

ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR NA UNIVERSIDADE: VIDAS EN(TRE)LAÇADAS NO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES DA UFRGS  
Rafael Arenhaldt – UFRGS

**Das disposições da pesquisa**

“Para que se conheçam as histórias de caça,  
é preciso parar de ouvir os caçadores e começar a ouvir os leões”.  
(Provérbio africano)

Neste trajeto de investigação são contadas, tecidas e entrecruzadas trajetórias de vida de estudantes de origem popular. São histórias de quem fez Extensão Universitária e de quem viveu o Programa Conexões de Saberes<sup>1</sup> na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Essa discussão tem sua origem na pesquisa desenvolvida para a tese de doutorado cujo objetivo foi visibilizar as disposições *éticas, estéticas e afetuais* que tecem e sustentam, se manifestam e se configuram no cotidiano e nas relações de professores, gestores e estudantes bolsistas do referido Programa de Extensão na UFRGS.

Aventurei-me num movimento de pesquisa em educação na perspectiva de um olhar aberto ao inusitado, naquilo que se desenha do vivido *societal*. Um olhar atento e vigilante ao movimento de escuta dos testemunhos de vida de seis estudantes cujas histórias remetem a tantos outros jovens estudantes de origem popular que lutam todos os anos para viabilizar o horizonte de continuidade de seus estudos na Universidade Pública. Um olhar reflexivo sobre o *estar-junto* dos protagonistas deste modo de ser e fazer Universidade e a busca pela compreensão de um modo instituinte de ser estudante, de produzir conhecimento, produzindo-se enquanto ser político e social.

Eis o que me propus com esse estudo: dar a voz e a palavra - através de um olhar e de uma escuta sensível e generosa - para as vidas de estudantes de origem popular que se entrecruzaram no Conexões de Saberes da UFRGS no período de 2005 a 2009. Nessa perspectiva, interessa aqui descrever e refletir sobre o que pode ser visto e dito acerca das trajetórias dos personagens que en(tre)laçaram seus destinos e suas vidas na

---

<sup>1</sup> *Conexões de Saberes: diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares* é um Programa financiado e coordenado pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade - MEC, desenvolvido em parceria com a OSCIP Observatório de Favelas/RJ e executado pelas Instituições Federais de Ensino Superior. Em 2004, enquanto projeto piloto, foi instituído em cinco Universidades Federais, expandindo-se para 14 em 2005, período em que a UFRGS foi convidada a desenvolver o Programa. Em 2008, o Programa abrangia 33 Universidades federais e aproximadamente 2,2 mil bolsistas beneficiados em todas as regiões do país.

Universidade e que, a partir dela, interagiram no Conexões de Saberes. Em outras palavras, de que modo e desde onde são contadas e narradas as histórias desses estudantes de origem popular na Universidade?

O convite é para captar os contornos de vida, descrever seus traços, sua forma e captar suas manifestações, razões e dinâmicas internas que tecem e sustentam o *estar-junto* de estudantes de origem popular na UFRGS. É para “*reconhecer o potente vitalismo que move a vida social*” (MAFFESOLI, 1998, p. 45) que se produz no Programa Conexões de Saberes. Também para captar a cadência, o ritmo e a pulsação que brota e dimana das vidas, que se manifestam nas narrativas e se entrelaçam no dia-a-dia, propondo um pensar orgânico, uma *razão sensível* (MAFFESOLI, 1998). A essa maneira, olhar o *societal* em sua multiplicidade, em suas dobras, em suas formas e em suas dimensões plurais.

### **Um modo de fazer e escrever a pesquisa**

Propus neste estudo uma metodologia que se sustenta e se apóia numa *razão aberta* (MAFFESOLI, 1998) e num modo de investigar ancorado em *disposições metodológicas* como a *empatia*<sup>2</sup>, a *escuta e o olhar sensível*. As *disposições metodológicas* que aqui me refiro dizem respeito à perspectiva de compreender que as dimensões sensíveis, intuitivas, emocionais e afetuais,

coisas que são da ordem da paixão, não estão mais separados em um domínio à parte, (...) mas vão tornar-se alavancas metodológicas que podem servir à reflexão epistemológica, e são plenamente operatórias para explicar os múltiplos fenômenos sociais. (MAFFESOLI, 1998, p.53).

Trata-se de potencializar um olhar *erótico e afetual* que se permite surpreender com o dado mundano, com a trajetória que se mostra, com a vida que é. Trata-se de um conhecimento *fusional*, uma *sociologia acariciante*<sup>3</sup> no sentido de perceber o que tem de fantástico e surpreendente, o que tem de banal e fútil, de apresar a “*magia por trás das palavras; magia essa que só pode ser capturada por um ouvido interior que foge à*

---

<sup>2</sup> A empatia como um dos ingredientes mais saborosos do saber, da atitude, da postura, do olhar, do ser investigador: “(...) é necessário, antes de mais nada, saber colocando-se no lugar daquilo que se observa.” (MAFFESOLI, 1998, p. 124).

<sup>3</sup> Uma perspectiva de conhecimento onde sujeito e objeto fundem-se, mesclam-se, acariciam-se mutuamente, ou como diz Maffesoli (1998, p.47): “*O observador social [é] parte integrante do objeto estudado, desenvolve um saber puro, um conhecimento erótico. Coisas que induzem a uma sociologia acariciante*”.

*razão*” (MUNDURUCU, 2002). Trata-se da enunciação de um *espírito contemplativo* (MAFFESOLI, 1995), da *mostração* e não da *lógica do dever-ser*.<sup>4</sup>

Ao procurar me despir de convicções asfixiantes, empreendi um movimento de ouvir a voz dos personagens, compreender seus gestos, refletir sobre suas atividades cotidianas e suas formações, suas trajetórias de vida, suas relações com os saberes populares e acadêmicos, o envolvimento com a Extensão, o engajamento comunitário. Refiro-me à possibilidade de fazer ciência e desenvolver uma metodologia empática e sabedora da subjetividade do pesquisador<sup>5</sup>, nem por isso menos recheada de paixão, vigor e rigor. Ou como diz Maffesoli (1995, p.104): “*um pensamento que saiba aliar o rigor da atitude científica, ou pelo menos acadêmica, e a sensibilidade colhida nas próprias fontes da vida*”.

Assim sendo, os procedimentos metodológicos utilizados foram : as entrevistas de testemunhos de vida com seis estudantes bolsistas do Programa Conexões de Saberes, bem como a descrição do *estar-junto* a partir da manutenção de um diário de reflexões. Ressalta-se aqui a importância do diálogo com os referenciais do campo das histórias de vida e história oral, narrativas e trajetórias de vida desde a perspectiva metodológica, focada nos estudos da área da educação. No que tange os testemunhos de vida, cabe considerar que o enfoque deste procedimento metodológico não esteve necessariamente na história de vida completa dos entrevistados, mas interessada, sobretudo, em evocar as trajetórias educacionais e de formação, na dimensão das histórias de formação experimentadas na família e na comunidade, bem como dos itinerários escolares, profissionais, acadêmicos e, fundamentalmente, das trajetórias de envolvimento junto ao Programa Conexões de Saberes, se aproximando da perspectiva das “*histórias de vida tópicas*” (MINAYO, 2000).

Já a descrição do fenômeno social e do cotidiano do Programa Conexões de Saberes procurou visibilizar as relações entre os atores, as tensões, as relações, a convivência e o *estar-junto* que dão forma, textura, cor e corpo a este grupo social que,

---

<sup>4</sup> Como ressalta Dorneles (2003) : “*não mais pensar a vida social tal como ela deveria ser, ou tal como se gostaria que ela fosse, mas sim tal como ela é, essencialmente plural, não se prestando a uma conclusão mas sim a muitas aberturas*”.

<sup>5</sup> Tal perspectiva implica em não desconsiderar “*que a subjetividade do observador desempenha na análise um papel que não pode ser negligenciado*” (MAFFESOLI, 1998, p. 125), em outras palavras, “*um olhar inquestionavelmente consciente da parcela de subjetividade que qualquer pesquisa ou análise científica comporta.*” (MAFFESOLI, 1998, p. 133-4)

juntos, se criam e se recriam. Para a configuração da descrição aqui operada, o *diário de reflexões* foi dispositivo importante no processo da pesquisa.

### **Das Trajetórias En(tre)laçadas**

*“Vai saber né ? É uma história toda entrelaçada”  
(Luciane, estudante)*

Captar a vida em seus múltiplos entrelaçamentos, a vida em seus diversos modos e formas de entrecruzamentos, a vida e o Programa [Conexões de Saberes] em seus *destinos cruzados* (CALVINO, 1991). Interessa refletir e descrever as formas sociais e os marcadores sociológicos que se manifestam no narrar das trajetórias dos atores do Programa Conexões de Saberes na UFRGS. Ao entrelaçar as trajetórias e caminhadas dos estudantes de origem popular na Universidade algumas formas sociais ganham evidência.

### **Do elogio à família : as redes de amparo e as formas de incentivo e apoio**

*“A minha família é minha fortaleza!” (Tatiana, estudante)*

As formas de incentivo, compreensão, apoio e cuidado se manifestam de forma muito presente nas narrativas das trajetórias desses estudantes. É destacado com frequência que muitos *só chegaram onde chegaram* – na Universidade – pela força desta rede de amparo e incentivo. A família, neste caso, é plataforma central para a continuidade e o incentivo ao prosseguimento dos estudos.

Natália ao relembrar com carinho da sua infância e da aproximação com as letras, destaca a presença de duas pessoas importantes : sua irmã e sua mãe. Foi a irmã sua primeira professora, que a ensinou a escrever, fato que a incentivou muito a querer estudar. E a sua mãe que *“acaba sempre dando incentivo para querer estudar mais”* (Natália, estudante).

### **Da presença feminina na vida dos estudantes de origem popular**

Diversos estudos e pesquisas (para citar apenas três : PORTES, 1993 ; SOUZA E SILVA, 2003 ; TEIXEIRA, 2010) apontam para a força da presença feminina no seio familiar de grupos populares como forma de apoio e incentivo na continuidade, no sucesso ou na longevidade escolar de filhos, netos, afilhados, sobrinhos, irmãos.

Teixeira (2010) atribui ao “*papel fulcral da figura feminina*” (p.382 e 390) como um dos fatores explicativos do sucesso escolar no ensino superior de jovens oriundos de grupos sociais desfavorecidos. Para Souza e Silva (2003): “*A presença cotidiana das mães no seio familiar (...) contribuiu para que elas se tornassem as principais artífices da trajetória escolar dos filhos*”(p.113). E segundo Portes (1993), o investimento familiar “*materializado sobretudo na figura da mãe*” é fator fundante da compreensão da escola como possibilidade de ultrapassar a condição social dos próprios pais.

Se - como já destacamos anteriormente - no caso de Natália sua mãe foi sua maior incentivadora, para Tatiana sua formação advém de sua avó materna e de sua mãe, mesmo que esta havia falecido quando Tatiana tinha apenas nove anos de idade, ou seja, dos “*anos que eu convivi com ela, muito dela ficou em mim*” (Tatiana, estudante). Atribui à sua mãe o gosto pelo estudo já que ela era professora da rede estadual e à família da sua avó o aprendizado da força da união, do coletivo. Fernando ao refletir sobre a sua infância e a relação com a sua família afirma que sempre teve uma maior identificação e proximidade com a ala feminina representada pela sua mãe adotiva – que foi sua madrinha de batismo – e suas irmãs. Em outras palavras Fernando ressalta “*que minha educação e formação pessoal, assim como meu desenvolvimento sempre estiveram intimamente ligados com minha mãe*” (Fernando, estudante), ou seja, “*ela teve papel duplo na minha formação: de pai e de mãe*” (Fernando, estudante). Nessa mesma dimensão, para Adriane sua mãe foi referência de pai e mãe, sempre presente em todos os momentos, em todos os sentidos.

Diante do exposto é possível de refletir e problematizar sobre a presença das figuras femininas junto às famílias de origem popular. E ao considerar isso partilhamos e participamos da problematização e de um outro modo de ver o referido fenômeno, isto é, começamos a mudar nosso olhar para a história e percebemos a força e o lugar central que as mulheres ocupam e desempenham na sociedade, de modo geral, e nas famílias de origem popular, de modo particular.

### **Rompendo barreiras**

“*eu era a primeira pessoa da família a entrar na Universidade*”  
(Tatiana, estudante)

Assim como a manifestação acima de Tatiana, Adriane diz: “*eu fui a primeira a entrar na UFRGS*” (Adriane, estudante). Assim como Adriane, também Luciane, Marcos, Tatiana, Natália e Fernando foram os primeiros de sua família a ingressar no Ensino Superior Público, neste caso na UFRGS. Também as palavras de Tatiana mostram o significado de acessar o Ensino Superior :

eu tive que romper algumas barreiras dentro da minha família, porque nunca havia tido esse horizonte de ter Ensino Superior. Então eu tive que romper algumas barreiras, até para minha família entender o que é isso, que seria importante pra nós, então houve no começo uma certa resistência (Tatiana, estudante)

Ser a(o) primeira(o), romper barreiras e desenhar novos horizontes para a sua vida – que, neste caso, incluem o Ensino Superior como uma possibilidade – não é fácil, é carregado de ambigüidades, de responsabilidades, de expectativas, de provações, inclusive de resistências no âmago da própria família.

Ao verificar a escolaridade dos pais, constatamos um processo inaugural do ponto de vista social e familiar com o fato desses estudantes ingressarem no Ensino Superior. O pai de Luciane é analfabeto, não teve incentivo para estudar e teve que sair muito cedo da escola: “*nem chegou a terminar o primeiro ano, porque teve que trabalhar*” (Luciane, estudante). Já sua mãe estudou até a quinta série do Ensino Fundamental, sendo que seus irmãos fizeram o Ensino Fundamental e depois o Supletivo. No caso da família de Tatiana, seu pai e seus tios somente estudaram até o Ensino Fundamental, a exceção é sua mãe que foi professora da rede estadual, obtendo formação para tal. No que tange a escolaridade dos pais de Marcos, sua mãe possui o Ensino Médio completo e seu pai o Ensino Fundamental completo. No caso de Adriane, sua mãe - que teve uma trajetória de vida difícil, inclusive escolar - retomou recentemente os estudos mas não concluiu o Ensino Médio. Sobre a escolaridade do pai, Adriane informa que não concluiu o Ensino Fundamental. Segundo Natália sua mãe “*não tem o primeiro grau completo*”(Natália, estudante) e seu pai realizou o Exame Supletivo do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Fernando diz acreditar que na família biológica sua mãe tenha o Ensino Fundamental e sobre seu pai ele não tem informação. Na família adotiva sua madrinha possui o Ensino Superior e seu padrinho o Ensino Médio.

## **Das condições financeiras e do acesso aos bens culturais**

As trajetórias de alguns destes estudantes se caracterizam pela dificuldade financeira ou pelo restrito acesso aos bens culturais. De certa forma essa falta afeta tanto o horizonte de possibilidades de acesso ao Ensino Superior como, em alguns casos, a própria dificuldade de permanência na Universidade. Luciane tinha o sonho de ingressar numa faculdade, de fazer um curso superior. Não o fez logo após o Ensino Médio pois não tinha condições financeiras para tal. Também Natália foi muito determinada no sentido de *superar a questão financeira*, da dificuldade financeira pela qual passava sua família - sua mãe de modo especial - para fazer o vestibular e concretizar o sonho da continuidade dos estudos em nível superior. Da mesma forma Tatiana: “*nunca cogitei [estudar numa Universidade particular] porque era inviável para a minha família*” (Tatiana, estudante).

Também é ilustrativo o testemunho de Adriane no que tange o acesso aos bens culturais antes de ingressar, bem como no estar na Universidade. Diz ela nunca ter tido um “*incentivo de que tivesse alguém que me inspirasse nas letras sabe. Não tinha. Eu não vi livros assim de literatura em casa, minha mãe não tinha uma biblioteca como muitos dos meus colegas têm*” (Adriane, estudante). Não tinha uma ambiência de leitura em casa, nem mesmo na escola: “*como aluna nunca vi isso (...) dá pra contar nos dedos os livros que eu tenha lido*” (Adriane, estudante). Nesta mesma perspectiva Luciane constata: “*no meu tempo não tinha nada disso [acesso à leitura ou um livro na prateleira], meus pais não liam, meu pai não sabia, minha mãe não tinha tempo*” (Luciane, estudante). Já nos tempos de Universidade: “*eu tive que correr atrás*” (Adriane, estudante). Na convivência com colegas do Curso de Letras, Adriane reflete: “*o pessoal sempre envolvido com leituras, com cultura, com teatro, com coisas que eu não tive, tanto que eu fui no teatro na primeira vez, depois de estar na Universidade*” (Adriane, estudante).

Importa aqui refletir até que ponto as dificuldades financeiras das famílias e o restrito acesso aos diferentes bens culturais afetam e implicam na permanência qualificada destes estudantes no cotidiano da Universidade? E, conseqüentemente, o quanto nossas instituições de ensino – de todos os níveis - estão atentas, preparadas e sensibilizadas para estas peculiaridades e o quanto elas engendram processos de gestão pedagógica e institucionais que fortaleçam e afirmem tais trajetórias no âmbito da

Universidade ? Os testemunhos destes estudantes de origem popular nos remetem e nos fazem pensar no papel da escola e no incentivo dos professores da Educação Básica, seja para a leitura do mundo ou da palavra. Nos remetem a pensar sobre os desafios destes estudantes quando estes passam a acessar este mundo de leitura, da reflexão, do pensamento sistematizado e acadêmico.

### **Das marcas e lembranças da escola**

Inicialmente cabe dizer que a escola é uma aposta no futuro das famílias destes estudantes de origem popular, sem exceção. Se, por um lado, as trajetórias escolares dos pais são incompletas ou repletas de interrupções, por outro, não é o desejo dos pais que trajetórias dos filhos reproduzam as suas. A aposta e as mobilizações vão no sentido de oferecerem e encontrarem na escola uma possibilidade de continuidade nos estudos, de longevidade escolar ou mesmo de ascender social e profissionalmente.

Dos seis estudantes entrevistados para este estudo, cinco deles frequentaram instituições educacionais localizadas na capital Porto Alegre, com exceção de Natália que estudou em Pelotas, região sul do estado. As trajetórias escolares de Adriane<sup>6</sup>, Tatiana, Luciane e Marcos foram totalmente realizadas em Escolas Públicas. Já Natália e Fernando - embora tivessem estudado a maior parte de suas trajetórias em Escolas Públicas - em alguns momentos também frequentaram instituições confessionais.

As lembranças da escola remetem às memórias sobre os professores, às memórias da docência, da reverência à memória dos primeiros professores. Ou da memória adjetivada como *inesquecível* sobre o cotidiano vivido em tempos escolares de outrora: as *“brincadeiras no recreio, correria, conversas entre amigas, compartilhamento do lanche (...) inesquecível”* (Luciane, estudante).

A Escola e a relação com o estudo é lembrada por Luciane na forma de paixão e *“quando entro em cada escola de 1ª a 4ª série eu sinto aquele cheiro, um cheiro característico, era minha paixão”* (Luciane, estudante). Um cheiro, o olfato, o aroma que remete, desencadeia e catapulta a memória para um outro tempo, para um tempo com textura de paixão, para as belas marcas da sua escola e das séries iniciais, seus anos que inauguram um tempo escolar. Através dos aromas somos lançados no tempo e no

---

<sup>6</sup> No caso de Adriane, seu histórico escolar foi marcado por sucessivas trocas e mudanças de escolas, de adaptações em diversas instituições. Reflexo de um período de transição de vida de sua mãe e de sua família, *“estava uma bagunça a vida dela, e a nossa também”* (Adriane, estudante).



espaço. Cabe aqui a referência ao escritor Marcel Proust – na obra *Em busca do Tempo Perdido* - e sua narrativa notável sobre o despertar das lembranças, mediado pelo sentido do olfato. Conta ele - na primeira parte da obra, no texto intitulado *Combray* – que, ao levar à boca e sentir o aroma do biscoito *madeleine* amolecido no chá, estremeceu e percebeu que algo “*se passava de extraordinário em mim*” (PROUST, 2002, p.51), a lembrança de sua infância. Trata-se da relação olfato-memória :

o aroma e o sabor permanecem ainda por muito tempo como almas, chamando-se, ouvindo, esperando, sobre as ruínas de tudo o mais, levando sem se submeterem, sobre suas gotículas quase impalpáveis, o imenso edifício das recordações (PROUST, 2002, p.53)

Neste *imenso edifício das recordações* Luciane tem na escola um lugar especial, carregado de afeto, uma paixão. Paixão pela escola, pelo estudo, pelas letras : “*Na escola eu era apaixonada pelas letras, lembro o meu material com cheiro de novo, era tudo simples, mas eu cuidava com muito carinho e capricho*” (Luciane, estudante).

Para Tatiana o significado de ir para a escola, de ingressar nesta instituição é dito da seguinte forma : “*quando tu coloca o pé na escola, tu está colocando o pé no mundo*” (Tatiana, estudante). Ingressar na escola é abrir-se ao mundo, é estar aberto para outras fronteiras do mundo, é jogar-se ao convívio com um outro. Fernando diz ter aprendido a ler pela bíblia, pela palavra. Entrou alfabetizado nas primeiras séries. Sua mãe professora tinha uma escolinha nas dependências da sua própria casa.

É durante o tempo de escola que muitas portas se abrem. Seja pela realização de cursos, envolvimento em grêmio estudantil, seja em grupos da Igreja como Curso de Liderança Juvenil - CLJ, grupos de jovens, grupo vocacional, grupos de oração etc. No caso de Tatiana importante foi o Curso de Aprendizagem Comercial – *Menor Aprendiz* do SENAC-RS. Natália desde as primeiras séries participou de grupo de jovens, grupo vocacional e grupo de dança proporcionados pela sua escola. Já no Ensino Médio e depois no Curso Técnico começou a ter ligação com o Grêmio Estudantil, “*que eu comecei a ter mais contato com a questão social*” (Natália, estudante). Foi através de um amigo e colega da escola que Adriane se envolveu com um grupo de jovens.

### **Do engajamento comunitário**

O engajamento e o envolvimento comunitário, político, social e militante – por meio de instituições e organizações da sociedade civil, religiosas, de fóruns e de

movimentos sociais – é algo recorrente nas trajetórias de vida dos estudantes que ofereceram seu testemunho para este estudo. As questões de engajamento comunitário recebem e merecem destaque por parte destes estudantes em suas narrativas, quando não, anunciam a abertura para o seu efetivo envolvimento político e social, fazendo da militância um modo de se movimentar no mundo e compreender sua relação com o coletivo e com o outro.

Engajar-se nas causas sociais, comunitárias e políticas - da universalização do acesso ao ensino superior ; da ‘abertura’ da Universidade para outros estudantes de origem popular ; dos grupos de estudo e trabalho sobre Ações Afirmativas ; do fortalecimento dos Cursinhos Pré-Vestibulares Populares ; dos debates sobre as cotas sociais e raciais ; dos movimentos culturais de bairro ; dos fóruns de educação ; do envolvimento com as questões sociais e espirituais ; das obras religiosas da comunidade espírita e católica ; das ações educativas e sociais da Pastoral da Criança ; do CLJ, grupos jovens e grupos vocacionais ; da atuação junto ao Grêmio Estudantil nas escolas - são apenas alguns exemplos dessa teia, dessa rede de envolvimento que os estudantes de origem popular potencializam através de suas trajetórias, da manifestação de um entrelaçamento das histórias individuais com a história do coletivo, na dimensão do social, do político e do comunitário.

Ao experimentar a escuta das marcas e dos sentidos, presentes nas trajetórias desses estudantes, é possível perceber a força e a potência do envolvimento e do engajamento em causas coletivas, sociais, políticas e comunitárias na vida e na formação. Assim sendo, é plausível dizer que se engajar em questões de cunho social é, de certa forma, abrir suas fronteiras para o outro, é se abrir ao mundo do outro, é se permitir ao exercício do diálogo, é se reconhecer sujeito social. Aquilo que é feito com o outro produz uma energia que oferece, ao viver outras formas de se mover no mundo, outras compreensões, novos sentidos e significações para as trajetórias em suas múltiplas dimensões, seja ela pessoal, familiar, escolar, formativa, acadêmica, profissional.

### **Das relações estudo e trabalho**

O estudante de origem popular via de regra é *estudante-trabalhador*. O trabalho é marca presente nas trajetórias destes estudantes, seja para fins de sustentar o próprio

estudo ; seja para sustentar a vida e contribuir na renda familiar ; seja como atividade doméstica e cuidado de pessoas da família ; seja da própria compreensão do estudo como um trabalho tanto como uma atividade que dá muito trabalho, quanto proveniente das atividades acadêmicas, bolsas etc.

O trabalho aqui é compreendido enquanto atividades que, em contrapartida, geram uma renda ou evidenciam uma jornada de responsabilidades - esta última nem sempre gera renda pois estão relacionadas às atividades próprias do núcleo familiar e doméstico, por exemplo. Nessa dimensão ampla de compreensão, todos os entrevistados deste estudo mesclaram em algum momento de suas trajetórias – senão em sua totalidade – o estudo com trabalho.

Embora presente em todas as narrativas, as histórias de relação trabalho-estudo desses estudantes-trabalhadores são múltiplas e particulares. Cada qual com sua singularidade, dureza e necessidade. Cada qual com uma jornada, sacrifício e persistência, mas todos em busca da garantia e das condições para a continuidade dos estudos, para a permanência qualificada na Universidade. Para o estudante de origem popular, o trabalho – seja ele qual for - é um meio para se chegar a um fim, a formação num curso superior.

Diferentemente de tantos outros jovens, os estudantes de origem popular nem sempre podem se dedicar aos estudos de forma exclusiva. Mesmo que – como já vimos – a escola e o estudo sejam uma aposta e mobilizem boa parte dos recursos e investimentos simbólicos, concretos e financeiros das famílias na continuidade dos estudos, nem sempre essa aposta é possível de ser sustentada de forma continuada. Em determinados momentos da trajetória desses estudantes, as famílias começam a exercer certa pressão e cobrança nas definições do futuro profissional, ou mesmo da necessidade de trabalhar.

Luciane, ao concluir o Ensino Médio, sem nunca ter alguma experiência profissional - e sentindo a *cobrança* em casa – resolve fazer uma ficha de emprego numa escola onde é chamada para substituir uma professora que está em licença maternidade e acaba ficando cinco anos na condição de professora.

Tatiana começou a trabalhar cedo. Ao frequentar o Curso de Aprendizagem Comercial<sup>7</sup> aprendeu as funções de auxiliar de escritório. Assim, com treze anos, teve que pedir autorização ao Juizado de Menores para poder trabalhar e fazer sua Carteira de Trabalho. Até os dezesseis anos trabalhou como *Menor Aprendiz*. Como havia obtido qualificação na área comercial foi trabalhar num escritório de contabilidade. Logo que ingressou na Universidade tentou conciliar o trabalho com o estudo, “*mas não deu, não agüentei, era muita coisa e os trabalhos da Universidade demandam que a gente se dedique*” (Tatiana, estudante), além do fato de que os “*horários da faculdade impossibilitaram a continuação no emprego*” (Tatiana, estudante).

Trata-se da necessidade de estar trabalhando e estudando, de dar conta da sobrevivência, das necessidades, da dureza do viver, ou seja, de uma jornada *pesada e puxada* demais. Marcos estudava numa Escola Técnica e prestava o serviço militar obrigatório. Assim sendo, devido a sua extensa jornada, teve que fazer uma opção, uma escolha, e acabou trancando a matrícula no Curso Técnico.

As jornadas de trabalho e estudo de Fernando, Luciane e Adriane, assim como a de Marcos, também eram intensas e extensas. Durante o ano de preparação para o vestibular, Fernando, “*Trabalhava de manhã, estudava para o vestibular a tarde e fazia cursinho a noite*” (Fernando, estudante). Da mesma forma, Adriane, durante o terceiro ano do Ensino Médio, diz que “*minha vida virou um inferno (...) eu continuei no Julinho*<sup>8</sup> *de manhã, à tarde eu tinha aula, e à noite eu trabalhava*” (Adriane, estudante). Ressalta que seu “*dia começava às cinco e terminava passado da meia noite*” (Adriane, estudante). Luciane, logo que recomeçou a trabalhar e estudar junto, tinha uma jornada que contemplava o estudo, na parte da manhã, trabalho, na tarde, e, à noite, o cuidado da sua sobrinha.

Ora, se, por um lado, se constata que o trabalho tem se apresentado recorrente nas trajetórias de vida desses estudantes, e que carregam, nesses casos, o adjetivo de trabalhadores, evidenciando a centralidade dessa relação estudo e trabalho, por outro lado, cabe problematizar de que modo essa figura “*estudante-trabalhador*” nos remete a pensar se, e em que medida, o Programa Conexões de Saberes estaria realmente

---

<sup>7</sup> O Curso de Aprendizagem Comercial do SENAC tem uma característica de aprendizado profissional intercalado com atividades práticas em empresas, onde permanece um período aprendendo alternado com o exercício em cada departamento ou setor da empresa.

<sup>8</sup> Colégio Estadual Júlio de Castilhos em Porto Alegre.

atingindo o público que deveria. Essa problematização se ampara no fato de que um dos critérios de seleção do Programa Conexões de Saberes é de que o estudante não tenha um trabalho e dê exclusividade à bolsa.

Nesse sentido, quem, desses *estudantes-trabalhadores*, poderia abrir mão de um trabalho remunerado – que como escreveu Tatiana, poderia “*ajudar em casa com o dinheiro que recebia*” (Tatiana, estudante) – para se dedicar única e exclusivamente a uma Bolsa de Extensão, considerando que o valor da mesma é insuficiente para sustentar e viabilizar, financeiramente, a vida e garantir a permanência qualificada no Ensino Superior, mesmo que público?

### **Da escolha do Curso Superior**

Uma dimensão presente nas narrativas, está relacionada às estratégias dos estudantes de origem popular para ingressar na Universidade, no que tange à escolha do curso. É certo que tal escolha passa e está diretamente relacionada à área que o estudante ambiciona, mas não necessariamente ao curso em si, isso porque – por exemplo - existem cursos mais *difíceis* que outros dentro de uma determinada área. Em certa medida, a escolha do curso passa, também, pela análise do índice de concorrência, número de candidatos por vaga e da média para aprovação no vestibular – que em geral deve ser baixa para que a aprovação se constitua como possibilidade real. Em outras palavras Souza (2009, p.124) destaca que se trata de “*uma maneira de ‘racionalizar as expectativas’ (menos tempo para se formar e começar a trabalhar) ou de uma questão de ‘auto-estima’ (menos difícil de ser aprovada e de concluir o curso)*”. É o que ilustram os fragmentos dos testemunhos abaixo :

“*Eu quis fazer uma escolha dentro da área de comunicação e não tão concorrido*”. [grifo do autor] (Fernando, estudante)

“*a gente que vem de origem popular a primeira coisa que vemos é a média, quantos tem por vaga*” [grifo do autor] (Marcos, estudante)

Trata-se, como bem afirma Marcos, da dimensão *pragmática* da escolha. Como já afirmou o estudo de Souza e Silva (2003), a definição e a escolha por um curso superior, em geral, é afetada pela influência de professores, pela identificação com determinadas áreas e disciplinas, mas também por “*influências mais pragmáticas (...)*

*orientadas pela baixa relação candidato/vaga existente para o curso escolhido” (p.125)* e entre tantas outras razões e motivações que se manifestam de forma singular e particular em cada trajetória de vida.

### **Do ingresso no Ensino Superior: acessar**

*“que provinha hein?”. (Adriane, estudante)*

*“não levava fé que iria passar no vestibular, pois fazia quase cinco anos que havia concluído o Ensino Médio e, como não tinha grana para pagar um cursinho, achava que as chances eram mínimas” (Marcos, estudante)*

Entre a Escola e a Universidade, entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, cada um dos estudantes experimentou um percurso, um tempo, uma ponte ou um abismo. Ao refletir sobre o movimento anterior à aprovação no Vestibular, as narrativas dos estudantes revelam a presença marcante do Curso Pré-Vestibular no percurso até Ensino Superior.

Reitero e faço eco ao enunciado de Souza (2009, p.119-120) da *“quase inevitabilidade dos Cursos Pré-Vestibulares”*, ou seja, desta *“Escola (praticamente) inevitável”*. Adriane, Luciane, Fernando e Tatiana frequentaram Cursos Pré-Vestibulares durante um ou mais anos. Adriane, nos dois primeiros anos de preparação para o vestibular, fez o Curso na condição de *monitora* trabalhando em troca de uma bolsa de estudo, e, no terceiro ano de Curso, com um bom desconto, fez o intensivo. Os outros - Luciane, Fernando e Tatiana - frequentaram cursos pagos, mobilizando um grande investimento pessoal e familiar para o financiamento dos mesmos. Tatiana, por exemplo, chegou a fazer *“quatro anos de pré-vestibular (...). Sempre fazia o intensivo, que era mais barato ” (Tatiana, estudante)*.

Eis, pois, uma instituição praticamente universal (no sentido de que quase todos que querem chegar às mais procuradas Universidades necessitam) e minimamente universalizada (no sentido de não ser pública) que se interpõe entre a Escola e a Universidade, criando desnecessariamente um grande abismo onde deveria ser plana e curta a distância existente entre o Ensino Médio e o Ensino Superior. (SOUZA, 2009, p.120)

Marcos, embora não tenha frequentado um Cursinho, diz ter feito o *“universicasa” (Marcos, estudante)* com os livros de um Curso que ganhou de uma amiga. Já Natália atribui ao seu Ensino Médio e Técnico - que *“foi extremamente bom,*

*porque era uma escola federal” (Natália, estudante) - o pilar central da preparação para o vestibular.*

Dos seis estudantes entrevistados, apenas Natália ingressou na Universidade no seu primeiro vestibular e imediatamente após concluir a Educação Básica. Em geral, os estudantes de origem popular realizam vestibulares - no plural – até obterem aprovação (quando conseguem aprovar e quando não desistem de tentar). Geralmente não ingressam no Ensino Superior logo após a conclusão do Ensino Médio. São os casos de Marcos, Adriane, Luciane, Fernando e Tatiana. Esta última só aprovou depois de fazer cinco vestibulares. Marcos, Fernando e Adriane fizeram três vestibulares. Luciane logrou aprovação em seu primeiro vestibular, mas somente depois que se passaram seis anos da conclusão do Ensino Médio.

### **Da vida na Universidade e da permanência**

*“o acesso à Universidade, sim; e depois?  
Não basta ter acesso ao Ensino Superior, mesmo sendo público”.*  
(ZAGO, 2006, p.228)

Muitos estudantes afirmam que se aprovar no vestibular, acessar e ingressar não é tarefa fácil, mais difícil é permanecer na Universidade. Diz-se, para complementar, que difícil mesmo é o permanecer adjetivado de *qualificado*, de consolidar uma *permanência qualificada* na Universidade. *“Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso”* (ZAGO, 2006, p.233). Uma permanência qualificada até a conclusão do curso, eis o desafio das políticas e ações de apoio à permanência, da Universidade, dos docentes, das famílias, dos próprios estudantes.

Nesse sentido, cabe destacar que uma das estratégias institucionais de apoio à permanência, já consolidada na UFRGS, é a política de Bolsas. As bolsas de estudo nos remetem a pensar e a refletir sobre as condições de sustento financeiro e, conseqüentemente, da relação estudo-trabalho no tempo de permanência na Universidade. Além das bolsas, outras estratégias e benefícios são necessários para viabilizar a *permanência qualificada* na Universidade, tais como vale transporte, alimentação, moradia, auxílio médico e odontológico, creche para filhos dos estudantes, bem como outras tantas estratégias institucionais que vão na direção da qualificação

dos acervos bibliográficos, laboratórios e espaços propícios para a aprendizagem, currículos adequados, práticas pedagógicas dos docentes condizentes.

A rede complexa que compõe os múltiplos fatores que engendram a permanência e a convivência qualificada dos estudantes na Universidade não se esgota nas palavras e nos testemunhos dos seis estudantes entrevistados para este estudo. Apenas mostra algumas facetas e aspectos manifestos da trama tecida pelos fios da permanência e da convivência na Universidade.

### **Considerações**

Percebi que, ao auscultar e *estar-junto* com as vidas desses estudantes de origem popular, mesmo diante de todas as adversidades sociais, familiares e escolares presentes e manifestas nessas trajetórias, os testemunhos de vida revelam e condensam uma força, uma potência e um vitalismo poderoso que se consubstancia na possibilidade real de continuidade dos estudos. Percebi que esta poderosa energia de vida pode – e deve – ser potencializada no cotidiano e nas práticas pedagógicas e institucionais da Universidade.

Os testemunhos revelam, outrossim, uma disposição ético política de que esses estudantes de origem popular têm existência, presença e potência na vida da Universidade; de que têm um papel fundante na necessária (re)organização político-pedagógica de nossa Universidade na perspectiva de uma Educação Popular – ou de uma Universidade que se pretende Popular. Tais estudantes de origem popular anunciam querer ser e fazer parte desta Universidade. Manifestam querer dizer sua palavra e mostrar que esta Universidade pode produzir conhecimento de um modo mais orgânico, conectado e implicado com as necessidades humanas e sociais e atender os anseios da sociedade como um todo.

### **Referências**

CALVINO, Ítalo. **O castelo dos destinos cruzados**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

DORNELES, Malvina do Amaral. **Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação**. Poços de Caldas, 2003, 26ª Reunião Anual da ANPED.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.



- \_\_\_\_\_. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995. 168p.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MUNDURUCU, Daniel. Em busca de uma ancestralidade brasileira. Prefeitura de Alvorada. Secretaria Municipal de Educação. **Fazendo Escola**, vol. 02, ano 2002, p. 40-42.
- PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.
- PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. Volume I: No caminho de Swamm ; À sombra das moças em flor.
- SOUZA E SILVA, Jailson de. **“Por que uns e não outros?”: caminhada de jovens pobres para a Universidade**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.
- SOUZA, João Vicente Silva. **Alunos de Escola Pública na UFRGS: Portas Entreabertas**. Tese (Doutorado) - PPGEDU, FAGED, UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- TEIXEIRA, Elsa. Percursos Singulares: Sucesso escolar no ensino superior e grupos sociais desfavorecidos. In : **Sociologia**: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010, pág. 375-393.
- ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior : percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Revista brasileira de educação**. Belo Horizonte Vol. 11, n. 32 (maio/ago. 2006), p. 226-237.