frente de tudo. Não! A gente entende que é um espaço político e deseja fazer as coisas politicamente*” (M18) foi o elemento determinante para o desencadeamento de conflitos com outros moradores “*Porque eu devo tá causando algum tipo de incômodo a ela com relação a minha postura, e ela disse que eu tava me metendo demais nas coisas, que eu tomava as coisas muito pra mim*” (M19).

Ao se reportarem aos impactos do tipo envolvimento em atividades de interação social decorrentes das condições da moradia em seus aspectos sociais, foram mencionados tanto impactos positivos, quanto negativos. Como exemplo de impacto positivo, observa-se que morar com muitas pessoas/com outros estudantes (C.2.a.1) “*No final de semana, quando o pessoal não viaja, a gente fica todo mundo sentado ali, canta, conversa, cada um conta a sua experiência, dá risada e a gente tem aquele espaço comunitário*” (M15) facilitou à participação em atividades interativas com os demais moradores “*Entre os residentes daquela casa, a relação interpessoal, a maioria ali é bem tranquila, tem muito diálogo, muita coisa, a gente faz muita coisa junto, tipo: joga bola, toma banho no rio, faz comida, vai pra rua, sai,... enfim*” (M33). A presença de grupos diversos na moradia (C.2.a.3), a exemplo do movimento estudantil “*a questão de ser residente e tá engajado em algum movimento social que é o de casa do estudante*” (M08) ou grupos religiosos “*tem muita gente evangélica aqui também e pregam, fazem reuniões*” (M01) levaram alguns estudantes a participarem desses grupos e/ou das comissões existentes “*atualmente eu sou da comissão de informática, sou da comissão de hospedagem e sou da comissão de alimentação*” (M14), porque o estudante tinha o entendimento de que era “*importante conquistar esse espaço e puxar mesmo esse movimento*” (M37). Já algumas práticas desenvolvidas no ambiente da moradia (C.2.a.4) como partilhar experiência de vida com colegas do quarto foi o que favoreceu a cumplicidade entre as moradoras, expressas nas formas de encorajamento, e incentivo mútuo à persistência dos objetivos almejados nos

momentos de tristeza e maiores dificuldades “a gente se juntava, aconselhava uma a outra, a gente prometeu uma pra outra: ‘a partir de agora, não vamos chorar por mais nada disso!’ ” (M12).

Casos de conflitos entre moradores estão entre os relatos de impactos negativos no envolvimento em atividades de interação social, associados às condições da moradia em seus aspectos sociais. Dividir a casa ou o quarto com muitos estudantes ou conviver com pessoas de diferentes costumes e crenças (C.2.a.1) “*existem algumas características específicas dessa... dessa residência. Por exemplo, a maioria dos moradores exceto, se eu não estou enganada, a minha pessoa, todos vêm da zona rural*” (M25) foram situações identificadas como causadoras de desentendimentos “*Aí teve esse embate, porque eu sou a de fora, estrangeira - colocar entre aspas - que tá chegando. Tô invadindo essas mesmas culturas e tentando infiltrar esse sentimento de política, politizado, na vida deles, no cotidiano*” (M25). Morar em ambiente com muitos conflitos (C.2.a.1) por sua vez, levou alguns estudantes a se isolarem dos demais: “*eu evito assim ao máximo conviver com o restante da casa que é pra justamente evitar esses embates, porque você também acaba se cansando*” (M11).

Algumas práticas adotadas por estudantes no ambiente da moradia como hábitos precários de higiene por parte de alguns moradores (C.2.a.4) também foi indicado como motivo para a ocorrência de conflitos na interação social:

*Por mais que você deixe o problema acumular [a sujeira], por mais que você deixe criar germes dentro do banheiro [risos], por mais que você deixe isso acontecer, mas a pessoa vai entrar e vai tomar banho ali mesmo e fazer de conta [que o problema não existe]. Eu acho que eu tinha uma forma implicante [de lidar] com quem não tinha desenvolvido ainda (M20).*

Alguns outros comportamentos adotados na moradia como o envolvimento afetivo entre moradores (C.2.a.4) também interferiu negativamente na interação social, resultando em perda de amizade “*A pessoa era minha amiga e ele não era meu namorado, a gente ficava [...] aí o que aconteceu? Uma amizade que eu perdi*” (M13).

Quando mencionada as condições da moradia em seus aspectos estruturais atribuídas aos impactos em envolvimento em atividades de interação social, percebeu-se

que, diante de certas adversidades, alguns estudantes tendem a adotar posturas proativas, por exemplo, a precariedade no ambiente físico ou a carência de mobiliário adequado (C.2.b.1) foram identificados como motivos para os estudantes se organizarem em grupo, com o propósito de sanar as dificuldades existentes. Os seguintes relatos ilustram tal vinculação:

*Ele [o estudante] é forçado pela série de adversidades que ele encontra [...] aqui na universidade e na residência e ele é forçado a se mexer [...] vai passando um tempo, a gente percebe que se a gente não resolver, a casa vai... cair. Então a gente é forçada sim a se envolver, é forçado a se organizar, a procurar saídas (M10).*

*A maioria dos móveis que estão aqui foram conseguidos através de mim, de [X], e de [Y] da verba da Assistência Estudantil que vinha. Até então veio sempre e a gente não sabia que vinha, não sabia que vinha. A gente começou investigar, investigar, investigar, investigar e fizemos um projeto, fizemos um levantamento dos móveis que a gente precisava, fomos num mercado aqui no comércio local, fazer licitação, cotação de preço (M25).*

A escassez de acompanhamento institucional aos serviços de manutenção da moradia (C.2.b.2) “Antes de acontecer esse problema, eu já tinha falado com os engenheiros que ia acontecer, ninguém me escutou, é... isso não foi uma fatalidade, isso foi uma irresponsabilidade!” (M01) levam os estudantes a participarem de comissões e outras atividades relacionadas a melhorias da moradia “atualmente faço parte da comissão de manutenção” (M01). Como disse outra entrevistada:

*Fizemos uma lista, tiramos foto, comprovamos, fizemos um relatório de tudo que precisava: condições básicas de saúde e de higiene, e foi mandado lá para o departamento. Protocolamos, fizemos um ofício e tal, tudo certinho. Eles não deram a mínima. Depois quando a gente falou que ia sair daqui, que ia para outro lugar e que ia se alojar lá no departamento, foi aí que eles fizeram esta maquiagem na casa (M25).*

A localização da moradia próxima à área onde viviam os estudantes do mesmo curso que o entrevistado (C.2.b.3) facilitou a interação dele com seus colegas de curso “E aí eu acabei me entrosando muito com minha turma devido a ... minha localidade, onde moro”(M10).

Como já foi dito, os conflitos entre estudantes foi um dos impactos negativos associados às condições da moradia em seus aspectos sociais. Todavia, esses conflitos foram atribuídos também às condições estruturais da moradia. Dentre os exemplos identificados, foi mencionada a adaptação de alguns espaços coletivos como espaço de estudo (C.2.b.1) “(...) *eu tento garantir, eu prezo por esse lugar [referindo-se ao restaurante], pra não trazer som, não trazer televisão pra cá [...] já arrumei encrenca com um bocado de gente... por causa da organização*” (M01), ou os conflitos existentes têm alguma relação com a falta de alguns serviços na moradia (C.2.b.2) “*porque uma coisa a gente tem certeza: que esses conflitos são muito mais auxiliados pela falta de estrutura que a gente tem né? Então o que a gente acaba produzindo mesmo de conflito é por que: ‘ah, não tem!’*” (M10) como o de limpeza do ambiente físico “*por exemplo, até essa coisa da limpeza mesmo, a universidade teria que dispor alguém que fizesse isso né? Isso a gente tem consciência e tal, mas que não acontece. Isso acaba criando conflitos entre a gente, mas enfim...*” (M19).

A terceira subcategoria componente dos impactos no domínio social - **competência social (I.2.c)** – foi vinculada tanto às condições do ser morador quanto àquelas advindas da moradia estudantil e, para ambas situações, foi possível observar impactos positivos e negativos.

No primeiro caso, à condição de ser morador, um entrevistado descreveu que ao se distanciar de sua família (C.1.c) “*eu acho que por ser filho único e ser muito protegido eu acho que isso me prendeu um pouco e como eu tô morando na residência com pessoas que têm quatro, cinco irmãos, já está acostumado com essa questão de dividir*” (M21), experimentou a possibilidade de aprender a compartilhar, pois para ele “[...] *alguns filhos únicos acabam se tornando filhos egoístas, eu não sou isso, às vezes uma pessoa chega: ‘me empresta seu notebook’ eu: pega! ‘Me empresta seu celular pra fazer uma ligação [...]’*” (M21). O estudante deixa claro que tal mudança teve relação com a experiência de conviver com outros estudantes (C.2.a.1)<sup>61</sup> “*E outra coisa incrível, eu acabo sendo sempre*

---

<sup>61</sup> Cabe aqui um esclarecimento ao leitor: embora essa última condição mencionada esteja relacionada aos aspectos sociais da moradia, optou-se por colocá-la neste bloco, por se tratar de uma combinação de condições que aparece na fala do entrevistado de forma indissociada.

*o que cede, tanto na sala de aula, quanto aqui, eu acabo cedendo, eu acho que a residência trouxe isso pra mim” (M21).*

O exercício formal ou informal de algum papel de representação na moradia (C.1.d) “*Eu não me candidatei, eles que me elegeram [...] então eu seria a secretária” (M25)* foi importante para a estudante ter aprendido a lidar com o outro “*então houve muitos embates verbais e tal, enfim, foi um processo turbulento na minha vida, que com isso eu aprendi bastante a lidar com o outro” (M25)* e o estudante ter aprendido a dialogar com pessoas de diferentes posturas “*eu ter me tornado líder da casa fez com que eu tivesse que dialogar com essas pessoas, independente da postura deles ou dela em relação à minha orientação sexual” (M14).*

Os impactos negativos sobre as competências sociais associados à condição de ser morador foram atribuídos à visão externa depreciativa que comumente se tem sobre a moradia (C.1.a), o que levou alguns moradores a adotarem uma postura de defesa, fosse omitindo “*Quando eu saio, eu evito falar que moro na residência, não só porque eu tô dando meu endereço,[...] como também pra evitar essa visão [...] eu nunca vi uma pessoa de fora falar bem de uma residência” (M11)*, fosse confrontando “*só que eu acabo dizendo que moro na residência universitária do [X], já pra dizer: ‘Olha, eu sou residente. Se você quiser gostar de mim ou quiser ser meu amigo, vai ser do jeito que eu sou!’ entendeu?” (M02).* Ter se tornado líder na moradia (C.1.d) “*Atribuo também à questão de estar algumas vezes como liderança, liderança você não pode ser bonzinho com todo mundo” (M08)* trouxe problemas de competência social como ter se tornado mais frio nas relações sociais “*Eu tinha relação aqui tanto com o residente quanto com o pró-reitor e ele falava algumas coisas a gente não pode acreditar em tudo [...] eu fiquei mais frio, até calculista mesmo, a pessoa calculista analisa tudo pra agir” (M08).*

Quanto às mudanças de competências sociais derivadas das condições da moradia em seus aspectos sociais, foram observados impactos positivos decorrentes de todas as subcategorias que compõem esses aspectos. O ambiente de diversidade, com muitas pessoas cujas origens, crenças, costumes etc., eram distintas (C.2.a.1) permitiu o aprendizado: de como conviver com a diversidade “*Então, de certa forma, aqui é bom porque você já vai aprendendo a lidar com pessoas diferentes de você” (M30);* de como se tornar uma pessoa mais comunicativa “*E essa convivência, por mais que fosse isolada, me*

*ajudou. Eu passei a me... a ser mais comunicativa, a me relacionar mais com as pessoas” (M23); e de como viver em coletividade “Saber respeitar o espaço de um e do outro, medir as palavras, refletir um pouco mais antes de abrir a boca, né?” (M26). Morar com muitas pessoas (C.2.a.1) também foi associado à diminuição da timidez “Porque no primeiro semestre eu ainda não morava aqui, até os meus colegas falam assim que eu era bem quietinho, e depois que eu vim praqui eu comecei a interagir mais com as pessoas” (M24). Outro entrevistado descreveu como esse tipo de mudança ocorria entre os moradores:*

*É... também relacionado a isso, eu era muito tímido, [...] antes de entrar na residência, falava pouco demais, e... mudou muito, mudou muito [ênfase]. Acho que aqui, você numa casa com mais de [X] pessoas, o aglomerado de pessoas num quarto, quatro pessoas, cinco pessoas, em que o diálogo tem que fazer parte pra você tentar viver, ao menos da melhor maneira possível [...] aí eu passei a falar mais, gesticular mais, tentar fazer um diálogo com as pessoas de forma mais... mais clara até... acho que foi um ponto que se sobressaiu muito pra maioria dos residentes aqui... esse jeito de ser (M08).*

A ocorrência de atividades coletivas na moradia (C.2.a.2) foi associada ao aprender a compartilhar “se a vida na sociedade é feita por base no lucro, na capitalização da força de trabalho, aqui dentro não, era feito na solidariedade” (M20) em uma lógica de solidariedade entre os moradores “por mais que alguém tivesse uma renda mensal maior do que outro, mas você não percebia isso entre as pessoas. Ninguém comia diferente de ninguém” (M20). Já os grupos existentes na moradia (C.2.a.3) “Tem um grupo de homossexuais também que é... independente eles são um grupo também, a gente conversa, fala sobre homossexualidade e tal” (M01) colaborou para que o morador aprendesse a ser tolerante à diversidade sexual ou ainda para o desenvolvimento do potencial para liderar grupos “mesmo conseguindo a vaga aqui, eu tentei ser solidário com quem não conseguiu, participei muito, desde aquele momento e durante todo o percurso pra cá, percebi esse ponto assim de poder tá representando alguém” (M08). Também a presença de grupos de discussão sobre militância estudantil (C.2.a.3) levou o estudante a desenvolver a competência para tornar-se líder, pois foi ali que tomou consciência sobre sua capacidade para liderar “foi tanto que eu fui representante, despertou em mim algo que eu não tinha, que foi a questão da liderança. Eu acho que esse foi o ponto principal que mudou muito a minha vida” (M08).

Práticas adotadas por estudantes no ambiente da moradia (C.2.a.4) como, por exemplo, a construção de regras coletivas “*de segunda a quinta ninguém pode fazer barulho nesse horário, a casa respeita*” (M13) levaram ao aprendizado da convivência com regras coletivas. Uma das moradoras entrevistadas recordou que, em princípio, houve resistência “*tanto que eu era a princípio contra a lei, achava muito chato, muito burocrático*” (M13). Entretanto, a estudante percebeu a importância dessas regras quando se vive em espaços coletivos “*ai depois que eu vi isso... aqui no quarto depois que a gente fez essa lei, ai funcionou, porque eu vejo quarto ai que tem briga por que não tem horário pra luz*” (M13). Também foi referido o aprendizado no sentido de aceitar e conviver harmonicamente com as regras estabelecidas previamente “*é bom, é muito bom. Quem vive nos quartos com dois, com três... tem a questão da hierarquia, você já deve ter ouvido falar, o mais velho é prioridade [...] na casa ou então o mais velho no quarto, ele é prioridade*” (M34) ou desenvolver a capacidade de ser tolerante, “*Às vezes assim... aqui, nessa residência e na residência de outros estados têm problemas com álcool, com cigarro, às vezes maconha, mas a gente tem que saber conviver com isso, né?*” (M01) a comportamentos adotados por alguns no espaço da moradia (C.2.a.4) “*acho que aqui é uma mostra da sociedade [...] eu levava, levava com certa paciência. Ai consegui sair de lá [do quarto em que dormia antes], sendo amigo de todo mundo e tal... e tô ai*” (M01).

A convivência social na moradia também trouxe alguns reflexos negativos para a competência social. Ambiente com muitos conflitos (C.2.a.1) foi responsabilizado pela decisão da estudante em buscar o isolamento “*eu fiquei sem querer entrar em contato com ninguém, sem querer contato com a minha família, sem querer contato com amigos, sem querer contato com ninguém*” (M12). Para outros, no entanto, essa mesma condição levou a outro tipo de defesa: estabelecer apenas vínculos superficiais com outros moradores “*gente, eu não tenho amigas eu tenho companheiras de quarto, eu não quero amizade com ninguém... e não espere de mim uma amiga, porque eu não vou ser amiga nem quero ter amiga, eu quero ter colegas de quarto*” (M13).

Como exemplo de associação entre mudança em competência social e aspectos estruturais da moradia, foi mencionado que a ausência de um acompanhamento institucional ao estudante morador (C.2.b.2) “*quando eu entrei aqui, eu vi que não era nada disso, nunca teve psicólogo, nunca uma assistente social me chamou*” (M09), fez

com que os estudantes se organizassem em uma rede de solidariedade para o enfrentamento das dificuldades “*aqui a gente tá... aqui a gente é a gente mesmo. É um ajudando o outro mesmo, porque se depender do povo de lá [referindo-se à instituição], eu tô falando comigo, tô fazendo essa relação comigo*” (M09).

### 5.3.3 Impactos no Domínio Acadêmico e Condições Associadas

Os impactos ou mudanças no domínio acadêmico foram sistematizados em quatro subcategorias: conhecimentos; habilidades e hábitos acadêmicos, envolvimento acadêmico e desempenho acadêmico. Na sequência, os exemplos de relação entre as subcategorias de impactos neste domínio e as condições propiciadoras serão apresentados por subcategorias.

Foi verificado que alterações em **conhecimento (I.3.a)** esteve associada tanto à condição de ser morador quanto às condições presentes na moradia. Todas as mudanças desta subcategoria foram classificadas como positivas.

Na primeira situação, a obtenção de uma bolsa de trabalho específica para moradores (C.1.b) “*fui trabalhar lá na [X] como prestadora de serviços*” (M25) levou o estudante a ampliar o conhecimento sobre a vida acadêmica:

*Então isso contribui pra minha vida acadêmica e acaba refletindo dentro da sala de aula. Como eu tenho conhecimento dentro, com relação ao que... não de forma ampla, mas maior do que os colegas, acho que acaba que eu tento buscar um conhecimento maior* (M21).

Ao se distanciar da família (C.1.c) o estudante passou a rever os próprios conceitos e opiniões “*‘Será que eu tô certo, ou eles é que estão certos?’ Então eu acho que as minhas relações de namoro, com a minha família, eu passei a pesquisar pra saber se estou certo, eu acho que acabou, assim, mudando*” (M21). O desempenho de papéis na moradia, especialmente o de liderança (C.1.d) “*e assumindo a representação eu tinha que debater, enfrentar a administração da universidade, colocar nos termos próprios o enfrentamento, algumas coisas, porque faltava algumas coisas aqui, eu tinha que debater com eles*” (M14) fez com que o morador além de buscar conhecimento, desenvolvesse a linguagem no formato acadêmico, pois “*a gente sabe que o debate é muito acadêmico, precisa mudar a*

*linguagem, precisa conhecer” (M14). A condição de líder exigia a busca para se manter atualizado com o que ocorria na universidade:*

*Como eu fui representante aqui, envolvido com comissões, a gente procura tá informado pra passar informação pras pessoas da base, né? Da casa, e acho que isso foi uma coisa que eu acabei levando pra o meu curso, é... a questão de sempre está por dentro de todas as coisas né? De tá lendo murais pelos pátios da escola (M08).*

A influência dos aspectos sociais presentes na moradia para a aquisição de conhecimento foi descrita a partir da associação entre conviver com a diversidade (C.2.a.1) *“é um espaço assim, rico no sentido de você vê várias pessoas de religiões diferentes, que pratica... tem outras práticas, outra vida diferente da que você já viu ou que você vivia, não é? Até antes de entrar aqui” (M05) e a aquisição de uma formação holística “Então, no caso é isso, há realmente esse intercâmbio das informações entre a vida acadêmica dos estudantes, eu acho interessante porque é um modo de adquirir uma formação interdisciplinar, né? Holística” (M05); conviver com pessoas da mesma área ou de diferentes áreas (C.2.a.1) *“você acaba tendo essa experiência de outras áreas que isso é... eu acho que o mais fantástico é isso, você tá envolvido com gente de outras áreas” (M09) e o enriquecimento à formação “Essa possibilidade de conhecimento no mesmo lugar que possibilita você trazer um tema e discutir ele na visão de mundos diferentes, dentro de áreas de conhecimento diferentes, isso é muito importante” (M26).**

Formação política foi um tema recorrente na fala dos entrevistados. Esse tipo de formação e também o aprendizado sobre como buscar soluções para os problemas, foram associados à ocorrência de reuniões, assembleias na moradia (C.2.a.2). Os depoimentos dos entrevistados ilustram as mudanças mencionadas: *“existem as políticas da residência que a gente precisa estar engajado em busca de melhorias” (M18), como resultado, “Eu vejo que eu vou sair da [X] bem mais politizado do que antes. [...] por fazer parte da residência, porque aqui dentro da residência a gente tem algumas discussões” (M21). Outro estudante comentou: “então a gente é forçado sim a se envolver, é forçado a se organizar, a procurar saídas... procurar... respostas pros problemas da forma mais diversa possível, e essa formação foi muito importante pra mim na residência” (M10). Para outro morador, essa*

condição fez com que ele passasse a ter uma visão crítica da realidade: “*você acaba tendo um pensamento crítico*” (M02).

A presença do movimento estudantil e suas ações (C.2.a.3) “*essa luta do movimento na construção da democracia na educação, na democracia por esse espaço, na luta em função da permanência de pessoas vindas da classe popular, me remeteu a leituras*” (M14), permitiu ampliar a visão de mundo, de sociedade, porque “*eu antes de vir para a residência, eu tinha uma percepção muito reduzida da sociedade*” (M14). Já a existência de moradores com fortes vínculos de amizade entre si e que estudam juntos (C.2.a.4) “*a questão do companheirismo, de tá compartilhando tudo... a gente tem uns colegas que te surpreendem assim*” (M08) fez com que o estudante passasse a ter uma compreensão mais abrangente sobre amizade “*eu percebi que existe amizade mesmo, que a gente pode depositar credibilidade mesmo, confiar*” (M08), como também sobre outras áreas do conhecimento “*a gente estuda junto, troca conhecimentos de outras áreas*” (M08).

Quanto ao impacto das condições da moradia em seus aspectos estruturais sobre o conhecimento dos estudantes, observou-se que a precarização do ambiente físico (C.2.b.1) foi mencionada como o elemento propulsor (M08) para que o estudante tivesse aprendido a lutar pelos direitos. Tal mudança também foi associada genericamente ao fato de o estudante ser morador, como se pode observar no trecho da entrevista:

*“Pra mim a residência e o fato de ser morador e as condições da casa mudaram totalmente tipo assim, meu jeito de ser... em todos os aspectos porque aqui na residência eu criei assim, alguns adjetivos que uns eu não tinha na minha vida e outros apareceram mais, despertou mais, aprimorei mais [...] eu acho que aqui é... fiquei mais, vamos dizer assim, mais lutador... na busca do direito, eu acho que esse foi um ponto bastante forte”* (M08).

A carência de acompanhamento institucional às questões relacionadas à moradia (C.2.b.2) “*então a gente vê esse tanto de... essas irregularidades e a gente tenta amenizar isso, então eu mesmo já cheguei a conversar com vice-reitor, com pró-reitor*” (M01) fez com que o estudante aprendesse a reivindicar os direitos “*uma coisa assim que eu não tinha desenvolvido muito, eu desenvolvi muito aqui, foi saber reivindicar os meus direitos aqui*” (M01)

Mudanças de **hábitos/habilidades acadêmicas (I.3.b)** é a segunda subcategoria de impactos do domínio acadêmico, e entre alguns dos seus exemplos, podem ser citadas as alterações na frequência ao curso e o foco nos estudos. Mudanças neste domínio foram associadas tanto à condição de ser morador quanto às condições da moradia, sendo avaliadas tanto positiva como negativamente.

Com relação à condição de ser morador, os impactos positivos foram atribuídos à existência de vaga na moradia (C.1.b), uma vez que esta foi uma garantia para a permanência do estudante na universidade “*Estudei em casa, consegui passar no vestibular, vim ‘praqui’, se não fosse a residência na época, eu não ia ter como ficar no curso*” (M35). Um estudante discorreu sobre a dificuldade que experimentou no período em que teve que aguardar a vaga na moradia: “*eu fiquei quase dois meses sem assistir aula durante o primeiro semestre em decorrência disso. Fiquei aguardando o resultado [seleção de vaga na moradia] da bolsa e aí foi quando eu tive a oportunidade de estar assistindo às aulas*” (M07). Outra condição mencionada foi a obtenção de algum tipo de bolsa institucional (C.1.b), que, somada à vaga na moradia, garantiu ao estudante voltar sua atenção primordialmente para os estudos “*todo mundo aqui na residência... de certa forma ela [os moradores] recebe algum auxílio da universidade [...]. A residência faz com que a faculdade vire a sua prioridade, você não tem porque não se dedicar à universidade*” (M36). Do mesmo modo, estar próximo geograficamente da universidade (C.1.c) “*eu acho que morar na residência, para mim, foi importante por ficar mais concentrado no curso, entendeu? Por ficar mais focado só no curso*” (M33) fez com que o estudante ampliasse sua dedicação aos estudos “*é isso que coloquei: mais oportunidade de dedicar mais tempo pra estudo também porque, vivendo em casa, você não tem muito tempo de estar estudando, na residência você tem um tempo mais disponível pra estudar*” (M28). Um dos moradores comentou que ao se tornar representante da moradia (C.1.d) “*a gente sendo representante, as pessoas esquecem às vezes que você é estudante, que tem suas atividades, eu estagiava também como bolsista do [X], era representante da casa e ainda pegava seis matérias*” (M04) desenvolveu a habilidade de saber administrar os diversos compromissos acadêmicos “*sempre procurei manter o equilíbrio e... também associado a isso a vida acadêmica né?*” (M04).

Alterações negativas nos hábitos e habilidades acadêmicas derivadas da condição de morador também foram lembradas. A ausência de apoio financeiro aos estudantes mais vulneráveis financeiramente (C.1.b) ocasionou uma diminuição no tempo de dedicação do morador aos estudos para poder trabalhar e assim poder se manter “*a partir disso, no terceiro semestre eu busquei formas de tá estagiando, achar formas de me sustentar e isso acabou me prejudicando. Falta de tempo, eu chegava aqui só à noite, chegava cansado*” (M08). A diminuição no tempo de dedicação aos estudos também foi associado ao ter que participar de comissões (C.1.d) com vistas a melhorias da moradia “*A gente tem que compartilhar nosso tempo útil com as dificuldades da residência [...] por mais que a gente se esforce, a gente nunca consegue desempenhar o nosso 100%*” (M01) e ao tempo gasto com os cuidados pessoais (C.1.e). A síntese das três condições está presente no relato a seguir:

*O único problema, a desvantagem do residente universitário é que como eu te disse, já que o residente, ele cuida da própria vida, então ele tem mais tarefas pra distribuir o tempo dele. Então é ele mesmo quem faz sua própria comida, quem lava sua roupa, quem arruma seu quarto, então essas coisas tomam o tempo [...] e aí você vai pesquisar, você tem iniciação científica, você tem o seu curso e você aí tem as atividades da própria residência, que são tiradas de acordo com as demandas da residência nas assembleias gerais. Quando você mistura tudo isso, seu tempo fica muito fragmentado e fica difícil de você dar conta de tudo (M20).*

Sobre as condições da moradia em seus aspectos sociais e a subcategoria de impacto ora descritas, ter aprendido a estudar em grupo, a tirar dúvidas com os colegas foram relacionados a morar com outros estudantes (C.2.a.1), com realce para características específicas desses arranjos, a saber: morar com estudantes do mesmo curso “*eu faço inglês e tem outros estudantes aqui também, a gente sempre pratica junto, [...] então isso facilita bastante a aprendizagem, a gente pode praticar fora das aulas sem ter nenhum trabalho [acadêmico] só tipo, até por diversão mesmo*” (M28); conviver com estudantes de vários cursos (C.2.a.1) “*Até que no final agora, TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] mesmo, que tiro dúvidas até mesmo com pessoas dos outros cursos, com os outros que tão fazendo também [...]. Então eu acho muito importante tá convivendo com outras pessoas nesse sentido de estudo*” (M24). Também foi mencionado que morar com estudantes mais

avançados no curso (C.2.a.1) facilitou a adaptação para cumprir as atividades acadêmicas “Ajuda até pra questão assim dos trabalhos acadêmicos logo no primeiro semestre, agora não, eu já estou mais acostumada, já peguei o hábito, né?” (M30). A diminuição do número de pessoas nos espaços coletivos da casa em determinados horários (C.2.a.4) “Aí cada um vai pro seu quarto tranquilo e começa a estudar” (M29) fez com que o estudante passasse a se dedicar mais aos estudos “agora está mais fácil estudar aqui, eu estudo muito mais agora [ênfase]” (M29).

Entre os impactos negativos sobre as habilidades e hábitos acadêmicos decorrentes das condições da moradia em seus aspectos sociais, foi citada a frequente dificuldade para estudar e realizar outras tarefas acadêmicas no ambiente da moradia. O elo entre essa dificuldade e as condições da moradia foi ilustrado por: ter que dividir o quarto com muitas pessoas (C.2.a.1) “porque às vezes aqui tem cinco pessoas no mesmo quarto, tem gente fazendo barulho, tem gente que precisa estudar, porque os horários não batem né? Um vai tomar banho, você tá estudando, isso acaba atrapalhando” (M10); morar em local com muito barulho (C.2.a.1) “[...] que às vezes a gente fica fugindo da... do barulho né? Se você tá num local que te prejudica, você fica correndo de um lugar pra outro” (M05) ou determinadas práticas e comportamentos adotados pelos estudantes no ambiente da moradia (C.2.a.4) “aí nesse quarto tinha um cara que ouvia som alto, tinha um cara que queria estudar o dia todo, tinha um que queria tocar música, tinha um cara que queria bagunçar e tal, [...] tava me atrapalhando muito” (M08).

As condições da moradia em seus aspectos estruturais favorecedoras de mudanças positivas nas habilidades e hábitos acadêmicos apareceram no relato do estudante, ao afirmar que tinha todas as condições estruturais, referindo-se a aspectos do ambiente físico da moradia (C.2.b.1) para se dedicar aos estudos:

*Temos áreas dentro da casa, temos o restaurante universitário, podemos estar utilizando pra estudar, podemos virar a noite... temos a sala de informática também, podemos usar até... de manhã cedo se for o caso. Não temos pra isso, mas qualquer coisa marca horário, quando tem muitas pessoas esperando, a gente marca horário no computador, mas quanto aos outros horários são muito flexíveis ... é tranquilo nessa parte aí (M07).*

Em outro exemplo, foi mencionado que a localização da moradia dentro do campus (C.2.b.3) favoreceu ao estudante focar a atenção aos estudos:

*Então para mim tá sendo uma experiência boa porque eu comparo morar na residência como um regime de prisão semiaberto, entendeu? Mas num bom sentido claro, porque você fica meio que confinado e direcionado, só focado. Eu acho que morar na residência melhorou muito isso para mim, porque eu fico mais focado no curso. De repente se eu morasse em outro lugar, fora da cidade, só de tá em outro lugar desconcentraria um pouco (M33).*

Morar dentro do campus (C.2.b3) foi associado ainda à prática de estudar em outros espaços disponíveis dentro do campus “*eu sento, trago meus livros, meus textos, minhas apostilas. Passo muitas horas aqui, depois volto para lá*” (M15) e também à participação ativa em atividades práticas exigidas pelo curso frequentado:

*Porque eu trabalho na área de solos aqui na universidade, especificamente na área de salinidade dos solos, aí a gente tem muita preocupação com chuva. Se colocar água no solo vai infiltrar no experimento, tem que ficar sempre atento, principalmente agora que tá começando o período de chuva aqui tem que ficar sempre atento. Então quem mora longe da universidade, por exemplo, mora lá no centro, se começar a chover, tem que vir de lá pra cá pra cobrir o experimento. Não é bem mais fácil pra quem mora aqui na residência? (M34).*

A moradia estudantil localizada próxima ao campus (C.2.b.3) propiciou, ao estudante, facilidade para o cumprimento regular de horários e frequência nas atividades acadêmicas, segundo descreveu o entrevistado: “*nunca tive problema com horário... hoje eu faço o curso todo matutino né? Mas, antes de instituir o curso noturno na [X], eu tinha aula à noite e pela manhã. Nunca tive problemas de pegar aula à noite, devido à proximidade da casa*” (M10).

As condições da moradia em seus aspectos estruturais, por outro lado, também foram responsáveis por impactos negativos sobre as habilidades e hábitos acadêmicos. As dificuldades para estudar na moradia, foram atribuídas à ausência ou precariedade dos espaços de estudos (C.2.b.1), ilustradas na fala: “*as condições de estudo não são boas*” (M35). Outra moradora comentou: “*porque sentar naquelas cadeiras horríveis, duras, um*

*monte e muriçoca mordendo, não tem quem se concentre” (M13). Também foi citada outra condição estrutural que interfere na dinâmica de estudar na moradia: a ausência de espaços que atendessem a diferentes necessidades de estudo, conforme a área do curso frequentado (C.2.b.1) “*dificuldade de estudo justamente por causa dessa... desse número de cursos diferentes no mesmo lugar, porque cada um tem a sua especificidade de desenvolver as suas aptidões, não é isso?*” (M01). Estudantes de áreas que requerem uma maior necessidade de concentração para estudar e realizar algumas tarefas acadêmicas e, portanto, espaços mais silenciosos, declararam que sentiam mais dificuldades “*Então, o pessoal de música tem que fazer barulho, o pessoal de arte tem que fazer bagunça né? Assim... entre aspas. Então, isso pra gente no caso, engenharia, é o inverso pra gente, é o inverso*” (M01). Até a localização do espaço destinado para estudo foi creditado como interferindo negativamente: “*e a posição da sala de estudo nossa que é péssima, fica do lado da lavadeira, aí o pessoal que vai lavar sua roupa, [...] quer cantar, quer rir, quer fazer aquilo [...]*” (M13).*

A ausência de suporte financeiro aos estudantes mais vulneráveis financeiramente (C.2.b.2) “*tive muita dificuldade [...] não passava fome porque a faculdade, ela dá comida, ela dá o alimento, mas eu ia a pé, todo dia a pé porque eu não tinha dinheiro nenhum, minha família não podia me ajudar, entendeu?*” (M12) fez com que a estudante fosse obrigada a diminuir o número de disciplinas por semestre, atrasando-se no curso:

*[...] e isso afetou porque de certa forma me atrasou muito na faculdade, mas aí eu... tive uma conversa comigo mesma... e percebi que eu não tenho... como fazer o meu curso como as outras pessoas [...] eu consegui convencer a mim mesma que eu vou atrasar o meu curso, vou é... passar por tudo isso, mas é o que eu preciso fazer infelizmente por viver uma história que... na situação que eu vivo, eu não tenho como fazer o meu curso... no limite mesmo (M12).*

Na terceira subcategoria de impactos do domínio acadêmico, **envolvimento acadêmico (I.3.c)**, foram descritos impactos classificados como positivos e negativos. Porém, associados à condição de ser morador, os impactos no envolvimento acadêmico mencionados envolveram apenas mudanças consideradas como desejáveis, por exemplo: a visão externa sobre os moradores (C.1.a) “*E dentro do contexto histórico da [X], sempre*

*teve as principais representações estudantis [que] eram da residência” (M21) foi atribuída como responsável por um ganho para o estudante, uma vez que lhes proporcionou um maior contato com a comunidade acadêmica. O entrevistado justificou: “Então, dentro dessa questão aí e a acadêmica, eu vejo que comigo, contribui pra mim porque eu tenho os contatos com as pessoas, tanto com relação [à equipe] técnica, direção, professor e os colegas” (M21). Já o envolvimento em atividades cujas temáticas eram de cunho social “eu participei de [X], num projeto de economia solidária, eu achei muito interessante assim ... desperta pra essa questão... da convivência de uma forma harmoniosa” (M04) foi associado a ser beneficiado com bolsa de monitoria voltada para estudantes contemplados pela assistência estudantil (C.1.b). Tal prerrogativa também garantiu maior participação em monitorias e eventos ocorridos na universidade “Em relação mais a essa questão da prestação de serviço [...] a partir daí eu procurei mais tá engajada dentro do... é... do que acontece na universidade, de participar de monitorias, dos eventos que acontecem, sabe?” (M23). Esse tipo de impacto, por sua vez, também decorreu do fato de o estudante morar na mesma cidade onde a universidade estava localizada (C.1.c), uma vez que “assim, eu queria me envolver mais com alguns outros assuntos da universidade e não podia por morar fora” (M29). Ao se instalar na moradia estudantil, o estudante teve a possibilidade de se envolver nas diversas atividades oferecidas pela instituição “Aí vim pra residência facilitou nisso, é... participar de grupos de estudo, participar de monitorias, participar de outros eventos assim, como ouvinte, e até como monitor também, facilitou bastante” (M29). Outro entrevistado mencionou que se envolveu na produção de material de comunicação “era um jornal feito por pessoas da residência, mas que fala assim sobre várias questões do mundo, daqui da casa também” (M03) em virtude de ter participado como membro de comissão na moradia (C.1.d) “esse jornalzinho surgiu de dentro da comissão, mas acabou que a gente resolveu instituir que não era o jornal [somente] da residência” (M03).*

As condições da moradia em seus aspectos sociais favorecedoras do envolvimento acadêmico foram exemplificadas através do relato sobre o estímulo para se dedicar mais aos estudos, que o entrevistado acredita ter sido proveniente de “lá na casa de meu tio eu não estudava, eu estudava 2 horas eles achavam que eu estudava muito [...] E só de tá aqui, só por eu ver outras pessoas estudando, incentiva estudar na verdade” (M09) morar

com outros estudantes (C.2.a.1). Essa condição leva a um aumento na participação de atividades oferecidas pela instituição. “*eu já tenho completadas as 200 horas de ACC [Atividades Acadêmico-Científico-Culturais], enquanto outros tá [estão] correndo agora no finalzinho, pra ver se consegue as 200 horas. Eu observo muito, praticamente não só comigo, com todas as pessoas que moram aqui têm essa facilidade maior de participar*” (M24). A presença de movimento estudantil e comissões (C.2.a.3) “*quem tá na residência estudantil, tá dentro do movimento estudantil [...] e um dos motivos pra eu fazer parte do DA [Diretório Acadêmico] foi eu morar na residência*” (M21) garantiram experiência para que o estudante participasse da representação acadêmica de seu curso “*Eu participo dessa comissão aqui e por isso participo do centro acadêmico do meu curso. Eu acredito que eu fui pro centro acadêmico mais por morar aqui... pra ser mais crítico, eu vi isso na residência*” (M02). A participação em comissões na moradia (C.2.a.2) “*Essas comissões me levaram a participar mais, então eu fui ajudar no centro acadêmico do meu curso*” (M02) levou o estudante a participar do centro acadêmico do seu curso de graduação.

Em se tratando dos impactos negativos sobre o envolvimento acadêmico relacionados às condições da moradia em seus aspectos sociais, foi dito que morar em ambiente com muito barulho (C.2.a.1) “*eu não podia ouvir barulho nenhum, hoje eu estudo com fone no ouvido. Você se adapta aqui, você tem que ser um camaleão pra sobreviver na residência* (M11), ocasionou dificuldades nas atividades acadêmicas presenciais, tais como aulas e seminários “*eu tive vários problemas, eu não conseguia apresentar seminários, eu cheguei num momento que eu não conseguia falar nada na frente [da turma]*” (M11). A experiência de morar com pessoas nas quais não se tinha confiança (C.2.a.1) “*A gente costuma chamar isso de ... veneno [...]. É você conviver com pessoas boas, pessoas ruins... é você nunca saber identificá-las*” (M12) também foi vinculada a dificuldades em cumprir tarefas de natureza acadêmica, entre as quais, aquelas cuja metodologia exigia interação com o grupo:

*[...] me isolei mais mesmo, tive grandes problemas com isso. Na faculdade, então! [...] a metodologia do professor era tudo era grupo, você tinha que ter uma boa interação social com a turma inteira... ai, meu Deus! E eu, querendo viver meu individualismo, não queria saber de ninguém, só queria fazer minha prova e estudar* (M12).

O afastamento temporário do curso ocorreu, segundo um entrevistado, “*fiquei um ano afastado do curso porque eu não conseguia mais estudar, não conseguia cursar... achava que todo mundo estava falando de mim*” (M14) em virtude da convivência com pessoas homofóbicas (C.2.a.1) “*Enquanto ser humano a gente se vê rejeitado, todo mundo te rejeitando, te negando uma palavra, se retirando do espaço quando você chega sem você ter agredido*” (M14).

No que se refere à vinculação entre envolvimento acadêmico e a condição da moradia em seus aspectos estruturais, foram relatadas apenas alterações positivas. Todos os benefícios de envolvimento acadêmico identificados tiveram como origem uma única condição estrutural: localização da moradia dentro do campus (C.2.b.3), que foi reconhecida como: favorecedora do contato mais frequente com os professores “*Os professores param, conversam e depois seguem. Tem professora que senta ali, a gente está conversando, sempre está discutindo determinados assuntos com a gente*” (M15); de propiciar a facilidade de acesso aos serviços e aos equipamentos disponíveis no *campus* “*porque tem aquela coisa, tá dentro da universidade é a melhor coisa do mundo. Você morar aqui dentro, pra quem estuda, tem até computador, tem um laboratório à disposição ali, biblioteca à disposição*” (M36). Outro estudante reforçou essa vantagem: “*primeiro você está perto de tudo dentro da universidade. Por exemplo, quando eu era bolsista, que eu precisava fazer trabalhos no laboratório, montar os experimentos, então pra mim era muito mais tranquilo*” (M35).

Como se viu, para os estudantes que moravam dentro do *campus*, tal condição trouxe uma série de vantagens que facilitaram o envolvimento em atividades acadêmicas. Um dos estudantes entrevistados sintetizou os ganhos atribuídos àquela condição:

*Inclusive, as melhores notas, a gente pode citar com algumas exceções, são de residentes. Então, a maioria dos residentes recebe bolsas de pesquisa, já são pesquisadores. E, aí, a gente é um diferencial, mesmo, na universidade. Porque o fato de estar o tempo todo aqui dentro tem mais acesso, está mais próximo, faz contato com os professores. Eu acho que isso nos permite um crescimento além* (M18).

Na última subcategoria do domínio acadêmico - **desempenho acadêmico (I.3.d)**, as alterações positivas foram associadas apenas à condição de ser morador. Os estudantes

relacionaram a oportunidade de ocupar uma vaga na moradia (C.1.b) com seus rendimentos acadêmicos elevados:

*E eu consegui fechar o segundo semestre com a média 10, consegui fechar o terceiro semestre com média 9,6 e minha primeira média nesse semestre foi 10 [...] Eu acredito também que muita gente que não mora na residência e faça isso, mas por morar aqui, eu vejo isso com muita frequência (M03).*

*E nos dois primeiros semestres a casa me ajudou muito porque eu não trabalhava, não fazia nada e a casa nesse momento me oferecia todas as condições pra eu tá dando meu máximo pros estudos. Tanto que eu estudava 8 horas por dia, 10 horas por dia aqui na casa, e nesses dois primeiros momentos a casa contribuiu muito para o meu desempenho acadêmico (M08).*

Foram relatadas também alterações indesejáveis no desempenho acadêmico, atribuídas à condição de ser morador. Um estudante revelou que a demora no processo de seleção das vagas da moradia (C.1.b) *Fiquei aguardando o resultado*” (M07) fez com que ele fosse reprovado em algumas disciplinas *“Perdi no primeiro semestre”* (M07). Também a ocupação de cargos na moradia com vistas à melhoria em seu funcionamento (C.1.d) *“eu mesma sou da comissão de estrutura, então tudo que quebra as pessoas vêm atrás de mim, tenho que consertar isso, é a goteira, é a mesa que a gente senta [...]”* (M13) foi o que influenciou negativamente para o desempenho acadêmico aquém do que o entrevistado desejava *“pela própria necessidade da residência, a gente tem que ajudar a residência também [...] por mais que a gente se esforce, a gente nunca consegue desempenhar o nosso 100%”* (M01).

Já a existência de muito barulho na moradia bem como os conflitos entre moradores (C.2.a.1) apareceram como condições da moradia em seus aspectos sociais que influenciaram a perda ou abandono de disciplinas *“Num quarto só, seis pessoas. Aí o primeiro semestre que cheguei aqui tive muita dificuldade [...] o barulho me incomodava, tudo me incomodava [pausa longa]. Aí é... repeti em algumas disciplinas”* (M12). Pelos mesmos motivos, outra estudante declarou: *“Acabei perdendo uma matéria, abandonei outra e mesmo assim eu queria... continuar no curso”* (M11).

A existência de problemas na estrutura física da moradia (C.2.b.1) *“e não dava pra dormir direito por causa do mofo que ficava no quarto, porque pingava e tal e isso acaba*

*prejudicando a produtividade do estudante” (M02) refletiu em diminuição de sua produtividade acadêmica. Também foi mencionado que a falta de espaços de estudo que atendessem às diferentes necessidade dos estudantes em suas áreas (C.2.b.1) “*Eu acho assim ... por ser assim, um local atípico de estudo no caso para nossa área, que a nossa área preza por silêncio, tanto silêncio como concentração[...]*” (M01), levaram à diminuição do desempenho acadêmico “[...] *nosso desempenho tende a ser menor que os outros, os outros da nossa área, entre aspas, justamente por causa disso*” (M01).*

A contaminação por alimentos servidos no refeitório da moradia (C.2.b.2) além de provocar doença<sup>62</sup>, “*me parece que é uma bactéria que vem por gato, por ser o vetor, ou então por alimentos mal cozidos ou mal lavados*” (M02) resultou em prejuízo acadêmico para o estudante “*(...) e acabei me prejudicando porque eu olhava pro quadro, não via muito bem, ficava meio embaçada as vistas (...) acabou sendo uma questão muito complicada... aquele semestre*” (M02), o que o levou à reprovação de uma disciplina importante de seu currículo “*E essa matéria que eu não devia perder era pré-requisito para... pra outras quatro no próximo semestre e eu acabei perdendo um semestre, mesmo só perdendo nela*” (M02).

### **5.3.4 Impactos no Domínio Saúde e Condições Associadas**

O domínio dos impactos sobre a saúde dos estudantes foi organizado em três subcategorias: hábitos relacionados à saúde; aspectos físicos e morbidades; estado emocional, psicológico ou mental. Do mesmo modo que nos domínios anteriores, as subcategorias serão apresentadas seguindo a mesma sequência de condições associadas.

Os **hábitos relacionados à saúde (I.4.a)** classificados como positivos e atribuídos à condição de ser morador foram exemplificadas com: a cobertura dos serviços de saúde oferecida pela instituição, com certa facilidade para o estudante morador (C.1.b) “*Porque a saúde física, ela tende a melhorar porque assim, o tratamento médico aqui a universidade [...] É como se nós tivéssemos assim, um plano de saúde. Acaba sendo um plano de saúde... e isso é bom pra o estudante*” (M07) fez com que o estudante passasse a utilizar com

---

<sup>62</sup> Os impactos relativos ao domínio saúde serão apresentados no próximo item.

regularidade os serviços de saúde “*O encaminhamento pra ela foi assim...como uma mão na luva, né? Deu certo, porque já antecipou todo um procedimento que teria que esperar, essa coisa toda*” (M07); a alimentação balanceada que a estudante disse estar consumindo na moradia foi resultado da necessidade de ter que preparar a própria refeição (C.1.e) “*a alimentação que sou eu que preparo, eu já presto mais atenção nessa coisa do preparo da alimentação é o quilo... a gordura que a gente vai colocar e como a gente vai fazer, então isso pra mim foi interessante*” (M19).

As alterações negativas nos hábitos relacionados à saúde, atribuídas à condição de ser morador foram relativas à alimentação. O regime alimentar inadequado “*o pior de tudo não é que você não tem dinheiro pra manter determinado regime alimentar [...] Então, pra questão de saúde, como a grana era curta, nós tentávamos manter uma alimentação equilibrada, mas, mesmo assim, ela não era suficiente*” [...] (M20) para a entrevistada foi decorrente da ausência de um auxílio financeiro voltado para os estudantes mais vulneráveis financeiramente (C.1.b), uma vez que “[...] *nós vivemos... “é” nós mesmos... que organizamos nossa alimentação, que cozinhamos pra nós, que compramos nossos alimentos*”(M20). Outro estudante comentou sua dificuldade para alimentar-se adequadamente “*Como eu não pego marmita, porque não é todos os dias que eu posso [...] Eu não me alimento bem, de jeito nenhum. Me alimento muito mal*” (M27). A deficiência nutricional, ou dito de outro modo, a carência de uma nutrição balanceada, também estaria relacionada à responsabilidade em ter que preparar o próprio alimento (C.1.e) “*a gente vai na lanchonete, faz um lanche rapidinho, come uma fritura e tal, então a gente aqui na residência não se alimenta adequadamente, não tem jeito*” (M34). Uma das estudantes resumiu o comportamento habitual de outros moradores sobre o preparo dos alimentos:

[...] *uma semana você cozinha bem [risos]. Chega na outra semana, aí já dá preguiça de cozinhar. Aí você cozinha só arroz, ou você come só o Miojo, o famoso Miojo da vida. E a noite só massa, mesmo, besteira. Então, isso interfere bastante. É o... uma má alimentação, né?*” (M23).

As alterações positivas nos hábitos de saúde vinculadas aos aspectos sociais da moradia foram reconhecidas da seguinte maneira: a possibilidade de a estudante fazer as refeições em companhia dos outros moradores (C.2.a.1) a levou a adquirir o hábito de se

alimentar de forma mais adequada “*Já aqui não, eu estou com as pessoas, na presença delas, então eu sinto que eu como mais do que quando eu como sozinha*” (M13).

Entretanto, algumas condições presentes na moradia em seus aspectos sociais contribuíram de forma prejudicial em hábitos tais como padrão de sono, de alimentação e outros. No que se refere ao surgimento de insônia ou dificuldades para dormir, elas foram atribuídas a ter que dividir o quarto com um novo morador (C.2.a.1) “*talvez a entrada do calouro não sei... talvez inconscientemente a presença de uma pessoa estranha é... uma pessoa que chega e você precisa de certa forma... conhecer ainda, ela vai se inteirando da rotina, do ritmo interno do quarto, é uma coisa [...]*” (M03); ter que dividir o quarto com pessoa com problemas psicológicos (C.2.a.1) “*A universidade mantinha essa pessoa no mesmo quarto que a gente, a universidade não dava acompanhamento. [...] Ficou uma época que eu dormia até três horas da manhã, aí [X] me acordava e ia dormir três horas da manhã*” (M14); morar em ambiente onde as pessoas fazem muito barulho (C.2.a.1) principalmente à noite “*Mas os meninos lá em cima, têm uns que conversam muito alto. Vixe! Atrapalha bastante. Não só questão de estudo, mas, também... dormir incomoda.*” (M23); e a quantidade elevada de estudante por quarto (C.2.a.1), conforme sintetizou um entrevistado: “*você morar em um quarto com mais de duas pessoas é horrível. E como pra estudar tem que deixar a luz acesa, né? E aí complica o sono de muita gente. Eu tô conseguindo regularizar o meu sono agora, porque eu briguei pra fazer isso*” (M27).

A existência de um pacto de solidariedade em momentos de sofrimentos entre as colegas do quarto (C.2.a.4), “*Porque se uma chegar e tiver mal por qualquer coisa, aí as outras têm que sentar e beber junto [...]*” (M13) por sua vez, levou a estudante a fazer consumo excessivo de bebida alcóolica no ambiente da moradia, em companhia de outras moradoras “*Só que depois a gente meio que parou isso um pouquinho, porque a gente viu que isso era meio que um estímulo pra gente ficar mal, já tinha uma cachaça ali esperando a gente na dispensa*” (M13).

Em se tratando dos aspectos estruturais da moradia e alterações benéficas à saúde, um entrevistado informou que passou a fazer uma alimentação mais equilibrada por conta da oferta de serviço de alimentação na moradia (C.2.b.2) “[...] *aqui na residência a gente tem três refeições por dia, tem nutrientes, os aminoácidos necessários, tem fruta, tem... se pode melhorar ou não vai questionar, mas o mínimo ela atende*” (M10); ou a fazer uma

reeducação alimentar “*Mas em casa, eu acho que eu só conseguia comer mais lanche... aqui eu não tenho lanche, eu como a comida [rsrs]*” (M13). Já para compensar a inexistência de um serviço de alimentação voltado para o estudante (C.2.b.2) a moradora passou a cozinhar coletivamente e garantir uma alimentação balanceada, conforme descreve:

*A alimentação aqui, a gente assim, pelo menos no meu quarto são cinco pessoas. No entanto, três cozinham juntas e duas cozinham individuais. E a gente vai se dividindo e vai... Essa alimentação é paga pela gente mesmo. Muita gente trabalha para conseguir essa alimentação. Eu dependo do meu pai e de minha mãe e busco, também, para estar melhorando. A maioria trabalha para estar tendo essa alimentação. São poucos os que têm bolsa de iniciação científica. Então, a universidade, ela só dá a estrutura física. O resto, ela não dá mais nada. A gente consegue ter uma alimentação bem balanceada, pelo menos eu e mais as outras duas meninas (M15).*

A localização da moradia em área segura (C.2.b.3) “*Aqui, essa residência está bem localizada, [...] o efetivo policial aqui é maior, as blitz são maiores, isso acaba intimidando a ocorrência de fatos violentos*” (M07) ou dentro do campus (C.2.b.3) “*então aqui, por exemplo, nesses espaços eu venho faço atividade física, já consigo me cuidar um pouco mais*” (M19), estimularam os estudantes à prática de atividade física\_“*Ah, eu saio às vezes, eu saio, eu vou correr ali na área do [X]*” (M07).

A associação entre alterações indesejáveis à saúde, notadamente àquelas relativas aos hábitos alimentares e aos aspectos estruturais da moradia, pode ser vista nos seguintes exemplos: uma estudante destacou que se alimentava de forma irregular pela falta de condições para guardar gêneros alimentícios no ambiente da moradia (C.2.b.1): “[...]  *você não tem nem onde guardar direito o alimento devido a ter muitas pessoas, ter que dividir o espaço com outras pessoas aqui, tem a questão da alimentação que sempre fica meio restrito àquele... você ter que dividir geladeira com várias pessoas, né?*” (M30); outra entrevistada se reportou à qualidade da alimentação servida na moradia (C.2.b.2) “*Ó, eu fiquei uma semana lá em casa, eu engordei um quilo. [...] eu já tô emagrecendo, porque eu não consigo comer direito essa comida que é... horrorosa*” (M11). Foi lembrada também a ausência de serviço de acompanhamento nutricional (C.2.b.2) como um dos desafios para uma obtenção de uma nutrição apropriada: “*Mas, pra melhorar isso, só se contratar o quê?*

*Não sei. Nutricionista? A... alguém pra avaliar nossa alimentação” (M26); outros estudantes disseram que a localização da moradia distante do comércio local (C.2.b.3) contribuiu para a aquisição de hábitos pouco saudáveis:*

*[...] porque a gente tá aqui em cima, fora do centro... morávamos bem próximo lá quando era na outra casa, mas aqui a gente mora um pouco afastado, então compromete um pouco esse, essa, ... não tem aquela mesma praticidade que se tinha ... que não se tem em casa e que tínhamos na outra casa. Aqui é mais distante, não tem essa mesma praticidade. É... a gente acaba também se descuidando um pouco de frutas, quase não comemos frutas (M26).*

Outro hábito dos moradores alterado negativamente em decorrência dos problemas estruturais da moradia foi a qualidade do sono. A dificuldade para dormir esteve associada à existência de goteiras e infiltrações no ambiente físico da moradia (C.2.b.1):

*Um dos quartos, ele cheirava a mofo porque a água pingava por dentro da parede, ninguém via. O meu quarto, eu tenho filmado, a água pingava pela luz. A caixa enchia, derramava água sempre, a gente tentou arrumar a boia, mas não conseguiu, a água caía e começava a pingar no meu quarto a madrugada inteira. Então eu já perdi noites de sono por isso (M27).*

Na segunda subcategoria de impactos no domínio da saúde - **aspectos físicos e morbidades (I.4.b)** foram relatados impactos positivos e, principalmente negativos, associados a todos os grupos de condições.

A eliminação de sintomas psicossomáticos foi o exemplo de mudança desejável associada à condição de morador. De acordo com a entrevistada “*Eu ficava com o corpo todo empolado, todo mundo perguntava? ‘O que foi isso?’ aquilo me irritava [...] eu não fico mais como eu ficava em casa, bastava me chatear com qualquer coisa pra ficar toda irritada, empolada” (M13)* tal mudança foi atribuída ao distanciar-se da família (C.1.c) “*Hoje eu me sinto melhor... tipo... eu acho que depois que eu vim morar aqui, saí daquela dependência de... mãe, de tomar aquela iniciativa pra me levar no médico, pra fazer qualquer coisa” (M13).*

Como alteração negativa decorrente da condição de morador, foi mencionada a somatização devido ao exercício informal do papel de liderança (C.1.d). Como consequência daquela atribuição:

*Eu acabo adoecendo, não é uma doença física, é muito mais emocional assim, você fica sem vontade de fazer as coisas, se sentido só [...] então isso foi criando reflexo mesmo em minha saúde, por exemplo, eu nunca fiquei gripada um tempão e outro dia eu tava sem voz, fiquei uma semana sem voz, assim (M19).*

Quando relacionado às condições da moradia em seus aspectos sociais, como ilustração de impacto positivo, foi dito que comer na presença de outras pessoas (C.2.a.1) “*Em casa eu comia sozinha no meu quarto... e aí eu não comia muito, eu colocava bem pouquinho e nem comia*” (M13) foi o que levou a estudante a alcançar peso ideal “*Eu ganhei até um corpinho [aumentou o peso corporal] porque eu era tão magrela, meu Deus! [...] isso é bom porque eu tô com o peso ideal, antes assim eu tava muito magra, andei até sendo chamada de ‘anorexa’ na cidade... e hoje em dia não*” (M13).

Dentre os impactos negativos mencionados, o estudante revelou que ao passar a dormir em um ambiente com número elevado de pessoas (C.2.a.1) “*O meu quarto principalmente tem um problema de circulação porque é um quarto fechado, com janelas muito pequenas, e tem cinco pessoas, e isso atrapalha um pouco né?*” (M10), ele passou a ter resfriados com mais frequência<sup>63</sup> “*a gente gripa aqui três, quatro, cinco vezes por ano*” (M10). Outra entrevistada comentou que a somatização expressa em dores na coluna era fruto do aborrecimento com o comportamento descuidado dos demais moradores em relação à limpeza da moradia (C.2.a.4):

*Eu não conseguia abstrair e aí eu acho que isso acabou afetando meu problema na coluna, reflete muito. Como eu não falo, acabo não falando né, fazendo os exercícios de calar, porque se eu falo, as pessoas me chamam de chata, brigona, eu acabo fazendo esse exercício, quem sofre é meu físico né? Eu não conseguia abstrair várias situações na residência, de limpeza [...] A gente já melhorou muito, já avançou muito em relação à limpeza, realmente porque era, ...era ‘foda’, assim, o pessoal daqui ... é ... sujava e não tava nem aí, não queria limpar mesmo” (M19).*

Para uma moradora, a prática de alguns estudantes assistirem ao futebol fazendo muito barulho, pelo menos duas noites por semana (C.2.a.4) a levou por um período, a

---

<sup>63</sup> Fica explícita na fala do entrevistado, a confluência de condições sociais e estruturais relacionadas a alterações em seu estado de saúde. Optou-se por deixar as duas condições mencionadas em seu conjunto para facilitar o entendimento do contexto ao qual o entrevistado se referia.

sentir fortes dores de cabeça “*passsei... uns três meses com dor de cabeça, não conseguia identificar o que seria, o quê que poderia ser aquela dor de cabeça, não conseguia: ‘será que é o barulho?’ Coisa que antes eu nunca tinha tido até então*” (M12).

Em se tratando de mudanças em aspectos físicos e morbidades, associados aos aspectos estruturais da moradia, um único impacto positivo foi relatado: a melhora para os problemas de garganta que a estudante apresentava anteriormente “*E no quarto onde eu dormia lá em casa não tinha janela, eu lembro que atacava muito minha garganta. Era muito difícil pra mim dormir. Já aqui eu não tenho esse problema*” (M13), em virtude de ela ter passado a dormir em quarto arejado (C.2.b.1) “*aqui dentro eu me senti melhor, aqui no quarto mesmo, por ele ser muito ventilado*” (M13).

Já as alterações negativas atribuídas a problemas estruturais da moradia foram diversas. Na compreensão de um dos moradores, o agravamento da rinite “*Eu tinha alergia superficial de poeira, rinite alérgica, muito superficial. Quando eu vim pra cá, isto agravou, entrando em situação aguda, acho que é assim que denomina. Então [a saúde] física piorou bastante*” (M25) ocorreu em função do forte odor presente no ambiente da moradia (C.2.b.1) “*Você está sentindo mau cheiro? De madeira? Um cheiro forte? [...] Pra quem chega é muito forte. Quando eu viajo no final de semana que eu chego isso aqui fica me agonizando!*” (M25). Outros problemas respiratórios também foram associados à precariedade nas condições físicas da moradia (C.2.b.1) “*também tem o problema das infiltrações e o pior é a poeira porque, não sei se você já percebeu, [mas] o piso da casa, o piso é de madeira, acumula poeira e meu nariz entope. Alergia, rinite, sinusite tudo por causa da poeira do formato do piso*” (M14). A má qualidade da água utilizada pelos moradores (C.2.b.1) favoreceu a aquisição de doenças dermatológicas, situação enfrentada pelo entrevistado e, conforme informou, extensiva aos demais moradores da casa na ocasião “[...] *tive uma coisa de pele [...] Isso foi coletivo, esse problema dermatológico não fui só eu não*” (M20). Já o mobiliário em condições inadequadas (C.2.b.1) levou o estudante a apresentar problemas ortopédicos:

*Eu durmo na parte de cima do beliche, o beliche não tem escada e eu tenho que pular do beliche todo dia. Isso acabou impactando na minha coluna e no meu joelho porque eu pulava de um pé só. Eu pulava com o joelho*

*direito apoiado e isso acabou gerando um problema de coluna também e agora estou procurando tratamento (M08).*

A existência de horários fixos e regras rígidas para alguns serviços e atividades dentro da moradia (C.2.b.2) “*Fiquei todo o semestre sem jantar porque eu durante o semestre ia pra aula uma hora da tarde e voltava oito, oito e meia da noite. Quando eu chegava não tinha mais nada [...]*” (M01) foi reconhecida como responsável pelo agravamento dos problemas estomacais que o estudante já possuía “[...] *E nessa época o problema de estômago se agravou*” (M01). O cansaço físico “*a ladeira atrapalha bastante, ainda mais você subir com peso. Se eu estiver com o notebook na mochila e com alguns livros, insuportável!*” (M27) e o agravamento de problemas ortopédicos “[...] *tive um problema de joelho desde pequena e tal. Então eu não podia subir em lugares altos e tal... Por conta que aqui é morro, isto me prejudicou, também, um pouco*” (M25) foram vinculados à localização da moradia (C.2.b.3).

No conjunto de alterações do **estado emocional, psicológico ou mental (I.4.c)**, terceira subcategoria de impactos no domínio da saúde, não houve casos atribuídos à condição de ser morador. Já para os aspectos sociais da moradia, foi mencionado como alteração positiva o conforto emocional e mental, decorrente da prática habitual de atividades esportivas e lúdicas entre os moradores (C.2.a.2).

*É ... na questão da saúde emocional assim, eu acho que aqui tem um pouco de diferenciação, é... diferenciação das outras casas, na possibilidade de trazer mais um conforto emocional, mental e espírito coletivo, porque ela tem algumas práticas assim esportivas, atividades em grupo que ainda une um pouco as pessoas aqui, né? A gente tem a prática de esportes, a gente sempre bate um ‘babinha’ no domingo, né? [...] a gente investiu em instrumentos de música, de música para atividades internas mesmo [...] e isso sempre traz um aspecto coletivo ...de vivência em grupo (M04).*

Em se tratando de alterações negativas no estado emocional, psicológico ou mental, alguns entrevistados revelaram que situações tais como dividir o quarto com muitas pessoas (C.2.a.1) “*Um residente falou que não quer outra pessoa no quarto, quer que fique só quatro mesmo. Isso acaba estressando todo mundo porque no quarto não pode ficar [...]*” (M09); barulho excessivo (C.2.a.1) “*Às vezes não respeita o ambiente do outro e faz*

*barulho*” (M05) e dividir o quarto com pessoas que têm comportamentos muito distintos entre si (C.2.a.4) “*cinco pessoas num quarto são cinco mundos, cinco jeitos de agir*” (M08) são situações que levam o estudante ao estresse:

*[...] aí eu acabei me estressando muito, é... fiquei nesse quarto durante um ano e meio e já no final ... desse um ano e meio, se eu não tivesse recebido convite pra mudar de quarto, eu tinha saído da residência, estava decidido já sair da residência, não tava aguentando mesmo. Cheguei a procurar a psicóloga da [X], lá da [Y], fui lá conversar varias vezes, né? Porque tava me atrapalhando muito (M08).*

Dividir o quarto com muitas pessoas (C.2.a.1) “*Aí quando eu cheguei aqui, que eu achei que era um quarto por pessoa, eu peguei um quarto com seis pessoas, nossa! Eu entrei em desespero [...]*” (M13) também foi responsável por causar sensação de opressão na estudante “[...] *Aí quando eu cheguei aqui, foi totalmente diferente: eu não conseguia meditar, não conseguia dormir, eu me sentia muito abafada, é como se esse povo todo tivesse em cima de mim, me senti mal mesmo*” (M13).

O hábito de utilizar objetos pessoais sem prévia autorização (C.2.a.4) “*As coisas individuais não têm sido respeitadas, o que é uma coisa muito nervosa pra mim, coisas pessoais como notebook... livros... produtos de alimentação, produtos de higiene são pegos sem alguém te dar uma satisfação*” (M27) causou nervosismo, irritação “[...] *e isso, aos poucos, vai te deixando irritado. Eu realmente estou saturado*” (M27). A depressão, por outro lado, foi atribuída ao convívio com pessoas homofóbicas (C.2.a.1):

*Essa é tida como a residência mais conservadora e eu me deparei [com tal situação] eles ao saber que eu viria pra cá, criaram resistência, porque eu era homossexual e homossexual assumido. E eles não admitiam homossexual morar aqui [...]. Eu fiquei depressivo, assim, não consegui segurar as pontas [...] A sequela disso tudo foi a depressão, eu tenho depressão, tomo remédio controlado (M14).*

Os aspectos estruturais da moradia foram vinculados apenas a impactos negativos sobre estado emocional, psicológico ou mental dos moradores. Na subcategoria ora descrita, o estresse apareceu na fala dos estudantes vinculado à precariedade nas condições de higiene da moradia (C.2.b.1)

*Por exemplo, não suporto bagunça, não suporto sujeira, não suporto é... porcaria, falta de higiene, esse negócio assim. Então no ambiente que estava morando vinte e quatro pessoas tinha desorganização, tinha bagunça. Tem barata rodando na cozinha. Então por tudo isso eu ficava muito estressada (M25).*

O desconforto emocional foi atribuído à ausência de espaço privativo na moradia (C.2.b.1) “*E outra coisa é que eu tentava ficar sozinha, mas aqui na casa não tem um único espaço da pessoa ficar sozinha [rsrs], nem no banheiro, você tem vários boxes [...] Então isso me impregnava muito, eu me sentia muito mal*” (M13).

Os exemplos trazidos neste tópico, a partir da fala dos sujeitos entrevistados, ilustram a diversidade de inter-relações identificadas entre os domínios de impactos investigados e as condições presentes na experiência de viver em uma moradia estudantil, segundo a percepção dos estudantes moradores. A seguir, a dimensão quantitativa deste processo.

#### **5.4 SÍNTESE DA RELAÇÃO ENTRE IMPACTOS E CONDIÇÕES ASSOCIADAS: DIMENSÃO QUANTITATIVA**

Nos próximos tópicos deste capítulo serão analisadas as características dos domínios de impactos identificados, assim como a influência das categorias de condições sobre tais domínios, utilizando-se, para tanto, dos dados quantitativos. Na sequência, serão apresentadas as inter-relações entre os domínios de impactos investigados e as condições que os promovem. A síntese destes resultados encontra-se na Tabela 5. Por último, serão apresentadas as sugestões apontadas pelos estudantes do que seria uma moradia estudantil em condições de atender às necessidades de um estudante universitário em formação.

**Tabela 5 - Número de Ocorrências Positivas e Negativas da Relação entre os Impactos<sup>1</sup> e as Condições<sup>2</sup> que os Promovem**

Condições		Domínios de Impacto													Total Ocorrên. *	T Inter1 **	
		Pessoal			Social			Acadêmico				Saúde					
Ser morador	Subcategorias	I1a	I1b	I1c	I2a	I2b	I2c	I3a	I3b	I3c	I3d	I4a	I4b	I4c			
		C1a	-	5-	-	5+ 9-	-	4-	-	-	1+	-	-	-	-	6+ 18-	4
	C1b	2+	5+ 2-	3+	-	3+	-	5+	10+1-	6+	2+ 3-	1+ 2-	-	-	37+ 8-	9	
	C1c	7+	7-	-	-	-	1+	1+	2+	1+	-	-	1+	-	13+ 7-	7	
	C1d	2+	1+ 2-	-	-	2+3-	3+1-	4+	1+ 1-	1+	2-	-	1-	-	14+ 10-	9	
	C1e	2+	-	-	-	1+	-	-	1-	-	-	1+ 4-	-	-	4+ 5-	4	
	Total Parcial														74+ 48-	33	
															122		
Condições da moradia	C2a1	13+	9+15-	1+	17+5 -	8+10-	28+4-	20+	15+16-	6+3-	4-	1+ 7-	1+2-	9-	119+ 75-	13	
	C2a2	4+	2+	-	1+	8+	5+	6+	-	1+	-	-	-	1+	28+	8	
	C2a3	-	3+	-	4+	8+	3+	7+	-	1+	-	-	-	-	26+	6	
	C2a4	1-	2+ 8-	-	1-	2+ 5-	6+	1+	1+3-	-	-	4-	3-	5-	12+ 30-	10	
	Total Parcial														185+ 105-	37	
																290	
	C2b1	2+	5-	-	-	4+2-	-	1+	1+9-	-	5-	8-	1+11-	2-	9+ 42-	9	
	C2b2	4+	8-	-	-	3+2-	1+	3+	1-	-	1-	4+ 10-	6-	-	15+ 28-	9	
	C2b3	-	6+ 2-	-	2+ 3-	1+	-	-	5+	12+	-	2+1-	2-	-	28+ 8-	7	
Total Parcial														52+ 78-	25		
															130		
	<b>T Inters2 ***</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>4</b>			
Total por dimensão valorativa		68 + 55-			116+ 49-			114+ 50-				13+ 77-			311+ 231-	95	
<b>Total geral de impactos</b>		<b>123</b>			<b>165</b>			<b>164</b>				<b>90</b>			<b>542</b>		

\* Total de ocorrências por subcategoria de condição (Total Ocorrên.). As ocorrências classificadas como positivas e negativas foram somadas, separadamente, em cada interseção e correspondem ao total de sujeitos. A soma do total de ocorrências positivas e negativas, contudo, não corresponde ao total de sujeitos, mas é possível saber o total de sujeitos por grupo de frequência em sua dimensão valorativa.

\*\* Total de interseções entre as categorias de impactos e a subcategoria de condições (T Inter1).

\*\*\* Total de interseções entre a subcategoria de impacto e as subcategorias de condições (T Inter2).

**LEGENDA:**

<sup>1</sup> Subcategorias de impactos: I1a = Hábitos e habilidades, características e processos pessoais; I1b = Sentimentos e percepções; I1c = Condições materiais; I2a = Composição da rede social; I2b = Envolvimento em atividade de interação social; I2c = Competência social; I3a = Conhecimentos; I3b = Habilidades e hábitos acadêmicos; I3c = Envolvimento acadêmico; I3d = Desempenho acadêmico I4a = Hábitos relacionados à saúde; I4b = Aspectos físicos e morbidades; I4c = Estado emocional, psicológico ou mental.

<sup>2</sup> Subcategorias de condições: C.1.a = visão da comunidade acadêmica e de outros externos à moradia; C.1.b = Regras institucionais; C.1.c = Proximidade da universidade; C.1.d = Desempenho de papéis; C.1.e = Responsabilidade com os cuidados pessoais; C.2.a.1 = Conviver, dividir, compartilhar com; C.2.a.2 = Ocorrência de encontros, assembleias, atividades culturais, de lazer e esportivas; C.2.a.4 = Práticas adotadas por estudantes no ambiente da moradia; C.2.b.1 = Ambiente físico; C.2.b.2 = Serviços; C.2.b.3 = Localização geográfica.

#### **5.4.1 Impactos nos Domínios Pessoal, Social, Acadêmico e Saúde: análise de suas subcategorias**

A análise das entrevistas permitiu a identificação de 542 pares de relações entre os impactos e as condições. Ao tomar como base o total de 32 entrevistas analisadas e, ao considerar que cada tipo de alteração mencionada foi registrado apenas uma vez por entrevista, verifica-se que cada um dos entrevistados relatou, em média, 16,9 situações de mudanças associadas à experiência de viver em moradia estudantil universitária.

Ao se levar em conta a localização dos impactos nos seus quatro domínios, constata-se que a experiência de viver em moradias estudantis tem grau diferente de impacto em cada um destes. Dois dos domínios, o social e o acadêmico, são os que concentram um maior número de impactos. No domínio social foram identificados 165 pares de impacto-condição que, no total, corresponde a 30,4% dos relatos. Um número percentual próximo (30,2%) é observado no domínio acadêmico com 164 relatos. O domínio pessoal concentra 123 relatos de mudanças, o que corresponde a 22,6% dos relatos e, por último, os impactos no domínio saúde com 90 (16,6%) relatos identificados, o que representa, aproximadamente, metade do percentual de impactos observados em cada um dos dois primeiros domínios (social e acadêmico). Em síntese, a experiência de viver em uma moradia estudantil, de acordo com as respostas dos entrevistados, certamente possui especificidades que favorecem alterações em seus moradores, principalmente nos domínios social e acadêmico.

Outro aspecto a ser enfatizado diz respeito à valoração positivo-negativa para os impactos descritos. Do total de impactos, 311 (57,3%) foram alterações que puderam ser classificadas como percebidas positivamente pelos estudantes. A valoração negativa, embora menor, com 231 (42,6%) relatos, não se distancia muito do total das mudanças positivas relatadas.

A análise da relação entre o grau de impacto e valoração positivo-negativa aponta uma situação bastante preocupante acerca do impacto oriundo da experiência de viver em moradias estudantis. É possível identificar, observando-se a Tabela 5, que a valoração positivo-negativa do impacto é bastante distinta para os quatro domínios. Conforme já mencionado, as alterações no domínio saúde foram as que apresentaram um menor número

de relatos, quando comparadas aos demais domínios. Porém, é necessário chamar a atenção para o fato de que das 90 mudanças relatadas nesse domínio, 85,6% é negativa, o que corresponde a 77 citações. Se for levado em conta o total geral de alterações negativas relatadas para os quatro domínios, também se observa a participação do domínio saúde com um percentual expressivo. Do total de 231 alterações negativas registradas, 33,3% se devem àquelas que ocorrem no domínio saúde do estudante.

Todavia, o oposto desse cenário ocorre no domínio social, uma vez que 70,3% do que se constata de mudança na área social em função da experiência de viver em uma moradia estudantil, pode ser considerada desejável, a partir da percepção do morador. Essa tendência também se mostra expressiva ao se levar em conta que os impactos positivos nesse domínio são responsáveis pela maior parte das mudanças positivas como um todo, pois os 116 relatos no domínio social correspondem a 37,2%, do total geral, que é de 311, para os quatro domínios.

O domínio acadêmico apresenta uma tendência muito similar ao social. Percebeu-se que dos 164 impactos relatados nesse domínio, 69,5% foram considerados positivos, o que representa 36,6% do total geral dos impactos positivos para os quatro domínios.

Quanto ao domínio pessoal, apesar do percentual de impactos positivos ser superior ao dos negativos, há uma proximidade de valor entre eles. Pode-se dizer que a experiência de vivência em moradia traz, no domínio pessoal, tanto impactos positivos quanto negativos aos estudantes. Dos 123 impactos identificados, 68 (55,3%) foram considerados positivos e 55 (44,7%) negativos.

Ao tomar como referência o total de impactos positivos nos quatro domínios, o que corresponde a 311 relatos, conforme já foi dito anteriormente, nota-se que aproximadamente 37% deles ocorrem para cada um dos dois domínios (social e acadêmico), 22% no pessoal e apenas 4% ocorrem nos aspectos relacionados à saúde dos estudantes. Complementando a análise com as alterações negativas por domínio, tendo em vista as 231 relatadas, observa-se que elas estão aproximadamente distribuídas da seguinte maneira: o domínio saúde concentra, aproximadamente, 33% dos registros; o pessoal, 24%; o acadêmico, 22%; e o social, 21%.

Quando levada em conta a frequência de relatos positivos, no total de relatos em cada domínio, observa-se que no domínio social e no acadêmico, em cada um deles, cerca

de 70% dos impactos podem ser considerados positivos. No domínio pessoal, a porcentagem é próxima de 55; e, por último, o domínio da saúde, em que apenas 14,4% das mudanças relatadas puderam ser consideradas positivas.

Essa análise inicial parece já indicar que alguns elementos constantes na experiência dos moradores têm trazido predominantemente mudanças positivas nos domínios social e acadêmico, enquanto no domínio pessoal os impactos equilibram-se entre positivos e negativos. No entanto, alterações não desejáveis são também reconhecidas pelos moradores em todos os domínios, mas, de forma mais dramática, naquele relacionado à sua saúde.

Uma visão mais completa e aprofundada da natureza dos impactos e de sua valoração positivo-negativa é possível, a partir de um direcionamento para as subcategorias de cada um dos quatro domínios pesquisados (Tabela 5).

Considera-se, inicialmente, o domínio social. Verifica-se que, nele, a experiência de viver em moradia estudantil tem um impacto maior sobre o envolvimento em atividades de *Interação social* (I.2.b). Nessa subcategoria são alocados 37% dos impactos do referido domínio. Essa mudança de envolvimento em atividades de interação social é considerada, em sua maioria (64,5%), como de natureza positiva. Com valores de frequência similares a essa subcategoria está aquela referente às mudanças em *Competência social* (I.2.c), que congrega 34% dos impactos do domínio social. Entretanto, aqui as avaliações dos impactos são mais fortemente positivas, uma vez que aproximadamente 84% das alterações em competência social são vistas como desejáveis. A terceira subcategoria desse domínio refere-se a mudanças na *Composição da rede social* (I.2.a), a qual engloba aproximadamente 29% do total das respostas de impacto desse grupo. O percentual de avaliações positivas é próximo daquele das mudanças em atividades de interação social. Dos 47 impactos classificados nessa subcategoria, perto de 62% são vistos como positivos. Como se vê, as mudanças relatadas pelos entrevistados, que se enquadram nas três subcategorias do domínio social, apresentam a mesma tendência, embora com percentuais distintos: em todas predominam alterações que podem ser agrupadas como positivas.

No domínio acadêmico, verifica-se que a distribuição de frequência de impactos nas suas quatro subcategorias é bastante heterogênea. A maioria dos impactos, em torno de 41% do que ocorre nesse domínio, são de alterações de *Habilidades e hábitos acadêmicos* (I.3.b) e envolvem mudanças que são avaliadas de uma forma bastante equilibrada entre

aquelas positivas e negativas. Dos 67 impactos nessa subcategoria, 52,2% são positivos e 48,8% negativos. A subcategoria *Conhecimentos* (I.3.a) é a segunda em frequência no domínio mencionado e engloba aproximadamente 29% dos impactos relatados, porém, diferentes das demais subcategorias, todos os 48 impactos (100%) ali alocados foram considerados positivos. As duas últimas subcategorias do domínio dos impactos acadêmicos, que são o *Envolvimento acadêmico* (I.3.c) e o *Desempenho acadêmico* (I.3.d), apresentam percentuais de impactos próximos a 20% e 10%, respectivamente, bem inferiores às duas primeiras. Quanto à valoração desses impactos, é possível observar que as mudanças no envolvimento acadêmico é, em 90,6% de seus casos, percebidas como positivas, porém os relatos de alterações de desempenho acadêmico decorrentes das experiências de viver em uma moradia estudantil são, na sua grande maioria, (88,3%) negativos.

No domínio pessoal, nota-se que o total de relatos de impactos tem origem essencialmente em duas de suas três subcategorias: *Sentimentos e percepções* (I.1.b) com cerca de 67% das respostas e *Hábitos e habilidades; características e processos pessoais* (I.1.a) com 30% delas. As duas subcategorias, no entanto, são valoradas diferentemente, segundo o relato dos entrevistados. Enquanto as alterações de hábitos e habilidades; características e processos pessoais são, na sua quase totalidade, consideradas positivas, com 97,3% dos registros, as mudanças de sentimentos e percepções, em aproximadamente 66% das vezes, são sentidas como negativas. A terceira subcategoria do domínio pessoal envolve alterações nos *Recursos materiais* (I.a.3), porém esse grupo de impacto foi pouco relatado (próximo a 3%) e todas as ocorrências encontradas foram consideradas como alterações positivas.

Entre os quatro domínios, o da saúde foi o que apresentou menor ocorrência de impactos registrados. Percebe-se também, nesse grupo, que as suas subcategorias constitutivas apresentam diferentes frequências. Esse domínio tem suas alterações descritas principalmente pelas mudanças de *Hábitos relacionados à saúde* (I.4.a), que envolvem 50% dos relatos. Também contribui para a frequência de impactos nesse domínio as *Alterações físicas e morbidades* (I.4.b), totalizando cerca de 31% dos impactos e as alterações do *Estado emocional, psicológico ou mental* (I.4.c) dos estudantes que aparecem em aproximadamente 19%. As três subcategorias de impactos na saúde, apesar de

apresentarem diferenças quanto às suas ocorrências, têm em comum o fato de as mudanças, na sua quase totalidade, serem consideradas negativas. Essa é uma característica não observada em nenhum dos outros três domínios.

Em síntese, é possível dizer que as subcategorias dos diferentes domínios de impactos estão presentes com pesos diferentes em termos de frequência de ocorrência e que a configuração da avaliação de seus impactos (positivos ou negativos) também varia conforme o domínio. É possível encontrar subcategorias de impacto em que todas as alterações relatadas são classificadas como positivas, subcategorias em que os impactos são predominantemente positivos e, ainda, algumas cujos relatos são preponderantemente negativos.

A análise detalhada das condições advindas da experiência de viver em uma moradia estudantil será apresentada no tópico subsequente.

#### **5.4.2 Condições Associadas ao Ser Morador e à Moradia: análise de suas subcategorias**

Ao buscar compreender que condições estariam favorecendo a ocorrência de mudanças nos estudantes, os relatos mostraram, de maneira geral, que um maior número de impactos foi associado às condições da moradia (em suas dimensões social e estrutural), quando comparado ao número de impactos produzidos pela condição de ser morador. Ao primeiro grupo de condições foram atribuídas 420 alterações, o que corresponde à aproximadamente 77% dos 542 pares de relatos, enquanto as mudanças geradas a partir da condição de ser morador representaram 23% do total, com 122 registros (vide Tabela 5, na coluna Total ocorrências).

Somado a isso, pode-se afirmar que as condições associadas à moradia quando tomadas separadamente em seus aspectos sociais e estruturais apresentam diferenças. Do total geral de 420 impactos relatados, 290 (53%) foram atribuídos à dimensão social das moradias, enquanto 130 (24%) aos seus aspectos estruturais. Constata-se, assim, que para o universo de moradores investigados, as condições da moradia estudantil são as maiores responsáveis por alterações percebidas por eles.

Com relação à dimensão valorativa dos impactos associados a essas condições, observa-se que há diferenças de valoração, quando se analisa a condição de ser morador e as condições da moradia separadamente.

Para a condição do ser morador, aproximadamente 61% dos relatos de mudanças atribuídas a ela são positivos e 39% negativos, portanto com prevalência de avaliações positivas dos impactos relatados. Também para as mudanças associadas às condições sociais da moradia (C.2.a.1 a C.2.a.4), observa-se que os aspectos positivos são mais numerosos, uma vez que ocorrem em aproximadamente 64% dos registros. Entretanto, o mesmo não ocorre em relação aos aspectos estruturais da moradia (C.2.b.1 a C.2.b.3), onde há uma valoração inversa: apenas 40% dos impactos por eles produzidos podem ser considerados positivos e 60% apresentam características que permitem classificá-los com valoração negativa.

Uma maior compreensão de como as condições de ser morador e aquelas relacionadas à moradia estudantil afeta os estudantes é possível, através da análise das subcategorias componentes desses dois grupos de aspectos, tanto na sua dimensão quantitativa, quando se trata do total geral dos relatos, quanto à dimensão valorativa dos impactos produzidos.

Para a condição de ser morador, verifica-se que as cinco subcategorias que a compõem apresentam frequência e valoração diversa. Nesse grupo, a subcategoria *Regras institucionais* (C.1.b) é a mais frequente, sendo responsável por 8,3% do total geral de relatos, o que representa mais de um terço dos registros de mudanças atribuídas a esse grupo de condições. Três outras subcategorias de condições apresentam certa uniformidade na frequência, porém menor que a primeira relatada: *Visão da comunidade acadêmica e de outros externos à moradia* (C.1.a) com 4,4%; *Desempenho de papéis* (C.1.d) aparece também em 4,4% dos registros de impactos atribuídos a ela; e com frequência ligeiramente maior, a subcategoria *Proximidade da universidade* (C.1.c) com 6%. Já a subcategoria *Responsabilidade com os cuidados pessoas* (C.1.e) é reconhecida pelos entrevistados como tendo menor participação nas mudanças mencionadas, pois sua frequência nos relatos representa apenas 2,4%.

A dimensão valorativa também é distinta no grupo de condições associadas ao ser morador. Algumas subcategorias neste grupo estão relacionadas a uma maior tendência de

impactos positivos, enquanto que em outras ocorre o oposto, ou seja, a frequência de impactos negativos prevalece. Na subcategoria *Regras institucionais* (C.1.b) foram 37 relatos positivos. Isso corresponde a 82,2% dos registros no grupo. Já na subcategoria *Proximidade da universidade* (C.1.c), o número de impactos positivos relacionados a ela corresponde ao dobro dos negativos, uma vez que os 13 registros representam 61,6% dos relatos para o conjunto dessa subcategoria. A subcategoria *Visão da comunidade acadêmica e de outros externos à moradia* (C.1.a), por sua vez, incide mais negativamente sobre os moradores, uma vez que 75% de todos os impactos associados a essa subcategoria são negativos. A subcategoria *Desempenho de papéis* (C.1.d) apesar da valoração positiva dos impactos atribuídas a ela ser mais elevada que a negativa, seus valores se aproximam, pois 58,3% dos registros de impactos foram classificados como positivos e 41,7% foram negativos.

Em resumo, com relação às condições associadas ao ser morador, nota-se que elas são responsáveis por aproximadamente 1/5 dos impactos totais relatados, sendo que em torno de um terço dos registros de mudanças atribuídas a esse grupo de condições se concentram, sobretudo nas regras que as instituições propõem para os programas da moradia estudantil por elas instituídos. Além de se sobressair quantitativamente, as regras institucionais mostraram-se como condições geradoras de alto percentual de impactos positivos. Isoladamente, elas foram responsáveis por metade dos impactos positivos registrados neste grupo de condições. Das quatro demais subcategorias, três delas, apesar de apresentarem similaridade de frequência, diferenciam-se pelas valorações de seus impactos sobre os estudantes. Por um lado, a proximidade da moradia à universidade e os papéis que o estudante passa a desempenhar por conta das responsabilidades de ser morador, levam, na maioria das vezes, a impactos positivos. Por outro lado, a visão que os sujeitos externos têm dos estudantes moradores se constitui, essencialmente, numa condição geradora de impactos negativos. A subcategoria de menor impacto, considerando o total dessa categoria, foi a das responsabilidades que o estudante morador assume frente aos cuidados pessoais, que por sua vez, apresenta uma tendência equilibrada na produção de impactos positivos e negativos.

Para o detalhamento das subcategorias que compõem as condições relacionadas à moradia, os resultados serão apresentados levando-se em conta, separadamente, a dimensão social e estrutural delas.

No que tange às subcategorias que compõem a dimensão social da moradia (C.2.a.1 a C.2.a.4), observou-se que a maior frequência de registros de alterações foi associada à subcategoria *Conviver com, compartilhar com, dividir com* (C.2.a.1). Os 194 relatos de impactos atribuídos a essa subcategoria correspondem a, aproximadamente, 36% do total geral de 542 impactos registrados. Em seguida, tem-se 42 mudanças (7,7%) atribuídas à categoria *Práticas adotadas por estudantes moradores no ambiente da moradia* (C.2.a.4), 28 como decorrentes de *Encontros, reuniões, assembleias, atividades culturais, de lazer e esportivas entre moradores* (C.2.a.2), o que corresponde a 5,2%; e 26 ocorrências de impactos que foram associadas à *Presença de grupos na moradia* (C.2.a.3), o que representa cerca de 5% do total geral.

Quando se trata da dimensão valorativa, é possível observar que duas subcategorias componentes dos aspectos sociais da moradia, que são: a *Ocorrência de encontros, reuniões, assembleias, atividades culturais de lazer e esportivas* (C.2.a.2) e a subcategoria *Presença de grupos na moradia* (C.2.a.3), foram relacionadas exclusivamente a impactos positivos, com 28 e 26 registros, respectivamente. A condição *Conviver com, compartilhar com, dividir com* (C.2.a.1) suscitada pela vivência nas moradias, que é a subcategoria de maior frequência de ocorrência, teve a maioria de seus impactos (61,3%) avaliados positivamente, o que corresponde ao inverso do que ocorreu com *as Práticas adotadas pelos estudantes nos ambientes das moradias* (C.2.a.4), subcategoria que teve 71,4% de seus impactos valorados negativamente.

As três subcategorias que compõem as condições da moradia em seus aspectos estruturais (C.2.b.1 a C.2.b.3) participam das mudanças identificadas pelos estudantes com valores de frequência mais homogêneos, se comparados com aqueles das subcategorias que compõem a condição de ser morador ou os referentes à dimensão social da moradia. A maior frequência de registros de impactos atribuídos encontra-se na subcategoria *Ambiente físico* (C.2.b.1) com 51 relatos, o que corresponde à aproximadamente 9,4% do total geral dos 542 impactos registrados; em segundo lugar aparece a subcategoria *Serviços* (C.2.b.2)

com 43 alterações (aproximadamente 8%) e, por último, *Localização geográfica da moradia* (C.2.b.3) com 36 registros de impactos (6,6%).

Quando se leva em conta a dimensão valorativa dos impactos atribuídos aos aspectos estruturais da moradia, nota-se que duas das três subcategorias componentes desse conjunto de condições têm, em comum, o fato de os relatos negativos associados a ele serem em maior número do que os positivos. A categoria *Ambiente físico* (C.2.b.1) foi associada a 42 registros de mudanças negativas, o que corresponde a 82,3% dos registros dessa subcategoria. Já a subcategoria *Serviços* (C.2.b.2) contém 28 impactos negativos relacionados (65%). À subcategoria *Localização geográfica da moradia* (C.2.b.3), por sua vez, foi relacionada em 28 registros positivos, o que representa aproximadamente 78% dos registros atribuídos a essa subcategoria.

A comparação entre o conjunto de subcategorias que compõe os aspectos sociais da moradia e aquele dos aspectos estruturais permite verificar que, do total de 420 relatos de impactos derivados das condições da moradia, 290 são associados aos aspectos sociais da moradia, o que representa 69% dos registros. Em termos valorativos, os aspectos sociais da moradia são atribuídos em 78% dos relatos dos impactos positivos. As alterações indesejáveis, por sua vez, são oriundas tanto da dimensão social quanto da estrutural, de forma equilibrada: 105 relatos de impactos negativos foram relacionados aos aspectos sociais da moradia (57%) e 78 registros foram associados aos estruturais (43%).

Observa-se que a participação dos aspectos sociais da moradia para a elevada frequência de impactos positivos nos estudantes decorre principalmente da interação entre os moradores, possibilitada pela convivência coletiva, e pela diversidade de atividades em grupo existentes na dinâmica social da moradia estudantil. Os impactos indesejáveis nesse grupo também são elevados e foram associados pelos estudantes não só à convivência coletiva como também decorrentes da adoção por alguns estudantes de comportamentos incompatíveis com a vivência coletiva, segundo o julgamento dos entrevistados.

O conjunto das subcategorias que compõe os aspectos estruturais da moradia estudantil traz um dado preocupante: se por um lado a localização geográfica da moradia foi mencionada como responsável pela metade dos impactos positivos nesse conjunto, os impactos associados ao ambiente físico e aos serviços disponíveis para os estudantes

moradores foram relacionados à aproximadamente 90% de todos os impactos negativos desse grupo.

Ao retomar as duas categorias de condições identificadas nas entrevistas – a associada ao ser morador e a decorrente das condições da moradia–, observa-se que 77% do total dos registros de impactos são atribuídos à condição da moradia. Chama a atenção, no entanto, a dimensão social da moradia, notadamente a convivência com os colegas. Tal dimensão tem participação tão expressiva sobre os impactos descritos pelos estudantes, conforme eles reconhecem, que o registro de impactos atribuídos a apenas uma das subcategorias que a compõe (C.2.a.1) é maior que o conjunto das três subcategorias que representam os aspectos estruturais da moradia, e também é maior que a frequência de registros de impactos atribuídos à condição de ser morador. Tal constatação mostra a força que a interação entre pares tem sobre as mudanças ocorridas nos estudantes.

No tópico a seguir, serão mostrados como os domínios de impactos se relacionam com as condições advindas da experiência de viver em uma moradia estudantil. Para detalhamento de tal dinâmica serão consideradas as interseções nas quais se concentram as maiores frequências de relatos de mudanças, tanto positivas quanto negativas.

#### **5.4.3 Impactos da Experiência de Viver em uma Moradia Estudantil e as Condições que os Promovem**

O núcleo interno da Tabela 5 oferece informações a respeito das ocorrências de interseções entre cada uma das subcategorias dos domínios dos impactos investigados e as subcategorias das condições existentes na experiência de viver em uma moradia estudantil. Dessa forma, tem-se que as 13 subcategorias de impactos, quando relacionadas às 12 subcategorias de condições, potencialmente admitem a existência de 156 interseções. Entretanto, os 95 pares encontrados dessa relação, nas quais se registram os relatos dos estudantes, representam pouco mais de 60% do total de interseções possíveis. Esse resultado mostra que determinadas subcategorias de condições não promovem impactos em todas as subcategorias dos domínios de impactos, tendo em vista que quase 40% do total de interseções potencialmente cabíveis não ocorreram.

Quando se compara a frequência de interseções em relação a cada uma das duas categorias de condição, nota-se que para o conjunto de interseções existentes entre os

quatro domínios de impacto e as subcategorias que compõem a primeira condição, que é a de ser morador, das 65 interseções possíveis nessa categoria, foram encontradas 33, o que corresponde a 50,8% de interseções potenciais do conjunto. No que diz respeito ao conjunto de interseções entre os quatro domínios de impactos e os dois subgrupos de condições da moradia, foram observadas 62 interseções (37+25) das 91 possíveis, o que corresponde a 68,1% do total para o conjunto. Verifica-se que, o conjunto de interseções entre os impactos investigados e as condições da moradia, em seus aspectos sociais e estruturais, é maior do que as interseções relacionadas à condição de ser morador, considerando o potencial de cada um dos dois grupos.

No geral, no entanto, observa-se que os dois grupos de condições – o de ser morador e as relacionadas à moradia – fazem interseções com todos os domínios de impactos, porém com variações na frequência de interseções em cada subcategoria dos dois grupos de condições. Essas variações podem ser examinadas tanto a partir das subcategorias de impactos quanto a partir das subcategorias das condições.

Ao olhar para as interseções a partir das subcategorias dos impactos investigados (vide Tabela 5, linha T Inters2) a frequência de interseções em cada domínio de impacto, indica o grau de suscetibilidade de um determinado impacto às várias condições existentes na experiência de viver em moradia estudantil. Quando a análise recai sobre as interseções a partir das subcategorias das condições, a frequência de interseções em cada categoria (vide Tabela 5, coluna Total Inter1) indica a força de cada uma delas na produção de impactos.

Com o propósito de analisar o **grau de suscetibilidade** das subcategorias de impactos frente às condições advindas da experiência de viver em uma moradia estudantil, essas subcategorias foram classificadas da seguinte maneira:

- 01 a 04 interseções com as subcategorias de condições = **baixa** suscetibilidade (B);
- 05 a 08 interseções com as subcategorias de condições = **média** suscetibilidade (M);
- 09 a 12 interseções com as subcategorias de condições = **alta** suscetibilidade (A).

Para verificar a **força** das subcategorias das condições identificadas para produzir impactos, por sua vez, adotou-se a seguinte classificação:

- 01 a 04 interseções com as subcategorias de impactos = **fraca** força para produzir impactos (Fr);
- 05 a 09 interseções com as subcategorias de impactos = **média** força para produzir impactos (Me);
- 10 a 13 interseções com as subcategorias de impactos = **forte** força para produzir impactos (Fo).

**Grau de Suscetibilidade dos Impactos:** a partir das classificações mencionadas acima e, tomando-se como foco inicial de análise as interseções presentes nas 13 subcategorias que compõem os quatro domínios dos impactos investigados, identificou-se que quase a metade, ou seja, seis delas apresentam média suscetibilidade às condições levantadas, cinco possuem alta e duas apresentam baixa suscetibilidade. Ao examinar essas subcategorias de impacto considerando seus respectivos domínios, observa-se que, no social e no acadêmico, são incluídos impactos de média e alta suscetibilidade à vivência em moradia estudantil. O domínio pessoal apresenta duas subcategorias de impacto com alta e um com baixa suscetibilidade às condições levantadas. As subcategorias de impacto componentes do domínio saúde apresentam menor suscetibilidade às condições identificadas, uma vez que duas delas são de média e uma de baixa suscetibilidade (vide Quadro 3).

**Quadro 3 - Grau de Suscetibilidade das Subcategorias de Impactos Frente às Condições Advindas da Experiência de Viver em uma Moradia Estudantil**

Domínios de Impacto	Pessoal			Social			Acadêmico				Saúde		
	I1a	I1b	I1c	I2a	I2b	I2c	I3a	I3b	I3c	I3d	I4a	I4b	I4c
Subcategorias domínio de impacto													
Nº de interseções	9	11	2	6	10	6	9	9	8	5	7	7	4
Grau de suscetibilidade	A	A	B	M	A	M	A	A	M	M	M	M	B

Conclui-se, portanto, que entre as subcategorias dos quatro domínios dos impactos investigados, o pessoal, o social e o acadêmico apresentam certa similaridade em relação à suscetibilidade frente às condições presentes na experiência de viver em uma moradia estudantil, com subcategorias de alta e média suscetibilidade. As do domínio saúde, por sua vez, apresentam menor suscetibilidade, pois suas subcategorias constitutivas variam de média a baixa suscetibilidade.

**Força das Condições:** Quando as interseções que ocorrem entre os impactos nos quatro domínios investigados e as condições levantadas são examinadas a partir das 12 subcategorias de condições, tem-se o seguinte panorama: a maioria delas, num total de oito, foi classificada em média força para produzir impactos; duas se enquadram em forte; e duas, em fraca força para produzir impactos (vide Quadro 4).

**Quadro 4 - Força das Subcategorias de Condições Advindas da Experiência de Viver em Moradia Estudantil para Produzir Impactos**

Condição		Subcategorias	Nº interseções	Força
Morador	Ser morador	C1a	4	Fr
		C1b	9	Me
		C1c	7	Me
		C1d	9	Me
		C1e	4	Fr
Relativas à Moradia	Aspectos sociais	C2a1	13	Fo
		C2a2	8	Me
		C2a3	6	Me
		C2a4	10	Fo
	Aspectos estruturais	C2b1	9	Me
		C2b2	9	Me
C2b3		7	Me	

Constatou-se que o conjunto de subcategorias que compõe a condição do ser morador concentrou as duas de fraca força para produzir impactos e as três restantes são de média força. Na categoria associada às condições da moradia, há distinções entre os aspectos sociais e estruturais: nos aspectos sociais se localizam as duas únicas subcategorias de condições classificadas como de forte força para produzir impactos; as

duas restantes são de média força; nos aspectos estruturais, todas as três subcategorias componentes são de média força. Em síntese, as subcategorias que compõem as condições da moradia em seus aspectos sociais têm maior força para produzir impactos nos estudantes, se comparadas àquelas do ser morador ou ainda com a condição da moradia em seus aspectos estruturais.

A análise acima ajuda a entender que determinados tipos de impactos são mais suscetíveis às várias condições existentes do que outros, ou seja, estão associados a um maior número de condições do que outros. Além disto, diferentes condições da experiência de moradia têm maior ou menor força para provocar impactos nos estudantes, definida aqui pelo maior ou menor número de tipos de impactos provocados.

No entanto, o grau de suscetibilidade do impacto para as diferentes subcategorias de condições não necessariamente coincide com a frequência de ocorrências de relatos, ou seja, uma subcategoria de impacto pode estar associada a um número elevado de condições, mas não ser apontada por um elevado número de estudantes. O mesmo ocorre com a força das condições, pois uma subcondição classificada de força elevada, por estar relacionada a um número alto de subcategorias de impactos, não necessariamente tem os mais altos valores de ocorrência nos relatos dos estudantes.

Diante dessas peculiaridades e sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de apreciação que os dados permitem, serão apresentadas apenas algumas análises mais gerais, considerando aquelas interseções com elevada frequência de ocorrências. Frequência aqui é tomada a partir do número de entrevistados que mencionaram uma determinada subcategoria de impacto atribuída a uma subcategoria de condição. Conforme já esclarecido anteriormente, em cada uma das interseções foi registrado, para cada sujeito, apenas uma vez a ocorrência de impactos positivos e apenas uma vez a ocorrência de impactos negativos. Sendo assim, é possível verificar quantos sujeitos mencionaram um determinado impacto positivo ou negativo em cada uma das interseções existentes.

Optou-se por ilustrar algumas das interseções com frequências elevadas de relatos, a partir das subcategorias de condições (Vide Tabela 5). De início, uma subcategoria se destaca em especial: *Conviver, dividir compartilhar com colegas* (C.2.a.1), classificada como de forte força na produção de impactos, pois faz interseção com todas as subcategorias dos quatro domínios de impactos investigados. É nessa subcategoria que se

concentram as maiores frequências de impactos positivos e negativos nos domínios pessoal, social e acadêmico. Nota-se, por exemplo, que dos 32 moradores entrevistados, 28 mencionaram aumento na *competência social* (I.2.c); 20 enfatizaram *aquisição de conhecimento* (I.3.a); 17 atribuíram a ela o aumento na *composição da rede social* (I.2.a); 16 entrevistados a relacionaram com dificuldades, e 15 com facilidades para *habilidades e hábitos acadêmicos* (I.3.b); 15 a associaram com dificuldades em *sentimentos e/ou percepções* (I.1.b).

Diante desses achados, conclui-se que a interação com os colegas no ambiente da moradia é uma subcategoria de condição extremamente relevante, dada sua elevada força para produzir impactos. Ela contribui sobremaneira para uma considerável diversidade de mudanças tanto positivas quanto negativas, com prevalência das primeiras nos quatro domínios da formação do estudante. Ademais, tem-se em vista que a elevada frequência de relatos presentes em suas interseções indica que afeta um número expressivo de sujeitos.

Outros exemplos de frequência elevada de impactos nas interseções existentes são mais dispersos e se localizam tanto na categoria ser morador quanto nas condições da moradia. Na primeira categoria, vê-se que a interseção entre *Regras institucionais* (C.1.b) e *Habilidades e hábitos acadêmicos* (I.3.b) concentra 10 relatos positivos. A interseção *Visão da comunidade acadêmica e de outros externos à moradia* (C.1.a) com alterações na *Composição social* (I.2.a) apresenta nove relatos negativos. A interseção entre a subcategoria *Proximidade da universidade* (C.1.c) e a subcategoria *Hábitos e habilidades, características e processos pessoais* (I.1.a) apresenta sete relatos positivos. A interseção dessa mesma subcategoria com *Sentimentos e/ou percepções* (I.1.b) também concentra sete relatos, mas dessa vez, classificados como negativos.

Na categoria condições da moradia, excetuando-se a subcategoria *Conviver, dividir, compartilhar com colegas* (C.2.a.1) já descrita anteriormente, observam-se concentrações de frequências elevadas nas interseções entre as subcategorias que compõem os aspectos sociais da moradia e também naquelas referentes aos aspectos estruturais.

No primeiro conjunto, referente aos aspectos sociais, pode-se ver que a interseção entre a subcategoria *Ocorrência de encontros, reuniões, atividades esportivas e de lazer* (C.2.a.2) e a subcategoria de impacto *Envolvimento em atividades de interação social* (I.2.b) apresenta oito relatos positivos. A interseção entre a subcategoria *Presença de*

*grupos* na moradia (C.2.a.3) e a subcategoria de impacto *Envolvimento em atividades de interação social* (I.2.b) revelou resultados iguais à interseção relatada anteriormente. Já a interseção entre a subcategoria *Práticas adotadas por estudantes no ambiente da moradia* (C.2.a.4) e a subcategoria *Sentimentos e percepções* (I.1.b) apresenta oito relatos negativos.

Outros exemplos de frequência expressiva de respostas nas interseções entre as subcategorias relativas aos aspectos sociais da moradia e aos quatro domínios de impactos poderiam ser detalhados. Todavia, acredita-se que somados à extensa descrição trazida no item 5.3 do presente Capítulo, os exemplos trazidos são suficientes para mostrar a importância que as diversas facetas das interações sociais que ocorrem no ambiente da moradia estudantil possuem para produzir impactos nos estudantes, principalmente se for levada em conta a quantidade de pessoas que perceberam um mesmo tipo de mudança e atribuíram-nas àquelas situações específicas.

Quando se analisam as concentrações de frequências nas interseções ocorridas entre as subcategorias que compõem os aspectos estruturais da moradia e as subcategorias de impactos nos domínios investigados, percebe-se que a maioria das frequências mais elevadas nessas interseções é de relato negativo, com ressalva apenas para a interseção existente entre a subcategoria *Localização geográfica* (C.2.b.3) e a subcategoria *Envolvimento acadêmico* (I.3.c). Ali estão concentrados 12 registros de impactos positivos, exemplificados pela maior interação dos estudantes com professores, participação em atividades de natureza acadêmica, entre outros.

Dentre as concentrações de frequências de relatos negativos nas interseções entre aspectos estruturais da moradia e os quatro domínios de impacto, é possível mencionar: a subcategoria *Ambiente físico* (C.2.b.1) com a subcategoria de impacto *Aspectos físicos e morbidades* (I.4.b) concentra 11 registros negativos; a interseção dessa mesma subcategoria de condição com a subcategoria *Hábitos relacionados à saúde* (I.4.a) apresenta frequência de oito relatos negativos. No âmbito acadêmico, essa subcategoria de condição faz interseção com a subcategoria *Habilidades e hábitos acadêmicos* (I.3.b) com nove relatos negativos.

A interseção entre a subcategoria *Serviços* (C.2.b.2) e a subcategoria de impacto *Hábitos relacionados à saúde* (I.4.a) apresenta frequência de 10 registros negativos, ou seja a deficiência ou ausência de alguns serviços na moradia estão contribuindo para que os

estudantes adotem hábitos pouco saudáveis. No domínio pessoal, a interseção entre essa mesma subcategoria de condição e a subcategoria *Sentimentos e percepções* (I.1.b) apresenta oito registros de impactos negativos.

Conforme foi visto, duas das três subcategorias que compõem a dimensão estrutural da moradia concentraram frequência elevada de impactos negativos em várias interseções com as subcategorias dos impactos investigados, especialmente no domínio pessoal e saúde dos estudantes. Essa constatação coloca em evidência que determinadas condições estruturais da moradia disponibilizadas para os estudantes, se não estiverem adequadas para atender às diversas necessidades que eles têm, podem resultar em impactos indesejáveis nos diversos domínios, em um número elevado de estudantes.

No geral, observou-se que as maiores concentrações de frequências nas interseções entre as subcategorias de condições e as de impactos ocorrem nas condições da moradia em seus aspectos sociais. Em seguida, aparecem as concentrações nos aspectos estruturais da moradia com predomínio das concentrações de relatos negativos. Por último, verifica-se que as frequências elevadas localizadas nas interseções existentes entre as subcategorias de condições do ser morador e as subcategorias dos domínios investigados apresentam certa homogeneidade no número de relatos positivos e negativos.

Vale mencionar que os exemplos trazidos de concentração de frequência elevada de impactos localizados nas diversas interseções têm como propósito mostrar que determinadas subcategorias de condições impactam um maior número de estudantes em algumas subcategorias dos quatro domínios pesquisados. Não diminui, no entanto, a importância dos demais registros de frequência de relatos nas interseções localizadas. Conforme já explorado neste capítulo, a ocorrência de interseção entre subcategoria de impacto e subcategoria de condição por si só já mostra certa suscetibilidade da subcategoria de impacto frente às condições existentes na moradia e, ainda, a força que uma subcategoria de condição tem para produzir um determinado impacto.

No próximo tópico do presente Capítulo serão trazidas as sugestões sobre as características consideradas adequadas para atender às necessidades dos estudantes em formação, de acordo com a percepção deles.

## 5.5 CARACTERÍSTICAS DESEJÁVEIS A UMA MORADIA ESTUDANTIL SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE SEUS MORADORES

Como se verá na sequência, o detalhamento das sugestões apresentadas pelos estudantes entrevistados permite uma aproximação com o foco de preocupação deles ao fazerem suas proposições. Na maioria das vezes, os estudantes frisavam, durante a entrevista, que estariam se embasando na experiência da moradia estudantil em que viviam. Em alguns casos relataram que se fundamentaram também em modelos de funcionamento de outras moradias estudantis brasileiras já visitadas. Houve situações em que foi mencionada a experiência anterior de residir em moradia estudantil ou outra forma de vivência coletiva para norteamento das sugestões.

**Tabela 6 - Frequência de Sugestões Apresentadas pelos Estudantes para uma Moradia Estudantil em Condições Adequadas às Necessidades dos Estudantes**

Domínios	Subitem	Frequência	%
Características Gerais da Moradia	Tipo e localização	09	4,9
	Características físicas	14	7,6
	Equipamentos e mobiliário	22	12,0
	Ambiente estudo	22	12,0
	Padrão dos quartos	08	4,3
	Arranjos/ composição por moradia/por quarto	21	11,4
Serviços	Serviços	60	32,7
Compromissos	Institucionais	16	8,7
	Estudantes	11	6,0
<b>Total</b>		<b>183</b>	<b>100,0</b>

Fonte: 32 entrevistados em 2010

Em linhas gerais, percebe-se que os estudantes dirigiram suas propostas para três aspectos, conforme pode ser visto na Tabela 6: aqueles voltados para as *Características gerais da moradia* no conjunto das condições estruturais e sociais daqueles ambientes; aos

*Serviços* presentes na moradia e/ou voltados para os estudantes; e aos *Compromissos* para com a moradia e com seus moradores.

Um maior número de relatos encontra-se nas sugestões que trazem como foco as características gerais da moradia estudantil. Nesse grupo ocorreram 96 registros, o que representa 52,4% das sugestões elencadas. Em seguida, com 60 registros foram apontadas sugestões relativas aos serviços voltados tanto para atender às necessidades dos estudantes quanto para a manutenção e preservação da moradia. Esse grupo representa 32,8% do total de registros. Os compromissos, agrupados em institucionais e aqueles referente aos estudantes, apareceram em menor número: as 27 propostas mencionadas equivalem a 14,7% do total.

**Características gerais da moradia** – esse conjunto de sugestões abriga um maior número de relatos e está assim distribuído: 22 sugestões de como deve ser o ambiente de estudo e 22 sobre equipamentos, mobiliário e iluminação adequada na moradia. Tal frequência nesses dois subitens representa aproximadamente 46 % do total das 96 sugestões desse domínio. Em seguida aparecem 21 proposições de como deveria ser a composição de estudantes por moradia e/ou por quarto, o que dá em torno de 22% dos relatos, em relação ao total de sugestões para as características gerais da moradia. Em características físicas da moradia foram apresentadas 14 sugestões (14,5%), o tipo e a localização tiveram nove registros (9,3%), e o padrão dos quartos esteve presente em oito relatos (8,3%).

Observa-se que existe uma notável percepção dos estudantes quanto à necessidade, no ambiente da moradia, de espaços apropriados para os estudos e para a realização de outras tarefas de natureza acadêmica. As sugestões voltadas para o *Ambiente de estudo* mostram a preocupação dos entrevistados com características adequadas à condição de estudo, que vão desde o mobiliário, a estrutura, a iluminação, a capacidade adequada de pessoas ao tamanho do ambiente, até a reserva de espaços individuais e coletivos para os afazeres acadêmicos. Vale ressaltar que, em nove registros, é sugerido espaço de estudo em local e em condições adequadas, o que, de certa forma, sintetiza os demais relatos sistematizados nesse conjunto de proposições.

No subitem *Equipamentos necessários à moradia estudantil*, as sugestões apresentadas trazem subjacente a preocupação dos estudantes não somente com as condições de estudo como também com o conforto dos moradores. Aparecem em 16

registros, equipamentos e instalações necessárias às atividades acadêmicas, referentes a computador, a serviços de internet e à iluminação adequada. As seis proposições dirigidas ao aumento do conforto dos estudantes são relativas à oferta de mobiliário adequado, incluindo-se aí aparelhos de televisão e forno micro-ondas.

Outro elemento enfatizado pelos estudantes diz respeito ao ambiente social da moradia estudantil. No subitem *Arranjos/ composição dos estudantes por moradia/ por quarto*, a preocupação em manter esses espaços com um número de pessoas que esteja de acordo com sua capacidade, assim como sugestões quanto ao número de estudantes por quarto aparecem em 20 dos 21 relatos. O entendimento de que a moradia deve ser habitada por um número de estudantes compatível com sua capacidade esteve presente em cinco relatos. No que se refere ao número de pessoas por quarto, oito estudantes sugeriram duas pessoas por quarto, dois sugeriram três pessoas por quarto, um estudante acredita que o melhor seria apenas um estudante por quarto, e, ainda, três estudantes enfatizaram a necessidade de reduzir o número de pessoas por quarto, sem, no entanto, precisarem quantas. Também, nesse item de sugestões, duas pessoas defenderam moradias para homens e mulheres separadamente.

Para o subitem *Características físicas da moradia*, as 14 sugestões são voltadas para especificidades que propiciam conforto aos moradores, tais como tamanho, modelo, ventilação, áreas destinadas a alguns serviços e também à interação dos estudantes em espaços compartilhados coletivamente. É sinalizada também a garantia de espaços privativos, bem como aqueles destinados à realização de atividades físicas, esportivas e de lazer.

O subitem *Tipo e localização da moradia* é composto por nove sugestões. Em sete, os estudantes defendem que a moradia esteja localizada dentro do campus ou próxima a ele, ou ainda em localização central no município, de modo que o estudante possa ter acesso à infraestrutura que a cidade oferece. Nesse conjunto, houve um relato em defesa de vaga na moradia se contrapondo à oferta de bolsa- moradia. Outro entrevistado propôs que, ao invés de a universidade investir na adaptação de imóveis para fins de moradia estudantil, ela deve investir na execução de projetos arquitetônicos especificamente voltados para esse fim.

O último subitem do conjunto de sugestões associado à moradia diz respeito às características que os dormitórios devem ter. Em *Padrão dos quartos da moradia*, o

número de quartos bem como o tamanho e a ventilação aparecem em cinco relatos. A preocupação em acomodar pessoas enfermas ou com necessidades especiais estão presentes em dois registros. Uma sugestão trazida por um estudante atenta para a garantia de acolhimento aos visitantes, assim como a captação de recursos para investir na própria moradia, a partir da cobrança de taxa de hospedagem com preço acessível aos não moradores.

**Serviços** - o segundo domínio relacionado às moradias, apontado pelos estudantes como passível de mudanças ou que necessitam de implantação, refere-se aos serviços. Esse grupo de sugestões teve a segunda maior frequência de registros, 60 ao todo, nomeados *Serviços na moradia/ voltados para o morador*. Desse conjunto, 41 proposições são direcionadas ao atendimento das necessidades dos estudantes e 19 para garantir condições satisfatórias no ambiente da moradia, o que representa 68,3% e 32%, respectivamente.

Nos itens de serviços destinados aos estudantes moradores, nota-se que são priorizadas, com 22 relatos, necessidades relacionadas a serviços de atenção/acompanhamento ao estudante; serviços de alimentação para eles, com 15 registros; e auxílio financeiro institucional na forma de bolsa ou monitoria remunerada, com quatro sugestões. Os itens de serviços voltados para garantir condições satisfatórias no ambiente da moradia aparecem em 14 proposições de reforma e manutenção do espaço físico para garantir as condições da moradia em bom estado de conservação. A implantação de sistema de segurança com guarita, câmeras, sistema de iluminação, controle de entrada e saída de pessoas está presente em cinco sugestões.

**Compromissos** - no terceiro domínio de aspectos, surgem os compromissos que os entrevistados consideram que a universidade deve ter em relação à moradia ou para com os seus moradores e que o morador deve ter em relação à moradia. No subitem denominado *Compromissos institucionais* foram apresentados 16 sugestões. São estas: sete registros sobre aumento em envolvimento e participação institucional para resolver as demandas da moradia ou dos moradores; cinco propostas relativas ao processo seletivo para preenchimento de vagas na moradia, bem como o estabelecimento de critérios para a permanência dos estudantes; um relato sobre a ampliação no número de vagas na moradia estudantil e outro relativo à ampliação do número de profissionais para prestar assistência estudantil; uma permissão para que o estudante possa acumular benefícios econômicos para

iniciar sua vida após a conclusão do curso; uma proposta de que a instituição deve estimular a participação dos estudantes em atividades culturais e deve aproveitar o espaço da moradia estudantil para oferecer uma diversidade de atividades de formação tais como cursos, seminários e palestras.

O subitem trazido como objeto de reflexão para mudanças nas moradias e que se dirige aos próprios estudantes estão reunidas 11 proposições. Trata-se dos compromissos que eles devem assumir na condição de moradores, ou seja, os *Compromissos Estudantis*. Infere-se que duas preocupações principais parecem ter norteado os estudantes: aquela voltada para uma conduta compatível com a vivência em ambiente coletivo e a atuação política dos estudantes em defesa da moradia estudantil. A adoção de comportamentos de preservação da moradia e de harmonia com os demais moradores aparecem em quatro relatos. Já a formação e atuação política dos estudantes em defesa da moradia faz-se presente em três sugestões. Completando esse grupo, os entrevistados se reportaram também à necessidade de maior compromisso dos estudantes com os estudos, à responsabilidade deles com os cuidados pessoais e, por fim, realçam a importância de aproveitar o ambiente da moradia para ampliar discussões multidisciplinares.

Em síntese, verificou-se que as sugestões trazidas pelos estudantes recaem, sobretudo, nos aspectos estruturais e sociais da moradia estudantil. Esse resultado não surpreende, uma vez que, conforme foi mostrado anteriormente, há elevada frequência de relatos de impactos negativos atribuídos a essas duas dimensões das moradias estudantis investigadas, especialmente no que tange aos aspectos estruturais.

Notou-se que para as sugestões relativas aos serviços, algumas são efetivamente direcionadas ao contexto da moradia estudantil, outras extrapolam esse universo. Aparecem também propostas mais amplas, pois se trata de ações dirigidas a todos os estudantes que são usuários das diversas modalidades da assistência estudantil institucional. São sugestões, na verdade, que podem vir a contemplar toda a comunidade estudantil.

No que pese as condições específicas que os residentes das moradias estudantis reconhecem como importantes para atender às suas necessidades, no convite para pensar uma moradia em condições adequadas aos seus moradores, eles também acenam para outras condições que possam suprir as demandas que um estudante universitário tem, as quais geralmente extrapolam o critério da vulnerabilidade econômica.

## 6. DISCUSSÃO

A literatura científica tem destacado a influência da educação superior sobre uma série de mudanças nos estudantes desse nível de escolaridade (PASCARELLA; TEREZINNI, 1991; 2005). Tais impactos decorrem principalmente em função de um conjunto de experiências vivenciadas no ambiente acadêmico como um todo durante os anos de formação (KUH, 1995; 2003; TEREZINI; PASCARELLA; BLIMLING, 1996; CAPOVILLA; SANTOS, 2001; HU; KUH, 2001; FIOR; MERCURI, 2003).

Tendo em vista a ampla diversidade de situações com as quais os estudantes se depararam durante o período de frequência a uma IES, para fins da presente investigação, considerou-se a experiência de residir em uma moradia estudantil como parte da vivência acadêmica e sua influência na formação dos estudantes. Tal escolha se deve ao entendimento de que, embora esse ambiente proporcione situações que estão presentes em outros espaços e experiências acadêmicas, na moradia estudantil podem ocorrer de maneira acentuada. Por exemplo, os estudantes convivem com seus colegas na sala de aula, no pátio, no laboratório, na quadra esportiva, etc., no entanto, na moradia estudantil, as interações acontecem de forma mais intensa, não somente em termos de tempo de convívio diário como também a partir da natureza das relações que os moradores estabelecem (TINTO, 1997). A possibilidade de viver numa atmosfera social de maior intimidade é uma realidade, uma vez que os moradores passam a repartir os ambientes de refeições, de descanso, de estudo e de higiene pessoal. Somado a esses aspectos, em uma moradia estudantil, por se tratar de um espaço compartilhado, a vivência coletiva ocorre praticamente em tempo integral. Viver em uma moradia, de acordo com Pascarella, Terenzinni e Blimling (1994, p.25, tradução nossa) *“cria um ambiente social e psicológico para os moradores que é qualitativamente diferente daqueles vivenciados por estudantes que moram em sua própria casa ou em outras formas de residência”*. Essa nova atmosfera pode vir a favorecer a segurança psicológica, a partir dos laços estabelecidos e de apoio mútuo (BERLATTO; SALLAS, 2008).

Os estudantes que vivem em moradias estudantis têm ainda, na maioria das vezes, a possibilidade de morar dentro do *campus* ou próximo a ele. Essa condição tem sido amplamente explorada na literatura (SMITH, 1994; PASCARELLA; TEREZINNI, 1991;

2005; LARANJO, 2003; HILL, 2004; LARANJO; SOARES, 2006; CHADDOCK, 2008). Trata-se de uma condição enriquecedora, uma vez que os estudos têm revelado que estudantes que moram dentro do *campus* apresentam envolvimento acadêmico superior ao daqueles que vivem fora (PASCARELLA, TEREZINI 1991; 2005; PASCARELLA, TEREZINI, BLIMLING, 1994).

A partir da compreensão de que viver em uma moradia estudantil é uma situação potencialmente enriquecedora da formação dos estudantes moradores, pretendeu-se verificar quais mudanças identificadas por eles seriam atribuídas a esse tipo de experiência. Entende-se que a formação na educação superior, notadamente a formação universitária, é um processo que, para além da aprendizagem dos conteúdos formais com vistas à profissionalização, deve ser entendida também como um dos requisitos capazes de desenvolver o potencial humano e social dos estudantes (DIAS SOBRINHO, 2007).

Em conformidade com esses referenciais, buscou-se identificar os impactos provenientes da experiência de viver em uma moradia estudantil nos domínios pessoal, social, acadêmico e da saúde, bem como as condições que os promovem, a partir da percepção dos moradores. Pretendeu-se ainda levantar, junto à população inquerida, quais características uma moradia estudantil universitária deveria apresentar para atender às necessidades dos estudantes em formação.

À luz dos achados, torna-se possível tecer algumas considerações e, para tanto, busca-se um diálogo com a literatura disponível. Ocorre que, no Brasil, pouco se sabe sobre a influência que a moradia tem na formação dos estudantes, à exceção de alguns estudos que sinalizam a questão sem, no entanto, explorá-la (CAPOVILLA; SANTOS, 2001; FIOR; MERCURI, 2003). Em outras pesquisas nacionais sobre moradias estudantis ou sobre seus moradores é até possível identificar nos estudantes mudanças decorrente da experiência de ser morador, mas os estudos se voltam para outros enfoques (LARANJO, 2003; SOUSA, 2005; ALVES; BOOG, 2007; LARANJO; SOARES, 2006; BERLATTO; SALLAS, 2008; OCCE; COSTA, 2011). Já a expressiva literatura estrangeira, especialmente aquela desenvolvida nos Estados Unidos há várias décadas, confirma tal relação (SHUSHOK JR. et. al., 2011). Desta forma, utiliza-se a produção desse país como base para discussão.

Antes, porém retomam-se algumas afirmações realizadas no Capítulo I, que ajudam a compreender as diferenças existentes entre os dois modelos de moradia, a brasileira e a norte-americana. Inicialmente, é importante relembrar quais funções as moradias estudantis cumprem nesses dois contextos e a que público alvo se destina. Esse destaque se faz pertinente, tendo em vista que muitas das perguntas que comumente norteiam uma pesquisa buscam responder às demandas em contextos com características específicas, com vistas a compreender determinados fenômenos. Os critérios para a escolha dos aspectos a serem observados, por sua vez, nem sempre são similares, o que dificulta comparações. No entanto, alguns predicados em comum estão presentes em qualquer tipo de moradia estudantil, o que viabiliza a interlocução entre os resultados da investigação e a literatura pertinente.

Diante do exposto, cumpre reafirmar que, no Brasil, a moradia destinada aos estudantes - inserida no âmbito da assistência estudantil - tem como propósito atender à demanda por alojamento de uma parte da população discente, geralmente com dificuldades econômicas, cujo município de residência familiar seja diferente do da IES em que o estudante está matriculado. Nos Estados Unidos, as moradias são de responsabilidade das equipes técnicas de assuntos estudantis, apresentam outras finalidades e se destinam a um público alvo mais amplo.

Desde os primórdios do ensino superior nos Estados Unidos, existe a compreensão de que morar no *campus* é parte constitutiva das ações institucionais que visam à formação integral dos estudantes. Esse princípio continua valorizado nos dias atuais (CHADDOCK, 2008). Dessa forma, algumas universidades ou *colleges* exigem que todos os estudantes residam no próprio *campus*; outras apresentam tal prerrogativa apenas para estudantes de primeiro ano; em outras, o estudante tem a liberdade de escolher se deseja tal serviço. No entanto, é preciso lembrar que existem aquelas que não dispõem de moradias (SCHUDDE, 2011). Além do mais, novos interesses foram acrescidos na atualidade: as instituições buscam competir com a oferta da iniciativa privada de habitações destinadas aos estudantes no entorno dessas universidades e, para isso, têm construído novas residências ou adequado os modelos existentes às principais demandas dos estudantes (HILL, 2004; BALOGH; GRIMM; HARDY, 2005); e também por se tratar de um negócio rentável, muito se tem investido nesse campo, uma vez que as instalações das moradias funcionam como

elementos atrativos para o recrutamento de novos estudantes, bem como para sua retenção (YEUNG, 2009).

Não obstante os propósitos econômicos, o entendimento sobre a moradia estudantil como espaço de formação dos estudantes nos Estados Unidos é, de fato, considerado. Com o intuito de promover uma aproximação entre as atividades dentro e fora da sala de aula, uma diversidade de iniciativas nos espaços das moradias tem sido incorporada, especialmente nas últimas décadas, para fornecer um maior enriquecimento à formação dos estudantes, a exemplo de uma gama de programas de aprendizagem (PASCARELLA; TERENCE; BLIMLING, 1994; PIKE, 2002; ENOCHS; ROLAND, 2006; INKELAS et al., 2006; INKELAS; LONGERBEAN, 2008; ZELLER, 2008).

Mesmo ao se atentar às diferenças existentes nos dois contextos, os resultados do presente estudo corroboram com afirmações trazidas pela literatura estrangeira, tendo em vista que, no universo investigado, os resultados obtidos revelam que a experiência de viver em uma moradia estudantil universitária produz uma série de impactos, face ao número de relatos de alterações apresentado pelos entrevistados e que foram atribuídos a esse tipo de vivência. Tal vivência, expressa em uma variedade de situações existentes, foi denominada neste estudo de condições.

Na sequência, sem a pretensão de abarcar e explorar em detalhes todos os achados busca-se fazer uma discussão geral sobre os resultados da presente investigação, em diálogo com a literatura disponível e também com esforço de apresentar algumas sugestões que possam enriquecer a experiência de viver em uma moradia estudantil. Inicialmente serão trazidos à reflexão os resultados dos impactos positivos e sua relação com as condições identificadas e, em seguida, aqueles considerados indesejáveis. Em complemento, serão consideradas as propostas dos estudantes sobre o que seria uma moradia adequada às necessidades do estudante em formação.

A pesquisa mostrou que a maioria dos impactos observados pelos estudantes foi considerada desejável. Conforme foi apresentado, destacam-se, notadamente: no domínio pessoal, a aquisição de hábitos e habilidades, características e processos pessoais; no domínio social, o aumento na composição da rede social, envolvimento em atividades de interação social e competência social; no domínio acadêmico, o aumento na aquisição de conhecimentos, de habilidades e hábitos acadêmicos e de envolvimento acadêmico.

Já o levantamento das condições revelou um conjunto de aspectos que estão presentes nesse tipo de experiência, o que possibilita conhecer de que forma os estudantes das moradias investigadas vivem e quais as implicações decorrentes dessas condições. Mostrou ainda que, se por um lado algumas dessas condições têm contribuído no sentido de enriquecer a vivência acadêmica desses estudantes, por outro, algumas delas têm servido como entraves para o pleno desenvolvimento do potencial daquela população.

O predomínio de mudanças positivas decorrentes da experiência de viver em uma moradia estudantil identificadas nesta investigação está em conformidade com resultados de outros estudos, a exemplo de análise realizada por Pascarella e Terenzini (1991; 2005) referente às pesquisas empreendidas nos EUA, entre o final dos anos 80 e o início dos anos 2000. Entre os achados dos autores encontram-se: promoção de atitudes etnoraciais mais positivas e inclusivas, assim como maior abertura à diversidade; desenvolvimento do autoconceito, da orientação intelectual, da autonomia e da independência; tolerância; empatia; habilidades para lidar com outras pessoas e uso do princípio da razão para julgar questões de natureza moral.

No caso da presente investigação, quando observados os impactos por domínios e sua associação com as condições levantadas, de modo geral, nota-se que o elevado número de impactos positivos em três dos quatro domínios investigados (pessoal, social e acadêmico) foi atribuído às condições da moradia em seus aspectos sociais. A mesma tendência não ocorreu, no entanto, no domínio da saúde. Nesse caso, os impactos negativos foram mais numerosos e associados principalmente aos aspectos estruturais e sociais da moradia.

Chama atenção as diversas formas de interação entre os moradores, como a convivência diária, a participação em grupos existentes ou em ações desenvolvidas coletivamente, que foram responsabilizadas por dois terços do total de impactos positivos identificados. Dentre alguns ganhos, é possível sublinhar aqueles relativos a hábitos e habilidades, características e processos pessoais no domínio pessoal; composição da rede social e competência social no domínio social e aumento em conhecimentos no domínio acadêmico.

O lugar de relevo no qual, na presente investigação, as interações entre os moradores aparecem como associadas ao expressivo número de relatos de alterações nos

estudantes, especialmente as classificadas como desejáveis, é convergente com os resultados encontrados na literatura produzida até então: a importância da interação entre pares na formação do estudante, notadamente quando se trata de resultados positivos (TERENZINI; PASCARELLA; BLIMLING, 1996; WHITT et. al., 1999; HU; KUH, 2003; PEREIRA et al., 2006; FIOR, 2008). No contexto examinado, conclui-se que a moradia estudantil se constitui como um espaço rico em possibilidades de interações entre seus moradores, cujos resultados positivos predominam e abrangem diversos domínios.

As mudanças positivas encontradas no domínio pessoal revelaram que a experiência de viver em uma moradia estudantil favorece um maior amadurecimento e autonomia ao estudante, assim como o leva a adquirir determinadas habilidades que podem ser aplicadas em outros contextos e ao longo de sua vida. Tais alterações podem ser decorrentes tanto da condição de ser morador como associadas à moradia. Estudos têm revelado como esse tipo de experiência contribui para o desenvolvimento pessoal dos estudantes (PASCARELLA; TERENZINI, 1991; 2005; HU; KUH, 2003; SOUSA, 2005).

Os ganhos no domínio social, especialmente os de desenvolvimento de habilidades em competência social, mostram a importância que as interações entre pares têm para a aquisição de habilidades sociais e, mais que isso, como a moradia estudantil proporciona um *locus* rico de interações. Outros estudos têm identificado impactos expressivos no domínio social, propiciados pela interação entre pares na moradia estudantil, tais como a promoção de atitudes etnoraciais mais positivas e inclusivas, maior abertura à diversidade, desenvolvimento de tolerância, empatia e habilidades para lidar com outras pessoas (PASCARELLA; TERENZINI, 1991; 2005; LEVINE, 1994).

Foi observado que viver na moradia estudantil representa uma possibilidade de aumentar o círculo de amizades entre os moradores, situação que se estende como uma espécie de “rede”: fazer amizade com os amigos dos amigos, conforme foi descrito em alguns depoimentos. Amizades temporárias, outras duradouras, atitudes de ajuda principalmente no início daquele novo estilo de vida, foram algumas das circunstâncias descritas como habitualmente vivenciadas. Berlatto e Sallas (2008), em estudo nacional, enfatizaram que além da rede de solidariedade existente, a construção de laços entre moradores é um elemento muito importante e, em alguns casos, pode inclusive ultrapassar o período de convivência coletiva na moradia estudantil, estendendo-se por toda a vida.

De acordo com Teixeira et al (2008), a relevância que a interação entre colegas tem extrapola a dimensão afetiva e de amizade, que permite ao estudante a construção de um sentido partilhado sobre as experiências tanto positivas quanto negativas da graduação, que colabora no desenvolvimento de estratégias para ajustar-se nessa nova experiência que é a universidade. Tendo em vista a importância destacada que a interação entre pares representa para o enriquecimento da experiência dos estudantes, conclui-se que essa condição intrínseca da moradia aponta para o forte potencial que a interação entre os moradores tem, para que o estudante possa vir a se sentir inserido na comunidade acadêmica e o quanto tal condição pode ser potencializada, como por exemplo, a partir da construção de ações de acolhimento aos ingressantes.

No domínio acadêmico, para a população aqui investigada, relatos sobre aquisição de conhecimento foram numerosos e atribuídos tanto à condição do ser morador quanto àquelas relativas à moradia. Esse tipo de alteração apresenta um sentido amplo no presente estudo, uma vez que indica desde conhecimentos sobre assuntos específicos relacionados ao próprio curso ou a outras áreas de conhecimento até a formação política, a visão crítica sobre a sociedade e sobre a universidade.

Pesquisas têm revelado que os ganhos cognitivos provenientes da experiência de viver em uma moradia estudantil são indiretos, uma vez que os achados indicam influência positiva no compromisso social e acadêmico do estudante (PASCARELLA; TERENZINI, 2005). No caso da presente investigação, entre os sujeitos entrevistados, os relatos sobre envolvimento acadêmico foram preponderantemente positivos e associados aos dois grupos de condições gerais da moradia. Em se tratando do ser morador, participar de algum tipo de bolsa (trabalho, monitoria) específica para o grupo, cujas atividades fossem desenvolvidas dentro do campus, foi identificada como propiciadora de maior conhecimento sobre a universidade e envolvimento com as diversas atividades oferecidas. Já para o envolvimento acadêmico quando associado às condições da moradia, foi enfatizada a importância de ela ser localizada dentro ou próximo ao campus. Essa relação é confluyente com as conclusões de outras pesquisas que apontam para a experiência de morar dentro do campus como propiciadora de maior interação dos estudantes com seus pares e com o corpo docente. Além disso, os moradores passam a utilizar os equipamentos e serviços disponíveis no ambiente institucional com mais frequência, quando comparados

com aqueles estudantes que residem em outros espaços e precisam se deslocar até a instituição (PASCARELLA, TEREZINI 1991; 2005; PASCARELLA, TEREZINI, BLIMLING, 1994). Yeung (2009) encontrou relação significativa e positiva entre morar no campus e integração social e acadêmica. Mesmo levando-se em conta que os critérios utilizados pelo autor para definir integração acadêmica e envolvimento acadêmico considerado no presente estudo não são similares, em ambos os contextos, a experiência da moradia estudantil aparece como uma condição que leva o estudante a participar mais de atividades de natureza acadêmica.

Outro achado importante no presente estudo se refere à possibilidade de frequentar a universidade e prosseguir nos estudos. Esse tipo de mudança também no domínio acadêmico foi atribuído à ocupação de uma vaga na moradia e, portanto à condição de ser morador. Em outra investigação realizada aqui no Brasil, igual importância foi dada a uma vaga na moradia estudantil pela população residente, pois essa é uma condição que assegura a realização da graduação ao segmento estudantil a que essa se destina (SOUSA, 2005).

Um estudo longitudinal conduzido por Schuddle (2011) a partir de uma amostra de amplitude nacional de estudantes das IES norte-americanas mostrou que morar no campus aumenta a retenção dos estudantes assim como a probabilidade de eles persistirem nos estudos. Brooks (2010) declarou que a universidade de Pittsburgh retém 92,7% dos estudantes de primeiro ano, graças à diversidade de iniciativas desenvolvidas nas moradias estudantis. Ainda que nos dois contextos – Brasil e Estados Unidos - a permanência na IES seja um elemento em comum, há especificidades nos dois contextos que precisam ser observadas para a compreensão desses resultados.

Diferente da realidade norte-americana, na qual a moradia estudantil é mais um serviço disponível e em alguns casos os estudantes são obrigados a esse tipo de experiência em função de exigência institucional, no contexto nacional, para o perfil da população estudantil que pleiteia uma vaga na moradia estudantil, obtê-la é uma condição de extrema relevância para que o estudante possa frequentar o curso, visto que não dispõe de meios financeiros necessários que garantam sua estadia no município onde a IES está localizada (ROCHA, 2000; ARAÚJO, 2003; LARANJO, 2003; SOUSA, 2005; ARAUJO; MORGADO, 2007; OCCE; COSTA, 2011). No entanto, mesmo ao se levar em conta a

necessidade econômica da população moradora como principal critério para obtenção de uma vaga nas moradias estudantis brasileiras, conforme podem ser observados nos resultados da presente investigação, outros ganhos no domínio acadêmico foram atribuídos à experiência da moradia estudantil. Dessa forma, é possível afirmar que, no contexto pesquisado, a contribuição que a experiência de viver em uma moradia estudantil representa na formação do estudante não se restringe a atender tão somente uma necessidade econômica.

De modo geral constata-se que diversas condições presentes no universo investigado têm influenciado positivamente os estudantes na aquisição de atributos, habilidades e conhecimentos que enriquecem sua formação. Contudo, mesmo tendo em vista o maior número de relatos de impactos positivos encontrados na presente investigação, a experiência de viver em uma moradia também foi responsabilizada por uma série de alterações tidas como indesejáveis.

Ao atentar para o que na experiência dos moradores estaria cooperando na produção de impactos negativos, constatou-se que existe associação entre a maioria deles e as condições da moradia em seus aspectos sociais e estruturais, especialmente refletindo no domínio da saúde. Observou-se a relação entre esses impactos em ambas as categorias de condições (relativas ao ser morador e à moradia). Dentre os exemplos de impactos negativos mencionados nesse domínio, chamam atenção os distúrbios na qualidade do sono e da alimentação.

A qualidade do sono insatisfatória relatada pelos estudantes foi atribuída à existência de barulho no ambiente e à presença de muitas pessoas compartilhando um mesmo espaço. Em um estudo com universitários canadenses, Galambos, Howard e Maggs (2011) também encontraram relação entre perturbações do sono e dormir em ambientes compartilhados e em acomodações potencialmente barulhentas.

A identificação da alimentação desequilibrada encontrada na presente investigação, por sua vez, esteve associada à qualidade ou à ausência de serviços de alimentação, ao ter que se responsabilizar por cuidados pessoais e até mesmo à dificuldade financeira. Em um estudo conduzido aqui no Brasil por Alves e Boog, (2007) sobre o padrão alimentar dos estudantes de moradias estudantis, foram encontradas mudanças indesejáveis nos hábitos desses sujeitos, o que pode interferir de forma prejudicial na saúde deles.

No que diz respeito a impactos indesejáveis em aspectos físicos e morbidades e sobre a saúde mental dos estudantes, notou-se uma tendência em associar esses tipos de mudanças principalmente aos aspectos estruturais da moradia estudantil. Uma variedade de alterações foi apontada, mas houve uma discreta predominância de relatos sobre desencadeamento ou agravamento de problemas respiratórios, associados ao precário estado de conservação das moradias estudantis. Já os relatos de estresse e outros desconfortos emocionais foram atribuídos aos aspectos sociais da moradia.

Nos Estados Unidos, Dusselier e colaboradores (2005), verificaram um aumento no nível de estresse dos estudantes em decorrência de ruído elevado, de dificuldade para estudo no ambiente da residência e problemas com companheiros de quarto. Atenta-se aqui para o fato de que, se para esses autores a dificuldade para estudar no ambiente da moradia e problemas com companheiros de quarto foram consideradas condições desencadeadoras de estresse e, no presente estudo, estes dois aspectos foram apontados pelos entrevistados como impactos negativos no domínio acadêmico e social, respectivamente. No entanto, conjectura-se a possibilidade de que esses dois aspectos, quando tomados como condição na realidade pesquisada, também estejam contribuindo para o desencadeamento do estresse.

A identificação de problemas na qualidade do sono e da alimentação, bem como a existência de alterações físicas e emocionais indesejáveis e o surgimento de morbidades entre moradores, todos atribuídos às diversas condições presentes na experiência de viver em uma moradia estudantil, evidenciam que as moradias pesquisadas, da forma como estão estruturadas e em funcionamento, apresentam certos riscos à saúde dos estudantes, deixando sua população vulnerável para a aquisição de morbidades e a prática de hábitos prejudiciais à saúde. Sabe-se que a ausência de saúde dos estudantes compromete seu desenvolvimento e sua formação. Galambos, Howard e Maggs (2011), por exemplo, sinalizam que a má qualidade do sono predispõe os estudantes a um maior nível de estresse, a emoções negativas e também à necessidade de maior tempo para a realização de tarefas acadêmicas.

A presente investigação não permite aprofundar o grau de influência que a experiência de viver em uma moradia exerce sobre a saúde dos estudantes, assim como que condições específicas estariam favorecendo o aparecimento de impactos prejudiciais à sua saúde. Para que isso seja possível, julga-se necessário a realização de estudos que

considerem o histórico da saúde da população residente, e também as características dos ambientes e dos serviços prestados a esse grupo. Entretanto, acredita-se que mesmo com certas limitações metodológicas presentes neste estudo, os resultados aqui expostos, em consonância com os achados de outro estudo sobre uma moradia estudantil brasileira conduzido por Occe e Costa (2011) dão indicativos de que algumas condições presentes na experiência de viver em uma moradia estudantil apresentam limitações quanto à capacidade de fornecer um ambiente saudável para seus moradores.

Sendo assim, é necessário o conhecimento sobre a qualidade de vida dessa população para que medidas possam ser tomadas, de forma a garantir condições mais saudáveis nos ambientes pesquisados. Alves e Boog (2007), por exemplo, preconizam estratégias de promoção à saúde que possam influenciar positivamente o padrão alimentar dos estudantes. As autoras encontraram, em sua pesquisa, a relação positiva entre viver em moradias estudantis e padrão alimentar, pois parte expressiva de sua amostra relatou que fazer as refeições em companhia de outras pessoas altera o padrão alimentar de modo positivo. O achado dessas autoras pode se constituir como uma estratégia de intervenção institucional que leve em conta a condição de viver de forma coletiva.

As diversas sugestões apresentadas pelos sujeitos da presente pesquisa, por sua vez, se colocadas em prática, contribuiriam significativamente para oferecer um ambiente mais saudável aos moradores. Dentre algumas propostas estão: melhoria ou implantação de serviços de alimentação para os estudantes, diminuição no número de estudantes por moradia e por quarto, serviços de acompanhamento ao estudante, manutenção do ambiente físico regularmente e espaços para atividade física e de lazer. Também foi defendida a responsabilidade que o estudante deve ter com a preservação do ambiente limpo e organizado, dois aspectos que propiciam o bem-estar dos moradores.

A predominância de mudanças negativas apareceu também em um dos itens que compõem o domínio pessoal. Os relatos sobre sentimentos e percepções indesejáveis foram associados tanto à condição de ser morador quanto à moradia. A sensação de falta de privacidade, a saudade de casa, os medos diversos e a insatisfação diante das condições existentes foram algumas das alterações mencionadas.

O fato de não ter um único local em que o estudante possa ficar sozinho em algum momento na moradia estudantil representa uma sensação muito incômoda para uma parte

dos entrevistados. Nas oito moradias estudantis, objeto do presente estudo, todos os espaços são compartilhados, incluindo as instalações sanitárias. Outras pesquisas desenvolvidas aqui no Brasil mostram condições semelhantes em moradias estudantis e indicam que os estudantes se sentem desconfortáveis diante das situações impostas pela vivência coletiva e pela inexistência de espaços privativos nesses ambientes (SOUSA; 2005; PAIVA; MENDES, 2002; BERLATTO; SALLAS, 2008). No estudo desenvolvido por Sousa (2005) com estudantes de moradias estudantis da UFG e da UCG, a maioria dos estudantes apresentou insatisfação pela ausência de privacidade nos espaços das moradias estudantis. Paiva e Mendes (2002) em uma pesquisa com estudantes de apartamentos masculinos, femininos e mistos dos alojamentos estudantis da UNB indicaram a necessidade de maior privacidade apontada pelos estudantes, especialmente nos apartamentos mistos. Berlatto e Sallas (2008) por sua vez, encontraram, entre outras condições desencadeadoras de conflitos entre moradoras, a ausência de privacidade na CEUC da UFPR.

No contexto norte-americano, a fim de atender às demandas dos estudantes por moradias que ofereçam maior privacidade e também para enfrentar a concorrência do mercado imobiliário no entorno de muitas IES, diversas iniciativas têm sido colocadas em prática, sobretudo nas duas últimas décadas. Esses novos empreendimentos apresentam banheiros privativos, aposentos para um menor número de pessoas, inclusive com opções de quartos duplos ou individuais. Modelos mais antigos também têm sido adaptados com o propósito de oferecer mais conforto e privacidade aos estudantes (HILL, 2004; BALOGH; GRIMM; HARD, 2005). Fogg (2008) realça a importância dos espaços de compartilhamento na moradia, uma vez que eles se constituem como espaço de interação e de aprendizagem. Entretanto, defende também a destinação de espaços mais reservados como, por exemplo, ambientes onde o estudante possa se concentrar em seus estudos. Brandon, Hirt e Cameron (2008) apresentam posição semelhante à de Fogg (2008) ao verificarem que os estudantes de moradias do modelo tradicional, ou seja, aquelas com grandes corredores que permitem circulação dos moradores interagem mais com seus pares do que nas do tipo suíte. Embora os estudantes prefiram o conforto do tipo suíte, o modelo tradicional possibilita mais interações. As autoras propõem um modelo híbrido, com a combinação dos atributos positivos dos dois modelos: espaço para interações e também espaços reservados para atender a necessidade de privacidade dos moradores.

Quando se trata dos relatos sobre saudade de casa, frequentemente associados ao período inicial de estadia na moradia e de entrada na universidade, embora em números expressivos, não foram mencionados como impeditivos do projeto de frequentar uma IES. Algumas pesquisas têm mostrado que a saudade dos familiares e amigos, denominada *Homesickness* é um sentimento desenvolvido por estudantes que deixam seu ambiente familiar para poder frequentar uma IES (FERRAZ; PEREIRA, 2002). A saudade é mais acentuada entre estudantes que precisam se deslocar de seu lugar de origem (SCOPELLITI; TIBÉRIO, 2010). A saudade de casa, embora não se restrinja aos estudantes que vivem em moradias estudantis, no contexto brasileiro e especialmente na amostra investigada, deve-se considerar que esses estudantes separam-se de suas famílias e outras redes sociais e passam a viver em outro município como todos os demais estudantes que saem de casa nos anos de formação. Mas, acrescida à necessidade de um lugar para morar, outras lacunas de natureza socioeconômica não raras vezes se fazem presentes nesse grupo populacional. Dessa forma, essa população estaria potencialmente mais vulnerável para desenvolver sentimentos negativos, tais como tristeza, ansiedade e outros (OCCE; COSTA, 2011). É provável que a saudade de casa, nesses casos, possa representar uma carga de sofrimento elevada para esses estudantes, trazendo-lhes maiores dificuldades de adaptação.

Os relatos de medos diversos vivenciados pelos estudantes, principalmente na ocasião do ingresso na moradia, parecem indicar que esse novo estilo de vida exige uma dupla adaptação dos estudantes: à universidade e ao ambiente da moradia. Ao se deparar com os desafios que a entrada na universidade por si só já impõem a qualquer estudante de uma IES, (NICO, 2000; ALMEIDA; SOARES, 2003; COULON, 2008; CARMO; POLYDORO, 2010; CARNEIRO; SAMPAIO, 2011) esses estudantes precisam se adaptar à vida coletiva, interagir com pessoas inicialmente desconhecidas e também enfrentar as dificuldades de natureza estrutural, amplamente anunciadas nos relatos das condições presentes nesses ambientes.

A expressiva carga de sofrimento encontrada nas falas dos sujeitos investigados e atribuída às condições decorrentes da experiência de viver em uma moradia estudantil apresenta consonância com resultados de outros estudos desenvolvidos aqui no Brasil sobre residentes de moradias estudantis universitárias. Laranjo (2003) e Laranjo e Soares (2006) levantaram queixas entre os moradores do CRUSP na USP sobre sentimento de solidão e

sintomas de depressão (angústia, isolamento), bem como práticas de risco de alguns moradores (consumo de álcool e outras drogas). Occe e Costa (2011), em estudo desenvolvido com estudantes moradores dos alojamentos da UNB, encontraram pródromos, ou seja, primeiros indícios de ansiedade, depressão nos estudantes e dificuldades para pedir ajuda, assim como a adoção de comportamentos de risco. Esses autores também observaram que a população investigada apresentou entraves à resolução de dificuldades e à adaptação ao novo ambiente.

Como se vê, o sofrimento dos estudantes e as dificuldades vivenciadas por eles nos ambientes das moradias estudantis faz parte dos resultados não só do presente estudo como de outros já realizados aqui no Brasil. São achados preocupantes que merecem a devida atenção por parte das instituições responsáveis por esses espaços. Sendo assim, é importante o desenvolvimento de mais pesquisas que busquem conhecer como são essas condições e aprofundar como esse modo de viver afeta parte da segmento estudantil brasileiro, uma vez que *“o conhecimento dessa população e o reconhecimento de suas experiências e dificuldades representam um ponto de partida para o planejamento adequado de possíveis intervenções”* (OCCE; COSTA, 2011, p.118). Além da necessidade de se buscar conhecer as condições às quais os estudantes vivem, defende-se a posição adotada por Nico (2000, p.161) de que as instituições devem oferecer à população estudantil sob sua responsabilidade, *“as circunstâncias curriculares e organizacionais potenciadoras de alguma estabilidade emocional e facilitadoras da construção, consciente e racional, de um futuro profissional e pessoal”*.

Os entrevistados alertaram para a ausência ou precariedade do acompanhamento institucional aos espaços das moradias estudantis e aos residentes. Sugeriram visitas regulares de assistentes sociais, serviço de manutenção para a conservação do ambiente físico em condições adequadas, bem como serviços de acompanhamento ao estudante. Em complemento às colocações dos estudantes, acredita-se que iniciativas com vistas à acolhida dos estudantes nos ambientes da moradia estudantil colaboram no sentido de facilitar sua integração a esses espaços, o que pode vir a repercutir positivamente em sua integração acadêmica como um todo. Occe e Costa (2011, p.117) defendem intervenções com programas específicos e ajuda aos moradores por parte da instituição responsável por

aqueles espaços, pois “*representa um esforço no sentido de criar tais estruturas quando o estudante não as tem*”.

No domínio social, ainda que se considere a elevada frequência de impactos positivos atribuídos à experiência de viver em uma moradia estudantil, os indesejáveis também foram registrados. Dentre outros, predominaram relatos de experiências de discriminação, isolamento e episódios de conflitos com colegas.

No que se refere aos episódios de discriminação vivenciados pelos estudantes, esse tipo de impacto foi associado ao de ser morador, uma vez que eles comumente são estigmatizados. De acordo com os entrevistados, isso decorre, sobretudo pela visão negativa que a comunidade externa tem sobre a moradia e sobre seus moradores. Eles relataram que mesmo a comunidade acadêmica tem um entendimento não raras vezes distorcido sobre o estudante que vive em uma moradia estudantil e, com frequência, lhes são atribuídas uma série de termos pejorativos. Também foi dito que o próprio estudante ao ingressar na moradia estudantil, com frequência traz sobre ela uma visão negativa, que se desfaz após o início do convívio com os demais colegas. Isso dá indícios de que possivelmente a visão depreciativa que os atores externos têm sobre aqueles ambientes encontra-se generalizada na população.

Nos estudos desenvolvidos por Laranjo (2003) e Laranjo e Soares (2006) o estigma oriundo da comunidade acadêmica em relação aos moradores do CRUSP apareceram como um componente de queixa da população investigada. Relatos sobre estigma também foram encontrados nas falas dos estudantes pesquisados por Sousa (2005) no contexto das moradias estudantis da UFG e da UCG. Berlatto e Sallas (2008) verificaram que, entre as moradoras, uma parte apresenta desconforto ao ter que se identificar como moradora da CEUC da UFPR. Já na literatura estrangeira não foram localizados estudos que trouxessem esse tipo de impacto. Acredita-se que isso se deve ao fato de que naqueles ambientes, especialmente nos Estados Unidos, considerando a importância que morar no *campus* desempenhou no surgimento das primeiras IES, e tendo em vista os consideráveis investimentos em moradias nos últimos anos, aqueles espaços aparecem como um componente valorizado no conjunto de serviços oferecidos à população estudantil (HILL, 2004).

No caso brasileiro, de acordo com Sousa (2005) existe um esforço constante por parte dos estudantes que vivem em moradias estudantis em buscarem sua inserção na comunidade acadêmica como um todo, a fim de se sentirem como parte dela, já que para obter uma vaga na moradia é preciso discriminar-se, ou seja, provarem para a instituição que fazem parte de um grupo que depende da assistência estudantil para realizarem seus estudos e, em suas palavras, no grupo de excluídos. Laranjo (2003), em estudo junto aos moradores do CRUSP, verificou que o estigma que os moradores carregavam tinha diferentes origens: episódios de conflitos ocorridos no passado naquele ambiente e amplamente divulgado pela mídia; o local funcionou como espaço de resistência nos anos de ditadura militar aqui no Brasil; quando os estudantes o ocuparam para garanti-lo como moradia estudantil; e também por se tratar de um grupo de baixa condição socioeconômica estudando em uma universidade que, tradicionalmente, tem sido composta pela elite. Já no caso da CEUC – UFPR, Martins (2002) se refere a um espaço muito valorizado no passado e frequentado pela sociedade local com muitos bailes, principalmente entre os anos 1950 e 1960. Na atualidade, a precariedade nas condições estruturais, o excedente de moradoras, bem como a mudança no perfil socioeconômico de sua população contribui para o receio em se identificar como moradora desse espaço (BERLATTO; SALLAS, 2008).

Na presente investigação, ficou evidenciado o desconforto dos estudantes diante da imagem negativa que a comunidade externa habitualmente tem sobre os moradores, o que leva alguns a omitirem tal condição, principalmente no início da experiência, por medo de serem discriminados. Por outro lado, embora com menor número de relatos, foi identificado que ser morador corrobora na construção da identidade do estudante como um universitário. Também foi dito que a partir da convivência que os estudantes têm com os moradores mais experientes, dá-se a tomada de consciência sobre a importância da moradia estudantil e há inserção em iniciativas estudantis para defendê-la. Dentre algumas ações identificadas, verificou-se que alguns estudantes assumem o papel de liderança ou se organizam em grupos ou comissões específicas voltadas aos interesses da moradia e de seus moradores. Há ainda aqueles que passam a fazer parte de movimentos estudantis.

No contexto norte-americano, estratégias de iniciativa institucional são utilizadas em diversas IES com o propósito de contribuir no desenvolvimento do senso de comunidade dos estudantes. Ao conduzir um estudo sobre a relação entre essa variável e

moradias estudantis, Devlin et al (2008) chamaram atenção para a importância dos espaços compartilhados. Os autores concluíram que determinadas características arquitetônicas, a exemplo da disponibilidade de espaços que ampliem a interação, podem influenciar o senso de comunidade dos estudantes. O contrário, ou seja, ambientes em que a possibilidade de interação é mais restrita, a influência é negativa.

No caso do presente estudo e nos demais aqui citados sobre a realidade das moradias estudantis brasileiras, percebe-se que, ao criar grupos diferenciados, os estudantes são expostos a situações de discriminação e passam a enfrentar o estigma por ser morador. Desse modo, fica a pergunta: tendo em vista que a moradia estudantil é um componente institucional, qual é o papel da instituição no sentido de construir uma visão positiva sobre esse tipo de experiência e sobre essa população? Que ações de iniciativa institucional precisam ser desenvolvidas com o propósito de assegurar uma maior integração dos estudantes da moradia estudantil junto à comunidade acadêmica como um todo, livre do estigma?

No que se refere à dinâmica social presente na moradia e de que forma os estudantes se inserem naquele contexto, observou-se que o comportamento de isolamento expresso por alguns moradores foi atribuído às condições da moradia, tanto em seus aspectos sociais como estruturais. Houve casos em que o isolar-se dos demais tinha como função proteger-se de possíveis relações conflituosas. Em outros, dadas às circunstâncias de morar dentro do campus e, portanto afastado de outros núcleos, o estudante morador tem certa dificuldade para participar de atividades de interação social em outros contextos. Contudo, apenas uma minoria dos respondentes revelou que, para evitar os conflitos com colegas, adota o comportamento de isolar-se. Já uma parte expressiva de estudantes, por sua vez, apontou a ocorrência de conflitos como algo frequente e desconfortável. Os conflitos com os colegas foram atribuídos à convivência com a diversidade, bem como a adoção de comportamentos inadequados para o ambiente coletivo por parte de moradores e até mesmo de visitantes.

Fogg (2008) defende que lidar com os conflitos pode funcionar como uma oportunidade de aprendizagem. No entanto, defende-se que quando os conflitos são relatados como queixa e também como desencadeadores de outros problemas, entende-se que é necessária a mediação institucional. Além disso, diante de determinadas

características do ambiente físico que foram relatadas pelos estudantes e que também foram observadas *in locus* durante a realização desta investigação, acredita-se que esses aspectos estariam contribuindo no sentido de potencializar as situações de conflitos entre seus moradores. São estas: tamanho dos quartos incompatíveis com o número de moradores, espaços coletivos próximos aos aposentos, escassez de espaços devidamente localizados e adequados aos estudos, inexistência de iniciativas institucionais na promoção de atividades acadêmicas e sociais nos espaços da moradia e ausência de acompanhamento institucional no cotidiano das moradias e de seus moradores. Alguns dos entrevistados inclusive sinalizaram de forma explícita algumas dessas relações.

Schroeder e Jackson (1987) afirmam que ambientes de moradias estudantis com padrões arquitetônicos muito rígidos<sup>64</sup>, nos quais há uma elevada concentração de estudantes, apresentam numerosos desafios, não só para os que ali residem como também por parte dos profissionais que administram tais espaços. Stimpson (1994) lembra que é esperado, como uma das funções principais da moradia estudantil, o fornecimento de serviços essenciais para um ambiente de residência. Além da garantia de uma estrutura física adequada com mobiliário e equipamentos, são imprescindíveis serviços que garantam um ambiente saudável e seguro. Em confluência com essa perspectiva, diversas sugestões apresentadas pelos estudantes atentam para uma maior estruturação do ambiente físico, de modo a minimizar os impactos indesejáveis. Dentre algumas propostas estão: mobiliário adequado, equipamentos e serviços essenciais, espaços coletivos e também individuais e diminuição no número de pessoas por moradia e por quarto; os estudantes, por sua vez, devem adotar uma conduta compatível com a convivência coletiva, ter uma atuação política ativa no sentido de garantir melhores condições para a moradia e colaborar na formação de uma postura comprometida de seus moradores.

Acresce-se às sugestões dos estudantes, a presença rotineira de técnicos das instituições nos espaços das moradias, de maneira a acolherem as necessidades deles, planejarem atividades em parceria com os estudantes e também mediar eventuais conflitos existentes. Ações que promovam um maior conhecimento sobre o cotidiano das moradias estudantis, assim como a realização de atividades de natureza acadêmica e social

---

<sup>64</sup> Os autores não definem o que chama de “padrões arquitetônicos muito rígidos”.

no ambiente da moradia e aberta à comunidade acadêmica como um todo, certamente contribuiriam não somente para enriquecer a experiência estudantil como também para desfazer a imagem distorcida presente no imaginário da população. Além disso, a comunidade discente que não vive nesses espaços poderia se beneficiar dessas ações.

Quando se trata de impactos negativos no domínio acadêmico, registraram-se relatos sobre desempenho acadêmico insatisfatório e dificuldades para estudar ou realizar outras atividades de natureza acadêmica no ambiente da moradia. A predominância de resultados insatisfatórios no desempenho acadêmico dos estudantes foi atribuída à ausência de auxílio financeiro para os moradores com maior dificuldade socioeconômica, o que leva o estudante a ter que dividir o tempo de estudo com algum tipo de atividade rentável. Ademais, a existência de problemas de natureza estrutural na moradia resulta em envolvimento dos moradores na busca por soluções, e, por conta disso, diminuição do tempo de dedicação aos estudos. Dificuldades na convivência social também foram mencionadas como causa para esse tipo de resultado.

A literatura estrangeira tem apresentado resultados conflitantes sobre o impacto da moradia estudantil no desempenho acadêmico dos estudantes (ARAÚJO; MURRAY, 2010). Para alguns autores, a principal dificuldade estaria no controle de variáveis na realização desses estudos (PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991). Uma investigação conduzida por Araújo e Murray (2010) revelou forte relação entre viver em uma moradia estudantil e aumento no GPA dos estudantes. Os autores verificaram se fatores endógenos na composição da amostra estariam influenciando os resultados, como a obrigatoriedade ou não de viver em moradias estudantis. Os resultados mostraram que a experiência de viver no *campus* continua influenciando positivamente o GPA dos estudantes, mesmo após a mudança deles para outros tipos de residência. Os autores atribuem esse resultado às diversas ações desenvolvidas nesses espaços, a exemplo de programas de aprendizagem e tutorias como influências positivas.

Turley e Wodtke (2010), ao investigarem a relação entre moradia estudantil e níveis de GPA, atentaram para algumas variáveis que poderiam estar influenciando os resultados de sua pesquisa, a saber: local de residência, tipo de instituição e raça/etnia. Os autores encontraram níveis de GPA mais elevados entre estudantes negros que viviam em moradias estudantis da instituição, quando comparados com aqueles que viviam com suas famílias.

Na mesma pesquisa, estudantes de artes liberais que viviam no *campus* também apresentaram GPA mais elevado que seus colegas que viviam com suas famílias, independente da raça/etnia. Partindo-se dessa constatação, ou seja, de que alguns grupos populacionais se beneficiam mais do que outros da experiência de morar no *campus*, de acordo com Oguntoyinbo (2011), diversas IES localizadas nos perímetros urbanos nos EUA têm investido em moradias estudantis destinadas aos estudantes de primeira geração, esses definidos como estudantes que são os primeiros de suas famílias a ingressarem na educação superior. Os resultados têm revelado que a experiência tem aumentado a taxa de conclusão e os níveis de permanência dessa parcela da população estudantil.

No presente estudo, considerando o elevado número de relatos de ganhos positivos em outras dimensões do domínio acadêmico e diante das relações feitas entre esse tipo de impacto e as condições que o promovem, acredita-se que seria necessária uma investigação mais aprofundada, que levasse em conta determinadas características dos estudantes, tais como variáveis pré-ingresso na universidade e também relativas à moradia estudantil em seus aspectos sociais e estruturais. Somado a isso, estudos comparativos entre estudantes residentes em moradias e em outros locais poderiam identificar até que ponto o *locus* residencial tem relação com o rendimento acadêmico dos estudantes.

Na presente investigação também foi observado que a dificuldade para estudar no ambiente da moradia foi associada às condições da moradia em seus aspectos sociais e estruturais. Destacaram-se como situações desfavoráveis, convivência em ambiente com muitas pessoas e/ou muito barulho e também a falta de espaço adequado para a realização de estudos. Afirma-se, em outras investigações, que ambientes com muito barulho também foram associados a impactos negativos nos estudantes que vivem em moradias estudantis (DUSSELIÉ et al, 2005; GALAMBOS; HOWARD; MAGGS, 2011).

Nas diversas sugestões de benfeitoria nos espaços residenciais para atender as necessidades dos moradores, percebeu-se a preocupação dos entrevistados com as atuais condições de estudos presentes naqueles espaços, o que tem dificultado os afazeres acadêmicos no ambiente da moradia estudantil. Várias das situações apresentadas pelos estudantes também foram observadas na ocasião em que a pesquisa de campo foi efetuada e apresentam consonância com os relatos dos moradores. Diante das expectativas que comumente são esperadas sobre as obrigações que um estudante da educação superior deve

ter, tais como compromisso, responsabilidade e dedicação aos estudos, entende-se que é necessário oferecer condições apropriadas na moradia estudantil, para que tarefas acadêmicas possam ser desenvolvidas ali, inclusive os estudos.

Tendo em vista o panorama desfavorável aos estudos no ambiente das moradias investigadas, os moradores apresentaram diversas sugestões, a saber: criação de compartimentos para os estudos na moradia com localização devidamente apropriada, ou seja, longe dos espaços de interação e de barulho excessivo como salas de televisão e áreas de serviço ou de intensa circulação; instalação de mobiliário, iluminação e condições de ventilação adequadas, incluindo até a possibilidade de uma minibiblioteca. Em complemento, computadores e acesso a *internet*; espaços reservados para estudos em grupo e também individual que considerassem as necessidades de estudo por área de conhecimento.

Em complemento às proposições trazidas pelos entrevistados, atenta-se para um aspecto extremamente positivo identificado na fala dos moradores: a possibilidade de estudar em grupo, tirar dúvidas com colegas, discutir temáticas diversas. Tendo em vista as condições promotoras de tais mudanças (conviver com outros estudantes do mesmo ou de outro curso, estudantes mais experientes etc.), acredita-se que ações com vistas a uma maior integração acadêmica entre os estudantes seriam mais enriquecedoras, se atentassem para essas especificidades que o ambiente da moradia estudantil proporciona. Grupos de estudos, realização de atividades interdisciplinares, inclusive com a participação de estudantes não moradores são algumas das possibilidades.

Um elemento trazido na fala de alguns entrevistados que chama atenção diz respeito à composição dos arranjos populacionais na moradia. No caso da amostra pesquisada, em todas as moradias estudantis, os arranjos eram de graduandos de áreas diversas. Essa variedade de estudantes de cursos distintos presente nesses ambientes foi amplamente valorizada pelos entrevistados e, inclusive, responsabilizada por uma série de mudanças positivas, conforme já foi apontado no presente estudo. No entanto, notou-se que os estudantes dos cursos de exatas, a exemplo das engenharias, parecem ter mais dificuldades para realizar suas atividades de estudo nos ambientes da moradia. Alguns estudantes relataram a necessidade de local adequado para concentração nas tarefas. Também ficou evidente que estudantes da área de artes, tais como curso de teatro e artes plásticas, e mais

especialmente, os dos cursos de música sofrem discriminação dos demais moradores, uma vez que alguns dos exercícios acadêmicos dessa área produzem sonoridades que podem comprometer a concentração nos estudos de moradores que são estudantes de outras áreas de conhecimento.

Na revisão de literatura realizada por Pascarella, Terenzini e Blimling (1994), os autores discorrem que os resultados sobre os efeitos das características dos arranjos populacionais das moradias não são homogêneos, principalmente no que se refere ao desempenho acadêmico. No entanto, constataram que agrupamentos de estudantes por área de conhecimento aumentam a satisfação deles em relação ao clima social do *campus*, assim como a persistência na área de estudo escolhida. No caso da presente investigação, para conhecer de que forma os diferentes arranjos populacionais por curso, presentes na moradia estudantil, interferem no desempenho e em outros aspectos do domínio acadêmico dos estudantes, seria necessário o aprofundamento da presente investigação e, para isso, compreende-se que é imprescindível considerar as características dos arranjos populacionais por área de formação, presentes na moradia para a análise dos impactos sobre os estudantes e também é importante atentar para o controle de outras variáveis que possam estar interferindo nessas relações.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados da presente investigação e da literatura sobre o tema, reafirma-se que a experiência de viver em uma moradia estudantil contribui para o enriquecimento da formação do estudante da educação superior. Os impactos identificados nas falas dos moradores, especialmente as alterações desejáveis, ocorrem amplamente e nos diversos domínios. Entretanto, mudanças indesejáveis também acontecem, o que pode vir a comprometer a formação integral dos estudantes.

Diante das condições identificadas nos relatos de experiência dos entrevistados, observa-se que os impactos decorrentes não acontecem de forma intencionalmente planejada. O panorama encontrado permite afirmar que as instituições responsáveis pelas moradias investigadas têm se ocupado em oferecer um lugar para os estudantes se alojarem sem, no entanto, considerar esses espaços como uma condição favorecedora do enriquecimento da vivência acadêmica dos estudantes. E, mesmo na função de alojar, as moradias apresentam certas condições que são insatisfatórias, o que vem a produzir impactos negativos em vários domínios, notadamente sobre a saúde dos moradores.

Verificou-se que, em se tratando dos aspectos relacionados ao ambiente físico e de serviços essenciais da moradia estudantil, as proposições declaradas pelos estudantes trazem subjacentes diversas lacunas existentes nesse tipo de ação institucional, enfrentadas cotidianamente pelos que ali vivem, assim como evidenciam outras necessidades que os moradores reconhecem como importantes à sua permanência na universidade. Partindo-se do pressuposto de que as ações institucionais não devem se restringir apenas a corrigir problemas já identificados, as universidades precisam investir no desenvolvimento de todo o potencial que a moradia pode oferecer como espaço de formação.

Tendo em vista o expressivo número de impactos positivos identificados nesta pesquisa e o destaque apresentado pela ampla literatura científica sobre o potencial que a moradia estudantil tem para contribuir na formação do estudante, entende-se que as instituições responsáveis pelas moradias do presente estudo, assim como de outras não pesquisadas, precisam dedicar especial atenção à população que vive nesses espaços, com iniciativas que garantam um ambiente saudável, em condições de favorecer positivamente as interações sociais e oferecer neles experiências acadêmicas e sociais enriquecedoras,

sem, no entanto, negligenciar os cuidados com o ambiente físico e com os demais serviços essenciais a uma moradia.

É necessária uma mudança na atual concepção sobre a moradia estudantil no contexto brasileiro, a partir da incorporação desses espaços como parte das estratégias institucionais, que buscam enriquecer a vivência acadêmica do estudante em formação, uma vez que a moradia estudantil além de acolher os estudantes como um espaço de residência “*funciona como uma espécie de incubadora, já que propicia condições para o compartilhamento de ideias entre os moradores, contribui para o crescimento emocional e promove o desenvolvimento de relações entre pares*” (HILL, 2004, p.26, tradução nossa).

Para tanto, em concordância com Whitt (2006) defende-se que a moradia estudantil pode ser um lugar de vitalidade e suporte intelectual e, para que isso de fato ocorra, é preciso que uma gama de iniciativas seja desenvolvida nesses espaços, com o propósito de enriquecer a experiência estudantil. Cursos diversos, grupos de aprendizagem, ações voltadas para os estudantes ingressantes, atividades de interação social, atividades culturais, intercâmbios, são algumas das ações possíveis. Ademais, parte-se do princípio de que o diagnóstico sobre as condições existentes, assim como o levantamento sobre as necessidades dos estudantes é o primeiro passo para qualquer intervenção.

Medidas voltadas para a expansão da educação superior no Brasil têm sido uma realidade concreta nos últimos anos e, conforme já mencionado no Capítulo 1, diversos segmentos da população, antes sem possibilidade de acesso a esse nível de ensino, na atualidade, já começam a se fazer presentes. No entanto, *pari passu* com essas iniciativas é imprescindível colocar em prática ações que garantam, a esses estudantes, sua permanência e finalização de curso de forma exitosa. Para que a população estudantil possa desenvolver seu potencial de formação plenamente, os resultados deste estudo sinalizam a moradia estudantil como uma possibilidade concreta de enriquecimento da vivência acadêmica dos estudantes.

Entende-se que a ideia de assistência estudantil deve observar os princípios da equidade, não se restringindo, no entanto, apenas à resolução de dificuldades de ordem econômica dos estudantes. Para atender à comunidade discente de forma mais ampla e efetiva, precisa incorporar outras necessidades que a formação integral exige. Tendo essa compreensão como norteadora dos serviços de assistência ao estudante, iniciativas no

sentido de não somente resolver problemas, mas também de propiciar experiências enriquecedoras da vivência acadêmica certamente levaria em consideração que a moradia estudantil poderia ser uma escolha para qualquer estudante, de querer viver em uma moradia estudantil universitária e aproveitar todo o potencial que esse tipo de experiência oferece.

**Limitações do estudo** – a presente investigação mostrou a influência que as oito moradias estudantis pesquisadas exercem na formação dos seus moradores, tendo em vista as condições gerais identificadas. Trata-se de contextos específicos com suas dinâmicas singulares. Os resultados obtidos não representam o universo das moradias estudantis universitárias existentes no Brasil, e, portanto, não são totalmente generalizáveis. Todavia, considerando a similaridade entre alguns dos achados com os resultados de outros estudos efetuados no contexto nacional, acredita-se que é possível a existência de um número expressivo de moradias brasileiras cuja realidade se assemelhe às características do universo levantado.

Em termos de escolhas metodológicas, trata-se de um estudo de caráter exploratório, pois, pela ausência de trabalhos nacionais que apresentassem as condições presentes na experiência de viver em uma moradia estudantil, fez-se um esforço para conhecer tais condições. Assim, utilizando-se como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada, os grupos de condições foram obtidos a partir das falas dos próprios estudantes, mas organizados em seus aspectos mais gerais.

O presente estudo não aprofundou a análise a esse nível, mas observou que peculiaridades existentes em algumas das moradias exercem influência significativa nos resultados dos impactos sobre o estudante. Dentre algumas especificidades, é possível citar: moradias exclusivamente masculinas, moradias mistas, moradias localizadas dentro do campus ou fora dele, ausência ou existência de serviço de alimentação para os estudantes e ausência ou existência de algum tipo de bolsa de auxílio financeiro para o estudante morador.

É preciso também chamar atenção para a questão do tempo disponível para a condução desta pesquisa. Por ser limitado, não foi possível explorar também as variáveis condicionais do estudante morador, tais como sexo, idade, curso, experiência anterior com vivência coletiva, dados sobre o desempenho acadêmico antes do ingresso na IES, tempo

de moradia, condições de saúde, dentre outros. Também não foi exequível, nesse momento, aprofundar as particularidades das moradias, a exemplo do modelo arquitetônico, da capacidade de moradores, da localização, de número de moradores e das características institucionais.

Alerta-se ainda para o fato de que, diante da dificuldade em categorizar o que seria impacto e o que seria condição, dada à variação presente na própria fala dos estudantes, buscou-se acolher a relação que os entrevistados faziam entre essas duas instâncias. Desse modo, houve casos em que uma determinada situação foi identificada no discurso dos entrevistados, ora como impacto ora como condição. Percebeu-se, contudo, que tal oscilação dificulta comparações com outros estudos, uma vez que para alguns dos impactos apresentados pelos estudantes, outros pesquisadores o trazem como condição. Diante dessa constatação, sugere-se padronização prévia das variáveis a serem pesquisadas em novos estudos.

Os resultados apresentados partem da compreensão do estudante morador. Defende-se a relevância desse ponto de vista, uma vez que os discursos trazidos refletem a experiência dos próprios sujeitos que vivem o cotidiano da moradia estudantil e trazem à tona suas necessidades. Todavia, é preciso levar em consideração que, mesmo com a adoção de certos cuidados, como a ampla divulgação da pesquisa nos ambientes das moradias, para que a composição da amostra pudesse refletir o universo de seus moradores, os sujeitos entrevistados foram aqueles que se mostraram receptivos e interessados em discutir questões relacionadas às condições daqueles espaços. Desta forma, é possível que os resultados aqui divulgados não representem a visão de seus moradores como um todo. Acredita-se ainda, que o olhar para o fenômeno sob a perspectiva de outros atores envolvidos só enriquece o conhecimento sobre ele, daí a necessidade de estudos a partir da visão de diferentes sujeitos envolvidos com a moradia estudantil.

Observou-se na fala de alguns dos entrevistados certa dificuldade em delimitar, com exatidão, o impacto da moradia sobre as mudanças relatadas, uma vez que os estudantes estão sob a influência de um conjunto de situações outras nos anos de formação universitária. Embora medidas cautelosas tivessem sido tomadas no momento da entrevista para esclarecer a relação entre a mudança relatada e a condição associada, julga-se que, para uma maior precisão sobre os impactos que a experiência da moradia especificamente

provoca nos estudantes da educação superior, são necessários estudos comparativos entre sujeitos residentes e não residentes de moradias estudantis.

**Sugestões** – com o propósito de ampliar o conhecimento sobre a realidade das moradias estudantis e seus moradores no contexto brasileiro, recomendam-se novos estudos sobre esses espaços e sua população em outras instituições. Essas iniciativas devem levar em conta um conjunto de variáveis, tais como, tipo de instituição, modelos arquitetônicos da moradia estudantil, capacidade, serviços oferecidos e características de seus moradores, tais como sexo, área de formação, experiência anterior, histórico escolar, tempo de moradia, dentre outros.

No presente estudo buscou-se levantar os impactos associados à experiência de viver em uma moradia estudantil nos domínios pessoal, social, acadêmico e da saúde dos moradores. Diante do panorama geral como resultado deste estudo, há necessidade de aprofundamento dos seus resultados em cada um dos domínios investigados, considerando um conjunto de variáveis não contempladas nesta investigação.

O desenvolvimento de novas pesquisas que se voltem para a relação entre a experiência de viver em uma moradia estudantil e os quatro domínios de impactos mencionados, assim como estudos voltados para outros domínios de impacto, a exemplo de preparação para a carreira profissional e para o compromisso social contribui no sentido de ampliar o conhecimento das possibilidades e dos limites dessa experiência na formação dos estudantes.

Atenta-se para a possibilidade de investigar também ocorrência de iniciativas educacionais em funcionamento nas moradias estudantis brasileiras, mas que nem sempre são divulgadas. Resultados de pesquisas dessa natureza podem funcionar como referencial importante no desenvolvimento de ações institucionais e estudantis nesses espaços, com vistas a enriquecer a vivência acadêmica da população estudantil.

Outros instrumentos, fontes e métodos podem ser utilizados na condução de estudos sobre moradias estudantis: questionários objetivos, construção de instrumentos específicos para a apreensão desse tipo de experiência, histórico dos estudantes, documentos institucionais, grupos focais, são algumas das possibilidades de obtenção de dados em novas investigações.

Foi observada, durante a realização das entrevistas, que os estudantes relataram uma série de episódios envolvendo outros estudantes moradores que, diante das dificuldades enfrentadas nesses espaços, declinaram da experiência de viver em uma moradia estudantil. Esses dados, embora não contemplados no presente estudo, suscitam alguns questionamentos: os estudantes que permanecem ocupando uma vaga na moradia só o fazem pelo imperativo da necessidade financeira? Estes estudantes seriam mais resilientes e, por isso, mais aptos a enfrentar os desafios que o viver em uma moradia estudantil com certas condições adversas impõe? Para os que desistiram, quais os principais motivos para essa decisão? Quais os impactos da curta experiência de viver em uma moradia estudantil sobre os estudantes que desistem da vaga e em quais domínios? São muitas as questões que poderiam ser respondidas a partir da condução de novos estudos.

Por fim, ressalta-se que a mobilidade estudantil na educação superior, seja através de tratados como o de Bolonha, seja através de intercâmbios entre países ou por razões outras, é uma tendência no mundo atual. Traz, portanto, um cenário com muitas reflexões a serem feitas e muitas questões a serem respondidas, incluindo-se as relativas às moradias para a população estudantil que se desloca. Esse panorama coloca em destaque o papel de grupos de pesquisas para colaborar com esse debate.

## 8. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, V. **Casa da Estudante Universitária de Curitiba abre concurso para novas moradoras**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 8 ago.2006. Disponível em: <<http://www.ufpr.br>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

ALMEIDA et al. Envolvimento extracurricular e ajustamento acadêmico: um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In: SOARES, L. et al (Orgs). **Transição para o Ensino Superior**. Braga: Universidade do Minho. p. 167-187, 2000.

ALMEIDA, L.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E. ; POLYDORO, S. (Org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 15-40, 2003.

ALVES, H. J.; BOOG, M. C. Comportamento alimentar em moradia estudantil: um espaço para promoção da saúde. **Rev. Saúde Pública**, v.41, n.2, p.197-204, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v41n2/06-5577.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2008.

ALVES, T. UnB atende a demandas de moradia estudantil nos novos campi. Secretaria de Comunicação da UnB. 11 de Outubro de 2011. **Observatório da Juventude**. Disponível em: <http://www.ceam.unb.br/oj/noticias/115>. Acesso em: 8 nov. 2011.

AMORIM, A. et al. Álcool e alcoolismo: estudo de prevalência entre discentes do curso de Medicina da UNIFENAS em Belo Horizonte – Minas Gerais. **Revista Médica de Minas Gerais**, 2008; 18(1): 16-23. Disponível em: <[rmmg.medicina.ufmg.br/index.php/rmmg/article/viewFile/35/61](http://rmmg.medicina.ufmg.br/index.php/rmmg/article/viewFile/35/61)>. Acesso em: 26 nov. 2009.

ANDRICH, M. Convênio pode salvar Casa do Estudante. **Paraná Online**, 4 jan. 2007. Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/editoria/cidades/news/221456/?noticia=CONVENIO+PODE+SALVAR+CA+SA+DO+ESTUDANTE>>. Acesso em: 27 nov. 2008.

ANTUNES, J.; TOMAZINI, J. E.; SÁ, M. A. Bolsa de apoio ao estudante no aprimoramento do aluno carente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 29, 2001, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ABENGE, 2001. Disponível em: <[www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/EQC023.pdf](http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/EQC023.pdf)>. Acesso em: 5 fev. 2009.

ARANHA, M. L. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, D.; MORGADO, M. A. Educação e juventude: um panorama da assistência estudantil e de seus usuários na UFMT (Cuiabá). In: XIV ENCONTRO NACIONAL DA

ABRAPSO, 15, 31 de outubro a 3 de novembro de 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2007. Disponível em: <[http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/html/poster/1417\\_poster\\_resumo.htm](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/html/poster/1417_poster_resumo.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2008.

ARAÚJO, D.; MORGADO, M.A. Universidade e Assistência Estudantil: perspectivas de jovens moradores da CEU-UFMT, (*Campus Cuiabá*). SEMINÁRIO INTERNO SOBRE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), Cuiabá, de 17 a 19 de novembro de 2008. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt14/ComunicacaoOral/DENISE%20PEREIRA%20DE%20ARAUJO.pdf>> Acesso em: 7 nov.2009.

ARAUJO, J. **O Elo Assistência e Educação**: análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária Alagoana. 2003. 198 p. Dissertação (Mestrado) no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Área de concentração: Serviço Social; Movimentos Sociais; Direitos Sociais. Recife, 2003.

ARAÚJO, P.; MURRAY, J. **Estimating the Effects of Dormitory Living on Student Performance**. Center for Applied Economics and Policy Research (CAEPR). Department of Economics at Indiana University Bloomington. February, 2010. 15 p. Disponível em: <[http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1555892](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1555892)>. Acesso em: 19 jan. 2012.

ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE: antes de tudo um direito. **Diversa - Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**. Ano 3, n. 7, jul. 2005. Edição Vestibular. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/diversa/7/assistencia.htm>>. Acesso em: 5 maio 2009.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND UNIVERSITY HOUSING OFFICERS – INTERNATIONAL (ACUHO-I) **The Residential Nexus**: a focus on student learning. 1998. Disponível em: <[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED437883&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED437883](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED437883&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED437883)>. Acesso em: 23 maio 2008.

BALOGH, C.; GRIMM, J.; HARDY, K. ACUHO-I Construction and Renovation Data: The Latest Trends in Housing Construction and Renovation. **Journal of College and University Student Housing**. v. 33, n. 2, p. 51-56, 2005. Disponível em: <<http://web.ebscohost.com/ehost/results?sid=f292256a-5df5-45f5-a926-1166607230da%40sessionmgr14&vid=2&hid=19&bquery=JN+%22Journal+of+College+%26+University+Student+Housing%22+AND+DT+20050301&bdata=JmRiPWFwaCZ0eXBIPTEmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl>>. Acesso em: 25 mar. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 2009.

BARRETO, W. **O Programa de Bolsas de Manutenção Acadêmica como Estratégia da Política de Assistência ao Estudante na UFPE**. 2003. 149 p. Dissertação (Mestrado em



BRASIL. Ministério da Educação. Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Julho de 2011a. 64 p. Disponível em: <[www.andifes.org.br/index.php?option=com\\_docman...27](http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman...27)>. Acesso em: 19 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Secretaria de Educação Superior. **Documento Síntese do Fórum Nacional de Educação Superior**. Brasília, 24-26 maio 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_sintese.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_sintese.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Educação. Documento Referência. Brasília, 2010a. **Documento Base**, v.1. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/mec%20-%20doc%20base%201%20-%20email\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/mec%20-%20doc%20base%201%20-%20email_sl.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.234/2010**: Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. 2010b. Disponível em: <[http://www.fondedodireito.com.br/index.php?view=article&catid=36%3Alegislacao&id=1232%3Adecreto-no-72342010-dispoe-sobre-o-programa-nacional-de-assistencia-estudantil-pnaes&format=pdf&option=com\\_content&Itemid=27](http://www.fondedodireito.com.br/index.php?view=article&catid=36%3Alegislacao&id=1232%3Adecreto-no-72342010-dispoe-sobre-o-programa-nacional-de-assistencia-estudantil-pnaes&format=pdf&option=com_content&Itemid=27)>. Acesso em: 17 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico**: Censo da Educação Superior 2008: Dados Preliminares. Brasília, DF, 2009b. 55p. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo\\_tecnico\\_2008\\_15\\_12\\_09.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2010**. Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior. Outubro de 2011b. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/divulgado-censo-da-educacao-superior](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/divulgado-censo-da-educacao-superior)>. Acesso em: 14 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**: Diretrizes Gerais. Brasília, ago. 2007a. 45 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 39**, de 12 de dezembro de 2007b. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 25**, de 28 de dezembro de 2010b. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de

educação superior públicas estaduais - PNAEST. Disponível em: <<http://www.cpers15nucleo.com.br/index.php?id=leg136>>. Acesso em: 17 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Manual operacional para comitês de ética em pesquisa**. Brasília, 2002.

BRITO, M. R. ENADE 2005: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. **Avaliação**, Campinas- Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007.

BROOKS, S. The Connection Between Residence Life and First-Year Student Retention at the University of Pittsburgh. **The Journal of College and University Student Housing**, v.37, n. 1, p. 12-23, 2010. Disponível em:

<<http://web.ebscohost.com/ehost/results?sid=f292256a-5df5-45f5-a926-1166607230da%40sessionmgr14&vid=2&hid=19&bquery=JN+%22Journal+of+College+%26+University+Student+Housing%22+AND+DT+20100301&bdata=JmRiPWFwaCZ0eXBIPTEmc210ZT1laG9zdC1saXZl>>. Acesso em: 7 maio 2011.

CAPOVILLA, S. L.; SANTOS, A. A. Avaliação da influência de atividades extramuros no desenvolvimento pessoal de universitários. **Psico-USF**, v. 6 n. 2, p. 49-58, jul/dez 2001.

CARMO, M.; POLYDORO, S. Integração ao Ensino Superior em um curso de Pedagogia. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, n. 2, p. 211-220, Julho/Dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a05v14n2.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2012.

CARNEIRO, A.; SAMPAIO, S. Estudantes de Origem Popular e Afiliação Institucional. In: SAMPAIO, S. (Org.) **Observatório da Vida Estudantil**: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, p. 53-69, 2011.

CARTA CONVOCATÓRIA PARA O I FEOP MG 11/04/08. **Conexões de Saberes UFMG**. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/conexoes/?Not%EDcias:CARTA CONVOCAT%D3RIA PARA O I FEOP MG 11%2F04%2F08%26nbsp%3B>>. Acesso em: 22 jul. 2009.

CARVALHO, J. M. **A Escola de Minas de Ouro Preto**: o peso da glória. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

CASA DA ESTUDANTE GANHA MELHORIAS. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 28 mar. 2005. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/adm/templates/index.php?template=3&Cod=584>>. Acesso em 27 ago. 2009.

CASA DO ESTUDANTE ENTRA EM FASE DE ACABAMENTO. **Paraná online**, 08 jul. 2009. Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/editoria/esportes/news/383255/>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

CASA DO ESTUDANTE LUTERANO UNIVERSITÁRIO (CELU). Disponível em: <<http://www.celu.com.br>>. Acesso em: 03 maio 2010.

CASA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO DO PARANÁ, SESSENTA ANOS DE HISTÓRIA. **Indústria & Comércio**. 07 out. 2008. Disponível em: <<http://induscom.com.br/content/view/11788/109/>> Acesso em: 27 nov. 2008.

CENTRO EVANGÉLICO UNIVERSITÁRIO DE PORTO ALEGRE (CEUPA). Disponível em: < <http://www.ceupa.com.br/>>. Acesso em 3 maio 2010.

CHADDOCK, K. From inventions of necessity to necessary invention: the evolution of learning in residential settings. In: LUNA, G; GAHAGAN, J. (Ed.). **Learning initiatives in the Residential Setting**: the first-year experience monograph (Serie n. 48). EUA: National Resource Center for the first-year Experience & Student in Transition, University of South Carolina, p. 7-17, 2008.

COMEÇA A REFORMA DA CASA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO. **Bem Paraná**, 03 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.bemparana.com.br/index.php?n=73464&t=parana>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO APROVA LEI NACIONAL DE MORADIA ESTUDANTIL. **Folha Online**. 19 out. 2000. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u738.shtml>>. Acesso em: 1 set. 2009.

COULON, A. **A Condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Trad. Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CRUSP 68: memórias, sonhos e reflexões. e-Books Brasil, 2008. **Coletânea-Documental de ex-cruspian**. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/crusp/Crusp68.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2009.

CUNHA, L.A. **A Universidade Temporã**: o ensino superior, da colônia à era Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DEVLIN, A. S. et al. Residence Hall Architecture and Sense of Community. **Environment and Behavior**, v. 40, n. 4, p.487-521, Jul. 2008. Disponível em: <<http://eab.sagepub.com>>. Acesso em: 8 dez. 2009.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas- Sorocaba, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**. São Paulo: Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento? Casa do Psicólogo, 2005a. Disponível em: <<http://www.ige.unicamp.br>>. Acesso em: 1 maio. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior, Globalização e Democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n.28, p.164-73, jan./fev./mar./abr. 2005b.

DIAS SOBRINHO, J. Formação, Educação e Conhecimento. In: PEREIRA, Elisabete (Org.) **Universidade e Educação Geral**: para além da especialização. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 155-170, 2007.

DUSSELIER, L. et al. Personal, Health, Academic, and Environmental Predictors of Stress for Residence Hall Students. **Journal of American College Health**, v. 54, n. 1, p.15-24, 2005. Disponível em: <<http://vnweb.hwwilsonweb.com>>. Acesso em: 8 dez. 2009.

EARLHAM COLLEGE. **Residence Life**. Disponível em: <<http://www.earlham.edu>>. Acesso em: 8 ago. 2009.

ENCONTRO NORTE-NORDESTE DE CASAS DE ESTUDANTES – ENNECE: Residente, identidade e luta. 8 a 12 de setembro de 2008, Aracaju, Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2008.

ENOCHS, W.; ROLAND, C. Social adjustment of College Freshmen: the importance of gender and living environment. **College Student Journal**, v.40, n. 1 mar. 2006. p. 63-73. Disponível em: <<http://vnweb.hwwilsonweb.com>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

ESTUDANTES OCUPAM REITORIA DA UNICAMP PARA REIVINDICAR REFORMA. **Folha Online**, 27 mar. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u19424.shtml>>. Acesso em: 1 set. 2009.

FÁVERO, M. L. **A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade**. Petrópolis, Vozes, 1977.

FÁVERO, M. L. **Educar**. Curitiba: Editora Paraná, n. 29, p.17-36, 2006.

FELDENS, C. CEU Lança Campanha de Adoção de Alunos. **Gazeta do Povo**. 21 jul. 2009. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=907301>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

FERRAZ, M. F.; PEREIRA, A. S. A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. **Psic., Saúde & Doenças**, v. 3, n. 2, p. 149-164, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-00862002000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862002000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 maio 2008.

FIOR, C. **Contribuição das Atividades não Obrigatórias na Formação do Universitário**. 2003. 122 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

FIOR, C.; MERCURI, E. Formação Universitária: O impacto das atividades não obrigatórias. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. **Estudante Universitário**: características e experiências de formação. Taubaté, SP. Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 129-54, 2003.

FIOR, C. **Interação dos Universitários com os Pares e Envolvimento Acadêmico**: análise através da modelagem de equações estruturais. 2008. 303 p. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

FOGG, P. Dorm Therapy. **The Chronicle of Higher Education**. v. 54, v.26, 7 Mar. 2008. Disponível em: <http://search.proquest.com/docview/214659956/fulltext/1344DCDDC797624203D/42?accountid=8113>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

GALAMBOS, N.; HOWARD, A.; MAGGS, J. Rise and Fall of Sleep Quantity and Quality With Student Experiences Across the First Year of University. **Journal of Research on Adolescence**. n. 21(2), p.342 – 349, 2011. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1532-7795.2010.00679.x/full>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 64-89, 2002.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2009.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 228-52, 2002.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil 1964/1985**: um estudo sobre a política educacional. 1990. 444 p. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1990.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓMEZ, A. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G. ; GÓMEZ, A.I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 4. ed. p. 13-26, 2000.

HERNANDEZ-ALVAREZ, M. El Concepto de Equidad y el Debate sobre lo Justo em Salud. **Revista de Salud Pública**. 10 supl. 1 p.72-82, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/rsap/v10s1/v10s1a07.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

HILL, C. Housing Strategies for the 21st Century Revitalizing Residential Life on Campus. **Planning for Higher Education**. V. 32 n. 3 p. 25-36, Mar-May 2004. Disponível em: <[http://www1.scup.org/PHE/FMPro?-db=PubItems.fp5&-lay=ART&-format=read\\_full.htm&-error=error.htm&ID\\_pub=PUB-Y940jkdzO7Rtd5rRBJ&t\\_Pub\\_PgNum=25&-SortField=t\\_Pub\\_PgNum&-Find](http://www1.scup.org/PHE/FMPro?-db=PubItems.fp5&-lay=ART&-format=read_full.htm&-error=error.htm&ID_pub=PUB-Y940jkdzO7Rtd5rRBJ&t_Pub_PgNum=25&-SortField=t_Pub_PgNum&-Find)>. Acesso em: 28 mar. 2010.

HOOVER, E. Campuses see rising demand for Housing. **The Chronicle of Higher Education**, v.54, ISS 47, p.A1, Aug 1, 2008. Disponível em: <<http://chronicle.com/article/Campuses-See-Rising-Demand-for/14344>>. Acesso em: 15 set. 2010.

HU, S.; KUH, G. Diversity Experiences and College Student Learning and Personal Development. **Journal of College Student Development**, v. 44, n. 3, p. 320-34, May-Jun. 2003 Disponível em: <[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3752/is\\_200305/ai\\_n9287663/pg\\_11/?tag=content;col11](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3752/is_200305/ai_n9287663/pg_11/?tag=content;col11)>. Acesso em: 25 abr. 2009.

INDIANA UNIVERSITY. **Freshmen on-campus**. Disponível em: <<http://www.indiana.edu>>. Acesso em: 8 ago. 2009.

INKELAS, K. et al. Living-Learning Programs and First-Generation College Students' Academic and Social Transition to College. **Journal in Higher Education**, v. 48, n. 4, p. 403-434, June 2007. Disponível em: <<http://firstgeneration.unc.edu/storage/Inkelas.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2009.

INKELAS, K. et al. Measuring Outcomes of Living-Learning Programs: examining college environments and student learning and development. **The Journal of General Education**, v. 55, n. 1. 2006. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/27798036?uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=55889610713>>. Acesso em: 14 dez. 2009.

INKELAS, K.; LONGERBEAN, S. Working toward a comprehensive typology of living-learning programs. In G. LUNA; J. GAHAGAN, (ed.), **Learning initiatives in the residential setting**. p.29-41. Columbia: National Resource Center for the First-Year Experience & Student in Transition. 2008.

JACOBS, J.; ARCHIE, T. Investigating sense of community in first-year college students. **Journal of Experiential Education**, 30(3), 282-285. 2008. Disponível em: <<http://proquest.umi.com/pqdlink?Ver=1&Exp=03-13-2017&RQT=318&PMID=36164&clientId=63424>>. Acesso em: 20 set. 2011.

KING, J. **Crucial Choices**: How Students' Financial Decisions Affect Their Academic Success. Washington, DC: American Council on Education. 2002. 32 p. Disponível em: <[http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2002\\_crucial\\_choices.pdf](http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2002_crucial_choices.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2009.

KUH, G. Diversity Experiences and College Student Learning and Personal Development. **Journal of College Student Development**. May/jun. 2003. Disponível em: <[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3752/is\\_200305/ai\\_n9287663/pg\\_11/?tag=content;coll](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3752/is_200305/ai_n9287663/pg_11/?tag=content;coll)>. Acesso em: 25 abr. 2009

KUH, G. The other Curriculum: out-of-class experiences associated with student learning and personal development. **The Journal of Higher Education**, v.66, n.2, p.123-155, March/April 1995.

LANASA, S.; OLSON, E.; ALLERMAN, N. The Impact of On-Campus Student Growth on First-year Student Engagement and Success. **Research in Higher Education**, v. 48, n. 8, december, p. 941-966, 2007. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/25704536?uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=55886122493>>. Acesso em: 16 dez. 2009.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARANJO, T. H. **O CRUSP**: processo de socialização e consumo de drogas. 2003. 140 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem da Universidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LARANJO, T. H.; SOARES, C. Moradia universitária: processos de socialização e consumo de drogas. **Rev. Saúde Pública**, v. 40, n. 6, p.1.027-1.034, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rsp/v40n6/en\\_10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rsp/v40n6/en_10.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2007.

LEITE, J. L. Política de Assistência Estudantil: entre o direito e o favor. **Universidade e Sociedade**, Brasília. n. 41, p.165-173, 2008.

LEVINE, A. Guerrilha Education in Residential Life. In: SCHROEDER; C. C. MABLE; PHYLLIS AND ASSOCIATES – 1<sup>st</sup> ed. **Realizing the Educational potential of Residence Halls**. San Francisco, Califórnia: Jossey Bass, p. 93-106, 1994.

LIMA, C. P. A Arte da Participação e a Participação pela Arte: uma experiência nas casas de estudantes universitárias da UFPE. **Serviço Social em Revista**. v. 5, n. 1 Jul./Dez. 2002. Disponível em: <[http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c\\_v5n1\\_Jo.htm](http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm)>. Acesso em: 26 out. 2009.

LIMA, F.; STANCATO, K. Avaliação da qualidade de vida dos estudantes da moradia estudantil da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). In: CONGRESSO INTERNO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 15., 26 a 27 de setembro de 2007, Campinas,

São Paulo. Disponível em: <<http://www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xvcongresso/cdrom/pdfN/479.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2008.

LIMA, M. C. **Vaga Mundo Imundo Mundo**: a saga de um estudante. Recife: Fundação Antônio dos Santos (FASA), 2000.

MACHADO, L. UFBA no caminho certo da excelência. **Tribuna da Bahia Online**. Cidade. Publicada: 27 fev. 2010. Disponível em: <<http://www.tribunadabahia.com.br/news.php?idAtual=40567>>. Acesso em: 5 mar. 2010

MACHADO, O. L. As Repúblicas Estudantis da Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 66, p. 197-99, outubro 2003. Disponível em: <[www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=837](http://www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=837)>. Acesso em: 15 fev. 2010.

MACHADO, O. L. (Org.). **Repúblicas de Ouro Preto e Mariana**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2008. Projeto A Engenharia Nacional, os Estudantes e a Educação Superior: a memória reabilitada (1930-1985). Disponível em: <<http://republicasdaufop.blogspot.com>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

MARTIN, J.; ALLEN, M. Students in my Backyard: housing at the campus edge and other emerging trends in residential development. **Planning for Higher Education**, p. 34-41, January-March 2009. Disponível em: <[http://www1.scup.org/PHE/FMPro?-db=PubData.fp5&-lay=ART&-format=read\\_inner.htm&-error=error.htm&ID=PUB-LyLhWHpI6s9Uh3G5QT&-Find](http://www1.scup.org/PHE/FMPro?-db=PubData.fp5&-lay=ART&-format=read_inner.htm&-error=error.htm&ID=PUB-LyLhWHpI6s9Uh3G5QT&-Find)>. Acesso em: 04 set. 2010.

MARTINS, A. P. V. **Um Lar em Terra Estranha**: a casa da estudante universitária de Curitiba e o processo de individualização feminina nas décadas de 1950 e 1960. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2002.

MATOS, M. Relatório de Estágio Supervisionado I e II. **Como viver melhor**. IFS. São Cristóvão - Sergipe, 2004. 41 p. [mimeografado].

MENDES JR., A. **Movimento Estudantil no Brasil**. ed.2, São Paulo: Brasiliense, 1982.

MENDES, N.; CARVALHO, M. I. Privacidade: uma avaliação pós-ocupação em moradia universitária. In: ENCONTRO CIENTÍFICO DO CENTRO DE INVESTIGAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO INFANTIL, 12, 2007, Ribeirão Preto. **Livro de resumos...** Ribeirão Preto: CINDEDI, pôster 16, 2007. Disponível em: <[www.usp.br](http://www.usp.br)>. Acesso em: 24 set. 2008.

MHLABA, S. Community Colleges e o Sistema Educacional Norte-Americano. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, RJ, v. 33, nº 2, maio/ago. p. 57-69, 2007. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/332/artigo-5.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2009.

MIRANDA, É. J.; AMORIM, M. ; STANCATO, K. Educação em Saúde em moradia universitária: abordagem integral da vulnerabilidade dos sujeitos. **Avaliação–Revista de Avaliação da Educação Superior**, v. 12, n. 2, p.349-371, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n2/a09v12n2.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2008.

MONTALVÃO FILHO, A.; OLIVEIRA, N. Políticas de Assistência Estudantil: concepções e práticas de ações afirmativas e políticas inclusivas na UFS. In: MARCON, F.; PASSOS SUBRINHO, J. **Ações Afirmativas e Políticas Inclusivas no Ensino Superior**: a experiência da Universidade Federal de Sergipe. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS, p. 145-176, 2010. Disponível em: <[http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufs\\_livro\\_2005\\_FMarcon\\_JMdosPS\\_ubrinho.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufs_livro_2005_FMarcon_JMdosPS_ubrinho.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2011.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e Ensino Superior num mundo Globalizado. **Educ. Soc.** v. 30 n. 106, Campinas, Jan./Abr. 2009.

NETO, T. Reflexões sobre o Movimento de Casas de Estudantes e Assistência Estudantil. In: DAMBRÓS, C.; MELLO, J. (Orgs.). **Vocalistas do amanhã**: um compêndio da diversidade estudantil. Universidade Federal de Santa Maria, RS. p. 77-85, 2008.

NEVES, C.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. Dossiê: acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan./jun. p. 124-157, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a06n17.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2010.

NICO, J. O. Conforto Académico do(a) Caloiro(a). Soares, A. P. et al (Orgs.). **Transição para o Ensino Superior** (p. 161-166). Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2000.

NOVA MORADIA UNIVERSITÁRIA ABRE AS PORTAS NA PRÓXIMA SEGUNDA-FEIRA. In: **Arquivos da UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 10 mar. 2006. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/online/arquivos/003207.shtml>>. Acesso em: 5 maio 2009.

OCCE, C.; COSTA, I. Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da universidade de Brasília. **Estudos de Psicologia Campinas**. n. 28(1), p. 115-122. Jan. – mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n1/a12v28n1.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2012.

OGUNTOYINBO, L. Hall Sweet home. in efforts to improve retention rates, commuter colleges are looking to an unusual suspect: residence halls. **Diverse Issues Higher Educ.** n. 27, p.8-10, 25 Jan. 2011. Disponível em: <<http://www.highbeam.com/doc/1G1-257433710.html>>. Acesso em: 19 dez. 2011.

OLIVEN, A. A Marca de Origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 111-135, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0735125.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2010.

PACHANE, G. **A universidade vivida**: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno. 1998. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

PAIM, J. S.; SILVA, L.M. V. Universalidade, integralidade, equidade e SUS. **BIS– Bol. Inst. Saúde** [online].v.12, n.2, p. 109-114, 2010. ISSN 1809-7529. Disponível em: <[http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-18122010000200002&lng=pt&nrm=iso](http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-18122010000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 3 jan. 2012.

PAIVA, D.; MENDES, G. Onde se Pode Ficar Nu: territorialidade e privacidade na casa do estudante universitário da UNB. **Textos do laboratório de psicologia ambiental**. n. 6, 2002. Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia. Disponível em: <<http://www.psi-ambiental.net/pdf/2001FicarNu.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2009.

PASCARELLA, E. et al. Cognitive Impacts of Living on Campus versus Commuting to College. **Journal of College Student Development**, v.34, n.3, p.216-20, May 1993. Disponível em: <[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ470108&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ470108](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ470108&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ470108)>. Acesso em: 06 jan. 2010.

PASCARELLA, E.; TERENCEZINI, P. **How college affects students**: a third decade of research. 2 ed., v.2. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PASCARELLA, E.; TERENCEZINI, P. **How college affects students**: findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

PASCARELLA, E.; TERENCEZINI, P.; BLIMLING, G. The impact of Residential Life on students. In: SCHROEDER, C. C.; MABLE, PHYLLIS AND ASSOCIATES. **Realizing the educational potential of Residence Halls**. San Francisco, California: Jossey Bass, p. 22-52, 1994.

PEREIRA, A. et al. Sucesso e Desenvolvimento Psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. **Análise Psicológica**, 1 (XXIV): p. 51-59. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n1/v24n1a06.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2010.

PEREIRA, E. Educação Geral: com qual propósito? In: PEREIRA, E. (Org.). **Universidade e Educação Geral**: para além da especialização. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 65-91, 2007.

PEREIRA, M. **Tecendo a manhã**: história do Diretório Central dos Estudantes da Unicamp (1974/1982). 2006. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2006.

PEREIRA, P. **Necessidades Humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIKE, G. Effects of residential learning communities and traditional residential living arrangements on educational gains during the first year of college. **The Journal of College Student Development**, May/June, 1999. Disponível em: <[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3752/is\\_199905/ai\\_n8839993/](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3752/is_199905/ai_n8839993/)>. Acesso em: 28 dez. 2009.

PIKE, G. The Differential Effects of On- and Off-Campus Living Arrangements on Students' Openness to Diversity. **NASPA Journal**. v. 39, n. 4, p. 283-299, summer 2002. Disponível em: <<http://journals.naspa.org/jsarp/vol46/iss4/art9/>>. Acesso em: 6 jan. 2010.

PILLON, S.; O'BRIEN, B.; CHAVEZ, K.A. A relação entre o uso de drogas e comportamentos de risco entre universitários brasileiros. **Rev. Latino-am. Enfermagem** novembro-dezembro; 13 (número especial), 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13nspe2/pt\\_v13nspe2a11.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13nspe2/pt_v13nspe2a11.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2009.

POERNER, A. J. **O Poder Jovem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

POLÍTICAS DE REFORMA E INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E ALEMANHA. In: SEMINÁRIO CAPES/DAD, 07 de março, 2006, Brasília. *R.B.P.G.*, v. 4, n. 8, p. 303-349, dez. 2007.

PRADO, M. L. C. Educação Superior no Brasil e Estados Unidos: privatização e ensino pago. **Revista Usp**, São Paulo, n. 21, p.152-159, 1994.

ROCHA, S. **Assistência ao Estudante Universitário**: representações sociais e práticas no espaço acadêmico. 2000. 188 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco, 2000.

RODRIGUES, M. T. et al. **A Experiência no Programa de Bolsa Trabalho da Unicamp**: perspectiva de universitários participantes. Campinas, SP: UNICAMP, 2007, 68 p. [mimeografado].

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. Capítulo II – Fatores Atuantes na Evolução do Sistema Educacional Brasileiro. p. 33-46, 2009.

ROSA, E. Os trajetos escolares dos graduandos das Casas de Estudante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e sua origem social. **Revista Espaço Acadêmico**, n.89, out. 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/089/89rosa.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2009.

SANTOS, C. E. ; LEITE, M. M. O perfil do aluno ingressante em uma universidade particular da Cidade de São Paulo. **Rev. Brás. Enferm.**, v.59, n.2, p.154-156, mar./abr.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reecusp/v45n4/v45n4a20.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2009.

SARDI, J. A. Estratégias de auto-regulação desenvolvidas por estudantes universitários em ambiente de exacerbação do prazer. **Revista**. v.9 n. 15, jun./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev15/Sardi.html>>. Acesso em: 14 fev. 2010.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB trajetórias e limites**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SCHROEDER, C.; JACKSON, G. Creating Conditions for Student Development in Campus Living Environments. **NASPA Journal**, v.25, n. 1, p.45-53. 1987.

SCHROEDER, C.; MABLE, P. Residence Halls and the College Experience: Past and Present. In: SCHROEDER, C.; MABLE, PHYLLIS AND ASSOCIATES. **Realizing the educational potential of Residence Halls**. San Francisco, California, Jossey Bass,1994.

SCOPELLITI, M.; TIBÉRIO, L. Homesickness in University Students: The Role of Multiple Place Attachment. **Environment and Behavior**. n. 42(3) p. 335–350. 2010. Disponível em: <http://eabsagepub.com/> Acesso em 16 jan 2012.

SEVERINO, A. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.2, p. 65-71, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9790.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

SHUDDLE, L. The Causal Effect of Campus Residency on College Student Retention. **The Review of Higher Education**. Summer, v. 34, n. 4, p. 581–610, 2011. Disponível em: <[http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/review\\_of\\_higher\\_education/v034/34.4.schudde.html](http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/review_of_higher_education/v034/34.4.schudde.html)>. Acesso em: 3 jan. 2012.

SHUSHOK JR. et al. A Tale of Three: Campuses Unearthing Theories of Residential Life That Shape the Student Learning Experience. **About Campus**, p. 13-21, July–August, 2011. Disponível em: <<http://wileyonlinelibrary.com>>. Acesso em: 19 dez. 2011.

SMITH, T. Integrating living and learning in residential colleges. In: SCHROEDER, C.; MABLE, PHYLLIS AND ASSOCIATES. **Realizing the educational potential of Residence Halls**. San Francisco, California: Jossey Bass, p. 65- 241, 1994.

SOUSA, L. **Significados e sentidos das casas estudantis**: um estudo com jovens universitários. 2005. 100 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

SOUZA, C. **Os anos 90 e a trajetória da Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 1999. 96 p. Monografia (Conclusão de Curso)-Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

SOUZA, E. **A 'CEU' ontem e hoje**. Curitiba: Editora Contexto, 2009.

SOUZA, E. **História da Casa do Estudante Universitário do Paraná**. Editora Edição do Autor. 2006.

SPOSATI, A. A Assistência Social e a trivialização dos padrões de reprodução social. In: SPOSATI, A.; FALCÃO, M. C.; FLEURY, S. M. T. **Os direitos (dos desassistidos) sociais**. São Paulo: Cortez, 1989.

SPOSATI, A. **A Menina LOAS**: um processo de construção da Assistência Social. 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SPOSATI, A. Prefácio. In: YAZBEK, M. C. **Classes Subalternas e Assistência Social**. São Paulo: Editora Cortez, 5 ed., 2006.

STEMPLIUK, V. **Uso de Drogas entre Alunos da Universidade de São Paulo**: 1996 versus 2001. 122 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5160/tde-24012007-182400/pt-br.php>>. Acesso em: 25 nov. 2009.

STIMPSON, R. Creating a Context for Educacional Success. In: SCHOEDER, C.; MABLE, PHYLIS AND ASSOCIATES. **Realizing the Educacional potencial of Residence Halls**. São Francisco, Califórnia: Jossey Bass, p. 53-69, 1994.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação à Universidade em Jovens Calouros. **Psicol. Esc. Educ.** v. 12 n. 1, jun. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572008000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572008000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 dez. 2011.

TERENZINI, P. T; PASCARELLA, E. T.; BLIMLING, G. S. (1996). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: a literature review. **Journal of College Student Development**, n. 37, p. 149-162, 1996.

THOMAZINI, L.; JANAY, P. Educação: goteiras, superlotação e baratas. **Jornal da Facom**, Salvador, UFBA, n. 15, abr. 2008. Disponível em: <

<http://www.jornaldafacom.ufba.br/ed15/educacao/materias/residencias.html>>. Acesso em: 31 mar. 2010.

TINTO, V. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. **The Journal of Higher Education**, v.68, p. 599-623, 1997.

TOCKUS, D.; GONÇALVES, P. Detecção do uso de drogas de abuso por estudantes de medicina de uma universidade privada. **J. Bras. Psiquiatr.**, 57(3): 184-187. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0047-20852008000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852008000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 nov. 2009.

TURLEY, R.; WODTKE, G. College Residence and Academic Performance: Who Benefits From Living on Campus? **Urban Education**, 45. v. 4, p. 506-532, 2010. Disponível em: <<http://ue.sagepub.com/>>. Acesso em: 11 maio 2011.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Carta aos estudantes brasileiros**. 2011. Disponível em: < <http://www.une.org.br/2011/09/no-7-de-setembro-une-divulga-carta-aos-estudantes-brasileiros/>>. Acesso em: 20 dez.2011.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE). **Resoluções aprovadas no 51º Congresso da UNE**. 2009. Disponível em: <<http://www.une.org.br>>. Acesso em: 5 ago. 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **O que é**. Disponível em: <[http://www.unb.br/sobre/o\\_que\\_e](http://www.unb.br/sobre/o_que_e)>. Acesso em: 20 fev. 2012.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Serviço de Programas de Desenvolvimento Social**. Disponível em: <<http://www.unb.br/administracao/diretorias/dds/estudante.php>>. Acesso em: 13 ago. 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. COSEAS-USP. Divisão de Promoção Social. **Serviço de Moradia**. Disponível em: <<<http://www.usp.br/coseas/CDPSSH.htm#anchor174129>>>. Acesso em: 1 set. 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **77 Anos de Excelência**. Disponível em: <<http://www5.usp.br/institucional/a-usp/>>. Acesso em: 25 fev. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Boletim Informativo da administração do Programa de Moradia Estudantil – PME Ano III – n. 02 – setembro de 2011**. Disponível em: <<http://www.pme.unicamp.br/pdf/boletimsetembro2011.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **História**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia>>. Acesso em: 22 fev. 2012a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Programa de Moradia Estudantil**. Disponível em: <<http://www.prg.unicamp.br/moradia/apresentacao.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Projetos**. Disponível em: <<http://www.pme.unicamp.br/projetos.html>>. Acesso em: 22 fev. 2012b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Histórico da UFBA**. Disponível em: <<http://www.aai.ufba.br/aainew/historiaufba.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2010a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Superintendência Estudantil. **Residências**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufba.br>>. Acesso em: 14 mar. 2010b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. **Ufba em números**. Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.proplad.ufba.br>>. Acesso em: 2 abr. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Conheça a UFMG**. Disponível em: <[http://www.ufmg.br/conheca/hi\\_index.shtml](http://www.ufmg.br/conheca/hi_index.shtml)>. Acesso em: 17 ago. 2009a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Departamento de Assistência ao Estudante. **Moradia estudantil**. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/dae/assistencia-estudantil/moradia-estudantil/>>. Acesso em: 05 maio 2009b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Tijolo por tijolo, uma obra em permanente construção. **Diversa - Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, ano 5, n. 11, 2007. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/diversa/11/expansao.html>>. Acesso em: 19 ago. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Moradia estudantil**. Disponível em: <[http://www.ufop.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=56&Itemid=157](http://www.ufop.br/index.php?option=com_content&task=view&id=56&Itemid=157)>. Acesso em: 06 mar. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Repúblicas e Carnaval**. Ouro Preto, 11 fev. 2010. Disponível em: <<http://www.ufop.br>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **História**: conheça a UFS. Página atualizada em 25 jul. 2011. Disponível em: <<http://divulgacoes.ufs.br/pagina/historia-conhe-ufs-2518.html>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Conselho Universitário. **Resolução n° 25/2006/CONSU**. São Cristóvão, Sergipe, 2006. 15 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Edital 02/ 2012/PROEST**. Disponível em: <[http://www.ufs.br/sites/default/files/edital\\_pru\\_-](http://www.ufs.br/sites/default/files/edital_pru_-)

[\\_campi\\_sao\\_cristovao\\_e\\_laranjeiras\\_e\\_lagarto\\_excedencia\\_e\\_enem\\_e\\_faltosos\\_-\\_2012.pdf](#)>. Acesso em: 25 fev. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalfufpr/historico-2/>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

UNIVERSITY OF COLORADO AT BOULDER. **Housing**. Disponível em: <<http://housing.colorado.edu>>. Acesso em: 7 ago. 2009.

UNIVERSITY OF IOWA. **University Housing**. Disponível em: <<http://housing.uiowa.edu>>. Acesso em: 8 ago. 2009.

UNIVERSITY OF MISSOURI. **Residential Life Master Plan**: maintaining and developing our Residence Halls. Disponível em: <<http://reslife.missouri.edu>>. Acesso em: 8 ago. 2009.

VENDRAMINI, C. et al. Construção e validação de uma Escala sobre Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA). **Estudos de Psicologia**, v.9, n.2, p. 259-268, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n2/a07v9n2.pdf>> Acesso em: 20 maio 2008.

VILELA Jr., A. J. Uma visão sobre Alojamentos Universitários no Brasil. In: Seminário Docomomo Brasil 5. 27 a 30 de outubro de 2003, São Carlos, SP. **Anais...** Disponível em: <<http://www.docomomo.org.br/seminario%205%20pdfs/003R.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2009.

YAZBEK, M. C. **Classes subalternas e assistência social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

YEUNG, R. A quasi-experimental approach to estimating the impact of Collegiate Housing. In: **Annual Appam Research Conference**, 31., 5-7 November, 2009, Washington, DC. 16 p. Disponível em: <<https://www.appam.org/conferences/fall/dc2009/papers-submitted.asp>>. Acesso em: 9 dez. 2009.

WARE, T.; MILLER, M. **Current Research Trends in Residential Life**. p. 9, 1997. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED416744.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2009.

WEINSTEIN, M. Venda de prédio da UFBA preocupa. **A Tarde**. Salvador, 22 maio 2005. Caderno Cidade. Disponível em: <[http://www.faced.ufba.br/debate/planodiretor\\_ufba\\_atarde\\_22052005.htm](http://www.faced.ufba.br/debate/planodiretor_ufba_atarde_22052005.htm)>. Acesso em: 31 mar. 2010.

WELTY, J. Achieving Curricular Objectives Through Residence Halls. In In: SCHROEDER, C.; MABLE, PHYLLIS AND ASSOCIATES. **Realizing the educational potential of Residence Halls**. San Francisco, California: Jossey Bass, p. 70-92,1994.

WHITT, E. Are All of Your Educators Educating? **About Campus**, p. 2-9, January-february 2006. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/abc.148/pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2011.

WHITT, E.; NUSS, E. Connecting Residence Halls to the Curriculum. In: SCHROEDER, C.; MABLE, PHYLLIS AND ASSOCIATES. **Realizing the educational potential of Residence Halls**. San Francisco, California: Jossey Bass, 1994. p.133-164.

WHITT, E. et al. Interactions With Peers and Objective and Self-Reported Cognitive Outcomes Across 3 Years of College. **Journal of College Student Development**. January/February v.40, n.1, p. 61-78, 1999.

WILLOUGHBY, B. et al. The decline in loco parentis and the shift to Coed Housing on College Campuses. **Journal of Adolescent Research**, v. 24, n. 1, p.21-36, 2009. Disponível em: <<http://jar.sagepub.com/content/24/1/21.short>>. Acesso em: 20 maio 2010.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, p.226-236. maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2007.

ZALAF, M. R. **Uso problemático de álcool e outras drogas em moradia estudantil: conhecer para enfrentar**. 2007. 123 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Escola de Enfermagem Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZELLER, W. (Ed.). **Residence Life Programs and the First Year Experience**. ed. EUA: ACUHO – I Association of College & University Housing Officers – International. National Resource Center for the First-Year Experience & Students in Transition. University of South Carolina, 1991. 149 p. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED334884.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2010.

ZELLER, W. (Ed.). Introduction. In: ZELLER, William **Residence Life Programs and the New Student Experience**. 3<sup>rd</sup> ed. EUA: ACUHO – I Association of College & University Housing Officers – International. National Resource Center for the First-Year Experience & Students Transition. University of South Carolina, 2008. Disponível em: <[https://www.nrcpubs.com/Content/uploaded/Excerpt\\_5.pdf](https://www.nrcpubs.com/Content/uploaded/Excerpt_5.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2010.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### A) Informações Gerais

Instituição \_\_\_\_\_ Moradia Estudantil \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Estado civil \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Semestre \_\_\_\_\_ Ano de entrada \_\_\_\_\_

Local de origem \_\_\_\_\_ Tempo na Moradia \_\_\_\_\_

Já frequentou outro curso? Sim ( ) Não ( ) Qual? \_\_\_\_\_ Tempo \_\_\_\_\_

Exerce alguma atividade remunerada? Sim ( ) Não ( )

Qual? \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho em horas/ semanal \_\_\_\_\_

#### B) Gostaria que você fizesse uma relação entre ser morador e as condições da moradia com:

- a) Sua formação como pessoa
- b) Sua vida acadêmica
- 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.

#### C) Tendo em vista os objetivos que a formação universitária pressupõe e considerando as necessidades e responsabilidades do estudante universitário, que características você considera desejáveis para uma moradia estudantil?

**APÊNDICE B**  
**Carta-Convite de Participação**

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

Prezado(a) estudante residente da Moradia Estudantil \_\_\_\_\_

Gostaria de convidá-lo(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa acadêmica que estou desenvolvendo, intitulada **Moradia Estudantil: sua influência na formação do(a) estudante universitário(a)**, cujos objetivos são:

1) Identificar e analisar as mudanças pessoais que o(a) estudante residente em uma moradia estudantil percebe e atribui à experiência de viver nesse espaço e as condições desse ambiente a elas associadas;

2) Descrever e analisar as características consideradas adequadas de uma moradia estudantil à formação universitária, a partir da percepção do(a) estudante morador(a).

Caso você deseje contribuir com a pesquisa, retornarei a esta moradia estudantil no dia \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ às \_\_\_\_\_ horas e também no dia \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ às \_\_\_\_\_ horas, a fim de apresentar a proposta da pesquisa e agendarmos uma data para realização das entrevistas individuais.

Se necessitar de maiores esclarecimentos sobre a pesquisa antes do meu retorno a esta residência, entre em contato pelo e-mail abaixo que estarei à sua disposição. Caso você deseje participar da pesquisa, mas não esteja disponível nos dias e horários do meu retorno a esta moradia estudantil, por gentileza entre em contato também via e-mail e agendaremos uma data mais apropriada para conversarmos sobre a pesquisa.

Desde já, agradeço por sua colaboração.

---

Edleusa Nery Garrido  
Pesquisadora Responsável  
E-mail: [edleusagarrido@yahoo.com.br](mailto:edleusagarrido@yahoo.com.br)

## APÊNDICE C

(Local e data)

(Nome do representante da Assistência Estudantil)

(Cargo e Setor)

(Nome da instituição)

Conforme já informado a partir do contato pessoal junto a esta Pró-Reitoria (data do contato), estou desenvolvendo um projeto de pesquisa com vistas ao título de Doutora em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), – Departamento de Psicologia Educacional, Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES).

O projeto intitulado **Moradia Estudantil: sua influência na formação do(a) estudante universitário(a)**, tem como objetivos: identificar e analisar as mudanças pessoais que o estudante morador percebe e atribui à experiência de viver em uma moradia estudantil e as condições desse ambiente a elas associadas; descrever e analisar as características de uma moradia estudantil consideradas adequadas à formação universitária a partir da percepção do estudante morador. Para tanto, a coleta de dados será realizada junto aos estudantes residentes de moradias estudantis de duas universidades públicas baianas.

Desta forma, solicito sua autorização para que a coleta de dados possa ser efetuada junto aos estudantes residentes das (especificação das moradias estudantis).

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários e, desde já, agradeço pela atenção dispensada.

Saudações,

---

Edleusa Nery Garrido  
Doutoranda – Faculdade de Educação – UNICAMP  
Professora Assistente – Depto. Educação, *Campus II* - UNEB.

**APÊNDICE D**  
**INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE**  
**E ESCLARECIDO**

Via da pesquisadora

Na condição de estudante de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES), estou desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado **Moradia Estudantil: sua influência na formação do(a) estudante universitário(a)**, que tem como objetivos: identificar e analisar as mudanças pessoais que o estudante morador percebe e atribui à experiência de viver em uma moradia estudantil e as condições desse ambiente a elas associadas; descrever e analisar as características de uma moradia estudantil consideradas adequadas à formação universitária a partir da percepção do estudante morador. Visa-se com isso, conhecer a influência que a experiência de viver em uma moradia estudantil exerce sobre o estudante, de maneira que, uma vez divulgados os resultados, estes possam contribuir como elementos norteadores de medidas institucionais mais adequadas às necessidades dos estudantes em formação.

Para a coleta dos dados conto com a sua disponibilidade em participar de uma entrevista a ser realizada por mim nas dependências do *campus* onde você estuda ou no ambiente da Residência Universitária onde você mora, caso este ofereça espaço de privacidade para isso. A entrevista será gravada em áudio, com sua prévia autorização para este procedimento. Você receberá as perguntas que guiarão a entrevista previamente para que possa refletir sobre elas. É importante destacar que sua participação é voluntária e de natureza sigilosa. Você tem liberdade para desistir e recusar-se de participar a qualquer tempo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo. Tendo em vista que as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins de estudo, não haverá qualquer implicação para sua vida acadêmica. Caso ocorra algum desconforto durante sua participação medidas serão adotadas para minimizar esse risco e você deverá sentir-se livre para desistir, se assim preferir. Em eventuais danos resultantes de sua participação, você terá direito à assistência integral e também à indenização.

Saliento que este projeto é de minha inteira responsabilidade e que tomarei os seguintes cuidados: todo o material coletado ficará sob minha responsabilidade exclusiva durante um período de cinco anos; os resultados serão divulgados exclusivamente em vias e

eventos de natureza acadêmica e científica, com garantia de anonimato à todos(as) os(as) participantes bem como das instituições em estudo.

Agradeço sua colaboração e estou à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas sobre a pesquisa e sobre os procedimentos metodológicos adotados em todos os momentos que você julgue necessário.

**Responsável pela pesquisa:**

Edleusa Nery Garrido  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Faculdade de Educação – Departamento de Psicologia Educacional  
Av. Bertrand Russell, 80 - Cidade Universitária "Zeferino Vaz" – Campinas – SP.  
CEP: 13083-865  
Fones: 19 35215593  
Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
Departamento de Educação – *Campus II* - Alagoinhas  
Rodovia Alagoinhas / Salvador - BR 110 – km 03 - Alagoinhas - Bahia  
Fone/fax: 75 34221536  
E-mail: [edleusagarrido@yahoo.com.br](mailto:edleusagarrido@yahoo.com.br)

**Comitê de Ética:**

Comitê de Ética da Escola de Enfermagem – Universidade Federal da Bahia  
Rua Basílio da Gama, s/nº - *Campus* Universitário do Canela – Salvador – BA.  
CEP 40110040  
Tel. 3283-7441  
FAX 328307460  
E-mail: [cepee.ufba@ufba.br](mailto:cepee.ufba@ufba.br)

Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. Conhecendo os objetivos da pesquisa e sendo maior de 18 anos, concordo em participar da mesma de maneira voluntária. Tenho ciência que minha participação visa contribuir para o conhecimento sobre a realidade das moradias estudantis e de seus moradores e que não terei qualquer tipo de benefício financeiro ou acadêmico, bem como nenhum ônus financeiro ou de qualquer outra natureza.

Declaro que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste documento "Informação ao Participante e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido". Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem que isso me traga qualquer prejuízo ou penalidade.

Autorizo a áudio gravação da entrevista Sim ( ) Não ( ).

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Via do(a) participante

Na condição de estudante de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES), estou desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado **Moradia Estudantil: sua influência na formação do(a) estudante universitário(a)**, que tem como objetivos: identificar e analisar as mudanças pessoais que o estudante morador percebe e atribui à experiência de viver em uma moradia estudantil e as condições desse ambiente a elas associadas; descrever e analisar as características de uma moradia estudantil consideradas adequadas à formação universitária a partir da percepção do estudante morador. Visa-se com isso, conhecer a influência que a experiência de viver em uma moradia estudantil exerce sobre o estudante, de maneira que, uma vez divulgados os resultados, estes possam contribuir como elementos norteadores de medidas institucionais mais adequadas às necessidades dos estudantes em formação.

Para a coleta dos dados conto com a sua disponibilidade em participar de uma entrevista a ser realizada por mim nas dependências do *campus* onde você estuda ou no ambiente da Residência Universitária onde você mora, caso este ofereça espaço de privacidade para isso. A entrevista será gravada em áudio, com sua prévia autorização para este procedimento. Você receberá as perguntas que guiarão a entrevista previamente para que possa refletir sobre elas. É importante destacar que sua participação é voluntária e de natureza sigilosa. Você tem liberdade para desistir e recusar-se de participar a qualquer tempo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo. Tendo em vista que as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins de estudo, não haverá qualquer implicação para sua vida acadêmica. Caso ocorra algum desconforto durante sua participação medidas serão adotadas para minimizar esse risco e você deverá sentir-se livre para desistir, se assim preferir. Em eventuais danos resultantes de sua participação, você terá direito à assistência integral e também à indenização.

Saliento que este projeto é de minha inteira responsabilidade e que tomarei os seguintes cuidados: todo o material coletado ficará sob minha responsabilidade exclusiva durante um período de cinco anos; os resultados serão divulgados exclusivamente em vias e

eventos de natureza acadêmica e científica, com garantia de anonimato à todos(as) os(as) participantes bem como das instituições em estudo.

Agradeço sua colaboração e estou à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas sobre a pesquisa e sobre os procedimentos metodológicos adotados em todos os momentos que você julgue necessário.

**Responsável pela pesquisa:**

Edleusa Nery Garrido  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Faculdade de Educação – Departamento de Psicologia Educacional  
Av. Bertrand Russell, 80 - Cidade Universitária "Zeferino Vaz" – Campinas – SP.  
CEP: 13083-865  
Fones: 19 35215593  
Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
Departamento de Educação – *Campus II* - Alagoinhas  
Rodovia Alagoinhas / Salvador - BR 110 – km 03 - Alagoinhas - Bahia  
Fone/fax: 75 34221536  
E-mail: [edleusagarrido@yahoo.com.br](mailto:edleusagarrido@yahoo.com.br)

**Comitê de Ética:**

Comitê de Ética da Escola de Enfermagem – Universidade Federal da Bahia  
Rua Basílio da Gama, s/nº - *Campus* Universitário do Canela – Salvador – BA.  
CEP 40110040  
Tel. 3283-7441  
FAX 328307460  
E-mail: [cepee.ufba@ufba.br](mailto:cepee.ufba@ufba.br)

Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. Conhecendo os objetivos da pesquisa e sendo maior de 18 anos, concordo em participar da mesma de maneira voluntária. Tenho ciência que minha participação visa contribuir para o conhecimento sobre a realidade das moradias estudantis e de seus moradores e que não terei qualquer tipo de benefício financeiro ou acadêmico, bem como nenhum ônus financeiro ou de qualquer outra natureza.

Declaro que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste documento “Informação ao Participante e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem que isso me traga qualquer prejuízo ou penalidade.

Autorizo a áudio gravação da entrevista Sim (  ) Não (  ).

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **ANEXO**

## **ANEXO A**

Salvador, 09 de setembro de 2010

Parecer: 28/2010



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE ENFERMAGEM  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP**

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO:  
TÍTULO DO PROJETO: MORADIA ESTUDANTIL  
INSTITUIÇÃO: UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas  
ÁREA DO CONHECIMENTO: 7.00 - Ciências Humanas 7.06 - Educação  
PROJETO APRESENTADO AO CEP: 28/2010

**PARECER**

2. OBJETIVOS DO ESTUDO:

Temos satisfação de comunicar que o seu projeto de Pesquisa abaixo especificado foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, na Reunião Extraordinária realizada em 09/09/2010, na sala do CEPEE.UFBA, situado no 4º andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia. Informamos que o Protocolo de nº 28/2010 foi considerado **APROVADO** pelo Plenário do referido CEP.

**Título do Projeto:** "Moradia estudantil: influência na formação do (a) estudante universitário (a)".

**Pesquisadoras Responsáveis:** Esileusa Nery Garrido  
**Demais pesquisadores:**

**Data da apreciação do CEPEE/UFBA:** 09.09.2010.

**OBSERVAÇÃO:** As (os) autoras (es) devem apresentar Os relatórios parciais a cada 6 meses e o Relatório Final após a conclusão da pesquisa à Coordenação do CEP em atendimento ao disposto na Resolução 196/96.

Salvador, 9 de setembro de 2010.

*Darci de Oliveira Santa Rosa*

Darci de Oliveira Santa Rosa  
Coordenador do CEP-EEUFBA  
COREN-B