

# Pobreza, escola e mobilidade<sup>1</sup>

Sarah Silva Telles

## Resumo

O artigo tem o objetivo de contribuir para a reflexão sobre as representações dos profissionais da educação sobre o lugar da escola junto às crianças e adolescentes, moradores de favelas. A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas com diretores e professores de algumas escolas municipais e com educadores de projetos sociais - todos localizados em duas favelas da cidade do Rio de Janeiro. Sobressai a enumeração de fatores externos à escola e ao processo educativo como principal determinante para o baixo desempenho escolar dos alunos e para a falta de perspectiva de mobilidade social.

*Palavras-chave: escola, favela, pobreza, mobilidade social*

## Abstract

The article has the objective of contributing for the reflection of the representation that professionals who work in Education have on the role of the school for the children and teenagers that live in the *favelas* (slums) The research is based on interviews with the directors and teachers of some municipal schools and with educators work in social projects - all located in two *favelas* of the city of Rio de Janeiro. According to these professionals, the main cause for the low schooling performance and for the lack of perspective of social mobility is due to a series of external factors both to the school itself and to the educational process.

*Key-words: school, slum, poverty, social mobility.*

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi apresentado no Seminário *Desigualdades no Brasil: agendas e perspectivas*, no dia 23 de maio de 2007, na PUC-Rio.

O objetivo deste trabalho é propor uma reflexão sobre o lugar da escola e dos educadores frente à questão da pobreza e da mobilidade social. A partir de nossa pesquisa<sup>1</sup> junto aos profissionais da educação – diretores de escolas e professores da rede municipal – e aos educadores de projetos sociais que se ocupam de crianças e adolescentes, moradores de favelas, na faixa dos sete aos quinze anos, percebemos um grande desalento em relação ao papel da escola e ao alcance dos projetos sociais<sup>2</sup> para o futuro dessas crianças e adolescentes. As reflexões a seguir estão baseadas em alguns dados obtidos a partir das entrevistas<sup>3</sup> realizadas em escolas e projetos sociais localizados em duas favelas da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, durante os meses de junho a dezembro de 2005.

*É como eu te disse, eles pensam o futuro muito aqui, muito por baixo, embora todos pensam em trabalhar, todos queiram trabalhar. Mas eles se contentam com muito pouquinho sabe, é... (professor 2º Segmento<sup>4 5</sup>).*

*Eles não têm sonhos em se transformarem em doutor, médico, advogado. Eles apreciam o pai que trabalha como maître, como garçom, arrumadeiras, faxineiras. O universo deles é isso aqui. Por isso é que eu digo que a noção de perspectiva é muito pequena. E é isso que a nossa escola tenta embutir dentro deles: o universo não é [a favela], ele é*

1 Esta pesquisa, “Análise da construção da solidariedade e da cidadania nas favelas do Rio de Janeiro”, sob a coordenação de Marcelo Burgos, com apoio da Faperj, contou também com a participação na coordenação de Ângela Paiva e minha. Na parte referente à pesquisa nas escolas e projetos da favela A, sob minha coordenação, contei com a participação dos alunos de Ciências Sociais da Puc-Rio: Ana Cláudia Penha, Joana Carvalho, Jorge Cacho, Maria das Dores Figueiredo e Ricardo Visser. Agradeço a competência e a seriedade destes alunos. No que se refere à favela B, coordenei a parte referente aos projetos sociais, ficando a coordenação das entrevistas nas escolas a cargo de meus colegas Marcelo Burgos e Ângela Paiva.

2 Nos projetos sociais pesquisados, os educadores constatavam que na favela A, por exemplo, a oferta de vagas para a participação nas atividades propostas era sempre muito aquém do total das crianças interessadas ou candidatas em potencial. De outro lado, afirmavam que, como se trata de atividade extra-classe, a inconstância da presença das crianças também acabava comprometendo algumas atividades propostas. Segundo relato do coordenador do projeto I, as crianças que participam são aquelas cujas famílias garantiriam uma infra-estrutura doméstica mínima. Não são crianças com responsabilidades de trabalho – seja doméstico, seja como fonte de renda. Nos dois principais projetos pesquisados na favela A foi constatada a ausência das crianças de famílias mais pobres.

3 As duas favelas – A e B – estão localizadas na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro e têm características bem distintas: a favela A é de ocupação mais recente – final de 1980 – e é habitada por um grande contingente de nordestinos. A favela B teve origem num conjunto de famílias removidas das favelas da zona sul da cidade, na década de 1960, sendo habitada principalmente por famílias negras.

4 O antigo curso primário, hoje Ensino Fundamental é dividido em duas fases: o 1º Segmento corresponde a partir de 2008 aos cinco primeiros anos de escolaridade e o 2º Segmento aos quatro anos finais do colégio. Durante nossa pesquisa o 1º Segmento correspondia apenas a quatro anos de escolaridade. A mudança ocorrida representou a inclusão da Classe de Alfabetização no chamado Ensino Fundamental, agora com nove anos de escolaridade.

*muito maior. Ele pode até permanecer aqui se ele desejar, mas depois que ele conhecer outras realidades (professor 2º Segmento).*

Nas entrevistas, a descrição do quadro de pobreza das famílias daquelas crianças e adolescentes esteve sempre associada à pobreza do local, da favela: a precariedade das moradias, o trabalho em ocupações de baixa qualificação ou mesmo o desemprego dos responsáveis e os múltiplos arranjos familiares, que foram muitas vezes definidos pelos entrevistados como “famílias desestruturadas”<sup>5</sup>. A descrição da situação de escassez geral vem acrescida da constatação da existência de uma violência exercida sobre os moradores, seja por parte dos traficantes, seja pela “polícia mineira” ou “milícias”<sup>6</sup>.

Estes fatores externos ao processo educativo – externos, sobretudo, à escola, mas também aos projetos sociais/ONGs –, na visão daqueles profissionais entrevistados, seriam determinantes para o bloqueio das possibilidades de um futuro melhor, para a mobilidade ascendente de seus alunos/as, seja para conseguir sair da pobreza, seja para conseguir alguma ascensão social em relação à geração dos pais, constituída, em sua grande maioria, de pessoas analfabetas, ou de baixa escolaridade. Segundo os professores, o resultado é que a escola e o aprendizado estariam seriamente comprometidos, uma vez que aquelas crianças e adolescentes seriam desinteressadas no estudo, acomodadas e não buscariam oportunidades profissionais.

*Deixa ver se eu tenho palavras adequadas, comodismo, extremamente comodistas, aceitam as situações que se colocam na frente deles sem questionar, sem lutar, sem perspectiva de alcançar algo melhor, pra eles o que está, tá bom, se não tá também tá bom, o que há tá bom (professor 2º Segmento, favela A).*

*Como dificuldade de trabalho eu vejo o desinteresse. Agora esse desinteresse, ele é gerado por falta de perspectiva né, porque o mundo deles é um mundo um pouco fechado... (professor 2º Segmento, favela B).*

Este tipo de “diagnóstico” apresentado pelos profissionais da educação coloca em questão uma das principais assertivas, ou lugar-comum, presente, tanto na literatura

---

5 Para um debate sobre a questão da “família desestruturada” junto aos pobres, cf. Sarah da Silva Telles, tese de doutorado: *Viver na pobreza: experiência e representações de moradores de uma favela carioca*, IUPERJ, 2008, mimeo.

6 Durante a pesquisa na favela A escutamos dos professores e educadores o termo “polícia mineira”, ou simplesmente “mineira”. A partir das reportagens do jornal *O Globo* em março de 2005, o termo “milícia” foi empregado para designar o poder paralelo existente em várias favelas da cidade. Para conhecer melhor este debate ver o artigo de Rogerio Dultra dos Santos, “As ‘milícias’ do Rio de Janeiro (ou a busca de legitimidade da ‘Polícia Mineira’)”, publicado no Boletim do CEDES, fevereiro de 2007.

especializada das Ciências Sociais, quanto no discurso dos tecnocratas nacionais ou de agências internacionais: a convicção de que a escolaridade seria fator determinante de mobilidade ascendente sócio-ocupacional, para a saída da pobreza e para a redução das desigualdades, para não mencionar o aspecto de conquista da cidadania.

*Eles não percebem a importância da escola, até porque, como eu disse, eu acredito que eles já acham que os que eles conseguiram aqui já está bom demais, o que os pais conseguiram aqui já está bom demais. Então eu percebo muito isso, com raras exceções [...]. Mas não vejo que eles percebem a escola como um instrumento de mobilidade não (professora, 2º Segmento).*

Ora, a escola – sempre a partir do exposto pelos profissionais da educação – não estaria produzindo a alavanca necessária para a mobilidade ascendente dos alunos. Os seguintes problemas e desafios foram apresentados nas entrevistas:

1. a própria derrocada da instituição escolar nesta função específica;
2. o fracasso dos diretores e professores na condução do projeto pedagógico, seja por sua incapacidade, seja por sua descrença e desmotivação;
3. a responsabilidade das famílias em não priorizar ou mesmo acompanhar o processo de formação escolar como ferramenta fundamental para o futuro de seus filhos;
4. as deficiências individuais do aluno, que já chegaria à escola com vários problemas – alimentares, cognitivos, de asseio/higiene, de estrutura familiar, de comprometimentos psico-pedagógicos, além da desmotivação para o estudo – diante das quais o professor ou o educador se sentiria impotente.

A seguir desenvolverei cada um dos problemas e desafios apontados.

1. No que se refere à instituição escolar, foi-nos relatada a situação de carência das escolas municipais em geral, mas sobretudo daquelas visitadas: as instalações ainda inacabadas ou insuficientes; a falta de laboratório e de material didático; a superlotação das salas de aula; horários insuficientes de permanência nas escolas.

*Quando a gente vai nas mesmas escolas dessa mesma CRE<sup>7</sup> em outros bairros, em outros locais, as escolas têm vários laboratórios, têm outras oficinas, que aí trabalha com esses pólos de unidade de extensão... (professora, 2º Segmento).*

*[...] a escola tem sérios problemas estruturais, problema de acesso, por estar no coração da favela, e estes problemas vão desde o abastecimento de água ao de luz, a escola sofre todos os revezes da comunidade [...] e isso prejudica violentamente nosso trabalho, todo o dia, todo tempo, toda hora. [...] O problema é que tem de haver suspensão das*

<sup>7</sup> A Secretaria Municipal de Educação divide a rede escolar em Coordenadoria Regional de Educação (CRE), no total de dez, para a município do Rio de Janeiro

*aulas quando as coisas ficam muito difíceis, então volta e meia a gente tem dificuldade por causa da lotação da escola, a gente tem dificuldade de lotar professor na escola, de ter o número de profissionais completo (professor, 2º Segmento).*

Na favela A, algumas escolas comportam três turnos diurnos – pela falta de vagas para todas as crianças – e alternâncias de classe e de professor, pela falta de professor. Estes dados nos foram repassados nas entrevistas com os educadores dos projetos sociais<sup>8</sup>. Os projetos recebem as crianças matriculadas naquelas escolas e com isto podem constatar quando a professora falta, ou as turmas que ficam sem professor por longos períodos ao longo do ano escolar. Foi-nos informado sobre a falta de inspetor nas escolas municipais. Por exemplo, em uma escola de mais de dois mil alunos, existe apenas um inspetor, resultando em problemas graves de disciplina. Nas classes do primeiro segmento, a ausência de ajudantes de turma e de inspetores compromete intensamente o tempo da professora da turma, que não dispõe de horário livre para descansar ou mesmo para “ir ao banheiro”. Por fim, registramos a falta de profissionais como psicólogos, psico-pedagogos e fonoaudiólogos disponíveis para os alunos. As famílias têm de procurar este serviço especializado junto à Secretaria Municipal da Saúde, o que, no mais das vezes, resulta em frustração pela não obtenção do serviço. Ou seja, a política educacional implementada pelo Município estaria bem distante da centralidade que deveria ser concedida à educação e à escola na vida das crianças e adolescentes.

2. Sobre os *diretores e professores*, várias entrevistas apontaram a inadequação entre a formação para o magistério e a realidade profissional vivenciada. Nas escolas das duas favelas pesquisadas isto foi relatado, de forma direta, quando os profissionais fizeram críticas ao desempenho de colegas. Mas, sobretudo, isto foi percebido de forma indireta, quando aqueles profissionais se referiam ao grande desinteresse de seus alunos e alunas pelo aprendizado, ou quando manifestavam espanto diante do fato de as crianças não disporem de livros em casa e de só conhecerem aquela comunidade/favela onde residem: “o mundinho deles é muito fechado”. Enfim, manifestavam perplexidade, ou mesmo impotência, para a transmissão do conhecimento, pela baixa capacidade daquelas crianças: “eles têm dificuldades de alfabetização enormes, como eu nunca vi em outro lugar...”. Poderia afirmar que isto revela um grande desconhecimento do público-alvo com o qual se relacionam de forma mais ou menos intensa<sup>9</sup>, além de problemas estritamente pedagógicos.

8 Os diretores e professores não forneceram detalhes sobre os turnos escolares, nem tampouco sobre a falta de professores, nem sobre a superlotação das salas de aula. Deduzimos a superlotação pelo número de alunos, número de professores e de salas de aula, dados fornecidos pela direção e disponível no site da Prefeitura. As entrevistas na escola A foram supervisionadas pela direção: seja pela indicação dos professores que seriam entrevistados, como pela presença da própria Diretora na primeira entrevista realizada. Segundo nos informou a diretora, temia-se problemas futuros com a CRE, órgão da Secretaria Municipal da Educação.

9 As classes de primeiro Segmento são acompanhadas pela mesma professora durante todos os dias. Já no

Uma questão já constatada por outros autores, como Torres (2005), seria o despreparo da escola – através de seus diretores e professores – para acolher essa enorme quantidade de crianças de famílias muito pobres. Esses profissionais constituiriam a primeira geração que está se defrontando com este novo dado da realidade, em função da universalização tardia da escola no Brasil. O despreparo para tal tarefa poderia levar ao desânimo e à descrença em sua atuação, às altas taxas de absenteísmo por licença médica, para citar apenas os principais problemas com o corpo docente da rede pública<sup>10</sup>. Segundo Torres seria o “paradoxo da universalização” do acesso à escola, que não produziria automaticamente a “universalização do aprendizado” (Marques e Torres, 2005). Este processo é de grande complexidade e seu enfrentamento seria muito lento, como qualquer implementação de política social de caráter universalizante.

3. A responsabilidade das *famílias*, pelo fato de não priorizarem a escolarização de seus filhos, como era esperado pela escola, segundo os diretores e professores. Também aqui deparamos com toda uma geração de pais que, seja porque são migrantes recentes da área rural, seja porque, conseguiram obter trabalho com baixa escolaridade, ou mesmo como analfabeto – consideram que o/a filho/a permanecer na escola depois da 5º ano já constitui um progresso em relação à sua própria trajetória escolar. Por outro lado, podemos suspeitar de que aquelas famílias também estariam percebendo as enormes dificuldades para os filhos ingressarem no mercado de trabalho, mesmo aqueles mais bem qualificados e com mais anos de escolarização, conforme constatou Sansone. Segundo a pesquisa deste autor, uma das queixas de seus informantes é de que “hoje é preciso ter segundo grau para ser varredor de rua, segurança ou operário de fábrica. Para entrar num banco, ou na prefeitura, há que ter cursado o secundário, [...], enquanto seus pais entraram lá com o primeiro grau. Dessa maneira, o tipo de emprego ideal, aquele sonhado por toda a família, parece ser, para muitos jovens, uma *araba fenix*. Quando acham que dele podem se aproximar, ele se afasta” (Sansone, 2003:251). O fato é que os professores se referem a pais bastante “ausentes” do processo escolar, sobretudo aqueles das turmas do Segundo Segmento.

4. A responsabilidade individual do *aluno*: suas múltiplas carências inviabilizariam o bom desempenho escolar. Neste aspecto, e no anterior, relativo ao papel familiar, podemos segundo Segmento, de 6º ao 9º, os professores são alocados em função das diferentes carga-horária das disciplinas: um professor de Português, por exemplo, tem em média de cinco a seis tempos de aula por semana com cada turma.

10 Vários dos problemas com o corpo docente da rede pública já foram suficientemente denunciados e analisados em pesquisas, como aquela realizada por João Batista Araújo e Oliveira e Simon Schwartzman, publicada no livro *A escola vista por dentro* (Belo Horizonte: Alfa Educativa Editora, 2002). Também em documentários, como aquele bastante premiado, “*Pro dia nascer feliz*”, de João Jardim. Em nossa pesquisa, os diretores das escolas se referiram a problemas com o corpo docente, quando relataram que haviam promovido “uma renovação de praticamente 50% do plantel, porque [...] não darei espaço para grupo que vem aqui se aproveitar de quem não tem muito para se aproveitar [...]”. Segundo a direção de uma das escolas, um “antro de professores que se aproveitava da situação da escola e da falta de visibilidade dela para não fazer, não e não fazer”.

constatar a maior presença de preconceitos e da distância dos profissionais da educação em relação aos alunos pobres, nordestinos, negros e favelados. Seja pela desqualificação dos arranjos familiares dos alunos, seja pela constatação de suas dificuldades, o fato é que tudo contribuiria para a estigmatização de alunos pouco motivados, que não valorizam a escola como meio de conquistar um futuro melhor. Assim, se para os professores da favela A, o fator determinante para a resignação do aluno seria a chamada “cultura nordestina”, para aqueles da favela B seria a presença ostensiva da violência do tráfico que bloquearia a perspectiva de sobrevivência.

*O pai vem para trabalhar mesmo, eles vêm do Nordeste de uma situação muito pior, aí chegam aqui vê que tem pobreza, mas não é aquela miséria de não ter o que comer lá então, para eles é uma ascensão social e o filho acaba acompanhando esse raciocínio do pai e da mãe: estou trabalhando, estou ganhando o meu salário, já é uma coisa pra quem não tinha absolutamente nada...”(professor 2º Segmento).*

*Bom é, que... Além da dificuldade que alguns apresentam, não sei se fruto de uma alimentação ruim é uma incapacidade para aprender... Isso é uma dificuldade que acaba, acaba... se desdobrando no comportamento, na questão do comportamento do aluno, não consegue aprender, então ele fica disperso ou ele brinca ou até um ou outro fica um pouco mais violento, é... (professor, 2º Segmento).*

*O nordestino no Brasil é visto com preconceito, tudo mais, é trabalhar a auto-estima, fazer um trabalho muito forte, é... didático mesmo, né, porque eles têm dificuldade para ler, dificuldade para escrever, até porque eles falam, eles escrevem muito da maneira que falam, né, e falam muito errado. (professor, 2º Segmento).*

*[...] eles têm assim... uma visão muito triste. Alguns falam pra mim que: “poxa, tia, vou morrer com dezoito anos. Pra que isso?” (professor, 2º Segmento)*

*Vou te dizer que aqui eles têm uma perspectiva muito pequena, eles não conseguem ver o dia de amanhã. O exemplo deles é o colega que morreu, que muitas vezes não era nada, não era marginal... Tava na rua e morreu. (professor, 2º Segmento)*

Não restariam dúvidas sobre o grau de responsabilidade da instituição escolar e dos profissionais da educação em todos os níveis da política pública – municipal, estadual e federal – pelo fato da não implementação de uma escola de qualidade, com todas as possibilidades que esta poderia oferecer ao alunado e seus familiares. No entanto, apesar de todas as inúmeras deficiências da grande maioria das escolas públicas – sobretudo daquelas lo-

calizadas nas favelas<sup>11</sup>, a baixa taxa de mobilidade ascendente, seja social ou ocupacional, não necessariamente diz respeito à escola. Ora, segundo nossa pesquisa, estes fatores não são de conhecimento da maioria dos profissionais da educação pesquisados, como pode ser verificado pelo depoimento seguinte:

*Bom, eu sou professora de Historia. É, eu sempre mostro para eles o seguinte: que ascender socialmente é muito bom, você ter acesso ao mínimo para ter dignidade é muito bom, e que às vezes eu mostro que a nossa sociedade, a sociedade brasileira tem problemas. Mas, com a corrupção, mas que o Brasil, apresenta uma mobilidade social muito boa, espantosa. Entendeu? Eu não uso nem muito o caso do Ronaldinho. Como mobilidade social, uso até o meu, uso de outras pessoas também, mas eu digo para eles que o Brasil tem todos os problemas, que a sociedade tem todos os problemas, mas que, chance, chance... até porque é um governo, um país muito paternalista né? Tem bolsa escola, tem isso, tem aquilo, com todas as dificuldades, mas o pessoal dá para conseguir mudar a situação. Então eu mostro que o Brasil é um país de, de perspectivas boas e que a sociedade é também uma sociedade que apresenta uma grande mobilidade e que eles podem conseguir isso (professor, 2º Segmento).*

Para esses profissionais da educação, a favela, a cultura nordestina, a cultura do tráfico e até o tipo de família do aluno seriam determinantes para a impossibilidade de transformação da vida das crianças e adolescentes através da educação escolar. As representações construídas sobre os alunos, suas famílias e locais de moradia são dominadas por uma perspectiva muito negativa. Estas representações acabam por fornecer àqueles profissionais algumas respostas para o “estado” da educação pública que mais são justificativas para o desencontro entre a escola e a realidade externa.

Talvez um maior conhecimento do que ocorre no mundo do trabalho, das possibilidades e, sobretudo, das dificuldades para a obtenção de renda quando saem da escola, permitiria uma mudança de perspectiva, saindo daquele “círculo vicioso” diagnosticado, e talvez contribuindo para uma releitura do lugar da escola e da educação na sociedade brasileira hoje.

A mobilidade no Brasil – seja ocupacional, seja geracional, seja de mudança de classe social – apresentou, dos anos 1930 até 1970, por quase 50 anos, grandes possibilidades, os seus “anos dourados”. A passagem de uma sociedade rural, pela industrialização e pelo grande movimento migratório, para uma sociedade predominantemente urbana significou grandes transformações, de cuja dimensão ainda estamos sofrendo as conseqüências, seja pelo ritmo, seja pela profundidade das mudanças, como o desafio que representa a ges-

<sup>11</sup> Para este debate, ver artigo Torres *et al.*, *Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais?* 2006, no site [www.centrodametropole.org.br](http://www.centrodametropole.org.br).



tão das principais metrópoles nacionais. As estatísticas de mobilidade sócio-ocupacional ascendente para os migrantes rurais daquelas décadas de intenso crescimento econômico definem uma sociedade extremamente aberta do ponto de vista de possibilitar a ascensão, apesar de curta distância, quando esses agricultores rurais passam a ser trabalhadores urbanos, com baixa qualificação e remuneração, mas com acesso a direitos e possibilidades nunca antes imaginados. Seria bom registrar que, no Brasil, a mobilidade social foi acompanhada de profunda desigualdade social, ou seja, as distâncias sócio-econômicas persistiram ao longo de todo o período, registrando altas taxas do coeficiente de Gini, um dos instrumentos de mensuração da desigualdade de renda.

A década de 1980 trouxe o início do ciclo de crescimento econômico medíocre, se não instável, cujos ciclos de aumento de desemprego se alternavam com algum crescimento pontual – as chamadas duas “décadas perdidas”. O setor de serviços apresenta o seu grande “boom” e a reestruturação produtiva acompanhada da flexibilização do mercado de trabalho têm como resultado empregos precários, temporários, instáveis etc. O mercado de trabalho se torna cada vez mais competitivo e exigente, requerendo profissionais altamente qualificados e alta escolarização para o exercício de funções que anteriormente exigiam baixa ou quase nenhuma qualificação. Os estudos mais recentes sobre migração revelam que as possibilidades de mobilidade existentes até a década de 1970 estão esgotadas. Ao invés das ‘trajetórias de inserção’, marca dos deslocamentos espaciais das décadas anteriores, constatamos com cada vez maior intensidade o predomínio de “trajetórias de exclusão”. A migração constante intensificada nos últimos anos com a chamada “migração de retorno”, evidencia a busca persistente, por parte daquelas pessoas/famílias, de novas possibilidades de sobrevivência ou de “melhorar de vida”.

Este novo cenário, que já dura mais de 25 anos, vem bloqueando as possibilidades de ascensão social, sobretudo para os mais jovens, conforme apontam todas as estatísticas e indicadores sociais. Um novo cenário de mobilidade se descortina, ainda de difícil percepção para as pesquisas quantitativas:

a) nas famílias de classe média encontramos aquelas que lutam pela imobilidade, quando a meta dos pais é no sentido de preservar o mesmo padrão de vida/consumo para seus jovens filhos que estão em vias de entrar, ou já entrando, no mercado de trabalho – várias estratégias, como a migração internacional, a educação continuada são acionadas para que não ocorra a perda de renda e/ou *status*.

b) nas classes populares, o quadro é mais dramático, heterogêneo e complexo. Nas pesquisas realizadas (Lívio Sansone e a minha própria), a partir da percepção subjetiva, foi constatada a chamada ascensão social relativa, relacionada a estilos de vida, padrões de consumo, de lazer, sobretudo para os muito jovens. Aqui ocorre uma mudança radical entre as gerações. Enquanto os pais, migrantes daquelas décadas “douradas”, priorizam o investimento na habitação, no acesso aos eletrodomésticos, na possibilidade de propor-

cionar ao filho uma profissionalização, fruto de mais anos de permanência na escola, muitos desses filhos refutam as trajetórias dos pais, que consideram aquém de seus anseios por consumo e, por que não, ostentação. Muitas vezes preferem o desemprego, serem sustentados pelos pais, sempre à espera de uma boa situação de acordo com seu investimento educacional, do chamado “trabalho certo”. Fica constatado que as melhorias educacionais não se traduzem em obtenção de melhores posições no mercado de trabalho, uma das possíveis explicações para o abandono precoce da escola. As antigas “profissões” dos pais, como pedreiro, marceneiro, encanador, pintor, bombeiro, doméstica, etc. são desconsideradas como profissões e vistas pelos filhos como “biscates”, sem qualquer *status*, a serem acionados apenas quando a situação econômica se agrava e surge a necessidade de ganhar honestamente algum dinheiro para o consumo próprio.

Malgrado a gravidade da constatação estatística, da quase estagnação da possibilidade de mobilidade ascendente – exceto para alguns setores pontuais, como setores de mão-de-obra superqualificada, e para alguns grupos específicos, como os evangélicos – a complexidade e heterogeneidade do universo popular é tal que constatamos sempre nas pesquisas algumas percepções subjetivas de ascensão social, mesmo que não seja mobilidade por renda, mas por padrões de consumo e estilos de vida. Aqui, a impressão seria a de mobilidade ascendente, de conquista de uma melhor qualidade de vida, na qual a posse de celular, a forma de se vestir, a frequência aos shoppings, a posse de um computador, o acesso à TV a cabo confirmaria tal impressão. Mas este processo de acesso ao consumo generalizado vem acompanhado de crescimento de inadimplência também generalizada<sup>12</sup>, o acesso a cartões de crédito populares, a chamada “financeirização do popular fiado”, nas palavras de Vera Telles (Telles e Cabanes, orgs., 2006).

Para concluir, nem a identidade de classe, nem a familiar, tampouco a identidade escolar é condição suficiente para assegurar uma trajetória de maior ou menor êxito, de maior ou menor integração aos múltiplos circuitos da cidade. Apenas com o conhecimento do relato de trajetórias singulares se poderia vislumbrar o cenário de possibilidades que se descortina a partir da intervenção pontual de atores excepcionais – seja diretores de escolas, professores, educadores de ONGs ou projetos sociais. Quanto aos bloqueios persistentes com os quais se depara a grande maioria das crianças e adolescentes moradores de favelas, urge repensar o papel e as funções da escola e dos professores.

---

12 É comum encontrar junto aos pobres a posse de um aparelho celular que só recebe chamada, como mais uma evidência da situação de inadimplência recorrente, do individualismo. A constatação da permanência das gerações de familiares na favela seria outro possível indício da restrição da mobilidade.

## Referências bibliográficas

MARQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo (orgs.). **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais**. São Paulo: Editora Senac-SP, 2005.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; SCHWARTZMAN, Simon. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte: Alfa Educativa Editora, 2002.

SANSONE, Livio. Jovens e oportunidades: as mudanças na década de 1990 – variações por cor e classe. *In*: HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro, Topbooks Editora, 2003.

TELLES, Vera da Silva; CABANES, Robert (orgs.). **Nas tramas da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.