

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Janaina Sara Lawall

**A CASA OU A ESCOLA? ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O DIREITO
À MORADIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DO
PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA EM JUIZ DE FORA / MG**

Juiz de Fora

2021

JANAINA SARA LAWALL

**A CASA OU A ESCOLA? ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O DIREITO
À MORADIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DO
PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA EM JUIZ DE FORA / MG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Beatriz de Basto Teixeira

JUIZ DE FORA

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lawall, Janaina Sara.

A casa ou a escola? : Estudo sobre a relação entre o direito à moradia e o direito à educação escolar no âmbito do programa Minha Casa Minha Vida Em Juiz de Fora / MG / Janaina Sara Lawall. -- 2021.

367 f. : il.

Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. O direito à moradia e o Programa Minha Casa Minha Vida. 2. O direito à educação e a escola pública no Brasil: o proclamado e o realizado. 3. O Programa Minha Casa Minha Vida e a organização social do território: impactos e interferências no atendimento escolar e no processo de escolarização de crianças e jovens em Juiz de Fora. I. Teixeira, Beatriz de Basto, orient. II. Título.

Janaina Sara Lawall

A casa ou a escola? Estudo sobre a relação entre o direito à moradia e o direito à educação escolar no âmbito do Programa Minha Casa Minha Vida em Juiz de Fora/MG

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 5 de maio de 2021.

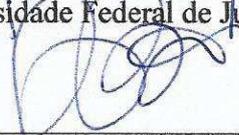
BANCA EXAMINADORA



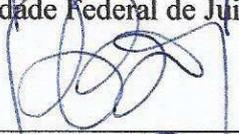
Dra. Beatriz de Basto Teixeira – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



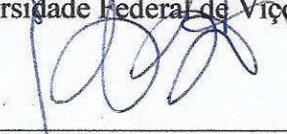
Dr. Eduardo Magrone
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Letícia Maria de Araújo Zambrano
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Diogo Tourino de Sousa
Universidade Federal de Viçosa



Dr. Marcelo Tadeu Baumann Burgos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Aos educadores que, gentilmente, me receberam nas escolas públicas e comigo compartilharam suas experiências profissionais.

Às mães dos estudantes dessas escolas que abriram suas casas e me confiaram detalhes da vida familiar.

Aos jovens moradores dos residenciais do Minha Casa Minha Vida que me confiaram seus sonhos, anseios, alegrias e esperanças. Jovens que, apesar da pouca idade, repletos de experiências e talentos, me revelaram outros valores da vida. Aqui desejava de que seus direitos sejam respeitados. Que a vida lhes permita não apenas sonhar, mas realizar.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho contou com o apoio de pessoas muito queridas, por isso expresso aqui meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente agradeço à minha família, sobretudo aos meus pais, Euzilene e Christiano, pelo esforço de uma vida que me permitiu chegar aqui. Agradeço também a outras pessoas queridas que fizeram parte desse caminhar. Aos colegas de turma que compartilharam angustias e alegrias no decorrer do curso. Aos servidores e professores da Universidade Federal de Juiz de Fora, especialmente ao Everton, pela atenção, dedicação e competência que sempre nos atendeu na Secretaria do PPGE.

À professora Letícia Zambrano (UFJF) e aos professores Diogo Tourino (UFV), Eduardo Magrone (UFJF) e Marcelo Burgos (PUC-Rio) que, desde a banca de qualificação, muito contribuíram para as reflexões aqui apresentadas. Me sinto honrada em contar com a valiosa colaboração desses professores que tanto admiro. Às professoras Katiuscia Antunes (UFJF), Luciana de Oliveira (IFMG), Rafaela Reis (UFJF) e Rita de Oliveira (UEMG) por aceitarem o convite de ser membro da banca de avaliação, na qualidade de suplente.

Aos entrevistados que, gentilmente, me receberam em seus espaços de trabalho, estudo ou de convivência familiar.

À querida professora Beatriz, companheira de tarefas outas e grande incentivadora. Agradeço pela coragem de assumir esta orientação, que reconheço não foi fácil pois exigiu muita paciência, empatia e compreensão frente às minhas limitações. Agradeço o estímulo e a confiança marcantes até mesmo nos momentos em que nem eu mesma acreditava que concluiria o curso.

Agradeço também ao professor Carlos Alberto Botti que me deu a oportunidade de vivenciar o ofício de sociólogo no Centro de Pesquisas Sociais, afinal foi lá que tudo isso começou. Tuim, Bia e o saudoso Marcelo Dulce são minhas referências no desenvolver desse ofício. Juntam-se a esses outra valiosa professora, Letícia. Que eu possa continuar trilhando o meu caminho tendo esses mestres como referência de dignidade, respeito e empatia.

RESUMO

A temática deste trabalho se inscreve na interseção de problemáticas de dois campos clássicos da sociologia, quais sejam, a sociologia da educação e a sociologia urbana. Essa interseção, que abarca de um lado reflexões sobre o direito à educação e de outro o direito à moradia, insere-se em uma perspectiva de análise que recentemente vem conquistando espaço no Brasil e estreitando relações entre a sociologia e o planejamento urbano. Objetivando compreender as relações entre o direito à educação e o direito à moradia no âmbito do Programa Minha Casa Minha Vida (MCMV), a pesquisa buscou identificar se e como o referido programa, ao promover o direito à moradia, algumas vezes com reforço à segregação, tem produzido efeitos sobre o direito à educação, em especial sobre o atendimento escolar e sobre o processo de escolarização de crianças e jovens no município de Juiz de Fora. Recorreu-se à produção bibliográfica a respeito do Programa MCMV, do direito à educação e da trajetória da escola e do ensino público no Brasil. O retorno a essa produção bibliográfica contribuiu para reflexões acerca dos efeitos da organização do espaço urbano promovida pelo MCMV sobre o direito à educação e sobre as oportunidades educacionais de crianças e jovens em Juiz de Fora. As percepções dos sujeitos entrevistados – educadores, mães de alunos da educação básica e jovens entre 15 e 19 anos de idade – sobre tais interferências também foram objeto de análise. Este texto demonstra que ambos direitos – moradia e educação – importam e que se faz necessário reconhecer e respeitar a interligação e a interdependência entre eles para a promoção do desenvolvimento humano e da vida digna. Acredita-se que, para real promoção dessas duas dimensões, a interligação e a interdependência entre os direitos, sobretudo, no que tange a esta pesquisa, entre o direito à educação e o direito à moradia, devem ser compreendidas e respeitadas pelos agentes envolvidos na elaboração e na implementação das políticas públicas, principalmente quando têm como público alvo os segmentos de menor renda, como o atendido pela modalidade do Programa Minha Casa Minha Vida “Empresas Faixa 1”. Acredita-se também serem imperiosas a incorporação da dimensão territorial e a articulação entre setores na implementação de políticas públicas, diretrizes que demandam receptividade para o desenvolvimento de ações intersetoriais e adaptações no pacto educacional. Os dados da pesquisa revelam que, para além do local de implantação dos residenciais e da localização das escolas em relação a eles, quando há a tentativa de satisfação do direito à moradia desconectada da perspectiva intersetorial, dinâmicas urbanas e sociais atuam para a negação de outros direitos e para a redução das

oportunidades educacionais. Exemplos dessas dinâmicas seriam a violência urbana, as irregularidades na ocupação dos imóveis, os problemas de mobilidade e as condições socioeconômicas das famílias. Tais fatores interferem sobre o atendimento escolar e o processo de escolarização, cobrando dos educadores uma postura mais sensível às características do território e um olhar ampliado sobre as implicações da conformação e dos usos do território na promoção do direito à educação. Os dados também revelam distâncias entre o proclamado e o realizado no tocante aos direitos no Brasil – distâncias que, no âmbito educacional, conformam novos desafios e novas demandas à gestão e ao atendimento escolar, evidenciando as novas formas de exclusão que se fazem presentes na escola pública brasileira. Acredita-se que o enfrentamento desses novos desafios e o atendimento às novas demandas educacionais exigem a articulação entre instituições e políticas que ultrapassem a perspectiva setorial. De outra forma, não há como superar as lacunas entre o proclamado e o realizado no âmbito dos direitos sociais no Brasil. De outra forma, não há como transformar os sujeitos de direitos em sujeitos com direitos realizados e partícipes de uma sociedade plenamente democrática.

Palavras-chave: Direito à educação. Direito à moradia. Território. Programa Minha Casa Minha Vida. Atendimento escolar.

ABSTRACT

The theme of this work is inscribed in the intersection of problems of two classic fields of sociology, namely, the sociology of education and urban sociology. This intersection, which includes reflections on the right to education on the one hand and the right to housing on the other, is part of a perspective analysis which has recently been conquering space in Brazil and strengthening relations between sociology and urban planning. Aiming to understand the relationship between the right to education and the right to housing within the scope of Minha Casa Minha Vida Program (MCMV), the research has sought to identify whether and how that program, by promoting the right to housing, sometimes reinforcing segregation, has produced effects on the right to education, especially on school attendance and on the schooling process of children and young people in the city of Juiz de Fora. Bibliographic production was used regarding the MCMV Program, the right to education and the trajectory of school and public education in Brazil. The return to this bibliographic production contributed to reflections about the effects of the organization of the urban space promoted by the MCMV on the right to education and on the educational opportunities for children and young people in Juiz de Fora. The perceptions of the interviewed subjects - educators, mothers of basic education students and young people between 15 and 19 years old about such interferences were also analyzed. This text demonstrates that both rights - housing and education - matter and that it is necessary to recognize and respect the interconnection and interdependence between them to promote human development and dignified life. It is believed that, for the real promotion of these two dimensions, the interconnection and interdependence between rights, especially with regard to this research, between the right to education and the right to housing, must be understood and respected by those involved in the elaboration and implementation of public policies, especially when targeting low-income segments, such as the one served by Minha Casa Minha Vida Program "Empresas faixa 1". It is also believed that the incorporation of the territorial dimension and the articulation between sectors in the implementation of public policies are imperative, guidelines that demand receptivity for the development of intersectoral actions and adaptations in the educational pact. The survey data reveal that, in addition to the place where the residences are located and the location of schools in relation to them, when there is an attempt to satisfy the right to housing, urban and social dynamics act to deny other rights and to reduce educational opportunities. Examples of these dynamics would be urban violence,

irregularities in the occupation of properties, mobility problems and the socioeconomic conditions of families. Such factors interfere with school attendance and the schooling process, demanding from educators a more sensitive stance to the characteristics of the territory and an expanded look at the implications of the conformation and uses of the territory in promoting the right to education. The data also reveal differences between what was proclaimed and what was accomplished with regard to rights in Brazil - differences that, in the educational field, shape new challenges and new demands on school management and attendance, highlighting the new ways of exclusion that are present in Brazilian public school. It is believed that facing these new challenges as well as new educational demands require the articulation between institutions and policies that go beyond the sectoral perspective. Otherwise, there is no way to overcome the gaps between what has been proclaimed and what has been achieved within the scope of social rights in Brazil. Otherwise, there is no way to turn the subjects of rights into subjects with accomplished rights and total participants in a fully democratic society.

Keywords: Right to education. Right to housing. Territory. Minha Casa Minha Vida Program. School attendance.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.D.A	Amigos dos Amigos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APO	Avaliação de pós-ocupação
Art.	Artigo
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BNH	Banco Nacional de Habitação
CAIXA	Caixa Econômica Federal
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos
CERESP	Centro de Remanejamento do Sistema Prisional
CF/1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CPS/UFJF	Centro de Pesquisas Sociais da Universidade Federal de Juiz e Fora
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CTI Hab	Comitê técnico intersetorial de Diretrizes da Execução da Política Habitacional
CV	Comando Vermelho
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMCASA	Empresa Municipal de Habitação
FAR	Fundo de Arrendamento Residencial
FCP	Fundação Casa Popular
FDS	Fundo de Desenvolvimento Social
FGHab	Fundo Garantidor da Habitação Popular
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNHIS	Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social
HIS	Habitação de interesse social
IAPs	Institutos de Aposentadoria e Pensão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPPLAN	Instituto de Pesquisas e Planejamento
IPPUR	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro
km	Quilômetro
Lula	Luiz Inácio Lula da Silva
MCMV	Minha Casa Minha Vida
MP	Medida Provisória
Nº	Número
NEHab	Núcleo de Estudos sobre Habitação da UFJF
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDDU/2000	Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de 2000
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PlanHab	Plano Nacional de Habitação
PMH/JF	Plano Municipal de Habitação de Juiz de Fora
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio
PNH	Política Nacional de Habitacional
PNHU	Programa Nacional de Habitação Urbana

PNHR	Programa Nacional de Habitação Rural
ProExt EEI/UFJF	Projeto Escritório Escola Itinerante do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFJF: avaliação e assessoria técnica em empreendimentos do Programa Minha Casa Minha Vida em Juiz de Fora – MG
PT	Partido do Trabalhadores
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SFH	Sistema Financeiro de Habitacional
SM	Salário Mínimo
SNH	Sistema Nacional de Habitação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Conta da União
TTS	Trabalho Técnico Social
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UH	Unidade habitacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Marcos da produção habitacional de interesse social no Brasil até a CF/1988	50
Figura 2	Marcos da produção habitacional de interesse social no Brasil da CF/1988 até o governo Fernando Henrique Cardoso	51
Figura 3	Principais elementos da estrutura institucional criada no primeiro governo Lula para dar suporte às reformas urbanas pretendidas	54
Figura 4	Articulação entre os principais agentes envolvidos no desenho institucional do MCMV-Empresas Faixa 1	63
Figura 5	Processo de implementação e fluxo da produção do MCMV-Empresa Faixa 1 em Juiz de Fora	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Dados da produção do Programa Minha Casa Minha Vida por Faixa de renda entre 2009 e março de 2018	70
Gráfico 2	Número de escolas em que já estudou (contando com a atual)	143
Gráfico 3	Escolaridade da mãe (%)	146
Gráfico 4	Escolaridade da mãe por Faixa etária (%)	146
Gráfico 5	Relação da família com o Programa MCMV-Empresas Faixa 1 e tempo de moradia no mesmo endereço (%)	147
Gráfico 6	Porque gosta menos do bairro atual (bairro do MCMV)	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Escolas contatadas	36
Quadro 2	Indicação de “casos” pelas escolas participantes da pesquisa	37
Quadro 3	Os instrumentos de pesquisa	38
Quadro 4	Fases do Programa Minha Casa Minha Vida: período, metas e produção	64
Quadro 5	Informações gerais sobre fases e faixas da produção do Programa Minha Casa Minha Vida	66
Quadro 6	Demonstrativos gerais do Programa Minha Casa Minha Vida de 2009 a março de 2018	70
Quadro 7	Dados gerais sobre o déficit habitacional e a sobre produção do Minha Casa Minha Vida	70
Quadro 8	Problemas relatados por moradores de empreendimentos habitacionais do MCMV-Empresa Faixa 1 instalados em Juiz de Fora	86
Quadro 9	Evolução do crescimento populacional e escolarização no Brasil, da população de 5 a 19 anos, de 1920 a 1970	116
Quadro 10	Evolução da matrícula na escola primária, Brasil: 1940-1970	117
Quadro 11	Expansão da matrícula do Ensino Primário no Brasil, de 1945 a 1959	117
Quadro 12	Expansão da matrícula geral do Ensino Médio no Brasil, de 1940 a 1970	117
Quadro 13	Evolução da taxa de escolarização, por grupo de idade em relação com o Ensino Médio no Brasil, de 1940 a 1970	118
Quadro 14	Informações gerais sobre educação no Brasil	120
Quadro 15	Dados gerais sobre analfabetismo entre a população de 15 anos e mais – Brasil (1900-2010)	120
Quadro 16	Instrumentos de pesquisa utilizados na pesquisa de campo	133
Quadro 17	Nível de ensino ofertado nas unidades escolares	137
Quadro 18	Número de jovens por idade e Ano/Série de matrícula	142
Quadro 19	Por que a escola é importante	143
Quadro 20	Escolaridade da mãe dos jovens participantes	145

Quadro 21	Número de casas em que já morou	148
Quadro 22	Número de casas em que morou e de escolas em que estudou	151
Quadro 23	Importância da escola para os jovens	199

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
A CLASSIFICAÇÃO E A JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	25
O ESCOPO DA PESQUISA E SUA PROPOSTA METODOLÓGICA	27
O desenho inicial da pesquisa e suas primeiras adaptações	27
A revisão bibliográfica	29
A questão de pesquisa e o “campo”	32
A ESTRUTURA DA TESE	39
1 O DIREITO À MORADIA E O PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA: DILEMAS ENTRE A QUANTIDADE E A QUALIDADE – AVANÇOS E CONTRADIÇÕES	42
1.1 HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL E DIREITO À MORADIA: ANTECEDENTES DO PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA	45
1.1.1 Principais ações estatais em habitação social no Brasil anteriores ao Minha Casa Minha Vida: aspectos essenciais	45
1.1.2 O governo Lula e o contexto de criação do Programa Minha Casa Minha Vida: dois olhares sobre a moradia – direito ou bem material? .	52
1.2 O PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA NA ÓTICA DA LEGISLAÇÃO E DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA	55
1.2.1 A Estrutura do Programa Minha Casa Minha Vida: legislação e desenho	57
1.2.2 O Minha Casa Minha Vida a partir da produção bibliográfica: efeitos, avanços e contradições	68
1.3 O PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA: IMPLEMENTAÇÃO, PRODUÇÃO E PERCEPÇÃO DOS MORADORES	76
2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: O PROCLAMADO E O REALIZADO	89
2.1 DIREITO À EDUCAÇÃO E SUA DIMENSÃO ESCOLAR: UNIVERSALIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO – O PROCLAMADO	89

2.1.1	Direito à educação: direito universal e possibilidade de desenvolvimento humano	91
2.1.2	Educação: um direito com idas e vindas no ordenamento constitucional brasileiro – um destaque para a Constituição de 1988	97
2.2	ESCOLA E ENSINO PÚBLICO NO BRASIL: O REALIZADO – TROPEÇOS E AVANÇOS NA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO	106
3	O PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA E A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO TERRITÓRIO: IMPACTOS E INTERFERÊNCIAS NO ATENDIMENTO ESCOLAR E NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM JUIZ DE FORA	132
3.1	A CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES E OS SUJEITOS DE PESQUISA	136
3.1.1	As escolas	136
3.1.2	Os educadores	140
3.1.3	Os jovens participantes da pesquisa	141
3.1.3.1	<i>O conjunto de jovens participantes da pesquisa e suas famílias</i>	<i>142</i>
3.1.3.2	<i>Os jovens participantes da entrevista em profundidade</i>	<i>149</i>
3.1.4	As mães entrevistadas	152
3.2	O MCMV, OS ALUNOS, AS FAMÍLIAS E A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA ÓTICA DOS ENTREVISTADOS	153
3.2.1	As diferentes percepções sobre o MCMV e seus residenciais: evidências de que o direito à moradia digna não se encerra com acesso à casa	154
3.2.1.1	<i>As marcas da pobreza e da violência</i>	<i>154</i>
3.2.1.2	<i>MCMC: Outros olhares. Outras percepções</i>	<i>173</i>
3.2.2	Sobre os alunos, suas famílias e a importância da escola	177
3.2.2.1	<i>A percepção dos educadores acerca dos alunos e suas famílias: “deseestrutura”, desinteresse ou falta de cultura escolar?</i>	<i>177</i>
3.2.2.2	<i>As funções da escola, sua importância e o investimento familiar em educação</i>	<i>190</i>

3.3	O MCMV E SUAS POSSÍVEIS INTERFERÊNCIAS NO ATENDIMENTO ESCOLAR E NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM JUIZ DE FORA: A PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS	213
3.3.1	As implicações do MCMV e do território à gestão e ao atendimento escolar: o olhar dos educadores	214
3.3.1.1	<i>Implicações decorrentes da estrutura física e pedagógica da escola e da demanda por novas vagas</i>	215
3.3.1.2	<i>Implicações decorrentes de conflitos e violência: a manutenção do patrimônio público escolar e a segurança das pessoas e a perda de alunos</i>	233
3.3.2	O fenômeno da “circulação de alunos”: implicações dos obstáculos à concretização do direito à moradia e do direito à educação	260
3.3.3	Juventudes e Educação no âmbito do Programa MCMV: condições de vida e trajetória escolar – triangulando direitos	265
3.3.3.1	<i>Oito Jovens. Oito Histórias</i>	269
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	292
	REFERÊNCIAS	308
	APÊNDICES	342
	ANEXO	365

INTRODUÇÃO

A temática desta pesquisa se inscreve no campo dos direitos, com destaque para o direito à educação e o direito à moradia no âmbito do Programa Minha Casa Minha Vida (MCMV). Busco pensar a relação entre esses dois direitos declarados como direitos fundamentais na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988)¹, a partir da interseção de problemáticas de dois campos clássicos da sociologia, quais sejam, a sociologia da educação e a sociologia urbana. Interseção essa que se caracteriza pela inserção do território e suas formas de organização nas suas análises que, recentemente, vêm conquistando espaço no Brasil e estreitando relações entre a sociologia e o planejamento urbano. Em tradições como a norte-americana e a francesa, por exemplo, o território e suas formas de organização já são amplamente incorporados às reflexões sobre os processos de socialização e, por isso, presentes em maior grandeza no pensamento social e no planejamento de políticas públicas (RIBEIRO & KOSLINSKI, 2010). No entanto, no contexto brasileiro, de uma maneira geral, as decisões sobre a elaboração de políticas, principalmente aquelas desenvolvidas nas e pelas cidades e as educacionais, tendem a permanecer alheias à importância do território nas dinâmicas sociais e urbanas. Ao posicionar o território como um simples elemento do ambiente, as análises dos problemas sociais e educacionais existentes nas cidades brasileiras, e as proposições de enfrentamento a eles desconsideram as oportunidades e/ou as desigualdades que este é capaz de influenciar. Sendo assim, os efeitos e as interferências da organização do espaço urbano sobre as desigualdades sociais e educacionais também passam despercebidos. Entre nós, ainda impera a perspectiva setorializada de ver a realidade, perceber os problemas, enxergar as dinâmicas urbanas, sociais e educacionais e propor soluções via políticas, programas e ações públicas.

A análise e a avaliação de políticas e programas públicos apresentam-se como importantes instrumentos para valorizar o uso dos recursos públicos, aprimorar as ações e melhorar a condição de vida das pessoas (ARRETCHE, 1998). O uso apropriado dos recursos públicos deveria ser acompanhado de perto, principalmente quando esse investimento se volta à promoção de direitos. A intervenção estatal para promoção de direitos tem sua importância ampliada em sociedades profundamente marcadas por desigualdades como a brasileira, por exemplo. No meu entendimento, o que as políticas

¹ Instrumento que se pretende organizador e transformador da sociedade (SARLET, 2007; RIANI, 2013).

e os programas públicos representam e o que seus efeitos e impactos, diretos e/ou indiretos, podem vir a representar, em especial para os segmentos inferiores da estrutura social², deveria ser objeto de estudos e análises contínuas e aprofundadas. Estudos e análises que deveriam contribuir para o uso responsável, eficiente e eficaz dos recursos públicos, tendo em vista o bem comum, o desenvolvimento humano e a melhoria da qualidade de vida do conjunto da população, principalmente dos segmentos de menor renda.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) é um marco para a questão dos direitos no Brasil em razão de proclamar o “estabelecimento de um Estado democrático reconhecedor de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais” (IPEA, 2008, p. 7), ampliar o sistema de proteção social e instituir princípios de universalização. Conforme Castro & Ribeiro, por intermédio da garantia dos direitos políticos, civis e sociais a CF/1988

[...] buscaria construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização; reduzir as desigualdades sociais e regionais; e promover o bem de todos sem preconceitos ou quaisquer formas de discriminação. Para tanto, a nova Carta combinaria as garantias de direitos com a ampliação do acesso da população a bens e serviços públicos. (CASTRO & RIBEIRO, 2009, p. 28)

O artigo sexto da CF/1988 é a principal referência dos direitos sociais na ordem jurídica brasileira³. Seu texto foi modificado três vezes por Emenda Constitucional, com vistas à ampliação dos direitos sociais⁴. A redação atual do referido artigo foi dada pela Emenda Constitucional Nº 90 de 2015, tomando o seguinte formato: “Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”⁵ (BRASIL, 1998. Grifos meus). Os direitos

² Estes últimos, geralmente, os mais vulneráveis econômica e politicamente e, por isso, mais dependentes da ação estatal para satisfação de necessidades básicas.

³ Retomarei esse ponto mais adiante, quando abordar o direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro.

⁴ Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015: Dá nova redação ao art. 6º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. Emenda Constitucional nº 64, de 04 de fevereiro de 2010: Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social. Emenda Constitucional nº 26, de 14 de fevereiro de 2000: Altera a redação do art. 6º da Constituição Federal. A redação de 2000 introduz a moradia como direito social.

⁵ Apesar de explicitados no Art. 6º, estes direitos estão distribuídos por todo texto constitucional (LIMA JUNIOR, 2001; SARLET, 2007) e caracterizam-se por “indicarem num momento histórico, as situações consideradas imprescindíveis à realização da condição humana” (RIANI, 2013, p. 6). Os direitos fundamentais constituem um conjunto de direitos que confirmam a CF/1988 como a instituição legal mais importante do país no que tange aos mínimos sociais, inclusive porque é a partir dela que a proteção social no Brasil passa a ser concebida sob a perspectiva do direito à cidadania, gerando uma pauta de direitos e deveres, ainda que, para muitos apenas no campo das ideias.

compreendidos nesse artigo se constituem em direitos sociais fundamentais. Tratam-se de direitos interdependentes e destituídos de hierarquia, que visam a garantir melhores condições de vida e a diminuir as desigualdades sociais (KOERNER, 2005; BENEVIDES, 1998). A ausência de hierarquia e a relação de interdependência entre esses direitos advertem que o atendimento a um deles não deve desprezar a importância dos outros. Esse é um aspecto que ressalta a necessidade de ações articuladas e intersetoriais nas etapas de planejamento, proposição e implementação das políticas públicas⁶. Mesmo reconhecendo a inter-relação e a indivisibilidade dos direitos sociais, ganham destaque neste estudo o direito à educação e o direito à moradia no âmbito do Programa MCMV.

Educação e moradia são direitos incorporados ao ordenamento constitucional brasileiro em tempos distintos e também de formas distintas. A educação, por exemplo, está presente em todas as constituições brasileiras, ainda que de forma singela e seletiva, ao passo que a moradia ganha status de direito bem mais tarde. O direito à moradia foi tardiamente incluído no bojo dos direitos sociais no Brasil, através da Emenda Constitucional Nº 26 de 2000, e este não se concretiza única e exclusivamente com acesso à habitação (BONDUKI, 1998; CARSOSO, 2013). Como será abordado nesta tese, o acesso a uma unidade habitacional não basta para a realização do direito à moradia adequada. Esse direito inclui, além do acesso à casa, questões outras como disponibilidade de infraestrutura e condição mínima de habitabilidade, acesso a equipamentos e serviços públicos, inclusive escola, além de outras dimensões como a segurança da posse, a possibilidade de pertencimento a um grupo social e o reconhecimento de uma identidade social (FERNANDES & ALFONSIN, 2014). A realização do direito à moradia adequada para todos no Brasil ainda encontra muitos desafios, considerando os históricos processos de segregação e exclusão e as dificuldades de acesso à terra urbanizada por parte de grandes parcelas da população, em especial os segmentos inferiores da estrutura social (RIBEIRO, CARDOSO & LAGO, 2003; BONDUKI, 1998; RIBEIRO, 1997; RIBEIRO & AZEVEDO, 1996).

O direito à educação, apesar de presente em todos os textos constitucionais, ainda que de forma limitada, ganhou amplitude e força a partir da CF/1988. Conforme proclama o Art. 205 da Carta Magna de 1988, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

⁶ As políticas públicas são aqui compreendidas como as decisões dos governos sobre questões e problemas de ordem pública de ampla abrangência, estruturadas a partir de processo decisório complexo, com vistas a impactar na realidade e satisfazer o interesse coletivo (CONDÉ, 2013; AMABILE, 2012; SOUZA, 2006).

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Portanto, um direito demasiado importante, que demanda política pública e outras ações estatais, diretas e indiretas, para o alcance de todos. O direito à educação escolar é uma das dimensões do direito à educação e a forma mais incisiva de ação do Estado para a sua promoção. De acordo com Cury (2006a, p. 1), “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho”. Assim sendo, a educação escolar responde a um dos pilares da igualdade de oportunidades⁷.

O direito à educação e o direito à moradia, assim como os demais direitos sociais, são basilares para uma vida digna. Para a realização de uma vida digna, é preciso, além da proclamação de direitos, que estes sejam, de fato, reconhecidos por todos e realizados para todos – aspectos relacionados ao princípio da igualdade entre os seres humanos presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no texto da principal lei em vigor no Brasil, a CF/1988. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Art. 7º Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.)

Aspecto reiterado pela CF/1988 em seu artigo quinto:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (EC nº 45/2004)

[...]

§ 1º As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata. (BRASIL, 1988.)

Essas são proclamações e garantias formais importantes para os direitos humanos, para os direitos de cidadania e para uma vida digna (que não se aparta da igualdade no usufruto desses direitos). Apesar do reconhecimento da importância desses direitos e da sua garantia em lei, na prática o Estado brasileiro apresenta sérias dificuldades para promovê-los universalmente (HADDAD, 2006). Dificuldades que guardam relação com a estrutura do Estado de Bem-Estar Social desenvolvido no país⁸. No Brasil, o proclamado

⁷ Aspecto aprofundado no Capítulo 2 desta tese.

⁸ O Estado de Bem-Estar Social, também denominado como *Welfare State* ou Estado Protetor, faz referência às estratégias de intervenção estatal para o enfrentamento das desigualdades, das necessidades e dos problemas públicos. A literatura afirma haver “distintos regimes de *Welfare State*, os quais constituem, na verdade, diferentes soluções políticas para o conflito distributivo no interior das sociedades” (ARRETCHÉ, 1995, p. 28), que conformam uma variabilidade dos sistemas de proteção social. Referência importante sobre a variabilidade dos sistemas de proteção social é Gosta Esping-Andersen (1990). Informações sobre a literatura internacional que aborda as origens, o desenvolvimento e as características do *Welfare State* podem ser encontradas em: Draibe (1993), Arretche (1995) e Kerstenetzky (2012). Reflexões sobre o

nem sempre corresponde ao realizado, inclusive no que toca aos direitos fundamentais. A igualdade formal presente no ordenamento jurídico brasileiro, não se traduz imediata e prontamente em usufruto e realização dos direitos para todos.

Em texto de 1962, Anísio Teixeira já chamava atenção para a “distância entre os valores proclamados e os valores reais” no tocante às instituições escolares brasileiras⁹. O referido texto é um dos principais documentos que me inspiraram na escrita desta tese porque, apesar de abordar diretamente o direito à educação, convidou-me a reflexões sobre a “distância” entre o proclamado e o realizado existente no conjunto dos direitos sociais. “Distância” essa que constitui lacunas entre o que diz a lei e o que a realidade permite, ou seja, entre o proclamado e o realizado no conjunto dos direitos. Lacunas que não surpreendem, afinal a nossa relação com os direitos não é simples, nem linear. Ao contrário, o país apresenta uma relação conservadora com a temática dos direitos, carregada de hierarquia e seletividade, que, mesmo com os avanços conquistados com a promulgação da CF/1988 e, posteriormente, com um conjunto de leis infraconstitucionais, na prática, ainda guarda distância para com os princípios de igualdade e justiça social. Essa relação conservadora com os direitos tem suas bases justificadas no processo de modernização do país (também conservadora), iniciado na década de 1930¹⁰. Esse processo, conduzido pelo Estado e pela elite que dele fazia parte (direta ou indiretamente) – portanto, um processo caracterizado como “de cima para baixo” –, promoveu mudanças e “concedeu direitos” aos “cidadãos” brasileiros com intuito de transformar conservando (privilégios e interesses). Assim, de maneira regulada¹¹, foram concebidos os direitos de cidadania no país (SANTOS, 1987), ancorados em

Estado de Bem-Estar Social desenvolvido no Brasil são apresentadas em: Medeiros (2001), Draibe (1998, 1993), Draibe & Aureliano (1989).

⁹ Texto intitulado “Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras”.

¹⁰ O processo de modernização seria a passagem das formações sociais de caráter tradicional, oligárquica e escravista para a modernidade, constituindo uma sociedade moderna, republicana e democrática. Conforme ressalta Vianna (2013, s.p.): “A literatura em ciências sociais tem distinguido o duplo caráter dos processos de modernização, diferenciando os casos da modernização central dos da periférica.” O Brasil seria um exemplo de modernização periférica, que conforme esse mesmo autor: “nascem comprometidos com a tradição e altamente dependentes das elites políticas que os desencadeiam, obrigadas a abrigar no governo forças sociais heterogêneas originárias de tempos históricos distintos e a manter sob controle a sua movimentação social, a fim de preservar a política que pretende impor. Relações heterônomas entre governantes e governados, com o vértice do poder disposto assimetricamente diante da sua sociedade, são, pois, intrínsecos a eles.” Uma forma de modernização também conhecida como conservadora. Detalhes e reflexões sobre o processo de modernização no Brasil podem ser encontrados em: Santos (1987), Vianna (1997; 2013), Marques (1994), Carvalho (2006) e Domingues (2002).

¹¹ Faz referência ao sistema de regulação das relações de trabalho desenvolvidas a partir da década de 1930. Um sistema composto por um núcleo de ações que se constituiu em uma espécie de rede de “compensações” vinculadas ao trabalho (ALGEBAILLE, 2009). Conforme Wanderley Guilherme dos Santos (1987), os serviços e benefícios oriundos desse sistema não eram pautados em princípios universais e igualitários porque o mercado de trabalho era o responsável por conferir a condição de cidadão, através do registro em

elementos como: aceleração do processo de urbanização; sobreposição dos valores políticos e da elite aos valores sociais; estratificação ocupacional e legislação trabalhista; e, antecipação do Estado com a “concessão de direitos” como forma de frear o crescimento das demandas por acesso a direitos, inclusive educação pública, intensificado a partir da década de 1930 – uma concessão não universal, proposta de forma seletiva, excludente e reguladora (ROMANELLI, 1986). Tais aspectos serão retomados no Capítulo 1, para a compreensão do lugar secundário da habitação de interesse social no processo de urbanização do país e do tardio reconhecimento do direito à moradia como um direito fundamental e no Capítulo 2 para o devido entendimento das idas e das vindas do direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro. Direitos que se cruzam no âmbito do Programa MCMV.

Objetivando compreender as relações entre esses dois direitos no âmbito do Programa MCMV, foram entrevistados educadores, mães de alunos da educação básica e jovens entre 15 e 19 anos moradores de residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1¹². As entrevistas buscaram identificar se o referido Programa, ao promover o direito à moradia sem considerar a interdependência entre os direitos sociais, produziu impactos sobre o direito à educação, interferindo no atendimento escolar e no processo de escolarização de crianças e jovens no município de Juiz de Fora - Minas Gerais. As reflexões apresentadas têm suporte na bibliografia consultada referente ao Programa MCMV, à escola pública e às oportunidades educacionais no Brasil.

Pretende-se demonstrar ao longo desta tese que ambos direitos importam – moradia e educação –, afinal as pessoas precisam de casa e de escola, e que se faz necessário reconhecer e respeitar a interligação e a interdependência entre esses direitos para a promoção do desenvolvimento humano e da vida digna. Penso que, para real promoção dessas duas dimensões, a interligação e a interdependência entre o direito à educação e o direito à moradia devem ser compreendidas e respeitadas pelos agentes envolvidos na elaboração e na implementação das políticas públicas, principalmente quando têm como público alvo os segmentos de menor renda, como o atendido pela modalidade Empresas do Programa MCMV para a Faixa de renda 1. Com esse olhar renovado sobre os direitos, creio ser imperiosa a incorporação da dimensão territorial e a

ocupações reconhecidas e definidas em lei, decisões que constituíram uma *cidadania regulada* e restrita aos trabalhadores formais. Cabe ainda ressaltar que, à época, a política habitacional assim como outras políticas setoriais e parte do atendimento à saúde, era vinculada ao sistema previdenciário.

¹² Uma das modalidades do Programa MCMV, apresentada com mais detalhes no Capítulo 1 desta tese.

articulação entre setores na implementação de políticas públicas; diretrizes que demandam receptividade para o desenvolvimento de ações intersetoriais e adaptações no pacto educacional.

A CLASSIFICAÇÃO E A JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Se as pesquisas precisam de classificação, esta se enquadraria como exploratória, descritiva e de natureza qualitativa¹³. A natureza qualitativa da pesquisa relaciona-se à percepção do fenômeno dentro do seu contexto e busca captar seus diversos aspectos e dimensões. A sua classificação como exploratória deve-se ao objetivo de proporcionar uma visão geral acerca do fenômeno investigado, neste caso as interferências do Programa MCMV sobre o atendimento escolar e o processo de escolarização de crianças e jovens em Juiz de Fora. As análises presentes na produção bibliográfica sobre o MCMV, de maneira geral, não abordam essas interferências. Tal situação permite e exige maior flexibilidade no planejamento da pesquisa. Esta consiste em uma outra característica das pesquisas exploratórias. A pesquisa exploratória se constitui em um *continuum* e se realiza em várias etapas, cada uma delas com finalidade e metodologia próprias, que ao final formam um todo coordenado e harmônico. As diferentes etapas da pesquisa se apoiam nas anteriores e não há um número de etapas pré-determinado, sendo possível realizar quantas forem necessárias para alcançar os objetivos propostos. Como será demonstrado, esta pesquisa foi construída em diversas etapas.

A classificação da pesquisa como descritiva refere-se à busca pela apresentação detalhada da situação problema investigada, com intuito de identificar relações entre eventos no caso desta investigação, identificar relações entre o direito à educação e o direito à moradia no âmbito do Programa MCMV. Considero importante ressaltar tais características da pesquisa para que fique claro ser esta apenas um passo inicial, que poderá se conectar a outras investigações também preocupadas com a realização dos direitos, especialmente do direito à educação, e interessadas em produzir informações para subsidiar e aprimorar o planejamento e a implementação de políticas sensíveis à importância de ações intersetoriais para a promoção da qualidade de vida, a ampliação das oportunidades educacionais e a construção de cidades mais justas e menos desiguais.

O estudo que embasa esta tese tem como “pano de fundo” o tema dos direitos, e busca identificar a relação entre os direitos à educação e à moradia no âmbito do Programa

¹³ Mais informações sobre a classificação de pesquisas podem ser encontradas em: Babbie (2013), Lüdke & André (2005), Minayo (2003) e Gil (1999).

MCMC em Juiz de Fora. Meu interesse pelo tema e minha chegada ao doutorado em educação não conformam uma linha reta, tendo em vista a interdisciplinaridade que caracteriza minha formação acadêmica e minha experiência profissional. Cientista Social por formação, tive a oportunidade de me envolver profissionalmente em projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos no Centro de Pesquisas Sociais da Universidade Federal de Juiz e Fora (CPS/UFJF), que se debruçavam sobre diversas temáticas entre as quais os processos de urbanização no município de Juiz de Fora. Após compor equipe que desenvolveu a proposta do Plano Municipal de Habitação de Juiz de Fora (PMH/JF), comprometido com a habitação de interesse social (HIS), recorri, no ano de 2008, ao mestrado em planejamento urbano e regional do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR) para suporte teórico a reflexões mais consistentes sobre as formas de ocupação do território pelos diferentes grupos sociais em Juiz de Fora. Os estudos realizados durante o período em que estive no IPPUR contribuíram para enriquecer e incentivar ainda mais o exercício de compreensão da dinâmica urbana e dos efeitos dos processos de urbanização no desenho urbano do referido município e na vida da população local. Por outro lado, minha experiência como docente aproximou-me de duas outras temáticas a mim muito caras, direito à educação e juventude(s). Essa aproximação direcionou minha atenção às diferentes experiências e oportunidades da(s) juventude(s) no processo de concretização dos direitos, em especial da dimensão escolar do direito à educação (ABRAMO & BRANCO, 2011; CASTRO, AQUINO, ANDRADE, 2009; IBASE e INSTITUTO PÓLIS, 2005; DAYRELL, 2003; PAIS, 2003; NOVAES, 1995).

Entre 2013 e 2017, estive envolvida em projeto de extensão universitária de avaliação de pós-ocupação (APO)¹⁴ de residenciais de HIS construídos em Juiz de Fora através do Programa MCMV, Projeto Escritório Escola Itinerante do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFJF: avaliação e assessoria técnica em empreendimentos do Programa Minha Casa Minha Vida em Juiz de Fora – MG¹⁵. Essa experiência possibilitou-me aproximar de jovens em idade escolar, residentes em habitacionais do MCMV em Juiz de Fora. Nessa aproximação, observei que vários desses jovens passavam grande parte do

¹⁴ A APO é um conjunto de métodos e técnicas que visa a mensurar o desempenho de edificações em uso, levando em consideração aspectos construtivos, arquitetônicos e o grau de satisfação dos usuários.

¹⁵ Projeto ligado ao NEHab (Núcleo de Estudos sobre Habitação da UFJF) e financiado pelo Programa de Extensão Universitária, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. Ao longo desta tese farei referência a este Projeto como ProExt EEI/UFJF. Para mais informações sobre o referido Projeto, consultar: Zambrano et al (2015) e Muchinelli (2017).

dia na ociosidade, perambulando pelas e entre as ruas dos residenciais e/ou do seu entorno. Tal fato aguçou minha curiosidade em relação ao uso do tempo por parte desses jovens, bem como ao significado atribuído por eles à escola e à moradia, enquanto espaços de socialização. Diante dessa realidade, algumas questões me surgiram: Estariam esses jovens fora da escola? Teriam eles concluído a educação básica? Como seriam suas trajetórias escolares? Quais oportunidades educacionais lhes teriam sido oferecidas, estimuladas ou negadas? Experiências e questionamentos me conduziram ao doutorado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF (PPGE/UFJF).

Minha intenção inicial era refletir sobre impactos do MCMV, em especial os negativos, sobre o processo de escolarização de jovens residentes em habitacionais do Programa, considerando a identificação, através de conversas informais, que alguns jovens haviam abandonado a escola sem concluir o Ensino Fundamental. Tocada pelo que pude observar nas visitas aos residenciais do MCMV proporcionadas pelo ProExt EEI/UFJF, propus-me a investigar o(s) porquê(s) de diversos jovens manterem-se grande parte do dia sem uma ocupação orientada¹⁶. O objetivo era identificar se e como o MCMV, criado com intuito de melhorar a qualidade de vida dos seus beneficiários, estaria afetando a escolarização dos jovens das famílias contempladas. Em grande medida a pesquisa segue abordando essa questão, mas, como apresentarei mais adiante, a proposta inicial acabou sendo reformulada e ampliada para outros grupos que não apenas os jovens, tendo em vista algumas revelações da pesquisa de campo no âmbito das atividades do ProExt EEI/UFJF.

As mudanças e a ampliação no escopo da pesquisa se justificam pela importância destes dois direitos sociais – moradia e educação – para o desenvolvimento humano e a integração de todos ao Estado de Direito (integração seguida de participação).

O ESCOPO DA PESQUISA E SUA PROPOSTA METODOLÓGICA

O desenho inicial da pesquisa e suas primeiras adaptações

A ideia inicial da pesquisa era averiguar se e analisar como o Programa MCMV estaria impactando o processo de escolarização de jovens entre 15 e 19 anos de idade residentes em habitacionais construídos através do referido programa, dando destaque aos jovens que abandonaram a escola após a mudança da família para uma unidade

¹⁶ Por ocupação orientada, refiro-me a atividades sistemáticas e, de alguma forma, coordenadas ou supervisionadas por um adulto, direta ou indiretamente relacionadas à educação formal, ao mundo do trabalho ou à organização da vida familiar.

habitacional do MCMV. Para tornar concreta a discussão sobre as relações entre o direito à moradia e o direito à educação, a proposta era abordar os quatro empreendimentos habitacionais investigados pelo ProExt EEI/UFJF entre 2016 e 2017. Adianto que os residenciais selecionados inicialmente foram mantidos.

A faixa etária proposta, jovens de 15 a 19 anos, justificava-se pelos seguintes aspectos: *(i)* o recorte etário apresentado pelo Estatuto da Juventude (jovem a partir dos 15 anos de idade); *(ii)* a idade máxima indicada pela legislação brasileira como adequada para conclusão da Educação Básica no ensino regular (17 anos); e *(iii)* o número médio de anos de atraso escolar de acordo com os dados do Censo da Educação Básica de 2013 – dois anos –, que revelou 8,5 milhões de estudantes com mais de dois anos de atraso se considerada a série correspondente à sua idade¹⁷. Na época da elaboração do projeto de doutorado (2016), para mim, era importante investigar o processo de escolarização desses jovens porque acreditava se tratar de sujeitos diretamente impactados pelas transformações ocorridas no território e na teia das relações sociais impulsionadas pela implementação do MCMV em Juiz de Fora – crença reforçada pela experiência no campo da pesquisa. Essas transformações, no meu entendimento, afetam as possibilidades de viver a própria juventude e as formas sociais e individuais de transição para a vida adulta em suas diferentes dimensões (familiar, social, trabalhista, econômica, entre outras). Do mesmo modo, elas afetam os hábitos de consumo, a escolarização, os sistemas de aspiração, as expectativas e a valorização e o reconhecimento social.

Para atender a proposta de pesquisa pretendia-se: *(i)* investigar o processo de implementação do Programa MCMV em Juiz de Fora e verificar se seus implementadores faziam uso da intersetorialidade para ampliar positivamente seu alcance; *(ii)* identificar se a implementação do programa, através do reforço à segregação socioespacial, tem promovido a hierarquização dos direitos sociais; *(iii)* averiguar se a implementação dos empreendimentos do MCMV-Empresas Faixa 1 em Juiz de Fora tem contribuído para redução das oportunidades educacionais dos jovens pobres das famílias beneficiárias; *(iv)* verificar se e como a mudança da família para unidade habitacional do MCMV tem contribuído ou não para evasão escolar de jovens entre 15 e 19 anos de idade; e *(v)* identificar o papel e a importância atribuída à escola pelos jovens que interromperam o processo de escolarização após a mudança para residência adquirida por meio do programa.

¹⁷ Esse número representava aproximadamente 17% das 50.042.448 matrículas da educação básica no ano de 2013 (BRASIL, Censo da Educação Básica de 2013).

Previa-se que esse conjunto de investigações demandaria (i) estudo de documentos oficiais e de referenciais bibliográficos que abordam a temática e (ii) aproximação com os jovens, através de técnicas quantitativas e qualitativas, para identificar se e como o Programa MCMV estaria impactando seus processos de escolarização. Para percorrer esses dois caminhos, estava prevista pesquisa documental baseada em documentos oficiais (leis, portarias e decretos) que regulam o programa; revisão dos referenciais bibliográficos que abordam a temática; e pesquisa de campo com uso de *survey* (BABBIE, 2005) e entrevista em profundidade; além de consulta aos dados coletados e às informações produzidas no âmbito do ProExt EEI/UFJF.

A experiência como Cientista Social chamava atenção para o dinamismo do campo de pesquisas sociais, e, por isso, desde o momento de escrita do projeto, eu tinha a convicção de que a proposta metodológica era preliminar, apenas um desenho, um primeiro esboço que sofreria alterações ao longo da sua realização – indícios de uma pesquisa exploratória. E assim foi. Nada de profecia, apenas percepções desenvolvidas com a experiência profissional. A revisão bibliográfica sobre o Programa MCMV, a escola pública e as oportunidades educacionais no Brasil foi realizada conforme o programado, seguindo os critérios apresentados a seguir. O campo da pesquisa, por sua vez, sofreu grandes alterações que serão explicadas mais adiante.

A revisão bibliográfica

Em paralelo ao cumprimento das disciplinas cursadas no doutorado, retomei os estudos sobre o MCMV. A constatação da amplitude e da diversidade da produção bibliográfica sobre o Programa levou-me a criar critérios para ordenação dos materiais a estudar. Primeiramente, foquei os estudos em cadernos e revistas científicas no campo das Ciências Sociais e das Ciências Sociais Aplicadas disponíveis na *internet*. Inicialmente elegi treze periódicos para uma seleção mais minuciosa dos primeiros textos¹⁸. Além dos periódicos, selecionei publicações do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e dos anais de encontros de associações de pós-graduação e pesquisa, teses e dissertações de programas de pós-graduação nas áreas de Ciências Humanas e

¹⁸ Cadernos CEDES; Cadernos Metrópole; Dados – Revista de Ciências Sociais; Economia e Sociedade; Lua Nova – Revista de Cultura e Política; Maná – Estudos de Antropologia Social; Revista Brasileira de Ciência Política; Revista Brasileira de Ciências Sociais; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais; Revista de Sociologia Política; Sociologia; e, URBE – Revista Brasileira de Gestão Urbana.

Ciências Sociais Aplicadas defendidas entre 2009 e 2017 e disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹⁹.

A seleção dos textos considerou a indicação, no título ou no resumo, de pelo menos um dos termos por mim definidos como essenciais ao estudo pretendido²⁰: direitos humanos, educação, escola, habitação de interesse social, política habitacional, intersetorialidade e Minha Casa Minha Vida. Também elegi alguns autores que na minha avaliação são imprescindíveis ao aprofundamento do estudo sobre o Programa MCMV em nível nacional: Aduino Lúcio Cardoso, Ermínia Maricato, Nabil Bonduki e Raquel Rolnik. A seleção dos materiais produzidos por esses autores também seguiu o padrão de indicação dos termos apresentados acima. No entanto, a base para a seleção inicial dos textos foi o currículo dos pesquisadores, disponível na Plataforma Lattes. Cabe ainda o registro de que esse critério de seleção inicial dos textos funcionou como uma base para identificar outros materiais, na medida em que estive atenta às referências contidas nos textos iniciais e em outros canais de divulgação pela *internet*, tudo isso, como uma “bola de neve”, acabou sendo fonte para identificação de novos materiais.

Os estudos no âmbito da educação também seguiram critérios. Primeiramente, retomei materiais estudados no período de elaboração do projeto de doutorado que abordavam a educação em uma perspectiva mais ampla, como uma dimensão dos direitos humanos. Revisitei a legislação brasileira para identificar a forma como esta aborda o direito à educação, em especial o direito à educação escolar. Os autores selecionados para o estudo mais geral sobre direitos e sobre o direito à educação no Brasil foram pré-definidos no período de escrita do projeto e ampliados com aporte das disciplinas cursadas no doutorado e das leituras realizadas. Entre eles, destaco Norberto Bobbio, Marilena Chaui, Carlos Roberto Jamil Cury e Demerval Saviani. As considerações dos membros da banca do Exame de Qualificação chamaram a atenção para a necessidade de voltar o olhar para a literatura que aborda a escola pública e as oportunidades educacionais no contexto brasileiro. Entre os pesquisadores consultados estão: Alicia Bondu, Barbara Freitag, Eveline Algebaile, Fátima Alves, Francisco Creso Junqueira Franco Junior, Haroldo da Gama Torres, José Francisco Soares, Luiz César de Queiroz Ribeiro, Marcelo Burgos, Mariana Koslinski, Marília Pontes Sposito, Mônica Peregrino, entre outros.

¹⁹ Este intervalo de tempo, 2009 a 2017, foi definido tendo em vista o ano de criação do Programa MCMV e o início da minha pesquisa de doutorado.

²⁰ A seleção dos termos levou em consideração meus estudos e minhas experiências com HIS. Sendo assim, de certa forma, foi uma seleção arbitrária.

Alguns desses autores incluem em suas análises a dimensão territorial – estudos situados na interseção entre a sociologia da educação e a sociologia urbana –, aspecto que contribui na compreensão das interferências do MCMV ao direito à educação.

Como era de se esperar, muitos e muitos textos foram categorizados como: “prioridade”, “importante”, “complementar” ou “interessantes”. A categorização dos textos ocorreu após a leitura do título, do resumo e das palavras-chave de cada obra. Como para todo estudante, confesso que muitas vezes também foi para mim angustiante pensar no considerável número de textos identificados e constatar o reduzido tempo disponível para os estudos. Mas decidi avançar com a ideia de que tais textos se somavam a outras produções que constituiriam um banco de materiais (composto por artigos, livros, dissertações, teses, entrevistas, palestras, leis e outros documentos) a ser explorado também em médio e longo prazo; impossível de ser estudado integralmente e em profundidade na reduzida trajetória do doutorado. Dessa forma, diversos textos foram lidos e relidos, mas alguns, confesso, ficaram na “fila de espera”.

Considerando a amplitude da bibliografia identificada, decidi priorizar o estudo de textos que apresentassem no título ou no resumo o termo “Minha Casa Minha Vida”. E a ordem de leitura se daria dos textos mais recentes para os mais antigos. Essa decisão não implicou relaxamento pessoal com a pesquisa. Apenas o reconhecimento de que não conseguiria abarcar nas reflexões da tese toda a produção bibliográfica sobre o Programa MCMV e sobre a escola pública e as oportunidades educacionais no contexto brasileiro. Não identifiquei na bibliografia consultada reflexões que relacionam diretamente o direito à moradia e o direito à educação. Nem mesmo nos eventos acadêmicos de que tive a oportunidade de participar essa relação foi verificada, o que, confesso, me deixou, por várias vezes, desanimada. Momentos em que as dúvidas sobre a relevância do trabalho me tomavam com questões como: Estaria eu estudando algo que não importava a ninguém? Seria esse um tema relevante social e academicamente? Nesses momentos de desânimo recorria aos encontros de orientação e sempre saía deles revigorada, com novas ideias e convicta de que, mesmo sem canais diretos de diálogo, o tema era sim relevante, especialmente por sua dimensão social.

O objeto de pesquisa também demandou aprofundamento do olhar sobre as ações do Estado brasileiro direcionadas à habitação de interesse social, atentando para a necessidade de ações intersetoriais. Confesso que os estudos nessa área foram menos intensos e extensivos do que a pesquisa exigia. Mas são minimamente suficientes para que, no olhar sobre a cidade real, seja possível o reconhecimento da dinamicidade da vida

social e a identificação de que diversas dimensões da vida são afetadas pelas ações públicas e privadas em diversos âmbitos, especialmente no âmbito social e urbano. Entre os pesquisadores consultados nessa área, estão: Adauto Lúcio Cardoso, Celina Souza, Erminia Maricato, Marta Arretche, Nabil Bonduki, Raquel Rolnik e Sônia Draibe. Entre os autores que contribuíram para o meu convencimento da necessidade de intersectorialidade entre políticas e importância do reconhecimento da interdependência entre os direitos para que o uso dos recursos públicos avance em direção ao atendimento das necessidades públicas, ao bem comum, à dignidade da pessoa humana e à conformação de uma sociedade mais justa e menos desigual estão: Flávio Alcoforado, Giselle Monnerat, Glauco Knopp, Jordi Borja, Luciano Junqueira, Manuel Castells, Potyara Pereira, Renata Bichir, Rogério de Souza Medeiros e Rosimary de Souza.

A questão de pesquisa e o “campo”

Agora, é a vez de apresentar a questão de pesquisa e descrever o seu campo. Mas, antes de entrar especificamente na minha pesquisa é importante relatar parte da experiência que tive no ProExt EEI/UFJF em ambiente escolar. Entre o final de 2016 e meados de 2017, foram realizadas, no âmbito do referido Projeto, duas entrevistas semiestruturadas e uma conversa informal em escolas públicas que atendem os residenciais selecionados do MCMV em Juiz de Fora. Como a pesquisa de doutorado está diretamente ligada ao ProExt EEI/UFJF, fiz uso dos dados e das informações gerados pelo projeto para refletir sobre o meu campo de pesquisa, antes mesmo deste começar. A cada entrevista surgiam novos dados, novas informações e novas questões para investigação. A cada nova “conversa” me convencia da necessidade de ampliar o objeto de estudo. Afinal, já de acordo com as três escolas visitadas pela equipe do ProExt EEI/UFJF, na qual me incluo, a construção de residenciais do MCMV no seu entorno estaria interferindo no atendimento escolar como um todo e não apenas no direito à educação dos jovens moradores desses residenciais.

As revelações e os novos questionamentos surgidos a partir dessas “conversas” foram decisivos para as mudanças de rumo da pesquisa. Os desafios à gestão e as situações de riscos ao atendimento escolar relatados nessas primeiras entrevistas me levaram a ampliar a investigação, ficando a questão de pesquisa da seguinte forma: A implementação do Programa MCMV-Empresas Faixa 1, ao reforçar os processos de segregação socioespacial, produz impactos e interferências no atendimento escolar e no processo de escolarização de crianças e jovens? Se sim, quais e de que forma?

A ampliação do objeto de investigação expandiu as escolas a serem investigadas, entrando na lista, inclusive, estabelecimentos de Educação Infantil. Além dessa ampliação, o aprofundamento da investigação sobre o atendimento educacional se fez necessário para identificar os desafios postos à gestão educacional no atendimento escolar a partir da implantação dos residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1 no entorno dos estabelecimentos públicos de Educação Básica. A extensão de entrevistas a familiares e/ou responsáveis de crianças e adolescentes também se fez necessária, considerando que inicialmente apenas jovens de 15 a 19 anos seriam entrevistados. A partir dessas ampliações, revisei o projeto de pesquisa, que, em junho de 2018, foi submetido ao Comitê de Ética da UFJF e aprovado em julho do mesmo ano²¹. Importante destacar que os temas abordados nas entrevistas, alguns relacionados ao envolvimento em atividades ilícitas e conflitos com a lei, geraram a necessidade de garantir o anonimato dos entrevistados. Por isso, foi solicitada dispensa do uso de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo por base a Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNE). Essa medida foi necessária para evitar exposição e constrangimentos que poderiam dificultar a participação de alguns sujeitos. Importante ressaltar que, apesar da dispensa do TCLE, o procedimento de apresentação do pesquisador e da pesquisa com os devidos esclarecimentos do aspecto voluntário de participação e garantia de sigilo das informações individuais a cada participante foi cumprido. Todos os participantes tiveram acesso, por escrito, às principais informações da pesquisa e da pesquisadora (objetivos, etapas, compromisso com anonimato e sigilo dos dados pessoais e formas de contato com a pesquisadora)²².

Uma das tarefas de preparação das atividades de campo foi identificar as escolas públicas que atendem moradores dos residenciais do MCMV selecionados para investigação. Como no Brasil há uma carência de sistematização em forma de norma ou instrução técnica detalhada que regulamente o planejamento urbano de equipamentos urbanos comunitários²³, decidi utilizar como referência o Guia de Sustentabilidade da Caixa Econômica Federal (2010), também conhecido como “Selo Casa Azul”²⁴. A

²¹ Comitê de Ética da UFJF: CAAE 89113718.2.0000.5147 - Parecer nº 2.692.149.

²² Os textos de apresentação da pesquisa produzidos para os participantes da pesquisa podem ser verificados no Apêndice A.

²³ Apesar de existirem propostas técnicas para o planejamento urbano de equipamentos urbanos comunitários, normas ainda não foram aprovadas. Neves (2015) apresenta uma síntese dos critérios para dimensionamento de escolas de educação básica adotados por essas propostas. Grande parte das propostas demandam dados de difícil acesso para o cálculo da distância máxima entre a unidade escolar e o empreendimento habitacional. Esta, uma das justificativas para o uso do Selo Casa Azul.

²⁴ Referência também presente nos estudos do ProExt EEI/UFJF.

decisão de utilizar esse guia como referência deu-se por uma questão prática: ele cita os equipamentos urbanos desejáveis no entorno de empreendimento habitacional na malha urbana, entre eles os equipamentos de educação, e sugere uma distância máxima entre escola pública de Ensino Fundamental e o empreendimento habitacional. As demais propostas demandam dados de difícil acesso para o cálculo da distância máxima recomendável entre os residenciais e os equipamentos de educação. De acordo com o Selo Casa Azul, para empreendimentos habitacionais sustentáveis, deverá haver no mínimo “uma escola pública de ensino fundamental acessível por rota de pedestres de no máximo 1,5 km de extensão”. Como a ideia era trabalhar com escolas de Educação Básica, busquei por escolas de Ensino Infantil, Educação Fundamental e/ou Ensino Médio dentro do limite proposto pelo Selo Casa Azul²⁵. Considerando o indicado nesse guia, a lista inicial de escolas era composta de seis unidades educacionais, sendo uma delas um anexo²⁶. Avaliei esse número (Nº) como insuficiente para o alcance dos objetivos da pesquisa, inclusive porque essas seis escolas atendiam apenas três dos quatro residenciais investigados. Essa foi uma primeira constatação de que alguns empreendimentos do MCMV implantados em Juiz de Fora não atendiam ao recomendado pelo Selo Casa Azul. Foi então que decidi expandir a identificação de equipamentos de Educação Básica para uma distância de até 2 quilômetros (km) dos residenciais. Assim, identifiquei quinze escolas, incluindo o anexo.

Meu primeiro contato com essas escolas foi por telefone. Em todas as ligações eu me apresentava, explicava brevemente a pesquisa e buscava identificar se a escola atendia alunos residentes em empreendimento habitacional do MCMV instalado na vizinhança. Para identificar essa informação, fiz contato telefônico com cada uma das escolas no mínimo três vezes, em alguns casos foram mais de dez ligações. Esses diversos contatos fizeram-se necessários porque algumas escolas não sabiam precisar se entre seus alunos havia moradores dos residenciais do MCMV. Após vários contatos, identifiquei que as quinze escolas atendiam moradores desses residenciais, mas uma delas foi retirada da lista de entrevistas porque atendia apenas um aluno nessa condição²⁷ (Nº considerado em

²⁵ A distância entre os residenciais do MCMV e as escolas foi levantada com uso do *Google Maps* (<https://www.google.com.br/maps>), a partir da definição de um ponto médio dentro do residencial e o endereço da escola.

²⁶ O uso do termo “anexo” faz referência a uma unidade de educação subordinada e dependente (administra e pedagogicamente) de uma escola localizada em endereço diferente.

²⁷ Essa escola localiza-se a uma distância entre 1,5 e 2 quilômetros do residencial MCMV e conforme informação da coordenadora pedagógica, seu único aluno morador do MCMV optou por não trocar de escola quando sua família se mudou para o residencial.

acordo com minha orientadora como insuficiente para a reflexão proposta na entrevista em profundidade). Restaram na lista para entrevista quatorze escolas.

Identificadas as escolas que atendiam moradores dos residenciais do MCMV, retomei o contato com os gestores para verificar o membro da equipe escolar que poderia me receber para entrevista em profundidade. A identificação do entrevistado deveria considerar a capacidade de narrar sobre a chegada dos novos alunos à instituição e sobre as vivências e as dificuldades experimentadas pelo conjunto da equipe escolar durante o período de adaptação destes à escola. Como previsto, em algumas escolas a identificação do sujeito de pesquisa e o agendamento das entrevistas foram simples; em outras, venci pela insistência. Uma escola teve problemas para identificar o profissional a ser entrevistado, deixando transparecer, após mais de dez ligações telefônicas, o desinteresse em participar da pesquisa, por isso a entrevista não foi realizada e a escola retirada da lista de entrevistas. Sendo assim, inicialmente realizei treze entrevistas, uma delas no anexo que funciona nas imediações de um dos residenciais investigados.

Durante as entrevistas foram indicadas outras nove escolas para consulta, todas localizadas em uma distância superior a 2 km dos residenciais do MCMV. Realizei o mesmo procedimento de contatá-las via telefone. Três delas afirmaram não atender alunos residentes em habitacionais do MCMV. Uma escola insistiu no contato via e-mail, mas não deu retorno sobre o atendimento, apesar das inúmeras mensagens enviadas e ligações realizadas. Cinco dessas novas escolas confirmaram atender alunos residentes nos habitacionais do MCMV. Uma delas, após diversos contatos, declinou da participação na pesquisa. Consegui realizar a entrevista em apenas uma das novas escolas indicadas que atendiam os residenciais do MCMV. As outras três escolas pediram para retornar o contato no ano seguinte (2019), considerando as diversas demandas para o encerramento do ano letivo. O contato foi retomado no início de 2019, mas o reduzido N° de alunos dos residenciais do MCMV atendidos por essas escolas e a ausência de educadores que acompanharam o processo de chegada e a adaptação desses alunos na unidade escolar dispostos a participar da pesquisa impediram a realização de novas entrevistas.

Sintetizando, realizei quatorze entrevistas em escolas, contando o anexo. As entrevistas foram realizadas entre julho e outubro de 2018 e entre os entrevistados estão: diretor e vice-diretor, professor, coordenador pedagógico e secretário escolar. O quadro a seguir apresenta a situação do conjunto de escolas contatadas.

Quadro 1. Escolas contatadas.

Situação	Nº
Escolas contatadas	23
Escolas Estaduais	9
Escolas Municipais	14
Escolas que atendem moradores dos residenciais do MCMV investigados	20
Escolas entrevistadas	14 (sendo 1 anexo)
Escolas dispensadas ou que recusaram participar da pesquisa	6

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Obs.: Outras informações sobre as escolas participantes serão apresentadas no Capítulo 3.

A entrevista com profissionais da educação, nesta tese denominados como educadores, pretendia levantar informações gerais sobre o atendimento escolar, a chegada dos alunos moradores de residenciais do MCMV à escola e a adaptação destes ao novo ambiente educacional. Também foi levantado um breve perfil do educador entrevistado, além de histórico e descrição da escola (física, administrativa e pedagógica) – informações importantes para a caracterização do sujeito de pesquisa e da escola. De maneira geral, a entrevista também abordou a relação da escola com seu entorno (vizinhança) e com as famílias dos alunos. Após essa primeira abordagem, a entrevista entrava no ponto central de pesquisa quando, então, a conversa era direcionada à identificação de elementos presentes na relação da escola com o território em suas diversas dimensões e sobre os desafios postos à unidade escolar a partir da instalação de residenciais do MCMV no entorno. Intencionalmente, o final da conversa era reservado para identificar casos de infrequência constante, evasão, violência e outras questões que, de alguma forma, tivessem relação com alunos residentes em habitacionais do MCMV²⁸. Portanto, esse era o ordenamento proposto, contudo, como esperado, cada entrevista tomou seu rumo tendo em vista as vivências, as lembranças e as interpretações do entrevistado sobre o(s) tema(s) e sua necessidade em externalizá-las. No decorrer das entrevistas, muitos foram os dados identificados; revelações e desabafos realizados. Enfim, um conjunto de informações que sinalizavam para diferentes realidades que precisariam ser (re)conhecidas e interpretadas.

Já nas primeiras entrevistas foi possível identificar “casos” para investigar as interferências do MCMV no processo de escolarização de crianças e jovens, situação que se repetiu nas entrevistas dos “casos”, quando novos sujeitos de pesquisa eram indicados pelos entrevistados. Estive atenta para essa possibilidade desde a elaboração do projeto de pesquisa, tanto que não foi possível prever o Nº de entrevistas que seriam realizadas (nem de escolas, nem de “casos”). São as contribuições da técnica *snowball sampling* ou

²⁸ O roteiro proposto para as entrevistas em profundidade nas escolas pode ser verificado no Apêndice A.

“amostragem em bola de neve” à pesquisa (ALBUQUERQUE, 2009; BIERNACKI & WALDORF, 1981). Esta consiste em uma forma de amostra não probabilística, utilizada em pesquisas sociais, nas quais os participantes iniciais indicam novos participantes e assim sucessivamente até o ponto de saturação, momento em que os novos informantes passam a repetir os conteúdos sem acrescentar novas informações relevantes à pesquisa. Das quatorze escolas participantes da pesquisa, uma não identificou “casos” para uma investigação mais aprofundada sobre interferências do MCMV no processo de escolarização e duas se disponibilizaram a fazer esse levantamento, mas não deram retorno, apesar dos meus constantes contatos. Cinco escolas disponibilizaram algum tipo de contato para que eu pudesse acessar familiares de alunos e/ou ex-alunos. Quatro escolas preferiram realizar o contato com as pessoas relacionadas aos “casos” identificados para entrevista. Duas dessas quatro escolas não conseguiram sensibilizar os envolvidos para participação na pesquisa. Mesmo considerando o insucesso dessas duas escolas, a sensibilização das escolas e da vizinhança junto aos possíveis entrevistados surtiu efeito, uma vez que todas as entrevistas realizadas tiveram algum tipo de intermediação. Não consegui realizar entrevistas sem intermediação da escola e/ou de vizinhos porque ora a ligação não completava, ora não conseguia localizar o endereço ou a pessoa indicada. Com isso, constatou-se a importância de se conquistar aliados para chegar aos possíveis sujeitos de pesquisa.

Quadro 2. Indicação de “casos” pelas escolas participantes da pesquisa.

Situação	Nº de escolas
Passaram contato dos possíveis “casos” sem comunicar as famílias.	5
Passaram contato dos possíveis “casos” após comunicação com as famílias.	2
Realizaram contato com as famílias, que se recusaram a participar da pesquisa.	2
Prontificaram-se a fazer o levantamento dos “casos”, mas não disponibilizaram os contatos para realização das entrevistas.	2
Não identificaram entre os alunos possíveis “casos” para entrevista.	1
Autorizaram aplicação de questionário e entrevista com estudantes no interior das suas dependências.	2

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa de campo.

Realizei seis entrevistas a partir dos contatos disponibilizados pelas escolas ou por outros participantes. Conversas riquíssimas. Algumas se constituíram em verdadeira denúncia da insuficiência do poder público em colaborar para a satisfação das necessidades básicas da população alvo do Programa MCMV. Duas entrevistas foram com mães de crianças matriculadas em escolas participantes da pesquisa. As demais entrevistas foram com dois jovens, um de 15 e outro de 16 anos de idade, que, na época da entrevista, não estavam frequentando a escola, e com suas respectivas mães.

Duas escolas identificaram obstáculos para disponibilizar dados ou fazer o contato com famílias convidando-as a participar da pesquisa. Diante dessa situação, foi preciso criar alternativas para não perder a possibilidade de ampliar o N° de “casos” para as reflexões propostas nesta investigação. Com a aval da minha orientadora, sugeri que nessas escolas fossem aplicados questionários individuais e realizadas conversas coletivas com alunos entre 15 e 19 anos de idade moradores de residenciais do MCMV²⁹. O uso dessas técnicas possibilitaria identificar novos sujeitos de pesquisa, nesse caso jovens estudantes. Após a anuência das escolas, realizei as devidas modificações no projeto de pesquisa para nova apreciação pelo Comitê de Ética, que deliberou positivamente.

Em novembro e dezembro de 2018, com apoio de pesquisadora da área de psicologia, foram aplicados trinta e quatro questionários e realizadas três conversas coletivas com estudantes de duas escolas. Após apreciação dos questionários e das falas dos participantes nas conversas coletivas, selecionei oito “casos” para entrevistas individuais em profundidade. A seleção dos alunos para a etapa de entrevista em profundidade considerou seus relatos sobre: o N° de casas em que morou; o N° de escolas que frequentou; as dificuldades e os problemas experimentados no trajeto entre casa-escola; as dificuldades para acessar, frequentar, permanecer e se adaptar ao novo ambiente escolar. Dos oito “casos” selecionados, consegui realizar seis entrevistas³⁰.

Quadro 3. Os instrumentos de pesquisa.

Instrumento de pesquisa	Sujeito	N°
Questionário	Jovens (15 a 19 anos) matriculados em escolas participantes da pesquisa	34
Conversa coletiva	Jovens (15 a 19 anos) matriculados em escolas participantes da pesquisa	3
Entrevista em profundidade	Jovens (15 a 19 anos) matriculados em escolas participantes da pesquisa	6
	Jovens (15 a 19 anos) fora da escola (abandono ou expulsão)	2
	Mães de crianças matriculadas em escolas participantes da pesquisa	2
	Mães dos jovens (15 a 19 anos) os quais estavam fora da escola	2
	Servidor da Prefeitura de Juiz de Fora	1

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

²⁹ Denomino de conversa coletiva os encontros com os jovens estudantes moradores dos residenciais do MCMV. Esses encontros tinham a intenção de criar um espaço de diálogo para os jovens expressarem suas experiências relacionadas ao local de moradia e à escola. Nesses encontros foi possível perceber aspectos comuns da vida, da trajetória escolar e da esperança dos jovens em um futuro melhor, mas também particularidades que mereciam atenção. Por isso, após cruzar informações da conversa coletiva e do questionário autoaplicado, alguns jovens foram convidados a participar individualmente de entrevista em profundidade. O roteiro proposto para orientar as conversas coletivas e o modelo questionário aplicado aos estudantes podem ser verificados no Apêndice A.

³⁰ As entrevistas foram realizadas na escola e agendadas com antecedência, atendendo ao horário disponível dos alunos sem prejuízo das atividades escolares. Descartei a participação de dois estudantes que não compareceram aos agendamentos realizados para entrevista individual. Essa decisão se deu após a ausência dos estudantes em três encontros agendados.

No total, foram realizadas vinte e sete entrevistas em profundidade, sendo uma com servidor público da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF), quatorze em escolas com educadores, oito com jovens de 15 a 19 anos de idade moradores em residenciais do MCMV e quatro com mães de estudantes ou ex-estudantes das escolas participantes beneficiárias do MCMV. Esses foram os passos adotados na pesquisa para o levantamento de dados sobre o MCMV e seus efeitos no atendimento escolar e no processo de escolarização de crianças e jovens em Juiz de Fora.

A ESTRUTURA DA TESE

Os dados e reflexões aqui apresentados não fornecem um relato definitivo sobre a temática em estudo, apenas inserem novas questões que podem e devem ser aprofundadas para melhor compreensão do objeto investigado. Em momento algum, tive a pretensão de produzir avaliação e análise da política do Programa MCMV em sua íntegra³¹. Afinal, ambas empreitadas se enquadrariam em outros Programas de Pós-Graduação e demandariam extensa e aprofundada investigação sobre o conjunto das dimensões que compõem o desenho e a implementação do MCMV – tarefa que ultrapassa o suporte teórico a que tenho acesso, assim como minha capacidade analítica e o tempo disponível para pesquisa. Apenas me propus a investigar, através de uma abordagem qualitativa, as possíveis relações entre o direito à educação e o direito à moradia no âmbito do Programa MCMV e identificar as interferências do referido programa no atendimento escolar e no processo de escolarização de crianças e jovens em Juiz de Fora. Como já assinalado, ganham voz nesse processo jovens entre 15 e 19 anos de idade e mães de estudantes e ex-alunos moradores em residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1 e educadores de escolas públicas localizadas nas proximidades desses residenciais.

Esta tese é composta de três capítulos, além das tradicionais Introdução e Considerações Finais. Nessa Introdução, apresento as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa. No Capítulo 1, apresento diversas dimensões do Programa MCMV e formas de ocupação do espaço social conduzidas pela sua implementação. Ganham destaque a sua limitada interpretação do direito à moradia como acesso à “casa” e a ausência de perspectiva intersetorial no desenho e na implementação do programa. Nesse capítulo, também são apresentados resultados e críticas da implementação do Programa no território nacional, tendo como referência a bibliografia consultada. O

³¹ Sobre as distintas abordagens avaliativas, consultar Arretche (1998).

segundo capítulo volta-se ao direito à educação, em especial à sua dimensão escolar, com ênfase na ampliação desse direito a partir da CF/1988 e na contextualização da escola pública no Brasil. Em ambos capítulos, são apresentados elementos teóricos e conceituais presentes na sociologia urbana e na sociologia da educação que embasam as reflexões apresentadas no terceiro capítulo sobre as relações entre o direito à moradia e o direito à educação no âmbito do Programa MCMV em Juiz de Fora.

Detalhando um pouco mais, abordo no Capítulo 1 o direito à moradia. Apresento características da produção habitacional de interesse social no Brasil e reflito sobre os principais pressupostos e fundamentos políticos do Programa MCMV, como sua engenharia institucional e alguns dos seus resultados. Para melhor organização das ideias, esse capítulo está dividido em três seções. Na primeira delas, faço uma breve retomada histórica sobre as principais ações do Estado brasileiro em HIS anteriores ao MCMV e destaco os aspectos do contexto de criação do referido programa. Considero essa retomada importante para identificar o padrão da produção pública de HIS no Brasil. Na segunda seção do capítulo, apresento e reflito sobre o Programa MCMV, considerando a legislação que o regula e a produção bibliográfica a seu respeito. Exponho as dimensões do MCMV investigadas em diferentes áreas do conhecimento e reflito sobre a relação do programa com o direito à moradia adequada, os seus avanços e os problemas em relação à produção de HIS anterior. Dedico a terceira e última seção do primeiro capítulo, à apresentação da implementação e da produção do MCMV em Juiz de Fora, com menção à perspectiva intersetorial proposta no município. Os dados apresentados nessa última parte do primeiro capítulo são oriundos de pesquisas realizadas sobre o MCMV em Juiz de Fora, sobretudo daquelas desenvolvidas no âmbito do ProExt EEI/UFJF.

O Capítulo 2, por sua vez, é dedicado ao direito à educação, mais especificamente à sua dimensão escolar, e está dividido em duas seções. Na primeira delas, abordo a educação a partir de duas perspectivas: como um direito humano explicitado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no ordenamento constitucional brasileiro. Destaque é dado à dimensão escolar desse direito e à sua ampliação ao conjunto dos brasileiros a partir da CF/1988. A segunda seção do capítulo apresenta breve contextualização da escola, especialmente a escola pública, na vida social brasileira a partir da década de 1930.

No Capítulo 3, por fim, apresento os dados levantados nas entrevistas com educadores, mães e jovens e reflito acerca das relações entre o direito à educação e o direito à moradia no âmbito do Programa MCMV em Juiz de Fora. Tendo por base as

entrevistas realizadas e as referências consultadas, abordo e reflito sobre os impactos e as interferências do referido programa no atendimento escolar e no processo de escolarização de crianças e jovens. Como será possível identificar nas falas dos entrevistados, os impactos e as interferências do Programa MCMV ultrapassam o âmbito do direito à moradia e afetam outras dimensões da vida, inclusive a escolar, ora de forma positiva ora de forma negativa.

CAPÍTULO 1. O DIREITO À MORADIA E O PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA: DILEMAS ENTRE A QUANTIDADE E A QUALIDADE – AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

Reconhecida como direito humano fundamental desde 1948 com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 25)³², a moradia foi incluída, tardiamente, no bojo dos direitos sociais no Brasil através da Emenda Constitucional Nº 26 de 2000, que modifica o Art. 6º da CF/1988³³, após extensas lutas da sociedade civil³⁴ (ROLNIK et al, 2015; CARSOSO, 2013; BONDUKI, 1998). Essa conquista representa um importante passo na afirmação dos direitos e no dever do Estado de assegurá-los (MORAES & VIVAS, 2014; SARLET, 2007). No entanto, o lugar periférico ocupado pela moradia no rol dos direitos sociais no Brasil evidencia a dificuldade do Estado brasileiro em promovê-la como um direito de todos (ROLNIK, 2014; MARICATO, 2011; PATTO, 2010; ARANTES & FIX, 2009; CARDOSO, 2008; RIBEIRO, CARDOSO & LAGO, 2003; BONDUKI, 1994, 1998; DRAIBE & AURELIANO, 1989). Como já informado, tal dificuldade guarda relação com a estrutura do Estado de Bem-Estar Social desenvolvido no país³⁵.

Neste capítulo, o direito à moradia ganha concretude a partir da produção habitacional do Programa MCMV. São evidenciadas características das formas de ocupação do espaço social estimuladas pela implementação do referido programa, que,

³² Conforme a Organização das Nações Unidas, “A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos.” (<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>) A DUDH afirma: “Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e à sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, [...]”. (ONU, 1948). Além desta Declaração, outras normas internacionais reconhecem a importância da moradia como um direito humano fundamental. Entre estas normas destaco o Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Declaração de Vancouver sobre Assentamentos Humanos, além de um conjunto de tratados, resoluções e convenções internacionais. Muitas destas normas são ratificadas pelo Estado brasileiro. Para mais detalhes, consultar: Osorio (2014) e Moraes & Vivas (2014).

³³ No Capítulo 2 desta tese é possível encontrar mais informações sobre os direitos sociais no Brasil.

³⁴ Forma de organização social composta por instituições, organizações e associações diversas (movimentos sociais, organizações não governamentais, associações voluntárias e entidades profissionais e de trabalhadores, por exemplo). Ações da sociedade civil têm intensificado a luta em defesa e garantia dos direitos humanos, inclusive do direito à moradia. Mais informações podem ser encontradas em: Bobbio (1998) e Avritzer (2012). Este último, aborda características da sociedade civil no Brasil (emergência, institucionalidade e mudanças).

³⁵ Retomar nota de rodapé Nº 8, apresentada na Introdução desta tese.

conforme a literatura consultada, reforçam a segregação e concentram pobreza. Aspectos que, de alguma forma, podem interferir na concretização do direito à educação e nas oportunidades educacionais. Adoto como referência o conceito de segregação apresentado Ruben Kaztman em *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*. Conforme Kaztman:

A segregação residencial refere-se ao processo pelo qual a população das cidades se localiza em espaços de composição social homogênea. Entre os fatores mais importantes que são invocados como antecedentes desses processos estão o grau de urbanização e a urbanização da pobreza, o grau de concentração da distribuição de renda, as características da estrutura de distâncias sociais típicas de cada sociedade e a homogeneidade ou heterogeneidade da composição étnica, religiosa ou de origem nacional da população das cidades. (KAZTMAN, 2001, p. 178, tradução nossa)

Em sua célebre obra “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, Frederic Engels (1975) apresentou processos de segregação e reprodução da pobreza em meados do século XIX nas cidades inglesas de Manchester e Londres. Esses processos, guardadas as devidas especificidades, tendem a ser reproduzidos nas cidades brasileiras em pleno século XXI. E poderíamos nos perguntar: Como? A partir das formas de apropriação do espaço urbano e da concentração espacial de grupos sociais em determinadas áreas da cidade, os quais têm por base a renda.

A segregação residencial é uma manifestação espacial das diferenças sociais devido à capacidade distinta que cada grupo social tem de pagar pela moradia (CORRÊA, 1995). É uma expressão dos processos de diferenciação e de acentuação da divisão social do espaço no interior da cidade (SPOSITO, 1996), que se manifesta na paisagem urbana da hierarquia social (CARLOS, 1996). Um processo que reitera as desigualdades geradas no mercado de trabalho (LEVY, 1997), diretamente relacionado à renda e ao valor do preço da terra e do solo urbano (BOGUS, 1991; LEFEBVRE, 1983; RIBEIRO, 1997) e às consequências da manutenção da propriedade privada deste último (BONDUKI & ROLNIK, 1982). Por tudo isso, a segregação representa uma contradição ao sentido de cidade, pois a cidade faz referência à concentração de pessoas, atividades e funcionalidades que permitem o encontro, a interação, a convivência e a troca entre os diferentes (SANTOS, 1988; FREITAG, 2006; PECHMAN, KUSTER, 2014) – tudo isso abalado pelo processo de segregação, que fragmenta física e socialmente a cidade e as pessoas, contribuindo para o enfraquecimento da coesão social (RIBEIRO & KATZMAN, 2008; TORRES, 2004).

Estudos apontam que a separação dos diferentes grupos sociais na cidade, perante o fenômeno da segregação, influencia diretamente sobre a situação social,

proporcionando ou limitando oportunidades, e tende a deteriorar ainda mais as condições de vida dos grupos mais vulneráveis (RIBEIRO & KAZTMAN, 2008; KAZTMAN, 2001). Nesse sentido, esta pesquisa parte da premissa de que a localização da habitação na cidade é uma dimensão constitutiva das situações sociais em geral e da pobreza em particular, levando-nos a pensar que as lutas sociais e as políticas voltadas à concretização de direitos, assim como as estratégias de enfrentamento da pobreza e das desigualdades sociais, deveriam incorporar a dimensão do território em suas políticas e ações setoriais e intersetoriais (NASCIMENTO, 2010; MONNERAT & SOUZA, 2010; LAWALL, 2010; JUNQUEIRA, 2005, 1999).

O capítulo está dividido em três seções. A primeira delas, uma breve retomada das principais ações do Estado brasileiro em HIS anteriores ao Programa MCMV. Essa retomada, ainda que indiretamente, faz referência às características do sistema de proteção social praticado no país³⁶ e ao padrão de intervenção estatal na produção habitacional. A intenção não é repetir o relato histórico da intervenção estatal no âmbito da moradia popular ao longo dos anos (esta pode ser consultada na bibliografia aqui indicada, além de outras disponíveis), mas apenas evidenciar elementos que considero importantes para compreensão do lugar que ocupam a habitação social e o direito à moradia na configuração urbana do país. Também será apresentado, ainda que de forma breve, o cenário no qual foi cunhado o Programa MCMV.

A segunda seção do capítulo apresenta o Programa MCMV tendo por base a legislação que o regula e a referência bibliográfica a seu respeito. Nessa seção, são apresentadas diversas dimensões do programa presentes nas pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre o MCMV em diferentes áreas do conhecimento (planejamento urbano, arquitetura, ciências sociais, geociências, serviço social entre outras). Ademais, também são apresentadas reflexões sobre a relação do MCMV com o direito à moradia adequada e sobre avanços e problemas do programa em comparação às ações estatais em HIS precedentes. Como será apresentado, alguns dos problemas do programa guardam relação com seu desenho, com a autonomia dada ao setor privado da construção civil e com a sobreposição da quantidade sobre a qualidade.

³⁶ A partir da década de 1930 é possível identificar no Brasil princípios de organização de um sistema de proteção social. Tal experiência não é comparável aos tipos de Estado de Bem-Estar Social praticado em países desenvolvidos, mas um sistema de proteção que apresenta forma particular de regulação social e características estruturais próprias, com proposições de políticas sociais que diferem no tempo, tanto no seu formato quanto na sua capilaridade (DRAIBE, 1993; DELGADO & THEODORO, 2005; KERSTENETZKY, 2012)

A terceira e última seção do capítulo apresenta a implementação e a produção do MCMV em Juiz de Fora e faz menção à perspectiva intersetorial proposta no município. Os dados apresentados nessa última parte do capítulo são oriundos de pesquisas realizadas sobre o Programa MCMV em Juiz de Fora, sobretudo aquelas desenvolvidas no âmbito do ProExt EEI/UFJF. Como será apontado, o processo de implementação e os impactos do MCMV em Juiz de Fora guardam semelhanças com os identificados em outros municípios brasileiros, especialmente no que tange aos problemas de inserção urbana que acabam por reforçar a segregação e a concentração da pobreza – situações que impactam negativamente o atendimento escolar e as oportunidades educacionais (aspectos abordados no Capítulo 3).

Ao longo desse capítulo buscarei ressaltar a importância de as futuras ações voltadas à promoção da HIS considerarem a intersetorialidade para, na prática, contribuírem com a promoção dos direitos, especialmente do direito à moradia adequada.

1.1 HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL E DIREITO À MORADIA: ANTECEDENTES DO PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA

1.1.1 Principais ações estatais em habitação social no Brasil anteriores ao Minha Casa Minha Vida: aspectos essenciais

Há um consenso de que, antes de 1930, as intervenções do Estado brasileiro no tocante às cidades não se constituíam políticas, apesar de terem contribuído para o direcionamento e a conformação destas (SOUZA, 2006; BONDUKI, 1994; AZEVEDO, 1988). A produção habitacional na República Velha (1889-1930) restringiu-se à iniciativa privada, ao passo que a ação estatal foi direcionada, principalmente, para a produção de legislação sanitária e para a ação policial³⁷. Somente após a década de 1930, mais precisamente a partir da década de 1940, com o processo de aceleração da urbanização³⁸, que se verifica crescimento da intervenção do Estado brasileiro sobre a economia e a vida social, mesmo este apresentando características de um estado liberal não intervencionista. Dentre as principais iniciativas entre os anos trinta e sessenta que interferiram na produção de habitação social está a criação de instituições como os Institutos de Aposentadoria e Pensão - IAPs (1933) (com posterior autorização para construção de

³⁷ Período das chamadas políticas higienistas. Mais informações em: Maricato (2011, 1982), Silva (2005), Leme (1999) e Bonduki (1998).

³⁸ Informações sobre a urbanização brasileira podem ser encontrados em: Pequeno (2008), Santos (2005), Silva (2005) e Abreu (1997).

habitações), a Fundação Casa Popular - FCP (1946), o Banco Hipotecário (1953) e o Instituto Brasileiro de Habitação (1961)³⁹.

Conforme Draibe & Aureliano (1989), apesar das ações anteriores representarem a introdução da política no campo da habitação popular, é somente no pós-64 que se verifica, de fato, a instituição de um sistema estatal voltado à política habitacional no Brasil⁴⁰. Maricato (1982) e Bonduki (1994), ao abordarem as políticas urbana e habitacional no período militar, ressaltam que, nesse período, tais políticas se efetivaram através da implantação de uma completa rede de agências públicas e privadas que funcionava sob o comando do Banco Nacional de Habitação (BNH). Considerado como um importante promotor das transformações urbanas no Brasil, o BNH atuou na construção de habitações e na promoção do desenvolvimento urbano. Alguns anos após a sua criação, o BNH se tornou uma agência de fomento à habitação, restringindo-se ao papel de órgão normativo e supervisor da estrutura de rede de agências públicas e privadas criadas⁴¹.

A partir do final da década de 1970, o Brasil se viu envolvido em uma profunda crise econômica que impactou diretamente o Sistema Financeiro de Habitacional (SFH), culminando na extinção do BNH em 1986⁴². Diversas dimensões da vida social foram abaladas pela crise econômica e, por consequência, constatou-se aumento das desigualdades sociais (OMETTO, FURTUOSO & SILVA, 1995). A década 1980,

³⁹ Outras importantes ações estatais na época que produziram impactos na questão habitacional são: a instituição de leis; a formulação de política de proteção ao inquilinato; a autorização aos institutos de aposentadoria e pensão para a construção de habitações; a facilitação do financiamento para aquisição da casa própria para determinados grupos de trabalhadores regulados pelos sindicatos; e a criação da Fundação Casa Popular. Essas ações pretendiam obter legitimidade do regime e ganhar apoio da grande massa da população. Entretanto, elas também viabilizavam maior acumulação capitalista através da redução do custo da reprodução da força de trabalho, com transferência dos custos com moradia do operariado do capital para os fundos monetários administrados pelo Estado. Para mais informações, consultar: Perissinoto Baron (2011), Bonduki (1998, 1994), Azevedo (1988) e Azevedo & Andrade (1982).

⁴⁰ Composto por: Plano Nacional de Habitação (Lei nº 4.380, de 21 de agosto de 1964), Sistema Financeiro de Habitação, Banco Nacional da Habitação, Serviço Federal de Habitação e Urbanismo, além de companhias de habitação no âmbito dos estados membros (COHABs). Para mais informações, consultar: Azevedo & Andrade (1982).

⁴¹ Através do BNH, o Regime Militar desenvolveu uma ampla política habitacional entre os anos 1964 e 1986, baseada na promoção da casa própria para parcelas da população de renda média e baixa. A produção do BNH classificava-se por estratificação do mercado imobiliário (popular, econômico e médio), de acordo com os níveis de renda dos mutuários. Sua produção habitacional (que atendeu mais as camadas médias do que as de baixa renda), apesar de significativa, esteve aquém das necessidades geradas pelo acelerado processo de urbanização ocorrido no país na segunda metade do século XX. Mais informações em: Bonduki (2008, 1988, 1994), Azevedo (1988), Melo (1988) e Azevedo & Andrade (1982).

⁴² Com a extinção do BNH, algumas de suas atribuições foram transferidas para a Caixa Econômica Federal. Configurou-se com isso, um novo momento da produção habitacional, porque diretamente relacionada a um banco comercial, que resultou em um vazio no campo da habitação. Para mais informações, consultar: Bonduki (2008) e Cardoso (2008) e Azevedo (2007, 1988).

também denominada “década perdida”⁴³, foi marcada pelo agravamento das condições urbanas e de moradia nas cidades brasileiras, com concentração da pobreza em áreas periféricas e em espaços inadequados para habitação (MARICATO, 2001).

Da extinção do BNH, em 1986, até o ano de 2003, o poder público pouco discutiu sobre política urbana. Essa ausência de discussão, fruto de escolhas políticas, acabou por reduzir a capacidade estatal de propor políticas e programas habitacionais contínuos e de amplo alcance (CARDOSO & LAGO, 2015). Foi um período de declínio do Estado provedor, marcado por fragilidade institucional, descontinuidade administrativa, reduzido grau de planejamento e baixa integração entre as políticas urbanas (CARDOSO, ARAGÃO & ARAUJO, 2011). Numa completa ausência de articulação, a política habitacional passou a se configurar simplesmente como objetivo setorial, destituído de conteúdo social, comprometendo ainda mais a sua função social (AZEVEDO, 2007, 1988)⁴⁴.

Na era Collor (1990-1992), o que se verifica são ações recessivas de viés monetarista e quase nenhuma mudança no SFH em relação aos governos anteriores, apesar da retomada da discussão da política urbana e da criação do Plano de Ação Imediata para a Habitação⁴⁵. O governo Itamar Franco (1993-1994), por sua vez, buscou enfrentar os problemas do SFH, mas como a prioridade era a estabilização econômica, a consolidação de uma política integrada e articulada em nível federal não se concretizou⁴⁶. Os mandatos de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-1998; 1999-2002) também priorizaram a estabilidade econômica e mantiveram a estrutura criada no governo anterior. As ações desse governo em habitação, apesar de instrumentais no sentido de restabelecer e normalizar as operações com recurso do Fundo de Garantia por Tempo de

⁴³ A fama da década de 1980 como “década perdida” não pode se estender ao protagonismo dos movimentos sociais, especialmente aqueles vinculados à reforma urbana. Isso ocorre porque, apesar dos problemas, a crise econômica vivenciada na década de 1980 contribuiu para o fortalecimento das lutas sociais pela efetividade e pela ampliação dos direitos. Nesse período, verificou-se a criação e a organização de grupos, os movimentos e as entidades nacionais que alcançaram conquistas em oposição ao modelo de urbanização excludente que favorecia a acumulação capitalista verificado até então. Para mais informações, consultar Bonduki (2014a).

⁴⁴ Verificou-se nesse período uma desarticulação da instância federal, com a instituição de programas alternativos que não apresentavam continuidade, dada a instabilidade das fontes de recursos. Constatou-se também fragmentação institucional, com significativa perda de capacidade de decisão e redução dos recursos para investimento na área. Para mais informações, consultar: Bonduki (2008).

⁴⁵ Responsável pela produção de 210 mil unidades habitacionais com recursos do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço para famílias com renda média de até 5 salários mínimos (AZEVEDO, 2007).

⁴⁶ As principais ações do governo Itamar relacionadas à questão habitacional foram: a criação do Fundo de Desenvolvimento Social; a implementação de programas habitacionais; e a instauração de conselhos gestores de fundos para administrar os projetos ligados à política habitacional. Apesar dos avanços, as ações propostas, na prática, não se aproximavam de uma solução para os problemas habitacionais (AZEVEDO, 2007).

Serviço (FGTS) e de criar programas e fundos que ofereciam subsídios a parcelas de população mais necessitadas, atenderam majoritariamente os setores de renda média e média-alta da sociedade⁴⁷. As maiores mudanças acontecidas na política urbana e habitacional nesse período foram a ampliação da participação do setor privado no financiamento da habitação e a aprovação do Sistema Financeiro Imobiliário. Também merece destaque no governo FHC, a aprovação da Lei Nº 10.257, em de 10 de julho de 2001 – popularmente conhecida como Estatuto da Cidade. É essa lei responsável pela regulamentação dos artigos 182 e 183 da CF/1988 e pelo estabelecimento de diretrizes gerais da política urbana – uma importante conquista no campo das políticas urbana e habitacional⁴⁸. A partir da aprovação desse estatuto, ao menos formalmente, as cidades passam a contar com um importante instrumento capaz de fortalecer as iniciativas locais de promoção da função social do espaço urbano e da propriedade, tendo em vista a construção de cidades mais justas e menos desiguais. Com o Estatuto da Cidade, o direito à moradia passa a ser reconhecido como uma dimensão do direito à cidade, possibilitando, dessa forma, a ampliação do conceito de moradia para além da casa.

Até aqui, vários governos, mas reduzidos avanços no enfrentamento dos reais problemas habitacionais. Apesar de alguns bons resultados, muitos dos programas alternativos criados nos governos Collor, Itamar e FHC⁴⁹ não se sustentaram e sofreram declínio devido aos problemas referentes a fragilidades econômica e/ou política, e ao conturbado processo de descentralização das políticas sociais no Brasil – esse último, um aspecto que onerou e ampliou as responsabilidades dos municípios sem, muitas vezes, garantir os recursos para o desenvolvimento das ações necessárias (BONDUKI, 2008; AZEVEDO, 2007). A criação e a extinção de diferentes órgãos, a descontinuidade das ações e a falta de articulação com as demais políticas foram os elementos que marcaram as iniciativas de políticas de HIS nas duas últimas décadas do Século XX no Brasil. Foram iniciativas que pouco atenderam a população de baixa renda (BONDUKI, 2009; ARRETICHE, 1998; MARICATO, 2011, 1987).

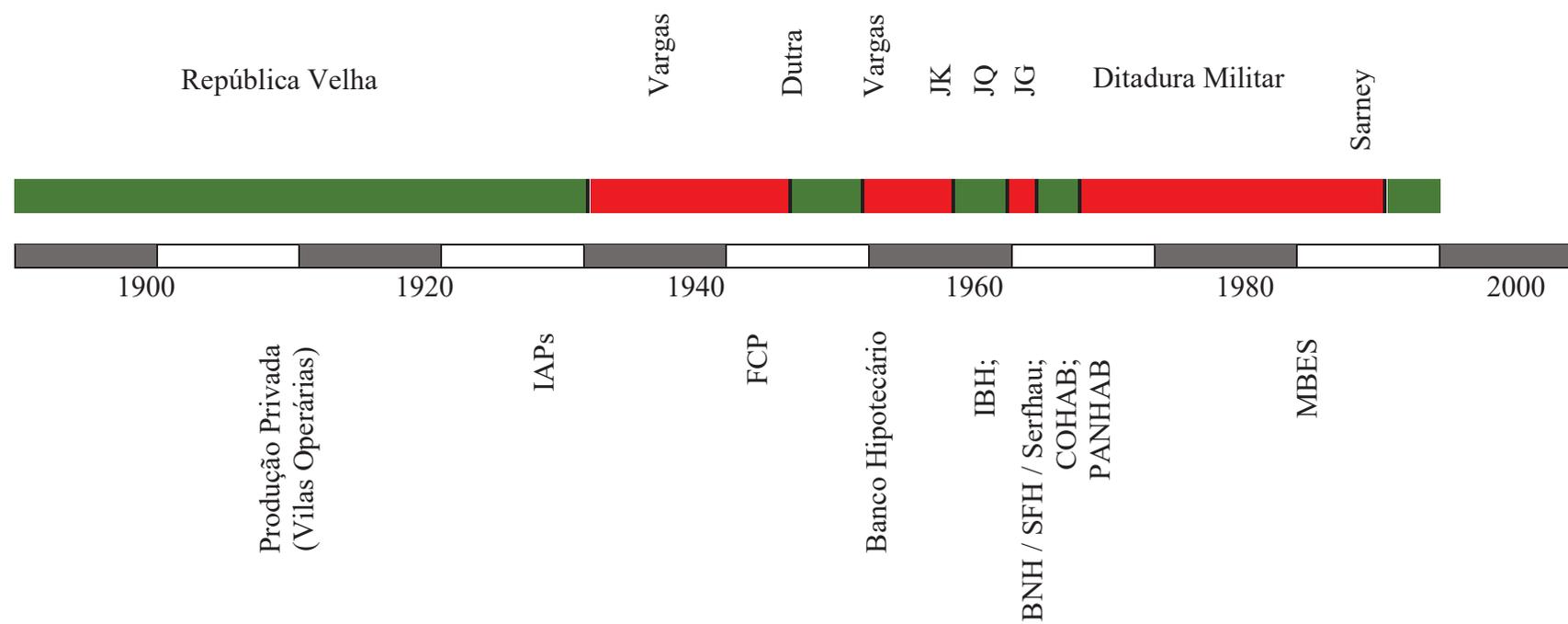
⁴⁷ No âmbito do governo FHC, cabe destacar alguns programas: Carta de Crédito, Pró-Moradia e Habitar Brasil, além do Fundo de Arrendamento Residencial (aprofundados nos governos seguintes). Tratam-se de aspectos positivos verificados nesse governo, referem-se às tentativas de se discutir a questão habitacional de forma integrada a outras políticas (política urbana e política de saneamento ambiental, por exemplo). Mais informações sobre ações em habitação social nos governos FHC em: Valença (2014), Bonduki (2008) e Azevedo (2007).

⁴⁸ Para mais informações, consultar: Brasil (2001), Oliveira (2001), Carvalho & Rossbach (2010), Santin & Maragon (2008), Alfonsin & Fernandes (2006) e Ferreira (2015).

⁴⁹ Programas marcados pelo clientelismo, assim como as políticas e os programas desenvolvidos anteriormente.

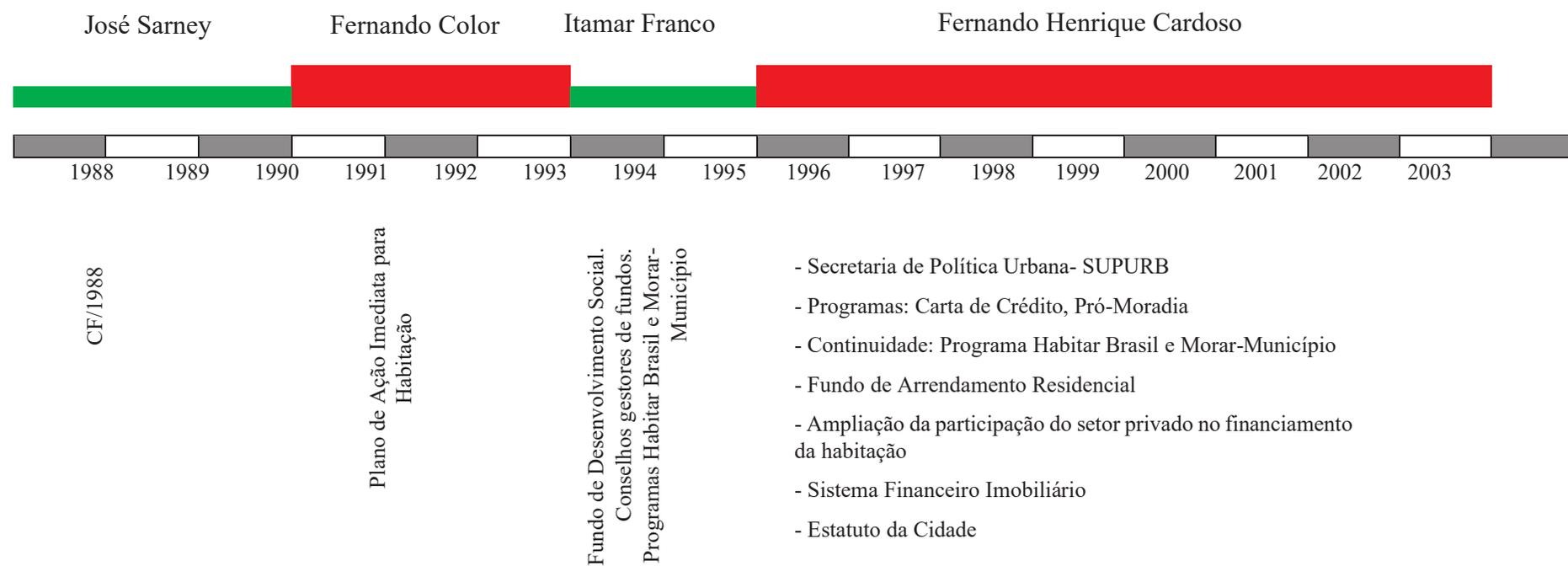
As Figuras 1 e 2, a seguir, sintetizam os principais marcos da produção habitacional de interesse social no Brasil anteriores ao MCMV.

Figura 1. Marcos da produção habitacional de interesse social no Brasil até a CF/1988.



Fonte: Elaboração própria com base nas fontes consultadas.

Figura 2. Marcos da produção habitacional de interesse social no Brasil da CF/1988 até o governo Fernando Henrique Cardoso.



Fonte: Elaboração própria com base nas fontes consultadas.

1.1.2 O governo Lula e o contexto de criação do Programa Minha Casa Minha Vida: dois olhares sobre a moradia – direito ou bem material?

É nesse cenário, marcado por crises (econômica, social e urbana) e visível deterioração das condições de vida, que, com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e do Partido dos Trabalhadores (PT) à Presidência da República, surge a possibilidade de uma nova proposta para o enfrentamento da questão habitacional (MARICATO & SANTOS JÚNIOR, 2007).

A vitória de Lula e do PT para o executivo nacional nas eleições de 2002 foi comemorada por diversos setores da sociedade devido à crença de que esse novo governo buscaria atender às demandas sociais das camadas mais empobrecidas com mais tenacidade que os governos anteriores. De maneira geral, ainda que apoiado em uma política macroeconômica neoliberal, o governo Lula propôs um conjunto de iniciativas e de medidas para o enfrentamento de problemas sociais em variadas áreas como educação, saúde, segurança alimentar e habitação⁵⁰. Diversas políticas e programas foram desenvolvidos com intuito de enfrentar problemas vivenciados pela população, inclusive os relacionados à questão da moradia⁵¹.

O quadro precário que caracteriza a moradia de grande parcela da população brasileira e as pressões populares e dos movimentos sociais, mais próximos ao PT que aos partidos que ocuparam o Executivo Nacional anteriormente, impulsionaram o governo Lula a pensar instrumentos e a propor alternativas ao enfrentamento dos complexos problemas sociais e urbanos, que incluíam diretamente a questão habitacional (CARDOSO, ARAGÃO & ARAUJO, 2011)⁵². Fulguram entre as medidas de enfrentamento uma plataforma social que inclui a promoção de alterações na legislação urbanística e a criação de uma ampla estrutura institucional capaz de dar suporte às reformas pretendidas⁵³. Este, o início da institucionalização de uma agenda de reforma

⁵⁰ Ações voltadas à contenção de despesas públicas, à manutenção do câmbio flutuante e à elevação dos juros, diretamente relacionadas aos interesses da classe economicamente dominante, confirmam o lado neoliberal do governo PT. Para mais informações, consultar: Machado (2009), Boito Jr. (2005) e Villa (2005).

⁵¹ O problema da moradia afetava, e ainda afeta, grandes parcelas da população brasileira, em especial aquelas de menor renda e que vivem nas áreas urbanas. Esses grupos convivem diariamente com problemas relacionados a precarização, vulnerabilidade e periferização das habitações, que fortalecem a segregação socioespacial e resultam em ausência ou insuficiência de equipamentos e serviços públicos e distanciamento dos locais de trabalho (BONDUKI, 2014a).

⁵² Apesar do impulso de mudança, também é possível verificar no primeiro governo Lula continuidades em relação ao governo anterior. Um exemplo seria a operação de reengenharia nos programas desenvolvidos nos governos FHC com intuito de melhorar o acesso de beneficiários de menor renda. Para mais informações, consultar Valença (2014).

⁵³ Com criação de ministérios, secretarias, fundos, sistemas, políticas e programas.

urbana que aspirava, entre outras realizações, à construção de uma nova Política Nacional de Habitacional (PNH), inspirada pelo Projeto Moradia⁵⁴.

Cabe destacar na reestruturação institucional promovida no governo Lula⁵⁵: a criação do Ministério das Cidades⁵⁶ em 2003; a elaboração da nova PNH⁵⁷ e a criação da Secretaria Nacional de Habitação e do Conselho das Cidades (2004); a instituição do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (FNHIS)⁵⁸ e do Sistema Nacional de Habitação (SNH) subdividido em Subsistema de Habitação de Interesse Social e Subsistema de Habitação de Mercado (2005); e, a formulação do Plano Nacional de Habitação - PlanHab⁵⁹ (2009). A Figura 3 apresenta essa estrutura.

⁵⁴ Projeto concebido antes das eleições de 2002 no âmbito do Instituto Cidadania, coordenado por Lula, com pretensão de transformar a moradia em uma prioridade nacional. Mais informações em: Bonduki (2009, 2008) e Maricato (2006).

⁵⁵ De acordo com Bonduki (2008), a reestruturação institucional iniciada a partir de 2003 é amparada pela participação social, caracterizando-se como uma “política de baixo para cima”.

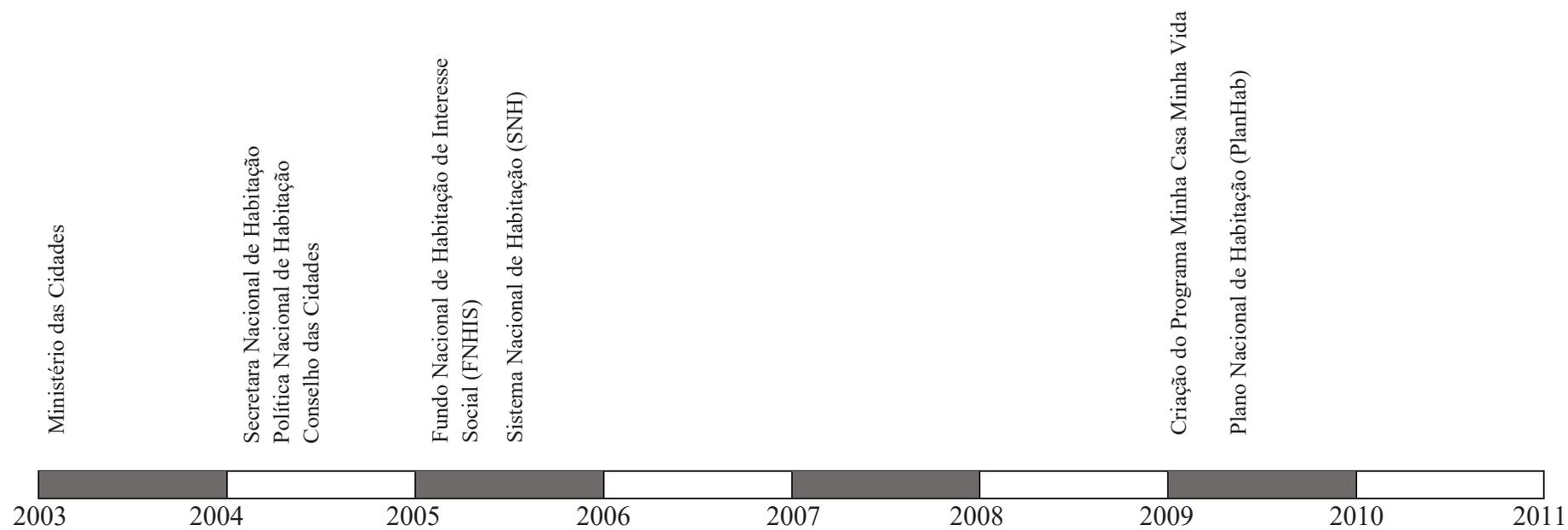
⁵⁶ Sobre a importância da criação do Ministério das Cidades para agenda de reforma urbana e produção de HIS, consultar: Rolnik et al (2015) e Bonduki (2008).

⁵⁷ A nova PNH, coordenada pelo Ministério das Cidades, apesar de se constituir em uma política setorial de desenvolvimento urbano, articulava-se com outras políticas (é perceptível aqui uma possibilidade de ações intersetoriais). Essa política pretendia retomar o processo de planejamento do setor habitacional, ressaltando a importância do poder público na promoção da moradia adequada. Outro objetivo da PNH era garantir condições institucionais para promoção do acesso à moradia adequada a todos os segmentos da população, através da integração entre a política habitacional e a política nacional de desenvolvimento urbano (BRASIL, 2004). O conceito de moradia adotado pela PNH ressalta a “garantia de acesso aos bens materiais e simbólicos que traduzem a ideia de cidade” (FERNANDES & ALFOLSIN, 2014, p. 19). Portanto, trata-se de um acesso à cidade em todas as suas dimensões, extensões, equipamentos e serviços.

⁵⁸ O acesso dos entes federados aos recursos do FNHIS se daria a partir de adesão ao Subsistema de Habitação de Interesse Social, formulação de plano de habitação e criação de fundo e conselho. Os planos de habitação deveriam propor estratégias condizentes com a realidade territorial para o enfrentamento das demandas locais de habitação de interesse social. Mais informações em: Cardoso & Lago (2015) e Cardoso & Aragão (2013).

⁵⁹ O PlanHab, um dos principais elementos do SNHIS, representava a retomada do processo de planejamento e dinamismo do setor habitacional e propunha o enfrentamento da questão habitacional em curto, médio e longo prazo, com ações previstas para quinze anos (de 2008 a 2023). Seu principal objetivo era “promover as condições de acesso à moradia digna – urbanizada e integrada à cidade – a todos os segmentos da população, em especial para a população de baixa renda” (BRASIL, 2010, p. 12). Para mais informações sobre o PlanHab, consultar: Brasil (2010); Cardoso & Lago (2015) e Muchinelli (2017).

Figura 3. Principais elementos da estrutura institucional criada no primeiro governo Lula para dar suporte às reformas urbanas pretendidas.



Fonte: Elaboração própria com base nas fontes consultadas.

Com esses órgãos e instrumentos, estava posta a estrutura institucional capaz de conduzir as reformas urbanas pretendidas para a promoção da habitação digna e adequada. No entanto, um elemento essencial para que o rumo das ações caminhasse conforme o planejado se apresentava fragilizado, qual seja, adesão política ao ideário de justiça social e de cidades menos desiguais, proposta pela PNH e pelo PlanHab – elemento também conhecido como vontade política. A ausência desse elemento e o contexto de crise mundial no processo de acumulação capitalista, que também afetou o Brasil de forma mais contundente a partir de 2008, contribuíram para o enfraquecimento do Ministério das Cidades enquanto formulador e condutor da política urbana. Dessa forma, todo o planejamento de reformas coordenado pelo referido ministério foi abandonado, dando lugar à elaboração e à implementação de programas e ações desarticuladas (AMORE, 2015; ROLNIK et al, 2015; CARDOSO & LAGO, 2015). Nesse cenário foram criados dois grandes programas relacionados ao desenvolvimento urbano, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)⁶⁰ e o Programa MCMV.

A seguir as principais características, contradições e impactos do Programa MCMV.

1.2 O PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA NA ÓTICA DA LEGISLAÇÃO E DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta seção, buscarei apresentar as principais características e contradições do Programa MCMV, assim como alguns de seus impactos, tendo por base a legislação que o regula e a produção bibliográfica a seu respeito. A abordagem se deterá sobre a produção do Programa na modalidade Empresas para a Faixa 1, a partir de agora denominada MCMV-Empresas Faixa 1⁶¹.

A proposta inicial do governo Lula para moradia era integrar a política habitacional às demais áreas de desenvolvimento urbano, alargando o conceito de moradia, considerando-a a partir de duas amplas dimensões: dignidade e adequação. Esse alargamento abrangia, além da unidade habitacional, aspectos como: “(i) segurança legal da posse; (ii) disponibilidade de serviços, materiais e infraestrutura; (iii) custo acessível; (iv) habitabilidade; (v) acessibilidade; (vi) localização; (vii) adequação cultural.”

⁶⁰ O PAC foi criado no ano de 2007 com intuito de retomar o planejamento e a execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país. Mais informações sobre o PAC em: <<http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>> e Maricato (2011).

⁶¹ A produção do Programa MCMV é dividida em faixas de renda, tendo como referência a renda familiar bruta (mensal). Inicialmente o Programa abarcava famílias com renda de 0 a 10 salários mínimos. As faixas de renda atendidas pelo programa são apresentadas na próxima seção deste capítulo.

(FERNANDES & ALFONSIN, 2014, p. 19). A estrutura institucional montada no primeiro mandato de Lula permitia, ao menos formalmente, abertura para ações intersetoriais. Isso quer dizer que, teoricamente, seria possível planejar o enfrentamento do problema habitacional de forma articulada a outras ações que não apenas a construção de novas unidades habitacionais. Todavia, o enfraquecimento do Ministério das Cidades enquanto formulador e condutor da política urbana, somado ao cenário de crise econômica, levou o Governo a decisões que contrariavam o proposto pela PNH. Uma dessas decisões culminou na criação do Programa MCMV, lançado em março de 2009⁶², com a finalidade de “criar mecanismos de incentivo à produção e à aquisição de novas unidades habitacionais pelas famílias com renda de até dez salários mínimos” (BRASIL, 2009)⁶³. Formalmente, a principal proposição do programa referia-se ao incremento de estoque, ou seja, à construção de novas unidades habitacionais em detrimento das demais soluções previstas no PlanHab (como a urbanização de assentamentos precários e a requalificação de moradias, por exemplo). Na prática, do ponto de vista institucional-financeiro, a solução proposta para o enfrentamento do déficit habitacional em 2009 não apresenta grandes diferenças se comparada às propostas precedentes apresentadas na seção anterior deste capítulo⁶⁴.

Como será indicado mais adiante, numericamente a produção do MCMV foi significativa, mas como ressalta a bibliografia a seu respeito, o programa foi incapaz de superar os grandes problemas da habitação social no Brasil (inserção urbana, periferização e segregação socioespacial, por exemplo). De acordo com Rolnik et al (2015), o MCMV se constitui em uma proposta do setor da construção civil para produção de habitação em massa, sem interlocução com o Conselho das Cidades ou com o Conselho da Habitação e sem diálogo com os principais órgãos públicos e instrumentos urbanos relacionados à questão da moradia (como o Ministério das Cidades, a nova PNH e o Subsistema de Habitação de Interesse Social). Segundo os estudos, na prática, o Programa surgiu com poucas possibilidades de ações articuladas para promoção da moradia adequada como propunha a

⁶² O desenho do Programa MCMV foi formulado pelo Governo Federal através do Ministério da Fazenda e o da Casa Civil em articulação com o setor privado da construção civil, tendo por base experiências externas de política habitacional, como a chilena e a mexicana. Mais informações em: Amore (2015), Bonduki (2014b), Cardoso & Aragão (2013) e Cardoso, Aragão & Araujo (2011).

⁶³ Na prática, verificou-se um duplo objetivo do Programa MCMV: enfrentar o déficit habitacional com a produção de novas unidades habitacionais e reaquecer a economia com financiamento ao setor privado da construção civil. Os efeitos multiplicadores da construção civil foram apresentados como justificativa ao financiamento do setor. Mais informações podem ser encontradas em: Rolnik et al (2015) e Amore (2015).

⁶⁴ Conforme ressalta Guerreiro (2015, p. 6-7), “A grande diferença – e novidade – é o uso do subsídio direto ao beneficiário final em alta porcentagem (que pode chegar a 96%).”

Política Nacional de Habitação (ROLNIK, 2010; ARANTES & FIX, 2009; BONDUKI, 2009; MARICATO, 2009). A seguir, apresento com mais detalhes o Programa MCMV sob a ótica da legislação e da produção bibliográfica.

1.2.1 A Estrutura do Programa Minha Casa Minha Vida: legislação e desenho

O Programa Minha Casa Minha Vida foi criado pelo Governo Federal via medida provisória (MP) em março de 2009 (MP Nº 459, de 25 de março de 2009). Essa primeira norma aborda as formas de concessão de recursos e a estrutura geral do programa, que abrange dois subprogramas: Programa Nacional de Habitação Urbana (PNHU) e Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR)⁶⁵. Em 7 de julho de 2009 a Medida Provisória que criou o MCMV foi convertida em lei (Lei Nº 11.977/2009). Essa lei indicou a necessidade de assinatura de Termo de Adesão por parte dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para aderirem ao Programa MCMV⁶⁶. A referida lei também introduziu critérios de priorização para contratação dos empreendimentos e estabeleceu requisitos urbanísticos para a produção das novas unidades habitacionais⁶⁷. Apesar dos avanços apresentados pela Lei Nº 11.977/2009 no sentido da promoção da inserção urbana dos empreendimentos habitacionais⁶⁸, somente com a edição da MP Nº 514, de 1 de dezembro de 2010, foram estabelecidas as primeiras exigências referentes à localização e aos parâmetros de implantação dos empreendimentos e à execução de trabalho técnico social (BRASIL, 2010a). Em 16 de julho de 2011, essa MP foi convertida na Lei Nº 12.424, reiterando as exigências previstas anteriormente⁶⁹. Nesse mesmo dia, foi editado o Decreto Nº 7.499, que introduz regulamentações relacionadas às exigências de inserção urbana contidas na Lei Nº 12.424/2011, as quais propunham mudanças na implementação do programa para melhorias gerais que pudessem gerar efeitos positivos na qualidade de vida dos beneficiários e no acesso destes à cidade e aos direitos.

⁶⁵ Para mais informações, consultar: Amore (2015), Cardoso, Aragão & Araujo (2011) e Brasil (2009a).

⁶⁶ O Termo de Adesão faz alusão a alguns comprometimentos dos municípios e do Distrito Federal, como seleção de beneficiários, execução do trabalho técnico e social de pós-ocupação dos empreendimentos implantados e o comprometimento em firmar instrumento de compromisso para execução dos equipamentos e dos serviços (BRASIL, 2011b; 2011c).

⁶⁷ Destacam-se a doação de terrenos localizados em área urbana consolidada pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios, a implantação de medidas de desoneração tributária e de instrumentos do *Estatuto da Cidade*. Mais detalhes em: Brasil (2009a; 2009b) e Cardoso & Lago (2015).

⁶⁸ Conforme Ferreira (2012, p. 68), “a adequada inserção urbana de um empreendimento habitacional é garantida por boa localização na malha urbana, em regiões com infraestrutura instalada e providas de serviços e equipamentos urbanos. [...] Um empreendimento habitacional bem inserido na cidade é aquele comprometido com processo de urbanização justo e democrático, que garanta qualidade de vida aos moradores e aos demais cidadãos impactados por ele, direta ou indiretamente.”

⁶⁹ A partir dessa lei, também foi incluída a possibilidade de “requalificação de imóveis urbanos e produção ou reforma de habitações rurais” (CARDOSO & LAGO, 2015, p. 56).

Essa é uma interpretação das mudanças na legislação referente ao Programa MCMV que não se traduz em aplicação imediata (ROLNIK, 2014).

O instrumento de compromisso, assinado a partir do Termo de Adesão, firma a obrigação do município, do Distrito Federal ou do estado, conforme o caso, em disponibilizar equipamentos e serviços, além de adequar as condições do entorno à demanda gerada pelo empreendimento habitacional. Tais normas indicam iniciativas à promoção da inserção urbana dos empreendimentos e da integração da população ao novo território⁷⁰. No entanto, como será exposto mais adiante, apesar de importante avanço, essas mudanças na legislação foram insuficientes para garantir reais possibilidades de melhor qualidade na inserção urbana e na integração social (ROLNIK, 2014; CARDOSO & LAGO, 2015). Isso acontece porque, embora as normas estabelecessem parâmetros com alguma efetividade em relação à infraestrutura básica, o mesmo não aconteceu com as exigências relacionadas aos serviços. Conforme Rolnik,

as exigências referentes aos serviços permaneceram demasiadamente abertas, não se estabelecendo uma sistemática para a avaliação das condições existentes, parâmetros para aferir sua adequação, nem mecanismos capazes de garantir a execução das obrigações assumidas pelo poder público local no Instrumento de Compromisso. (ROLNIK, 2014, p. 14)

Ou seja, na prática, não foram constituídas estratégias para avaliação das condições existentes, nem instrumentos que garantissem a execução das obrigações assumidas pelo poder público municipal a partir da assinatura do instrumento de compromisso. Enfim, era mais um programa habitacional que não apresenta avanços na inserção urbana e na integração social.

O ano de 2011 foi um marco para a produção do MCMV porque o programa computava dois anos de implementação com milhares de unidades habitacionais produzidas e entregues em todo o Brasil. A expressiva produção do MCMV em seus dois primeiros anos (ver Quadro 4) possibilitou a realização de estudos, análises e avaliações por pesquisadores de várias áreas do conhecimento. Nesse mesmo ano, surgiram as primeiras análises sobre os efeitos do MCMV nas cidades e na vida dos beneficiários e da população residente no entorno dos seus empreendimentos habitacionais⁷¹. De posse dos resultados dos primeiros

⁷⁰ Com base em Santos (2005), abordo aqui neste trabalho o termo território como o espaço apropriado e transformado pela atividade humana. A abordagem de Milton Santos inclui, além da clássica dimensão físico-espacial, as representações sociais sobre ele e as relações sociais/socioeconômicas/políticas. Isso quer dizer que os limites territoriais não são definidos apenas por características físicas, mas por pessoas e grupos sociais a partir de suas representações e relações cotidianas.

⁷¹ Entre as primeiras publicações que apresentam algum tipo de avaliação do MCMV estão: Nascimento & Tostes (2011), Rolnik (2011) e Cardoso (2013).

estudos e das observações sobre os efeitos dos habitacionais do MCMV, foram propostas mudanças na legislação para aprimoramento do programa. A Portaria Nº 465, de 3 de outubro de 2011, do Ministério das Cidades, é um exemplo.

O principal avanço apresentado pela Portaria Nº 465/2011 refere-se à exigência de o município elaborar “Relatório de Diagnóstico da Demanda por Equipamentos e Serviços Públicos e Urbanos e Matriz de Responsabilidades” para empreendimentos de grande porte. Foi somente com a edição dessa portaria que “estruturou-se um procedimento mais sistemático de avaliação do impacto dos empreendimentos e de adequação da oferta de equipamentos públicos em seu entorno” (ROLNIK, 2014, p. 14). Conforme consta na referida portaria, o “Relatório de Diagnóstico” deve apresentar demanda habitacional e avaliação da demanda a ser gerada pelo empreendimento nas áreas de educação, saúde, assistência, transporte, comércio e infraestrutura (BRASIL, 2011a). Duas portarias do Ministério das Cidades complementam as exigências apresentadas pela Portaria Nº 465/2011 (Portaria Nº 168, de 12 de abril de 2013; e Portaria Nº 518, de 8 de novembro de 2013). Entre os avanços verificados com as novas normas, estão a descrição das medidas necessárias para suprir as demandas apontadas no “Relatório de Diagnóstico” e a apresentação de cronograma de implementação, com indicação dos responsáveis e dos meios para o seu atendimento (BRASIL, 2011a).

Não se pode negar que esse conjunto de normas contribuiu para melhorar e expandir o alcance do MCMV⁷². Algumas das alterações verificadas nas normas do programa indicam, de alguma forma, o reconhecimento por parte de alguns agentes (inclusive do Estado), de que um programa de habitação de interesse social não deveria se limitar à construção de unidades habitacionais. As mudanças na legislação ressaltam a ampliação do conceito de moradia, deixando esta de ser, ao menos na norma, apenas teto e paredes, passando a ser compreendida como espaço de reprodução da vida que demanda um conjunto de serviços, equipamentos e políticas para se realizar (FERNANDES & ALFONSIN, 2014). No entanto, de acordo com alguns críticos do programa, mesmo com essa ampliação no conceito de moradia, a habitação, de maneira geral, teve sua função social esvaziada na produção do MCMV (CARDOSO & LAGO, 2015; CARDOSO et al, 2013; BONDUKI, 2014b, 2009; ROLNIK, 2011; MARICATO, 2011). Isso ocorre porque aspectos do desenho

⁷² A legislação que ampara e dá forma ao MCMV é ampla e sofreu modificações com o passar dos anos para melhor adequação do programa à realidade urbana e também para facilitar os trâmites burocráticos de aprovação de projetos.

do programa favoreceram alguns agentes, como o setor privado da construção civil, em detrimento da importância de outros, como a administração pública local, na produção habitacional de interesse social. São essas contradições possíveis na implementação das políticas desenvolvidas no âmbito do Estado de Bem-Estar Social brasileiro (BENEVIDES, 2011; ARRETCHE, 2001; DRAIBE, 1993).

Muitos são os atores (agentes e instituições) envolvidos nos processos de desenho e implementação do MCMV. Entre eles ministérios, secretarias, instituições e fundos financeiros, entes federados (municípios/estados/Distrito Federal) e empresas do setor privado. De maneira geral, o MCMV é viabilizado por meio da participação desse conjunto de atores. No âmbito do poder público, até o final do governo Temer, constata-se a participação dos entes federados, da Caixa Econômica Federal (CAIXA) e de três ministérios (Ministério das Cidades, Ministério da Fazenda e Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão) e seus respectivos arranjos institucionais. Além do poder público, verifica-se a participação do setor privado, principalmente das empresas do setor da construção civil. Cada qual apresentou seus papéis, importância e grau de influência na formulação do desenho e/ou na implementação do programa⁷³.

O ator de destaque na formulação do desenho do MCMV é representado pelo setor privado da construção civil porque o programa, “gestado no seio dos núcleos de poder mais próximos da Presidência [...], foi, ao que tudo indica, concebido pelas organizações empresariais do setor da construção civil e apresentado à Casa Civil” (CARDOSO & LAGO, 2015, p. 25)⁷⁴. Enquanto principal formulador da política, as organizações empresariais do setor da construção civil apresentaram uma proposta que aqueceria a economia nacional através da produção habitacional e, no final das contas, renderia lucros para o setor⁷⁵. A proposta inicial apresentada pelos empresários da construção civil, absorvida pelo Governo Federal “como uma estratégia anticíclica de enfrentamento da crise” (CARDOSO & LAGO, 2015, p. 25), contemplava apenas os setores médios da população, deixando de lado a parcela

⁷³ Importante ressaltar que, apesar de definir alguns papéis para os diferentes atores, a legislação referente ao Programa MCMV não define de forma explícita as atribuições de cada um deles.

⁷⁴ Mais informações sobre autonomia e protagonismo do setor privado da construção civil podem ser encontradas em: Amore (2015), Guerreiro (2015) e Cardoso, Aragão & Araújo (2011).

⁷⁵ Os lucros do setor ampliaram-se ainda mais com a autonomia que o programa lhe concedeu. Entre as medidas adotadas pelo setor para ampliação dos lucros estão: a padronização das unidades habitacionais; a opção pelo modelo condomínio; o porte e a localização periférica dos empreendimentos. Aspectos que, como será apresentado mais adiante, do ponto de vista das empresas viabilizam economicamente a produção habitacional, mas geram problemas para a gestão (tanto para os próprios moradores quanto para o poder público local) e acentuam processos de segregação socioespacial. Mais informações em: Cardoso & Aragão (2013) e Cardoso & Lago (2015) e Pequeno & Rosa (2015, 2016) e Nascimento & Tostes (2011).

da população com renda familiar inferior a 3 salários mínimos (SM) – incorporada, posteriormente, a partir da interferência do Ministério das Cidades, através da Secretaria Nacional de Habitação (BONDUKI, 2009). Esse movimento se constitui em uma disputa entre os atores envolvidos no processo de elaboração da política, nesse caso o Programa MCMV, cada qual buscando defender seus interesses e garantir as condições mínimas para alcançar suas metas e manterem-se com poder de influência (ARRETCHE, 2001). Ou seja, esses atores ora se mantêm no embate, ora produzem acordos, sempre visando à permanência no jogo pelo poder sobre as decisões relacionadas ao programa. Nesse complexo jogo de forças, a interferência do Ministério das Cidades no desenho do MCMV, mesmo que pontual, alcançou produzir alguns ajustes importantes como os referentes à:

[...] ampliação (ou a criação) de uma faixa de atendimento destinada aos setores de mais baixa renda, com subsídio integral; à criação do Fundo Garantidor para reduzir o risco dos financiamentos; à criação da modalidade Entidades, que viria a substituir o Programa Crédito Solidário; à Ação Produção Social da Moradia (FNHIS); entre outras. (CARDOSO & LAGO, 2015, p. 25)

Apesar dessas conquistas⁷⁶, o desenho do Programa MCMV e sua posterior implementação indicam reduzida influência do Ministério das Cidades, do seu aparato institucional e da sua proposta de reforma urbana nas decisões do Governo Federal naquele momento⁷⁷.

Estados membros, Distrito Federal e municípios, na medida de suas necessidades e interesses, deveriam aderir ao programa e prover condições ao desenvolvimento dos projetos habitacionais. Entre as incumbências desses entes federados, destacam-se: doar terrenos; proporcionar isenção de impostos; contribuir com infraestrutura; criar cadastro de demanda para o MCMV-Empresas Faixa 1; e, indicar áreas prioritárias para a implantação dos habitacionais. Essa última, na prática, teve pouca aderência, considerando que Distrito Federal e municípios têm atuado basicamente na função de indicação de demandas e seleção de beneficiários (AMORE, SHIMBO & RUFINO, 2015; GUERREIRO, 2015; CARDOSO & ARAGÃO, 2013; CARDOSO et al, 2013). A partir da legislação de 2011 referente ao MCMV, a construção de novos conjuntos habitacionais passou a demandar novos compromissos do município com adequação, ampliação e/ou instalação de equipamentos e serviços de educação, saúde, lazer e transporte. Com essas novas atribuições, a atuação dos

⁷⁶ De acordo com Bonduki (2009), a proposta original do setor da construção civil contemplava apenas segmentos da população com renda familiar superior a 3 salário mínimos.

⁷⁷ De maneira geral, a ação do Ministério das Cidades na implementação do MCMV configura-se como pouco expressiva e sem grandes poderes de influência. Para mais informações, consultar: Pequeno & Rosa (2016), Cardoso & Aragão (2013) e Bonduki (2009).

municípios poderia ter sido mais incisiva nas questões fundiária e do planejamento urbano, que são de sua competência. Contudo, na prática, isso não ocorreu, o que é indício de que, a partir do MCMV, o município perde espaço na promoção da habitação de interesse social (CARDOSO & ARAGÃO, 2013; ARANTES & FIX, 2009). Nas palavras de Aduauto Cardoso e Luciana Lago,

Com o lançamento do PMCMV, no entanto, o município deixa de ser o principal agente de promoção da política de habitação de interesse social local e passa a ator coadjuvante, basicamente como responsável pela elaboração dos cadastros de beneficiários e como ente (indiretamente) regulador, enquanto responsável pela legislação urbanística e, portanto, pela aprovação dos projetos. Já o setor privado passa a ser o elemento central, como agente promotor, definindo a localização e o projeto dos futuros empreendimentos. (CARDOSO & LAGO, 2015, p. 27)

Guerreiro (2015) também ressalta a baixa capacidade de atuação do município na implementação do MCMV ao afirmar:

O que o município pode fazer – a partir de eventuais negociações e vontade política – é doar terrenos, acelerar a aprovação de projetos, facilitar a legalização, ajustar a legislação urbana para incentivar a produção e fazer obras de infraestrutura como contrapartida. Nenhuma destas ações interfere diretamente na produção, apenas a incentiva, pois ela está fora de seu controle. (GUERREIRO, 2015, p. 5)

A literatura sobre o MCMV explicita que, com o programa, o município deixa de opinar sobre o projeto e sobre a localização dos empreendimentos habitacionais de interesse social⁷⁸. Acreditava-se, porém, que o município teria maior poder de interferência no projeto e na produção habitacional quando era o doador do terreno. Entretanto, como na prática isso não ocorreu, os críticos do programa começaram a questionar se, em casos de doação do terreno pelo poder público, não caberia uma maior exigência da CAIXA na análise do projeto e na fiscalização da implementação (CARDOSO & LAGO, 2015). De maneira geral, isso também não ocorreu.

Caracterizada como agente operador do programa, a CAIXA figura como a principal instituição pública no desenho e na implementação do MCMV, relacionando-se diretamente com os agentes empresariais no tocante à oferta de crédito imobiliário⁷⁹. O poder da CAIXA caracteriza-se por esta ser responsável pela centralização da área técnica, pela gestão dos recursos e pela operacionalização do programa. E, diante de todo esse poder, encontrar

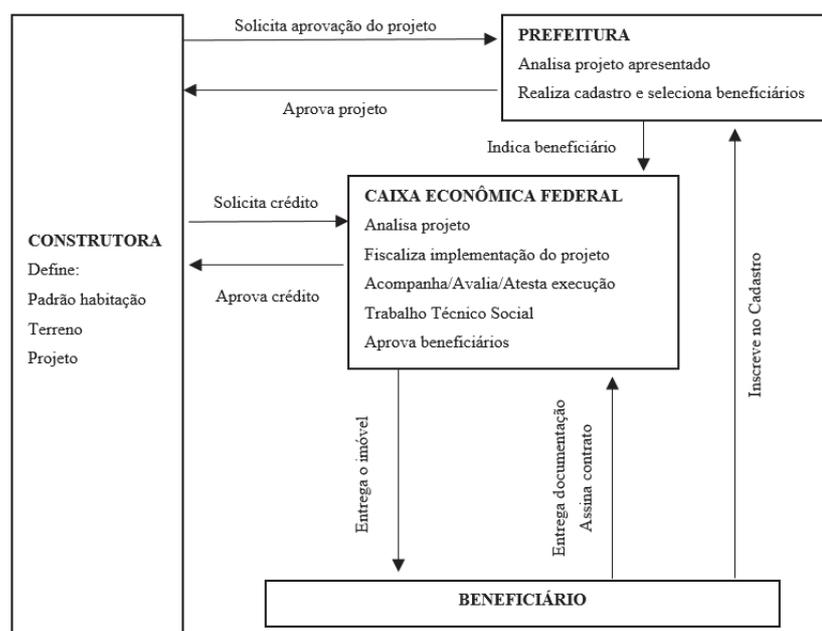
⁷⁸ Quanto à localização, pode-se verificar algum tipo de interferência do município quanto este doa terrenos para a produção do MCMV. Mas, mesmo nesses casos, a inserção urbana dos habitacionais não fica automaticamente garantida, como será apresentado na seção deste capítulo que aborda a produção do MCMV em Juiz de Fora.

⁷⁹ É de responsabilidade da CAIXA a concessão para o financiamento e a definição dos parâmetros técnicos dos empreendimentos do programa. Mais informações em: Lopes & Shimbo (2015), Cardoso & Lago (2015) e Guerreiro (2015).

elementos controversos na atuação de um banco na implementação de um programa habitacional de interesse social não surpreende. Os principais problemas verificados referem-se ao acompanhamento e à fiscalização das obras⁸⁰, além da análise, do acompanhamento e da avaliação do Trabalho Técnico Social (TTS)⁸¹. Para os críticos do MCMV, esses elementos são controversos porque, enquanto uma instituição financeira, a CAIXA não estaria preparada para assumir e/ou desenvolver algumas funções a ela atribuída na implementação do programa. Dessa forma, o despreparo da CAIXA para determinadas atribuições constitui-se como um dos principais responsáveis pela ampliação dos problemas do MCMV que impactam negativamente no espaço urbano e no ambiente social.

Esses são, portanto, os principais atores que figuram no desenho institucional do Programa MCMV-Empresas Faixa 1. A articulação entre esses atores pode ser verificada na Figura 4, apresentada a seguir.

Figura 4. Articulação entre os principais agentes envolvidos no desenho institucional do MCMV-Empresas Faixa 1.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do apresentado em Cardoso & Lago (2015) e Lopes & Shimbo (2015).

⁸⁰ Importante ainda ressaltar que faltou no desenho do programa a designação de um ente fiscalizador da qualidade da produção habitacional, considerando que a CAIXA só aferia a execução, mas não a qualidade da obra. A ausência desse ente fiscalizador colaborou para a baixa qualidade das edificações.

⁸¹ Conforme ressaltam Cardoso & Lago (2015, p. 94), consta entre as atribuições da CAIXA “analisar, acompanhar, avaliar e atestar a execução do Projeto de TTS – (Trabalho Técnico Social), tendo, inclusive, elaborado um Caderno de Orientação para o TS (COTS) que vigorou até final de 2013.” Trata-se de elemento controverso tendo em vista ser a CAIXA um banco e com poucas experiências em trabalho social. Uma das principais críticas da atuação da CAIXA em relação ao TTS refere-se ao fato de ela cobrar produtos e não resultados sociais. Para mais informações sobre TTS no MCMV, consultar: Cardoso & Lago (2015), Passos (2017) e Oliveira (2017).

O desenho do Programa compreende quatro modalidades: MCMV Entidades; MCMV Rural; MCMV Sub 50; e MCMV-Empresas (esta última, base das análises apresentadas nesta tese). Cada modalidade é voltada a um público⁸² e conta com fontes de recursos específicos⁸³. O período de produção do programa divide-se em três fases, com diferentes metas e alcances, conforme apresenta o quadro a seguir.

Quadro 4. Fases do Programa Minha Casa Minha Vida: período, metas e produção.

Fase	Período	Meta de unidades habitacionais	Unidades contratadas
I	2009-2011	1.000.000	1.005.128
II	2011-2016	2.000.000	1.897.736*
III	2016- atual	2.000.000	[não identificado]

Fonte: Elaborado pela autora a partir do apresentado em: Ministério das Cidades (site), Muchinelli (2017) e Murat (2015).

Nota: * Unidades contratadas até 30 de agosto de 2013 (MUCHINELLI, 2017). De acordo com Murat (2015), o balanço realizado pela CAIXA no final de 2014 indicou que, nas suas duas primeiras fases, o Programa MCMV contratou 3.763.599 unidades habitacionais e entregou 2.076.004.

A Fase III do Programa MCMV foi anunciada durante a campanha eleitoral de 2014⁸⁴. A partir de então o futuro do programa se tornou incerto devido ao bloqueio dos recursos e à proposta de reavaliação do atual Governo. A incerteza teve fim com a aprovação da Medida Provisória Nº 996 de 25 de agosto de 2020, que “Institui o Programa Casa Verde e Amarela”, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Regional⁸⁵. Peço licença para um adendo sobre o Programa Casa Verde e Amarela. Os documentos iniciais do programa recém aprovado não esclarecem sobre o alcance do financiamento para a baixa renda. É um programa de habitação que não toca na questão da população de baixa renda, que não explicita as suas ações para atender quem não consegue acessar a moradia via mercado, via financiamento e que não coloca no seu orçamento os recursos necessários para, de fato,

⁸² Mais informações sobre as modalidades de produção do Programa MCMV em Brasil (2009), Cardoso & Lago (2015) e Rufino (2015).

⁸³ O desenho institucional-financeiro do Programa MCMV não difere muito do BNH. Os recursos disponíveis para o MCMV provêm de diversas fontes como o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e de recursos orçamentários da União (OGU) depositados em fundos como o Fundo de Arrendamento Residencial (FAR) e o Fundo de Desenvolvimento Social (FDS). Recursos do Fundo Garantidor da Habitação Popular (FGHab) e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) também estiveram presentes nas primeiras operações do programa (BRASIL, 2009a). Conforme a legislação do programa, apesar de a CAIXA gerir quase a totalidade dos recursos, essa operação também pode ser exercida por bancos comerciais, sociedades de crédito imobiliário, companhias hipotecárias e cooperativas de crédito habitacional. Mais informações sobre as fontes de recurso do MCMV podem ser encontradas em: Boechat (2017), Guerreiro (2015), Cardoso & Lago (2015), Cardoso & Aragão (2013) e Brasil (2009).

⁸⁴ Nessa terceira fase, houve a proposição de mudanças nas especificações técnicas para adequação às normas de desempenho da ABNT, como maior espessura nas paredes e lajes, acréscimo de 2m² na área das unidades habitacionais e mais conforto (térmico e acústico). Além do Governo Bolsonaro, essa fase do programa atravessou também os governos de Dilma Rousseff (PT) e de Michel Temer (MDB).

⁸⁵ A Medida Provisória Nº 996/2020 foi aprovada pela Câmara dos Deputados em 03/12/2020 e pelo Senado em 08/12/2020 e aguarda Sanção Presidencial, para então, formalmente, substituir o Programa MCMV.

atender quem não tem acesso a crédito não é um programa de habitação de interesse social. É um programa que vai defender alguns interesses, porém, onde o Estado precisa estar mais presente na promoção dos direitos, entre a população de baixa renda, ele se esquia. Nada surpreendente, inclusive porque, além da retirada de recursos do orçamento, as políticas sociais apresentadas pelo atual Governo Federal têm apresentado os mesmos recortes. Da mesma forma, não surpreende a ausência de participação social no seu desenho, afinal os principais mecanismos de participação relacionados à questão da moradia e das cidades foram extintos ou cancelados no governo Temer. Portanto, o Casa Verde e Amarela trata-se de um programa sem nenhuma interferência da sociedade na sua elaboração e nas suas prioridades. Todo movimento realizado pela sociedade civil em defesa da moradia e da ampliação do direito à cidade no âmbito do Programa Minha Casa Minha Vida, que aos poucos abriu canais de participação inclusive com alterações significativas nas suas normas para atender aos clamores e às necessidades sociais, foi por água abaixo. Ou seja, o novo programa chega para piorar a situação da população de baixa renda e de todos aqueles que atualmente não têm condições de comprovar renda e capacidade de crédito para aquisição da moradia. Então, observa-se mais uma lacuna que se cria entre o proclamado e o realizado.

Seguindo com os dados do MCMV, de acordo o extinto Ministério das Cidades, o programa teve suas últimas contratações em 2016 e, desde então apenas executa obras contratadas anteriormente. Como já apresentado, entre uma fase e outra do Programa MCMV, foram realizadas mudanças nas suas normas. Algumas dessas mudanças ocorreram devido a pressões dos movimentos sociais, em especial os de moradia, seja para melhorias gerais na implementação do programa e na vida dos seus beneficiários, seja para reduzir a burocratização e permitir real participação das entidades envolvidas com o movimento de moradia⁸⁶.

O público alvo do programa é dividido em intervalos de renda familiar mensal⁸⁷. Nas duas primeiras fases do programa eram três faixas, e, na Fase III, criou-se uma faixa intermediária entre as faixas 1 e 2, denominada de Faixa 1,5⁸⁸. Na Fase I, as faixas de renda tinham como referência o salário mínimo já nas Fases II e III, as faixas foram modificadas para valores nominais conforme indica o quadro a seguir.

⁸⁶ De acordo com o Ministério das Cidades, as entidades envolvidas com o movimento de moradia compreendem as instituições/associações/entidades privadas sem fins lucrativos, as cooperativas e os movimentos sociais.

⁸⁷ Conforme normas do programa, uma tentativa de compatibilizar a prestação da casa própria com a capacidade de pagamento das famílias.

⁸⁸ A composição das faixas de renda por fase do programa pode ser verificada no Quadro 5.

Quadro 5. Informações gerais sobre fases e faixas da produção do Programa Minha Casa Minha Vida.

Fases	Faixas	Renda familiar mensal (bruta)
I	1	0 a 3 SM (até R\$1.395,00)
	2	entre 3 e 6 SM (R\$1.395,00 e R\$2.790,00)
	3	entre 6 e 10 SM (R\$2.791,00 e R\$4.650,00)
II	1	até R\$1.600,00
	2	entre R\$1.600,00 e R\$3.275,00
	3	entre R\$ 3.275,00 e R\$ 5.000,00
III*	1	até R\$1.800,00
	1,5	até R\$2.600,00
	2	até R\$4.000,00
	3	até R\$7.000,00

Fonte: Dados organizados pela autora a partir do apresentado por Ministério das Cidades e Caixa Econômica Federal.

Nota: * Disponível em < <http://www.caixa.gov.br/voce/habitacao/minha-casa-minha-vida/urbana/Paginas/default.aspx> >.

A Faixa 1 destina-se à parcela da população economicamente mais vulnerável (famílias com renda bruta mensal de até três salários mínimos⁸⁹), sem condições de acessar o financiamento habitacional via mercado formal e raramente atendida pelas políticas habitacionais anteriores vinculadas a financiamento público – este um saldo positivo do Programa MCMV⁹⁰. A produção para essa faixa conta com recursos do Fundo de Arrendamento Residencial (FAR) e do Fundo de Desenvolvimento Social⁹¹. Seus beneficiários são selecionados através de sorteio a partir de cadastros elaborados pelos municípios e pelo Distrito Federal, com base em critérios de elegibilidade e de priorização⁹². O valor do subsídio para essa faixa pode chegar a 96% do valor do imóvel, assumindo o beneficiário o compromisso de prestações mensais referentes a uma taxa de 5% da renda familiar durante dez anos, quando, então, o imóvel é transferido para o seu nome. A maior parte da produção do MCMV para essa faixa enquadra-se na modalidade MCMV-Empresas. Importante reforçar que as reflexões apresentadas nesta tese têm como base a produção dessa modalidade para a Faixa 1 na Fase I do programa.

⁸⁹ Em 2014, a parcela da população com renda familiar de até três salários mínimos respondia a aproximadamente 84% do déficit habitacional no país (Fundação João Pinheiro, IBGE/PNAD).

⁹⁰ Reflexões sobre dificuldade de sustentabilidade do programa do ponto de vista de uma política a longo prazo podem ser encontradas em Guerreiro (2015).

⁹¹ Os recursos do FAR são direcionados à parte do programa ligado ao mercado (realização via, principalmente, construtoras e empreiteiras), ao passo que os recursos do Fundo de Desenvolvimento Social são destinados à produção das entidades envolvidas com os movimentos de moradia (uma produção residual). Mais informações em: Amore, Shimbo & Rufino (2015), Cardoso & Aragão (2013), Cardoso (2013) e Krause, Balbim & Lima Neto (2013).

⁹² Critérios nacionais: famílias residentes ou que tenham sido desabrigadas de áreas de risco ou insalubres e famílias com mulheres responsáveis pela unidade familiar. Esses critérios podem ser complementados por até três critérios locais aprovados pelo Conselho Municipal de Habitação. Aspectos que impedem tornar-se beneficiário do MCMV: ter financiamento da casa própria; ser proprietário de imóvel; ter sido beneficiado anteriormente por programas habitacionais do governo.

Toda a produção habitacional da modalidade MCMV-Empresas parte da iniciativa de instituições privadas (basicamente construtoras)⁹³. Estas são as verdadeiras protagonistas do MCMV, considerando que, pelas regras do programa, têm autonomia para definir o local do empreendimento, a tipologia e a quantidade de unidades, bastando observar as normas gerais que abordam especificações básicas e valor máximo por unidade⁹⁴. De acordo com os estudos sobre o MCMV citados neste texto, toda essa autonomia das construtoras, além de esvaziar a função social do programa, pode ser considerada como a principal responsável pelas contradições e pelos problemas revelados na produção bibliográfica a seu respeito, aspectos que serão abordados na próxima seção deste capítulo.

Conforme apresentado nesta seção do capítulo, a legislação que ampara e dá forma ao MCMV é ampla e sofreu modificações com o passar dos anos para melhor adequação do programa à realidade urbana e às demandas do seu público alvo, mas também para facilitar os trâmites burocráticos para aprovação de projetos⁹⁵. No tocante à formulação das normas, tudo evoluiu bem, mas, na prática da implementação do MCMV, não se verificou o mesmo avanço. Isso foi observado porque as normas produzidas a partir da criação do programa não foram suficientes para promover mudanças reais na produção da moradia adequada. Um aspecto que não avançou na legislação refere-se ao esclarecimento das atribuições dos diferentes agentes envolvidos na produção habitacional do programa. As normas que criam e regulamentam o MCMV apresentam de forma genérica as funções dos agentes envolvidos, sem explicitar com clareza as atribuições de cada um deles. Assim, na prática, o que se verifica, muitas vezes, é um “jogo de empurra” entre os agentes, que prejudica a qualidade da produção do programa e produz efeitos negativos no espaço urbano, no ambiente social e no dia a dia das pessoas.

Como ressalta a literatura que aborda o MCMV, as mudanças propostas pelas novas normativas não foram incorporadas com a agilidade e a responsabilidade necessárias para que o programa fosse capaz de (i) promover inserção urbana adequada e integração social e (ii) superar os principais problemas da habitação popular no Brasil, entre as quais a tradicional periferização e a segregação socioespacial (ROLNIK et al, 2015; MARICATO,

⁹³ O desenho institucional e a relação entre os agentes da produção do MCMV-Empresas Faixa 1 podem ser verificados na Figura 4.

⁹⁴ As normas gerais do Programa MCMV estabelecem as especificações básicas e os tetos de valores financiáveis por unidade habitacional.

⁹⁵ Um exemplo foi a Resolução Nº 412/2009, que simplificou o processo de Licenciamento Ambiental com a definição de procedimento simplificado e uniforme para empreendimentos de até 100 hectares e com o critério único para todos os entes federados. Mais detalhes em: Muchinelli (2017) e Cardoso & Lago (2015).

2015; BONDUKI, 2014a, 2009; FIX, 2011; ARANTES & FIX, 2009; ROLNIK & NAKANO, 2009). São as contradições de um programa com forte apelo social, mas que, na prática, de acordo com seus críticos, figurou mais como um pacote econômico⁹⁶.

A seguir, apresento o Programa MCMV sob a ótica da bibliografia a seu respeito. Ganham destaque suas principais características, efeitos, problemas, avanços e contradições.

1.2.2 O Minha Casa Minha Vida a partir da produção bibliográfica: efeitos, avanços e contradições

A produção bibliográfica sobre o MCMV é ampla, interdisciplinar e abarca um conjunto de estudos empreendidos em diversas áreas do conhecimento. Esses estudos se propõem a identificar características do programa e seus efeitos em diversas dimensões do espaço urbano e do ambiente social. Como todo movimento de avaliação de programa e política pública produz um amplo conhecimento dos processos em curso, acreditava-se possível produzir alterações no desenho e na implementação do MCMV, tendo em vista o alcance dos objetivos (ARELLANO GAULT et al, 2012). De fato, os resultados dos estudos empreendidos sobre o programa contribuíram para alterações na sua regulamentação por parte do Governo Federal, para correção de aspectos considerados críticos. No entanto, as alterações promovidas na regulamentação do MCMV não modificaram de forma significativa o seu desenho original, aspecto que acarretou o surgimento, a permanência e/ou o agravamento de problemas sociais e urbanos.

Grande parte dos estudos sobre o MCMV direcionou as investigações para questões como inserção urbana, mobilidade e qualidade das habitações e dos residenciais produzidos através do programa. Os resultados dos estudos indicam que, em relação aos programas habitacionais anteriores, o MCMV avançou em alguns aspectos ao mesmo tempo em que manteve inalterados e/ou prejudicou outros. Ou seja, apresentou avanços, mas também estagnação e, por vezes, retrocesso na promoção do direito à moradia adequada. Como será apresentado nesta seção, os estudos sobre o Programa MCMV identificaram efeitos (positivos e negativos) no entorno dos habitacionais e na vida dos seus beneficiários. Por tudo isso, de maneira geral, os pesquisadores, apesar de reconhecerem a importância do programa para a habitacional social no país, o definem como controverso.

⁹⁶ Para detalhes, consulta: Boechat (2017), Balbim, Krause & Lima Neto (2015), Cardoso & Lago (2015), Cardoso, Queiroz e Mello & Jaenisch (2015) e Cardoso & Aragão (2013).

Independente do viés ideológico, a maioria das avaliações do MCMV ressaltam seis aspectos do programa, três positivos e os outros três negativos. Os aspectos positivos referem-se, basicamente: (1) à recolocação da questão da habitação de interesse social novamente em pauta no país; (2) ao porte e ao alcance do programa; e, (3) ao volume de subsídios destinados à produção de habitação social. Já os aspectos negativos fazem menção: (4) ao favorecimento do interesse do setor privado; (5) à incapacidade de o programa promover inserção urbana adequada; e, (6) ao reforço à segregação socioespacial⁹⁷. Poderiam ser incluídos entre os aspectos negativos a qualidade construtiva e a inadequação da solução dois quartos para todos os beneficiários.

Os aspectos positivos do programa devem ser ressaltados, afinal, nunca na história deste país a HIS recebeu tanta atenção e recursos⁹⁸. É fato: mesmo com todos os limites, o MCMV facilitou o acesso à moradia de melhor qualidade para milhares famílias brasileiras de baixa renda, caracterizadas em ônus excessivo com aluguel ou que tinham como abrigo habitações improvisadas, precárias e/ou em áreas de risco. Os estudos indicam que muitas famílias beneficiadas pelo MCMV não teriam condições de realizar o sonho da casa própria via mercado⁹⁹, aspectos positivos que devem ser publicizados e exaltados.

A produção numérica do programa, mesmo com todas as críticas sobre o não atendimento do déficit por faixa de renda¹⁰⁰, é muito significativa quando comparada à produção anterior¹⁰¹. De acordo com a Fundação João Pinheiro (2013), o déficit habitacional brasileiro estimado em 2008 (ano anterior ao lançamento do Programa MCMV) era de aproximadamente 5,5 milhões de unidades, sendo quase 90% referentes a famílias com renda mensal de até três salários mínimos (SM). Em suas três fases, o Programa MCMV propunha produzir cinco milhões de unidades habitacionais, proposta que, apesar de ambiciosa, seja pelo número de unidades ou pelo volume de investimentos para um curto espaço de tempo,

⁹⁷ Análises sobre aspectos positivos e negativos do Programa MCMV podem ser encontrados em: Amore, Shimbo & Rufino (2015), Cardoso & Lago (2015), Ferreira (2015) e Cardoso (2013), além de outros autores citados nesta tese.

⁹⁸ Dados gerais sobre investimentos do Programa MCMV são apresentados no Quadro 6. Mais informações podem ser encontradas em: Ferreira et al (2019), Brasil – Ministério das Cidades (2018), Moreira, Silveira & Euclides (2017), Muchinelli (2017) e Moreira (2016).

⁹⁹ Sobre a ideologia da casa própria presente nas políticas habitacionais desenvolvidas no Brasil, consultar: Bolaffi (1982), Arantes & Fix (2009), Bonduki (2008), Maricato (2011), Cardoso, Aragão & Araujo (2011), Milano (2013) e Valença (2014).

¹⁰⁰ Informações e análises sobre o déficit habitacional por faixa de renda e sobre o atendimento do MCMV podem ser encontradas em: Boechat (2017), Moreira, Silveira & Euclides (2017), Muchinelli (2017), Cunha & Silva (2016), Martins (2015) e Krause, Balbim & Lima Neto (2013).

¹⁰¹ Dados sobre a produção pública de habitação social anterior ao MCMV podem ser encontrados em: Bonduki (1998), Perissinoto Baron (2011), Muchinelli (2017) e Moreira, Silveira & Euclides (2017).

foi relativamente bem-sucedida, conforme dados do extinto Ministério das Cidades (BRASIL, 2018) apresentados no quadro a seguir.

Quadro 6. Demonstrativos gerais do Programa Minha Casa Minha Vida de 2009 a março de 2018.

Demonstrativo	Dado
Unidades contratadas	5.164.075
Unidades contratadas Faixa 1	1.806.248
% Unidades contratadas Faixa 1	35%
Unidades concluídas	4.246.455
Unidades entregues	3.787.200
Nível de conclusão (% unidades concluídas em relação ao contratado)	82,2%
Nível de entrega (% unidades entregues em relação ao contratado)	73,3%
Valor total investido	R\$ 414,3 bilhões
Grau de Cobertura do PMCMV em relação a todo o território nacional (% municípios atendidos)	96,1%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do extinto Ministério das cidades (2018).

Gráfico 1. Dados da produção do Programa Minha Casa Minha Vida por Faixa de renda entre 2009 e março de 2018.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do extinto Ministério das cidades (2018).

Quadro 7. Dados gerais sobre o déficit habitacional e a sobre produção do Minha Casa Minha Vida.

Informação	Faixa 1	Faixa 2	Faixa 3
Montante UHs contratado (até dezembro de 2016)	1.740.711	2.200.082	562.438
Representatividade de contratação	37,7%	48,9%	12,5%
Representatividade de déficit de 2013	83,40%	15,1%	
Representatividade de déficit de 2014	83,90%	14,7%	

Obs.: Representatividade do déficit de famílias com renda superior a 10 SM: 2013 = 1,5%; 2014 = 1,4%. UHs = unidades habitacionais.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do extinto Ministério das cidades (2016; 2018) e a partir de Moreira, Silveira & Euclides (2017).

Apesar de numericamente bem-sucedido, as avaliações do MCMV chamam atenção para dimensões do programa que não estariam sendo bem conduzidas, gerando contradições e problemas de diversas ordens que afetam o espaço urbano e o ambiente social. Problemas que, devido a sua recorrência, ganham destaque na bibliografia sobre o programa. Cardoso

& Lago (2015) sintetizam as dimensões negativas apresentadas pelos críticos do programa em oito pontos:

- (i) a falta de articulação do programa com a política urbana;
- (ii) a ausência de instrumentos para enfrentar a questão fundiária;
- (iii) os problemas de localização dos novos empreendimentos;
- (iv) o excessivo privilégio concedido ao setor privado;
- (v) a grande escala dos empreendimentos;
- (vi) a baixa qualidade arquitetônica e construtiva dos empreendimentos;
- (vii) a descontinuidade do programa em relação ao SNHIS; e
- (viii) a perda do controle social sobre a sua implementação. (CARDOSO & LAGO, 2015, p. 29-30)

Os pontos destacados pelos referidos autores, de maneira geral, dizem respeito a aspectos do desenho do programa. Optei por reproduzi-los aqui porque, no meu entendimento, estes representam uma síntese das dimensões negativas do MCMV identificadas no conjunto de estudos que pretendem algum tipo de avaliação do programa que tive a oportunidade de examinar. Na produção bibliográfica sobre o MCMV, é possível encontrar análises que isolam essas dimensões, mas também abordagens inter-relacionadas que enfatizam a conexão entre elas¹⁰².

O desenho do programa, ao dar autonomia ao setor privado da construção civil e, conseqüentemente, reduzir o papel do poder público na produção habitacional de interesse social, dificulta a articulação com os instrumentos de política urbana, seja os propostos pelo Estatuto da Cidade ou os desenvolvidos no âmbito dos municípios ou do Ministério das Cidades. A regulamentação do programa cita essa articulação como uma diretriz, mas não como obrigação. Assim, o que se verificou na grande maioria dos municípios foi um completo esquecimento dos instrumentos de política urbana, inclusive dos planos locais de habitação de interesse social. Para os críticos do MCMV, trata-se mais um indício de que a produção habitacional do programa teve sua função social esvaziada, resultando em uma mera produção de unidades habitacionais, sem preocupação com as diversas dimensões da habitação digna e adequada (ROLNIK et al, 2015; CARDOSO & LAGO, 2015; BONDUKI, 2014b; CARDOSO, 2013; KRAUSE, BALBIM & LIMA NETO, 2013; MARICATO, 2011).

A produção habitacional do MCMV passou a atingir uma parcela da população historicamente não atendida pelas iniciativas federais anteriores (famílias com renda mensal inferior a 3 salários mínimos, inclusive famílias sem renda). No entanto, mesmo com esse

¹⁰² Duas publicações organizadas no âmbito do Observatório das Metrópoles podem servir de referência para identificar diferentes abordagens sobre efeitos do MCMV em diversas dimensões: Cardoso (2013) e Amore, Shimbo & Rufino (2015).

avanço, o programa reproduziu o padrão periférico das experiências anteriores, não sendo capaz de interferir no lugar histórico destinado às camadas populares: a periferia. O reforço à periferação, que também se caracterizou como reforço à segregação socioespacial, é uma das consequências da autonomia dada às construtoras na condução do programa, inclusive na seleção de terrenos, que contribuiu na reprodução do modelo de cidade *apartheid* (BOULOS, 2015). A busca pelo lucro incentiva as construtoras a encontrarem alternativas para reduzir custos da produção, e a localização dos terrenos pode ser um grande aliado. Então, as construtoras tendem a optar por regiões onde o terreno é mais barato, ficando a inserção urbana dos empreendimentos em segundo plano (AMORE, SHIMBO & RUFINO, 2015; ROLNIK, 2014; CARDOSO, 2013). A redução dos custos também pode se concretizar de outras formas, como através da produção em grande escala, da redução da variedade tipológica, e do baixo padrão arquitetônico e construtivo. Nesse processo de redução dos custos, basta que as empresas estejam atentas ao mínimo exigido em lei¹⁰³.

Até aqui, nenhuma surpresa, afinal o objetivo principal das empresas e da iniciativa privada é mesmo o lucro. Todavia, para os críticos do MCMV, isso representaria uma contradição do programa, que, apesar de se apresentar formalmente como um programa social, vem sendo implementado e conduzido pelo viés econômico. Para os críticos, essa contradição do Programa teria origem no seu próprio desenho, que exigia apenas atenção às diretrizes genéricas presentes na legislação (diretrizes de caráter meramente indicativo), aspectos que nos leva a refletir sobre os reais objetivos do programa. Entretanto, nessa reflexão, outras questões também precisariam ser consideradas, entre elas: Será que o governo conseguiria apoio, inclusive político, para aprovar um desenho diferente do que foi o MCMV? Que outras alternativas seriam viáveis tendo em vista o cenário econômico do momento em que o programa foi criado? A iniciativa privada aceitaria participar do programa sem a ampla autonomia que lhe foi dada? O MCMV de fato apresentaria contradições ou se enquadraria na ideologia vigente? Tratam-se apenas de especulações que demandariam uma análise mais aprofundada do programa¹⁰⁴.

Voltar o olhar separadamente para os dois mandatos do Presidente Lula é importante para refletir sobre o conjunto de questões apresentado acima. E, aqui, caberia mais uma pergunta: Será que houve ruptura entre o primeiro e o segundo mandato do Presidente Lula

¹⁰³ Análises sobre esses aspectos do Programa MCMV podem ser encontradas em: Amore, Shimbo & Rufino (2015), Cardoso (2013) e Nascimento & Tostes (2011), entre outros citados nesta tese.

¹⁰⁴ Reflexões incipientes podem ser encontradas em Guerreiro (2015).

no que tange à questão habitacional? Duas linhas de interpretação podem ser encontradas na bibliografia sobre o MCMV. Uma delas indica que sim (ROLNIK, 2015 et al; BONDUKI, 2014b; KRAUSE, BALBIM & LIMA NETO, 2013; CARDOSO, ARAGÃO & ARAUJO, 2011), considerando que, no primeiro mandato de Lula,

[...] estava presente a vertente do planejamento com uma visão de descentralização (autonomia municipal) com direcionamento central (uma espécie de federalismo) e controle social (fortalecimento das instâncias do sistema público através da democracia participativa). (GUERREIRO, 2015, p. 5)

Em contrapartida, o segundo mandato “contraria este direcionamento, retira as funções de planejamento da máquina pública local. Não há controle sobre onde, quando, como e quanto será produzido – todas as iniciativas partem do setor privado.” (GUERREIRO, 2015, p. 5). A outra linha de interpretação sugere que não se verificou uma ruptura, mas uma sobreposição do MCMV aos demais programas e ações propostos pela Secretaria Nacional de Habitação (KLINTOWITZ, 2016; OLIVEIRA, BRAGA & RIZEK, 2010). Essa sobreposição não se constitui em exclusão do PlanHab, mas uma desvinculação das diretrizes do PNH, de forma a gerar descontinuidade em relação ao SNHIS e colaborar para a perda do controle social sobre a implementação do MCMV.

Os problemas ocasionados pelas contradições e pelas dimensões negativas do MCMV mais destacados na bibliografia a seu respeito referem-se a dificuldades de mobilidade e acesso a comércio, equipamentos e serviços públicos. Tais dificuldades são ocasionadas ora pelas distâncias e/ou rotas de acesso aos residenciais, ora pelo excesso de demanda. Esses são problemas diretamente relacionados à inadequação da inserção urbana dos empreendimentos, à baixa qualidade urbanística e às falhas no planejamento dos municípios para as novas demandas locais. A inadequada inserção urbana de grande parte dos empreendimentos do MCMV e a monofuncionalidade exigida pelas normativas do programa até 2011 reforçam a demanda por espaços para o desenvolvimento de atividades não residenciais e agravam os problemas citados anteriormente¹⁰⁵. Outros problemas destacados pela literatura referem-se ao uso de materiais de segunda linha, mão de obra de

¹⁰⁵ Dois aspectos merecem atenção quanto à monofuncionalidade dos empreendimentos do MCMV: demanda por serviços e produtos de consumo cotidiano e de fácil acesso; e necessidade de complementar a renda da família com essa oferta (ANDRADE, 2015). Segundo os críticos do programa, um “descompasso entre o projeto dos empreendimentos e as dinâmicas que caracterizam a vida urbana” (CARDOSO & LAGO, 2015, p. 264), que levou à criação de comércio irregular no interior das unidades habitacionais e no seu entorno. A Lei nº 12.424/11 passou a permitir a existência de imóveis comerciais no interior dos empreendimentos do MCMV, desde que fossem propriedade do condomínio e construídos fora dos blocos residenciais, mudança que não atendeu a demanda dos moradores devido à incapacidade financeira destes arcarem com os custos de aluguel e manutenção dos imóveis comerciais.

baixa qualificação e vícios construtivos. Problemas que podem estar relacionados à ausência de controle social e de responsável final pela fiscalização das obras do programa¹⁰⁶. Conforme Cardoso & Lago (2015, p. 300), “podemos dizer que o programa não apresenta um modelo institucional que consiga definir um ente regulador com capacidade efetiva de fiscalizar e de disciplinar a atuação das empresas, que gozam de ampla autonomia na definição dos padrões de atuação.” A ausência de fiscalização e de controle social sobre a produção do programa também contribui para o agravamento dos problemas relacionados à questão da inserção urbana, citados anteriormente, um círculo vicioso, pois um problema gera e/ou agrava outros de forma ininterrupta.

O porte do empreendimento e a prevalência do modelo condominial também ocasionam problemas para os moradores e para a(s) cidade(s)¹⁰⁷. Como já indicado, empreendimentos de grande porte viabilizam economicamente a sua produção, mas podem vir a reforçar a homogeneidade da vizinhança, acentuando os processos de segregação socioespacial e concentração de pobreza, que resultam em empobrecimento da qualidade do espaço urbano¹⁰⁸. Quanto ao modelo condominial, este pode significar para muitas famílias uma ampliação dos gastos relacionadas com a moradia, como taxas de condomínio e água compartilhadas entre os moradores. Nos empreendimentos do MCMV-Empresas Faixa 1, esse problema é retratado várias vezes nos diversos estudos realizados sobre o programa. Apesar de o público alvo desta faixa de renda (até 3 SM) apresentar muitos aspectos que o caracterizam como homogêneo, é importante ressaltar que, no interior desse intervalo de renda, encontram-se diferentes perfis de família em termos de capacidade de consumo e possibilidade de assumir os custos associados à moradia e à vida em condomínio¹⁰⁹. Tal

¹⁰⁶ As normas do programa não especificam o responsável pela fiscalização final da qualidade das obras e isso acaba gerando uma fiscalização superficial por parte dos técnicos da CAIXA (MOREIRA, SILVEIRA & EUCLYDES, 2017). De acordo com técnicos da CAIXA, “além do vazio das normas sobre esta questão, o valor que o Ministério das Cidades dedica às unidades habitacionais é insuficiente para garantir uma fiscalização adequada e boa qualidade do produto” (CARDOSO & LAGO, 2015, p. 312).

¹⁰⁷ Uma abordagem mais aprofundada sobre essas questões pode ser encontrada em: Amore, Shimbo & Rufino (2015), Cardoso & Lago (2015), Cardoso et al (2013) e Nascimento & Tostes (2011).

¹⁰⁸ Para evitar a construção de grandes áreas homogêneas que reforçam a segregação socioespacial, foi estipulado o N° máximo de unidades habitacionais por empreendimento, sendo de 500 para loteamentos e 250 para condomínios (ROLNIK, BISCHOF & KLINTOWITZ, 2010). Na prática, esse limite foi facilmente burlado pelas empresas que, em alguns municípios, construíram empreendimentos contíguos ou relativamente próximos que ultrapassam 1000 habitações. Mais informações em Cardoso & Lago (2015). Essa situação também ocorreu em Juiz de Fora, especialmente quando da implantação do Loteamento Parque das Águas e do Residencial Parque das Águas II.

¹⁰⁹ Isso quer dizer que a renda per capita, a capacidade de compra e a possibilidade de arcar com as despesas básicas de sobrevivência podem ser afetadas pela composição familiar. Ou seja, é possível encontrar heterogeneidade na homogeneidade dessa parcela da população. Mais informações em Rufino (2015).

situação gera problemas para sustentabilidade da gestão condominial e para a organização e a convivência dos moradores. De acordo com Cardoso & Lago,

[...] pode-se afirmar que a forma condominial apresenta uma clara inadequação às necessidades habitacionais da população de baixa renda e sua adoção generalizada apresenta uma ameaça à sustentabilidade social e econômica dos empreendimentos, contribuindo, juntamente com os outros fatores já mencionados, em transformar esses empreendimentos em focos territorializados de problemas sociais. (CARDOSO & LAGO, 2015, p. 312)

A fragilidade da gestão condominial e a precariedade da segurança pública verificada em alguns dos empreendimentos habitacionais do MCMV e/ou no seu entorno contribuem para extensiva ação do tráfico e aumento da violência urbana (CARDOSO & LAGO, 2015; AMORE, SHIMBO & RUFINO, 2015; CARDOSO, 2013). Tudo isso pode prejudicar a livre organização e a mobilidade dos beneficiários do MCMV e da vizinhança. Não é tarefa de um programa habitacional resolver problemas de segurança pública, que, por sinal, afetam a cidade como um todo. Não obstante, como afirmam Cardoso & Lago (2015), o MCMV poderia ter adotado soluções diferentes para minimizar esta situação, considerando que construção assim –

[...] grandes empreendimentos em condomínio em áreas distantes e formando grandes aglomerados de conjuntos destinados a uma mesma população – tendem a facilitar a ação dos grupos ligados às formas de violência. E considera-se, ainda, que empreendimentos que envolvem, em alto grau, o uso de recursos públicos na forma de subsídios deveria ser priorizado pela atuação das forças de Segurança. (CARDOSO & LAGO, 2015, p. 313)

A decisão por outros projetos e modelos habitacionais planejados considerando a articulação com órgãos relacionados a questões de segurança pública, cultura e lazer poderia contribuir para maior segurança no interior e no entorno dos empreendimentos (CARDOSO & LAGO, 2015; AMORE, SHIMBO & RUFINO, 2015; CARDOSO, 2013).

Sintetizando, nesta seção apresentei o Programa MCMV sob a ótica da produção bibliográfica a seu respeito. Busquei demonstrar que vários aspectos da produção habitacional do MCMV-Empresas Faixa 1 ressaltados na bibliografia consultada resultam de atributos do seu desenho. Enfatizei que foram propostas mudanças nas normas que regulam o programa para melhor adequá-lo à realidade urbana e às demandas do seu público alvo, mas também para facilitar os trâmites burocráticos para aprovação de projetos. No entanto, também chamei atenção para o fato de que as ações¹¹⁰ e o papel desempenhado pelos diversos atores (construtoras, prefeituras e CAIXA, por exemplo) nos processos de desenho e implementação do programa são igualmente responsáveis pelos resultados alcançados.

¹¹⁰ Nesta parte do texto o termo ação pode ser interpretado como ato de agir, reagir, propor ou mesmo se omitir.

Nenhum desses agentes agiu com neutralidade porque, em programas da amplitude do MCMV, “os arranjos institucionais são complexos, e entraves de toda ordem afetam o processo, da elaboração à implementação” (FERREIRA, 2012, p. 40). Nesse sentido, decisões tomadas pelos agentes do MCMV considerando seus interesses (lucro e oportunidade de ganhos eleitorais, entre outros) – muitas delas autorizadas ou pelo menos não proibidas pelo desenho e pelas normas que regulam o programa – acabaram por ocasionar novos problemas de diversas ordens e/ou agravar outros já existentes. Esses são problemas que, como buscarei apresentar no terceiro capítulo, produzem efeitos no direito à educação.

Na próxima seção, abordarei a implementação do MCMV no município de Juiz de Fora a partir de dados e informações levantadas por estudos realizados no município. Ênfase será dada aos estudos desenvolvidos no âmbito do ProExt EEI/UFJF.

1.3 O PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA: IMPLEMENTAÇÃO, PRODUÇÃO E PERCEPÇÃO DOS MORADORES

Nesta seção, apresento aspectos e efeitos da implementação do Programa MCMV no município de Juiz de Fora, exclusivamente sobre a produção da modalidade MCMV-Empresas Faixa 1 na Fase I. Para tanto, buscarei suporte em documentos oficiais e em estudos acadêmicos que, de alguma forma, relacionam-se ao processo de implementação e aos resultados da produção habitacional do programa no município¹¹¹. Sendo assim, as pesquisas desenvolvidas no âmbito do ProExt EEI/UFJF ganham destaque nesta seção.

Grande parte dos estudos de avaliação do MCMV realizados Brasil afora ouviu a população beneficiária no intuito de identificar aspectos de satisfação e insatisfação com as habitações e os residenciais construídos a partir do Programa¹¹². Em Juiz de Fora, essa tarefa foi, em parte, realizada pelo ProExt EEI/UFJF. E, como era de se esperar, tendo em vista os resultados verificados nos demais municípios brasileiros, a concretização do sonho da casa própria também foi o aspecto de maior satisfação indicado pelos beneficiários do programa em Juiz de Fora. Indicarei nesta seção que alguns dos aspectos que menos agradam os moradores do MCMV em Juiz de Fora assemelham-se aos verificados em outros municípios brasileiros, na medida em que se referem, de maneira geral, a problemas relacionados a

¹¹¹ Artigos, dissertações, teses, publicações e relatórios de pesquisa e extensão.

¹¹² Elementos da avaliação dos beneficiários do Programa MCMV em outros municípios brasileiros podem ser encontradas em: Cardoso & Lago (2015), Amore, Shimbo & Rufino (2015) e Cardoso, (2013), entre outros citados neste texto.

limitações da inserção urbana dos residenciais, como a dificuldade de acesso a serviços e equipamentos públicos, incluindo escolas¹¹³. Creio ser importante esse olhar sobre a implementação do programa em Juiz de Fora para contextualizar as reflexões que serão apresentadas no terceiro capítulo sobre a percepção dos entrevistados acerca dos efeitos do MCMV no direito à educação, seja no atendimento escolar ou nos processos de escolarização.

Juiz de Fora, município mineiro localizado na Zona da Mata mineira, caracteriza-se como um centro regional de grande importância na região em que está inserido. Sua polarização e extensa área de abrangência, somados ao seu papel em redes urbanas mais ampliadas e às funções que desempenha na região, dão-lhe o título de cidade média¹¹⁴. Há muito, Juiz de Fora se destaca no âmbito do planejamento urbano, ao menos na perspectiva normativa, por suas diversas iniciativas de planejamento territorial e ordenamento do solo, através da formulação de planos e normas¹¹⁵. Tais iniciativas podem ser relacionadas ao século XVIII, com a elaboração de planos que envolviam a construção de estradas para estimular a ocupação da região e ordenar o crescimento do município¹¹⁶. Com o passar dos anos, Juiz de Fora foi se consolidando como centro urbano de referência na região e nas adjacências, concomitante com a ampliação de iniciativas no âmbito do planejamento. Cabem destaque nessa trajetória a criação de órgãos como o Instituto de Pesquisas e Planejamento (IPPLAN)¹¹⁷ e a Empresa Municipal de Habitação (EMCASA)¹¹⁸, e a

¹¹³ Como destacaram Cardoso & Lago (2015).

¹¹⁴ Para uma caracterização de cidade média consultar: Corrêa (2007); Sposito et al (2007); Castelo Branco (2007); Silva (2007); Sposito (2004); Steinberger & Bruna (2001). Mais informações sobre a caracterização de Juiz de Fora como cidade média podem ser encontradas em: Machado (2007); Lawall (2010). Dados do IBGE para Juiz de Fora: população estimada (2018): 564.310 pessoas; população no último Censo (2010): 516.247 pessoas; domicílios particulares permanentes no último Censo (2010): 170.487 mil. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/panorama>>.

¹¹⁵ Apesar do discurso progressista em torno da formulação de planos ordenadores do território, na prática, ao longo da sua história, Juiz de Fora se mostra uma cidade conservadora por não fazer usos dos instrumentos de intervenção urbana disponíveis no município. Análises sobre essa feição da cidade podem ser encontradas em: Muchinelli (2017), Carina Cardoso (2015), Carcereri (2009) e Souza (2005).

¹¹⁶ Sobre o processo de urbanização de Juiz de Fora, suas fases de ocupação e expansão e ações de ordenamento do território, consultar: Muchinelli (2017), Lawall (2010), Carcereri (2009), Machado (2007), Castro (2006), Neves, Delgado & Oliveira (2004) e Bastos (2002).

¹¹⁷ O IPPLAN, órgão ligado à Secretaria de Planejamento, criado em 1977, foi responsável pela elaboração de diversos planos e ações no âmbito do planejamento urbano no município entre 1977 e 2000. Análises podem ser encontradas em: Ribeiro (2016) e Stephan (2007).

¹¹⁸ A EMCASA, criada em 1987, constitui-se em uma sociedade de economia mista que visa à execução de todas as ações voltadas a inibir e combater o déficit habitacional no município de Juiz de Fora. Mais informações em: <https://www.pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/emcasa/index.php>.

elaboração de um conjunto de ações e planos que visavam a ordenar o crescimento municipal e a ocupação do território¹¹⁹.

Ações mais recentes que merecem destaque referem-se à adesão do município ao Programa MCMV no ano de 2009 e à revisão do Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de 2000 (PDDU/2000). Como de praxe, a revisão do PDDU/2000 contou formalmente com participação popular através de conferências e de professores da UFJF na revisão das áreas especiais de interesse social (AEIS)¹²⁰. A revisão do PDDU/2000 teve início em 2013 e, em agosto de 2016, foi encaminhada à Câmara Municipal em forma de projeto de lei. O texto final do novo Plano Diretor Participativo de Juiz de Fora (PDP/JF) foi aprovado em julho de 2018, mas com reduzida adesão às deliberações decorrentes da participação popular¹²¹.

Dotado de um conjunto de planos e normas, o município de Juiz de Fora se encontrava praticamente apto para aderir ao Programa MCMV, quando este foi lançado em março de 2009. Faltava apenas a revisão e/ou promulgação de algumas leis para adequação às normas do programa¹²². Conforme estudos que abordam o processo de implementação do MCMV em Juiz de Fora, o Plano Municipal de Habitação (PMH/JF)¹²³ foi, em parte, desconsiderado na prática dos agentes promotores do programa no município¹²⁴. Inclusive a própria administração pública local não se mostrou atenta às recomendações do PMH/JF e de outros instrumentos de planejamento existentes no município, quando da seleção das áreas para implantação dos empreendimentos habitacionais para o MCMV-Empresas Faixa 1 (MUCHINELLI, 2017; MURAT, 2015; ZAMBRANO et al, 2015; CASSAB & PINTO, 2013).

¹¹⁹ Entre os planos e os instrumentos de intervenção urbana desenvolvidos a partir dos anos 2000, destaco o PDDU/2000, o Plano Estratégico de Juiz de Fora (PlanoJF 2000), o Plano Estratégico Municipal de Assentamentos Subnormais (PEMAS) e o Plano Municipal de Habitação (esses dois últimos de 2007). Também merecem destaque a instituição do Fundo Municipal de Habitação e a criação do Conselho Municipal de Habitação (CMH) e do Conselho Municipal de Política Urbana (COMPUR). Análises sobre ações, efetivação e usos de alguns desses planos e instrumentos podem ser verificadas em: Muchinelli (2017), Zambrano et al (2015) e Cassab & Pinto (2013).

¹²⁰ A revisão das AIES ocorreu através de verificação sobre mapas, não se foi a campo para atualização. Para mais informações sobre as AIES anteriores ao PDP/JF, consultar: Muchinelli (2017), Lawall (2010), Carcereri (2009), CPS/UFJF & PJF (2007), Tavares (2006) e Prefeitura de Juiz de Fora (2004).

¹²¹ Lei Complementar nº 82, de 03 de julho de 2018.

¹²² Muchinelli (2017) e Murat (2015) abordam um conjunto de leis revisadas e/ou promulgadas em Juiz de Fora para implantação do programa no município.

¹²³ O PMH/JF foi elaborado entre 2006 e 2007 pelo CPS/UFJF em parceria com a PJF. Sua aprovação se deu apenas em 2009.

¹²⁴ Como apresentado na seção anterior, a ausência de articulação do MCMV com os planos locais foi uma prática generalizada entre os municípios que aderiram ao programa. Sobre o caso específico de Juiz de Fora, consultar: Muchinelli (2017), Zambrano et al (2015) e Murat (2015).

Os resultados do MCMV em Juiz de Fora, assim como em outras cidades brasileiras, poderiam ter sido otimizados caso o poder público local, através dos órgãos da administração direta e indireta, estivesse preparado a desenvolver um conjunto de ações capazes de contribuir para o alinhamento da produção do programa às diretrizes de planejamento existentes no município (CARDOSO & LAGO, 2015). Entre essas ações, duas merecem atenção: “identificar as regiões e zonas de intervenção prioritárias para a implantação dos projetos, promovendo ações para facilitar o uso de terrenos bem localizados para sua implantação”; e, “Estados e Municípios poderão, ainda, combinar subsídios com os que já estão disponíveis no programa de forma acumulativa para o beneficiário” (ROLNIK, BISCHOF & KLINTOWITZ, 2010, p. 34).

Em Juiz de Fora, a administração pública local não conseguiu desenvolver essas ações de forma a otimizar os resultados do programa, mesmo tendo como importante ferramenta para o desenvolvimento de ações em habitação social o PMH/JF, que contempla o banco de terras disponíveis no município. Conforme será apresentado mais adiante, apesar de ter doado terrenos para a implantação de vários empreendimentos, o município não foi capaz de fazê-lo de forma alinhada ao proposto pelo PMH/JF e à capacidade de inserção urbana de cada região. Sendo assim, em Juiz de Fora, o papel e o desempenho da administração pública local na implementação da modalidade MCMV-Empresa Faixa 1 não apresentaram diferenças significativas do verificado em outros municípios (CAMACHO, 2016; ZAMBRANO et al, 2015; AMORE, SHIMBO & RUFINO, 2015; CARDOSO, 2013). No entanto, um aspecto do fluxo da produção do programa em Juiz de Fora chama atenção: a criação do Comitê Técnico Intersetorial de Diretrizes da Execução da Política Habitacional (CTI Hab), no ano de 2013¹²⁵. Para esse Comitê, foram estabelecidas as seguintes atribuições: “I - Definir critérios para identificação e seleção de áreas potenciais para a implantação de empreendimentos de habitação social; II - Analisar propostas e/ou projetos de empreendimentos de habitação social; III - Dar suporte técnico ao Conselho de Habitação.” (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2013). Portanto, caberia ao CTI Hab

¹²⁵ Portaria Nº 8461, de 28 de junho de 2013. O CTI Hab é “constituído por técnicos dos diversos órgãos governamentais ligados diretamente à questão habitacional, além de outros também governamentais cuja área de atuação afete ou seja afetada de alguma forma pelos empreendimentos de habitação social.” (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2013) Os órgãos governamentais envolvidos na sua composição são: Secretaria de Governo, Secretaria de Planejamento e Gestão / Subsecretaria de Planejamento do Território, Empresa Municipal de Habitação, Secretaria de Atividades Urbanas, Secretaria de Administração e Recursos Humanos, Procuradoria Geral do Município, Secretaria do Meio Ambiente, Companhia de Saneamento Municipal, Secretaria de Transporte e Trânsito, Secretaria de Educação, Secretaria de Saúde, Secretaria de Assistência Social e Secretaria de Obras.

analisar, a partir de uma perspectiva intersetorial e multidisciplinar, os possíveis efeitos da produção de habitação social do MCMV sobre a área indicada para sua implantação e sobre o seu entorno¹²⁶.

Convencionalmente, as políticas sociais são percebidas, desenhadas e implementadas na perspectiva de setores particulares. No entanto, a intersetorialidade tem ganhado espaço nas análises e nas avaliações de políticas públicas por considerarem que o isolamento convencional sob o qual as políticas são tratadas, as faz perder a essência do todo¹²⁷. Para superar essa separação, há que reconhecê-la como parte de um todo indivisível e trabalhada a partir da intersetorialidade. Apesar da polissemia que cerca o conceito de intersetorialidade, este é aqui percebido como paradigma norteador que transcende um único setor das políticas sociais para transformar-se em instrumento de otimização de saberes e investimentos nas práticas compartilhadas e em ações conjuntas em prol de um objetivo comum: a concretização dos direitos sociais para a realização da cidadania e, conseqüentemente, para a promoção da dignidade da pessoa humana.

O termo “setor” é um arranjo técnico para facilitar a gestão pública e o atendimento às demandas sociais. Portanto, não corresponde à realidade que, por ser integrada, exige superação da fragmentação. Já o termo “inter” faz menção a um todo unido, cujas partes, dependentes umas das outras, ligam-se de forma natural e condicionam-se reciprocamente. Em se tratando de políticas sociais, o aspecto “inter” ganha força porque nenhuma das partes tem sentido ou consistência quando separada das demais e das suas circunstâncias. Conforme indica Pereira,

[...] cada política é um conjunto de decisões e ações que resulta da relação conflituosa entre interesses contrários, fica claro que a intersetorialidade é a representação objetivada da unidade dessas decisões e ações. Portanto, é preciso ter claro que a divisão da política social em “setores” é procedimento técnico. E só nesse sentido essa divisão tem cabimento, pois o conhecimento, assim como os bens públicos e os direitos, não são divisíveis [...]. (PEREIRA, 2014, p. 34)

A CF/1988 apresenta avanços na adoção da intersetorialidade no âmbito das políticas públicas, mas até hoje verifica-se preponderância da fragmentação nas ações do Estado para atender as demandas sociais. Ademais, quanto mais complexa a realidade, mais acentuada a fragmentação da ação estatal. No entanto, essa fragmentação poderia ser reduzida a partir de

¹²⁶ No município do Rio de Janeiro verificou-se uma experiência parecida no período da implementação da Fase I do MCMV: a criação e a atuação de uma Comissão constituída nos mesmos moldes do CTI Hab. A partir da Fase II, essa comissão deixou de atuar devido a disputas entre os agentes implementadores do Programa MCMV. Mais informações em: Cardoso & Lago (2015) e Cardoso et al (2013).

¹²⁷ Mais detalhes em: Pereira (2014), Knopp & Alcoforado (2010), Monnerat & Souza (2010) e Junqueira (2004).

ações intersetoriais. Sendo assim, a intersetorialidade deveria se apresentar no âmbito da administração pública como uma predisposição ao diálogo entre as partes e ser considerada desde as fases de planejamento e desenho das políticas e dos programas.

É importante ressaltar que a intersetorialidade não é antagônica e não substitui a setorialidade (KNOPP & ALCOFORADO, 2010). Ao contrário, para a eficácia de projetos ou programas, é imprescindível que as políticas setoriais se complementem através de ações intersetoriais. Essa complementaridade implica negociação de interesses para a construção de sinergias, através da articulação entre saberes e práticas setoriais para atuar sobre problemas concretos, vivenciados por pessoas concretas em territórios concretos (MENDES, 1996 apud MONNERAT & SOUZA, 2010). Como ressalta Junqueira (2004), atuar sobre situações concretas exige o reconhecimento de que

A qualidade de vida demanda uma visão integrada dos problemas sociais. A gestão intersetorial surge como uma nova possibilidade para resolver esses problemas que incidem sobre uma população que ocupa determinado território. Essa é uma perspectiva importante porque aponta uma visão integrada dos problemas sociais e de suas soluções. Com isso busca-se otimizar os recursos escassos procurando soluções integradas, pois a complexidade da realidade social exige um olhar que não se esgota no âmbito de uma única política social. (JUNQUEIRA, 2004, p. 27)

Ainda segundo Junqueira, quando se tem a qualidade de vida como meta, o uso da intersetorialidade se justificaria porque esta é capaz de associar a ideia de “integração, de território, de equidade, enfim, de direitos sociais” (JUNQUEIRA, 2004, p. 27) para o enfrentamento de problemas circunscritos a um território ou a uma região da cidade. Dessa forma, são instaurados novos processos de planejamento, execução e avaliação das ações, porque

A intersetorialidade constitui uma concepção que deve informar uma nova maneira de planejar, executar e controlar a prestação de serviços para garantir o acesso igual dos desiguais. Isso significa alterar toda a forma de articulação dos diversos segmentos da organização governamental e dos seus interesses. (JUNQUEIRA, 2004, p. 27)

Sendo assim, a intersetorialidade deveria estar na ordem do dia das políticas. Segundo Castells & Borja (1996), as cidades deveriam responder às demandas e aos problemas de educação, moradia, emprego, transporte e cultura de forma integrada e não setorializada. Certamente um desafio. Em Juiz de Fora, esse desafio foi alvo de atenção do CTI Hab, mas devido ao fato de este ter sido criado em 2013, durante a implementação da fase 2 do Programa MCMV, e suas ações não estiveram ligadas ao processo de aprovação

dos empreendimentos em estudo nesta pesquisa¹²⁸. A criação do CTI Hab se apresentou como uma oportunidade de fortalecimento da ação da administração pública local na implementação do programa no município. Esse comitê teve a oportunidade de analisar projetos do MCMV-Empresas Faixa 1 apresentados à prefeitura e de elaborar parecer chamando atenção da administração pública para possíveis efeitos dos empreendimentos habitacionais. Foi uma experiência importante que pode ser aprimorada para as próximas ações de habitação social a serem desenvolvidas no município. O aprimoramento das ações do CTI Hab se justifica, inclusive, devido a relatos de beneficiários e da população residente no entorno dos empreendimentos habitacionais do MCMV em Juiz de Fora, que ressaltam aspectos positivos da sua atuação (ZAMBRANO et al, 2015). Um exemplo seria a verificação não apenas da existência, mas a capacidade de atendimento de equipamentos de saúde e educação básica.

Em outras oportunidades, a atuação do CTI, se bem aparelhada e conduzida, poderia se constituir em uma ação intersetorial, na qual diversos órgãos da administração pública e setores do planejamento urbano local pudessem trabalhar juntos refletindo sobre as especificidades de cada empreendimento habitacional e sua relação com a cidade. Para uma real atuação intersetorial, cada setor representado nesse comitê deveria ser capaz de olhar a produção habitacional para além do seu campo imediato de atuação. Seria preciso um olhar mais ampliado dessa produção, um olhar que a interpretasse não apenas como a construção de novas unidades habitacionais, mas como parte integrante da produção da cidade. O papel do CTI Hab é deveras importante, inclusive porque sua atuação incisiva permitiria identificar possibilidades, problemas e limitações das áreas selecionadas para implantação dos residenciais com antecedência e propor alternativas viáveis e sustentáveis.

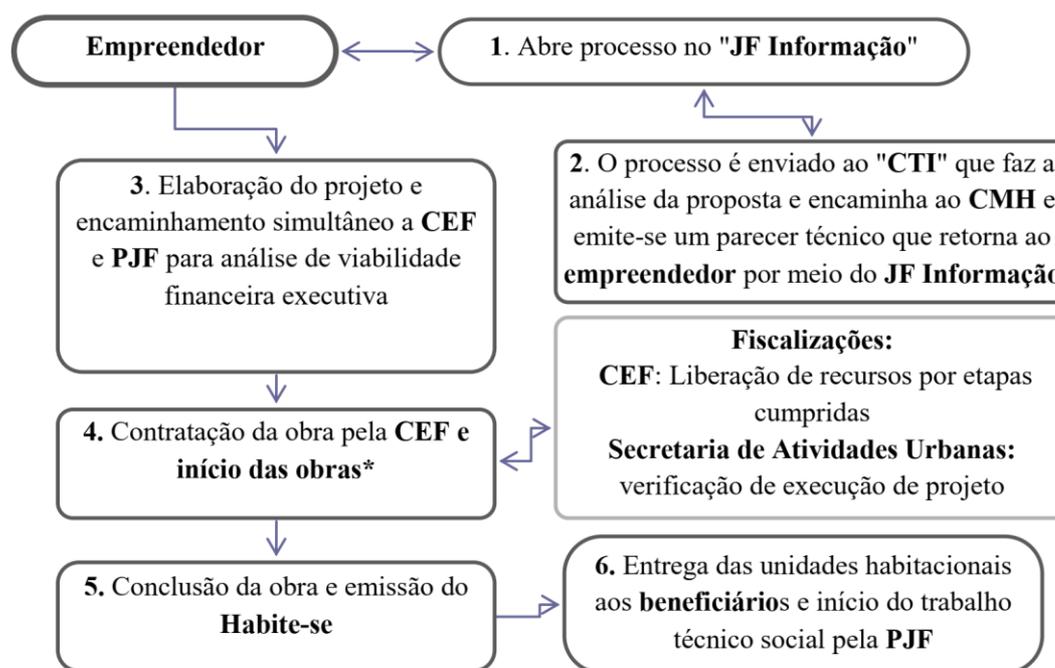
A análise comprometida do CTI Hab sobre a localidade de implantação dos empreendimentos habitacionais, principalmente quando de grande porte, poderia embasar diversas reflexões, como: Quais as reais possibilidades de integração entre o novo e o já consolidado? De que forma a mobilidade seria afetada? Seria necessário abrir novas vias e/ou ampliar a rede de transporte público? A rede de equipamentos e serviços públicos existente seria capaz de atender de forma satisfatória os novos usuários sem gerar conflitos

¹²⁸ Todos os empreendimentos habitacionais contemplados neste estudo são da fase 1 do Programa MCMV. Após a instalação do CTI Hab, não foram empreendidos novos residenciais para a Faixa 1. No entanto, por solicitação do Conselho Municipal de Habitação, o CTI Hab se envolveu na análise de casos conflituosos relacionados a problemas verificados em alguns dos residenciais da MVMV-Empresas Faixa 1 construídos no município durante a fase 1 do programa.

e discriminação? Ou seja, análises bem desenvolvidas pelo CTI Hab poderiam identificar se, por exemplo, as unidades de atendimento básico de saúde e as instituições de Educação Básica teriam condições de receber novos usuários e alunos sem que estes fossem vistos como um “problema”, como os “outros”. A questão do atendimento escolar e sua relação com o MCMV, tema central desta tese, será diretamente abordada no terceiro capítulo.

Considerando que o CTI Hab foi criado somente em 2013, quando os projetos da Fase 1 da modalidade MCMV-Empresa Faixa 1 já haviam sido aprovados, de maneira geral, a administração pública local apresentou uma reduzida capacidade de interferir no processo de implementação e no fluxo da produção realizada no município. A figura a seguir ilustra o processo de implementação e o fluxo da produção do MCMV-Empresa Faixa 1 em Juiz de Fora.

Figura 5. Processo de implementação e fluxo da produção do MCMV-Empresa Faixa 1 em Juiz de Fora:



Fonte: Camacho (2016) adaptado de Zambrano et al (2015).

Como apresenta a Figura 5, em Juiz de Fora, as construtoras também se fizeram verdadeiras protagonistas do MCMV, considerando que estas foram as responsáveis pela elaboração do projeto, pela definição de tipologia e pelo N° de unidades para cada empreendimento¹²⁹. Esse protagonismo perdurou todo o período de implementação do

¹²⁹ O porte dos empreendimentos e o número de unidades atenderam ao intuito de promover o aproveitamento máximo da taxa de ocupação e do coeficiente de aproveitamento permitidos pelo código de obras do município. Mais informações em Muchinelli (2017).

programa no município¹³⁰. Porém, um aspecto da produção em Juiz de Fora merece destaque: a doação de terrenos pela Prefeitura para implantação de empreendimentos para o MCMV- Empresas Faixa 1. Na Fase I do programa (2009-2011) foram edificados nove empreendimentos no município, sendo três em terrenos doados pela administração pública local¹³¹. Já na Fase II (2012-2014), foram construídos seis empreendimentos, todos em terrenos doados pela prefeitura¹³². Ou seja, nove dos quinze empreendimentos para a Faixa 1 foram edificados em terrenos doados pela administração pública local, conforme Quadro 1 apresentado no Apêndice B¹³³. Isso quer dizer que o problema da inserção urbana dos empreendimentos construídos em Juiz de Fora não foi gerado única e exclusivamente pelos interesses privados das construtoras¹³⁴.

Quanto à localização dos empreendimentos, como indica o Quadro 8, nove dos quinze residenciais localizam-se na região Norte do município, um dos principais vetores de crescimento da cidade, conforme o PDDU/2000¹³⁵. O N° de habitações construídas nas regiões Norte e Oeste, outro importante vetor de crescimento da cidade, alcança 2.686 unidades, sendo 2.346 localizadas na região Norte do município (69%). A produção habitacional do MCMV nessas duas regiões representa 79% do total de unidades construídas em Juiz de Fora. Essa concentração de UHs nos dois principais vetores de crescimento da cidade não atende territorialmente às demandas por moradia e ao disposto no PDDU/2000 e no PMH/JF sobre áreas prioritárias para habitação de interesse social¹³⁶.

¹³⁰ Toda produção habitacional do MCMV para a Faixa 1 em Juiz de Fora esteve nas mãos de seis construtoras. Uma delas foi responsável pela construção de sete empreendimentos e 1.653 UHs (quase metade as unidades produzidas no município). Informações e análise sobre o reduzido N° de construtoras envolvidas na produção do MCMV podem ser encontradas em: Cardoso & Lago (2015) e Murat (2015). Nesta última, é abordado o caso de Juiz de Fora.

¹³¹ Referentes ao Residencial Bela Vista e aos Loteamentos Parque das Águas e Nova Germânia.

¹³² Conforme Murat (2015), a doação de terrenos por parte da PJF na Fase II do Programa MCMV deveu-se, principalmente, ao aumento generalizado no valor dos terrenos, verificado no país como um todo. Sem a doação dos terrenos, o programa seria inviabilizado no município.

¹³³ Caracterização e imagem dos empreendimentos para MCMV-Empresas Faixa 1 construídos em Juiz de Fora podem ser encontradas em: Muchinelli (2017), Murat (2015) e Muchinelli et al (2011; 2012). Nessas referências também é possível encontrar breve comparação que destaca semelhanças entre a produção do MCMV e das políticas desenvolvidas entre 1960 e 1980, como o BNH, por exemplo. Tais elementos corroboram a afirmação de críticos do MCMV de que esse programa não representa uma inovação na produção de habitação de interesse social, mas apenas “fez mais do mesmo”.

¹³⁴ Apenas um dos quatro empreendimentos investigados nesta tese foi construído em terreno doado pela prefeitura.

¹³⁵ Adoto como referência para a localização dos empreendimentos o PDDU/2000, considerando que este era o Plano vigente no município durante as Fases I e II do Programa MCMV. Todos os empreendimentos para MCMV-Empresas Faixa 1 construídos em Juiz de Fora são das Fases I ou II. Como informado anteriormente o novo Plano Diretor só foi aprovado em 2018. Mais informações sobre vetores de crescimento da cidade conforme o PDDU/2000 podem ser encontradas em: Carcereri (2009) e Prefeitura de Juiz de Fora (2004).

¹³⁶ Para mais informações, consultar: Muchinelli (2017), Zambrano et al (2015) e Cassab & Pinto (2013).

Os dados indicam que em Juiz de Fora a produção do MCMV-Empresas Faixa 1 foi numericamente significativa, totalizando 3.408 unidades habitacionais. A critério de curiosidade, a comparação dessa produção com o N° do déficit habitacional calculado em 2006 confirma a importância da produção do programa para o município. Em um curto espaço de tempo, as unidades produzidas no âmbito do MCMV representariam a redução de 24% do déficit habitacional por incremento de estoque do município em 2006¹³⁷. A produção do Programa MCMV se constituiu em uma possibilidade real de acesso à casa própria e em uma inserção social para famílias de baixa renda (até 3 SM) residentes em Juiz de Fora, as quais, não fosse o MCMV, não teriam condições financeiras de adquirir moradia própria via mercado formal (ZAMBRANO et al, 2015; CASSAB & PINTO, 2013). Tal situação se repete nos demais municípios brasileiros (AMORE, SHIMBO & RUFINO, 2015; CARDOSO & LAGO, 2015; CARDOSO, 2013).

Assim como em grande parte dos municípios que aderiram ao programa, a produção do MCMV em Juiz de Fora não foi capaz de superar o problema da inserção urbana. Isso quer dizer que, em muitos casos, o programa acabou por reforçar a segregação socioespacial e estabelecer um conjunto de dificuldades, restrições e limitações para os seus beneficiários e para os moradores do entorno dos empreendimentos¹³⁸. São dificuldades, restrições e limitações, geralmente, relacionadas à ausência ou à insuficiência de equipamentos, serviços e espaços públicos como creche, escola, unidade básica de saúde, áreas de lazer e recreação, comércio e transporte. Além de problemas relacionados à estrutura urbana, os beneficiários do programa fazem referência ao desenho e aos problemas construtivos relacionados às fases de concepção e execução das obras como, “inadequações nas dimensões, instalações e em materiais empregados na residência; e deficiências na pavimentação asfáltica, calçamento, drenagem urbana e sistema de esgoto sanitário ou pluvial.” (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, 2014, p. 1). Esses problemas dificultam ou inviabilizam usos e/ou adequações do imóvel às necessidades da família.

¹³⁷ Esta uma simples comparação que não representa redução real do déficit habitacional do município. Pesquisa desenvolvida pelo CPS/UFJF em 2006 identificou, através de levantamento amostral, o déficit habitacional do município para aquele ano. Mais informações em: Muchinelli (2010), Lawall (2010), Teixeira & Lawall (2009), Carcereri (2009) e CPS/PFJ (2007).

¹³⁸ Segundo pesquisadores do tema, em Juiz de Fora, a produção do MCMV-Empresa Faixa 1 reforçou o lugar do pobre na cidade (CASSAB & PINTO, 2013).

Pesquisas no âmbito do ProExt EEI/UFJF confirmam a presença desses problemas em empreendimentos do MCMV instalados em Juiz de Fora¹³⁹. O Quadro 8, a seguir, apresenta alguns dos problemas relatados por moradores dos residenciais investigados¹⁴⁰.

Quadro 8. Problemas relatados por moradores de empreendimentos habitacionais do MCMV-Empresa Faixa I instalados em Juiz de Fora.

Problema
Ausência de integração dos residenciais com o entorno e a cidade.
Falta de identidade com o local e com a vizinhança.
Insuficiência da infraestrutura.
Impossibilidade de adaptações das moradias.
Carência, insuficiência ou adensamento dos serviços e dos equipamentos públicos.
Elevação dos custos com moradia.
Depredação de áreas e equipamentos comuns.
Ocupação irregular de algumas UHs.
Conflitos entre vizinhos.
Ausência de privacidade e segurança.
Forte presença do tráfego.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do ProExt EEI/UFJF, 2013-2017.

Esses problemas, alguns citados diversas vezes na mídia local, fizeram-se presentes em relatório do Tribunal de Conta da União (TCU) sobre auditoria do MCMV:

As oito regiões de Juiz de Fora nas quais foram implantadas o programa habitacional “Minha casa, minha vida” enfrentam as consequências do adensamento sem que tenha havido a simultânea adequação dos equipamentos públicos, como escolas, transporte público e postos de saúde. As estruturas existentes tiveram pouca ou nenhuma adequação após a entrega de chaves para 2.405 famílias, distribuídas em nove empreendimentos (...). A incapacidade do Município de oferecer serviços públicos para atender as famílias que se mudam para estes locais foi identificada no entorno de todos os condomínios entregues nos anos de 2011 e 2012. Tal situação desrespeita um dos critérios da própria Caixa Econômica Federal para a liberação dos projetos. (TRIBUNA DE MINAS, 2013 apud TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, 2013, p. 47)

A constatação e a publicização dessa ordem de problemas em diversos municípios em que o MCMV foi implementado estimularam o TCU a recomendar ao poder público e à CAIXA a adoção de medidas visando à mitigação dos fatores de risco à segurança das habitações e dos moradores dos residenciais. Entre as medidas recomendadas pelo TCU, destaque: (i) a provisão de equipamentos comunitários; (ii) a criação de controles para o aperfeiçoamento do Trabalho Técnico Social; e (iii) a identificação dos vícios construtivos. Trata-se de medidas que poderiam resultar em melhorias na qualidade de vida dos beneficiários do MCMV e dos moradores do entorno dos empreendimentos do programa,

¹³⁹ O referido projeto investigou cinco empreendimentos do MCMV em Juiz de Fora durante o período de 2013 a 2017.

¹⁴⁰ Detalhes sobre a percepção dos beneficiários do MCMV em Juiz de Fora acerca dos habitacionais e de suas novas casas podem ser encontrados em: Muchinelli (2017), Lopes (2016), Camacho (2016), Murat (2015), Zambrano et al (2015) e Cassab & Pinto (2013).

oportunizando, dessa forma, maiores possibilidades de real concretização dos direitos, inclusive do direito à educação – tema que será abordado no próximo capítulo.

Apesar das significativas recomendações do TCU, na prática, verificaram-se poucas mudanças na forma de atuação dos agentes implementadores do programa em Juiz de Fora (MURAT, 2015). Constata-se, portanto, que ainda impera a perspectiva setorializada de ver a realidade, perceber os problemas, enxergar as dinâmicas urbanas e sociais e propor soluções via políticas, programas e ações públicas.

O objetivo desse capítulo foi apresentar o Programa MCMV sob a ótica da legislação e da produção bibliográfica a seu respeito. Antes, porém, abordei, ainda que brevemente, as principais ações do Estado brasileiro em HIS precedentes ao MCMV para auxiliar na compreensão do lugar que ocupam a habitação social e o direito à moradia na configuração urbana do país. Destaquei as principais características e as contradições do programa presentes na bibliografia especializada. Também ressaltai mudanças nas normas que regulam o MCMV e chamei atenção para o fato de que as ações e o papel desempenhado pelos agentes envolvidos nos processos de desenho e implementação do programa são igualmente responsáveis pelos resultados alcançados. Assinalei que alguns dos problemas do MCMV guardam relação com seu desenho, com a autonomia dada ao setor privado da construção civil e com a sobreposição da quantidade sobre a qualidade. Refleti sobre a relação do MCMV com o direito à moradia adequada e sobre os avanços, os impactos e os problemas do programa em comparação às ações estatais em HIS precedentes. Tendo por base a literatura consultada, ressaltai que a inadequada inserção urbana de grande parte dos empreendimentos do MCMV- Empresas Faixa 1 acabou por reforçar processos de segregação e concentração de pobreza.

Neste capítulo também apresentei aspectos da implementação e da produção do MCMV em Juiz de Fora e destaquei a perspectiva intersetorial proposta pelo CTI, ressaltando a importância de as futuras ações voltadas à promoção da HIS considerarem a intersetorialidade para, na prática, contribuírem com a promoção dos direitos, especialmente do direito à moradia adequada. Chamei atenção para problemas e situações que podem, de alguma maneira, interferir na concretização do direito à educação, entre eles: “Insuficiência da infraestrutura” e “Carência, insuficiência ou adensamento dos serviços e dos equipamentos públicos”, incluindo escolas. Essas situações sinalizam ausência de intersetorialidade entre as políticas e expressam descaso com a interdependência entre os direitos, impedindo a realização de uma vida digna, circunstâncias que desafiam o

atendimento e a gestão escolar (questões abordadas no Capítulo 3), as quais na prática dizem das lacunas entre o proclamado e o realizado.

O próximo capítulo é dedicado ao direito à educação, sobretudo à sua dimensão escolar. Ganharão destaque o aspecto formal e jurídico da educação enquanto um direito humano universal e a contextualização da escola e da expansão do ensino no Brasil. Como será possível verificar, também há lacunas entre o proclamado e o realizado no âmbito do direito à educação no Brasil.

CAPÍTULO 2. O DIREITO À EDUCAÇÃO E A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: O PROCLAMADO E O REALIZADO

Para vários estudiosos da realidade brasileira, a educação é reconhecida como uma importante variável na explicação da pobreza e das desigualdades que há muito nos assolam¹⁴¹. Enquanto uma variável que esclarece sobre a nossa realidade, é apropriado ampliar as abordagens sobre o direito à educação, seja no que tange a sua proposição ou realização. Com intuito de contribuir, ainda que modestamente, com a ampliação das abordagens sobre esse direito, neste capítulo, abordo a educação sob dois pontos de vista: o primeiro deles evidencia o aspecto formal e jurídico da educação enquanto um direito humano universal, presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos e ratificado no ordenamento constitucional brasileiro, com destaque para a CF/1988; o segundo ponto de vista relaciona-se a aspectos da fruição da dimensão escolar do direito à educação, tendo em conta a contextualização da escola, em especial da escola pública, e a expansão do ensino no Brasil. Assim, ganham destaque neste capítulo o proclamado e o realizado no âmbito do direito à educação no país.

2.1 DIREITO À EDUCAÇÃO E SUA DIMENSÃO ESCOLAR: UNIVERSALIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO – O PROCLAMADO

Nesta seção, abordo a educação enquanto um direito universal presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no ordenamento constitucional brasileiro. Como será possível verificar, retomo os enunciados dessa declaração e revisito o ordenamento constitucional brasileiro para evidenciar as diferentes abordagens constitucionais da educação e a grande conquista da sua inscrição na CF/1988 como direito social fundamental e direito público subjetivo¹⁴², com objetivos que fazem referência ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O destaque dado à dimensão escolar do direito à educação deve-se a aspectos/características da escola, especialmente da escola pública, como: (a) sua capilaridade (possivelmente, a escola é hoje a instituição estatal de

¹⁴¹ Para detalhes, consultar: Silva & Hasenbalg (2000), Hasenbalg & Silva (2003) e Schwartzman (2006).

¹⁴² O direito público subjetivo diz da possibilidade de coação social e pessoal no que tange a defesa, proteção e concretização de um direito inalienável e dos mecanismos de exigibilidade da prestação; diz também da obrigação de oferta do bem por parte do responsável e das sanções quando do seu descumprimento, um avanço jurídico que colabora para a fruição de direitos. Detalhes sobre a caracterização da educação como um direito público subjetivo podem ser encontrados em: Horta (1998) e Cury, Horta & Fávero (2014).

maior alcance territorial e populacional no Brasil); (b) a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento humano, a integração social e a formação cidadã; (c) a possibilidade de capacitar para escolhas na condução da vida individual em suas diversas dimensões (pessoal e profissional). São perspectivas e possibilidades que, na prática, nem sempre se viabilizam equitativamente aos diferentes grupos sociais. Antes, porém, é importante ressaltar alguns aspectos essenciais relacionados do surgimento da escola ocidental moderna e dos sistemas de ensino nos Estados nacionais.

O surgimento da escola ocidental moderna e dos sistemas de ensino nos Estados nacionais encontra-se fortemente vinculado a um conjunto de fenômenos como a formação do Estado moderno, a Revolução Industrial e a urbanização – fenômenos estes que alcançaram os diferentes países de maneira diversa, seja em uma perspectiva temporal ou de forma, gerando consequências diversificadas e impactando de modo particular a constituição das instituições escolares e da escola de massas nas diferentes sociedades¹⁴³. Conforme destaca Otaíza de Oliveira Romanelli,

A educação pública, gratuita, obrigatória e leiga é uma conquista do Estado burguês, e surgiu na Europa com a ascensão da burguesia e o desenvolvimento da vida urbana. Historicamente, pois, é uma conquista resultante da decadência da antiga ordem aristocrática e, como tal, representa, no Brasil, uma reivindicação ligada à nova ordem social e econômica, que começa a se definir mais precisamente após 1930. (ROMANELLI, 1986, p. 150)

A constituição da escola e da educação pública também guarda relação com a importância do reconhecimento de direitos para redução das desigualdades sociais e com a possibilidade de a educação escolar contribuir para justiça, coesão e integração social – relações que, no cenário latino americano, especialmente no caso brasileiro, ainda imploram por burilamento (LÓPEZ, 2005). A partir do Pós-Segunda Guerra, essas questões ganham centralidade em diversos países com o desenvolvimento de investigações, algumas no âmbito da sociologia da educação, para ampliar o conhecimento dos sistemas educacionais, dos seus limites e das possibilidades de enfrentar os compromissos socialmente assumidos. A ampliação do conhecimento sobre os sistemas educacionais se fazia necessária, inclusive,

¹⁴³ Há um consenso de que as escolas, enquanto instituição social, guardam certas características gerais e comuns. No entanto, conforme destaca Eveline Algebaile (2009), isso não quer dizer que sejam as escolas instituições homogêneas. Abordá-las como tal incorreria em erro, considerando que as escolas apresentam características próprias devido a particularidades das distintas sociedades, regiões e populações nas quais se inserem e as quais atendem. Algebaile aborda esse aspecto com riqueza de detalhes, inclusive para negar “uma suposta homogeneidade de forma, estrutura e função a conjuntos de instituições escolares extremamente variados, porque formados em circunstâncias econômicas, culturais e societárias particulares.” (ALGEBAILLE, 2009, p. 43). Aspectos retomados na segunda seção deste capítulo.

para direcionamento mais racional dos investimentos públicos por parte dos governos nacionais.

No Brasil, assim como em diversos países, a concretização da dimensão escolar do direito à educação depende de investimentos e ações do Estado, além, é claro, do seu reconhecimento jurídico como um direito de todos. No entanto, investimentos e ações públicas, inclusive no âmbito educacional, não alcançam todos da mesma forma e na mesma intensidade, assim como nem todos demandam a mesma atuação do Estado para a fruição dos seus direitos. Os grupos sociais econômica e socialmente mais vulneráveis são os que mais carecem da atuação estatal para a concretização de direitos, inclusive do direito à educação e, conseqüentemente, para a ampliação das oportunidades educacionais – reflexos da desigualdade existente no país. Também são estes os grupos que mais necessitam da escola, maciçamente da escola pública, e dos educadores para o sucesso escolar. E, via de regra, também são estes os grupos mais afetados pela desigualdade e pela segmentação social que se refletem no interior da própria escola, reduzindo, algumas vezes, as oportunidades educacionais e as possibilidades de desenvolvimento humano e experimentação de uma vida digna.

A seguir, algumas considerações sobre o caráter universal do direito à educação e sua relação com o desenvolvimento humano – aspectos que, na minha interpretação, deveriam permear não apenas a legislação, mas as ações públicas no âmbito educacional.

2.1.1 Direito à educação: direito universal e possibilidade de desenvolvimento humano

Atualmente, para algumas pessoas, a prática de enfatizar a importância da declaração de direitos soa como “letra-morta”, uma ação desnecessária, afinal, os direitos já estão reconhecidos. Não para mim. Considero a (re)visitação das declarações dos direitos, seja na legislação nacional ou nos documentos internacionais, uma ação de reforço e reavivamento dos direitos em suas dimensões sociais e políticas. Conforme Marilena Chaui, a prática de declarar direitos

[...] significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político. (CHAUI, 1989, p. 2)

E como objeto que pede o reconhecimento de todos, revisitar e exhibir as declarações dos direitos, no meu entendimento, ainda se faz necessário. A Declaração Universal dos

Direitos Humanos, promulgada em 1948 com intuito de promover valores universais dos direitos do homem, diz dos objetivos de promoção do bem-estar social que norteiam grande parte dos modernos sistemas de proteção social e das condições de acesso aos mínimos necessários para a dignidade de todas as pessoas humanas¹⁴⁴ – por isso, constitui-se em instrumento de preservação da dignidade humana (HADDAD, 2006; PIOVESAN, 2006; COMPARATO, 1989).

As definições presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, inclusive no que toca à educação, convergem para caracteres da universalidade e da generalidade, válidos para todos os homens (CURY, 2010; SARLET, 2007; HADDAD, 2006; DALLARI, 2004; BENEVIDES, 1998; BOBBIO, 1992; CHAUI, 1989). Entretanto, é através da positivação nos ordenamentos jurídicos nacionais que os direitos humanos ganham possibilidade de concretude na forma de direitos fundamentais¹⁴⁵. Conforme Muñoz (2006, p. 44), “A previsão normativa – no âmbito constitucional ou ordinário – é a base de qualquer ação jurisdicional no interior dos Estados e é, precisamente, o que determina as possibilidades processuais e legitima os direitos subjetivos”. Sob a ótica da cidadania, no interior dos Estados nacionais, a promoção dos direitos humanos deveria ser objetivo das políticas, em especial aquelas de cunho social que almejam o combate à pobreza e à desigualdade; a construção do bem coletivo; a melhoria da qualidade de vida; o progresso social, a promoção das capacidades e do desenvolvimento humano e social; enfim, o aprofundamento da democracia (RUA & CARVALHO, 1998; CURY, 2010; SEN, 2000; DRAIBE, 2005).

No Brasil, país capitalista de desenvolvimento tardio (DRAIBE, 1985), as políticas públicas sociais ganham força a partir da promulgação da CF/1988 (SARLET, 1998; CURY, 2010), quando um conjunto de direitos sociais é proclamado no ordenamento constitucional. Foi uma conquista após anos de reivindicações populares e persistentes lutas dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, principalmente se considerarmos que grande parte dos direitos sociais existentes até então eram vistos mais como uma

¹⁴⁴ Para Fábio Konder Comparato, a ideia de sistemas de proteção social e de mínimos sociais existente nas sociedades desenvolvidas se difere da encontrada nas sociedades subdesenvolvidas ou em desenvolvimento, como no caso da sociedade brasileira. De acordo com esse autor: “É preciso reconhecer que, em sociedades subdesenvolvidas, onde as condições de desigualdade tendem a acelerar-se, provocando a desintegração social pelo aviltamento crescente das massas, o estabelecimento de mecanismos aptos a realizar essas prestações sociais configura a instituição não propriamente do estado do bem-estar, característico das sociedades desenvolvidas, mas simplesmente do estado da dignidade social.” (COMPARATO, 1989, p. 2)

¹⁴⁵ Aqueles já trasladados para os espaços normativos (constitucionalizados) por seu conteúdo e importância, cuja titularidade depende da articulação efetiva de mecanismos de proteção e garantia (SARLET, 2007; CASTRO, 2013).

“concessão” do que propriamente um direito (SANTOS, 1987; CHAUI, 1989; GOHN, 1997; OLIVEIRA, 1999; BRANDÃO, 2011; FACHIN & PAGLIARINI, 2018).

Ter direitos garantidos em lei é de fato importante, apesar de insuficiente para que estes sejam experimentados na prática por todos (BOBBIO, 1992; CHAUI, 1989; NOGUEIRA, 2005; CURY, 2008a). Por serem históricos, dinâmicos e inacabados, os direitos, inclusive os sociais, exigem constantes reconquistas por parte da sociedade, além de ações e intervenções do poder público, através da promoção e da implementação de políticas (BOBBIO, 1992; COUTO, 2004). Para muitos brasileiros, os direitos fundamentais da pessoa humana se realizam a partir da organização dos poderes públicos e da implementação de políticas sociais (COMPARATO, 1989). Nesse sentido, a realização do direito à educação segue esse caminho, seja ele reconhecido como o simples direito à instrução; ou ainda em perspectiva mais sofisticada, que visa à formação para a cidadania, o reconhecimento e a valorização da diferença, a autonomia dos sujeitos, o desenvolvimento humano e a busca da felicidade (SEN, 2000).

Enquanto um direito humano, o direito à educação se faz presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 26 como “direito à instrução”:

Artigo XXVI

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Grifos meus.)

Trata-se de um direito que não se restringe ao aprendizado em relação à leitura e à escrita, um direito humano que vai além dos conteúdos e do currículo (HADDAD, 2006). É um direito social fundamental composto de múltiplas faces, entre elas social, cultural e econômica. Como direito social e cultural, em um contexto comunitário, a educação é capaz de promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana e de contribuir para o acesso a um conjunto de conhecimentos construídos pela humanidade nas mais diversas culturas e em diferentes épocas, além de possibilitar integração social. Como direito econômico, favorece a autossuficiência econômica por meio do trabalho autônomo ou do emprego. Por tudo isso, “a educação é o pré-requisito para o indivíduo atuar plenamente

como ser humano na sociedade moderna” (CLAUDE, 2005, p. 37). Um direito de tamanha expressão e amplitude que quando garantido, capacita para novos direitos (CANDAU & SACAVINO, 2003), mas, quando negado, resulta em privação (individual ou social), como ressalta Katarina Tomasevski:

Quando o direito à educação é garantido, opera como um multiplicador, fortalecendo o exercício de todos os direitos e de todas as liberdades individuais. Quando o direito à educação é negado, priva as pessoas de muitos (senão de todos) direitos e liberdades. (TOMASEVSKI, 2006, p. 71)

Na literatura acadêmica, é possível encontrar abordagens sobre o direito à educação que destacam e enfatizam diferentes elementos, dimensões e perspectivas. Nina Ranieri, por exemplo, enfatiza a perspectiva de direito difuso e coletivo e as “obrigações de fazer e não fazer”. Conforme destaca Cury, para Ranieri, a educação é:

[...] direito fundamental social, é direito individual e também direito difuso e coletivo, de concepção regida pelo conceito de dignidade humana. É igualmente dever fundamental. Os seus titulares e os seus sujeitos passivos são, simultaneamente, uma coisa e outra. Comporta obrigações de fazer e não fazer, por parte de titulares e sujeitos passivos, que não se exaurem e exigem diferentes atendimentos, algumas vezes sob a reserva do possível. Seu regime jurídico, portanto, é complexo: envolve diferentes poderes e capacidades de exercício, com a inerente sujeição ao regime jurídico específico dos direitos fundamentais, mesmo dependendo de prestações materiais e de recursos financeiros. (RANIERI, apud CURY, 2013a, p. 197)

Ao retomar esse enunciado de Ranieri, Cury dá ênfase à dimensão escolar do direito à educação. Essa dimensão do direito à educação incorpora muitas finalidades, entre elas: o desenvolvimento da capacidade cognitiva; a compreensão de valores ligados à cidadania e aos direitos humanos; a integração social; e, a promoção da equidade numa tentativa de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida (BOBBIO, 1996; CURY, 2008b; LÓPEZ, 2005). Para concretude dessas finalidades, é preciso que o Estado cumpra a sua função pública e desenvolva políticas. No que toca à promoção da equidade, Norberto Bobbio ressalta,

[...] não é supérfluo chamar a atenção para o fato de que, precisamente a fim de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, isto é, introduzir artificialmente ou imperativamente, discriminações que, de outro modo não existiriam. (BOBBIO, 1996, p. 32)

Conforme afirma Cury (2006b, p. 671) “a educação escolar responde a um dos pilares da igualdade de oportunidades”. Sendo assim, a responsabilidade do Estado e da escola deveria ser alargada para estudantes oriundos de grupos familiares com reduzida cultura escolar, como se caracteriza a maioria das famílias dos residenciais do Programa MCMV-

Entidades Faixa 1. Grande parte desses estudantes, não ao acaso, é de origem popular, com baixos rendimento e capital cultural valorizado pela escola.

O capital cultural é um tipo de capital, um recurso social em constante construção, que distingue e empodera aqueles que dele têm posse (BOURDIEU & PASSERON, 1998). Esse capital faz referência a um conjunto de estratégias e valores promovidos e valorizados pela sociedade, pela família, pela escola e por diversas outras instituições, que caracteriza e habilita distintivamente o indivíduo em algumas circunstâncias sociais. Nas palavras de Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron,

[...] na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar. (BOURDIEU & PASSERON, 1998, p. 42)

Cabe aqui uma pergunta que ganhou distinção com Michael Young (2007): Para que servem as escolas? Segundo Young, essa pergunta deveria compor o conjunto de contínuas inquietações e reflexões de pais, professores e, porque não, formuladores de políticas e, especialmente, mas não somente, todos aqueles envolvidos com as políticas educacionais. Desde a segunda metade do século XX, intensificam-se os debates sobre essa questão, possibilitando diferentes reflexões, seja em uma perspectiva geral como “promover a felicidade e o bem-estar humano” (WHITE apud YOUNG, 2007, p. 1291), seja em um prisma mais restrito como “promover a aquisição do conhecimento produzido pela humanidade” (YOUNG, 2007, p. 1288). Neste trabalho, essas duas abordagens são entendidas como complementares.

Para Young (2007), a escola é a instituição capaz de promover a aquisição do conhecimento poderoso, que parcela significativa dos estudantes das classes populares dificilmente acessaria fora dela. Conforme o referido autor,

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. (YOUNG, 2007, p. 1297)

Portanto, trata-se de um tipo de conhecimento essencial ao enfrentamento das desigualdades sociais, à promoção da justiça social e da democracia (YOUNG, 2007), aspectos presentes na defesa que Cury faz do direito à educação no Brasil, mais especificamente do caráter obrigatório do direito à Educação Básica escolar. Nas palavras de Cury (2006a, p. 1), “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para

(re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho”. A educação escolar pode, dessa forma, apresentar-se como instrumento de diminuição das discriminações e de promoção da igualdade social e de condições, portanto, base para a realização dos outros direitos (CURY, 2006a). Tais características também ganham destaque nas reflexões de Sérgio Haddad e Mariângela Graciano,

Outro aspecto importante e que fundamenta a educação escolar como um direito humano diz respeito ao fato de que o acesso à educação é em si base para a realização dos outros direitos. Isso quer dizer que o sujeito que passa por processos educativos, particularmente pelo sistema escolar, é normalmente um cidadão que tem melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política etc.). A educação é base constitutiva na formação do ser humano, bem como na defesa e composição dos outros direitos econômicos, sociais e culturais. (HADDAD & GRACIANO, 2006, p. 3)

Em uma perspectiva complementar, Vernor Muñoz chama atenção para a importância da educação nas diversas dimensões da vida e para “inter-relação dos direitos humanos”:

A educação possui uma ontologia própria, que se manifesta em todas as dimensões da vida. Nesse sentido, a inter-relação dos direitos humanos nunca se demonstra tão evidente quanto nos processos educativos, de modo que o direito à educação é uma garantia individual e ao mesmo tempo um direito social, que tem sua expressão máxima no exercício da cidadania. (MUÑOZ, 2006, p. 43)

A pré-condição do direito à educação para o exercício da cidadania, como ressaltado por Muñoz (2006) e Cury (2006a; 2013a), e seu aspecto multiplicador, destacado por Tomasevski (2006), tratam da importância da educação sem, contudo, tomar a escola como a única ou mais importante agência social e sem hierarquizar os direitos (MAMCEBO, 2009).

Os enunciados até aqui apresentados (todos ainda hoje almejados para a educação pública brasileira) dizem da universalidade, da integralidade e da interdependência dos direitos humanos – princípios intrínsecos à concepção contemporânea dos direitos desenvolvida no Pós-Segunda Guerra (PIOVESAN, 2006, p. 13) – e ressaltam a educação escolar como uma questão de justiça social e, portanto, um “investimento” bastante defensável para o desenvolvimento humano (MEDEIROS, BAROBOSA & CARVALHAES, 2019; VAN ZANTEN, 2005).

A seguir, uma abordagem do direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro.

2.1.2 Educação: um direito com idas e vindas no ordenamento constitucional brasileiro – um destaque para a Constituição de 1988

Como será ressaltado, apesar de citado em todas as constituições brasileiras, é na CF/1988 que o direito à educação ganha força e efetividade, alcançando juridicamente todos os brasileiros e fortalecendo o comprometimento do Estado brasileiro com a sociedade e com o desenvolvimento humano. Revisitar, ainda que pontualmente, os textos constitucionais anteriores à Constituição de 1988 possibilita identificar a trajetória curva desse direito na vida social brasileira e, dessa forma, evidenciar a importância dessa carta não apenas para o direito à educação, mas para os direitos sociais como um todo.

Pelas (de)limitações desta pesquisa, sinto-me desobrigada a realizar uma reprodução pormenorizada sobre a forma como cada constituição brasileira aborda o direito à educação, além de ser este um tema profunda e cuidadosamente abordado por autores respeitáveis¹⁴⁶. No entanto, creio importante retomar elementos que retratam as transformações formais desse direito e o lugar secundário que este ocupa na ordem constitucional brasileira anterior à Carta de 1988. A ênfase que dou ao aspecto formal do direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro, em especial na Constituição de 1988, justifica-se porque, assim como Eveline Algebaile, penso que a “discussão da educação como direito deve ter por referência o debate sobre o reconhecimento jurídico de necessidades humanas e sociais” (ALGEBAILLE, 2009, p. 94).

As constituições brasileiras não abordam o direito à educação de forma linear. Da primeira Carta (1824) até a vigente (1988), verificam-se mudanças na previsão legal e nas possibilidades de fruição do direito. Porém, nem sempre as mudanças resultaram em melhorias, afinal

[...] o percurso da instituição jurídica da educação como um direito no Brasil, [...] se trata de um percurso lento e oscilante, em que as mudanças, muitas vezes, não constituem ‘avanços’, mas perdas importantes em relação a conquistas já aparentemente encaminhadas. (ALGEBAILLE, 2009, p. 96-7)

Entre uma constituição e outra tivemos “idas e vindas”; verificamos avanços e retrocessos; houve expressão de desejos de reformas profundas, apontamento de possibilidades de ampliação do acesso e melhoria da qualidade; mas também existiu reforço a interesses e privilégios de grupos. Conforme Wilson Donizete Liberati:

O conhecimento sobre a evolução do direito à educação, nos permite inferir sobre o significado das normas constitucionais, e sobre as lacunas deixadas pela

¹⁴⁶ Cabe destaque a: Pinheiro (1991), Oliveira (1999), Liberati (2004), Fávero (2014), Teixeira (2008), Cury (2008a; 2008b), Algebaile (2009), Flach (2009), Maia (2012) e Lucena (2015).

ausência de atuação governamental no tocante ao fornecimento e execução de tal direito fundamental. (LIBERATI, 2004, p. 1)

São lacunas que, mesmo com a declaração da educação como um direito de todos, até hoje nos assombram com a baixa qualidade da oferta, as dificuldades de permanência na escola e as altas taxas de analfabetismo (LUCENA, 2015; BASÍLIO, 2009; SOUZA, 1999; BOMENY, 1993; ROMANELLI, 1996). De acordo com Algebaile,

No Brasil, a declaração textual da educação escolar como direito antecede em muito o estabelecimento de marcos minimamente precisos sobre uma oferta educacional capaz de garantir o seu exercício pela maioria dos brasileiros. A multiplicidade de significados e alcances atribuídos à obrigatoriedade e à gratuidade do ensino primário dá uma boa visibilidade do modo como, no plano das leis, tem sido possível manter distantes, por tempo extraordinariamente longo, a declaração do direito e seu asseguramento. (ALGEBAILLE, 2009, p. 97)

Maior ou menor presença do direito à educação nos textos constitucionais brasileiros relaciona-se diretamente à forma de organização social e à relevância do tema para as elites econômica e política, refletindo o nível da democratização do país (TRIGUEIRO, 2016). No período pré-republicano, a forma de organização social brasileira não favoreceu o desenvolvimento de pensamento que centrasse a educação como direito de todos, e esta nem mesmo era vista como necessária (CHIZZOTTI, 2014). Conforme Romanelli (1986), no período pré-republicano, a instrução da população não era importante, e o ensino, considerado como sem utilidade prática porque as atividades de produção não exigiam preparo. Dessa forma, o “ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo” (ROMANELLI, 1986, p. 34). O descaso com a educação não sofreu grandes mudanças com a chegada da República. Afinal, como ressalta Anísio Teixeira (1969, p. 295), “[...] apesar de uma pregação, a que não faltou eloquência e brilho, a República não logrou ampliar consideravelmente as oportunidades educativas.”

As duas primeiras constituições brasileiras (1824 e 1891) apresentavam traços mínimos e modestos sobre o direito à educação, considerando que a sociedade da época tratava o tema como irrelevante (TEIXEIRA, 2008; FLACH, 2009; CHIZZOTTI, 2014; CURY, 2014). A abordagem da Constituição de 1824 sobre a educação restringe-se a dois parágrafos do artigo 179, com o seguinte conteúdo:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

(...)

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824)

Tendo em vista a composição da sociedade brasileira na época, poucas pessoas poderiam, de fato, gozar da garantia expressa na Constituição de 1824 (CARVALHO, 2006; ROMANELLI, 1986).

A Constituição de 1891, por sua vez, reorganiza o Estado brasileiro, declarando-o como república representativa, federalista e presidencialista, dotada de três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. Essa reorganização e o processo de urbanização do país constituem fatores decisivos para a criação de novas necessidades para a população, possibilitando que a escolarização aparecesse como meta almejada pelas famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho mais promissor para seus filhos (LARAYA & BALBO, 2018; SPOSITO, 1992). Contudo, a Constituição de 1891 evidenciou o descaso da República com a educação, principalmente em duas situações: o silêncio sobre o tema da gratuidade da instrução primária; e, o consentimento aos estados através de “uma espécie de ‘carta branca’ para que estes atuassem conforme os limites, os ventos e as vontades dominantes locais” (ALGEBLAILE, 2009, p. 98).

Como será apresentado a seguir, as constituições seguintes (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988) dão mais ou menos ênfase a esse direito conforme as características do cenário social, político e econômico. Cabe ainda ressaltar que um conjunto de elementos e princípios entra e sai dos textos constitucionais de acordo com os interesses do momento, entre eles: a isenção da obrigatoriedade do Estado na prestação da educação; a inserção e a supressão da vinculação de receitas para o financiamento da educação; as tendências conservadoras na oferta; a laicidade; os embates entre o público e o privado, com fortalecimento do ensino privado; e a limitação da liberdade acadêmica (OLIVEIRA, 1999; TEIXEIRA, 2008; CURY, 2008b; FLACH, 2009).

Com o passar dos anos, verifica-se aumento da demanda pelo acesso ao ensino e da pressão popular para o reconhecimento desse como um direito de caráter obrigatório e gratuito, sendo tarefa do Estado ofertá-lo. Promulgada num contexto de urbanização e industrialização, a Constituição de 1934, influenciada por esses novos anseios e pelos ideais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova¹⁴⁷, traz avanços para o direito à educação, entre eles os primeiros ensaios para a organização da educação em nível nacional e preocupações com o financiamento da educação através da formação de fundos educacionais (FLACH, 2009). Pela primeira vez todos os níveis de ensino são citados na lei maior.

¹⁴⁷ Documento abordado na próxima seção deste Capítulo.

Nesse sentido, o texto de 1934 declarou o ensino primário como direito universal (obrigatório e gratuito) e aprovou, pela primeira vez, uma dotação orçamentária para a educação (TEIXEIRA, 2008). Essa constituição também determinou que caberia à União dar as diretrizes gerais de ensino e realizar ação supletiva – princípio que se mantém em todos os textos constitucionais desde então (CURY, 2008b). São ações que ressaltam a importância da educação para o desenvolvimento da nação (ROMANELLI, 1986). A Constituição de 1934, apesar de também resgatar tendências conservadoras no campo educacional (como a instituição do ensino religioso de “frequência facultativa” e o apoio ao ensino privado), ante seu cunho marcadamente social, nasceu moderna para a época, mas, em virtude de seu curto tempo de duração, apenas três anos, seu texto teve pouca efetividade.

A Constituição outorgada em 1937 se apresentou como um reforço à centralização (TEIXEIRA, 2008) e “não teve a amplitude da outra, quanto à educação, antes tratou-a muito restritivamente” (ROMANELLI, 1986, p. 152). Seu texto priorizou o ensino vocacional e profissional e ampliou a competência da União em matéria de educação. De maneira geral, o texto constitucional de 1937 retrocedeu no campo dos direitos educacionais porque vinculou a educação a valores cívicos e econômicos, cedendo aos interesses privados e religiosos e apresentando pouca preocupação com o ensino público ao minorar as responsabilidades do Estado para com a educação – algo de grande impacto no acesso à escola porque isenta o Estado da obrigatoriedade na prestação da educação e supervaloriza a responsabilidade da família (MANCEBO, 2007). Apesar de o ensino primário permanecer obrigatório, com a retirada da vinculação orçamentária instituída pelo texto anterior, a Constituição de 1937 tratou a gratuidade como uma exceção a quem poderia alegar ser pobre na forma da lei. Desse modo, mantinha-se a escola como uma instituição seletiva – um espaço que não era para todos (CURY, 2008b; FLACH, 2009).

Retratando o momento político e social, a Constituição promulgada em 1946 é reconhecida como contraditória, porque, ao mesmo tempo em que representou uma volta à democracia, manteve elementos do regime ditatorial (FLACH, 2009). O novo texto constitucional manteve a educação como direito subjetivo público e apresentou o ensino primário “oficial” como gratuito e os demais níveis apenas para os que provassem insuficiência de recursos, mas não assegurou a laicidade nas escolas (OLIVEIRA, 1999).

O artigo 69 da Constituição de 1946 definiu percentuais mínimos de investimento da renda resultante dos impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, sendo estipulado, para a União, nunca menos de 10%, e, para estados e municípios, nunca menos

de 20% (CURY, 2008a). A competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional foi mantida na União, facultando aos estados legislar em caráter complementar (TEIXEIRA, 2008). O texto de 1946 preconiza que a educação deve inspirar-se “nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana” (MAIA, 2012, p. 276). Contudo, na contramão desses princípios e ideais, através de inciso III do artigo 168, o texto também buscou vincular a oferta educacional à organização do trabalho, determinando que algumas empresas ofertassem ensino primário gratuito para seus funcionários e seus filhos. Dessa forma, o texto de 1946 coaduna a oferta educacional à ideia de cidadania regulada, conforme ressalta Algebaile:

Isso intensificou a tentativa de transferir parte da expansão da escolarização gratuita para a esfera do trabalho formal urbano que então se ampliava, tentativa que não fortuitamente parecia coadunar-se à ideia de “cidadania regulada”, formulada por Wanderley Guilherme dos Santos (1987). (Algebaile, 2009, p. 105)

Ficam, assim, evidentes indícios de que, na história do Brasil, os fenômenos escolarização e urbanização devem/precisam ser considerados conjuntamente (BITTAR & BITTAR, 2012; SPOSITO, 1992).

A constituição outorgada em 1967 se inspira na LDB de 1961 e não apresenta grandes rupturas com os conteúdos educacionais das constituições anteriores (FLACH, 2009). No entanto, verificam-se alguns retrocessos no tocante ao financiamento da educação, com a supressão da vinculação de receitas da União, que voltou ao texto constitucional apenas em 1983 com a Emenda Calmon¹⁴⁸, e com o fortalecimento do ensino particular (previsão de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo). A laicidade se apresenta, mas a oferta do ensino religioso se mantém como obrigatória com matrícula facultativa. Os embates entre o público e o privado permanecem. Retratando o momento político e econômico, a Carta de 1967 dá ênfase ao ensino médio profissionalizante e à formação cívica e patriótica, com possibilidade de intervenção do Estado no município que descumprir a aplicação mínima da receita tributária em educação. Outros aspectos considerados como retrocesso referem-se e à limitação da liberdade acadêmica pelo medo subversivo e à necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovassem insuficiência de pecúnia (TEIXEIRA, 2008). Todavia, é preciso reconhecer um ponto que, ao menos em termos legais, representa um avanço: pela primeira

¹⁴⁸ Emenda Constitucional N° 24, de 1983: “Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.”

vez a educação como “direito de todos” é declarada como “dever do Estado” (CURY, 2008b).

As informações até aqui ressaltadas sinalizam para o fato de que as imprecisões do direito à educação (“para quem”, “por quem”, “como” e com que recursos) verificadas no ordenamento constitucional brasileiro anterior à promulgação da CF/1988, e os avanços e retrocessos desse direito na legislação não são simplesmente lacunas ou equívocos. Ao contrário, dizem do lugar da educação na ordem política e social nas diferentes fases históricas do país – um lugar secundário, apesar das importantes lutas da sociedade civil e dos movimentos sociais em prol da expansão do ensino. Conforme observa Algebaile (2009, p. 109):

É desnecessário lembrar que as imprecisões das medidas legais sobre as responsabilidades do Estado na oferta educacional não eram meros equívocos de redação legislativa, mas o equivalente jurídico da baixa disposição das classes dirigentes de assumir compromissos no campo social claramente delineados, sobretudo quanto à universalização efetiva dos direitos sociais. Daí que tais referências jamais se traduziam em realização concreta das condições mínimas do acesso à escola, mesmo no nível mais elementar, considerado obrigatório.

A situação que começa a ganhar novos contornos a partir do período de redemocratização e da proclamação da CF/1988 – momentos marcados por maior efervescência social na luta pela ampliação dos direitos e pela expansão do ensino.

Antes da CF/1988, o direito à educação trilhou um caminho “torto”, com idas e vindas, com avanços e retrocessos e somente a partir dessa carta que esse direito vincula-se ao princípio da dignidade da pessoa humana – fundamento do Estado brasileiro, conforme o artigo primeiro da referida constituição¹⁴⁹. Sua adequada prestação colabora para os objetivos fundamentais do país estabelecidos no artigo terceiro da Carta de 1988, quais sejam: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a erradicação da pobreza e da marginalidade; a redução das desigualdades sociais e regionais; e, a promoção do bem comum (CURY, 2008a, 2006; TEIXEIRA, 2008; BRASIL, 1988).

Uma característica do modelo jurídico positivista brasileiro reforça a importância de se ter direitos reconhecidos pelo Estado e declarados em lei: entre nós, primeiro a criação de leis e, depois, a sua incorporação aos comportamentos e aos costumes (DUARTE, 2006). Com a CF/1988 não foi diferente, pois a preocupação primordial foi com a declaração dos direitos (especialmente os direitos sociais), e grande parte dos direitos que nela estão não

¹⁴⁹ “Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] III – a dignidade da pessoa humana; [...]” (BRASIL, 1988)

havia antes, ao menos não na forma como nela se apresenta¹⁵⁰. Na minha percepção, é importante resgatar o Texto de 1988 e observar o que nele está, principalmente em tempos sombrios, como o que vivenciamos, nos quais os direitos sofrem constantes ataques que intentam fragilizar sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. Por tudo isso, penso que, no Brasil, a ordem jurídica deva ser sempre destacada quando o tema dos direitos estiver no centro do debate, como no caso deste estudo.

A CF/1988 proporcionou grande mudança no quadro legal da educação escolar no Brasil e na promoção do seu acesso ao estabelecer a educação como: direito social fundante da cidadania (considerando que, sem educação não há cidadania ativa e participativa); e direito público subjetivo (obrigação do Estado em oferecer, com indicação de mecanismos de exigibilidade da prestação estatal desse direito social fundamental por parte dos mais diversos segmentos da sociedade brasileira e indicação de sanção quando do seu descumprimento) (HORTA, 1998). Isso foi um avanço percebido em termos quantitativos e qualitativos, porque: (i) permitiu aumento no número de leis e dispositivos legais em matéria educacional, com melhorias e aperfeiçoamentos no conteúdo das normas; e (ii) promoveu mudanças reais no acesso à Educação Básica (HADDAD & GRACIANO, 2006; OLIVEIRA, 2007; CURY, 2010c; FÁVERO, 2014).

O aperfeiçoamento da CF/1988 na redação e o detalhamento da declaração do direito à educação escolar com explicitação dos recursos dos quais “se pode lançar mão” para seu cumprimento¹⁵¹ são essenciais para o alcance de metas básicas para a educação, entre elas a democratização do acesso ao ensino e a melhoria da qualidade dele. Evidentemente ainda permanecem desigualdades e desafios para a universalização da educação básica e para uma oferta qualificada para todos, mas não se pode esquecer o notável progresso dessa carta em matéria de proteção ao direito à educação, inclusive no que toca à indução da criação de leis infraconstitucionais, como a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) e os planos de educação, por exemplo.

¹⁵⁰ A Constituição de 1988 é um marco dos direitos no Brasil e conforme Cury, Horta & Fávero (2014, s.p. – versão books.google), “reinventora de novos direitos sociais, aí compreendida a própria educação. Ela inclui novos direitos afim de possibilitar uma situação de maior participação para aqueles que foram historicamente excluídos do acesso aos bens sociais.”

¹⁵¹ Financiamento, valorização dos profissionais do ensino, programas suplementares, gestão democrática do ensino público, autonomia universitária, colaboração entre os níveis de governo, plano nacional de educação, entre outros.

O artigo 21 da LDB indica que a educação básica no Brasil compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Segundo Cury, a Educação Básica no Brasil

[...] ganhou contornos bastante avançados após a Constituição Federal de 1988. Essa Constituição, fruto de uma mobilização inédita, prevê uma sociedade socialmente justa, economicamente equilibrada e politicamente democrática. Seu capítulo da educação promoveu o direito a ela, com vários instrumentos para garantir sua efetivação ao inscrever também o dever do Estado. (CURY, 2010c, p. 25.)

Na CF/1988, o direito à educação se faz presente no artigo sexto como um direito social e tem seus objetivos e princípios explicitados nos artigos 205 a 214. Esse direito também se faz presente no artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias, que trata do financiamento da educação. Um salto de qualidade em relação às normas constitucionais anteriores (OLIVEIRA, 1999). O artigo 205 da CF/1988 explicita o objetivo da educação, enquanto o artigo 206 apresenta os princípios sob os quais o ensino deverá ser ministrado (gratuidade, gestão democrática e padrão de qualidade). Os deveres do Estado para efetivar o direito à educação são apresentados no artigo 208, ao passo que os demais artigos explicitam elementos que devem reger a organização, a promoção e o financiamento do ensino e do sistema nacional de educação. Ou seja, muitos avanços.

A legislação infraconstitucional pós CF/1988¹⁵² ressalta a amplitude da educação enquanto processo formativo e destaca a importância da educação escolar. Conforme o atual ordenamento jurídico brasileiro, a educação escolar é direito de todos – um instrumento essencial capaz de auxiliar na prática social e no mundo do trabalho. A partir da CF/1988 a instituição escolar ganha cada vez mais importância social e estratégica nos diferentes territórios do país, considerando que sua intensa vertente socializadora tem contribuído para a constituição do direito à educação como um dos direitos mais importantes da cidadania (CURY, 2008b). É o Estado o principal ator capaz de estender a escola para todos e, dessa forma, atender ao conjunto de brasileiros na perspectiva de se fazer cumprir os grandes objetivos democráticos e de justiça. Ao enunciar a educação como um direito de todos, com a tríplice função de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, sua inserção no contexto do Estado Democrático através do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o mundo do trabalho, esse direito passa a representar um mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo e da sociedade a qual está inserido.

¹⁵² Considerando o escopo deste estudo, cabe destacar a LDB de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outras leis.

Como afirma Cury (2006b, p. 674), a “Constituição reconhece o eminente papel do Estado na busca da cidadania e na garantia de direitos que não decorrem nem da vida privada e nem do mercado”. Sobre a relação entre o direito à educação e a função pública do Estado, Cury destaca:

Daí as obrigações do Estado quanto ao financiamento e qualificação deste direito. Só ele pode propiciar condições que, na oferta do ensino, vão equalizando novas oportunidades para grupos menos aquinhoados de capital cultural, com insumos diferenciados. (CURY, 2013, p. 202)

Tal obrigação nem sempre foi imposta ao Estado brasileiro e/ou por este reconhecida e cumprida à altura das necessidades e dos anseios da população, apesar dos avanços verificados nas últimas décadas, como será abordado na próxima seção.

A positivação do direito à educação e seu reconhecimento como direito fundamental pela CF/1988 representam, além de um direito, também uma obrigação. Por ser a escola um lugar consolidado e socialmente adequado para o ensino e para que a criança, “o adolescente e o jovem aprendam a partilhar com os outros os valores, as emoções e as contradições da convivência social, postos nos princípios de igualdade, diferença e de respeito às regras do jogo democrático” (CURY, 2006b, p. 673), cabe ao Estado a responsabilidade de oferecer educação escolar, e de qualidade, para todos, e cabe ao estudante e à sua família matricular e manter a frequência.

Para que a Educação Básica cumpra suas finalidades de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996), conforme estabelece o artigo 22 da LDB/1996, é preciso que todos tenham acesso à escola e que nela permaneçam, e aprendendo, para a conclusão do nível básico de ensino. Todavia, essa trajetória é fragmentada para muitos brasileiros, devido ao caráter excludente da nossa sociedade, que produz reflexos na escola, aspecto agravado pelas formas de organização do espaço social estimuladas pelo Programa Minha Casa Minha Vida, que será abordado no Capítulo 3.

O que foi exposto até aqui evidencia que, no Brasil, a educação, enquanto um direito de todos, foi por séculos reprimida. A ideia de educação escolar básica obrigatória, gratuita e de qualidade como um direito de todos é recente, considerando que somente a partir da Constituição de 1988 essa perspectiva de educação ganha contornos específicos na legislação. Por isso, é necessário reconhecer a CF/1988 como um importante e avançado instrumento jurídico para a democratização desse direito. A seguir, será exposta breve

contextualização da escola e do ensino público no Brasil com destaques para elementos que ressaltam a expansão do acesso. Essa expansão, apesar dos avanços verificados no campo jurídico e na ampliação do sistema educacional, como será abordado, na prática, mostrou-se insuficiente para alcançar satisfatoriamente todos – evidências da existência de lacunas entre o proclamado e o realizado.

2.2 ESCOLA E ENSINO PÚBLICO NO BRASIL: O REALIZADO – TROPEÇOS E AVANÇOS NA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

Até aqui, destaquei o “proclamado” no ordenamento constitucional brasileiro sobre o direito à educação. Nesta seção, abordarei elementos da contextualização da escola na vida social brasileira e questões relacionadas à possibilidade de fruição da dimensão escolar do direito à educação, fazendo apontamentos ao “realizado”. A contextualização aqui apresentada tem como referência os avanços e os retrocessos do direito à educação no ordenamento constitucional e seu “recente” reconhecimento jurídico como um direito de todos, que abarca, simultaneamente, princípios de obrigatoriedade, gratuidade e qualidade (CF/1988). Ou seja, é um direito que, apesar dos avanços verificados a partir da Constituição de 1988, ainda demanda inúmeras ações para que todos possam dele usufruir e se beneficiar. Darei destaque aos movimentos desencadeados a partir de 1930, considerando a importância dessa década para o processo de expansão do ensino público no Brasil. Penso que compreender o contexto inicial do processo de expansão educacional no país auxilia no entendimento da democratização do acesso à escola pública¹⁵³ (que se intensifica e ganha forças com a promulgação da CF/1988) e de sua relação com outros direitos, entre eles o direito à moradia.

Na produção acadêmica brasileira, é possível encontrar um conjunto de estudos que abordam os avanços e os retrocessos da educação ofertada no país, tendo por referência diferentes demarcações, entre elas as temporais (com agrupamento de décadas, por exemplo) e as jurídicas, além daquelas que atentam para a alternância entre governos democráticos e autoritários e para semelhanças nas formas de produção e nas características econômicas, sociais e políticas¹⁵⁴. Considerando a riqueza de detalhes que permeia a produção acadêmica,

¹⁵³ Nas últimas décadas, a escola pública passou a concentrar a maioria das matrículas da educação básica no Brasil, alcançando 82,6% em 2018 (inclui matrícula em Creche, Pré-escolas, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Fonte: Censo Escolar/INEP 2018).

¹⁵⁴ Diferentes abordagens podem ser encontradas em: Romanelli (1986), Pinheiro (1991), Saviani (2005; 2008), Mancebo (2007) e Algebaile (2009).

minha opção é por uma abordagem generalista e menos preocupada com a rigidez de marcos temporais. No entanto, como será possível verificar, meus registros fazem, de certa forma, algum tipo de referência aos períodos constitucionais, tendo em vista as (des)semelhanças do lugar que a educação ocupa na legislação e a centralidade do ordenamento constitucional nas reflexões propostas neste estudo.

Como já indicado, no âmbito deste estudo, educação e escola são compreendidas como: mediadoras da transmissão de conhecimentos e de valores (CURY, 2010a; 2013b); reflexo e reprodução da sociedade, mas também projeção da sociedade que se quer (PIMENTA apud CURY, 2010b); instrumento de abertura “para outras dimensões da cidadania e da petição de novos direitos” (CURY, 2008b, p. 297); mecanismo de integração e desenvolvimento pessoal do indivíduo e da sociedade na qual está inserido. Portanto, a escola é uma instituição colaboradora da socialização e principal responsável por promover a aquisição de conhecimentos que fornecem “explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294), que instrumentaliza para a cidadania, para a emancipação e para a autonomia dos sujeitos. No entanto, esses modelos de educação e escola se assemelham aos tipos ideais weberianos¹⁵⁵, quase não encontrados no mundo real. Não se tratam de modelos amplos e acessíveis. Portanto, não alcançam todos. No Brasil, por exemplo, cobizamos essa escola e esse tipo de educação ao mesmo tempo em que ainda lutamos pela real democratização do acesso à Educação Básica, amparada por princípios de permanência e oferta qualificada.

Na prática, a questão educacional nunca ocupou o centro da agenda pública no Brasil, e a escolarização ainda não foi abordada em uma perspectiva universal, nem mesmo com os esforços empreendidos nas últimas décadas para a universalização do acesso à escola. As diferentes condições de estrutura, funcionamento e organização das instituições escolares e os recursos destinados ao ensino público ainda se mostram insuficientes para universalização do acesso à Educação Básica em suas diversas etapas (ALGEBAILLE, 2009).

A expansão do ensino escolar no Brasil guarda, de maneira geral, relações com eventos sociais, políticos e econômicos vivenciados no país (TRIGUEIRO, 2016). Por isso, inclusive, durante séculos, a instituição escolar manteve-se, e foi mantida, distante da realidade da maioria dos brasileiros (ROMANELLI, 1986; FÁVERO, 2014; CURY, 2014;

¹⁵⁵ Tipo Ideal é um modelo abstrato construído por Max Weber que permite a observação de aspectos do mundo real como estabelecimento de padrões de comparação sem, contudo, a preocupação de descrever uma situação específica. Para detalhes, consultar: Weber (1999) e Quintaneiro, Barbosa & Oliveira (2002).

LUCENA, 2015) – distância excessivamente constatada, principalmente, no período que se estende até o final da Primeira República (1930). Entre as justificativas para esse distanciamento, destaca-se a composição da população brasileira no período colonial, que por muitos anos, contou maciçamente com a presença de escravos e colonos, e estes, pela posição que ocupavam na sociedade, não demandavam letramento (ALGEBAILLE, 2009; FÁVERO, 2014; CURY, 2014; CHIZZOTTI, 2014). Outro fator que se soma a essa justificativa refere-se à falta de sensibilidade das classes dirigentes para com o tema e ao fato de, comumente, os filhos dos nobres e aristocratas serem escolarizados na Europa, mesmo após a abolição do trabalho escravo (HELENE, 2012; CHIZZOTTI, 2014; LUCENA, 2015).

O modelo de educação presente no Brasil colônia¹⁵⁶ foi intensamente marcado pela ação da Companhia de Jesus¹⁵⁷. A referida influência, de uma maneira geral, estendeu-se por longos anos, mesmo após a expulsão dos jesuítas do país em 1759, conforme destaca Paulo Renes Marçal Ribeiro (1993, p. 16): “Este tipo de educação em muito se adequava ao momento e sobreviveu todo o período colonial, imperial e republicano, sem sofrer modificações estruturais em suas bases”. A expulsão dos jesuítas das terras brasileiras, apesar de ter ocasionado mudanças na estrutura administrativa do ensino e remodelação do “sistema de ensino” existente até então, provocando, assim, algumas dificuldades para o seu funcionamento, não chegou a alterar de forma significativa as bases na oferta educacional (ROMANELLI, 1986; RIBEIRO, 1993). Assim foi, porque a oferta educacional reforçava o sistema sócio-político e econômico da época e também porque:

[...] os Jesuítas mantiveram, além de colégios para a formação de seus sacerdotes, seminários para a formação do clero secular. [...] Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina. (ROMANELLI, 1986, p. 36)

Otaíza Romanelli também ressalta elementos da estrutura de ensino existente no Brasil após a expulsão dos jesuítas, apresentados por Nelson Werneck Sodré:

[...] embora parcelado e fragmentado e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora

¹⁵⁶ O Brasil foi colônia de Portugal entre 1500 e 1822. Laraya e Balbo (2018) dividem a educação escolar nesse período em três fases: “a do predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808-1821).” (LARAYA & BALBO, 2018, p. 2-3).

¹⁵⁷ Detalhes sobre a ação educacional jesuítica no Brasil colonial podem ser encontrados em: Romanelli (1986), Ribeiro (1993), Shigunov Neto & Maciel (2008), Rosário & Melo (2015) e Laraya & Balbo (2018). Outras referências sobre a temática podem ser encontradas em: Hayashi, Hayashi & Silva (2007).

individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos. (SODRÉ apud ROMANELLI, 1986, p. 36)

E, assim, manteve-se a oferta educacional para as elites.

A transferência da Família Real portuguesa para o Brasil, no início do século XIX, contribuiu para criação de algumas instituições de educação, especialmente aquelas destinadas ao ensino superior não-teológico (RIBEIRO, 1993; FÁVERO, 2014; SUCUPIRA, 2014). Tal fato, entretanto, não colaborou para mudanças no panorama geral da escolarização no país, considerando que “o ensino primário foi esquecido e a população em geral continuou iletrada e sem acesso aos grandes centros do saber” (RIBEIRO, 1993, p. 17). Em 1827, foi sancionada a primeira lei brasileira cujo conteúdo era exclusivamente dedicado à educação, o Decreto imperial de Nº 52.682, também conhecido como primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar. Conforme destaca Vicente Martins,

Este decreto, outorgado por Dom Pedro I, veio a se tornar um marco na educação imperial, de tal modo que passou a ser a principal referência para os docentes do primário e ginásio nas províncias. A Lei tratou dos mais diversos assuntos como descentralização do ensino, remuneração dos professores e mestras, ensino mútuo, currículo mínimo, admissão de professores e escolas das meninas. (MARTINS, 2001, s.p.)

A Lei Geral do Ensino de 1827, junto com o Ato Constitucional de 1834, que estabeleceu condições de descentralização do ensino público no Império permitindo que as províncias legislassem acerca de instrução pública, representa inovações formais no tocante ao direito em questão. Contudo, apesar dessa inovação formal/legal, na prática, foram poucas as mudanças verificadas no âmbito educacional durante o Império, tendo em vista a ausência de investimentos para a construção de escolas, para a contratação de professores bem formados e para o uso de métodos e materiais didáticos adequados – indícios de que o ensino não era uma prioridade para o Império. Como era de se esperar, essa ausência de investimentos em educação prejudicou de forma mais incisiva as classes populares no tocante ao seu acesso à escola, considerando que esta continuou sendo privilégio de uma minoria nas cidades onde existia (CURY, 2014; LUCENA, 2015; PINHEIRO, 1991).

Nesse contexto, os primeiros anos da República são marcados por uma estratificação social mais complexa que a verificada nos períodos anteriores e por propostas educacionais que visavam à inovação do ensino basicamente a partir de mudanças curriculares que não lograram sucesso e não contribuíram para transformações significativas no âmbito educacional (ROMANELLI, 1986; RIBEIRO, 1993; CURY, 2014). É somente a partir dos anos 1920 que a educação e, conseqüentemente, a instituição escolar passam a ser

observadas e analisadas de forma mais aprofundada no país – período no qual também começaram a se intensificar as ideias em torno da necessidade de transformações econômicas, políticas e sociais (LEMME, 2005).

Sintetizando, a educação ofertada à população brasileira durante o período que antecedeu a década de 1920 correspondia às reais exigências da sociedade então existente:

Uma vez que a economia não fazia exigências à escola em termos de demanda econômica de recursos humanos; que a herança cultural havia sido criada a partir da importação de modelos de pensamento provenientes da Europa; que a estratificação social, predominantemente dual na época colonial, havia destinado à escola apenas parte da aristocracia ociosa; que essa demanda social de educação, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, procurou sempre na escola uma forma de adquirir ou manter *status*, alimentando, além disso, um preconceito contra o trabalho que não fosse intelectual e uma vez, enfim, que todos esses aspectos se integravam, é possível afirmar-se que a educação existente, com origem na ação pedagógica dos Jesuítas, correspondia às exatas necessidades da sociedade como um todo. A função social da escola era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a “inteligência” do regime. É possível, assim, pensar na ausência de uma defasagem entre educação e desenvolvimento, nessa época, ou seja, é possível pensar uma ausência de defasagem entre os produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda social e econômica de educação. (ROMANELLI, 1986, p. 45-6)

Somente a partir da década de 1920, com a emergência de um novo modelo econômico e com a intensificação do processo de urbanização, que a defasagem entre educação e desenvolvimento surge, constituindo-se como um problema. Conforme evidencia Romanelli,

No que toca à demanda social de educação, esse processo fez modificar-se substancialmente o seu perfil, introduzindo nele um contingente cada vez maior de estratos médios e populares que passaram a pressionar o sistema escolar para que se expandisse. A estreita oferta de ensino de então começou a chocar-se com a crescente procura. (ROMANELLI, 1986, p. 46)

O crescimento da demanda social de educação e a exigência do novo modelo econômico por “recursos humanos” exigiam reorganização do sistema educacional – reorganização que, segundo Romanelli (1986, p. 46), as camadas dominantes foram incapazes realizar “de forma que se atendessem harmonicamente, tanto à demanda social de educação, quanto às novas necessidades de formação de recursos humanos exigidos pela economia em transformação”. Tal incapacidade resultou em desequilíbrios de duas ordens:

- a) de ordem quantitativa, representados pela pequena oferta, pelo baixo rendimento e pela discriminação social do sistema;
- b) de ordem estrutural, representados pela expansão de um tipo de ensino que já não correspondia às novas necessidades criadas com a expansão econômica e social mais diversificadas. (ROMANELLI, 1986, p. 46)

É nesse contexto de desequilíbrios que o movimento Escola Nova adentra o Brasil, ganhando adesão de educadores e intelectuais na década de 1920 e contribuindo para o fortalecimento de um novo olhar sobre a educação. Conforme destaca Paschoal Lemme:

[...] começaram a chegar até nós, da Europa do pós-guerra, um conjunto de idéias que pregavam a renovação de métodos e processos de ensino, ainda dominados pelo regime de coerção da velha pedagogia jesuítica. Esse movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como o da “Escola Nova” ou “Escola Ativa”, baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento [...]. (LEMME, 2005, p. 167)

O movimento Escola Nova apresentou-se no Brasil como uma crítica à educação tradicional e elitista existente até então e contribuiu para o aprofundamento do olhar sobre a educação no país¹⁵⁸. Conforme Maria Francisca Sales Pinheiro:

A Escola Nova se contrapunha ao ensino tradicional, centrado na autoridade do professor, pela valorização do indivíduo e o seu desenvolvimento integral. Propõe-se a formar uma “hierarquia democrática” através da “hierarquia das capacidades” recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Contudo, mais do que pela pedagogia, o impacto do escolanovismo foi maior no Brasil pela defesa dos princípios liberais do direito de todos à educação pública e gratuita. (PINHEIRO, 1991, p. 48)

De acordo com Lemme (2005), os educadores brasileiros, pensando no direito de todos à educação pública e gratuita, “em breve estavam também engajados na crítica à nossa precária “organização” escolar e aos nossos atrasados métodos e processo de ensino. E como resultados dessas preocupações, abriu-se o ciclo das reformas de educação e ensino” (LEMME, 2005, p. 167). Esses educadores, os pioneiros da Escola Nova no Brasil, denunciavam o analfabetismo e outros problemas da educação, defendiam uma educação mais inclusiva e a universalização do ensino laico, além de gratuito e obrigatório – aspectos que enfatizavam a importância da escola e do seu raio de influência para a formação do novo homem e, quiçá, de uma nova sociedade e de novas formas de organização social¹⁵⁹. Pode-se entender tais ações como novas esperanças para a educação nacional?¹⁶⁰

¹⁵⁸ Detalhes sobre características e atuação da Escola Nova no Brasil podem ser encontrados em: Romanelli (1986), Pinheiro (1991), Bomeny (2003) e Carvalho (2004).

¹⁵⁹ Conforme Paschoal Lemme, o movimento Escola Nova também se inspirava em uma aspiração generalizada no pós Primeira Guerra, a de mudar a sociedade pela educação: “[...] através dessa educação assim renovada, pudesse se conseguir a formação de um homem novo, que passaria a encarar a convivência entre os povos, em termos de entendimento fraternal, que conduziria a humanidade a uma era de paz duradoura, em que os conflitos sangrentos fossem definitivamente banidos e substituídos pelos debates e resoluções de assembleias em que estivessem representados todos os povos.” (LEMME, 2005, p. 167)

¹⁶⁰ Esperanças sim, mas com reduzidas possibilidades de se tornarem realidade, considerando a ausência de “questionamento do capitalismo dependente” por parte dos pioneiros da Escola Nova no Brasil, que, conforme Paulo Renes Marçal Ribeiro, defendiam: “[...] o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização

Durante as décadas de 1920 e 1930, os ideais da Escola Nova influenciaram reformas pedagógicas no ensino primário em alguns estados brasileiros, mas estas não alcançaram todo o território nacional, conforme afirma Romanelli:

A inconstância, porém, acompanhou a execução dessas reformas e movimentos. E isso por causa de seu principal defeito: eram reformas regionais, parciais, portanto. Não faziam elas parte de uma política nacional de educação, estando, então, sujeitas a todas as consequências advindas de reformas limitadas a segmentos do território e da população e sujeitas às instabilidades do poder público local, e inseridas num contexto territorial, demográfico, econômico, política e cultural desigualmente desenvolvido. (ROMANELLI, 1986, p. 130)

A pluralidade das apropriações do ideário escolanovista foi um dos grandes impedimentos para que a influência da Escola Nova e dos movimentos renovadores por ela estimulados atingisse todo o território nacional. O ensino católico privado, que marcava a educação brasileira na época, apropriou-se desse ideário e, adaptando-o, orquestrou forte oposição a essa nova geração de educadores e seus ideais de educação. Essa oposição, de acordo com Marta Maria Chagas de Carvalho, não pode ser ignorada:

[...] não é possível ignorar a oposição que essa geração sofreu dos católicos organizados, mais tarde, na Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal e na Confederação Católica Brasileira de Educação: lançaram boletins e revistas, promoveram congressos, realizaram cursos e conferências e programaram edições, no propósito de regradar a sedução exercida pelo escolanovismo sobre o professorado. (CARVALHO, 2004, p. 94)

De acordo com Carvalho (2004), a reação dos católicos talvez tenha tido mais êxito do que comumente se supõe, considerando que esta atingiu

[...] não somente as práticas dos professores das escolas católicas, mas também as do professorado católico nas escolas públicas. Suas estratégias de difusão de versões depuradas da nova pedagogia são o contraponto necessário para melhor se aquilatarem as práticas de seus oponentes, os pioneiros da educação nova. (CARVALHO, 2004, p. 94)

Mesmo diante da forte presença de opositores, algumas reformas foram empreendidas, como aquelas no âmbito do ensino superior e do ensino secundário. Nos primeiros anos da década de 1930, o Governo, influenciado pelo movimento de renovação da educação e do ensino, criou o Ministério da Educação e Saúde¹⁶¹ (antiga reivindicação dos educadores brasileiros) e o Conselho Nacional de Educação e sancionou decretos que

do sistema escolar *sem o questionamento do capitalismo dependente*, enfatizam a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional.” (RIBEIRO, 1993, p. 20. Grifo meu.)

¹⁶¹ O Ministério da Educação e da Saúde Pública foi criado em 14 de novembro de 1930, onze dias após o início do Governo Provisório de Getúlio Vargas, portanto um dos primeiros atos do Governo Provisório. Conforme ressalta Miranda (2019, p. 179): “Nesse momento, a educação brasileira era configurada como a pior da América Latina.” Para mais informações, consultar também: Romanelli (1986), Algebaile (2009) e CPDOC/FGV (s.d.(b)).

reorganizavam o ensino secundário e o ensino comercial. Conforme destaca Paulo Rennes Marçal Ribeiro:

Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde, cuja pasta é ocupada por Francisco Campos. A 11 de Abril de 1931 tem lugar uma reforma no ensino superior, quando é organizado o sistema universitário, sendo logo em seguida a vez da reforma do ensino secundário. Mas estas reformas não são tão amplas e sente-se, ainda, a falta de medidas mais abrangentes. (RIBEIRO, 1993, p. 21)

Pode-se notar que não há referências ao ensino primário. Isso ocorre porque as reformas em torno desse nível de ensino permaneceram a cargo dos estados, portanto com impactos apenas regionais. De acordo com Paschoal Lemme,

[...] essas providências do Governo Revolucionário, apesar de muito importantes, podiam ser consideradas como fragmentárias e mantinham o mesmo critério anterior do governo federal, continuar alheio aos problemas do ensino popular, de 1º e 2º graus, tal como acontecia na vigência da Constituição de 1891. (LEMME, 2005, p. 171)

Sendo assim, as “providências do Governo Revolucionário” acabaram se configurando como superficiais e não colaboraram para mudanças profundas na condução da educação nacional. A superficialidade das mudanças no campo educacional era fator de descontentamento entre vários educadores envolvidos com as reformas iniciadas na década de 1920 (RIBEIRO, 1993). Insatisfeitos com a situação, educadores congregados na Associação Brasileira de Educação¹⁶² convocaram conferências nacionais para, de certa forma, “pressionar o governo federal, e levá-lo a adotar uma posição mais afirmativa e abrangente em relação aos problemas globais de educação e ensino, definindo uma verdadeira política nacional para esse setor, como já vinha fazendo em alguns outros.” (LEMME, 2005, p. 171)

Da quarta conferência convocada pela Associação Brasileira de Educação, realizada em dezembro de 1931, resultaram duas importantes iniciativas: (1) a assinatura de um Convênio Estatístico entre governo federal e estados para adoção de normas de padronização e aperfeiçoamento das estatísticas de ensino em todo o país; (2) a elaboração de um documento com diretrizes para a política nacional de educação e ensino, abrangendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis (LEMME, 2005). A primeira iniciativa justificava-se pela necessidade de dados e informações sobre o ensino no Brasil. A segunda, pela urgência de diretrizes para organização do sistema educacional. Dos embates e debates desenvolvidos no âmbito dessa segunda iniciativa originou-se um dos documentos mais importantes para

¹⁶² A Associação Brasileira de Educação foi criada na década de 1920 como suporte institucional para as lutas que seriam empreendidas em prol da educação. Uma de suas importantes ações foi promover os primeiros grandes debates sobre a questão educacional no Brasil. Mais informações, consultar Carvalho (2004)

história da educação brasileira: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁶³. Publicado em 1932,

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova consolida a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbra a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo em 1932, é assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meirelles.

Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se torna o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propõe que o Estado organize um plano geral de educação e defende uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita, no que é fortemente criticado pela Igreja Católica. (CPDOC/FGV, s.d. (a), p. 13)

Carvalho (2004) afirma ser impossível ignorar a geração de educadores que se notabilizou enquanto grupo com lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, porque esses educadores, além de responsáveis pela produção de um vasto material sobre a educação no Brasil, “tomaram importantes iniciativas de reforma escolar, ocupando postos governamentais.” (CARVALHO, 2004, p. 94) – influenciando, de certa forma, importantes ações no âmbito da educação nacional¹⁶⁴.

O Manifesto dos Pioneiros foi dirigido “Ao Povo e ao Governo” e se propunha realizar “a reconstrução educacional no Brasil” – caracterizando-se como um documento de grande importância para história da educação no país porque:

[...] tornou-se, indiscutivelmente, um documento histórico, não somente pelo seu caráter abrangente, como dissemos, na definição de uma política nacional de educação e ensino, mas também porque foi único no gênero em toda a história da educação no Brasil. (LEMME, 2005, p. 172)

Os ideais da Escola Nova presentes no Manifesto dos Pioneiros e a participação de diversos educadores e intelectuais brasileiros no movimento renovador repercutiram na forma como a Constituição de 1934 abordou o direito à educação. Esta foi a primeira das constituições brasileiras a dedicar um capítulo inteiro à Educação. Conforme destacam Bittar & Bittar (2012, p. 159), na Carta de 1934, “o direito à educação, com corolário da gratuidade

¹⁶³ Abordagens e reflexões sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e também sobre a Escola Nova podem ser encontradas em: Romanelli (1986), Pinheiro (1991), Ribeiro (1993), Carvalho (2004), Lemme (2005), Mancebo (2007) e Lucena (2015).

¹⁶⁴ Paulo Renes Marçal Ribeiro reconhece a importância do manifesto para educação brasileira, mas chama atenção para um aspecto, segundo a sua interpretação, negativo do pensamento dos pioneiros. Segundo o entendimento desse autor: “A influência dos escolanovistas foi marcante, e a ação de educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, trouxe para a realidade educacional brasileira, idéias e técnicas pedagógicas dos Estados Unidos da América, representadas pela filosofia educacional de John Dewey. Um aspecto negativo do pensamento dos pioneiros é que a realidade brasileira era totalmente adversa da realidade americana ou europeia. [...] De qualquer maneira, o importante é que os educadores perceberam e denunciaram as deficiências educacionais.” (RIBEIRO, 1993, p. 22)

e da obrigatoriedade tomou forma legal, além de ter declarado gratuito o ensino primário de quatro anos.” Essa constituição atribuiu à União a competência privativa de traçar as diretrizes educacionais do país e “delegou a responsabilidade pela organização e manutenção de sistemas educativos primários aos estados, cabendo à União manter o ensino secundário e superior” (TRIGUEIRO, 2016, p. 55).

Apesar de apresentar avanços no âmbito educacional, segundo Ribeiro (1993, p. 22), a Constituição de 1934 apresenta pontos contraditórios e muitas das diretrizes por ela estabelecidas “‘ficam no papel’, já que diversas interpretações podem ser feitas de um determinado artigo, devido à falta de clareza e objetividade”. Ou seja, apesar das denúncias promovidas pelos escolanovistas e pioneiros da educação nova sobre as deficiências educacionais verificadas no país, as mudanças realizadas na legislação durante a década de 1930 foram reduzidas e insuficientes para alterar a condução da educação pública e ampliar, de fato, o acesso à escola (RIBEIRO, 1993; MANCEBO, 2007).

Durante o Estado Novo¹⁶⁵, tendo em vista as demandas do desenvolvimento industrial, foram verificados aumento das verbas destinadas à Educação e tentativa de se traçar uma política educacional de âmbito nacional (RIBEIRO, 1993). Nesse período, a atenção governamental voltou-se para o primário e o secundário, objetivando uma formação mínima para atender aos setores industrial e comercial – fato que, mais uma vez, acabou por favorecer os filhos da elite, considerando que a nova proposta de formação não impactaria no acesso ao ensino superior. As ações empreendidas até então resultaram em um crescimento da taxa de alfabetização da ordem de 0,4% ao ano entre 1920 e 1940 (ROMANELLI, 1986). De certa forma, esse dado indica uma ampliação do acesso à escola, mas, ainda assim, esta não se tornou destino para todos, levando em conta o fato de que nas instituições públicas não existiam vagas suficientes (considerando que a maioria das famílias não tinha condições de arcar com os “custos” da educação ofertada pelo setor privado) e a elevada taxa de analfabetismo (superior a 50% ao final da década de 1940).

¹⁶⁵ Regime autoritário instaurado pela Constituição de 1937, que trouxe para a vida política e administrativa brasileira as marcas da centralização e da supressão dos direitos políticos. Esse regime, que se estendeu de 1937 até 1945, conforme registros do CPDOC/FGV (s.d.(c)), propunha, em linhas gerais: “a criação das condições consideradas necessárias para a modernização da nação: um Estado forte, centralizador, interventor, agente fundamental da produção e do desenvolvimento econômicos. Por todas essas características, muitos identificaram Estado Novo com o fascismo.” Mais informações, consultar CPDOC/FGV: Diretrizes do Estado Novo (<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45>) e verbete temático Estado Novo (<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/estado-novo>).

Dessa forma, a implantação da Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos (CEAA)¹⁶⁶ em 1947, pelo Ministério da Educação e Saúde, buscou reduzir a taxa de analfabetismo com a criação de classes de ensino supletivo para alfabetizar brasileiros iletrados de 15 anos ou mais de idade. As ações empreendidas pela CEAA contribuíram para elevação da matrícula no ensino supletivo, que saltou de 138.562 em 1945 para 484.498 em 1959 (ROMANELLI, 1986, p. 63). As ações da referida campanha no âmbito do ensino supletivo incentivaram a matrícula no ensino complementar, compreendido por cursos profissionais e pré-profissionais de nível primário. Segundo Lourenço Filho (apud ROMANELLI, 1986, p. 64), em conjunto, as classes de ensino supletivo e o ensino complementar teriam sido responsáveis pela inscrição de 5,2 milhões de novos alunos entre 1947 e 1959. É um número expressivo, mas ainda assim o percentual de analfabetos de 15 anos ou mais de idade no início da década de 1960 era elevado, aproximadamente 40%. A seguir, reproduzo quadro apresentado por Romanelli (1986), com dados que evidenciam a real situação do acesso à educação entre 1920 e 1970.

Quadro 9. Evolução do crescimento populacional e escolarização no Brasil, da população de 5 a 19 anos, de 1920 a 1970.

Anos	População de 5 a 19 anos	Matrícula no Primário	Matrícula no Médio	Total de Matrícula	Taxa de Escolarização	Crescimento da População	Crescimento da Matrícula
1920	12.703.077	1.033.421	109.281	1.142.702	8,99	100	100
1940	15.530.819	3.068.269	260.202	3.328.471	21,43	122,26	291,28
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226	26,15	148,20	430,92
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,37	203,71	755,70
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,72	276,86	1.653,64

Fonte: Romanelli, 1986, p. 64.

Os dados revelam expressiva expansão do ensino após a década de 1920, considerando que, nessa década a taxa de escolarização da faixa de 5 a 19 anos era inferior a 10%, alcançando 21% em 1940, 33% em 1960 e 53% em 1970¹⁶⁷. Segundo Romanelli (1986, p. 64): “Vê-se, portanto, que a sociedade brasileira despertava para o problema da

¹⁶⁶ A CEAA foi a primeira iniciativa governamental desenvolvida no Brasil para a educação de jovens e adultos. Funcionou em diversas etapas e através de subcampanhas durante o período compreendido entre 1947 e 1963. Por meio da CEAA, foram abertas classes de supletivo em horários vespertino e noturno na maior parte dos municípios brasileiros para promover educação elementar às pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade. Mais detalhes podem ser encontrados em: Romanelli (1986), Costa (2012) e Fávero (s.d.).

¹⁶⁷ Em Romanelli (1986), é possível encontrar reflexões acerca da relação entre crescimento demográfico, urbanização e índices de crescimento da matrícula escolar no Brasil no período de 1920 a 1970.

extensão da escolarização, empenhando-se numa luta pela alfabetização de um cada vez maior número de pessoas”.

Essa mesma autora ressalta ainda que, além da luta pela alfabetização das pessoas com 15 anos ou mais, a sociedade brasileira também se mobilizou pelo crescimento da expansão do ensino primário e do ensino médio¹⁶⁸. Nesse ínterim, as mobilizações sociais também alcançaram resultados expressivos, considerando que o índice de crescimento de matrículas na escola primária quadruplicou de 1940 até 1970 e que a matrícula no Ensino Médio saltou de 260 mil em 1940 para 4 milhões em 1970, conforme descrito nos quadros 10, 11 e 12, a seguir.

Quadro 10. Evolução da matrícula na escola primária, Brasil: 1940-1970.

Anos	Matrículas na escola primária	
	Nº	Índice
1940	3.068.215	100
1950	4.364.852	142
1960	7.458.002	243
1970	12.812.029	417

Nota: Conforme Romanelli (1986), devido a um conjunto de desordens a escola primária atendia pessoas de 6 a 16 anos.

Fonte: Adaptado de Romanelli (1986, p. 76).

Quadro 11. Expansão da matrícula do Ensino Primário no Brasil, de 1945 a 1959.

Anos	Ensino Fundamental		Complementar vocacional e pré-vocacional	Total de alunos no primário	
	Comum	Supletivo		Nº	Índice
1945	3.238.940	138.562	54.560	3.432.062	100
1950	4.352.043	707.934	84.347	5.144.324	150
1955	5.610.860	520.169	124.716	6.255.745	182
1959	7.128.958	484.498	170.280	7.783.736	227

Fonte: Adaptado de Romanelli (1986, p. 77).

Quadro 12. Expansão da matrícula geral do Ensino Médio no Brasil, de 1940 a 1970.

Anos	Matrícula (nº)	Índices
1940	260.202	100
1950	557.434	214
1960	1.177.427	453
1970	4.086.072	1.570

Fonte: Adaptado de Romanelli (1986, p. 77).

Os números apresentados nos quadros 10, 11 e 12 revelam expressiva expansão das matrículas no primário e no então ensino médio. No entanto, faltam dados para relações entre o crescimento dos índices de matrícula e o da população em idade escolar apropriada para

¹⁶⁸ Importante ressaltar que à época, o Ensino Médio era constituído de dois ciclos, sendo o 1º ciclo-ginásial (referente hoje às séries finais do Ensino Fundamental) e o 2º ciclo-colegial (referente às séries do atual Ensino Médio).

frequentar esses níveis de ensino. A única relação possível nesses termos refere-se à evolução da taxa de escolarização por grupo de idade quanto ao ensino médio, a qual, segundo Romanelli, apesar da expansão das matrículas, era ainda extremamente baixa em 1960.

Quadro 13. Evolução da taxa de escolarização, por grupo de idade em relação com o Ensino Médio no Brasil, de 1940 a 1970.

Anos	População de 10 a 19 anos	Matrícula da população de 10 a 19 anos no ensino médio	%
1940	9.772.003	260.202	2,16
1950	11.810.882	557.434	4,71
1960	15.716.320	1.177.427	7,49
1970*	21.665.724	4.007.475	18,49

Nota: * População de 11 a 19 anos.

Fonte: Romanelli (1986, p. 78).

Os resultados das lutas sociais em prol da expansão do acesso à escola são visíveis e expressivos, mas a demanda social por escolarização era ainda mais significativa. Considerando isso, os dados educacionais no início da década de 1960 se mostravam indignos frente à luta da população por educação. As taxas de analfabetismo (39,7%) e de matrícula da população de 10 a 19 anos no Ensino Médio (7,49%) em 1960 evidenciam que a expansão, apesar de expressiva, foi insuficiente.

Em meio a tudo isso, e por conta da real situação da educação nacional, um segundo manifesto de educadores em defesa da educação pública e da democratização educacional é lançado no ano de 1959. Dessa vez, o manifesto foi intitulado como: Mais uma vez convocados. Esse manifesto acabou por influenciar o surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61). A LDB de 1961 incorporou os princípios do direito à educação, da obrigatoriedade escolar e da extensão da escolaridade obrigatória, mas o fez em termos que acabou por beneficiar interesses diversos, configurando-se, na prática, como um retrocesso em relação à legislação anterior ao estabelecer casos de isenção pelos quais o Estado não era obrigado a garantir matrícula (BITTAR & BITTAR, 2012).

Essas idas e vindas na legislação permitiram que o país chegasse à década de 1960 com uma taxa de analfabetismo da ordem de 40%, evidenciando “a ineficiência das reformas, o seu caráter retórico e a omissão do Estado no cumprimento efetivo das leis que ele próprio editara” (BITTAR & BITTAR, 2012, p. 161). Essa elevada taxa de analfabetismo impulsionou novas experiências de educação popular. Paulo Freire e seu método de

alfabetização de adultos¹⁶⁹, que reconhecia a educação como uma ferramenta para interpretar o mundo, portanto uma educação emancipadora, ganharam adeptos, mas também inimigos hostis, que, articulados mantêm seu conservadorismo e conquistam novos aspirantes na atualidade.

O Golpe Militar de 1964 interrompeu tais experiências de educação popular ao mesmo tempo em que expandiu o acesso à escola pública brasileira, mais especificamente ao ensino de primeiro grau, que passou de quatro para oito anos a partir da Lei 5.692/1971. A expansão educacional promovida no Regime Militar se fez necessária para conter demandas populares sobre a escolarização e atender as bases produtivas adotadas pelos militares, tendo em vista a consolidação da sociedade urbano-industrial.

Importante destacar dois aspectos verificados nas reformas educacionais ocorridas na década de 1960, que, segundo Mônica Peregrino (2010), não se diferem do verificado em 1930: (1) o silêncio quanto à função integradora da escola¹⁷⁰; e (2) a permanência da precariedade na inclusão dos grupos e das classes antes excluídos dos processos escolares. A reforma educacional ocorrida durante a Ditadura Militar ampliou o acesso ao ensino elementar e estendeu o tempo de escolarização obrigatória, mas simultaneamente criou mecanismos de contenção nos níveis médio e superior¹⁷¹. Assim, configurou-se em mais uma política educacional que, na prática, limitou a “incorporação efetiva dos contingentes recém-introduzidos no sistema educacional” (PEREGRINO, 2010, p. 89). Marisa e Mariluce Bittar apresentam uma caracterização da expansão física das escolas durante os 21 anos da ditadura que merece destaque:

Mas que escola era essa? Sem dúvida, a das crianças das camadas populares; a escola em que funcionava o turno intermediário com pouco mais de três horas de permanência na sala de aula, mau aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a sua jornada de trabalho e com a sua titulação. A escola na qual era obrigatória a Educação Moral e Cívica, disciplina de caráter doutrinário, que além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira, e na qual o ensino da

¹⁶⁹ Feitosa (1999, 2008) explicita com certo grau de detalhe a contribuição de Paulo Freire à Educação de Jovens e Adultos através de uma análise dos princípios do chamado “Método Paulo Freire”.

¹⁷⁰ Néstor López, pesquisador argentino, tem ressaltado em seus escritos a importância da função integradora da escola no cenário latino-americano (LÓPEZ, 2005; 2009).

¹⁷¹ Entre as principais ações dos militares no que tange à educação formal, estão a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) e a reformulação do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71) – ambas aprovadas sem participação popular e com intuito de manter reservado o ensino superior às elites. Mais informações podem ser encontradas em: Saviani (2005; 2008).

Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado. (BITTAR & BITTAR, 2012, p. 163)¹⁷²

São evidências de que nesse novo processo de expansão do acesso à educação, mais uma vez o critério quantitativo se sobressaiu ao qualitativo¹⁷³.

A expansão física das escolas também foi acompanhada da ampliação das matrículas. Como salientado anteriormente, durante os primeiros quatro séculos da história do Brasil, a instituição escolar era restrita a pequenos grupos e tão-somente; a partir da década de 1930, essa realidade começa a sofrer alterações. Os quadros a seguir apresentam informações gerais sobre educação no Brasil, que ilustram mudanças no acesso à escola – mudanças que representam avanços, mas também evidenciam atrasos.

Quadro 14. Informações gerais sobre educação no Brasil.

Período	Informação
1759	A soma dos alunos das instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira
1900	População total do país (nº absoluto): 17.438.434
	Nº absoluto de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas: 6.348.869
1920	População total do país (nº absoluto): 30.635.605
	Nº absoluto de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas: 11.401.715
1933	População total do país (nº absoluto aproximado): 40 milhões
	Nº geral de matrícula: 2.238.773 (ensino primário: 2.107.617; ensino médio: 108.305; ensino superior: 22.851)
	População total do país (nº absoluto aproximado): 167 milhões
1998	Nº geral de matrícula: 44.708.589 (ensino primário: 35.792.554; ensino médio: 6.968.531; ensino superior: 1.947.504)

Fonte: Adaptado de Saviani (2008). Censo demográfico 2010, IBGE. (<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=4&uf=00>).

Quadro 15. Dados gerais sobre analfabetismo entre a população de 15 anos e mais – Brasil (1900-2010).

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6
2010	136.391	13.900	9,6

¹⁷² Aqui, pergunto-me se algumas dessas características se assemelham às verificadas nas nossas escolas de hoje. Porém, essa é uma reflexão para outro momento, inclusive porque demandaria um conjunto de informações do qual não disponho.

¹⁷³ Como será apresentado no terceiro capítulo, este é um problema por nós ainda não superado, considerando que, até esse momento, em pleno século XXI, infelizmente, é possível encontrar escolas tão precárias quanto as existentes no período da Ditadura Militar, destacadas por Bittar e Bittar (2012).

Notas:

(1) Em milhares.

* Conforme dados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD), em 2018 o Brasil tinha pelo menos 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas (o que representaria uma taxa de analfabetismo em torno de 6,8%).

Fonte: IBGE (2010; 2018); INEP (2003); Souza (1999).

Esses dados evidenciam a ampliação do acesso à educação formal nas últimas décadas e a queda do analfabetismo, mas também revelam atraso e descaso no que tange ao compromisso do país com a escolarização da população e com as possibilidades de a educação escolar contribuir para a integração e a mobilidade social. Segundo Anísio Teixeira, um dos grandes entraves à ampliação da escolarização no Brasil relacionava-se ao dualismo do nosso sistema escolar:

Ao iniciar-se, com efeito, a nossa expansão escolar, e a fim de obstar a que tal expansão gerasse perturbadores deslocamentos sociais, não faltou o cuidado de se desenvolver, como na Europa, dois sistemas educacionais: um pequeno, reduzido, acadêmico, destinado à classe dominante; e outro, primário, seguido de escolas normais e profissionais, destinado ao povo, com a amplitude que fôsse possível. Os dois sistemas, paralelos e independentes, ainda mais afastados ficariam, se o primeiro fôsse predominantemente particular. E assim se fêz, evitando-se, dêsse modo, qualquer perigo de ascensão social mais acelerada. (TEIXEIRA, 1962, p. 68)

De acordo com Anísio Teixeira, um dualismo presente em outros sistemas, mas que, entre nós, foi, propositalmente, mantido:

Recordemos, conforme já nos referimos, que também nós tivemos o cuidado de manter um sistema de ensino dual, embora sem a nitidez do paradigma francês. A escola primária, a escola normal e as chamadas escolas profissionais e agrícolas constituíam um dos sistemas; e a escola secundária, as escolas superiores e, mais recentemente, a universidade, o segundo sistema. Neste último, dominava a filosofia educacional dos estudos “desinteressados” ou inúteis, mas supostamente treinadores da mente, e no primeiro, a da formação prática e utilitária, para o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios, as atividades comerciais e agrícolas. (TEIXEIRA, 1962, p. 72)

O persistente dualismo do sistema escolar brasileiro, somado às características a partir das quais se deu a expansão do ensino no país, impediu que a educação viesse a propiciar mobilidade e ascensão social:

Tivemos, pois, expansão, mas a imobilidade social, [...] ficou assegurada, [...], ou seja, retirando-se qualquer atrativo ao sistema popular de educação, destinada a manter cada um dentro de seu status social, e transferindo à órbita privada o sistema acadêmico, pela sua escola secundária de elite, a fim de que não fôsse acessível senão aos que tivessem recursos. Graças a tais circunstâncias, conseguimos manter reduzidas as oportunidades educacionais destinadas a permitir efetivamente a ascensão social, limitando a escola secundária – propedêutica ao ensino superior – aos alunos que já se encontrassem em certas camadas da sociedade, não podendo os demais frequentá-la, por falta de recursos econômicos ou por falta de condições prévias de educação doméstica e social. (TEIXEIRA, 1962, p. 68)

Nesse sentido, mesmo com a proclamação do ideal de educação compulsória, a situação manteve-se praticamente inalterada “graças à manutenção de uma legislação anacrônica” (TEIXEIRA, 1962, p. 8)¹⁷⁴. No Brasil, para evitar que a educação compulsória implicasse possibilidades de mudança social como aconteceu na Europa:

Dificultam-se os recursos para o empreendimento; ministra-se educação do tipo inútil e que desencoraje a maioria em prosseguir-la; e se a teimosia popular insistir pela freqüência à escola, abrevia-se o período escolar, oferece-se o mínimo possível de educação, alega-se que tal se faz por princípios democráticos, a fim de atender a todos... contanto que o processo educativo perca os seus característicos perturbadores, ou seja, a sua capacidade de facilitar o deslocamento e a reordenação social, em virtude da expansão escolar a todos. (TEIXEIRA, 1962, p. 69)¹⁷⁵

Segundo Anísio Teixeira, a expansão escolar no Brasil não se realizou de forma responsável e prudente porque experimentamos:

[...] a expansão da educação de tipo predominantemente acadêmico, ou como tal considerada. A educação desse tipo, a mais difícil das educações, foi aqui tornada a mais fácil e a mais barata. [...] Os sistemas escolares que visamos imitar transformaram-se e hoje são sistemas unificados de estudos acadêmicos, científicos e tecnológicos, de acesso baseado na competência e no mérito. Nós, pelo contrário, expandimos tudo que era, na Europa, resultado de anacronismo ou de errôneas teorias psicológicas, levando os nossos sistemas escolares ao incrível paradoxo de se transformarem em uma numerosa congêrie de escolas de ensino para o lazer, em uma civilização predominantemente de trabalho e produção.” (TEIXEIRA, 1962, p. 74)

A imprudência foi associada à adoção de modelos de educação alheios às condições sociais e locais que resultaram em prejuízos para os indivíduos, assim como para a sociedade e para a nossa terra democrática. Essa negligência talvez tenha relação com o fato de que “a escola brasileira evoluiu também em função dos papéis que lhe reconhecia a economia” (Romanelli, 1986, p. 55) – uma evolução marcada predominantemente por mudanças quantitativas e, quando possível, voltadas à formação de recursos humanos. Conforme Romanelli, o modelo de modernização adotado no Brasil e o sistema econômico por ele organizado nunca chamaram a escola a desempenhar papel de relevo no desenvolvimento do país, “a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: o do treinamento e formação de mão-de-obra” (1986, p. 55-56) – papel nem sempre desenvolvido a contento¹⁷⁶.

¹⁷⁴ Romanelli (1986) também aborda a “incapacidade” de, por longos anos, a legislação produzida no Brasil contribuir para o atendimento das nossas reais necessidades educacionais. Para mais detalhes, consultar especialmente o apresentado no capítulo 4 da referida obra.

¹⁷⁵ Aqui, pergunto-me se a educação ministrada em parte das escolas localizadas na periferia urbana brasileira, incluindo algumas das entrevistadas nesta pesquisa, seria tão diversa da evidenciada na citação de Teixeira (1962, p. 69).

¹⁷⁶ Inclusive porque foi preciso envolver empresas e criar instituições, como o SENAI e o SENAC, por exemplo, para formação de mão de obra para atender às necessidades da indústria, do comércio e do setor de serviços. Para mais detalhes, consultar Romanelli (1986).

O outro papel, o da formação de pesquisadores e desenvolvimento da pesquisa aplicada, que, segundo Romanelli seria mais importante, foi relegado a plano secundário.

O modelo de desenvolvimento adotado no Brasil demandava escola, mas uma escola que “não é solicitada a fornecer o progresso científico, feito através da pesquisa, porque esta carece de função junto à economia” (ROMANELLI, 1986, p. 56). Essa situação é diferente da experimentada em economias mais avançadas, como Estados Unidos, França e Inglaterra, nas quais a escola não foi isolada do meio social e, em algum momento, foi chamada a ampliar seus raios de influência e ação, seja sobre o próprio meio social seja sobre o desenvolvimento econômico e democrático (ALGEBAILLE, 2009). Considerando a importância da educação, no Pós-Segunda Guerra, esses e outros países passaram a investir em estudos e pesquisas acerca dos condicionantes dos resultados escolares para identificar e compreender fatores que interferem no sucesso educacional e para refletir sobre a eficácia da instituição escolar na promoção de mudanças sociais. Um primeiro grupo de estudos empreendidos em contextos internacionais, com maior projeção até meados da década de 1970, buscou, principalmente, compreender as razões da permanência e da reprodução das desigualdades educacionais e identificar explicações para os desempenhos educacionais insatisfatórios verificados em diferentes partes do mundo e, dessa forma, munir os governos de informações para reformar e financiar seus sistemas de educação¹⁷⁷. Grande parte desses estudos foi financiada por governos nacionais e tinha por base avaliações sobre a qualidade da educação ofertada pelos sistemas educacionais e pesquisas empíricas de cunho quantitativo, inclusive com uso de *surveys*, para identificar as possibilidades de a escola promover desenvolvimento e equidade (RIBEIRO, 2013; KOSLINSKI & ALVES, 2012; BROOKE & SOARES, 2008; SOARES, 2002; NOGUEIRA, 1990).

Conforme a literatura consultada, os estudos educacionais empreendidos em contexto internacional entre as décadas de 1950 e 1970 concluíram que grande parte da variabilidade individual dos alunos de diferentes escolas não era explicada pelas variáveis contextuais das escolas como a infraestrutura, os professores e o currículo, mas pelas características pessoais do aluno, mais especificamente sua origem social e as características socioeconômicas de

¹⁷⁷ Exemplo emblemático desses estudos nos Estados Unidos foi o empreendido por James Coleman, que resultou, em 1966, no famoso Relatório *Equality of Educational Opportunity*, também conhecido como Relatório Coleman. Análises sobre esses estudos podem ser encontradas em Machado (2017), Brooke (2012; 2010), Ribeiro & Koslinski (2009), Brooke & Soares (2008), Nogueira & Nogueira (2002), Soares (2002) e Mello (1994). Na França cabe destaque os estudos empreendidos por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. É possível encontrar reflexões sobre um conjunto de pesquisas desenvolvidas na França durante esse período, além de observações sobre a importância da produção de Bourdieu para a sociologia da educação em Martins (1990) e Nogueira (1990). Consultar também Bourdieu e Passeron (1998).

sua família – estas, portanto, as principais responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso escolar¹⁷⁸. A conclusão de que o impacto da origem social era demasiado forte configurou certo pessimismo no meio educacional porque indicou ser muito difícil para, na prática, os alunos oriundos das classes populares alcançarem resultados escolares positivos, considerando o reduzido capital escolar da família e a ausência de pré-disposições adquiridas na esfera de socialização primária favoráveis à transmissão da cultura letrada¹⁷⁹.

A afirmação pessimista de que a origem socioeconômica do aluno, praticamente, determinaria, em grande parte, a sua trajetória escolar gerou reações, críticas e muito debate no meio acadêmico e político, desencadeando um segundo grupo de pesquisas para melhor compreensão do papel e da eficácia das escolas no aprendizado e nas trajetórias escolares dos estudantes¹⁸⁰. Os estudos desenvolvidos a partir dessa nova abordagem colaboram na discussão sobre a capacidade da escola, enquanto uma instituição democrática, de promover mudanças sociais. A proposição desses estudos era investigar de forma aprofundada os processos que ocorriam no interior das escolas e, dessa forma, gerar evidências não enviesadas que permitissem responder de maneira diferente uma questão também presente nos estudos anteriores: A escola faz diferença? Para tanto, era preciso conhecer as escolas a partir do seu interior e identificar elementos que confirmassem sua possibilidade de promover mudanças sociais mesmo diante dos obstáculos apresentados pela origem social dos estudantes. Nas palavras de José Francisco Soares, a partir dessa nova abordagem, os olhares voltaram-se à compreensão dos

[...] processos internos das escolas que determinam a sua eficácia, ou seja, a sua capacidade de interferir positivamente, através de políticas e práticas escolares, no desempenho dos alunos, que passou a representar um campo de análise denominado “Escola Eficaz” (School Effectiveness Research Paradigm). (SOARES, 2002, p. 12)

Nesse debate acerca da possibilidade de a escola exercer efeito positivo sobre o aprendizado dos estudantes, surgiram novas importantes questões, entre elas: Qual escola está fazendo diferença? Quais as características da escola que faz diferença? Reflexões sobre tais questões ganharam fôlego a partir de uma ligação mais direta entre os estudos educacionais e a estatística e as inovações metodológicas que incorporavam modelos

¹⁷⁸ Considerações sobre estudos empreendidos em diversos países nesse período podem ser encontrados em Machado (2017).

¹⁷⁹ Análises sobre o tema podem ser encontrados em: Aquino & Arruda (2019), Koslinski & Alves (2012), Ribeiro & Koslinski (2010, 2009), Brooke & Soares (2008), Pereira (2005) e Soares (2002).

¹⁸⁰ Importante ressaltar que esses estudos e pesquisas se cruzam no tempo, convivendo em algum momento, não sendo possível definir com precisão o fim de uma e o início de outra.

estatísticos na observação sobre a organização e a ação escolar e sobre o resultado dos estudantes. Estudos longitudinais e uso de modelos estatísticos permitiram medições mais precisas sobre o desempenho escolar e sobre a aprendizagem de forma a melhorar as estimativas do efeito escola, ajudando, assim, a superar o pessimismo pedagógico deixado pelos estudos anteriores e a identificar características da escola eficaz¹⁸¹.

Segundo essa nova abordagem, a escola eficaz seria, então, aquela capaz de proporcionar aos alunos das classes populares um conjunto de conhecimentos e capitais a que dificilmente teriam acesso no ambiente familiar e social nos quais estão inseridos¹⁸². Esses novos estudos indicavam que as escolas poderiam sim ser eficazes na promoção das mudanças sociais, mas “que existiam variações importantes nos contextos institucionais e no modo como os processos de ensino-aprendizagem se davam entre as escolas” (RIBEIRO, 2013, p. 43). Em revisão aos resultados de vários estudos referentes a essa abordagem, Purkey & Smith (apud MELLO, 1994) identificaram um conjunto de características recorrentes na maioria das investigações que faziam referência à escola eficaz:

- 1) presença de liderança; 2) expectativas em relação ao rendimento do aluno; 3) tipo de organização, atmosfera ou clima da escola; 4) natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos; 5) distribuição do tempo; 6) tipo de acompanhamento e avaliação do aluno; 7) estratégia de capacitação de professores; 8) relacionamento e suporte técnico de instâncias da administração do ensino (distrito/região); e 9) apoio e participação dos pais. (MELLO, 1994, p. 15)

Esse conjunto de características passou a ser objeto de observação em investigações que buscavam gerar informações que permitissem mudanças nos sistemas educacionais para o alcance da escola eficaz. Estudos seguintes verificaram que essas características, apesar de presentes na maioria das escolas consideradas como eficazes, apresentavam diferentes dimensões em cada escola (MELLO, 1994). Não seria possível, dessa forma, uma fórmula única para constituição de escolas eficazes. Em suma, de acordo com os estudos empreendidos nesse segundo grupo de investigações, as características da escola, seus processos internos e suas formas de organizar o ambiente e estruturar a atividade educativa são fatores importantes e capazes de interferir nos resultados educacionais (FRANCO & BONAMINO, 2005; SOARES, 2002; MELLO, 1994). Considerando, então, que as diferenças internas existentes entre as escolas interferem nos resultados (aspecto mascarado

¹⁸¹ Reflexões sobre os estudos realizados sob a perspectiva da eficácia escolar podem ser encontradas em: Ribeiro (2013), Koslinski & Alves (2012), Ribeiro, Koslinski, Lasmár & Alves (2010), Franco, Brooke & Alves (2008), Sammons et al (2008), Alves (2006b), Barbosa (2005), Soares (2002) e Mello (1994).

¹⁸² Aqui me permito uma comparação, ainda que restrita, ao tipo de conhecimento abordado por Michael Young (2007) como *poderoso*, brevemente citado na seção anterior desta tese.

nas pesquisas do primeiro grupo), a estrutura e as características da escola deveriam ser consideradas, juntamente com as características socioeconômicas dos alunos, quando da elaboração de políticas educacionais e da avaliação dos seus resultados. Essa nova abordagem ressalta a importância de uma boa estrutura escolar, tanto na perspectiva da qualificação e da atuação dos profissionais quanto na do espaço físico.

Enquanto em contextos internacionais o olhar voltava-se a identificação e compreensão de fatores intra e extraescolares que interferem no sucesso escolar, aqui no Brasil a escola continuava isolada do ambiente social e ainda lutávamos por questões básicas, como: expansão do acesso à educação elementar, considerando que em 1970 aproximadamente 32% da população de 7 a 14 anos estavam fora da escola; e redução da taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade, que, como já indicado, era de aproximadamente 40% no início da década de 1960 (ROMANELLI, 1986). No entanto, o isolamento da escola brasileira do ambiente social não significa que esta seja uma instituição impermeável. Ao contrário, no Brasil, as utilizações da escola e a migração de tarefas em sentidos que excedem o âmbito educativo escolar podem ser verificadas desde a década de 1930, quando, a partir de então, tornam-se “uma tendência que viria a atravessar toda a história da educação escolar brasileira dirigida ao “pobres”” (ALGEBAILLE, 2009, p. 149-150) – decisões que deslocaram, e ainda deslocam, o centro de atenção da escola, qual seja o ensino, para outras finalidades que não a fortalecem enquanto instituição de ensino capaz de promover integração e influir sobre o meio social.

Esse modelo de escola, cada vez mais sobrecarregada de tarefas e impossibilitada de dedicar-se às funções educativas, lentamente se expandiu e aos poucos foi ganhando capilaridade no território nacional e alcançando grupos sociais historicamente afastados do ambiente e da cultura escolar. Segundo Anísio Teixeira, esse cenário constitui-se como uma falsa expansão educacional porque “[...] admitimos a sua expansão por meio de escolas ineficientes, com programas livrescos, horários reduzidos e professores improvisados ou sobrecarregados [...]” (TEIXEIRA, 1962, p. 77). Ou seja, é uma escola ineficiente, na qual as funções educativas ocupam lugar secundário, inclusive porque seus objetivos fundem-se com os da política social; uma escola que se expande à custa de encurtamentos, em termos de recursos e de tempo escolar (ALGEBAILLE, 2009). Nas palavras de Algebaile (2009, p. 325), “uma escola pobre material e pedagogicamente – porque marcada pelo tempo curto, pela falta de recursos, pelo esgotamento dos professores – e pobre em termos do

estreitamento dos direitos e dos canais para o seu debate e disputa”. Enfim, trata-se de uma escola que ocupa lugar secundário na construção do país e no desenvolvimento social.

Para Anísio Teixeira, a educação escolar, para cumprir suas funções para com o desenvolvimento social, precisa ser

[...] tanto num país subdesenvolvido, quanto nos países desenvolvidos, eficiente, adequada e bem distribuída, significando por êstes atributos: que deve ser eficaz, isto é, ensine o que se proponha a ensinar e ensine bem: que ensine o que o indivíduo precisa aprender e mais, que seja devidamente distribuída, isto é, ensine às pessoas algo de suficientemente diversificado, nos seus objetivos, para poder cobrir as necessidades do trabalho diversificado e vário da vida moderna e dar a todos os educandos reais oportunidades de trabalho. (TEIXEIRA, 1962, p. 75. Grifos meus.)

O lugar secundário destinado à escola pelo sistema econômico e pela elite política e econômica brasileira não colaborou, como ainda não colabora, para o nosso desenvolvimento social e democrático, inclusive porque os atributos destacados por Teixeira não coadunam com a escola construída no Brasil. Segundo destacam Bittar & Bittar (2012), a democracia brasileira carece, entre outras coisas, de uma escola capaz de formar para cidadania e para vida na polis:

A democracia brasileira continuará carente de conteúdo social enquanto esse desafio não for cumprido. Uma população letrada e uma escola básica que cumpra a sua função de proporcionar aprendizagem e formação crítica são requisitos indispensáveis para a participação na vida nacional, estabelecendo a relação entre educação e política na sua forma mais plena, tal como preconizado historicamente pela filosofia grega: a educação para atuação na polis, que deveria romper o sentido meramente individual, visando o bem comum, isso é, da cidade, o que hoje pode ser entendido como um projeto democrático de Nação. (BITTAR & BITTAR, 2012, p. 167)

Um “projeto democrático de Nação” nos moldes indicados por Bittar e Bittar (2012) não condiz com o tipo expansão do ensino praticado no Brasil, nem com o tipo de escola exigido (ou “permitido”) pelo sistema econômico descrito por alguns dos autores abordados neste texto (TEIXEIRA 1962; ROMANELLI, 1986; ALGEBAILLE, 2009; PEREGRINO, 2010) e que chega aos pobres. Essa situação precária complica-se com o passar dos anos porque, junto com a expansão quantitativa do ensino¹⁸³, viu-se fortalecida a tendência de transferir tarefas para a escola – tarefas essas que nem sempre tinham relação direta com as tradicionais funções da ação escolar. Eis aqui mais um aspecto que caracteriza a expansão escolar no Brasil como um fenômeno difuso e que ressalta “o lugar secundário que as

¹⁸³ Conforme ressalta Algebaile (2009, p. 141): “No início dos anos 1980, a rede escolar pública era bastante ampliada. O número de estabelecimentos escolares que ofereciam o primeiro grau aproximava-se de 200 mil, alcançando um patamar que se manteria até metade da década de 1990. As matrículas, no mesmo nível de ensino, ultrapassavam 20 milhões.”

funções educativas ocupam na formação da escola pública brasileira” (ALGEBAILLE, 2009, p. 28).

Conforme Peregrino (2010) e Algebaile (2009), esse processo de transferência de funções para a escola pública não visava à promoção do ensino e do conhecimento, mas a um certo tipo de “gestão da pobreza”¹⁸⁴. Algebaile aborda esse processo como um “robustecimento” da escola que não representa efetiva expansão da educação escolar porque, na prática, resulta em “apenas mais coisas por meio da escola, em geral, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento” (ALGEBAILLE, 2009, p. 329). Esse “robustecimento” da escola, apesar de representar uma expansão da esfera escolar, configura-se como aspecto negativo considerando que

[...] implica perdas incalculáveis em termos do direito à educação e de outros direitos sociais. Essa expansão da esfera escolar decorre da permanente migração de “tarefas” para a escola, permitindo conter a expansão do Estado em outros setores de ação constituindo-se, assim, como uma forma de expansão à qual correspondem encurtamento na esfera pública em pelo menos dois sentidos, relativos às reduções operadas na política social e nas dimensões e condições formativas da escola. (ALGEBAILLE, 2009, p. 26-7)

Esse mesmo processo, que persiste e se expande, é abordado por Mônica Peregrino (2010) como um processo de “desescolarização” da escola, que produz

modificação do perfil institucional da escola, especialmente daquela de nível fundamental: com a fragilização da dimensão propriamente ‘escolar’ da escola (com aligeiramento dos conteúdos, da formação dos educadores, da estrutura física institucional e, finalmente, do investimento *per capita*, como nos mostra Fanfani de maneira quase ‘poética’, fazendo ‘menos com mais’) e expansão da sua dimensão ‘assistencial’. (PEREGRINO, 2010, p. 93)

Os usos da escola foram se intensificando com o passar dos anos, inclusive no regime autoritário que marcou as décadas de 1960 e 1970 e nos governos democráticos subsequentes. Inclusive ainda hoje, a escola pública é afetada por esses usos e pela necessidade de desenvolver tarefas que acabam por colocar em segundo plano sua função pedagógica – exemplos serão abordados no terceiro capítulo desta tese.

Com a redemocratização e o fortalecimento das ações de resistência e enfrentamento ocorridas em diversas ordens e relacionadas a variadas temáticas pelos movimentos sociais Brasil afora¹⁸⁵, novas possibilidades e esperanças surgem para os direitos no país, em especial para o direito à educação – profunda e positivamente marcado pela promulgação da CF/1988. Como já ressaltado, a partir da Carta de 1988, muitas modificações foram

¹⁸⁴ Antes restritas às ações religiosas e às políticas de assistência.

¹⁸⁵ Informações sobre as lutas dos movimentos sociais no Brasil podem ser encontradas em: Durham (1984) e Gohn (1997; 2011; 2012).

promovidas na educação pública escolar brasileira. No âmbito legal, além da CF/1988, o direito à educação foi fortalecido com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e dos planos de educação (em âmbito nacional, estadual e municipal), com a instituição de fundos de manutenção e desenvolvimento do ensino (FUNDEF e FUNDEB¹⁸⁶) e com a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais – estes, entre outros, suportes legais para reconhecimento, valorização e concretização do direito à educação. Também foram criados programas com intuito de proporcionar mais autonomia às escolas e melhorias nas condições de acesso e permanência. Assim, cabe ressaltar que, apesar de ainda distante do desejável, principalmente no que tange à qualidade, avançamos na democratização do acesso à educação no Brasil. O apresentado por Telles (2009) permite uma síntese numérica desse avanço até meados da década de 1990:

[...] em 1920 havia apenas 1 milhão de matrículas iniciais no ensino primário; em 1930 passa para 1,7 milhão de matrículas e para 3,3 milhões em 1945, em 1996, forma 33,1 milhões no Ensino Fundamental (cf. tabela Paiva et al., 1998, p. 46). Quanto aos prédios escolares: 28 mil em 1946 e cerca de 200 mil em 1996. (TELLES, 2009, p. 135)

Os dados apresentados indicam avanços numéricos na democratização do acesso à educação, e, assim como Romualdo Portela de Oliveira (2007), penso ser importante reconhecer tais avanços¹⁸⁷. Apesar de toda carga de descasos e atrasos, avançamos na expansão do acesso e no fluxo, especialmente no que tange ao ensino fundamental. Merece destaque que avanços nesses dois aspectos não é algo pouco relevante para um país historicamente autoritário e excludente como o Brasil (CHAUI, 1989). Não obstante, também se faz necessário reconhecer que desigualdade e exclusão ainda marcam a escola brasileira, se bem que de outras formas e em outros termos, constituindo novos desafios. Conforme Oliveira (2007, p. 682),

[...] a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos. Só que não são excluídos da mesma maneira que no passado! O ponto é que, se não se enfatizar a positividade que a universalização do ensino fundamental representa, não conseguiremos compreender porque os desafios passam a ser outros. (OLIVEIRA, 2007, p. 682)

¹⁸⁶ Para mais informações sobre os fundos, consultar: Oliveira (2008), Saviani (2008), Oliveira & Teixeira (2009), Teixeira et al (2010), Teixeira, Oliveira & Oliveira (2011) e Davies (2012).

¹⁸⁷ Em artigo de 2007, intitulado “Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica”, Romualdo Portela de Oliveira apresenta dados numéricos que ressaltam a expansão dos ensinos fundamental e médio, verificada no Brasil nas últimas décadas, e evidencia novo lócus e natureza da exclusão educacional no país, ressaltando que é preciso reconhecer os avanços para compreensão das novas contradições e atendimento das novas demandas.

Os dados sobre educação no Brasil indicam que a exclusão por falta de escola diminuiu, mas nos deparamos com outro tipo de exclusão que ocorre no interior do próprio sistema de ensino, como ressalta Oliveira no excerto acima. A interpretação do referido autor indica que saímos de uma exclusão “da escola” para uma exclusão “na escola”. Isso acontece porque a democratização do acesso gerou novos desafios, como: o desafio da qualidade; o desafio da gestão participativa; o desafio de atender, escolarizar e educar crianças e jovens oriundos de famílias com reduzido capital valorizado pela escola; o desafio de educar em territórios adversos ao reconhecido como cidade formal; enfim, o desafio de educar sujeitos capazes para a vida em sociedade (BURGOS, 2014; PAIVA, & BURGOS, 2009; LÓPEZ, 2005). Tais desafios se tornam mais complexos para escolas localizadas em territórios vulneráveis como aqueles nos quais estão inseridos, ou cercam, alguns dos habitacionais do MCMV.

Portanto, a escola brasileira, de maneira geral, ainda exclui e em diversos aspectos. No entanto, mesmo que na prática ainda exista exclusão é preciso reconhecer os avanços para que tenhamos condições de identificar caminhos para minimizar a distância entre o proclamado e o realizado; entre o legal e o real. A partir do reconhecimento das mudanças na forma de exclusão educacional, será possível avançarmos na construção de soluções para o problema e, assim, oportunizar condições para que todos os brasileiros possam, de fato, fruir desse importante direito social, de preferência em escolas que proporcionem sucesso escolar, formação integral e humanização plena dos sujeitos.

Reconhecer o efeito da família e o efeito da escola sobre a trajetória educacional, abordados pelos dois grupos de estudos brevemente mencionados neste capítulo, faz-se necessário para redução da exclusão educacional e, quem sabe, para “massificação” da escola eficaz no Brasil. Apesar do “atraso”, também foram, e ainda são, desenvolvidas pesquisas no contexto nacional com intuito de contribuir para a compreensão dos fatores que colaboram na constituição da escola eficaz e, dessa forma, chamar atenção para a importância da organização e das características internas ao ambiente escolar para um bom desempenho dos estudantes. Esses estudos sobre a escola eficaz no Brasil são de extrema importância para o enfrentamento das desigualdades escolares, considerando que nossas

escolas apresentam grandes diferenças entre si, aspecto pouco perceptível nos contextos internacionais anteriormente citados¹⁸⁸.

Ademais, mais recentemente, verifica-se no Brasil o desenvolvimento de estudos educacionais que, além de reconhecerem a importância da família e da escola para os resultados educacionais, inserem um terceiro fator em suas reflexões, qual seja, o território. São estudos que visam a compreender o papel desempenhado pela escola relacionando território, organização e instituições sociais para pensar os “efeitos do lugar” sobre a educação e as trajetórias educacionais¹⁸⁹. Esses estudos inserem-se em um conjunto mais amplo de investigações de caráter interdisciplinar que busca compreender como o processo de segregação urbana interfere na “possibilidade de fruição de direitos nos lugares onde faltam condições básicas para o exercício da cidadania” (PAIVA & BURGOS, 2009, p. 7).

Embora no Brasil estudos nessa direção ganhem destaque, principalmente, nas últimas duas décadas, em contexto internacional esse campo de investigação não é novo. Conforme destacam Angela Paiva e Marcelo Burgos, é um campo de investigação que guarda relações com os estudos empreendidos pela Escola de Chicago no início do século XX e ganha “novo impulso com a onda de segregação urbana que se segue à reorganização do capitalismo globalizado” (PAIVA & BURGOS, 2009, p. 7). Tais estudos me servem de inspiração para as reflexões experimentadas no próximo capítulo acerca das interferências do Programa Minha Casa Minha Vida sobre o atendimento escolar e o processo de escolarização de crianças e jovens no município de Juiz de Fora.

Sintetizando, este capítulo abordou a educação enquanto um direito humano universal, presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos e ratificado no ordenamento constitucional brasileiro, e aspectos da fruição da sua dimensão escolar no Brasil. Os textos constituições foram retomados para evidenciar que, no Brasil, o acesso à educação escolar básica foi por séculos reprimida, ganhando rótulo de “obrigatória, gratuita e de qualidade” para todos somente a partir da Constituição de 1988. Buscou-se também apresentar breve contextualização da escola e da expansão do acesso ao ensino público – expansão que, apesar dos avanços verificados na legislação e na ampliação do sistema educacional, na prática se mostrou insuficiente para alcançar satisfatoriamente todos. São evidências de lacunas entre o proclamado e o realizado.

¹⁸⁸ Diferenças relacionadas a questões como estrutura física, recursos financeiros, formas de gestão e qualificação docente, por exemplo.

¹⁸⁹ Entre eles: Ribeiro, Koslinski, Zuccarelli & Christovão (2016), Ribeiro, Koslinski, Lasmar & Alves (2010), Paiva & Burgos (2009), Ribeiro & Koslinski (2009) e Ribeiro & Katzman (2008).

CAPÍTULO 3. O PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA E A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO TERRITÓRIO: IMPACTOS E INTERFERÊNCIAS NO ATENDIMENTO ESCOLAR E NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM JUIZ DE FORA

O objetivo deste capítulo é apresentar e analisar os dados sobre os impactos e as interferências do Programa MCMV-Empresas Faixa 1 no atendimento escolar e no processo de escolarização de crianças e jovens no município de Juiz de Fora, tendo por base as entrevistas realizadas e a literatura consultada. Como informado na introdução desta tese, a pesquisa tomou como referência quatro residenciais do MCMV instalados em Juiz de Fora e investigados no âmbito do ProExt EEI-UFJF no período entre 2013 e 2017. Dois desses residenciais localizam-se na região Norte do município (aqui denominados Residencial MCMV-A e Residencial MCMV-D, que juntos totalizam aproximadamente 1000 unidades habitacionais), o terceiro residencial localiza-se na região Sul (com aproximadamente 400 unidades, nesta pesquisa denominado Residencial MCMV-B), e o quarto residencial está situado na região Oeste (aqui chamado de Residencial MCMV-C, com aproximadamente 250 unidades habitacionais)¹⁹⁰.

Os dados sobre os quais reflito neste capítulo são oriundos de entrevistas realizadas com três grupos distintos: (i) educadores que, no período das entrevistas, atuavam em escolas públicas que atendem moradores dos residenciais do MCMV indicados¹⁹¹; (ii) jovens de 15 a 19 anos, moradores de residenciais do MCMV, estudantes ou ex-alunos das escolas participantes; e, (iii) mães de estudantes ou ex-alunos das escolas participantes. As entrevistas visavam ao levantamento de dados e informações que permitissem refletir sobre possíveis relações entre o direito à educação e o direito à moradia no âmbito do Programa MCMV-Empresas Faixa 1. Com o primeiro grupo, os educadores, foram realizadas quatorze entrevistas em treze escolas diferentes. Em uma das escolas, foram realizadas duas entrevistas, sendo uma na sede e a outra no anexo, que funciona nas imediações de um dos residenciais do MCMV abordados nesta pesquisa. Três escolas optaram pela presença de duas pessoas na entrevista, totalizando dezessete educadores envolvidos nas entrevistas em profundidade. Nos três casos, a justificativa formal para presença de dois educadores na

¹⁹⁰ Os quatro empreendimentos habitacionais estão localizados na área urbana do município, e sua regionalização tem como referência o PDDU/2000.

¹⁹¹ Nesta tese, o termo “educadores” faz referência aos entrevistados que trabalhavam nas escolas participantes desta pesquisa, entre eles diretor, vice-diretor, coordenador, secretário e professor.

entrevista fazia referência à complementação de informações. Os educadores entrevistados foram indicados pela própria escola, tendo em vista os objetivos da pesquisa e a disponibilidade para participar. Para não confundir o número de escolas com o número de educadores participantes, de agora em diante, a abordagem dessas entrevistas fará referência a entrevistas com educadores em escolas. Assim sendo, os dados e as reflexões sobre as entrevistas com educadores aqui apresentadas referem-se a quatorze unidades escolares, incluindo o anexo.

Com o segundo grupo, composto de jovens moradores de residenciais do MCMV com idade entre 15 e 19 anos de idade, foram realizadas oito entrevistas em profundidade, sendo duas com jovens que não frequentavam a escola no período da coleta de dados e seis com estudantes de duas unidades escolares participantes. Os estudantes foram selecionados para entrevista em profundidade após participarem da conversa coletiva e responderem a um questionário¹⁹². Quanto ao terceiro grupo, mães de estudantes e/ou ex-alunos das escolas participantes, foram realizadas quatro entrevistas em profundidade. Duas das quatro mães entrevistadas foram indicadas por educadores. Estas, por sua vez, indicaram outras duas que tinham filhos em idade escolar, mas que não frequentavam a escola no período da coleta de dados¹⁹³. Também foi entrevistada uma servidora da PJF, membro do Conselho Municipal de Habitação, que acompanhou o processo de implantação do MCMV no município. O Quadro 17, a seguir, sintetiza os números de instrumentos e evidencia os sujeitos de pesquisa¹⁹⁴.

Quadro 16. Instrumentos de pesquisa utilizados na pesquisa de campo.

Instrumento de pesquisa	Sujeito de pesquisa	Nº
Conversa coletiva	Grupo de jovens entre 15 e 19 anos, alunos das unidades escolares participantes	3
Questionário	Jovens entre 15 e 19 anos, alunos de escolas participantes	34
Entrevista em profundidade	Jovens entre 15 e 19 anos, alunos de escolas participantes	6
	Jovens entre 15 e 19 anos, ex-alunos de escolas participantes	2
	Mães de crianças e jovens alunos e/ou ex-alunos de escolas participantes	4
	Escolas – entrevista com educadores	14*
	Servidor da PJF	1

Nota: * Entrevista em profundidade em 14 escolas com a participação de 17 educadores.

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

¹⁹² Trinta e quatro estudantes participaram da conversa coletiva e responderam ao questionário. Dez foram selecionados para a entrevista em profundidade, no entanto a entrevista se realizou com apenas seis devido à recorrente infrequência de quatro desses alunos às aulas.

¹⁹³ Contribuições da técnica *snowball sampling*. Mais informações podem ser encontradas na Introdução desta tese.

¹⁹⁴ Mais informações sobre a seleção dos entrevistados podem ser encontradas na introdução desta tese.

Sendo assim, foram aplicados trinta e quatro questionários com os alunos que participaram da conversa coletiva, e realizadas vinte e sete entrevistas em profundidade com jovens, mães, educadores e servidor da PJF. Como ressaltado anteriormente, o conjunto de entrevistas realizadas tinha o objetivo de coletar dados e levantar informações que permitissem refletir sobre possíveis relações entre o direito à educação e o direito à moradia no âmbito do Programa MCMV-Empresas Faixa 1.

As entrevistas com educadores abordaram a relação da escola com a vizinhança e com as famílias dos alunos, os elementos presentes na relação da escola com o território em suas diversas dimensões e os desafios postos à unidade escolar a partir da instalação de residenciais do MCMV no seu entorno. Também foram incorporados à “conversa” situações de infrequência constante, evasão, violência e outras questões relacionadas ao ambiente escolar. A entrevista em profundidade com estudantes abordou aspectos que se relacionam com: a trajetória escolar e a vivência na atual unidade escolar; a importância da escola; a distância entre a escola e a residência; as formas de deslocamento para escola; as dificuldades para frequentar a escola após mudança para habitacional do MCMV; o conhecimento de crianças e jovens moradores nos habitacionais do MCMV com dificuldades para frequentar a escola; e o conhecimento de conflitos no entorno e no interior da escola. A entrevista com jovens que não estudavam incluiu, além desses aspectos, outros relacionados ao fato de não estar mais frequentando a escola, ainda que em idade escolar e sem concluir o Ensino Fundamental. A entrevista com as mães, por sua vez, abordou a relação escola-família, a importância da escola e os investimentos familiares para ampliar a escolarização dos filhos, além de outros elementos que auxiliam na compreensão da trajetória escolar dos seus filhos.

Apesar da existência de um roteiro para condução das entrevistas, como era de se esperar, cada “conversa” tomou seu rumo tendo em vista as vivências, as lembranças e as interpretações dos entrevistados sobre o(s) tema(s) abordados e sua necessidade em externalizá-las¹⁹⁵. Muitos foram os dados identificados. Muitas foram as revelações dos entrevistados acerca das possibilidades e dos desafios postos e/ou agravados pelo Programa MCMV para o atendimento escolar e para escolarização de crianças e jovens em Juiz de Fora. Buscarei nas próximas páginas apresentar tais possibilidades e desafios e demonstrar que, de acordo com os entrevistados, os impactos do Programa MCMV-Empresas Faixa 1 e da forma de organização do espaço por ele estimulada ultrapassam o âmbito do direito à

¹⁹⁵ Os roteiros propostos para as entrevistas em profundidade podem ser consultados no Apêndice A.

moradia e afetam outras dimensões da vida, inclusive a escolar, ora de forma positiva ora de forma negativa. Considerando a riqueza das entrevistas e em respeito aos sujeitos que se dispuseram a conversar comigo e compartilhar aspectos da sua trajetória de vida, minha intenção é, em algum momento, dar voz a todos os entrevistados, aqui apresentados com nomes fictícios. Porém, como todo trabalho tem limites, impossível reproduzir em um único texto todas as narrativas. Por isso, informo, desde aqui, que foi preciso uma seleção das falas dos entrevistados. Confesso ter sido essa uma das tarefas mais difíceis na escrita dessa tese, mas espero que as falas selecionadas permitam a criação de cenários mentais acerca dos temas abordados. Como será possível observar, a opção foi pela construção de análises dos temas que emergiram nas entrevistas em profundidade a partir do cruzamento das falas dos diferentes sujeitos entrevistados e da literatura consultada.

O capítulo está organizado em três partes. Na primeira, caracterizo as unidades escolares e os entrevistados. Desde aqui esclareço que alguns aspectos dessa caracterização serão abordados de forma agregada tendo em vista o compromisso de manter o anonimato das escolas e dos participantes (todos apresentados com nome fictício). Pelo mesmo motivo, apresento aqui, de forma sucinta, características do servidor da PJJF entrevistado: mulher na faixa etária de 40 a 45 anos com aproximadamente 20 anos de atuação como assistente social na Prefeitura. Na segunda parte do capítulo, abordo as percepções dos entrevistados sobre o Programa MCMV-Empresas Faixa 1 e os sobre residenciais envolvidos nesta pesquisa. Também ganham destaque as características dos alunos e das suas famílias ressaltadas pelos educadores, além da importância da escola e do investimento das famílias em educação. Na terceira parte, o foco recai sobre os temas evidenciados pelos diferentes sujeitos de pesquisa acerca das possíveis relações entre o direito à educação e o direito à moradia no âmbito do Programa MCMV e dos impactos e das interferências deste ao atendimento escolar e ao processo de escolarização de crianças e jovens em Juiz de Fora. São destacados: a percepção dos educadores acerca das implicações do MCMV e do território sobre a gestão e o atendimento escolar; a circulação de alunos entre escolas tendo em vista as constantes mudanças de endereço das famílias para atendimento do direito à moradia¹⁹⁶; os aspectos da vida dos jovens e das suas famílias que dizem da luta pela sobrevivência e por dignidade, cidadania, reconhecimento social, moradia adequada e educação.

A seguir, então, a caracterização das unidades escolares e dos entrevistados.

¹⁹⁶ De acordo com alguns entrevistados, há, inclusive, casos de circulação de famílias entre unidades de um mesmo residencial do MCMV-Empresas Faixa 1 e/ou entre diferentes residenciais.

3.1 A CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES E OS SUJEITOS DE PESQUISA

Como indicado no Quadro 17, para esta pesquisa, foram realizadas vinte e sete entrevistas em profundidade, três conversas coletivas e trinta e quatro questionários com jovens estudantes de duas escolas participantes. A seguir, apresenta-se a caracterização das escolas e dos entrevistados¹⁹⁷.

3.1.1 As escolas

Participam dessa pesquisa quatorze escolas que atendem moradores dos residenciais do Programa MCMV-Empresas Faixa 1. Com intuito de manter o anonimato das unidades escolares, cada uma delas será aqui identificada por letras do alfabeto grego, e a apresentação de alguns dados se dará de forma agregada (como número de alunos, salas de aula, professores, distância do residencial, entre outros).

As entrevistas nas escolas foram realizadas entre os meses de junho e outubro de 2018, e entre os entrevistados estão: diretor, vice-diretor, professor e secretário escolar e especialista (também intitulado como supervisor ou coordenador pedagógico). Para a caracterização da estrutura física, administrativa e pedagógica das escolas participantes, também farei uso de dados coletados no âmbito do ProExt EEI-UFJF. Uma síntese das informações das escolas participantes pode ser verificada no Quadro 2 apresentado no Apêndice B.

As escolas participantes da pesquisa apresentam diferenças no tamanho, na estrutura, no atendimento e na proposta pedagógica. Quanto ao atendimento, há unidades com atendimento restrito à Educação Infantil ou, ao Ensino Fundamental e outras com atendimento mais diversificado com Ensino Fundamental, Ensino Médio regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cursos técnicos. Em cinco escolas, há oferta de Educação Infantil, sendo que, em uma dessas o atendimento restringe-se a essa etapa e ao 1º ano do Ensino Fundamental. Todas as demais escolas ofertam Ensino Fundamental, sendo em quatro delas apenas os anos iniciais e em outras três apenas os anos finais. Seis escolas ofertam tanto os anos iniciais quanto os anos finais do Ensino Fundamental. Duas unidades

¹⁹⁷ A caracterização dos jovens participantes da pesquisa será apresentada em dois subgrupos: o total de jovens participantes da pesquisa (conversa coletiva, questionário e entrevista em profundidade – totalizando 36 jovens); e os oito participantes da entrevista em profundidade (seis estudantes e dois ex-alunos).

escolares ofertam Ensino Médio, sendo que uma delas oferta também cursos técnicos. Quatro unidades ofertam EJA, mas em apenas uma destas há oferta para EJA-Ensino Médio. Essas escolas funcionam no turno da noite para oferta da EJA, sendo que em uma delas, também há oferta de Ensino Médio regular e curso Técnico nesse turno.

Quadro 17. Nível de ensino ofertado nas unidades escolares.

Escola	Nível de ensino				
	Educação Infantil	Ensino Fundamental – Anos iniciais	Ensino Fundamental – Anos finais	Ensino Médio	Outros ⁽¹⁾
Alpha	Sim	Sim	Sim	-	-
Bêta	Sim	Sim	Sim	-	Sim
Gamma	Sim	Sim	-	-	-
Delta	-	-	-	-	-
Epsilon	-	-	Sim	Sim	Sim
Dzêta	-	Sim	Sim	-	Sim
Êta	-	-	Sim	Sim	Sim
Iota	Sim	Sim	-	-	-
Kappa	Sim	Sim ⁽²⁾	-	-	-
Lambda	-	Sim	-	-	-
Omicron	-	Sim	Sim	-	-
Pi	-	Sim	Sim	-	Sim
Sigma	-	Sim	Sim	-	Sim
Oméga	-	Sim	Sim	-	-

Notas: (1) Telessala, EJA e/ou Profissional. (2) Apenas o 1º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Quatro escolas ofertam educação em tempo integral. Em uma delas todas as matrículas são nesse formato, ao passo que nas outras três apenas alguns alunos de determinados anos do Ensino Fundamental são atendidos em tempo integral. Segundo os educadores entrevistados, há demanda para educação em tempo integral, mas as vagas são insuficientes para atender todos. Três unidades ofertam programas de aceleração voltados à conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em tempo reduzido. Uma das escolas participantes é referência para atendimento de pessoas com deficiência.

Quanto ao número de alunos, as escolas são aqui categorizadas como: escola de porte médio, aquela com número de alunos que varia de 51 a 500 (nove unidades); e escola de grande porte, aquela com mais de 500 alunos (cinco unidades, sendo duas com mais de 1000 alunos)¹⁹⁸. A variação quanto ao número de professores entre as escolas foi a seguinte: quatro têm menos de 30 professores, duas têm entre 30 e 50 e oito contam com mais de 50. Em nove das dez escolas da Rede Municipal, mais da metade dos professores são contratados (não concursados), e uma das unidades da Rede Estadual se encontra na mesma situação.

¹⁹⁸ Classificação conforme o apresentado nas Notas Técnicas do Censo Escolar de 2017 (INEP, 2018): pequeno porte até 50 alunos, médio porte entre 51 e 500 alunos e grande porte mais de 500 alunos.

Do ponto de vista da estrutura física, pode-se afirmar que as escolas são significativamente diversas. Seis unidades têm menos de 10 salas de aula, sete têm entre 10 e 15, e uma tem mais de 15. Em uma das escolas, foi ressaltado o tamanho reduzido das salas de aula – aspecto que limita o atendimento e o uso. Quanto à disponibilidade de espaços como “Biblioteca” e “Laboratório/Sala de Informática”, constatou-se certa precariedade em algumas escolas. Em três, não há “Biblioteca”, apenas espaços improvisados utilizados para o desenvolvimento de atividades diversas como leitura, brincadeiras e rádio (essas três escolas ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental e duas também ofertam Educação Infantil). Em outras duas escolas, a “Biblioteca”, apesar de formalmente constituída, funciona de forma precária e/ou em espaço improvisado.

Metade das escolas conta com “Laboratório/Sala de Informática” para uso dos alunos. Uma conta com quadras coberta e descoberta para atividades esportivas e pátios coberto e descoberto para atividades recreativas em geral. Sete contam com quadras de esporte descoberta e outras duas com quadra coberta. Três têm pátio descoberto para o desenvolvimento de atividades recreativas e aulas de educação física. Em algumas escolas, esses espaços são utilizados pela comunidade com ou sem autorização formal.

Duas escolas desenvolvem projeto de “Horta”, e em ambas os alimentos cultivados (com participação de alunos, professores e/ou funcionários) são incluídos na merenda escolar. Apenas uma escola conta com “Salas de ambiente temático” (Sala de artes, Sala de música, Laboratório de história e geografia, Laboratório de português e inglês, Laboratório de ciências e matemática). Uma escola conta com “Sala de dança” e outra com “Auditório”.

Ao longo das entrevistas com educadores, foram citadas características gerais da gestão, da atuação do colegiado e da relação entre os diferentes atores do ambiente escolar (professores, direção e alunos). Sem entrar em detalhes, todos os educadores indicaram que a gestão escolar se caracteriza como “democrática”, “participativa” ou “aberta ao diálogo”. A relação entre professores e destes com a direção da escola foi identificada como “Boa” ou “Muito boa” por todos os educadores.

Em quatro escolas da Rede Municipal, foi citado de forma direta o desenvolvimento do programa “Mais Educação”. Outras sete desenvolvem projetos/oficinas no contra turno com objetivo ampliar a formação do estudante. Entre os projetos citados estão: dança, música, informática, pintura, inglês, grafite e futsal. No entanto, conforme os educadores entrevistados, nem todos os estudantes participam desses projetos/oficinas, seja por falta de vaga seja pela insuficiência de recursos financeiros por parte da família para arcar com

despesas de transporte. Três escolas desenvolvem projetos de aceleração para conclusão do Ensino Fundamental. Nas escolas da Rede Estadual, os projetos de aceleração foram denominados pelos entrevistados como “Telessala” e, na Rede Municipal, como “Tempo de aprender”¹⁹⁹.

De maneira geral, os dados indicam significativa diferença na infraestrutura das escolas pesquisadas, tanto na estrutura física quanto na pedagógica. De acordo com a literatura educacional, diferente do verificado nos países desenvolvidos, no Brasil, as diferenças na infraestrutura escolar são significativas e precisam ser observadas para a compreensão da(s) realidade(s) das escolas brasileiras (GAME, 2002; SOARES & SÁTYRO, 2008; ABRUCIO, 2010). Conforme apresentado no Capítulo 2 desta tese, a partir do Pós-Segunda Guerra, foram realizados diversos estudos em países desenvolvidos com intuito de compreender a eficácia da instituição escolar nas trajetórias educacionais e na promoção de mudanças sociais e de identificar os fatores que interferem no processo de escolarização e no desempenho escolar dos estudantes²⁰⁰. Ganham ênfase nesses estudos fatores intraescolares, como infraestrutura e formas de organização da escola, e fatores extraescolares, como a origem social do aluno e as formas de organização do território. Os estudos indicaram que os fatores intraescolares não explicavam a variabilidade dos resultados educacionais, inclusive porque na maioria dos países desenvolvidos, os fatores intraescolares, como infraestrutura, não apresentavam muitas diferenças. No caso brasileiro, os estudos indicam que há causalidade entre os resultados educacionais e as condições materiais das escolas²⁰¹. Ou seja, a infraestrutura escolar pode sim interferir nas possibilidades e nas condições de atendimento educacional e influenciar o aprendizado dos

¹⁹⁹ Tendo em vista o reduzido tempo disponível para a entrevista e a necessidade de abordar diversos aspectos do funcionamento da unidade escolar, não foi possível explorar junto aos educadores o tema dos projetos de aceleração. Sendo assim, não disponho de informações precisas dos projetos citados pelos educadores. No entanto, cabe esclarecer que no âmbito do Estado de Minas Gerais, esse tema é abordado pelo Resolução nº 2.957/2016 (dispõe sobre a implantação do Projeto "Elevação da Escolaridade - Metodologia Telessala Minas Gerais" para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino). O Programa “Tempo de aprender”, conforme dados disponíveis no sítio do Ministério da Educação, é destinado à pré-escola e ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das redes públicas estaduais, municipais e distrital (<http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender#:~:text=Tempo%20de%20Aprender%20%C3%A9%20um,defici%C3%Aancias%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no%20pa%C3%ADs.>). Sendo assim, não se enquadra nos moldes do projeto “Telessala” desenvolvido nas escolas estaduais. É possível que a EJA tenha sido abordada por alguns entrevistados como um projeto de aceleração.

²⁰⁰ Sínteses e referências sobre esses estudos podem ser encontradas em Ribeiro & Koslinski (2009), Brooke & Soares (2008), Martins (1990) e Machado (2017), além de outros textos citados no Capítulo 2 desta tese.

²⁰¹ Análises sobre a interferência da infraestrutura e dos insumos escolares no atendimento e no desempenho educacional no Brasil podem ser encontradas em: Pacheco (2008), Soares & Sátyro (2008), Alves (2006a) e Soares (2004).

alunos e os resultados educacionais. Nas palavras de Sergei Soares e Natália Sátyro, “ao contrário do que diz a maior parte da literatura internacional sobre o tema, os insumos escolares são muito relevantes na definição dos resultados educacionais” (SOARES & SÁTYRO, 2008, p. 16). Francisco Soares também aborda essa questão ao indicar o que é uma “escola de qualidade”:

[...] a escola de qualidade é aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos aceitos pela comunidade escolar e pela sociedade servida. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas, que aprenderam o que deles se esperava. (SOARES apud ABRUCIO, 2010, p. 245. Grifos meus.)

Portanto, no Brasil, a infraestrutura precária de grande parte das escolas públicas prejudica o adequado desenvolvimento de suas atividades. No Quadro 2, apresentado no Apêndice B, é possível identificar diferenças na infraestrutura das escolas participantes dessa pesquisa – diferenças que, conforme os educadores entrevistados, interferem no atendimento e no desempenho educacional das escolas.

3.1.2 Os educadores

A entrevista em profundidade nas escolas contou com a participação de dezessete educadores, sendo: seis diretores e três vice-diretores, quatro especialistas, três professores e um secretário²⁰². Todos os diretores e vice-diretores atuavam na mesma escola há pelo menos 10 anos. Um dos professores entrevistados ocupava o cargo de vice-diretor quando da chegada dos alunos moradores do MCMV à escola. Quanto à formação, foram identificados graduados em Pedagogia (9), História (4), Letras (2), Educação Física (1) e Biologia (1).

Os dados coletados permitem breve perfil dos participantes, mas para garantir o anonimato as informações, serão aqui apresentadas de forma agregada. Dos dezessete educadores participantes, treze são mulheres; quanto à faixa etária, quatro tinham entre 35 e 44 anos, e treze tinham idade que variava entre 45 e 60 anos. No que se refere à raça/cor da pele, oito se autodeclararam brancos, oito, pardos, e um, negro. Doze educadores atuam na mesma escola há no mínimo 6 anos – portanto, conhecedores daquela realidade escolar.

²⁰² O(s) educador(es) designado(s) pela escola para conceder a entrevista nem sempre era(m) o(s) maior(es) detentor(es) de informações sobre o tema da pesquisa – situação só constatada ao longo da realização das entrevistas. Reconheço ser esse um limite da pesquisa de campo, mas que, no meu entendimento, não inviabiliza análises assim como não reduz o valor das reflexões aqui apresentadas, ainda que modestas.

Quatorze educadores acompanharam a chegada dos alunos moradores dos residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1 à escola. Dois entrevistados não são concursados (ambos de unidades escolares da Rede Municipal). O Quadro 6 apresentado no Apêndice B apresenta uma síntese do perfil dos educadores participantes.

3.1.3 Os jovens participantes da pesquisa

Ao longo desta pesquisa, foram ouvidos trinta e seis jovens de 15 a 19 anos moradores de residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1, sendo trinta e quatro estudantes de duas escolas participantes (Escola Epsilon, onze estudantes; e Escola Êta, vinte e três estudantes), ambas da Rede Estadual de Minas Gerais e localizadas na região norte de Juiz de Fora, e dois ex-alunos da Escola Epsilon²⁰³. Todos os estudantes responderam ao questionário e participaram da conversa coletiva.

Tendo por base a conversa coletiva e o questionário aplicado, foram selecionados dez alunos para entrevista em profundidade. No entanto, apenas seis entrevistas foram realizadas devido à recorrente infrequência de alguns estudantes. O questionário e a conversa coletiva abordaram questões como: número de casas em que morou e de escolas em que estudou; particularidades no trajeto casa-escola-casa; dificuldades para acessar, frequentar, permanecer e adaptar-se ao ambiente escolar; e caracterização familiar.

Os dois jovens que não frequentavam a escola no período da coleta de dados foram indicados por outros participantes. Um deles foi expulso da escola dias antes da realização da entrevista e o outro parou de estudar cinco meses antes da entrevista tendo por justificativa a necessidade de ajudar a mãe com as despesas da casa e o interesse por adquirir coisas para si. As mães desses dois jovens também foram entrevistadas.

A caracterização dos jovens participantes da pesquisa é apresentada em dois subgrupos, sendo o primeiro representado pelo conjunto de jovens participantes da pesquisa (36 jovens) e o segundo representado pelos jovens participantes da entrevista em profundidade (8 jovens). A seguir, a apresentação dos trinta e seis jovens participantes da pesquisa.

²⁰³ Na Escola Êta, tive a oportunidade de visitar as salas de aula, apresentar-me aos alunos e convidá-los pessoalmente a participarem da pesquisa. Na Escola Epsilon, esse movimento foi feito pela equipe gestora da escola, que identificava os alunos moradores dos residenciais do MCMV e os encaminhava para a conversa coletiva. Esses instrumentos de pesquisa estão disponíveis no Apêndice A.

3.1.3.1 O conjunto de jovens participantes da pesquisa e suas famílias

Dos trinta e seis jovens participantes da pesquisa, vinte são do sexo masculino (56%) e dezesseis do sexo feminino (44%). Vinte e nove se autodeclararam negros ou pardos (aproximadamente 80%). Quanto à distribuição etária, a maioria tem menos de 18 anos de idade (29 jovens; 80%): 15 anos (22,2%), 16 anos (38,0%), 17 anos (19,4%), 18 anos (11,1%) e 19 anos (8,3%). Seis jovens estavam matriculados no Ensino Fundamental (16,7%), e vinte e oito no Ensino Médio (77,8%). Os dois jovens que não estudavam quando da realização das entrevistas não concluíram o Ensino Fundamental e ambos já haviam sido reprovados. A maioria dos jovens participantes da pesquisa já foi reprovada pelo menos uma vez (67%; 24 jovens). Entre os reprovados, aproximadamente 17% passaram por essa experiência duas vezes, e 13%, por três vezes. A maioria dos jovens que já foi retida no Ensino Fundamental (91%), sendo grande parte em série dos anos finais (6º ao 9º ano); e 21% já foram retidos em algum ano do Ensino Médio. “Meninos” foram mais reprovados que “meninas” (70,0% e 62,5% respectivamente). São dados que indicam obstáculos na trajetória escolar e prejuízos à ampliação da escolarização.

Quadro 18. Número de jovens por idade e Ano/Série de matrícula.

Ano/Série que estava matriculado	Idade:					Total
	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	
8º ano do Ensino Fundamental	2	2	-	-	-	4
9º ano do Ensino Fundamental	3	-	1	-	-	4
1º ano do Ensino Médio	3	12	4	3	1	23
2º ano do Ensino Médio	-	-	2	-	2	4
3º ano do Ensino Médio	-	-	-	1	-	1
Total	8	14	7	4	3	36

Nota: Quanto aos jovens que não estudavam, o de 16 anos cursava o 8º ano quando deixou a escola, e o de 15 anos cursava o 9º ano quando foi expulso da escola.

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

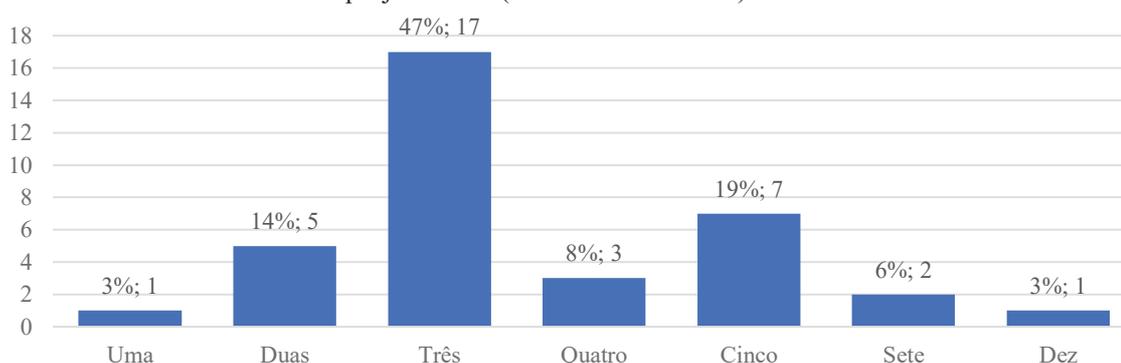
Sobre a importância da escola, trinta e cinco jovens afirmaram ser esta uma instituição importante; um jovem não se pronunciou. Para a maioria desses jovens, a importância da escola tem relação com a oportunidade de uma vida melhor, como indicado no Quadro 19 a seguir.

Quadro 19. Por que a escola é importante.

Importância da escola	Frequência	Porcentagem
Futuro melhor	27	75,0
Aquisição de conhecimentos	4	11,1
Cidadania	2	5,6
Capacitação mental	1	2,8
<i>Total</i>	<i>34</i>	<i>94,4</i>
Não respondeu	2	5,6
<i>Total</i>	<i>36</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

O número de escolas que frequentou varia de 1 a 10. Dezesete jovens estudaram em três escolas, e dez estudaram em cinco ou mais escolas. Dois jovens frequentaram sete escolas diferentes, e um frequentou dez escolas. Para a maioria, as mudanças de escola foram motivadas pela mobilidade das famílias em busca da concretização do direito à moradia.

Gráfico 2. Número de escolas em que já estudou (contando com a atual).

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Oito estudantes indicaram que vão à escola sozinhos, e vinte e seis, na companhia de parentes, colegas ou outras pessoas. Três jovens vão à escola de carro, três, de ônibus, e vinte e oito, andando a pé. O tempo gasto no deslocamento para a escola varia de 5 a 40 minutos, conforme o transporte utilizado e a distância entre casa-escola. Aproximadamente 41% dos estudantes gastam até 15 minutos para chegar à escola, 50%, entre 15 e 30 minutos, e 9%, mais de 30 minutos. Vinte jovens afirmaram enfrentar algum tipo de dificuldade para ir à escola após mudança para o residencial do MCMV (quinze não tinham dificuldade antes do MCMV), e, para treze deles, a dificuldade tem relação com a distância entre casa-escola. A escolha da escola se deu por questões de localização (“É a escola mais perto da minha casa”; 26 jovens), de disponibilidade de vagas (“É a escola que encontrei vaga”; 5 jovens),

problemas de adaptação (“Tive problemas para frequentar outra(s) escola(s)”); 1 jovem) e por conhecer outros alunos (“Tenho outros colegas que estudam nesta escola”; 7 jovens)²⁰⁴.

Entre os estudantes (34 jovens), onze frequentavam apenas a escola regular (32,3%), ao passo que os outros vinte e três também realizavam cursos extracurriculares e/ou desenvolviam alguma atividade remunerada. Treze estudantes exerciam algum tipo de atividade remunerada: três formalmente registrados como “Jovem aprendiz”; seis com atuação em atividade regular, mas sem registro formal; e três realizavam atividade remunerada sem regularidade (bicos). As atividades citadas foram: babá, ajudante em festa de rua, capina, servente de pedreiro, ajudante de serralheiro, garçom e vendedor de abacaxi. Dezenove estudantes faziam cursos extras além de frequentarem a escola (55,9%). Os cursos mais citados foram: Informática, Assistente administrativo e Inglês. Cinco estudantes pagavam pelos cursos (26,3%). Sete jovens realizavam atividade remunerada e faziam curso extra (20,6% do total).

Vinte e sete entrevistados (75%) conhecem outros jovens da vizinhança com idade entre 15 a 19 anos (moradores no mesmo residencial do MCMV) que pararam de estudar antes de concluírem a Educação Básica. Entre os motivos citados para os jovens conhecidos não frequentarem a escola estão: não gostam da escola (7 indicações); precisam trabalhar ou cuidar de um familiar (6 indicações); usam ou vendem drogas (4 indicações); e gravidez precoce (3 indicações). Outros motivos citados foram: “Têm outros interesses”, “São inconscientes”, “Falta força de vontade”, “Falta vaga na escola”, “Irresponsabilidade dos pais” e “Não podem sair sozinhos”.

Quanto à caracterização familiar, é importante ressaltar que o número de habitantes na moradia varia de três a dez, sendo pouco mais da metade das habitações com até 4 moradores. Em todas as habitações, há residentes com menos de 18 anos. Pelo menos a metade dos moradores de vinte e três habitações se encontrava nessa situação (menos de 18 anos). Vinte e seis jovens afirmaram que a família é beneficiária do programa Bolsa Família (72,2%), e três não informaram sobre essa situação (8,3%).

Quanto aos responsáveis, trinta e três jovens afirmaram morar com pelo menos um dos pais (91,7%); trinta e um residiam na companhia da mãe (86%); nove na companhia da mãe e do pai (25%); cinco não moravam com a mãe (14%). Um jovem tinha como responsáveis os avós, e outros dois, os irmãos mais velhos. A idade das mães dos jovens

²⁰⁴ Para essa questão, o estudante poderia marcar mais de uma opção de resposta, por isso a soma do nº de indicações é superior ao nº de entrevistados.

participantes varia de 31 a 55 anos, sendo 19,4% das mães com até 35 anos e 44,4%, entre 36 e 40 anos (perfazendo aproximadamente 64% com até 40 anos). Seis jovens não informaram a idade da mãe. A literatura educacional ressalta a escolaridade da mãe como elemento importante na trajetória escolar dos filhos. Conforme Silva e Hasenbalg (2000, p. 7), a variável média de anos de estudos das mães é “um dos mais importantes preditores do desempenho escolar das crianças”. Diversos estudos desenvolvidos no Brasil confirmam que a média de anos de estudo das mães tem efeito direto sobre a escolarização e o desempenho escolar de crianças e jovens, inclusive porque mães mais escolarizadas tendem a um padrão de comportamento em que nutrem expectativas mais elevadas em relação à escolaridade dos filhos (MARTELETO, 2004; LONGO & VIEIRA, 2017; GLÓRIA, 2005). A baixa escolaridade das mães dos jovens entrevistados não se constituiu uma surpresa, considerando o perfil geral dos beneficiários do Programa MCMV-Empresas Faixa 1. Vinte e dois jovens indicaram a escolaridade da mãe: uma concluiu o Ensino Superior, quatro, o Ensino Médio, e dez, o Ensino Fundamental; sete cursaram apenas o “Primário”. Os dados revelam que a mãe da maioria dos jovens concluiu no máximo o Ensino Fundamental (aproximadamente 77% dos jovens que indicaram a escolaridade da mãe).

Quadro 20. Escolaridade da mãe dos jovens participantes.

Escolaridade	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Primário completo	2	5,6	9,1	9,1
5º ano do Ensino Fundamental	1	2,8	4,5	13,6
6º ano do Ensino Fundamental	1	2,8	4,5	18,2
7º ano do Ensino Fundamental	1	2,8	4,5	22,7
8º ano do Ensino Fundamental	2	5,6	9,1	31,8
Ensino Fundamental completo	5	13,9	22,7	54,5
1º ano do Ensino Médio	3	8,3	13,6	68,2
2º ano do Ensino Médio	2	5,6	9,1	77,3
Ensino Médio completo	4	11,1	18,2	95,5
Ensino Superior completo	1	2,8	4,5	100,0
<i>Subtotal</i>	<i>22</i>	<i>61,1</i>	<i>100,0</i>	
Sem informação	14	38,9		
Total	36	100,0		

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

No geral, mães mais jovens têm maior escolaridade, aspecto que pode ter relação com avanços verificados no processo de universalização da Educação Básica no Brasil nas últimas décadas, que, mesmo com limitações, alcança um número cada vez maior de brasileiros a cada nova geração. Conforme Oliveira (2007), a expansão do acesso à educação

no Brasil tem permitido que os setores excluídos anteriormente passem a ingressar e permanecer no sistema escolar, aumentando, assim, o número médio de anos de escolaridade da população²⁰⁵. As cinco mães mais escolarizadas, uma com Ensino Superior e quatro com Ensino Médio, encontram-se na faixa etária de até 40 anos. No entanto, de maneira geral, a reduzida escolaridade das mães dos jovens participantes indica que, apesar do processo de universalização da Educação Básica no Brasil levado a cabo nas últimas décadas, este ainda é incapaz de alcançar o conjunto da população.

Gráfico 3. Escolaridade da mãe (%).

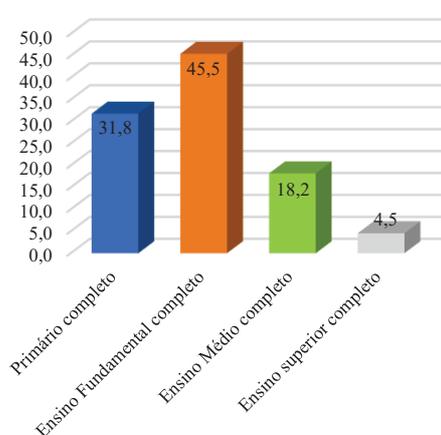
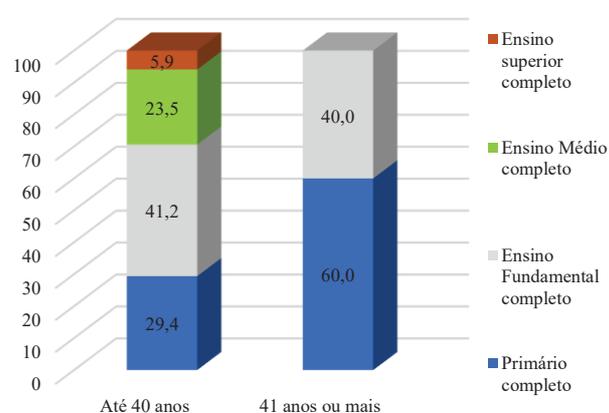


Gráfico 4. Escolaridade da mãe por Faixa etária (%).



Nota: Gráficos calculados a partir dos jovens que indicam a escolaridade da mãe (quatorze jovens não indicaram a escolaridade da mãe).

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Quanto à situação de trabalho, dezoito jovens informaram que a mãe trabalha. As ocupações citadas foram: “Manicure” (1), “Costureira” (1) e “Serviços gerais/Faxina/Doméstica” (6), esta última perfazendo aproximadamente 33% das mães que trabalham. Dez jovens afirmaram que a mãe trabalha, mas não souberam indicar a ocupação. Também foram identificadas uma mãe “Aposentada”, oito “Desempregada” e seis “Dona de casa”. Conforme destacam Ventura, Ramos e Burgos (2014, p. 141), a categorização da mulher como “Dona de casa” ou “do lar” merece atenção porque, em alguns casos, pode não representar a “escolha da mulher por responder pelas tarefas domésticas”, mas esconder uma situação de precarização das famílias, sobretudo das monoparentais²⁰⁶.

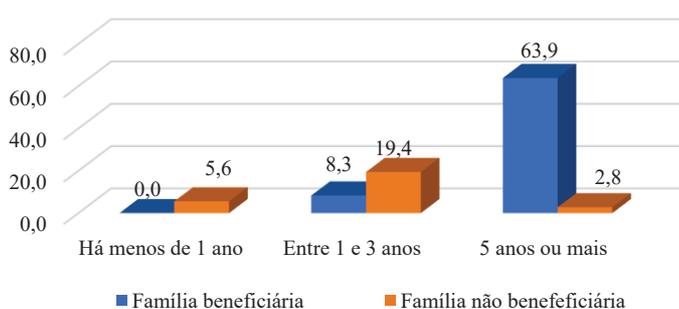
²⁰⁵ O crescimento da escolaridade média dos brasileiros é comprovada por pesquisas e censos desenvolvidos pelo IBGE, como a PNAD e o Censo Demográfico. Análises sobre a temática podem ser encontradas em: Abrucio (2010), Cury (2010c), Saviani (2008) e Haddad (2006).

²⁰⁶ Conforme Nicolav & Lima Neto (2017), a família monoparental é aquela “em que apenas um dos genitores (pai ou mãe) está presente no domicílio vivendo com seus filhos e, eventualmente, com outras crianças e adolescentes sob sua responsabilidade. Não há mais nenhuma pessoa maior de 18 anos, que não seja filho, morando no domicílio.”

O tempo de residência no mesmo endereço ou bairro pode ser um aliado na solidificação dos laços de vizinhança e no fortalecimento do sentimento de pertença. A variação do tempo de moradia dos jovens participantes no atual endereço foi de 1 mês a 7 anos, sendo a maioria (67%) morador dos residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1 desde a sua instalação, portanto, há mais de 5 anos; 28% moram nos residenciais de 1 e 3 anos, e 5%, há menos de três meses.

Como abordado no Capítulo 1 desta tese, alguns imóveis do MCMV-Empresas Faixa 1 são ocupados de forma irregular, ou seja, por famílias não beneficiárias do programa (não inscritas formalmente no programa, portanto não contempladas). A maioria das famílias nessa situação ocupa imóvel via cessão ou aluguel, mas também existem casos de invasão com ocupação de imóvel sem autorização de uso pelo beneficiário legal. Entre os jovens participantes da pesquisa, a maioria é de família beneficiária do programa, mas também foram identificados casos de ocupação irregular via cessão ou invasão. Esta é a situação familiar de dez jovens, sendo dois residentes no mesmo endereço há menos de 3 meses, sete, entre 1 e 3 anos, e um, há 5 anos. De maneira geral, as ocupações irregulares tendem não se alongarem por muito tempo devido aos riscos e às inseguranças do uso de imóvel nessa situação²⁰⁷.

Gráfico 5. Relação da família com o Programa MCMV-Empresas Faixa 1 e tempo de moradia no mesmo endereço (%).



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Quanto ao endereço anterior, foi verificado que os jovens vieram de 26 bairros distintos, sendo 15 localizados na região norte e os demais em outras regiões do município de Juiz de Fora²⁰⁸. Essa concentração de famílias de diferentes bairros nos residenciais do MCMV seria uma barreira à criação de laços de vizinhança e à integração entre os novos e

²⁰⁷ Ocupações irregulares mais prolongadas se dão em casos de imóveis cujo beneficiário é um familiar.

²⁰⁸ Mesma região em que estão instalados os habitacionais que residem os jovens participantes. Número de bairros por região do endereço anterior: Norte: 15; Leste: 8; Noroeste e Sul: 4 cada; Oeste: 2; Centro: 1; sem informação: 1; outro município: 1.

os antigos moradores da região, impactando negativamente sobre o sentimento de pertença, por isso uma das principais críticas ao Programa MCMV-Empresas Faixa 1, inclusive em Juiz de Fora como abordado no Capítulo 1 desta tese. O tempo de residência na moradia anterior variou de 6 meses a 13 anos, sendo vinte e três jovens com mais de 5 anos na residência anterior. Três jovens não souberam precisar por quanto tempo moraram na residência anterior.

O número de casas em que morou chama atenção. Oito jovens residiram em apenas uma casa antes de se mudarem para o habitacional do MCMV, todos os demais tiveram pelo menos dois endereços diferentes. Onze jovens viveram em 5 ou mais residências antes do MCMV (30,7%). Três jovens moraram em 10 ou mais casas diferentes (8,4%). São dados de alguma forma relacionados com as dificuldades de concretização do direito à moradia digna.

Quadro 21. Número de casas em que já morou.

Número de casas	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Quatorze	1	2,8	2,9
Doze	1	2,8	2,9
Dez	1	2,8	2,9
Sete	2	5,6	5,9
Seis	1	2,8	2,9
Cinco	5	13,9	14,7
Quatro	7	19,4	20,6
Três	8	22,2	23,5
Duas	8	22,2	23,5
Total	34	94,4	100,0
Sem informação	2	5,6	
Total	36	100,0	

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

A situação de preferência dos jovens pela atual casa e pelo bairro anterior se aproxima do verificado nos estudos sobre o MCMV realizados Brasil afora, inclusive naqueles empreendidos pelo ProExt EEI-UFJF em Juiz de Fora. Há tendência de preferir o bairro anterior e gostar mais da atual casa adquirida pelo Programa MCMV. A eleição da atual casa, geralmente, está relacionada à conquista da casa própria. Estudo conduzido por Cardoso & Lago (2015), por exemplo, constatou “o acesso à casa própria” como a categoria mais acionada como justificativa de satisfação dos beneficiários do programa com a nova moradia. A rejeição do novo bairro tem relação com aspectos como ausência de infraestrutura, localização ruim, dificuldade de acessibilidade, dificuldades para manter

relações de parentesco-vizinhança-amizade e/ou problemas de violência²⁰⁹. Aproximadamente metade dos jovens (47,2%; 17 jovens) afirmou preferir a casa atual/MCMV à anterior. Quanto ao bairro, 58,3% preferem o anterior.

Gráfico 6. Porque gosta menos do bairro atual (bairro do MCMV).



Nota: Quatro jovens não apresentaram justificativas sobre a preferência entre os bairros e um afirmou não gostar do atual nem do anterior porque ambos são violentos.

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Os jovens também foram questionados sobre a quantidade de amigos na vizinhança atual e anterior – aspecto que, ainda que indiretamente, pode repercutir na sensação de pertencimento às novas vizinhança e à região de moradia. Dezesesseis jovens indicaram que têm muitos amigos na atual vizinhança (MCMV), sendo seis destes com mais amigos no bairro onde reside atualmente. Oito jovens indicaram que têm poucos amigos na atual vizinhança e três quase não têm amigos no novo bairro. Metade dos jovens afirmou que tinha mais amigos no bairro anterior (50%; 17 jovens), alcançando 63% dos que responderam à questão²¹⁰. Nove jovens (25% do total) não responderam se têm amigos na atual vizinhança e no bairro anterior.

3.1.3.2 Os jovens participantes da entrevista em profundidade

Apesar de contidos no subgrupo anterior, creio importante apresentar em separado o perfil dos jovens participantes da entrevista em profundidade para evidenciar aspectos e singularidades de suas trajetórias educacionais que justificam a seleção destes para essa etapa da pesquisa. Como indicado anteriormente, participaram da entrevista em profundidade oito jovens, sendo dois ex-alunos e seis estudantes. Ganhou destaque na

²⁰⁹ Outros estudos sobre o MCMV também comprovam que a satisfação dos beneficiários do MCMV e o sentido da melhoria da qualidade de vida são potencializados pelo sentimento de “conquista da casa própria”, entre eles: Amore, Shimbo & Rufino (2015), Balbim, Krause & Lima Neto (2015) e Pequeno & Rosa (2016).

²¹⁰ Dados que podem sinalizar para um reduzido sentimento de pertença por parte dos jovens, inclusive entre aqueles que residem nos habitacionais desde a sua instalação. No entanto, as informações coletadas na pesquisa não permitem reflexões mais aprofundadas sobre a temática.

seleção dos estudantes para a entrevista em profundidade o número de escolas em que estudou e de casas em que morou, além de elementos relacionados à trajetória escolar e ao deslocamento entre a casa e a escola²¹¹.

Dos oito jovens participantes da entrevista em profundidade, cinco são meninos e três meninas. Dois com 15 anos de idade, quatro com 16, um com 17 e um com 18 anos. Um se autodeclarou “branco”, cinco, “negro”, e dois, “pardo”. A família de um dos jovens não é beneficiária do Programa MCMV, portanto em situação de ocupação irregular do imóvel. Quatro jovens moravam no residencial MCMV há menos de 3 anos, e os demais, há mais de 5 anos. Importante destacar a situação de dois jovens que moravam no residencial MCMV- A quando realizadas as conversas coletivas e aplicado o questionário, mas, nas semanas posteriores, quando realizada a entrevista em profundidade, haviam mudado para imóvel não relacionado ao MCMV. A moradia anterior de três jovens localizava-se em bairros da mesma região do residencial do MCMV, os demais moravam em outras localidades da cidade. O número de moradias variou de 3 a 14: dois jovens moraram em 4 casas (25%), e os demais moraram em 3, 5, 7, 10, 12 e 14 casas diferentes (um jovem em cada caso). Cabe destaque à situação de três jovens que, com menos de 18 anos de idade, já moraram em 10 ou mais casas diferentes. Situação que impacta negativamente sobre a trajetória escolar porque dificulta a criação de laços com a escola (aspecto que será retomado mais adiante). Quatro jovens têm muitos amigos na atual vizinhança, dois têm poucos, e um “quase não tem amigos na vizinhança”. Um jovem não indicou se tem amigos na vizinhança, e três afirmaram que tinham mais amigos na vizinhança anterior.

Cinco dos seis estudantes afirmaram que frequentavam aquela escola porque era a mais próxima da sua casa, ao passo que um afirmou ser aquela a única em que encontrou vaga. Cinco jovens foram reprovados pelo menos uma vez. Um estudante estava matriculado no 8º ano do Ensino Fundamental, e cinco, no Ensino Médio. Os dois jovens que não estudavam no período das entrevistas não concluíram o Ensino Fundamental. Um jovem estudou em 2 escolas diferentes; dois, em 3 escolas; dois, em 5; dois, em 7; e um, em 10 escolas. Na maioria dos casos, os jovens que estudaram em mais escolas são aqueles que se mudaram mais vezes de endereço.

²¹¹ Detalhes sobre a seleção dos participantes podem ser encontrados na introdução desta tese.

Quadro 22. Número de casas em que morou e de escolas em que estudou.

Nº de casas em que morou	Nº de escolas em que você estudou							Total
	Uma	Duas	Três	Quatro	Cinco	Sete	Dez	
Duas	-	1	5	-	2	-	-	8
Três	-	1	6	1	-	-	-	8
Quatro	-	1	3	-	3	-	-	7
Cinco	-	2	2	1	-	-	-	5
Seis	-	-	-	-	1	-	-	1
Sete	-	-	-	1	-	1	-	2
Dez	-	-	-	-	1	-	-	1
Doze	-	-	-	-	-	-	1	1
Quatorze	-	-	-	-	-	1	-	1
Sem informação	1	-	1					2
Total	1	5	17	3	7	2	1	36

Nota: * Inclui a escola que estava matriculado.

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Todos os jovens afirmaram que a escola é importante para um futuro melhor. Cinco desenvolvem atividades remuneradas, sendo dois sem regularidade. Três jovens fazem curso, além de frequentar a escola regular. Um dos jovens que não frequentava a escola no período da entrevista não desenvolve atividade remunerada e não faz curso extracurricular. Sete jovens moram na companhia da mãe, sendo um na companhia da mãe e do pai. A idade das mães dos jovens varia de 31 a 41 anos, sendo a maioria entre 36 e 37 anos. Quanto à escolaridade das mães, duas concluíram o Ensino Médio, duas, o Ensino Fundamental, e três não completaram o Ensino Fundamental. Um jovem não soube informar a escolaridade da mãe. Quatro mães estavam “desempregadas”, duas trabalhavam, e duas eram “dona de casa”.

Sintetizando, de maneira geral, o perfil sociodemográfico dos jovens participantes da pesquisa não difere muito do perfil dos estudantes das escolas públicas localizadas em áreas segregadas e pouco urbanizadas como as abordadas por Christovão e Santos (2010) – geralmente jovens oriundos de famílias de baixa renda, chefiadas por pessoas com reduzida escolaridade e ocupação precária ou desempregadas, homoganeamente pobres²¹². Muitos jovens apresentam trajetória escolar acidentada, marcada por mudanças constantes de escola e/ou experiências de retenção por repetência. Infelizmente é um tipo de trajetória escolar que se reproduz com certa frequência entre os jovens moradores de áreas segregadas (como os apresentados por Zuccarelli & Cid, 2010) e de famílias mais vulneráveis das camadas

²¹² Essa situação tem relação com o fenômeno da segmentação educacional, abordado por Retamoso e Kaztman (2008), que faz referência à diferenciação na composição social das escolas conforme a composição social dos bairros em que se localizam. o que tem efeito negativo sobre o “potencial integrador” da escola.

populares (como os descritos em livro organizado por Eduardo Magrone (2016) sobre a experiência do Centro Educcional de Referência Herval da Cruz Braz em Juiz de Fora).

3.1.4 As mães entrevistadas

A inclusão de mães como sujeito de pesquisa neste trabalho inicialmente visava ao levantamento de informações sobre o processo de escolarização de crianças e jovens com menos de 15 anos de idade, considerando a complexidade metodológica e legal para ouvi-los diretamente. No entanto, ao longo das entrevistas foi constatada a importância de ouvir as mães de dois jovens fora dessa faixa etária e que não frequentavam a escola no período em que as entrevistas foram realizadas para melhor compreensão da trajetória escolar desses jovens. Ao todo foram ouvidas quatro mães que apresentaram suas histórias marcadas por lutas e resistências, alegrias e tristezas, perdas e conquistas. Todas legal e formalmente inscritas no Programa MCMV e titulares da unidade habitacional localizada no Residencial MCMV-D. Uma dessas mães, no período das entrevistas, residia com seus dois filhos (8 e 12 anos de idade) em uma pequena casa alugada localizada em uma área de especial interesse social na região norte de Juiz de Fora. A entrevistada disse que foi “obrigada a entregar” o imóvel do MCMV para traficantes locais como pagamento da dívida do pai de um dos seus filhos (situação que será retomada mais adiante). A situação descrita, de acordo com a entrevistada, visivelmente desesperançosa com a vida e sem perspectiva de futuro, impactou demasiadamente a família em diversos aspectos, sobretudo no que toca ao orçamento familiar e às relações com os familiares e com a escola. A ocupação irregular dos imóveis pelo tráfico é por demais preocupante, sobretudo por ser o MCMV-Empresas Faixa 1 parte de um programa de habitação de interesse social, que evidencia o elevado grau de vulnerabilidade no qual se encontram algumas das famílias beneficiárias do programa e uma limitação deste, qual seja a insuficiência e/ou ausência de acompanhamento pós-ocupação²¹³. Apesar da gravidade da situação, esta não se caracterizou como um elemento surpresa, considerando que levantamentos anteriores do ProExt EEI-UFJF registram relatos de casos semelhantes em Juiz de Fora, sem, contudo, identificação dos envolvidos.

As entrevistadas encontram-se na faixa etária entre 30 e 47 anos de idade, todas com filhos com idade inferior a 18 anos. As quatro se autodeclararam negras, responsáveis pelo

²¹³ A ocupação irregular dos imóveis do MCMV é verificada em diversos municípios brasileiros. Pequeno & Rosa (2015), por exemplo, apresentam análises sobre a situação na região metropolitana de Fortaleza, ao passo que Cardoso & Lago (2015) abordam a região metropolitana do Rio de Janeiro. Reflexões sobre outros municípios são apresentadas em Amore, Shimbo & Rufino (2015).

domicílio e pela “criação” dos filhos. Uma delas, casada e corresponsável pelo domicílio. Quanto à escolaridade, duas concluíram o Primário, uma terminou o Ensino Fundamental, e outra concluiu o Ensino Médio. As quatro mulheres estavam desempregadas no período de realização das entrevistas, e três declararam que, apesar do empenho na “entrega de currículo”, não estavam conseguindo se recolocar no mercado de trabalho, nem mesmo na informalidade. Três mães declararam passar por dificuldades financeira para “manter a família” (adquirir alimentos e pagar contas básicas como a parcela do MCMV, água e luz). Apenas uma das entrevistadas indicou que as parcelas do MCMV estavam em dia.

O Quadro 9 apresentado no Apêndice B expõe as características gerais das mães entrevistadas e sua situação familiar.

3.2 O MCMV, OS ALUNOS, AS FAMÍLIAS E A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA ÓTICA DOS ENTREVISTADOS

Apresentados os sujeitos de pesquisa, agora é o momento de abordar suas percepções sobre aspectos do Programa MCMV e seus residenciais, as características dos alunos e suas famílias, o papel e a importância da escola e o investimento das famílias em educação. Como será possível perceber nas próximas páginas, apesar de algumas abordagens positivas acerca do programa e dos residenciais MCMV-Empresas Faixa 1, de maneira geral, os sujeitos entrevistados nesta pesquisa deram ênfase a aspectos negativos, focando suas falas em temas como: pobreza, vulnerabilidade e violência. Cabe registro de que a maioria das abordagens positivas sobre o programa é de moradores dos residenciais e faz referência, sobretudo, à conquista da casa própria. As características dos alunos e suas famílias destacadas pelos educadores, por questões diversas, não se detiveram aos moradores do MCMV, mas algumas considerações específicas sobre estes foram feitas, e, tendo em vista o alcance desta pesquisa, a estas irei me deter.

Os educadores entrevistados apresentaram uma diversidade de opiniões sobre os alunos e suas famílias. Suas falas evidenciaram percepções que transitam entre rótulos de “desinteresse”, “deseestrutura” e “reduzida cultura escolar”. Em contraponto às percepções de alguns educadores, a fala das mães e dos jovens sobre a importância da escola e o investimento das famílias em educação evidenciam lacunas entre o papel formal e o papel imaginário da escola e o que esta, na prática, tem conseguido realizar. Conforme estudo desenvolvido por Pereira & Lopes:

Os jovens consideram a escola um suporte para enfrentar os embates e obstáculos e nela depositam confiança, expectativas, sonhos e esperanças com relação à

execução de seus projetos de vida. Apesar de todas as dificuldades que vivenciam nesse contexto, veem a escola como um instrumento importante para tornar realidade seus projetos, fazendo com que nela permaneçam. (PEREIRA & LOPES, 2016, p. 211)

No referido estudo, Pereira & Lopes (2016) constataram, além da importância dada pelos jovens e suas famílias ao papel social da escola e à possibilidade dessa instituição colaborar para a realização dos seus projetos futuros, as dificuldades da escola em atender tais expectativas, sobretudo aquela que recebe os setores mais pobres da população.

A seguir, as percepções dos entrevistados acerca do Programa Minha Casa Minha Vida e dos residenciais do Faixa 1.

3.2.1 As diferentes percepções sobre o MCMV e seus residenciais: evidências de que o direito à moradia digna não se encerra com acesso à casa

Este tópico apresenta consensos e dissensos verificados na fala dos entrevistados acerca do Programa MCMV e dos residenciais envolvidos nesta pesquisa. Penso que conhecer a percepção dos entrevistados sobre o referido programa ajudará na compreensão das considerações apresentadas acerca das interferências do MCMV ao atendimento escolar e no processo de escolarização de crianças e jovens no município de Juiz de Fora. Como será possível perceber, alguns temas tendem a gerar consenso entre os grupos de entrevistados, enquanto outros dividem opiniões. De maneira geral, ganharam destaque na fala dos entrevistados questões relacionadas às temáticas pobreza e violência.

3.2.1.1 As marcas da pobreza e da violência

Como abordado no Capítulo 1, de maneira geral, a escolha da localização dos empreendimentos do Programa MCMV-Empresas Faixa 1 em diversos municípios brasileiros não teve por referência a adequada inserção urbana, mas interesses outros, entre eles a ampliação da margem de lucro das construtoras como bem destacado por Cardoso & Lago (2015), Amore, Shimbo & Rufino (2015) e Pequeno & Rosa (2016). Levantamentos e análises apresentadas em Nisida et al (2015), Andrade Prudente & de Siqueira Leiro (2017) e Ferreira, Calmon, Fernandes & Araújo (2019) ressaltam que a priorização do lucro pelas construtoras fez com muitos residenciais fossem instalados em regiões com infraestrutura, equipamentos e serviços públicos inexistentes ou insuficientes para atender adequada e satisfatoriamente a demanda já instituída e a demanda criada pelo MCMC. A escolha pelo lucro prejudicou a população como um todo, sobretudo as famílias mais pobres beneficiárias

do MCMV, considerando que estas são mais dependentes dos serviços e equipamentos públicos para satisfação de necessidades básicas. As falas dos entrevistados destacadas a seguir evidenciam a situação de pobreza e vulnerabilidade de algumas famílias beneficiárias do programa em Juiz de Fora e a ausência e/ou a insuficiência de serviços públicos, que, de maneira geral, prejudicou o atendimento e dificultou os relacionamentos, contribuindo para um clima de animosidade. Conforme um dos educadores entrevistados,

A Prefeitura estava também... seus funcionários, a AMAC, tendo que lidar com o que estava acontecendo no próprio Condomínio, no próprio empreendimento. A gente abriu a escola para as reuniões com as lideranças para discutir os problemas iniciais. Problemas com atendimento de saúde, a questão do transporte. Houve muitos conflitos dentro de ônibus. Conflitos que chegaram a ter problemas de briga física. Uma senhora teve o cabelo cortado dentro do ônibus do “Bairro Verde”. O pessoal do ônibus 601 e do Residencial MCMV-D não estava aceitando que o pessoal do “Bairro MC” pegasse o ônibus. Porque o ônibus passa pelo “Bairro MC”. [...] Diversos impactos. Teve agressões a funcionários do posto de saúde, aqui na escola. Então, foi um impacto muito grande em toda área. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Os problemas construtivos e a ausência de acompanhamento social e de orientação aos beneficiários sobre o acesso aos equipamentos e aos serviços públicos disponíveis chamaram atenção dos educadores quando da inauguração dos residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1. Um educador declarou:

Pareceu que foi assim, tipo um depósito... Eles foram colocados lá e depois que foram ver o que iam fazer com eles. Entendeu? Então, eles tiveram que sair procurando UBS. Não era a daqui, não era a do bairro Industrial... Então, eles ficaram perdidos. Eles não eram de lugar nenhum. (Escola Kappa. Professora. Entrevista concedida à JSL em 12/09/2018)

Outro educador abordou a ausência de informações dos moradores sobre o atendimento escolar disponível no entorno do residencial:

Porque às vezes... também a procura pelo seguimento que eles estavam procurando, às vezes a gente não estava atendendo. [...] E nós tivemos situações até difíceis que os pais chegavam desesperados... e quando a gente ia ver, o seguimento que eles estavam procurando a gente nem tinha. (Escola Lambda. Professora. Entrevista concedida à JSL em 17/09/2018)

Os problemas ocasionados pela ausência de acompanhamento social e pela falta de orientação aos beneficiários sobre o acesso aos equipamentos e aos serviços públicos foram interpretados por alguns entrevistados como uma sobreposição dos interesses políticos aos direitos dos beneficiários do Programa MCMV, o que fere a dignidade humana. Um desses entrevistados disse:

Aliás, as famílias lá são vítimas da forma como o processo, o empreendimento foi conduzido, com muito interesse eleitoreiro, inaugurado “a toque de caixa”, com problemas estruturais até nas casas, além das questões humanas. Problemas estruturais nas residências. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

As dificuldades de acesso aos equipamentos e aos serviços públicos também foram relatadas pelas mães entrevistadas. Além da insuficiência de equipamentos e serviços, a localização dos residenciais ganhou destaque. Uma das mães disse assim:

Quando a gente veio para cá teve bastante dificuldade no começo. Posto médico, escola, era tudo longe. Tipo assim, tudo era longe e até acostumar foi difícil. Tudo era longe. (Joana. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 08/10/2018)

Ficam nítidas, portanto, as evidências da inadequada inserção urbana promovida pelo MCMV, conforme descrito por Cardoso & Lago (2015), porque, na prática, de uma maneira geral, não conseguiu associar o direito à moradia ao direito à cidade e, como a maioria dos programas habitacionais precedentes implementados em Juiz de Fora, reforçou o lugar do pobre na cidade (tema tratado por Cassab & Pinto, 2013).

A ausência de políticas de lazer também foi destacada pelos entrevistados. Áreas de lazer são importantes porque são espaços que permitem o convívio coletivo e proporcionam prazer e qualidade de vida²¹⁴. Para o público alvo do Programa MCMV-Empresas Faixa 1, que depende basicamente das áreas públicas para o lazer, esses espaços cumpririam também papel estratégico na criação de laços de vizinhança e no fortalecimento da sensação de pertença. Contudo, a sua ausência acabou contribuindo para situações constrangedoras e de risco para crianças, como a relatada por um dos educadores entrevistados:

Eles estão sem área de lazer nenhuma lá, e lá tem um espaço grande. Esse clube aqui do lado, o Vila Branca, é um outro exemplo. O Sindicato dos metalúrgicos arrendou e queria transformar aqui em sede campestre dos associados do sindicato dos Metalúrgicos, para trazerem suas famílias. Mas não conseguiram porque a comunidade, principalmente lá no Residencial MCMV-D, constantemente, invadia aqui o Clube para nadar ali na piscina. Porque sem área de lazer nenhuma, viram ali a piscina... e a piscina é linda. Teve uma vez, uma cena, até assim... triste de ver, porque teve uma invasão, deveria ter umas sessenta pessoas ali dentro da piscina. A água da piscina pela metade, estava verde, completamente verde, sem condições. E os meninos lá brincando, os menores, menino com 8 e 6 anos, devia estar com a irmã de 7 ou 10, de calcinha e sutiã. Você sabe... uma cena triste de ver. Assim, a falta de política pública, de lazer para essas pessoas. Sabe? Então, dar uma casa mais ou menos e como se fosse assim: “Está bom!” É assim que eu observo... é minha experiência desses anos todos de observar esse empreendimento ali. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

As falas dos entrevistados até aqui reproduzidas abordam, de alguma forma, a vulnerabilidade e a pobreza que caracterizam grande parte dos residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1 em Juiz de Fora. Conforme diversos educadores, a pobreza é marcante na

²¹⁴ A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal de 1988 ressaltam a importância do lazer abordando-o como um direito. Análises sobre a importância das áreas de lazer nas cidades podem ser encontradas em: Nucci (2001), Mazzei, Colesanti & Santos (2007), Serpa (2007) e Bargos & Matias (2011).

vida de muitos dos seus alunos que residem nesses residenciais e se concretiza em situações que envolvem fome, ausência de higiene, falta de cuidados e afeto. Ou seja, são situações que tornam crianças e jovens ainda mais vulneráveis, conforme evidenciam as falas a seguir:

E aí, as crianças vinham sujas, com fome. Muita fome. Sujas. [...] Alguns realmente não tinham comida. (Escola Kappa. Professora. Entrevista concedida à JSL em 12/09/2018)

Alunos de pobreza extrema. Uma vida muito complicada. Eles vêm com uma questão econômica e social muito grave. (Escola Pi. Vice-Diretor. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Outro ponto destacado pelos entrevistados refere-se a situações e condutas violentas envolvendo, de alguma forma, os residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1. De acordo com Miriam Abramovay, conceituar violência requer uma certa cautela, tendo em vista seu caráter dinâmico e mutável. Esse caráter da violência indica que suas representações, dimensões e significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam, considerando que “a dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais.” (ABRAMOVAY, 2005, p. 53). Segundo estabelece Sposito (1998), não há entre os especialistas sobre o tema um consenso acerca do que deve ser entendido como um ato de violência tendo em vista que o reconhecimento ou não de uma conduta como violenta são definidos pelos sujeitos em condições históricas e culturais diversas. Abramovay, Cunha & Calaf (2009) complementam indicando que, dependendo do contexto, diversas condutas podem ser identificadas como violências, entre elas:

gestos e atos físicos (em que se encaixam as agressões e roubos), atos verbais (como ameaças, insultos, humilhações), atos de comunicação não-verbal (olhares, silêncios, zombarias ou isolamento do grupo), situações conflituosas, sociais (escravidão, racismo, desigualdade social ou de gênero, dominação econômica etc.) ou relacionais (conflitos nas relações face a face), e tensões, isto é, forças contrárias que prolongam uma situação até os limites além dos quais uma cisão se produz e a tensão cede o lugar ao conflito aberto. (ABRAMOVAY, CUNHA & CALAF, 2009, p. 22)²¹⁵

No entanto, apesar do aspecto contextual, a perspectiva dos direitos humanos também deve ser considerada nesta conceituação porque, como destaca Mirian Abramovay (s.d., p. 18): “As percepções sobre violência dependem não somente dos valores, mas, principalmente, de certos princípios universais de respeito aos direitos humanos.”

²¹⁵ Como será possível verificar mais adiante, algumas dessas condutas foram citadas pelos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

A literatura sobre o MCMV indica que vários residenciais do programa foram instalados em territórios nos quais problemas sociais, atos e condutas violentas já se faziam presentes no cotidiano da população²¹⁶. Pequeno e Rosa (2015, p. 154) indicam: “(...) até homicídios foram relatados nas entrevistas. Além disso, houve depoimentos de moradores sobre assaltos no trajeto de casa para a escola ou para o trabalho, a revelar a ausência da segurança pública nestas bordas da cidade.” O caso de Juiz de Fora não é diferente. Estudos anteriores, inclusive os realizados sob coordenação do ProExt EEI-UFJF, indicam que situações de conflitos e violência envolvendo moradores de residenciais do Programa MCMV não são fatos raros. Murat (2015) e Ongaro (2015), por exemplo, identificaram diversas ocorrências envolvendo condutas violentas nas imediações e no interior de alguns dos residenciais do MCMV situados no entorno das escolas participantes desta pesquisa. Parte dos educadores entrevistados citou conflitos e violências ocorridos nas dependências e no entorno dos residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1. Um deles disse assim:

Tem um ali que eles chamam de Carandiru. Ou de predinhos. Entendeu? E falam aqui... Que a nossa escola aqui é uma escola polo, então eu recebo de todos esses bairros. E aqui na região existe uma rivalidade muito grande de briga de bairro. E aí a gente escuta falar muito aqui de acontecer muito tiro, droga em relação a essas moradias. A gente escuta os alunos falando muito. (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

Episódios de violência no entorno da unidade escolar também foram citados, alguns com envolvimento direto de moradores dos residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1. A recorrência e a gravidade dos conflitos ocorridos nas dependências e no entorno desses residenciais passaram a ser relatadas na imprensa escrita que circula no município – aspecto que, segundo alguns entrevistados, denegriu a imagem dos bairros e prejudicou a realização de atividades culturais e religiosas tradicionais na região. Dois educadores apresentaram a situação da seguinte forma:

Entrevistado 2: Problemas de violência. Muita violência. (...) Com muita morte.
Entrevistado 1: Assim, todo final de semana o bairro estava no noticiário. Sempre tinha uma notícia do que tinha acontecido. Até as tradições do bairro aqui, como a Festa das Estrelas, ela foi suspensa. Porque não podia ter mais festa porque em tudo tinha um ato de violência. Então, a Igreja ficou preocupada com isso, a Associação de bairro, nós de escola também ficamos.
Entrevistado 2: A última Festa das Estrelas que teve, a morte foi aqui... Em frente aqui. Em frente da nossa porta. Nós chegamos aqui na segunda-feira e estava cheio de sangue aqui na nossa porta. A morte foi aqui. E as crianças começaram a dar problema aqui dentro por causa disso. Porque era o pai de uma que tinha morrido. O outro pai tinha sido preso. Entendeu? Então, caía aqui dentro.
 (Escola Kappa. Diretora, Entrevistado 1. Professora, Entrevistado 2. Entrevista concedida à JSL em 12/09/2018)

²¹⁶ Análises sobre o tema podem ser encontradas em Cardoso & Lago (2015) e Amore, Shimbo & Rufino (2015).

Outro educador enfatizou a rivalidade entre os jovens dos bairros do entorno e suas consequências para a escola:

Em 2012 a gente... as coisas estavam começando a assentar e tal, até que houve um problema sério aqui [ano de inauguração do Residencial MCMV-D]. Um ex-aluno, que tinha acabado de sair da Escola, assassinou um outro aluno nosso em uma festa bem famosa aqui no bairro, que os alunos frequentavam. [...] Então, era uma festa bem tradicional, e ao final dessa festa, um jovem de 16 matou um de 14. Todos dois alunos. Um tinha acabado de sair da escola... o que cometeu o homicídio tinha acabado de sair e o outro ainda era aluno nosso. E logo depois, nessa mesma noite, houve também, já como retaliação do assassinato anterior, o assassinato de um outro jovem do “Bairro Púrpura” de 13 anos. Depois desse episódio, essa rivalidade que havia entre o “Bairro Púrpura”, o “Bairro MC”, o “Bairro Verde”, essa rivalidade dessa juventude ganhou aspectos mortais, letais mesmo, com assassinato. O que era rixa, brigas e tal, acabou virando uma situação muito difícil. Repercutiu e impactou demais a escola, naquele ano de 2012. [...] Foram muitos problemas aqui dentro da escola. [...] Então, a gente recebia telefonemas de pais desesperados que estavam sabendo que iam invadir a Escola para vingança. Cobrar a morte do “menino” que havia sido morto. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Outros conflitos e condutas violentas envolvendo os jovens nas proximidades das escolas foram relatados pelos educadores. Os relatos indicam variado grau de violência entre os conflitos, alguns culminando em agressões, quando não, em assassinato, como citado nas duas falas anteriores. De acordo com os entrevistados, em regiões onde já havia rivalidade entre os moradores dos bairros próximos, sobretudo os jovens, o problema foi agravado com a chegada do MCMV. Um educador afirmou:

Bom, esta é uma comunidade que já é difícil. Bastante difícil. E se você for olhar os índices de maior número de adolescentes e jovens envolvidos em criminalidade, é a dessa região, em especial a região aqui, no Santa Efigênia. Né!? “Bairro Bordô”, “Bairro Rosa”, “Bairro Esmeralda”. Que é toda nossa clientela. E isso ficou mais difícil com a chegada do Residencial MCMV-B. (Escola Oméga. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 04/10/2018)

Conforme um educador entrevistado, os conflitos entre os jovens, que até poucos anos atrás envolviam enfrentamento físico e briga corporal, passaram a ganhar aspectos letais. Sílvia Ramos (2011, p. 47) esclarece que “a América Latina é o continente mais violento do planeta: tem a maior taxa de homicídios de todos os continentes, quase 20 por 100 mil. Tratando-se de homicídio de jovens de 15 a 24 anos, aí então é que assume o primeiro lugar.”²¹⁷ Dados desagradáveis, mas que tornam-se alarmantes para o Brasil quando considerada a taxa de homicídios de jovens por países: “Alemanha, a taxa de homicídios é

²¹⁷ Segundo o documento “Diagnóstico dos homicídios no Brasil: subsídios para o Pacto Nacional pela Redução de Homicídios” (ENGEL et al, 2005, p. 187), a taxa estimada de homicídio em Juiz de Fora em 2017 foi de 29,2 (por 100 mil) – número que de fato não pode passar despercebido. Não foram encontrados dados sobre a taxa de homicídio de jovens para o município de Juiz de Fora.

0,6 por 100 mil; Argentina, 5,8; Austrália, 1,3; Brasil, 25,2 por 100 mil; Colômbia, 43 por 100 mil; Chile, 5,4.”²¹⁸ (RAMOS, 2011, p. 47). Toda essa violência, de uma forma ou de outra, chama a atenção dos educadores e traz consequências e insegurança para as escolas. Por isso, o assassinato de jovens foi repetidamente citado pelos educadores, mesmo que nenhum caso tenha ocorrido dentro do espaço escolar. Um educador afirmou:

É, aqui nessa região tem uma rivalidade entre os bairros. Um não mexe com outro porque, a gente tem por aqui até, inclusive, muitos assassinatos. [...] A gente até teve um caso no ano passado... é, ele era ex-aluno, o irmão e irmã ainda estudavam aqui e tiveram que mudar de bairro. Mudaram porque teve briga mesmo de um ex-aluno que matou um primo... e depois matou outro e aí depois esse menino também foi assassinado. Entendeu? Então, assim... a família mudou, eles mudaram... (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

Para um educador o agravamento da rivalidade entre os jovens tem relação com a “facilidade de acesso a armas de fogo”²¹⁹:

Entrevistado: Conflitos mesmo da juventude, mesmo entre os do bairro, que se agravavam quando eram de bairros diferentes. Mas ainda assim, só havia ficado na briga física, sem envolvimento de arma. Quando apareceu a 1ª arma, eu acho que esse era um componente interessante aí. Eu lembro da minha época havia muita briga também em Juiz de Fora, brigas de turma, mas era raro aparecer alguém com uma arma e dar um tiro. Mas hoje, com a facilidade com que essa juventude tem acesso à arma de fogo, para mim esse é um componente importante nessas mortes que estão acontecendo. O acesso fácil à arma de fogo. E foi o que aconteceu nessa festa que eu te relatei aí. O menino foi em casa e pegou a arma. Se não tivesse o acesso à arma de fogo aquilo ali teria ido para casa, briga física, soco e tal. Mas não teria morte. Eu fui no enterro desse menino e no próprio velório os amigos dele já estavam jurando vingança. Aí a coisa explodiu. Eu fiz uma fala nesse dia, pedindo... que as mães estavam chorando... que não ia adiantar, que isso aí só ia aumentar o problema. Mas a cabeça dos jovens já estava com aquele ódio, aquele ódio no coração. E aí a coisa desandou mesmo. Eu conto aí bastante jovens que foram meus alunos de sala de aula que estiveram envolvidos, como autor ou com vítima de assassinato.

Pesquisador: Na sua percepção, com a chegada do empreendimento do MCMV esta situação...

Entrevistado: Com certeza foi agravada.

(Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

O uso de armas de fogo na resolução de conflitos entre os moradores dos empreendimentos do MCMV também ganhou atenção dos jovens entrevistados. Um deles disse assim:

Pesquisador: Você tem outros colegas que os pais também foram presos?

Entrevistado: Tem um montão. Tem pai que já morreu de tiro...

Pesquisador: Ali do Residencial MCMV-A?

Entrevistado: É.

²¹⁸ As taxas dos países são referentes aos anos 2002 e 2005. Para verificar o ano da taxa de cada país, consultar Ramos (2011).

²¹⁹ De acordo com o documento “Diagnóstico dos homicídios no Brasil: subsídios para o Pacto Nacional pela Redução de Homicídios”, a taxa de mortes por armas de fogo em Juiz de Fora no ano de 2014 foi de 20,9, uma taxa considerada como intermediária em comparação aos demais municípios selecionados para a realização do referido diagnóstico (ENGEL et al, 2015, p. 188).

Pesquisador: E como você se sente com essas coisas?

Entrevistado: Ah... Eu não... [...] Tem outros lugares mais perigosos que eu já morei. Os lugares que eu já morei... eu até acostumei...

Pesquisador: Entendi. Mas ali é perigoso?

Entrevistado: Residencial MCMV-A? Nossa Senhora! É muito...

Pesquisador: Dos lugares que você já foi, ali é bem perigoso?

Entrevistado: Aham. Ali é muito perigoso porque vai gente lá trocar tiro...

(Ricardo. Jovem, 15 anos, pardo, matriculado no 1º ano do Ensino Médio, trabalho informal sem regularidade. Entrevista concedida à JSL em 31/10/2018)

Essas são evidências de prevalência de uma sociabilidade violenta entre determinados grupos que se fazem presente no território que expõe os moradores, inclusive jovens e crianças. Conforme os entrevistados, em determinadas ocasiões, o enfrentamento entre jovens de diferentes bairros, incluindo os que residem em habitacionais do MCMV- Empresas Faixa 1, interfere na rotina escolar de alguns alunos, que, por medo, faltam à aula, inclusive com o consentimento da família, quando esta considera inseguro circular pelo território. Em uma das entrevistas, a questão foi abordada da seguinte forma:

Esta é uma região que tem problemas entre os jovens dos diferentes bairros aqui do entorno e com a chegada do Residencial MCMV-D esses problemas... agravaram um pouco. Aumentou um pouco sim. Só que, por exemplo, os problemas do [nome de um bairro do entorno] não envolvem... A droga chega, creio eu, tanto de lá do Residencial MCMV-D quanto do “Bairro Púrpura”. Mas como os líderes dessas situações são diferentes... Nós tivemos até uma situação que, por exemplo, de um assassinato que teve lá... Que o menino aqui do “Bairro Púrpura” estava indo lá tentar pegar a freguesia do Residencial MCMV-D, droga... Teve aquela situação o que eu lembro... do “Carlinho”, que morreu lá ou colocaram ele lá no Residencial MCMV-D. Mais isso, isso é uma coisa que ele já estava fazendo... É coisa que a gente ouve falar. Eu não vi nada. Mas até os meninos do “Bairro Púrpura”, que quando tinha situação difícil, as mães falavam para nem vir para Escola. (Escola Lambda. Professora. Entrevista concedida à JSL em 17/09/2018)

De acordo com os entrevistados, os conflitos e as violências que envolvem os residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1 estão relacionados a um conjunto de fatores como: a forma de seleção dos beneficiários, que desconsiderou o local de moradia anterior; a pobreza e a vulnerabilidade de grande parte das famílias; a ausência de acompanhamento social sistemático; as irregularidades na ocupação dos imóveis; o tráfico de drogas e os embates entre grupos pelo controle do território²²⁰. A fala a seguir enfatiza as dificuldades de relacionamento entre pessoas que vieram de diferentes regiões da cidade, verificadas sobretudo no início das ocupações dos residenciais:

Mas isso também, o Condomínio já tem 5 anos. E, assim, já está estabilizando algumas situações. Algumas situações já estão acalmando. E a gente sabe que neste momento de construção das relações, em um lugar onde veio um caminhão

²²⁰ Fatores que não diferem dos identificados em estudos sobre o MCMV realizados em outros municípios brasileiros como apresentado em Cardoso & Lago (2015), Amore, Shimbo & Rufino (2015) e Pequeno & Rosa (2016).

de pessoas de ‘n’ lugares, de ‘n’ situações para o mesmo lugar é conflitante. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

Outro educador detalhou elementos da rivalidade existente entre os bairros, aspecto que acabou prejudicando o estabelecimento de boas relações de vizinhança e da sensação de pertença:

E logo começou a dar os problemas lá no MCMV. Eles começaram a ver que já tinham feito um monte de coisa errada. Porque tinham colocado famílias rivais, famílias de bairros rivais todos no mesmo loteamento. Então, isso já tinha sido feito errado. Eles não fizeram essa pesquisa. Né!? Eles colocaram um monte de gente... Um bairro que não gosta daqui. Um bairro que não gosta dali... Essas coisas de bairro, né!? Eu não sei como que é isso. Mas aqui em Juiz de Fora tem muito isso. Então, eles perceberam que tinham feito tudo isso errado. Então, ali tinha uma porção de bairros, não só isso, mas um monte de bairro junto que não se suportavam por questões... Sei lá... Questões sociais. Não sei. Por questões financeiras... Que estavam se enfrentando. [...] Essa falta de pertencimento... (Escola Kappa. Professora. Entrevista concedida à JSL em 12/09/2018)

As inadequações na seleção dos beneficiários fazem referência à ausência de adaptação do desenho do programa às realidades e às rivalidades preexistentes no território, inclusive aquelas relacionadas ao tráfico de drogas. Uma das mães entrevistadas afirmou:

Porque o clima das casinhas, Janaína, não era muito confiável. Porque aqui veio gente de tudo quanto é parte, das milícias. (...) Assim, foi muita gente espalhada da cidade, de vários pontos da cidade. Então, a gente não se conhecia. Ninguém conhecia ninguém. [...] E a gente sabe que quando saiu essas casas já teve aquela história que era famílias que estavam em risco social. Que era um negócio que já tinha problema... Já tinha sido preso... A vizinha aqui já esteve três vezes presa no CERESP. E aí, risco social eu acho que tinha que tirar ele da área dele porque tinha muito conflito e fizeram aqui também para isso. (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Além da ocorrência de conflitos no bairro e nas proximidades da escola, os entrevistados também relataram casos de violência registrados no interior de três dos quatro residenciais do MCMV abordados nessa pesquisa. A maioria dos participantes da entrevista em profundidade abordou diretamente eventos desse tipo (educadores de dez escolas, sete jovens e as quatro mães). Um educador citou a tragédia familiar de uma aluna:

Do que eu me lembro é... Foi pai de uma menina que tomou tiro lá no Residencial MCMV-D e ele não tinha nada com o problema. E ligaram para avisar. Então, isso foi... Assim, aí a gente sentou com ela e falou com ela. [...] Mas assim, o homem não tinha nada a ver com o negócio. Pra você ver a situação. (Escola Lambda. Professora. Entrevista concedida à JSL em 17/09/2018)

Uma das mães abordou o caso de uma vizinha que foi esfaqueada para defender a filha de quatorze anos:

Tem uma menina aqui que é filha da minha vizinha, ela tem 14 anos, ela fez 14 anos... E a mãe dela já tomou facada por causa dela, por causa de briga dela. Briga dela com uma outra menina [...] de tem 19 anos. Ela já deu facada na menina e a menina já deu facada nela. Aí a menina está grávida e falou que quando ganhar neném vai matar ela. (Joana. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 08/10/2018)

Trata-se de tragédias que deixam de ser meras estatísticas porque ganham rosto quando acometem pessoas próximas ou conhecidas. Duas mães, apesar de reconhecerem a existência de violência no interior dos residenciais do MCMV, ponderaram a situação com a declaração de que “todo lugar tem problemas”. Uma delas afirmou:

Todo lugar tem problemas, principalmente de drogas. Mas é só não se envolver com eles. Eu não acho o Residencial MCMV-D perigoso. Assim, todo lugar tem problemas. Eles respeitam... Respeitam as crianças. Nunca ouvi falar que eles ficam cercado as crianças. (Joelma. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 23/11/2018)

A outra mãe afirmou que existiam mais problemas no início, quando o residencial foi inaugurado, e, com o passar do tempo, as coisas foram melhorando, inclusive porque indivíduos “ruins mesmo acabaram morrendo” ou deixaram o residencial:

E aí também aqueles problemas, né?! Muito conflito teve aqui no início. Tiveram muitos conflitos por aqui e aí infelizmente, tiveram muitos assassinatos. Né!? Então, o pessoal ainda fala: “Oh! Os ruins mesmo acabaram morrendo porque eles se envolvem com coisas aqui... Que não deve se meter, se envolver.” Acabou que os ruins foram saindo e aí ficaram mais as pessoas de bem mesmo porque eu não posso falar mais nada agora daqui. [...] É claro que de vez em quando acontece um caso ou outro, mas isso é em todo bairro. Né!? Todo lugar está assim. Então, de vez em quando a gente ouve falar... Ai meu Deus... (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Casos que dizem da sociabilidade violenta que caracteriza parte dos grupos presentes no território, um tipo de sociabilidade que, conforme as mães entrevistadas, dificulta a tarefa de “criar os filhos”. Três das quatro mães desabafaram acerca das dificuldades de se criar filhos nos residenciais do MCMV, sobretudo quando esses são jovens e adolescentes. Uma delas citou problemas vivenciados por algumas vizinhas:

Mas também tiveram muitos problemas, uma das vizinhas perdeu um parente aqui, assassinado... Acho que no ano retrasado o irmão dela foi assassinado aqui... Por isso que eu falo que as mães que vieram com filhos adolescentes a maioria foi tudo embora porque era muito perigoso para adolescente aqui, tinha muita implicância. Até dentro do ônibus começou a ter rivalidade de bairro... (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Outra citou a sua própria realidade familiar:

Entrevistado: [...] até os 12 anos o Breno não deu trabalho. Só dos 14 para cá mesmo. [...] Matava aula. Ele começou a me responder. Juntar com esses meninos da rua.

Pesquisador: Como é criar filho aqui nessa vizinhança?

Entrevistado: Tem bastante influências. A gente tem que ficar de olho. [...] eu acho que o filho da gente a gente tem que observar. Aqui acontece muita coisa... E se a gente não vigiar acontece com os filhos da gente. [...] Porque quando você trabalha, como é o meu caso, Breno começou a se envolver com esses meninos daqui porque eu trabalhava. Eu saía 5 horas da manhã para trabalhar no Demlurb e chegava em casa só 6 horas da noite. Então, ele tinha tempo de ficar na rua porque ele não estava trabalhando. Então, ele aproveitou e se envolveu com os meninos e começou a aprontar. Mas você estando em casa você tem que vigiar.

Quando eu estou em casa e ele fala que vai em algum lugar eu pergunto quanto tempo vai demorar e se não voltar eu vou atrás saber o que está acontecendo. Filho da gente a gente tem que vigiar.

(Joana. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 08/10/2018)

De acordo com uma das mães entrevistadas, nem mesmo as crianças são poupadas. Estas, segundo a sua interpretação, acabam expostas a condutas e comportamentos “inadequados”, que, no médio e longo prazo, poderão ser traduzidos como “normais”. A abordagem ao tema se deu da seguinte forma:

Entrevistado: Aqui é difícil pra criar filho. Aqui é muito complicado. Eles não respeitam, não. Não respeita. Usam droga perto das crianças e você não pode falar nada.

Pesquisador: E lá no outro bairro, como era?

Entrevistado: Para quem morava lá era diferente. Porque lá no Escadão quando os caras queriam usar as porcarias deles eles tinham um espaço para lá e aí eles iam para o pasto. Não ficavam usando perto das crianças. Aqui não.

Pesquisador: E você acha que as crianças vendo essa situação... É uma coisa que te incomoda?

Entrevistado: Eles ficar olhando e acha que é normal. Eu acho que eles pensam que é normal. Porque até a ‘L’ fica assim: “Olha lá, mamãe. Eles estão fumando maconha.” E eu falo: “Não está não ‘L’. Vem cá.” E ela fala que está sim. É difícil. E ela só tem quatro anos.

(Célia. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 13/10/2018)

A exposição de crianças e jovens a condutas, relações e comportamentos “inadequados” também ganhou destaque na fala de outras mães. Um caso relatado por uma das entrevistadas diz da importância de uma rede de vizinhança fortalecida para servir de modelo para as crianças e os jovens e para auxiliar as famílias pobres, sobretudo aquelas monoparentais chefiadas por mulheres, na socialização dos filhos. Nas palavras dessa mãe:

[...] maioria das mulheres chegou aqui com o marido e agora estão se virando sozinhas, com os filhos, uns dando trabalho porque acabam se envolvendo com coisas erradas... As mães que eu sei que passaram mais aperto foram aquelas que vieram com crianças e adolescentes... chegou aqui e os filhos já eram adolescentes, para essas, foi muito difícil... Colegas minhas já tiveram que sair daqui do bairro porque os filhos se envolveram... E aí elas acharam que era melhor sair daqui porque o filho já tava de um jeito que elas não tavam reconhecendo. E aí elas falavam assim: “Eu vou sair daqui. Vou voltar para lá, porque lá eu já sou conhecida e o pessoal ajuda a olhar e os parentes estão por perto também.” (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Estudos como os desenvolvidos por Sant’Anna & Salata (2009) e Farias & Pinheiro (2013) mobilizam vasta literatura que aborda o papel de uma vizinhança integrada e com laços afetivos preservados na socialização de crianças e jovens. De acordo com Farias & Pinheiro (2013), essas vizinhanças, denominadas pelos autores como “vizinhanças vivas”, caracterizam-se por uma dimensão afetiva capaz de gerar sentimentos de coesão, segurança e apego ao lugar porque “nelas há um investimento emocional no local, de forma que os moradores interagem com seu espaço físico em eventos, brincadeiras, simples conversações

e têm o seu vizinho não como um estranho familiar, mas como um confiante e participante ativo de suas vidas.” (FARIAS & PINHEIRO, 2013, p. 28). São, portanto, vizinhanças capazes de dar suporte social diário ao grupo local, colaborando positiva e diversamente para a socialização de crianças e jovens, vizinhanças que, conforme os autores, parecem estar perdendo “espaço diante das mudanças nos processos de urbanização e relações sociais” (FARIAS & PINHEIRO, 2013, p. 27). Criar laços e fortalecer as relações de vizinhança não são tarefas simples, sobretudo quando parte dos moradores se muda com regularidade, situação comum nos residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1, tendo em vista irregularidades no uso e na ocupação de alguns imóveis.

Contudo, o uso irregular de imóveis do Programa MCMV-Empresas Faixa 1 ganhou destaque na fala dos entrevistados. Diversos estudos sobre o MCMV constatam ausência e/ou insuficiência de acompanhamento e fiscalização dos órgãos competentes sobre as formas de uso e ocupação dos imóveis. Esta, uma situação que contribuiu para o estabelecimento de uma dinâmica irregular de uso e ocupação de imóveis no interior dos residenciais. Segundo os entrevistados, diversos imóveis não chegaram a ser ocupados formalmente pelos beneficiários, outros foram abandonados porque não atendiam às necessidades das famílias ou por medo da violência que se agravou em algumas localidades. Duas famílias próximas de uma das mães entrevistadas abandonaram os imóveis do MCMV por não terem se adaptado ao novo local de moradia e à nova vizinhança:

A minha colega que morava aqui perto ela mudou daqui porque ela não aguentou e ela não quis mais ficar aqui. Aí ela foi morar lá no “Bairro MC” porque os filhos dela também dá muito trabalho. Tem um que dá muito trabalho pra ela. Muito levado e se envolveu com os outros meninos. [...] A casa era dela. O nome dela foi sorteado. A casa dela é até aquela ali, mas aí ela resolveu ir embora por causa dessa situação. A minha tia também morava no Nova Germânia, mas foi embora porque não aguentou. Muita confusão. (Célia. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 13/10/2018)

Um dos jovens entrevistados destacou dificuldades decorrentes das frequentes ocupações irregulares que motivaram a sua família a abandonar o imóvel e se mudar do Residencial MCMV-A para um imóvel autoconstruído, localizado em uma área de ocupação irregular:

Entrevistado: Com o passar dos anos, foi ficando difícil de morar. Foi ficando um lugar difícil porque começou a invasão das casas, um monte de gente lá que não foi sorteada e começou a invadir as casas que estavam livres, e nisso começou a ter roubo, assalto, drogas pesadas e um monte de gente sem noção entrando e morando...

Pesquisador: A casa de vocês agora o seu pai construiu, né... sua mãe e seu pai... e aí vocês devolveram a casa do Residencial MCMV-A para a Caixa?

Entrevistado: Na verdade não. Ela tá à deriva lá. Minha mãe mandou uma mensagem para o procurador, um negócio assim da Caixa, aí eles ficam conversando por telefone...

Pesquisador: A sua mãe comunicou que vocês saíram?

Entrevistado: É um negócio assim, porque eu acho também que passou o tempo, e ela já pagou a casa inteira no caso, aí eu não sei se eles querem que a gente continue para casa continuar sendo nossa...

(Ryan. Jovem, 18 anos, negro, matriculado no 3º ano do Ensino Médio, trabalho informal sem regularidade. Entrevista concedida à JSL em 31/10/2018)

Os referidos imóveis abandonados acabam à mercê de ocupações irregulares. Um círculo que não se fecha. Casos que revelam o “sonho da casa própria” desfeito. Os entrevistados também relataram a existência de imóveis ocupados irregularmente via cessão de uso ou contrato de compra e venda. A família de um dos jovens entrevistados se enquadra nesta situação de irregularidade:

Entrevistado: O meu irmão mais velho mora com a gente, mas na casa de trás, que é dele. [...] Aí minha mãe fez assim... como ele estava preso, minha mãe abriu um buraco dentro da casa...

Pesquisador: Como é? Não entendi.

Entrevistado: Lá é duas casas em cima, duas casas embaixo. Aí ela fechou a porta da dele, de trás, e abriu um buraco dentro de casa.

Pesquisador: Ah! Abriu tipo uma passagem por dentro...

Entrevistado: Porque é muita pessoa que mora lá em casa. [...] A casa de trás era uma casa toda quebrada...

Pesquisador: Estava abandonada?

Entrevistado: É. Mas aí tem uns viciadinho que ficava lá...

Pesquisador: É? E então aí sua mãe foi e arrumou a casa?

Entrevistado: Foi. Aí meu irmão correu atrás. Isso tudo enquanto ele tava preso. Aí, depois quando ele saiu foi lá, assinou e pegou a casa.

Pesquisador: Assinou o papel onde?

Entrevistado: Com a mulher da casa. A mulher lá deixou a casa pra ele...

Pesquisador: A pessoa que morava lá antes deixou a casa pra ele?

Entrevistado: E ele foi atrás dela, conversou com ela, e ela falou que podia ficar lá porque ela não ia morar lá mais não. Aí passou pro meu irmão.

(Ricardo. Jovem, 15 anos, pardo, matriculado no 1º ano do Ensino Médio, trabalho informal sem regularidade. Entrevista concedida à JSL em 31/10/2018)

Conforme alguns educadores, essa dinâmica irregular de uso e ocupação dos imóveis do MCMV-Empresas Faixa 1 prejudica o processo de escolarização de crianças e jovens oriundos de famílias que se mudam com regularidade. O mesmo educador abordou a gravidade da questão em dois momentos distintos:

[...] a nossa rotatividade é grande. Sabe por quê? Apesar dessas casas terem os seus beneficiários, Janaina, algumas pessoas não ficam por questões do tráfico mesmo. Umas não ficam porque acham que o lugar é violento. Outras vêm... e invadem as casas que os proprietários não estão nelas. Às vezes a pessoa tem... a gente recebeu um aluno aqui semana passada, que a família teve uma situação complicada lá no outro lado da cidade, na zona sul, em outro bairro. Então, alguém avisa que aqui tem casa vazia, a família vem e invade. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida à JSL em 11/09/2018)

[...] tem muita casa aqui que tá invadida, que está vazia. Então, alguém descobre que tem uma casa lá no Residencial MCMV-A, aí vem, muda [...] Esse Programa,

a pessoa tem todo um processo. Faz uma inscrição, é sorteado, leva documentação na Caixa, recebe-se um contrato... E muda pra casa. Ai a pessoa chega aqui e eu falo: “Você tem comprovante de residência?” “Mas não é no meu nome, não.” Falei: “É no nome de quem, então?” “Ué, da dona da casa.” A gente tá vendo que ela nem conhece a dona da casa. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

Também houve relato de ocupação irregular de imóveis do MCMV-Empresas Faixa 1 pelo tráfico²²¹. Uma das mães entrevistadas se viu “obrigada” a entregar o imóvel para tráfico devido a dívidas do pai de um dos seus filhos com um traficante da região. Nas palavras da entrevistada:

Quando o Residencial MCMV-D foi inaugurado a gente foi morar lá porque eu fui sorteada. Meu nome foi sorteado. Eu morava com o pai do Willian que é viciado desde os 13 anos. Ele foi morar com a gente lá. [...] Agora, vou ter que pagar aluguel o resto da vida. Nunca mais vou arrumar outra casa porque não posso mais concorrer. [...] Entreguei a casa para o traficante em troca da dívida do pai do Willian. Agora ele está internado para tratamento... desintoxicação. (Joelma. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 23/11/2018)

Conforme indicado anteriormente, a ocupação irregular de imóveis do MCMV pelo tráfico já havia sido identificada em estudos prévios realizados no âmbito do ProExt EEI-UFJF. Com o relato dessa mãe, ao menos um caso ganhou concretude, face e identidade. Outros entrevistados também citaram casos de ocupação irregular de imóveis pelo tráfico. A fala a seguir enfatiza a ação do tráfico na ocupação de imóveis que não chegaram a ser ocupados pelos beneficiários formais:

Mas aí, muita gente que chegou aqui não ficou. A maioria das famílias aqui são outras famílias que vieram para cá... muitas casas foram alugadas. Tem muita casa alugada. Muitas foram vendidas, apesar de dizerem que não poderia, mas a pessoa não quer nem saber, eles não querem e ponto. [...] Aqui tem muitos traficantes que também tomaram casa, mas de gente que não veio ocupar. Gente que não vem morar. Ué? Eles chegaram e não tinha ninguém... Aí, quando o morador vem, eles não deixam mais entrar. Teve caso aqui de gente que mudou mesmo por isso. Aí, o governo tenta fazer alguma coisa... Né? De vez em quando manda a Polícia Federal vir aqui... Eles ficam dando batida aqui. Polícia Federal tirou muita gente aqui que estava ocupando a casa que não era da pessoa... É... Mas, aí, tira, tira mas sempre entram de novo. É só eles virar as costas que entra tudo de novo. (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Outro relato enfatiza casos de ocupação irregular de imóveis que foram abandonados pelos beneficiários devido às constantes ameaças e à sensação de insegurança que afetou algumas famílias²²²:

E às vezes a pessoa acaba largando... Acaba largando e volta... voltando para onde era. Ali no Residencial MCMV-VBV, por exemplo, se você for lá tem um monte de casa invadida. É. Porque as pessoas acabam saindo, largando para lá e os

²²¹ Situação também identificada em outros municípios brasileiros, como os da Região Metropolitana de Fortaleza, conforme indicam Pequeno & Rosa (2015).

²²² Problema também identificado em outros municípios brasileiros como apresentado em Amore, Shimbo & Rufino (2015).

bandidos tomaram conta. Eles veem a casa fechada e, pode ser a minha, pode ser a sua, pode ser lá ou em qualquer outro lugar e eles tomam conta. Se a gente deixar, os traficantes tomam conta. É. Quando você chega a casa está pelada. Em qualquer casa, se sair por muito tempo, quando volta a casa está pelada. Isso é o que a gente escuta falar. [...] Muitos foram embora. Não ficaram nas casas. Porque alguns simplesmente desistiram... Eles foram embora mesmo. [...] Porque começou assim, a pessoa não podia sair de casa, não podia deixar na casa sem ninguém. Não podia sair para trabalhar porque fica preocupado. Entendeu? É complicado. (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

Além de problemas e rivalidades de moradores dos residenciais do MCMV entre si e destes com grupos residentes no entorno, os entrevistados citaram situações que restringem ou impedem a circulação de pessoas em áreas públicas dos residenciais e do entorno – situações que, geralmente, envolvem o tráfico de drogas. Impedimentos e restrições à circulação em áreas públicas são, na prática, transgressões ao direito de ir e vir garantido pelo inciso XV do Art. 5º da Constituição Federal de 1988. O tema foi abordado por Alba Zaluar em obras que analisam as dinâmicas sociais presentes nas favelas brasileiras (ZALUAR & ALVITO, 2006; ZALUAR, 2004; ZALUAR, s.d.). Conforme Zaluar (s.d.), interferências no direito de ir e vir das pessoas são frequentes em favelas e áreas segregadas pobres marcadas pela presença do tráfico, que impedem a circulação de pessoas por determinados espaços, se necessário com uso da força e da violência. O mesmo problema foi verificado no entorno de alguns residenciais do MCMV Brasil afora, como ressaltado por Shimbo (2015, p. 49) “A sociabilidade e a convivência entre os moradores têm sido afetadas pela presença de tráfico e milícia nos conjuntos habitacionais – por exemplo, a restrição da mobilidade [...]”. Relatos de restrição da mobilidade em Juiz de Fora foram dados por educadores de seis unidades escolares, três mães e três jovens. Um educador disse assim:

Aqui tem aqueles casos em que alguns jovens tinham dificuldades para circular entre os bairros. E isso se acentuou com a chegada do Residencial MCMV-B. (Escola Oméga. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 04/10/2018)

Na conversa com uma jovem, o tema foi abordado da seguinte forma:

Entrevistado: Sair à noite é tranquilo.

Pesquisador: Não tem perigo?

Entrevistado: (Gesticulou negativamente.)

Pesquisador: Não? Você conhece o pessoal?

Entrevistado: (Gesticulou positivamente.)

Pesquisador: E para quem não é daqui, é tranquilo?

Entrevistado: Não.

Pesquisador: Não?

Entrevistado: Depende. Os meninos daqui é ‘escama’.

Pesquisador: O que é isso? Me explica um pouquinho.

Entrevistado: Tipo assim, eles te vêm assim bem arrumada... você não é daqui e acham que você é de outra... que você veio... tipo policial disfarçada. Mas não que você seja policial, é de outro lugar, tipo assim, do “Bairro Carmim”, do “Bairro MC”. Aí tem rixa. [...]

Pesquisador: Quem? Adultos? Jovens?

Entrevistado: Silêncio.

Pesquisador: Jovens?

Entrevistado: (Gesticulou positivamente.)

Pesquisador: E se eles se encontrarem na rua?

Entrevistado: (Silêncio) Se vê, brigam.

Pesquisador: Eles mexem com outras pessoas? Por exemplo, se outra pessoa estiver passando na rua...

Entrevistado: É 'bonde'. [...]

Pesquisador: Mas se tiver passando uma pessoa que não está envolvida nessas coisas, não tem problema?

Entrevistado: Depende. Se ela for entrar, ela leva o dela também. Entendeu? Hoje em dia o mundo está assim. (Risos)

(Rayka. Jovem, 15 anos, negra, não estuda, última série concluída 8º ano do Ensino Fundamental. Entrevista concedida à JSL em 13/10/2018)

Alguns entrevistados citaram casos de jovens moradores do MCMV que não podem circular nas áreas públicas do residencial nem entre os bairros do entorno devido a um conjunto de fatores relacionados a condutas violentas de enfrentamento juvenil e/ou envolvimento com o tráfico de drogas. Um dos jovens afirmou que evita sair à noite, mas que, geralmente, o problema é entre o “pessoal que mexe com coisa errada”:

Pesquisador: Então, você evita ficar andando à noite por aqui. Mas você já teve algum problema? Você já viu alguma coisa?

Entrevistado: Eu já vi.

Pesquisador: Já? E o que você viu?

Entrevistado: (Silêncio)

Pesquisador: Por isso você prefere não ficar andando muito tarde?

Entrevistado: É. Mas tem mais problema é entre eles mesmo. As briguinhas é entre eles mesmo.

Pesquisador: Quem são? Você sabe?

Entrevistado: O pessoal que mexe com coisa errada.

Pesquisador: É? Como assim?

Entrevistado: Coisa errada... Tipo drogas, coisa assim... (Silêncio)

Pesquisador: Entendi. E essas briguinhas que você falou, são todos aqui do bairro?

Entrevistado: Ou, por exemplo, tem brigas com pessoas de outro bairro?

Entrevistado: De todos os bairros. Tem do “Bairro MC”. Tem atrito com os caras daqui. Do “Bairro Púrpura”. Os caras mesmo nem podem sair daqui. Tem atrito aqui, tem atrito ali. Em todo lugar. E eles não param para ver isso. Que isso? É tão bom sair.

(Breno. Jovem, 16 anos, negro, não estuda, última série concluída 8º ano do Ensino Fundamental, trabalha. Entrevista concedida à JSL em 13/10/2018)

Conforme os entrevistados, os problemas foram se agravando e os casos de violência se tornaram tão frequentes ao ponto de algumas famílias não se sentirem seguras para receber visitas. Um dos jovens afirmou:

Estava começando a ficar preocupante, porque antes era um caso que surgia... Aí passava no jornal a briga. Aí passou no jornal que o menino morreu no Residencial MCMV-A. E aí foi começando a ficar desgostoso já. Nisso a gente parou de receber visita dos amigos antigos... igual meus pais têm amigos muito antigos da época do quartel, que eles gostam muito da gente, mas eles tinham parado de ir na nossa casa e agora que a gente se mudou até voltou. Uma vez eles foram lá e o carro deles é diferente, né, todo preto, e aí quando passou na rua os meninos começaram a tampar pedra, porque eles acharam que era alguém indo cobrar dívida. Igual meu tio, meu tio tem moto, e aí, moto igual sirene da polícia, né...

sempre que vem alguém de moto eles ficam com medo de ser alguém vindo cobrar alguma coisa, ou alguém com arma... E aí meu tio passou lá e os meninos ficaram olhando ele torto, aí depois disso ele parou de frequentar nossa casa também. (Ryan. Jovem, 18 anos, negro, matriculado no 3º ano do Ensino Médio, trabalho informal sem regularidade. Entrevista concedida à JSL em 31/10/2018)

Além dos problemas que restringem a circulação de alguns moradores por entre o residencial e áreas públicas do entorno e da insegurança para receber visitas, houve relatos de ameaças, agressões e roubos no trajeto de acesso ao residencial do MCMV. Três jovens afirmaram que foram vítimas de roubo quando se dirigiam para casa. Um dos casos foi assim:

Entrevistado: Chego em casa já tá de noite, já. Na verdade, eu poderia descer na Rodoviária, só que como é perigoso... e eu já fui assaltado nesse caminho, então eu vou direto. Eu vou até o centro, pego o ônibus e desço a pé.

Pesquisador: Você já foi assaltado aqui na região?

Entrevistado: É. Foi de tardinha. O cara parou... (Silêncio)

Pesquisador: Você estava sozinho?

Entrevistado: Tava. O cara me parou e pediu o celular, só que o celular estava no bolso aqui. Aí ele botou a mão no meu bolso, procurou, procurou e achou o dinheiro. Só dinheiro. Ele não chegou a pegar meu celular.

Pesquisador: E você ficou assustado?

Entrevistado: Não porque eu já tava vendo ele vir. E aí eu pensei assim que alguma coisa ia acontecer. Ele já estava com a faca na mão... dei a mão e falei com ele que podia pegar... Ele pegou o dinheiro e saiu...

Pesquisador: E você não reagiu?

Entrevistado: Não. Nem podia.

(Luciano. Jovem, 17 anos, pardo, matriculado no 2º ano do Ensino Médio, Jovem Aprendiz. Entrevista concedida à JSL em 14/11/2018)

Uma das mães entrevistadas também contou sobre uma experiência desagradável ocorrida dentro do ônibus, quando se dirigia para casa após o trabalho:

E aí teve um dia que eu fui pega de surpresa [...] o ônibus foi apedrejado. Os moleques que estavam do lado de fora apedrejaram o ônibus com os meninos que tinham do lado de dentro. E eles não querem nem saber [...] eu ouvia muitas questões dos outros falando que que era perigoso, que tinha “apedrejamento”, que às vezes o ônibus tinha que mudar a rota... E dessa vez eu tava lá. [...] E eu vinha do serviço era onze horas da noite. Foi o maior susto. (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Tendo em vista toda essa ordem de acontecimentos, o clima de insegurança aumentou impactando negativamente na sensação de pertença e na autoestima dos moradores dos residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1, que acabaram, muitas vezes, sem distinção, estigmatizados e discriminados. Um educador abordou a percepção negativa que os moradores já estabelecidos no bairro tinham dos beneficiários do MCMV:

Eles eram vistos aqui como invasores. Quantas frases de pais aqui do Bairro MC, de moradores aqui do Bairro MC, como “Depois que esse pessoal das casinhas chegou aqui, o bairro acabou.” Então, você imagina o que é que é. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

E outro entrevistado ressaltou que a imagem do bairro “foi ficando ruim” com a instalação do MCMV:

Entrevistado: O próprio “Bairro ÂMBAR”, com essa chegada do Residencial MCMV-B eles viram, viram não, perceberam que o bairro foi, a imagem do bairro foi lá fora, no noticiário, jornal, foi ficando ruim [...] Você está me entendendo?

Pesquisador: Como você acha que ficou a imagem dos bairros aqui dessa região com a chegada do Residencial MCMV-B?

Entrevistado: Piorou. [...] O tráfico é muito grande e a gente tem também muito aluno que mora lá que são, assim, bem estruturados. Entendeu? Não se envolvem. Mas é muito complicado, né! O Residencial MCMV-B, para muita gente, foi muito negativo aqui, para o bairro e para a escola também.

(Escola Bêta. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 14/08/2018)

Até mesmo os familiares dos beneficiários do MCMV “não viam com bons olhos” os residenciais do programa. Uma das mães entrevistadas disse:

E aí no início eu falei assim com meu pai que a única alternativa que eu tinha era essa casa... E aí veio todo mundo falar que não era para eu ir para aquele lugar, porque aquele lugar é muito mal falado, quem sai do CERESP já vai direto para lá... arrumam casa para o pessoal que sai do CERESP e ir para lá. Eles não viam com bons olhos esse lugar aqui. Aí eu falei que eu sentia muito, mas eu também consegui minha casa lá e eu não tenho nada com quem é do CERESP. “Nós somos trabalhadores e eu vou para lá. Então, eu vou chegar lá com a minha cabeça erguida de que eu sou uma pessoa trabalhadora. Infelizmente, o lugar não foi feito só para nós, mas a diversidade vai ter que entrar no meio.” Como nós, vieram muitas famílias para cá, ninguém deve nada para ninguém aqui não, mesmo que tenha muitas famílias... complicadas. (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

A fala da entrevistada aborda a relação entre o local de moradia e o *status* dos seus moradores – uma relação estigmatizante na qual o local de moradia predeterminaria as qualidades dos moradores. Conforme Ribeiro (2007), a estigmatização pelo local de moradia se constitui em um problema que afeta grande parte dos brasileiros que residem em áreas pobres, periféricas e segregadas das cidades brasileiras – um problema que tende a

estigmatizar a pobreza e os pobres, promovendo imagens negativas das comunidades dos bairros populares, que passam a ser vistos como fontes do mal. Essas imagens inspiram e reforçam práticas discriminatórias da sociedade como um todo em relação às favelas e aos bairros populares, sobre os quais passam a vigorar concepções e discursos estigmatizadores. Bem sabemos, a partir dos resultados das pesquisas de Wacquant (2001) sobre os guetos negros de Chicago e sobre as periferias pobres de Paris, que o estigma acaba sendo incorporado pelos estigmatizados, o que os leva a comportamentos orientados pela busca em se dissociar desses lugares. (RIBEIRO, 2007, p. 535)

A estigmatização pelo local de moradia colabora para a vulnerabilidade social e afeta negativamente a autoestima dos moradores. De acordo com alguns entrevistados, a baixa autoestima e a ausência do sentimento de pertença fazem com que os próprios moradores discriminem seus vizinhos e o local de moradia – situação que levou uma das escolas participantes a trabalhar a temática com seus alunos. Conforme uma educadora,

[...] também tinha muita discriminação por conta das casinhas. Eles falavam “casinhas”. O próprio pessoal do condomínio. Porque eles mesmos falavam que lá tinha muita bagunça. Então, houve sim muita discriminação e a gente sempre trabalhou aqui dentro para acabar com o tratamento de “casinhas” e acabar com essa discriminação. “Não. Lá é um residencial. É um condomínio.” Tirar isso deles porque eles não tinham a sensação de pertencimento. (Escola Kappa. Professora. Entrevista concedida à JSL em 12/09/2018)

Discriminação e estigma que também se fazem presente nos serviços e nos equipamentos públicos destinados ao atendimento da população como escolas e postos de saúde, por exemplo. A respeito do tema, um educador apresentou a sua opinião da seguinte forma:

Porque para mim, Residencial MCMV-D e esses lugares assim, Deus me livre, eu posso até estar cometendo uma discriminação muito grande, mas institucionalizou uma favela. Porque misturou todo mundo, gente boa com quem não merecia. Entendeu? Então, a gente tem que ver... Inclusive quando a gente tem problema, que eu ligo para mãe e a gente vê que está dormindo... cinco horas da tarde e a mãe está dormindo... coisas assim. Então, é muito problema. E aí se você me perguntar se o Programa MCMV foi legal, eu vou te dizer que não foi. Porque lá no “Bairro Bege” era todo mundo trabalhador. (Escola Pi. Vice-Diretor. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Outro educador tratou das reclamações que escuta de mães de alunos acerca da forma como são tratadas em alguns espaços/instituições quando o local de moradia é revelado:

Porque uma reclamação de algumas mães aqui, que algumas escolas tratam elas com indiferença, em alguns lugares, quando elas falam que mora no Residencial MCMV-A. É, nesse Minha Casa Minha Vida, a gente vê uma certa resistência, a gente já teve até de professor. Quando pega o encaminhamento, você sabe como é esse processo de encaminhamento. Fala onde é a Escola, mas a pessoa não sabe. Quando a professora chegou aqui ela quase enfartou, Beatriz. Ela em pé falou comigo: “Se eu soubesse que era aqui eu não tinha vindo.” Falei: “Como assim você não tinha vindo?” “Nossa, Minha Casa Minha Vida...” Eu falei: “o que que tem isso?” “Aqui é perigoso? O menino me cerca? Tem certeza? Posso parar meu carro ali fora?” Falei: “Olha, o meu nunca roubaram não. Paga para ver, uai. Deixa ele ali, vamos ver o que que acontece.” Ninguém mexe. Eu já esqueci a minha chave em cima do meu limpador de para-brisa. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

Conforme alguns entrevistados, verifica-se discriminação e preconceito até mesmo entre empregadores, que evitam contratar moradores dos residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1, situação que rebaixa o *status* social e deprecia a imagem dos moradores do MCMV porque diretamente associada ao espaço em que habitam (amplamente reconhecido como um espaço de sociabilidade violenta). Receosos, alguns moradores do MCMV acabam por ocultar ou mentir sobre o local de moradia quando procuram por trabalho. Esse o caso de duas mães entrevistadas, uma delas disse assim:

Entrevistado: Eu até estava falando com a moça outro dia que está difícil arrumar emprego. No meu currículo, por exemplo, o meu endereço está “Bairro MC”, eu coloquei que eu moro no “Bairro MC”, porque se eu colocar que moro no Residencial MCMV-D eu não arrumo emprego, não.

Pesquisador: O que você acha que as pessoas pensam quando você fala que mora no Residencial MCMV-D?

Entrevistado: Eles apelidaram aqui de “Parque das almas”. Aqui é o “Parque das almas”. Aí eles têm medo de dar emprego para a gente. [...] Então eu sempre coloco que moro no “Bairro MC”. Eu não falo que moro aqui não.
(Joana. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 08/10/2018)

Tudo isso, de uma maneira ou de outra, afetou/afeta o clima escolar, os educadores e os estudantes, prejudicando o bom desenvolvimento das atividades e dificultando a manutenção do patrimônio público escolar. Afinal, a escola não fica isenta do que acontece no território. Assim é que, como será apresentado mais adiante, algumas escolas, por exemplo, tornaram-se vítimas de invasões e roubos enquanto outras identificaram o crescimento desse tipo de episódios após a instalação de residenciais do MCMV no entorno.

Críticas ao Programa MCMV e problemas envolvendo moradores dos residenciais foram os temas mais evidenciados pelos entrevistados. No entanto, importante mencionar que parte dos entrevistados trouxe à baila outros olhares e outras percepções do programa que reforçam a sua importância para a concretização do direito à moradia de parcela da população negligenciada pelos programas habitacionais precedentes, aspecto abordado a seguir.

3.2.1.2 MCMC: Outros olhares. Outras percepções.

Como demonstrado nas páginas anteriores, ganhou destaque na fala dos três grupos de entrevistados insatisfações e/ou críticas ao Programa MCMV. Alguns entrevistados evidenciaram a ausência e/ou insuficiência de infraestrutura e serviços e apresentaram casos de violência. Outros abordaram questões relacionadas à ausência do sentimento de pertença por parte dos moradores do MCMV, à insuficiência do acompanhamento social das famílias beneficiárias e à reduzida fiscalização da ocupação dos imóveis. No entanto, apesar de todas as críticas, dos problemas e das inconveniências, também foi possível identificar entre os entrevistados outras percepções sobre o MCMV que reforçam a sua importância para a fruição dos direitos, sobretudo do direito à moradia por parte de uma parcela da população negligenciada pelos programas habitacionais anteriores. Percepções que ressaltam aspectos positivos do MCMV também foram identificadas em estudos realizados em outras regiões e municípios brasileiros, conforme destacam Cardoso e Lago:

A produção do Programa para Faixa 1 é voltada para uma demanda composta em grande parte por uma parcela da população que historicamente teve poucas oportunidades de acessar o mercado formal de imóveis, convivendo com a insegurança de perder a sua residência (por desastres naturais, remoções forçadas, reintegrações de posse), e, não raras vezes, teve seus locais de moradia marcados

por carências objetivas e estigmatizações de diversas naturezas. Destaca-se, ainda, que o processo de expansão das metrópoles brasileiras nunca conseguiu garantir o mesmo padrão de urbanização para toda a sua população, o que faz com que o Programa seja concebido por parte significativa do seu público-alvo enquanto uma possibilidade tangível de melhorar objetivamente suas condições de vida. As melhorias podem ser para escapar de áreas de risco, de regiões com altos níveis de violência urbana, de assentamentos sem acesso à infraestrutura básica, de condições precárias de moradia, ou de situações de coabitação e aluguel. (CARDOSO & LAGO, 2015, p. 297)

A conquista da “casa própria” foi o aspecto positivo do Programa MCMV mais citado pelos entrevistados para esta pesquisa de doutorado. Um educador ponderou sobre os critérios de seleção dos beneficiários, mas deixou clara a importância do programa:

É complicado isso do MCMV. Tipo fazer as casas, mas tinha que deixar as pessoas no seu local. Não que você seja baírrista, mas os lugares são diferentes. E as pessoas não gostam. As vezes tem o emprego da pessoa que é em outro lugar. A vida da pessoa... as referências... as amizades... Né!? E você tem que deixar tudo isso não é uma coisa fácil. É uma coisa muito difícil. Então, eu acho que o grande problema do MCMV é isso. Apesar de achar que tem que ter, tem que ter porque as pessoas precisam de casa. Então, tem que ter o Programa. (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

Uma das mães entrevistadas falou da satisfação na aquisição da casa própria e da importância dessa conquista para a sua família:

Eu fiquei muito satisfeita de ter pegado aqui porque o meu marido não estava aguentando pagar o aluguel e a gente sempre tendo que receber ajuda dos parentes... Aí, já viu né!? No início ainda vai, mas depois começa um titi aqui, um titi ali, uma conversa aqui, uma conversa ali. E eu falei: "Caio, a gente não pode ficar assim. Vamos para aquelas casinhas." Aí, viemos para cá. Melhorou tudo. (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Para a maioria das famílias beneficiárias do Programa MCMV, a conquista da casa própria impactou positivamente no orçamento familiar, sobretudo por não terem mais que pagar aluguel, como evidenciou uma das mães entrevistadas:

Então, a gente que já vem de uma situação né, de pobreza... A gente também era pobre e eu estava desempregada, só meu marido trabalhando... Agora continua a mesma coisa, mas melhorou muito porque a gente saiu do aluguel, porque o aluguel era muito caro e a gente com três crianças pequenas. [...] Aí eu fiz a inscrição, falei com o marido, fiz a inscrição... Aí, saiu do jeito que eles falaram. (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Interessante notar que alguns entrevistados apresentam na mesma fala aspectos positivos e negativos do Programa MCMV. Essas falas, em um primeiro momento, parecem contraditórias, mas, se analisadas de forma detida, tendo em vista as condições de vida antes e depois do MCMV, esclarecem porque a vida das famílias melhorou em muitos aspectos. Uma das mães entrevistadas fez comparações entre a moradia anterior e a casa do MCMV:

Entrevistado: Lá na outra casa era um cômodo só. Um comodozinho só. [...] Eu fiquei muito feliz quando eu recebi a casa. Porque o Breno... porque naquela época não era *bullying* mas hoje é. Porque o Breno sofria muito lá na escola porque os

colegas falavam que a casa dele era feia, que era só de tijolo. Não era nem rebocado. Era uma garagem. [...]

Pesquisador: De uma maneira geral você gosta de morar aqui?

Entrevistado: Eu gosto. Eu, particularmente, não posso reclamar. Ninguém nunca entrou aqui em casa. Ninguém nunca mexeu comigo. Mesmo sabendo que sou só eu e os meninos. Nunca tive outros problemas.

Pesquisador: Pensando na sua situação anterior, como você se sente com relação à sua casa?

Entrevistado: Bastante bem. Feliz. Tem bastante coisa que ainda tem que melhorar, mas devagarinho a gente vai melhorando. Igual ao muro, eu não tinha muro, aí quando eu comecei a trabalhar no Demlurb eu fiz o muro. Já foi uma conquista na minha vida.

(Joana. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 08/10/2018)

Outra mãe não ocultou os problemas do residencial, mas fez questão de abordar como aspecto positivo as possibilidades de escolha das escolas em que os filhos irão estudar, tendo por referência a existência de várias escolas na região:

Todo lugar está assim... tem problemas. A gente ouve falar de briga e até coisa mais séria (...) Mas o que eu posso dizer aqui, que eu acho que esse projeto aqui deu muito certo [...] o projeto dessas casas. E por aqui já tem muitos colégios... Aqui a gente pode escolher. (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Um outro aspecto positivo abordado pelas mães entrevistadas refere-se à solidariedade entre os moradores e ao estreitamento dos laços de vizinhança diante de situações difíceis – uma forma de solidariedade que não alcança todos e que não pode ser comparada à verificada nas “vizinhanças vivas” abordadas por Farias e Pinheiro (2013), mas que não deixa de ser importante. Uma das mães compartilhou sua experiência de solidariedade com vizinhos:

Parece tão complicado as coisas né, mas a gente já tá tão carente que quando a gente vê isso... A gente passa um aperto, passa por isso de madrugada e aí as pessoas ajudam a gente... Eu fiquei me sentindo tão bem, e eu disse para o Caio que não ia sair daqui por nada. A vizinha largou a mãe dela aqui sozinha de madrugada para ajudar a gente... A mãe dela que já é uma senhora de idade, e ela ficou lá com meu filho, olhando ele até de manhã cedo. São pequenas coisas que te dão força para você enfrentar tudo e ir em frente, passar por todos os obstáculos. Então, agora com escola e ônibus na porta a gente não vai sair daqui e tá bom demais para nós... Eu não tenho do que reclamar. [...] Mas é um projeto de vida, para você poder começar a sua vida com um pouco mais de tranquilidade saindo do aluguel, porque o que a gente paga aqui é o mínimo, então dá para as famílias pagarem [...] E aqui você vê, as crianças têm tudo... Chega época de verão a gente nem gasta eletricidade, porque a água vem lá de cima, né. Mas é isso, na minha opinião deu muito certo, mas se você tiver oportunidade de falar com outras famílias você vai ver... (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Esses são laços de solidariedade frente às adversidades da vida, que estreitam relações e reforçam a afeição entre vizinhos, quando algumas famílias não podem no dia a dia contar com o apoio dos parentes consanguíneos, como no caso relatado a seguir:

Eu me dou bem com as vizinhas. Tem só umas três que eu não converso. Igual a mãe dessa menina que eu te falei, quando fui internada foi ela quem cuidou dos

meus meninos. Eu fiquei vinte dias internada. E ela ficou olhando para mim porque eu não tenho mais ninguém. (Joana. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 08/10/2018)

Também se destaca a solidariedade retribuída entre vizinhos, quando nem mesmo o poder público se faz presente:

Pesquisador: E você tem apoio de alguém? Você disse que está desempregada. Como fica a situação da casa? As despesas...

Entrevistado: Essa moça que veio aqui com você, uma ajuda a outra. Entendeu? Uma ajuda a outra. Aqui é Deus, eu e ela. Porque ela ganha cesta e eu já não ganho. [...] Eu estava pegando na AMAC, mas aí deu tempo e me cortaram. E aí quando eu preciso de alguma coisa eu vou lá e pergunto ela e ela me ajuda. Quando ela precisa ela vem e eu ajudo. E assim a gente vai levando. (Célia. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 13/10/2018)

Outro ponto positivo do Programa MCMV refere-se à possibilidade de crianças e jovens criarem laços com a instituição escola após a família fixar moradia nos residenciais do programa. Como já indicado, vários jovens, em função das constantes mudanças de casa na luta familiar para concretizar o direito à moradia, frequentaram diversas escolas. Jovens que, com menos de 18 anos de idade, já frequentaram cinco, sete, dez escolas diferentes²²³. Trata-se de uma situação que realmente dificulta a criação de laços com a instituição escolar e com as suas regras. Um dos jovens entrevistados, por exemplo, matriculado no 1º ano do Ensino Médio, já frequentou dez escolas diferentes (tema que será retomado mais adiante).

Como foi possível verificar nos excertos apresentados até aqui, os entrevistados destacaram aspectos positivos e negativos do programa e dos residenciais do MCMV. As percepções positivas do programa referem-se, basicamente, à conquista da “casa própria” e aos laços de solidariedade construídos entre alguns moradores diante de situações difíceis. Mas, de maneira geral, problemas e aspectos negativos ganharam proeminência na fala dos três grupos de entrevistados com relatos que envolvem: pobreza e vulnerabilidade das famílias; ausência e/ou insuficiência de infraestrutura e serviços; formas irregulares de uso e ocupação dos imóveis do MCMV; rivalidade e violência entre os moradores que algumas vezes limitam o direito de ir e vir das pessoas e dificultam a vida de muitas mães na tarefa de criar seus filhos, sobretudo quando adolescentes e jovens. São essas evidências de que o direito à moradia não se encerra com o acesso à casa.

A seguir ganham destaque as representações dos entrevistados acerca dos alunos, das suas famílias e das diferentes percepções sobre a importância da escola.

²²³ Consultar Quadros 7 e 8 apresentados no Apêndice B.

3.2.2 Sobre os alunos, suas famílias e a importância da escola

Os dados da pesquisa indicam que, de maneira geral, o percentual de alunos residentes em habitacionais do MCMV está relacionado, basicamente, a dois fatores: (i) a proximidade física entre escola e moradia; e (ii) a existência ou não de outras instituições escolares no entorno. Geralmente, quanto mais próxima dos residenciais, mais alunos do MCMV a escola atenderá. Quanto mais escolas do mesmo segmento no entorno dos residenciais, menos alunos do MCMV cada uma delas terá. Como já informado, duas escolas participantes desta pesquisa atendem exclusivamente a moradores de residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1, ao passo que as demais atendem também moradores de bairro(s) do entorno. Em três escolas, a maioria dos alunos é do MCMV, alcançado 60%, 80% e 95%, e, nas demais, esse percentual se reduz para até 30% em três escolas, e no máximo 10% em outras seis. Tendo em vista, essas diferenças no público atendido, as falas dos educadores sobre os alunos e suas famílias não fazem referência apenas aos moradores do MCMV. No entanto, algumas considerações específicas a estes foram feitas, e, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, vou me restringir a essas considerações.

Como será possível verificar, há consensos e dissensos nas percepções dos educadores acerca dos alunos, suas famílias e do envolvimento deles no processo educacional. Alguns educadores abordaram a questão considerando a perspectiva da “falta de cultura escolar” da família como um fator que limita a participação e o envolvimento familiar. Outros convergiram para uma visão mais crítica, evidenciando percepções sobre aqueles alunos que transitam entre os rótulos “desinteresse” e “deseestrutura”. Em contraponto a essa visão crítica de alguns educadores, as falas das mães e dos jovens sobre a importância da escola e sobre o investimento das famílias em educação evidenciam lacunas entre os papéis formal e imaginário da escola e o que esta, na prática, é capaz de realizar.

3.2.2.1 A percepção dos educadores acerca dos alunos e suas famílias: “deseestrutura”, desinteresse ou falta de cultura escolar?

Buscarei, nas próximas páginas, evidenciar elementos presentes na percepção que os educadores entrevistados têm dos alunos que moram em residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1 e de suas famílias. Ganharão destaque, elementos relacionados ao processo educacional.

Ao longo das entrevistas, os educadores abordaram experiências vividas no ambiente escolar e apresentaram opiniões diversas sobre os alunos e seus familiares. Os depoimentos

não são homogêneos nem lineares. Ao contrário, intercalam entre aspectos positivos e negativos dos contextos escolar e territorial, entre o ânimo e o desânimo frente aos obstáculos vivenciados no cotidiano da escola, entre momentos de otimismo e de pessimismo. Seis educadores de quatro escolas constituíram-se como um grupo crítico negativamente dos alunos e suas famílias, evidenciando percepções que transitam entre rótulos de “desinteresse” e “desestrutura”. Quatro deles ficaram paralisados frente aos desafios postos pela situação de vulnerabilidade na qual grande parte dos estudantes vive e pela complexidade do “mundo dos alunos” – termo empregado por Marcelo Burgos para abordar a realidade do aluno e melhor compreender sua relação com a escola. Para Burgos (2014, p. 9), compreender o mundo do aluno abrange compreender “seu universo subjetivo, associado ao lugar e às condições em que ele vive, sua família e sua relação com a escola, em suma, do sujeito que há por trás do aluno”. Frente à complexidade do “mundo dos alunos”, os quatro educadores se mostram incrédulos quanto à possibilidade de se educar crianças e jovens em contextos adversos²²⁴. Os outros dois educadores apresentaram-se mais confiantes quanto às possibilidades da escola em educar nesses contextos, desde que esta se guie por regras rígidas e claras.

Os demais educadores (onze), incluindo alguns que atuam em escolas, que, segundo suas interpretações, sofreram impactos negativos com a instalação dos residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1 no seu entorno, também reconhecem os desafios postos à instituição escolar na atualidade, mas, ainda assim, mostraram-se mais confiantes quanto às possibilidades de a escola fazer diferença na vida dos seus alunos, mesmo daqueles oriundos de famílias com “reduzida cultura escolar” – o que, segundo esses educadores, dificulta, mas não impede a participação dos pais/responsáveis no cotidiano escolar das crianças e dos jovens. Mesmo diante as contrariedades vivenciadas no contexto escolar, esse grupo de educadores manifestou disposição para enfrentar os desafios e esperança em relação às possibilidades de a escola desenvolver um bom trabalho.

De maneira geral, esses educadores confirmaram a sensibilidade da escola para com as especificidades do seu público e, por diversas vezes, evidenciaram o esforço da equipe escolar para educar crianças e jovens na sua integralidade e atender suas demandas, mesmo aquelas não diretamente relacionadas à função principal da instituição escolar. Esse grupo de educadores acredita que a escola pode fazer diferença na vida dos seus alunos, mas

²²⁴ Aspecto que pode ser analisado tendo em vista a noção de educabilidade proposta por Néstor López (2005) – ponto que será retomado mais adiante.

reconhece que, sozinha, essa instituição não será capaz de reverter a atual situação e promover educação de qualidade para todos. Por isso, reivindicam mais atenção à educação, mais investimentos e ações sistemáticas e intersetoriais para que a escola possa desempenhar bem os seus papéis, quais sejam, promover o acesso de todos ao conhecimento e formar para a vida em sociedade, para a cidadania e para o mundo do trabalho. Assim, de fato, será colaborar para a transformação e para a justiça social.

De uma maneira geral, o conjunto de educadores entrevistados abordou aspectos da vida dos alunos e de suas famílias que fazem referência a situações de pobreza e vulnerabilidade. Grande parte dos problemas apresentados sobre o conjunto das famílias residentes no MCMV foi reproduzida na caracterização dos alunos e das suas famílias. Sendo assim, considero desnecessário repetir essa abordagem. No entanto, penso importante ressaltar elementos da configuração familiar que, segundo alguns educadores, agravam a situação de vulnerabilidade das famílias do MCMV-Empresas Faixa 1 e que, ainda que indiretamente, prejudicam o processo de escolarização. Posteriormente, serão abordados outros aspectos da percepção dos educadores sobre os alunos moradores do MCMV e suas famílias mais relacionados com a escola e com o processo educacional.

As diferentes configurações familiares, melhor dizendo, a pluralidade de modalidades de organização doméstica existente no mundo contemporâneo ganhou evidência na fala dos educadores. Um deles disse assim:

Porque a sociedade está muito diferente da nossa época. Então, às vezes tem duas mães, dois pais, ou é a vó que cria. Muitos com o pai e a mãe... a gente tem alunos aqui que o pai e a mãe estão presos. (Escola Kappa. Professora. Entrevista concedida à JSL em 12/09/2018)

Para alguns educadores, essa pluralidade evidencia uma descaracterização da família que, muitas vezes, resulta em “desestrutura” e falhas na tarefa de socializar e educar as crianças. Essa abordagem tradicional da família é insuficiente para compreender a diversidade presente no mundo real e evidencia dificuldades de parcela da sociedade brasileira, incluindo alguns educadores, em lidar com modelos de estrutura familiar que não a nuclear²²⁵.

²²⁵ Conforme Nicolav & Lima Neto (2017, s.p.), a família nuclear é aquela “família em que o pai e a mãe estão presentes no domicílio”, sendo a família nuclear simples aquela em que, além disso, “todas as crianças e os adolescentes são filhos desse mesmo pai e dessa mesma mãe. Não há mais qualquer adulto ou criança (que não sejam filhos) morando neste domicílio.”; e a família nuclear extensa seria aquela em que o pai e mãe vivem com seus filhos e “com outras crianças e adolescente sob sua responsabilidade, além de outros adultos, parentes ou não do pai e/ou da mãe.” Análises sobre a temática também podem ser encontradas em Telles (2009) e Siqueira (2015).

Para outros educadores, as diferentes configurações familiares refletem mudanças socioculturais, portanto uma característica da sociedade em transformação que configura novas estruturas e não falta de estrutura – aspecto que não diminui a importância e o valor da família, aqui entendida nos termos apresentados por Jerusa Vieira Gomes como:

[...] instituição social básica, histórica, que se transforma sincrônica e diacronicamente. Assim, a priori, está descartada a ideia de um modelo, de um padrão único de organização familiar. Nessa medida, seria mais apropriado falar-se em famílias, e não família. (GOMES, 1994, p. 55)

Apesar do reconhecimento das diferentes configurações familiares como novas possibilidades de organização familiar, conforme destacam Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri (2009, p. 26), “isso não significa dizer que não existam famílias negligentes ou omissas, nem implica em negar a situação de vulnerabilidade de muitas – mas é preciso discernir entre o que realmente traz problemas para as crianças e o que é apenas sinal de novos tempos.” Um dos educadores entrevistados tratou dessa questão enfatizando a situação de vulnerabilidade de algumas famílias que não tinham a documentação mínima para matricular as crianças na escola:

Porque aqui, assim, nosso trabalho aqui, a gente sempre conversa aqui na escola sobre isso, que o grande problema dos nossos alunos é a falta de estrutura familiar, então a gente abriu a escola, matriculou na escola... Teve... nós tivemos três alunos aqui, que o Zé Reinaldo que era professor de apoio, que era o diretor da época, ele foi buscar o histórico lá em Lima Duarte no carro dele, com a despesa dele, para a gente conseguir colocar esses meninos aqui dentro da Escola. Vieram assim, sem saber nada. Nós temos alunos de 5º ano que não é alfabetizado... nos dias de hoje e a família não está nem aí. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

Os educadores que reconhecem a legitimidade das diferentes configurações familiares ressaltam que grande parte das dificuldades enfrentadas por muitas famílias que moram nos residenciais do MCMV, sobretudo as monoparentais e chefiadas por mulheres, deve ser observada tendo em vista o contexto socioeconômico, a desigualdade social e a incapacidade de, na prática, o país oportunizar a concretização dos direitos sociais fundamentais para todos. Um educador enfatizou dificuldades relacionadas aos problemas relacionais vivenciados por grande parte dessas famílias:

[...] outro aspecto e eu identifico muito ali no Condomínio MCMV-D, famílias com sérias dificuldades de relacionamento, problemas emocionais, para não usar um termo de “famílias desestruturadas” porque é um termo que dá polêmica. Mas famílias com graves problemas emocionais, separações traumáticas, com processos de alienação parental graves. A separação do pai com a mãe não deixa pontes... ao contrário. Então, você ouve quando a mãe vem e fala: “Eu vou te mandar para o seu pai.”, como se fosse assim: “Ele que se vire.” Muitos, muitos casos. Mas quando você chama a família, é a família que pede ajuda. [...] igual, assim, são famílias hoje uniparentais, se não me engano o termo é esse, chefiadas

por mulheres, abandonadas pelo marido ou em conflito com marido, ou marido envolvido com dependência química, casos de violência. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Outro entrevistado falou de dificuldades originadas da situação de trabalho e das condições materiais das famílias:

Tem muita questão de às vezes estar desempregado, de viver em uma condição muito precária em que a gente até ajuda... A gente dá material escolar, a gente dá uniforme... (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

Parte dos educadores afirmou que as escolas, sobretudo aquelas que atendem crianças, estão atentas à diversidade das composições familiares. Dois desses educadores abordaram aspectos da forma como as escolas têm lidado com essa questão no dia a dia. Um deles falou do trabalho da escola para demonstrar à criança a importância de se reconhecer o valor do(s) sujeito(s) cuidador, independente da relação de parentesco:

A gente já vem abolindo essa questão do Dia das Mães e do Dia dos Pais. [...] Agora são poucos que tem pai e mãe na família. Então, a gente tem trabalhado esses padrões, essas novas configurações de famílias que a gente tem. Essas configurações novas. Então, a gente já faz abrangendo isso: “Quem cuida de mim?” Então, quem cuida de mim tem o seu lugar especial. É o que cuida. Então, já tem um bom tempo que a gente está trabalhando com isso. (Escola Kappa. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 12/09/2018)

O outro educador ressaltou a preocupação da escola em não aguçar lembranças que podem ser doloridas para as crianças que não convivem diariamente com seus pais:

E quando a gente vai mandar algum tipo de comunicado, nós não identificamos o pai como o responsável, ou a mamãe. A gente sempre fala: “Oh, a gente precisa da autorização do seu responsável.” Porque nem todos aqui têm esse quadro em casa. Um não tem a mãe, outro não tenho pai, o outro mora com o avô, mora com a tia, ou está em uma situação que o Conselho Tutelar designou uma pessoa para tomar conta. Então, para não criar esta expectativa, ou aguçar essa lembrança da criança de um ente próximo que, infelizmente, não está no momento... A gente até não procura lidar com a nomenclatura de pai ou mãe, para evitar isso. (Escola Delta. Professor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Essas são falas que dizem da sensibilidade da escola quanto à realidade dos seus alunos. No entanto, outros educadores abordaram as dificuldades das famílias apenas no âmbito da unidade familiar, sem fazer referência ao contexto social e, algumas vezes, menosprezando o esforço imposto a algumas famílias pela existência no nível da estrita sobrevivência. Desconhecimento da realidade? Falta de sensibilidade? Incapacidade de empatia? Ou a mistura de tudo isso? Enfim, o que me permito dizer é que, como resalta Gomes (1994, p. 58): “onde muitos veem descaso e abandono, esconde-se uma luta incessante para manter unido, coeso, o grupo doméstico, a despeito da adversidade”. Tal luta é retratada na fala de alguns educadores. Um deles disse assim:

Às vezes, o pai ou a mãe trabalha e não tem quem cuida e precisa levar para a casa da tia, que é em outro bairro. Um caso ou outro acontece isso. Às vezes é a avó ou avô que cuida. São vários fatores. (Escola Gamma. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 20/08/2018)

Outro educador ressaltou que o desconhecimento da realidade da vida dos alunos por parte das instâncias superiores, como a Secretaria de Educação, chega a criar empecilhos à matrícula:

Igual, às vezes, a Secretaria de Educação falando que só pode assinar a ficha o responsável legal, eu falei com a moça da Secretaria: “Então, faz um favor pra mim, pega a ficha dele e leva lá para o CERESP.” Ué, a mãe está presa, o pai está preso. Quem vai assinar a ficha do menino? A avó do menino que está com ele. “Mas ela tem a autorização do Conselho Tutelar?” Gente, a autorização do Conselho Tutelar é uma burocracia que não tem lugar, tem que entrar com um processo, tem que ir lá ao conselheiro, tem que vir aqui, tem que virar tutor, mas ela não é tutora é uma situação provisória: “Estou tomando conta dos meus netos provisoriamente, pois a mãe deles está presa e o pai também.” Aí nós ficamos procurando uma brecha na lei né que graças a Deus arrumaram que o menino pode ter uma família estendida, eu me preveleço disso quando deixo tio, tia, padrasto, madrasta assinar. Por que, como que faz? Vai lá no CERESP? (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

A situação de alunos com pai e/ou mãe em estado de privação de liberdade ou envolvidos em vícios foi citada como recorrente em oito unidades escolares. De acordo com os educadores, o tema merece atenção porque, na maioria dos casos, esse contexto deixa crianças e jovens mais sensíveis e expostos a situações de risco social e violência que podem comprometer o desenvolvimento emocional e cognitivo. Os educadores ressaltam que o fenômeno acomete um número cada vez maior de famílias. A fala a seguir enfatiza a situação:

Vieram de ‘n’ situações... muitas crianças com pai detento. Essa menina que passou aqui, era muito difícil no início, porque ela só chorava. Antes ela não tinha avanço nenhum porque o pai dela foi preso em uma situação complicada. Ela ia na visita com a mãe e depois ela não queria sair do presídio. Ela agarrava nas grades e falava que queria ficar. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida à JSL em 11/09/2018)

Outro tema que mereceu atenção dos educadores entrevistados refere-se à tendência geral de se responsabilizar as famílias, sobretudo as mães, quando os alunos se envolvem em situações conflituosas ou violentas. Conforme Castro e Regattieri (2009), quando o aluno se comporta adequadamente, a escola e a família se percebem como agentes complementares e corresponsáveis pelo sucesso, mas o mesmo não acontece quando os alunos apresentam baixo rendimento escolar, ficam indisciplinados e se comportam agressivamente. De acordo com as autoras, a responsabilidade pelo insucesso (escolar, comportamental e relacional) raramente é compartilhada, mas comumente atribuída à família, como abordou um educador:

Até uma reunião em que um pai falou: “O problema são essas famílias. Essas mães que não estão nem aí para os filhos.” Estava na reunião, [...] uma professora da faculdade de serviço social [...]. E ela fez uma fala muito importante aqui. Ela falou assim: “Oh! Espera aí. A coisa é mais complexa do que isso que foi colocado aqui. Que essas famílias não estão dando conta dos filhos, isso é uma constatação. Agora, nós temos que buscar entender porque, nós temos que refletir porque elas não dão conta. Será que essas Mães que estão vendo os seus filhos morrer, será que essas mães simplesmente largaram seus filhos para lá? Essas mães não têm, igual foi falado aqui, elas não estão nem aí para os seus filhos?” Então, ela lançou uma reflexão, uma questão que deixou todo mundo pensando. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

O mesmo educador ressaltou que a tendência de responsabilizar as mães pelos atos e fracassos dos filhos desconsidera, na maioria das vezes, as reais condições de vida das famílias e o contexto de lutas que estas empreendem para a sobrevivência e para a manutenção do grupo familiar:

Teve um outro caso também que a gente teve discutindo essas questões e o outro pai jogou também toda a responsabilidade em cima das mães e das famílias. E quando eu fui fechar o portão lá de cima da saída, eu estava fechando a escola, e tinha uma mãe lá me aguardando e ela queria conversar e disse que estava muito triste, que talvez não voltasse nas reuniões mas queria me dar um relato e que ela tinha quatro ou cinco filhos, todos em idade que é aquelas escadinhas, menores de idade, abandonada pelo marido, que o marido, que ela estava na luta judicial para que ele desse algum apoio: “Meu marido é alcoólatra, dependente químico. Então, eles podem colocar ele na cadeia que não tem como resolver. Não dá apoio emocional nenhum para os meus filhos. Financeiro muito menos. E eu saio 6 horas da manhã de casa para trabalhar. E os meus filhos, realmente Professor, eu não tenho com quem deixar. [...] Então, realmente, os meus filhos ficam na rua. Como é que vou colocar comida em casa? Se eu não trabalho para olhar os meus filhos, as pessoas falam: ‘Olha lá, fica em casa o dia inteiro e os meninos estão passando necessidade.’ Se eu não trabalho eles também falam. Se eu trabalho eu não tenho com quem deixar.” É o drama de muitas famílias aqui. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Na mesma linha de argumentação, Siqueira (2015) e Zaluar (2004) ressaltam que essa tendência de responsabilizar as mães sobre as ações dos filhos e sobre o fracasso escolar desconsidera o fato de, no Brasil, as proteções sociais serem insuficientes frente à situação de vulnerabilidade que acomete muitas famílias e sobrecarrega as mães. Alba Zaluar nos lembra sobre

o papel fundamental da mãe nas famílias pobres, quer como socializadora e referência moral, quer como coordenadora do trabalho familiar e do orçamento doméstico. É preciso dar a essas mães condições materiais, simbólicas, morais e psicológicas para cumprir bem essa função, reconhecendo-as como as principais parceiras no processo educativo das crianças e adolescentes pobres do país. (ZALUAR, 2004, p. 115-116)

Portanto, imputar responsabilidade somente às mães, além de injusto, torna a situação de vida destas ainda mais árdua.

Ressaltadas as características gerais das famílias dos alunos que moram nos residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1 enfatizadas pelos educadores entrevistados, cabe aproximação ao tema educacional. Um grupo de educadores apresentou uma visão negativa dos estudantes e seus familiares quanto à falta de interesse dos alunos nos estudos e ao distanciamento da família no processo de escolarização das crianças e dos jovens. Esse distanciamento foi rotulado por esse grupo de educadores como “desinteresse” e/ou “deseestrutura”, conforme é possível verificar nas falas destacadas a seguir:

É. As crianças que eram aqui do “Bairro MC” elas eram mais estruturadas. Elas vinham alimentadas, vinham de uniforme. Os pais das crianças do “Bairro MC” eram mais educados, tratavam a gente com respeito. (Escola Kappa. Professora. Entrevista concedida à JSL em 12/09/2018)

Olha, os nossos alunos, de uma maneira geral, não só os do MCMV, infelizmente, a gente sabe que a estrutura familiar não é uma estrutura ideal, é uma desestruturação muitas vezes... Não tem a presença do pai, não tem a presença da mãe, as vezes é aluno criado pela avó, abandonado pelo pai, o pai está preso, usuário de droga... Entendeu? (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

A “desestruturação” familiar citada por esses educadores faz referência a: arranjos familiares e ausência de um ou ambos genitores no domicílio; precariedade econômica das famílias e dificuldades em atender às necessidades básicas das crianças e dos jovens; falta de uma predisposição dos estudantes e seus responsáveis em se comportarem de determinada forma e seguirem determinadas regras. Desse modo, esses são pensamentos que se aproximam do raciocínio desenvolvido por alguns autores entre as décadas de 1920 e meados da década de 1940 sobre a incapacidade das famílias, sobretudo as pobres, de educarem seus filhos²²⁶. Todavia, para outros educadores, o distanciamento da escola mantido pela família deve considerar a “falta de cultura escolar” e as outras situações que dificultam a relação escola-família e limitam a participação familiar no processo educacional. Dois educadores trataram a questão da seguinte forma:

É uma comunidade que não tem a cultura e o hábito de estudo. (Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

A grande maioria dos responsáveis não estudou e estão em uma situação... alguns são presidiários, ou vivem mais ou menos em um meio que envolve isso. Então, cultura escolar, basicamente, quase nenhuma. É muito difícil. (Escola Delta. Professor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

A percepção dos educadores entrevistados sobre as contribuições do envolvimento da família no processo educacional das crianças e dos jovens para o sucesso escolar é

²²⁶ Tema abordado por Cunha (1997). Para um debate sobre a questão da família “desestruturada” nas camadas populares, consultar também: Telles (2008; 2009), Castro & Regattieri (2009) e Ribeiro (2009).

corroborada pela literatura educacional (CASTRO & REGATTIERI, 2009; GADOTTI, 2009; MUÑOZ, 2004; BHERING & SIRAJ-BLATCHFORD, 1999). No entanto, apesar de importante, segundo os entrevistados, o envolvimento e a participação familiar na escolarização dos estudantes são reduzidos e aquém do que espera a escola (aspecto abordado em todas as unidades escolares participantes dessa pesquisa). Convém observar que a reduzida participação da família e da comunidade na escola guarda relações com a cultura política do povo brasileiro e, portanto, deveria ser examinada como um fenômeno político mais geral²²⁷. Como ressalta Beatriz Teixeira (1995, p. 46): “Não há entre nós uma forte tradição de participação nas várias esferas da vida pública, nas organizações comunitárias – sejam elas de caráter mais institucional ou reivindicatório”.

Sendo assim, não deveríamos esperar que a participação na escola fosse, por si só, maior que em outras instâncias. Segundo alguns educadores entrevistados, muitas famílias querem participar e se envolver no processo educacional das crianças e dos jovens, mas o problema é que, na prática, grande parte não sabe como colaborar com a escola. Conforme observa Eduardo Magrone (2016, p. 14), “faz-se necessário desconstruir o mito de que todas as famílias dispõem das mesmas informações e disposições em relação ao sistema escolar”. Na mesma linha de raciocínio, Sarah da Silva Telles aborda a falta de reflexão de alguns educadores acerca da situação de vulnerabilidade de determinadas famílias que poderia de alguma forma, interferir no processo de acompanhamento da vida escolar:

Certamente que aqueles pais mais afetados pelo processo de precarização social não estariam em condições de acompanhar, na medida esperada, a experiência escolar das crianças. Mas não caberia aqui a identificação de uma “falha” daquelas famílias, e, sim, uma situação de sobreviver na urgência. (TELLES, 2009, p. 157)

Logo, são constatações de que a reduzida participação familiar no processo de escolarização de crianças e jovens não se restringe a simples desinteresse, mas diz de outros aspectos da vida e das condições de sobrevivência das famílias, inclusive da relação anterior com a escola, como destaca a fala a seguir:

Entrevistado: A gente chama a família. [...] Mas quando você chama a família, é a família que pede ajuda.

Pesquisador: Então, na sua percepção, o apoio que a escola vai buscar na família...

Entrevistado: Ela não pode dar.

Pesquisador: Porque às vezes fica aquela fala de que a família não se interessa...

Entrevistado: Exato. Mas muitas vezes não é isso. É o que a gente tem alertado aos professores. Tomamos esse cuidado nas primeiras reuniões.

(Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

²²⁷ Análises sobre o tema podem ser encontradas em Costa (1994), Pizzio (2009), Paiva (2009) e Fedozzi (2012).

Outro educador abordou o tema, ressaltando que a escola busca valorizar o envolvimento familiar na escolarização das crianças sem, contudo, cobrar atitudes e impor a visão da instituição:

A grande maioria dos responsáveis quer se envolver... tenta buscar... mas eles também não têm as ferramentas. Então, é um pouco complicado porque a gente quer uma parceria com este responsável. Mas a gente não pode impor ao responsável determinadas atitudes ou características. Tem que ser uma via de mão dupla. E, às vezes, eles não têm essa ferramenta. Então, fica um pouco complicado quanto a isso. (Escola Delta. Professor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

De acordo com Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri, a participação da família na escola, apesar de ainda considerada como reduzida, é atualmente maior do que em momentos anteriores: “[...] hoje a escola e a família intensificaram como nunca suas relações” (CASTRO & REGATTIERI, 2009, p. 26). A intensificação da participação familiar tem contribuído para estreitar a relação escola-família – tema que também mereceu atenção dos educadores. Um deles disse assim:

Igual eu estou te falando, não é fácil em termos de reunião com a comunidade. É uma comunidade que ela vem quando tem interesse. Então, ainda é um desafio para nós conquistar esses pais para reuniões pedagógicas. [...] Mas tem família que tem interesse, que está sempre aqui. Mas a gente pensa no todo, a gente pensa no conjunto. Então, a gente já tem observado várias conquistas, mas esta questão da participação da família, ela é muito aquém. Muito aquém. Então, a gente conta com a gente. Você pode colocar aí um número muito pequeno, aquele pai que ainda vem. (Escola Gamma. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 20/08/2018)

Apesar de um desafio, grande parte dos educadores entrevistados acredita que manter uma boa relação com as famílias pode contribuir para que estas se tornem “parceiras” da escola. A fala a seguir ressalta a boa relação que a escola mantém com as famílias dos alunos:

A gente tem uma abertura muito tranquila com as famílias. Eu posso te dizer que da nossa gestão para cá, principalmente, a gente vem enchendo a reunião de pais. Eles estão vindo mais conversar conosco. A gente percebe que quando a gente chama os pais, na maioria das vezes, claro que tem exceção, mas que eles percebem que a escola está preocupada com aquela criança. [...] Mas as famílias lá do MCMV são participativas. Mais afastadas do que o povo daqui. Mas elas são participativas. Quando a gente precisa eles vêm; quando acontece as coisas eles estão aqui. Não são todos. Não vou te dizer que são todos. Mas vem a maioria. (Escolar Alpha. Vice-diretora. Entrevista concedida à JSL em 14/06/2018)

Tendo em vista a importância do envolvimento familiar na educação, algumas unidades escolares têm desenvolvido ações que visam a ampliar e fortalecer a relação escola-família. Em uma unidade, há o esforço de melhorar a comunicação e ampliar o contato para além das reuniões pedagógicas:

Porque a ideia é que os pais se aproximem cada vez mais da Escola. Então, a gente vai começar com este evento piloto e, entre erros e acertos, a ideia é que a cada

programação a Escola tente esta aproximação. [...] Esta comunicação com os pais, a gente está tentando facilitar porque chamar um pai só para uma reunião de Escola, pedagógica... Muitas das vezes esses pais não têm noção do que significa isso. Então, a gente tendo uma aproximação com esses pais diferenciada, facilita esse acesso. (Escola Delta. Professor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Em outra unidade, foi destacado o empenho de demonstrar a importância dos alunos e das famílias para a escola e para os educadores:

Então, a gente tem conseguido através disso porque a gente tem demonstrado para eles também, que eles são importantes para nós. Não é o fato de não... é uma coisa que a gente sempre fala aqui, que não é o fato de morar no Residencial MCMV-A, da escola estar no Residencial MCMV-A, que a gente vai tocar as coisas para o pau, que vai ser de qualquer forma, que a gente não vai chamar... (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

Importante também observar que algumas escolas não se mobilizam para mudanças na relação escola-família, mesmo declarando insatisfação com o grau de participação familiar no processo de escolarização. A seguir um exemplo:

A gente sempre está aberto para qualquer pai, mãe, para a comunidade. Mas geralmente a escola está mais voltada para essa questão didática, pedagógica, para o acompanhamento dos alunos quanto às notas, ao desempenho e à questão de disciplina. Não tem um trabalho diferenciado que traga a comunidade para cá. [...] É difícil trazer as famílias para esse acompanhamento, para essas questões pedagógicas. Até na reunião de pais é difícil de conseguir um número bom. [...] É o horário que não dá... sempre tem uma desculpa. (Escola Bêta. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 14/08/2018)

Em diversas escolas, houve relatos de dificuldades impostas à relação escola-família a partir da instalação dos residenciais do MCMV. Conforme um dos entrevistados:

A gente teve um pouco de dificuldade com algumas famílias com a questão da agressividade. De achar que tem que chegar na Escola gritando, falando alto e impondo. (Escola Oméga. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 04/10/2018)

Em algumas situações, as dificuldades foram de tal ordem que aumentaram o distanciamento entre a escola e a família, quando não, em algumas circunstâncias, geraram cisão²²⁸:

E que essa preocupação da educação tem que ser compartilhada com a família. E que a família tem que estar conosco no processo de... vamos dizer assim, colocar um rumo para essa criança. Então, assim eu vou te dizer que eu fico muito feliz em te falar que nós temos uma boa relação com as nossas famílias. Com algumas raras exceções, e essas exceções são, geralmente, famílias que não se responsabilizam pelos seus filhos, e aí nós colocamos o dedo na ferida e eles ficam incomodados. Eles normalmente ficam de “tromba” com a gente ou tiram os filhos da escola. (Escolar Alpha. Vice-diretora. Entrevista concedida à JSL em 14/06/2018)

²²⁸ Conforme apresentam Castro e Regattieri (2009), grande parte dos casos de cisão na relação escola-família envolve situações de indisciplina, baixo rendimento escolar e divergências sobre as funções dessas duas instituições nos processos de socializar e escolarizar crianças e jovens.

Conforme alguns entrevistados, os conflitos com as famílias dos estudantes do MCMV se fizeram presentes, sobretudo, no início das ocupações dos residenciais. Em uma unidade, com o passar dos anos, a relação com essas famílias foi melhorando:

Em relação aos alunos que chegaram do Residencial MCMV-B, a gente teve algumas dificuldades. [...] Sentimos dificuldades, igual eu te falei, de umas famílias no início, pela agressividade, a forma de falar, a forma de se impor e tentar resolver as questões, as coisas. (Escola Oméga. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 04/10/2018)

Segundo a observação desse educador, à medida que as famílias se aproximam da escola e passam a conhecer os educadores, um sentimento de confiança e respeito pela escola e pela equipe escolar vai sendo desenvolvido – aspecto importante para uma boa relação escola-família²²⁹. No entanto, para outros educadores, grande parte dos conflitos com os familiares dos alunos do MCMV tem origem na “falta de educação e respeito”, conforme ilustra a fala a seguir:

Os pais das crianças do “Bairro MC” eram mais educados, tratavam a gente com respeito. Até com uma certa reverência. Porque, assim eles tratavam a gente com educação. Com respeito. Né!? E aí, veio essa comunidade que invadia a escola, literalmente. Entendeu? Chegava aqui, batendo e gritando: “Eu vou entrar aqui.” Com falta de educação e entravam de qualquer jeito. Sabe? Gritavam e batiam no portão: “Vamos abrir esse portão aí. Já deu a hora.” Entendeu? Desse jeito que eu estou te falando. (Escola Kappa. Professora. Entrevista concedida à JSL em 12/09/2018)

A ausência de informações dos novos moradores sobre os equipamentos públicos disponíveis no entorno do residencial para o atendimento de suas necessidades foi considerado por alguns educadores como o principal fator de conflitos envolvendo os moradores do MCMV – algo agravado pela ausência do sentimento de pertença ao novo território e ao novo grupo social. Um educador disse:

Porque eles não são destas imediações. Eles foram agrupados, são pessoas de vários lugares da cidade, então eles não tinham a minha figura e nem de ninguém que está aqui como alguém que eles poderiam confiar no trabalho, confiar de deixar os filhos... Então, a gente teve algumas dificuldades. [...] Mas eu enxergo muito mais que esse perfil era no início. (Escola Oméga. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 04/10/2018)

E nem mesmo os jovens estudantes foram poupados da ausência do sentimento de pertença:

Boa parte dos alunos chegou aqui com uma revolta grande porque não queriam mudar para o Residencial MCMV-D. [...] A partir de 2012, logo que o MCMV chegou, até 2015 pelo menos, foram brigas e conflitos diários. Brigas com agressão física, inclusive. Já pegamos alunos aqui com arma de fogo. Não chegou

²²⁹ No texto “A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil”, Isabel de Oliveira e Silva (2014) mobiliza vasta literatura que aborda a relação de confiança entre família e escola.

a ter disparo na Escola, mas porte, arma branca, faca, canivete. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018.)

São observados, então, problemas que, como destacado nas falas acima, afetam o conjunto de moradores dos residenciais do MCMV, sejam eles adultos, jovens ou crianças, e desafiam a escola na sua função de educar.

Sintetizando, conforme o conjunto de educadores entrevistados, grande parte dos alunos que moram em residenciais do MCMV são oriundos de famílias em situação de pobreza e vulnerabilidade – situação que, em algum momento e de alguma forma, traz prejuízos ao processo de escolarização de crianças e jovens. Há consenso entre os educadores acerca da importância da participação familiar para o sucesso educacional. Os educadores, de maneira geral, também concordam que essa participação é reduzida e se constitui em um desafio para a escola.

Nesse sentido, as falas dos entrevistados destacadas até aqui indicam que a baixa participação familiar não tem causa única e que, de fato, algumas famílias se interessam pouco pelo processo educacional das crianças e dos jovens. Contudo, essa postura de desinteresse não pode ser generalizada ao conjunto das famílias porque muitas se esforçam para ampliar a participação que, em alguns casos, é limitada pela reduzida cultura escolar e/ou por questões outras que dificultam a presença familiar no cotidiano escolar. Aproximar, melhorar e ampliar a relação escola-família é uma medida que gera efeitos positivos no processo educacional. Os esforços empreendidos por algumas escolas para estreitar essa relação são dignos de respeito. Contar com a família para que a educação escolar alcance seus objetivos é bom, mas nem sempre é possível a participação familiar nos termos esperados e exigidos pela escola. A escola pode e deve estreitar a relação com as famílias. Entretanto, conforme propõe Néstor López (2005), a escola não deve ser dependente dessa relação para desenvolver suas funções e promover educação para todos os estudantes. Afinal, o proclamado é que todos são sujeitos de direito, e a educação, um direito de todos, independentemente das características de suas famílias e das suas condições de vida.

Cabe ainda neste debate, uma outra observação: a interpretação dos educadores sobre a reduzida ou a insuficiente participação das famílias no processo de escolarização também pode estar relacionada às diferentes percepções que se tem da função e dos objetivos da escola – aspecto abordado a seguir.

3.2.2.2 *As funções da escola, sua importância e o investimento familiar em educação*

Para os educadores, de maneira geral, a família se mantém distante da escola e se envolve pouco no processo de escolarização de crianças e jovens. Como já abordado, o distanciamento familiar do processo de escolarização pode ser ocasionado por diversos fatores, não tendo, portanto, uma causa única. As diferentes percepções que os sujeitos têm da função e dos objetivos da escola podem interferir na caracterização da participação familiar como reduzida ou insuficiente. Para alguns educadores entrevistados, caberia basicamente à escola transmitir conhecimentos, sendo responsabilidade da família educar as crianças e os jovens em relação a questões como respeito e valores. Assim se expressou um educador:

A escola pode tomar atitudes com relação aos conhecimentos escolares. Se eles estão sendo bem adquiridos. E com as questões pedagógicas. Mas essa questão, vamos colocar assim: falta de educação, que vem de casa, a escola não pode dar conta. Né!? A gente ensina, a gente tenta passar para eles. Mas um aluno que não tem respeito pelas outras pessoas e nem pela mãe? Como eu já vi vários... Essa coisa do respeito, com as pessoas mais velhas... Isso a escola não pode dar conta. (Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

Ainda hoje, alguns educadores apresentam “resistência ao exercício de outros papéis educacionais que não o de ensinar” (BURGOS, 2014, p. 29) e têm dificuldades de perceber a escola como uma instituição social responsável pela promoção da educação integral, por isso fazem questão de fragmentar a educação em tarefas da família (educar) e em tarefas da escola (ensinar). Muitas são as concepções de educação integral²³⁰, adoto aqui o apresentado por Isa Maria Rosa Guará:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). Esta perspectiva humanística da educação como formação integral sinaliza para relações educativas em que também o educador se desenvolva plenamente, para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos. (GUARÁ, 2006, p. 16)

Conforme afirma Suzana Moreira Pacheco,

O debate sobre a Educação Integral no Brasil tem suas origens históricas, ainda que não exclusivamente, nos ideais democráticos do educador Anísio Teixeira,

²³⁰ Sobre as concepções, a trajetória e a importância da educação integral e da escola de tempo integral, sobretudo para as classes populares no Brasil, consultar: Guará (2006), Gadotti (2009) e Castro & Lopes (2011).

fundador da Escola Parque, em meados do século passado. Nos anos 90, pronuncia-se com força legal através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/1996, cujo texto aponta para o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, valorizando as iniciativas educacionais extra-escolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade. (PACHECO, 2008, p. 3)

Apesar de alguns avanços, sobretudo no âmbito normativo, a promoção da educação integral no Brasil ainda demanda muitos esforços²³¹. As dificuldades de alguns educadores em reconhecer a responsabilidade da escola com a promoção da educação integral são passíveis de compreensão quando se tem em vista o conjunto de funções que foram sendo incorporadas à escola ao longo dos anos como descrevem Eveline Algebaile (2009) e Mônica Peregrino (2010) – funções para as quais “a maioria dos profissionais afirma não se sentir preparada” (PENHA & FIGUEIREDO, 2009, p. 271). Dificuldades devem ser enfrentadas porque a postura de fragmentar a educação entre tarefas da família e tarefas da escola mantém esta última isolada da realidade e do “mundo dos alunos” e “denota a dificuldade dos profissionais da escola em compreender as interdependências existentes entre o trabalho de ensinar e o de educar, bem como em entender o papel da escola na formação do cidadão” (ROSSI & BURGOS, 2014, p. 67).

Outros educadores apresentam uma visão ampliada do papel da escola, ressaltando sua função socializadora e destacando sua responsabilidade pela educação integral, que não se restringe à transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos no currículo formal. A fala a seguir diz da atuação escolar para além dos conteúdos, diz da tarefa de educar:

Eles comem, merendam, eles tiram o resto da comida do prato, coloca o pratinho no lugar, a colherzinha dentro do pote. As chaves, todas nos armários e nas portas. A gente não tira porque o menino tem que aprender. A gente entende que é trabalhar a cidadania. Não é porque eu moro aqui que eu vou sair fazendo o que eu bem entendo. [...] Aí a gente faz assim... jogou as papel no chão? Tem que pegar. Rabiscou, tirou a carteira do lugar? Tem que colocar. Os brinquedos lá, todos estão abertos. [...] E eles vão aprendendo a respeitar. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

Um ano depois, esse mesmo educador reforçou a atuação da escola na perspectiva de uma educação que vai além do conteúdo:

Então, a gente está funcionando mais assim, como ‘educadores’ mesmo, no sentido da Educação. Do: “Bom dia.” “Boa tarde.” “Dá licença.” “Me desculpa.” Criando alguns hábitos nos meninos que eles não têm. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida à JSL em 11/09/2018)

²³¹ Os principais instrumentos legais que abordam a educação integral no Brasil são: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente; LDB/1996, Portaria Interministerial nº 17; Decreto Presidencial nº 7.083/2010 e Plano Nacional de Educação (2001, 2014).

Esse olhar ampliado sobre a tarefa de educar vai ao encontro do apresentado por Heloísa Lück sobre o objetivo da escola:

Qual o principal objetivo da escola? A resposta lógica a essa questão é a de que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial e as habilidades necessárias para que possam participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, tanto aproveitando o seu acervo sociocultural e produtivo, como contribuindo para a sua expansão. Aprendizagem e formação dos alunos são, pois, o foco do trabalho escolar. (LÜCK, 2009, p. 94)

A proposta de focar na “aprendizagem e na formação dos alunos” aborda o desenvolvimento de “competências sociais e pessoais necessárias para uma inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.” (LÜCK, 2009, p. 95). A referida proposta indica afinidade com o cotidiano da escola pública brasileira na atualidade, que exige novas posturas e novas perspectivas para o fazer educacional, “que convida a reconsiderar e a revisar tradições” (SALOMONE, 2009, p. 262), tendo em vista os alunos reais, a realidade local na qual a escola está inserida e a necessidade de se promover educação integral. Além da transmissão do conhecimento na sua perspectiva clássica, a educação integral permite ao estudante ter acompanhamento pedagógico mais próximo, orientação de estudos e participação em atividades que contribuam para sua formação integral, incluindo atenção à alimentação e cuidados em outras dimensões da vida. Essas ações foram destacadas por educadores que atuam em escolas de tempo integral. Um deles afirmou:

Esse refeitório é até por conta do Tempo Integral, porque aqui as crianças, a grande maioria, elas chegam pela manhã e às 8:40 tem um recreio com café e 11:00, quem faz parte do Tempo Integral, almoça. À tarde, todos também participam do café e 17:00 eles vão embora. [...] Aqui vai até as 17:00. [...] tem aula de música, tem um reforço na matemática que é um trabalho diferenciado, até tem um perfil de oficina. Essa matemática é mais voltada para o dia a dia. E ele tem que mexer com dinheiro. Então, não é uma matemática convencional. Então, ele tem aula de música, tem um reforço escolar que ensina o dever de casa e tira alguma dúvida, e a matemática mais funcional. E tem esporte lazer que é totalmente diferente da educação física também. Eles trabalham com esportes, mas é um perfil de projeto porque tem um começo, o meio e um fim. Olha, não é só passar uma atividade de lazer. [...] O Tempo Integral, ele funciona muito bem. (Escola Delta. Professor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Não resta dúvida de que as ações elencadas na fala acima são mais desenvolvidas em escolas com jornada ampliada, de tempo integral. No entanto, a proposta de educação integral não se restringe a esse modelo de escola, como fica evidenciado na fala de um dos educadores entrevistados que atua em unidade escolar com menos de 10% dos estudantes atendidos pelo tempo integral:

Entrevistado: É um trabalho pautado no respeito com o aluno e com a família. A escola está aberta ao diálogo para as famílias em qualquer horário que eles precisem. A gente pede que os alunos acompanhem as normas da escola porque a medida que eles conseguirem seguir as normas da escola eles vão conseguir seguir as normas em qualquer lugar que eles forem. Então, seja no trabalho ou em uma faculdade, a gente está sempre explicando para eles a necessidade do respeito à escola. Ressaltar que as normas também precisam sempre ser cumpridas.

Pesquisador: E os alunos ajudam a criar essas normas? Ou as normas chegaram e foram colocadas para eles?

Entrevistado: Eles ajudam a gente em muitas coisas aqui na escola. Eles ajudam com as normas. Por exemplo, a gente conta com os alunos em muitas das nossas atribuições aqui dentro. Os alunos aqui dentro eles se empenham pela escola e a escola se empenha por eles. [...] Mas a gente precisa trabalhar o que eles também precisam ter de conhecimento para o mercado de trabalho, para entrar em uma universidade. Então, a gente fala com os alunos que a gente conversa aqui, que a gente tem duas direções para eles: o mercado de trabalho, que todos vão precisar; e para fazer uma faculdade, entrar em uma universidade. Nós tivemos aqui alunos que no ano passado entraram na Universidade. Então, assim, é um trabalho árduo. (Escola Êta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 10/09/2018)

Na fala dessa educadora, é possível identificar o empenho da unidade escolar em desenvolver ações que buscam promover educação integral e preparar os estudantes para o mercado de trabalho, para a continuidade dos estudos e, ainda que indiretamente, para a vida em sociedade, através da formação cidadã. A perspectiva da educação integral nessa escola envolve o diálogo com os alunos, aspecto também evidenciado em outra unidade escolar como a forma mais utilizada para resolver os conflitos:

Mas a gente percebe que aquela criança, ela vive em um ambiente de animosidade, e esse ambiente acaba vindo aqui para dentro, porque a Escola não está isolada da sociedade. E aí, nesse processo, você fala para o menino, conversa com ele. Explica que não precisa bater. Fala para ele que você não gostou. Esse tipo de explicação que leva o “menino” a olhar para você e parece que ouviu isso pela primeira vez na vida, porque o diálogo com o outro e dizer que “não gostou do que fez comigo e, então, não faça de novo”, parece que ele nunca ouviu. Então, é esse tipo de comportamento que vem aqui para dentro e acaba gerando confusão, mal-entendido e agressão física. Então, a gente tem alguns alunos que esse risco aumentou recentemente, que em vez de conversar, parte para o tapa, para o chute. Entende? Existe isso aqui. Não vou dizer para você que não existe porque existe sim. E como é que a gente tenta tratar isso? No diálogo. Pondo o “menino” para refletir. Colocando ele em relação ao outro. Fazendo com que ele cresça na sua alteridade para ele entender que o que ele está fazendo com outro vai ser ruim para ele também se fizerem com ele. Esse que é o nosso caminho. Trazer as pessoas para conversar, porque não é só a gente da casa, às vezes o discurso da gente não surte muito efeito. E buscamos uma abordagem por trás dessas relações. (Escolar Alpha. Vice-diretora. Entrevista concedida à JSL em 14/06/2018)

Em algumas unidades escolares, o compromisso com a educação integral das crianças e dos jovens demanda da equipe gestora o desenvolvimento de um conjunto de ações junto aos professores contratados para informar e esclarecer sobre o projeto político pedagógico da escola e “capacitá-los para educação integralizada”. Conforme ressalta Isa Guará, é tarefa da escola fazer com que o educador “compreenda que qualquer criança é um

ser em desenvolvimento e que articule ajuda para promover esse desenvolvimento, dispondo-se a aprender ou rever suas estratégias pedagógicas, para acolher, ensinar e estimular a todos a crescer em suas competências e talentos” (GUARÁ, 2006, p. 20). Nessa perspectiva da educação integral, um educador compartilhou a experiência da escola na qual atua:

Então, para os professores contratados eu tenho que pontuar: “Olha, aqui a gente não pensa assim. Não adianta você falar com o ‘menino’ que a escola é lugar de conteúdo e a casa dele que é lugar de educação.” Não é. Esta é uma escola de tempo integral. Integralizar a formação do menino é meu papel. Eu vou ter que dizer para ele, por exemplo, que no refeitório se pode comer com o prato na mesa, ele não precisa comer com prato na mão. Eu tenho que dizer para ele que ele tem que lavar a mão antes de almoçar. São coisas que a família deveria fazer, mas que a escola de tempo integral tem que fazer. Porque nós aqui também somos referência de educação não apenas do conteúdo. Mas a educação integralizada, do sujeito pertencente a sociedade, ao mundo, a ele mesmo. [...] E aí é mais um reforço que a gente tem que ter para poder dizer para ele: “Olha, você não vai cuidar do menino só para ele saber matemática e português.” (Escolar Alpha. Vice-diretora. Entrevista concedida à JSL em 14/06/2018)

Algumas escolas se esforçam para sensibilizar seus profissionais acerca da importância de perceber os estudantes na sua integralidade e da necessidade de saber quem são e deles se aproximar:

Então, você não vai ver aqui aquela visão de passar formação, só formação. Entendeu? Você percebe que precisa estar em consonância com essa questão das atitudes, dos valores. É conversar, fazer isso. Saber ouvir eles. Se interessar e saber conversar com eles. [...] mas o profissional tem que ter esse olhar. Tem que ter esse olhar. Não é um olhar de piedade, nem é um olhar disso. Não estou falando disso, não é ter o olhar de piedade. Eu acho que é ter olhar de formação. De valor, de atitude. Entendeu? Aquilo que às vezes a gente acha que é só em livro, mas não é. (Escola Gamma. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 20/08/2018)

Também ganharam destaque na fala de alguns educadores demandas das famílias residentes no MCMV que chegam à escola, mas que ultrapassam a sua função pedagógica e, de certa forma, dificultam o foco no processo de ensino e aprendizagem (demandas por saúde, alimentação, assistência entre outros). De acordo com os entrevistados, diversas dessas demandas são incorporadas pelas escolas, incluindo aquelas que não atuam com tempo integral, tendo em vista a gravidade da situação e o fato de que, em algumas localidades, é a escola a única instituição pública presente no dia a dia das famílias – o que caracteriza ausência do Estado na vida das famílias pobres, como ressalta Algebaile:

É como se a escola fizesse as vezes do Estado onde ele não estava suficientemente presente por outros meios. Trata-se, por certo, de uma forma pobre de presença do Estado, mas isso não é contraditório se for considerado que essa versão pobre do Estado destinava-se, exatamente, aos pobres. (ALGEBAILLE, 2009, p. 309)

A demanda por alimentação foi citada em seis unidades escolares. A dramaticidade da situação foi abordada por um educador da seguinte forma:

E às vezes atendemos em alimentação, porque tem menino que vem sem comer, tem menina que não come desde ontem e chega aqui passando mal, desmaia. Então, assim, apesar de toda essa desestruturação familiar a gente até tem visto que são meninos bons. A maioria respeita a gente. (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

Em outras duas escolas, o problema levou à flexibilização no horário da “merenda”, considerando que a última refeição de parte dos alunos tinha sido no dia anterior, na própria escola:

Menino chega aqui em prantos: “Tô com muita fome”, “Você jantou? Você tomou café?” “Eu comi aqui na Escola ontem?” Nós temos um acordo aqui, se o menino chega aqui com fome pode dar merenda, não precisa esperar a hora não, a gente não sabe a cor da fome, então assim são tantas situações... às vezes pega a gente em um dia mais sensível e tudo fica difícil. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

As crianças chegavam e praticamente todo mundo tinha que almoçar primeiro para depois ir para sala de aula. Entendeu? Alguns realmente não tinham comida. Outros a mãe não fazia. Eles falavam: “A minha mãe ficou lá na rua e não fez comida para a gente, não.” Entendeu? (Escola Kappa. Professora. Entrevista concedida à JSL em 12/09/2018)

Demandas na área da saúde e a necessidade de reconhecimento e atenção também ganharam destaque na fala dos educadores, como evidencia a fala a seguir:

Então, assim, são “n” situações que a gente precisa da ajuda externa. Igual, por exemplo, a gente tem menino com vários problemas de fala que atrapalha na alfabetização e não conseguimos um fono, pois é da saúde e não da educação, são Secretarias separadas. [...] Tem aluno que precisa de psicólogo. Mas vai mandar pra onde? Nós precisamos de psicólogos. Nós temos mães alcoólatras que precisávamos encaminhar para o CAPES, mas o CAPES também é da Saúde. Então, aí a gente manda nossa demanda. Mas nem sempre somos atendidos. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

Essas são falas que corroboram a sobrecarga de tarefas da escola e a ausência de articulação entre políticas – aspectos que impedem o atendimento integral das necessidades das crianças e dos adolescentes, sobretudo das famílias pobres. Os relatos dos educadores esclarecem que a população da escola pública que mais demanda educação integral é representada por crianças e adolescentes de famílias que ainda se mantêm em situação de pobreza. Por isso, conforme ressalta Isa Guará (2006, p. 20): “a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas concertadas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura” – este um debate que ainda nos falta, inclusive porque a escola

é chamada a resolver problemas que demandam outros agentes, outras abordagens e outras ações que não aquelas para as quais os educadores foram preparados.

As falas dos educadores também escancaram o estado de vulnerabilidade social, no qual se encontram muitas das famílias residentes nos habitacionais do MCMV-Empresas Faixa 1 e evidenciam a insuficiência do sistema de proteção social e a incapacidade do poder público em assistir essas famílias de forma integral, tendo em vista o conjunto dos direitos. Então, mais uma vez, o que se vê é a escola sobrecarregada de tarefas e demandas não relacionadas à sua função principal, tarefas para as quais não está preparada nem mesmo para dar os devidos encaminhamentos. Diante de tudo isso, conforme os educadores entrevistados, algumas vezes, o papel pedagógico da escola é afetado, produzindo alterações no cotidiano escolar e também adaptações ao currículo. Um educador ressaltou a forma como a escola lida com as diferentes dimensões do currículo²³², tendo em vista a realidade dos alunos:

Então, são questões que às vezes, surgem que eles trazem daquela rotina deles, do cotidiano deles. É um cotidiano diferenciado. Né!? É um que morre ali do lado, que é baleado, que mata. Não é verdade? Aí, eles chegam contando. A gente observa que às vezes eles chegam contando que o coleguinha saiu. Um coleguinha que não está vindo na aula. E eles falam que o coleguinha teve que ir embora. Eles sabem. Eles são muito amadurecidos naquela fala. Então, é por isso que a gente tem que ter esse olhar, de modificar. A escola está atenta a estas questões. Porque a gente tem que trabalhar atento a estas questões. [...] Porque, assim, você tem que se desprender, realmente, de muitas coisas para fazer o trabalho aqui dentro. Não é o trabalho que está na sua proposta curricular, você tem que estar atento a isso, mas esse currículo não é normal, natural. Ele é um currículo montado mesmo. Tem lá o currículo formal, mas a gente tem que nesse currículo formal tem esse currículo vivo aqui. Esse currículo vivo não pode estar distante do formal. (Escola Gamma. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 20/08/2018)

De acordo com Isa Guará (2006), mudanças formais no projeto político pedagógico podem ser necessárias para adequação ao contexto social no qual a escola está inserida. Esse é o caso citado por um dos educadores entrevistados:

[...] a gente se voltou, o nosso projeto político pedagógico, os nossos corações se voltaram para trabalhar este aspecto. Não havia condições de pensar em aprendizagem, sinceramente, como uma prioridade. Porque o professor dentro da sala ele tinha que evitar o conflito, rivalidades, as brigas. Então, nós nos lançamos em uma campanha de trabalhar a identidade deles, essa nova identidade deles. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

²³² Pinto & Fonseca (2017, p. 62) destacam: “O currículo vai abarcar pelo menos três dimensões maiores, segundo Perrenoud (1995). A primeira dimensão é a chamada prescritiva, que é aquela que nasce de uma análise da realidade do processo educacional em um determinado contexto, chegando até as práticas orientadas por tal prescrição desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Há ainda a dimensão real, que é a que acontece na aplicação prática do que foi prescrito e há ainda a dimensão oculta, que emerge de situações não previstas e que corroboram para formação sócio-cultural do indivíduo.” Outras análises sobre o tema podem ser encontradas em Silva (1990b).

Alterações menos formais na atuação da escola também foram citadas pelos educadores entrevistados. Um deles afirmou:

São muitas demandas, além da função da escola. Mais demandas do que a função da escola. Às vezes a gente acaba até deixando a demanda da escola um pouquinho de lado para a gente conseguir resolver as outras demandas. Que que a gente entendeu também, Janaína? Se a gente não resolver os conflitos vindos de casa, se a gente não resolver essas situações que trazem de casa, a gente também não consegue que eles avancem aqui. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida à JSL em 11/09/2018)

Demandas que desviam o foco das funções pedagógicas, mas que não podem ser ignoradas porque, muitas vezes, na prática, grande parte dos alunos só pode contar com a escola, como afirma um educador:

A gente tem que fazer um pouco o papel de psicólogo, o de pedagogo, de enfermeira, de médico, de psiquiatra, de mãe. Porque estas coisas eles não trazem de casa. E não podem contar com mais nada, com mais ninguém. Aqui só tem a escola. Eles só podem contar com a escola. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida à JSL em 11/09/2018)

Além de todas essas demandas extracurriculares, segundo alguns educadores, as famílias cobram muito da escola, mas desconhecem seu papel e sua importância como espaço de construção do conhecimento. A percepção de educadores sobre a ausência de reconhecimento da escola como espaço de construção do conhecimento por parte das famílias dos alunos é amplamente abordada em um conjunto de artigos publicados em obra organizada por Paiva e Burgos (2009), intitulada “A escola e favela”, fruto de pesquisa realizada entre 2005 e 2007 no município do Rio de Janeiro²³³. Conforme apresenta Angela Paiva, na fala dos professores entrevistados “aparece a pouca importância dada à escola por famílias que não têm uma cultura escolar, sendo a escola vista como um lugar de guarda para os filhos, e não como um lugar de construção do conhecimento” (PAIVA, 2009, p. 39). Nesta pesquisa de doutorado, foi possível encontrar educadores comprometidos com essa mesma linha de raciocínio, como é possível verificar no depoimento a seguir:

Entrevistado: Eu acho que as famílias não têm essa consciência do papel e da importância da Escola. Eles cobram muito. Mas eu acho que eles não têm essa consciência do verdadeiro papel da escola.

Pesquisador: Que tipo de cobrança eles fazem? Como é essa cobrança? [...]

Entrevistado: A cobrança é assim, quando tem greve, paralisação... Aí eles vão cobrar da Escola. Problema de indisciplina também a gente é bastante cobrado: “Porque a fulana mexeu com a minha filha.” “Meu filho está sofrendo *bullying*.” Coisas assim. Tem mãe que chega muito nervosa aqui.

(Escola Bêta. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 14/08/2018)

²³³ Os artigos reunidos nessa obra refletem sobre resultados de pesquisa coordenada por Angela Paiva, Marcelo Burgos e Sarah Silva Telles, realizada entre 2005 e 2007 pelo “Núcleo de Estudos sobre Cidadania, Direitos e Desigualdade Social”, do Departamento de Sociologia e Política da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

O pressuposto do desconhecimento do papel da instituição escolar por parte das famílias dos alunos também se apresenta de maneira contundente na fala de outro educador:

Entrevistado: A escola não é vista como espaço de aquisição de conhecimento Escolar. [...] Eu acho que a família espera muito que a Escola... Espera muito que a Escola eduque o filho para ela.

Pesquisador: Educar em que sentido?

Entrevistado: Educar em todas as perspectivas. Vai além. Eles esperam que a Escola ultrapasse os muros do espaço Escolar. Entendeu? Aí todas as mães que eu atendo falam: “Eu não sei mais o que eu faço com ele.” E eu falo: “Olha, é seu o filho. Não é meu filho.” “Ah! Vocês podem ligar para o Conselho Tutelar para vir buscar ele.” Eu? Não. Entendeu? Assim... esperam que a Escola tome uma atitude com relação aquele adolescente que eles não estão dando conta. Não.
(Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

Falas que, mais uma vez, demarcam diferenças no papel da escola e da família no processo educacional. Aparentemente, as percepções de alguns educadores parecem não levar em consideração o fato de que, para muitas dessas famílias, a instituição escolar, conforme ainda hoje se apresenta, tem baixo impacto em suas vidas, e por isso, é tão difícil reconhecer seu papel nos moldes do proposto por esses educadores. Em contraponto à visão crítica de alguns educadores acerca do desinteresse dos alunos e das famílias na educação, as falas das mães e dos jovens entrevistados evidenciam o quanto a escola é importante para estes²³⁴. Três das quatro mães entrevistadas evidenciaram a relevância da escola na formação dos filhos e afirmaram ser a educação o caminho para ampliar as oportunidades de uma vida e um futuro melhores, as quais envolvem o acesso ao conhecimento e a melhores empregos. Nas palavras de uma das mães:

A escola é muito importante. [...] Aí, a gente sabe da importância da escola, que agora está cada vez mais importante. Não é? Porque na nossa época parecia que tinha mais mão de obra braçal, e hoje não. Hoje é mais essa coisa voltada para internet, para informatização. Então, eu acho que a Escola está mais importante por causa disso. (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Quanto aos jovens, todos afirmam ser a escola uma instituição importante e, assim como as mães, valorizam a educação e relacionam a ampliação da escolarização com a possibilidade de um “futuro melhor”²³⁵ – esta uma expectativa de todos os jovens participantes da pesquisa, mesmo que alguns não tenham conseguido expressar aspectos concretos do que vem a ser um “futuro melhor” e do papel da instituição escolar na sua

²³⁴ Reflexões sobre a importância da escola e da educação para as famílias pobres no contexto brasileiro podem ser encontradas em artigos publicados nas obras organizadas por Paiva & Burgos (2009) e Ribeiro, Koslinski, Lasmar & Alves (2010).

²³⁵ Pesquisa desenvolvida por Sposito & Galvão (2004) na cidade de São Paulo entre 2001 e 2002 com estudantes do ensino médio de escolas públicas aborda com riqueza de detalhes a importância que os jovens atribuem à escola para o seu futuro.

conquista. Nas falas transcritas no Quadro 24, a seguir, são perceptíveis a aspiração em superar as dificuldades vivenciadas no presente e a confiança que os jovens têm na escola para capacitá-los para essa realização.

Quadro 23. Importância da escola para os jovens. (continua)

Por que a escola é importante?	Sexo	Idade	Escolaridade da mãe
É bom para o meu futuro, vai me ajudar a ser alguém lá na frente a ir pra uma faculdade e cursar aquilo que eu quero. E como diz a minha mãe “o estudo é tudo que temos e sem ele não somos nada”.	Fem.	16	Ens. Médio comp.
Porque ela é que vai dar nosso futuro.	Masc.	15	Ens. Médio incomp.
É de lá que tiramos a base para crescermos como cidadãos e viver em sociedade.	Masc.	18	Ens. Médio comp.
Porque a base de qualquer profissão é o professor.	Masc.	16	Ens. Fund. comp.
Porque a escola é a base da educação sem ela nós não temos base do estudo sem ela nós não temos nada.	Masc.	16	Ensino superior completo
Porque a escola é a base para ter uma vida boa, à qual sem estudos não vamos a lugar nenhum.	Masc.	17	Sem informação
Porque eu posso construir um futuro melhor, adquirir conhecimento e até mesmo me socializar.	Fem.	15	Sem informação
Porque é super importante para o nosso futuro, para que possamos ter estudo e experiência.	Fem.	16	Sem informação
Porque só assim podemos ter um bom futuro, um bom emprego e com isso uma vida tranquila.	Fem.	15	Ens. Médio comp.
Porque a escola me ajudará no meu futuro emprego e a ser alguém na vida.	Fem.	16	Ens. Médio incomp.
Para termos o conhecimento e se formar em uma profissão.	Fem.	17	Primário completo
Porque sem ler e escrever você não é nada.	Masc.	16	Ens. Fund. II incomp.
Porque é um meio de se formar em algo que goste, para garantir um futuro melhor.	Fem.	16	Ens. Fund. II incomp.
Para ter um futuro brilhante, e um melhor desempenho na minha capacidade mental.	Masc.	17	Sem informação
Porque eu acho que ela vai me dar um futuro melhor.	Masc.	16	Sem informação
Para garantir o futuro e me capacitar para alguma coisa.	Masc.	16	Sem informação
Garanti meu futuro.	Masc.	17	Ens. Fund. comp.
Para garantir meu futuro profissional.	Masc.	16	Sem informação
É o início para uma vida melhor, um futuro melhor.	Masc.	17	Sem informação
Para garantir meu futuro, e ter a sabedoria das coisas.	Masc.	16	Sem informação
Enfluencia no nosso futuro e aprendizado.	Masc.	19	Ens. Fund. comp.
E nos ensina a viver na sociedade.	Masc.	16	Ens. Médio comp.
É importante para o aprendizado.	Masc.	15	Sem informação
Porque ela é importante para o aprendizado do aluno.	Masc.	15	Ens. Fund. II incomp.
Porque eles ensinam tudo que sabemos.	Masc.	15	Sem informação
Para crescer no meu entendimento e para	Masc.	17	Ens. Fund. comp.
Bom para o aprendizado para ter um futuro na vida.	Fem.	18	Ens. Médio incomp.
Porque sem estudo a gente não é nada.	Fem.	18	Sem informação
É importante para a gente ter um estudo para ter no futuro um trabalho bom.	Fem.	15	Sem informação
Para ter um futuro melhor.	Fem.	16	Ens. Médio incomp.
Não respondeu	Fem.	19	Sem informação

Quadro 23. Importância da escola para os jovens. (conclusão)

Por que a escola é importante?	Sexo	Idade	Escolaridade da mãe
Não respondeu	Fem.	19	Ens. Fund. II incomp.
Para o desempenho da sua capacidade mental.	Fem.	17	Ens. Fund. comp.
Porque na escola a gente aprende e pode ter um futuro melhor.	Fem.	18	Primário completo
A Escola é muito importante. Ela me ensina tudo. Hoje em dia a Escola é muito boa. Eu acho que a Escola pode me ensinar a viver, viver o dia a dia. Pode me ajudar muito.	Masc.	16	Ens. Fund. comp.
Garante meu futuro.	Fem.	15	Primário completo

Nota: Os registros acima são reprodução das respostas escritas pelos jovens no questionário autoaplicado. Foi mantida a ortografia original.

Obs.: Fem. Feminino. Masc. Masculino. Ens. Fund. comp. = Ensino Fundamental completo. Ens. Fund. II incomp. = Ensino Fundamental II incompleto. Ens. Médio comp. = Ensino Médio completo. Ens. Médio incomp. = Ensino Médio incompleto.

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Seriam estas falas de sujeitos desinteressados no processo educacional? No conjunto, os jovens expressam vontade de aprender e esperam que a escola contribua para o seu desenvolvimento acadêmico, prepare-os para o exercício da cidadania e para a vida em sociedade e os instrua para o mundo do trabalho. Expectativas amplas em torno da escola, que a retratam como uma instituição realmente polivalente da qual se espera suprimento e oferta de oportunidades para os jovens alcançarem seus objetivos. Em pesquisa realizada no município de São Carlos com estudantes do último ano do ensino médio, Beatriz Pereira e Roseli Lopes identificaram que:

Os jovens consideram a escola um suporte para enfrentar os embates e obstáculos e nela depositam confiança, expectativas, sonhos e esperanças com relação à execução de seus projetos de vida. Apesar de todas as dificuldades que vivenciam nesse contexto, veem a escola como um instrumento importante para tornar realidade seus projetos, fazendo com que nela permaneçam. (PEREIRA & LOPES, 2016, p. 210)

Percebe-se que são muitas as expectativas dos jovens em torno da escola. Muita esperança é depositada na escola. Entretanto, é importante atentar para o fato de que os jovens não esperam mais do que dita a lei. O que estes esperam da escola guarda estreita relação com as funções formais da educação explicitadas no Art. 205 da CF/1988. Porém, a realidade escolar desses jovens ressalta que, apesar de importante no que tange à concretização do direito à educação em toda a sua amplitude, lei e esperança não bastam para que as expectativas sejam alcançadas – mais uma evidência de lacunas entre o proclamado e o realizado no âmbito dos direitos no Brasil, sobretudo no que diz respeito ao direito à educação –, lacunas que persistem nos dias de hoje, mesmo com a democratização do acesso à Educação Básica.

Na entrevista em profundidade, os jovens tiveram a oportunidade de detalhar sua percepção sobre a importância da educação e sobre as razões para ir à escola. Além da aquisição de conhecimentos, instrução, preparo para o mundo do trabalho e possibilidade de um “futuro melhor”, ganharam destaque, ainda que em outras palavras: a função socializadora da instituição escolar; a possibilidade de ampliar a visão de mundo; e a oportunidade de estar entre pares e estreitar os laços de amizade. Essas razões se aproximam das identificadas por Teixeira (1995) e Pereira & Lopes (2016) em estudos anteriores. As razões para ir à escola são muitas, afinal, como afirma Sposito (1998, p. 6): “Parte dos alunos considera a frequência à escola um momento importante de descontração e lazer, construindo redes de amizades e vínculos com professores que julgam mais próximos e interessados”. Essa função socializadora da escola ganhou destaque até mesmo entre os jovens que não estavam estudando quando da realização da entrevista. Um deles afirmou:

Eu vou dizer a verdade para você, eu sinto falta da escola. Eu estou sentindo falta da escola por dois motivos. O primeiro é o mais importante, que é o estudo, estudar é muito bom. Mas eu também estou sentindo falta da escola por causa das amizades. (Breno. Jovem, 16 anos, negro, não estuda, última série concluída 8º ano do Ensino Fundamental, trabalha. Entrevista concedida à JSL em 13/10/2018)

A sociabilidade dos jovens ganha força na escola, sobretudo quando esta se localiza em território marcado pela insuficiência e/ou ausência de equipamentos públicos e de lazer, como é o caso da maioria das escolas participantes dessa pesquisa, porque, nesses casos, é na escola que “eles interagem, criam redes, teias de socialização, e buscam firmar identidade e demarcar território” (PEREIRA & LOPES, 2016, p. 208). Sobre a possibilidade de ampliar a visão de mundo, um dos jovens entrevistados se expressou da seguinte forma:

Assim, eu falei que minhas notas deram uma piorada do Fundamental para o Ensino Médio, né. Mas não porque eu virei um mau aluno e sim porque eu comecei a me envolver com outras coisas. E fui percebendo que não é só Português e Matemática que vai me tornar um bom cidadão... No Grêmio eu aprendi muita coisa [...] Aqui eu aprendi a viver como gente, aprendi a respeitar e amar. (Ryan. Jovem, 18 anos, negro, matriculado no 3º ano do Ensino Médio, trabalho informal sem regularidade. Entrevista concedida à JSL em 31/10/2018)

Esse mesmo jovem ressaltou aspectos da formação política e cidadã promovida pela escola. Para ele, a escola na qual estava matriculado era responsável pelas transformações na sua forma de perceber e interpretar o mundo e se comportar em sociedade.

Eu não imaginei que o Grêmio seria algo assim, tão grande [...] Aí, a primeira atividade que a gente fez aqui na escola foi uma roda de conversa. [...] A gente começou a ir na Superintendência e a Superintendente bate mesmo no peito para falar do trabalho do Grêmio... Porque aqui é um trabalho mais aberto, de trazer essa participação do aluno para escola, ela gosta muito da gente. Eu fui em Belo Horizonte por conta disso, fui lá no Encontro Nacional de Juventude. Em Brasília também, no Encontro Nacional da Juventude de 2016. E aí fui conhecendo gente,

né. A gente começa até estudar mais política, começa a pesquisar. [...] Eu comecei a me envolver aqui na escola e comecei a perceber que realmente tinham pessoas que precisavam de ajuda, precisavam de uma nova visão de mundo. Como não tem estrutura familiar dentro de casa, a solução é trazer ele para dentro da Escola... Para ele ter um futuro... A solução é a escola. (Ryan. Jovem, 18 anos, negro, matriculado no 3º ano do Ensino Médio, trabalho informal sem regularidade. Entrevista concedida à JSL em 31/10/2018)

Essas transformações individuais raramente ganham escala, mas isso não diminui a grandeza do fenômeno e a importância do papel da escola para a formação cidadã, importância que, em determinadas circunstâncias, como ressaltam Pereira e Lopes (2016), nem mesmo a escola reconhece ter na vida dos seus alunos.

Como apresentado anteriormente, a percepção da escola como caminho para um “futuro melhor” também está presente no imaginário das famílias. Por isso, inclusive, muitas delas, dentro das suas possibilidades, esforçam-se para acompanhar o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens. De acordo com alguns educadores entrevistados, esse acompanhamento muitas vezes de fato acontece, ainda que não da forma como a escola espera. Uma mãe apresentou com riqueza de detalhe seu envolvimento diário no processo de escolarização dos filhos, ressaltando com orgulho que não cansa de repetir que, com estudo, “podem fazer o que eles quiserem”:

Porque eu gosto de olhar o caderno, eu leio com eles. [...] Às vezes a gente pega um caderno e começa a escrever, desenhar... Porque eles gostam dessas coisas.[...] Eu incentivo muito. Eu já esclareço para eles que eles podem fazer o que eles quiserem. Ganhou muitos livros porque a minha irmã trabalha com uma professora... [...] Ela é formada em Literatura há muitos anos e o filho dela, ela tem condições, então todo o material do filho dela... ela manda livros demais para mim aqui. Então, eu pego os livros dela e aproveito tudo. Eu leio muito para eles, ou então eu falo que vou ler uma página e eles vão ler outra, aí eles empolgam. Então, eles leem. Eles sabem ler muito bem. Interpretação de texto, fecharam a provinha. (Risos) Eu falo que ele têm que fechar as provas porque eles estão só estudando. Eu falto que eles têm que se dedicar ao estudo porque não estão fazendo outra coisa. [...] Eu quero que eles tenham um bom currículo. Porque o meu currículo não é... É pouca coisa que eu sei fazer, então fica mais difícil para mim. Mas eu quero que eles tenham cursos variados, se eu puder pagar ou qualquer coisa que seja gratuita. (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

A fala dessa mãe revela alta expectativa educacional para os filhos. Outra mãe entrevistada, ainda que visivelmente com menor repertório e cultura escolar, também expressa seu interesse no acompanhamento escolar dos filhos:

Ele faz o dever em casa. No Integral ele não faz não. O Integral é para ajudar eles fazerem o dever, mas ele não faz o dever lá não. Ele faz só em casa. Ele não copia as coisas na escola. [...] Eu já fui lá na escola um montão de vezes. Eu até já perguntei para professora se ela acha que eu tenho que levar ele no médico. Levar em um neuro para fazer acompanhamento. Ela falou: "Não, Mãe. O 'T' tem preguiça. Ele não tem problema nenhum. O problema dele é preguiça." [...] E em casa, quando eu coloco ele pra fazer o dever, ele reclama de sono. E eu falo que primeiro é para fazer o dever e depois dormir. Ele pede ajuda e eu ajudo. Depois

da aula eu já sento com eles ali para fazer o dever. (Joana. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 08/10/2018)

Como é possível perceber nas falas acima, o envolvimento familiar, em especial das mães, acontece com muito esforço e da forma possível, sem necessariamente reproduzir o modelo de participação idealizado pela escola. Como já assinalado, a participação da família no processo educacional pode criar condições favoráveis ao desenvolvimento e ao sucesso escolar da criança e dos jovens. Bhering e Siraj-Blatchford citam a tipologia criada por Joyce Epstein sobre as maneiras de os pais se envolverem com a escola, que se resume em cinco categorias ou tipos de envolvimento dos pais:

Tipo nº 1 – *As obrigações básicas dos pais* se referem às responsabilidades da família pela saúde, segurança e bem-estar da criança; à atenção às necessidades das crianças no seu processo de desenvolvimento e para o seu ingresso na escola; à criação de condições propícias para a aprendizagem escolar em casa; supervisão, disciplina e orientação.

Tipo nº 2 – *As obrigações básicas da escola* se referem às responsabilidades da escola em enviar informações para os pais (ou responsável) sobre as regras e normas da escola, o seu funcionamento, os programas e métodos de ensino, o progresso das crianças e outras informações que sejam relevantes. As informações, mensagens, convites, boletins, e regras variam de escola para escola e em forma e frequência.

Tipo nº 3 – *Envolvimento dos pais na escola* se refere ao voluntarismo dos pais em ajudar os professores, orientadores e supervisores pedagógicos com o também os administradores da escola, quer seja na escola em geral, quer seja na sala de aula, reuniões, eventos sociais, excursões ou outros com o matérias extra-curriculares (arte e música) etc.

Tipo nº 4 – *Envolvimento dos pais em atividades feitas em casa que auxiliam a aprendizagem e rendimento escolar* se refere à ajuda que os pais dão às crianças em casa, seja ela iniciativa dos pais ou dos professores (ou até mesmo das crianças) em atividades relacionadas com as atividades escolares, com o deveres de casa, pesquisa, visitas a lugares culturais, etc.

Tipo nº 5 – *Envolvimento dos pais no governo da escola* refere-se à inclusão dos pais no que diz respeito à tomada de decisões em geral, Associação de Pais, Colegiado, Conselho Administrativo; e ainda na intervenção junto às Secretarias e Ministérios. Este tipo também inclui movimentos da comunidade que afetam o trabalho da escola e das crianças. (BRANDT apud BHERING & SIRAJ-BLATCHFORD, 1999, p. 195)

A tipologia desenvolvida por Epstein aborda aspectos diversos das responsabilidades da família para com a educação das crianças e nas falas dos entrevistados destacadas anteriormente, fica evidente o empenho das mães no que tange aos Tipos 1 e 4: “as obrigações básicas dos pais” e “envolvimento dos pais em atividades feitas em casa que auxiliam a aprendizagem e rendimento escolar”²³⁶.

Além do empenho das mães para acompanhar mais de perto os estudos dos filhos, algumas famílias se dispõem a comprometer parte do limitado orçamento familiar com

²³⁶ Conforme destacam Bhering & Siraj-Blatchford (1995, p. 195), as “mães costumam ser mais presentes na escola, tanto no Brasil como em outros países.”

transporte escolar quando identificam em escolas mais distantes da moradia a oportunidade de acesso a uma educação de melhor qualidade. O investimento financeiro das famílias das famílias de baixa renda para que os filhos frequentem uma escola mais distante da residência “pode ser visto como um indicador de que os pais conferem certa prioridade à educação escolar dos filhos (ZUCCARELLI & CID, 2010, p. 268)²³⁷. Três das quatro mães entrevistadas citaram esse tipo de investimento. Segundo uma delas,

Desde que a gente mudou pra cá eles estão lá na escola do Bernardino. Tem Escola mais perto, mas eu prefiro mandar eles para a outra Escola porque aqui tem uns meninos que só Deus... E o ensino não é muito bom. Então, eu prefiro a outra escola. Aqui não é bom. [...] Eu pago o ônibus para a Mayara porque a gente mudou agora no final do ano e eu não consegui o passe livre para ela. O Willian tem passe livre porque tem esse problema. Eles vão juntos para a Escola de ônibus. (Joelma. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 23/11/2018)

O impacto do transporte escolar no orçamento familiar foi detalhado por uma das mães entrevistadas da seguinte forma:

Entrevistado: Eu pago a van para eles. Porque é bem mais longe. É lá no “Bairro Bege”.

Pesquisador: E o valor da van faz falta para vocês aqui no orçamento da casa?

Entrevistado: Pois é, e eu ainda preciso inteirar porque eu ganho R\$171,00 do Bolsa Família. Aí, e eu pago R\$220,00 de van. Mas aí, graças a Deus, Deus colocou um moço muito bom na minha vida porque às vezes eu pago R\$171,00 e fico devendo quando eu não consigo o resto. No outro mês eu vou e pago ele. [...] É difícil, ainda mais agora que eu tô desempregada. (Joana. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 08/10/2018)

A outra mãe revelou que, quando os filhos concluírem o 1º segmento do Ensino Fundamental, pretende matriculá-los em uma escola localizada em outro bairro porque “uma escola bem falada, bem mais conceituada” que a escola do bairro. A escola “bem falada” é um aspecto muito valorizado pelas famílias das camadas populares que buscam alternativas para valorizar a escolarização dos filhos. De acordo com Brandão, Canedo & Xavier (2012), essa expressão revelaria a importância das redes informais e da sociabilidade próxima na formação da opinião das famílias sobre as escolas. A decisão pela escola “bem falada” tem um preço, isso ocorre porque, muitas vezes, essas se localizam em áreas menos vulneráveis, portanto distante do local de residência das mães e dos jovens participantes dessa pesquisa. Conforme pesquisa desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2011, p. 9)²³⁸: “as escolas situadas em territórios de alta

²³⁷ Para um debate sobre os mecanismos e as estratégias de escolha das escolas por parte das famílias das classes populares, consultar também Alves (2008; 2010).

²³⁸ Pesquisa intitulada “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole”, realizada entre 2009 e 2010 nas escolas públicas de Ensino Fundamental da subprefeitura de São Miguel Paulista, Zona Leste do município de São Paulo, com objetivo de apreender os mecanismos sociais e escolares que produzem limitações para o desenvolvimento de uma ação educativa de qualidade.

vulnerabilidade acumulam desvantagens e tendem a se consolidar como locais de “decantação” dos diversos problemas das redes públicas de ensino”. Essas são as escolas das quais tentam fugir as famílias com maior expectativa educacional. Sendo assim, a decisão de matricular os filhos em uma escola mais distante da residência demandará da família um investimento com transporte escolar. Segundo a mãe entrevistada,

Entrevistado: Mas, por exemplo, esse ano que vem agora é o último ano deles lá na escola, aí eu devo colocar ali no Quesnel. [...] É, eles querem ficar lá no Quesnel.

Pesquisador: Por que? Aqui perto não tem escola que você possa colocá-los?

Entrevistado: Tem. Não... O Êta é uma escola muito mal falada.

Pesquisador: É? Por que?

Entrevistado: Nossa Senhora!!! É briga. [...] Eu achei melhor não colocar eles lá não, não sei... Prefiro lá no outro. Eu acho que o Quesnel hoje em dia é uma escola bem falada, bem mais conceituada.

Pesquisador: Para vocês mandarem eles para o Quesnel vocês vão ter que pagar ônibus ou van, não é?

Entrevistado: É.

Pesquisador: E você acha que compensa esse investimento?

Entrevistado: Compensa, aí eu vou continuar pagando a van para eles.

(Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

O raciocínio dessa mãe quanto à escolha da escola se aproxima do identificado na pesquisa do CENPEC (2011, p. 9):

As escolas de meios vulneráveis tendem, em primeiro lugar, como já se indicou, a concentrar alunos com baixos recursos culturais familiares. Dada sua localização em regiões periféricas e de grande vulnerabilidade social, tampouco a matrícula nessas escolas tende a ser atraente para famílias com maiores recursos culturais e que não vivem no entorno imediato da escola. Mesmo entre as famílias da vizinhança dessas escolas, há aquelas que possuem maiores expectativas educacionais e que buscam matricular seus filhos em escolas melhor organizadas e situadas, em geral, em áreas de menor vulnerabilidade.

Entretanto, estudar mais distante da casa nem sempre é uma escolha. Algumas vezes, a ausência de escolas nas proximidades da residência força as famílias a arcarem com despesas de transporte, situação “denunciada” por um educador:

Os do Residencial MCMV-A, a maioria vem a pé. Mas alguns têm que vir de ônibus. Isso é um investimento da família porque o estado não dá vale transporte. [...] Então, os meninos têm que se virar com passagem pra vir pra escola. Tem até alunos que demoram... Faltam alguns dias de aula. Porque é... E a gente pergunta porque faltou e eles falam que não tinham dinheiro para pagar a passagem. E a escola não tem como arcar com isso. A escola não tem mesmo como arcar com a passagem dos meninos. (Escola Êta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 10/09/2018)

A decisão de destinar parte do já limitado orçamento familiar para pagar o transporte escolar é indício de que o interesse e o investimento das famílias em educação são reais, mesmo não sendo exatamente da forma como a escola espera e valoriza. A busca das famílias por uma educação de melhor qualidade, mesmo que em escolas mais distantes de suas

residências que demandam investimento com transporte escolar, ganhou diferentes interpretações entre os educadores entrevistados. Alguns percebem a escolha da escola como uma forma de preconceito para com a vizinhança. As falas a seguir são ilustrativas:

Entrevistado 1: Eles pegam, às vezes, o endereço de parente, ou vizinho ou algum conhecido deles para trazer para cá na hora de fazer a matrícula. Para poder cair o cadastro aqui na nossa escola.

Entrevistado 2: Para não matricular na escola deles. Então, eles mesmos são os preconceituosos. “Eu não quero o meu filho misturado com aquela gente, não.” É assim que eles falam aqui.

Entrevistado 1: É. Quando eles vêm para cá eles falam isso com a gente. Eles falam que não pode deixar lá porque lá tem muitos problemas, morte... tem baixaria...

(Escola Kappa. Diretora, Entrevistado 1. Professora, Entrevistado 2. Entrevista concedida à JSL em 12/09/2018)

Outros interpretam tal atitude como uma estratégia da família para ampliar as oportunidades educacionais das crianças e dos jovens:

Pesquisador: Como vocês interpretam a decisão das famílias em pagar transporte para enviar os filhos para esta escola, que fica mais distante da casa deles? Vocês já pensaram nisso?

Entrevistado: Então, a gente pensa nisso sim. Esses pais, por exemplo, tem caso... mais um relato, tem pai que tirou os dois filhos daqui e matriculou nessa escola mais perto, mais próxima. Só que depois ele voltou para cá. Então, para gente isso é um sinal positivo. Que ele viu o diferencial que a escola faz na vida do filho.

(Escola Delta. Professor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Diversos estudos desenvolvidos no Brasil nos últimos anos buscam compreender a relação existente entre a estrutura de oportunidades educacionais e as estratégias familiares de escolha de estabelecimentos escolares²³⁹. De acordo com tais estudos, a escolha das escolas por parte de famílias de baixa renda indica que estas estão cada vez mais atentas às possibilidades de ampliação das oportunidades educacionais das crianças e dos jovens²⁴⁰. Conforme afirmam Alves, Lange & Bonamino (2010, p. 68-9): “as escolhas familiares por estabelecimentos escolares podem ser consideradas ações voltadas à superação ou moderação da estratificação educacional”. Ou seja, são sinais do valor que as famílias atribuem à educação, inclusive aquelas que residem em território de alta vulnerabilidade social, e da confiança depositada na escola como demonstram Érnica & Batista (2011). Entre os entrevistados para esta pesquisa, também houve relatos de que, dentro das suas possibilidades, algumas famílias movimentam-se para escolher a escola que os filhos irão

²³⁹ Resultados e análises de alguns desses estudos podem ser encontrados em: Paula & Nogueira (2018), Alves, Lange & Bonamino (2010), Ribeiro & Koslinski (2010), Salata & Sant’anna (2010), Zuccarelli & Cid (2010) e Alves (2008).

²⁴⁰ Assim como em Salata e Sant’Anna (2010), o termo “escolha” é aqui utilizado não no sentido racional da adequação de meios afins, mas sim como uma decisão influenciada por variados fatores, objetivos ou subjetivos.

estudar. A escolha das famílias está relacionada não apenas à localização da escola, mas a questões outras como a oferta de educação em tempo integral, o clima escolar e a recorrência de conflitos e violência no bairro e/ou no entorno das instituições escolares. A fala a seguir enfatiza a escolha da escola tendo em vista questões relacionadas à sensação de segurança:

Pesquisador: Vocês sabem por que algumas famílias do MCMV escolheram essa escola aqui que fica mais longe das suas casas?

Pesquisador: Eu não sei te dizer por que. Não sei se é a própria questão do bairro... Entendeu? Porque as vezes, pode ter acontecido alguma coisa com a própria família lá. Muitas vezes a gente não sabe. [...] Então, assim, pode acontecer, eu acho, de ter algum problema no bairro e os pais ficarem receosos... Então, nós já tivemos notícia de que teve problemas no entorno da Escola lá, no Residencial MCMV-D. E isso pode ser um dos fatores sim.

(Escola Lambda. Professora. Entrevista concedida à JSL em 17/09/2018)

Nessa outra fala, o educador aborda a questão da qualidade do ensino, além do problema da sensação de segurança:

Pesquisador: E esses alunos moradores do Residencial MCMV-D, eles vêm aqui para esta escola, que é mais distante da casa deles... vocês sabem o motivo?

Entrevistado 2: Eles dizem que se sentem ameaçados de alguma forma e buscam alternativas. Porque às vezes não dá certo. Porque às vezes tem muita briga. Muita confusão. Então, eles vêm para cá. Mas também não ficam. [...] Eles dizem que a escola é ruim, que a escola é muito fraca, mas não ficam muito tempo. Logo já vão embora. Mas eu não sei mapear... A gente tem também casos de alunos do MCMV, dos prédios perto do Supermercado MM. [...] Eles procuram essa escola como uma alternativa.

(Escola Pi. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Conforme outro educador, a escolha da escola por parte das famílias também considera a oferta de diferentes segmentos da Educação Básica, tendo em vista as dificuldades de se conseguir vaga em outra unidade quando crianças e jovens alcançam o Ensino Fundamental II ou o Ensino Médio:

Ou então, às vezes o pai prefere colocar em uma escola, se ele tiver uma condição, que vai até o nono ano porque o menino vai já ficar. A questão de não ter que correr atrás de vagas, porque no início do projeto, quando o Residencial MCMV-D não tinha escola, foi muito difícil. Porque nem todas as escolas aqui deram conta de atender. (Escola Lambda. Professora. Entrevista concedida à JSL em 17/09/2018)

A oferta de educação em tempo integral também é considerada por algumas famílias quando da seleção da escola. Uma das mães entrevistadas afirmou:

Aí eu acabei tirando as minhas crianças da escola daqui de perto, mas ainda tem muitas crianças na escola, muitas crianças. Eu tirei as minhas crianças dessa escola aqui de perto mais por causa do negócio de trabalhar fora. [...] Porque lá a gente tem oportunidade deixar eles o dia inteiro. (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Conforme ressalta Guará (2006, p. 20), a parcela da população que frequenta instituições escolares públicas que mais demanda escola de tempo integral e educação

integral “é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em situação de pobreza” – famílias que correspondem ao perfil das beneficiárias do Programa MCMC-Empresas Faixa 1, muitas delas monoparentais que contam apenas com a presença e o empenho da mulher, a responsável pelo domicílio, para a sua sustentação financeira e emocional. Para essas famílias, a educação integral ganha ainda mais importância porque, além de atentar para as perspectivas cognitiva e afetiva, “visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional” (GUARÁ, 2006, p. 16).

A escola de tempo integral é também para essas famílias, além de uma possibilidade de educação que compreende o ser humano em sua totalidade, um espaço onde os filhos ficam em segurança enquanto as mães “batalham” para o sustento e para a manutenção do núcleo familiar. O relato a seguir é esclarecedor:

A escola dos meus outros dois meninos é mais longe ainda. Eles estudam lá porque aqui não tem tempo integral. Porque para eu sair, procurar emprego, batalhar, eles precisam estar no tempo integral. A escola aqui não tem. (Joana. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 08/10/2018)

Em conexão com as possibilidades de uma formação integral, alguns entrevistados consideram importante o acesso dos estudantes a outros contextos que não apenas o bairro de moradia e o contato com pessoas bem-sucedidas via escola, considerando que, nesses territórios, geralmente, “crianças e jovens não têm contato com modelos de papel bem-sucedidos na sociedade em geral, bem como oportunidades de exposição a esses modelos de papel” (KAZTMAN, 2001, p. 181, tradução nossa). Conhecer exemplos de pessoas da mesma origem social que superaram obstáculos e alcançaram o sucesso pela ampliação da escolarização seria uma forma de mostrar aos estudantes a importância dos estudos e reforçar a esperança de um futuro melhor via escola. Uma das mães entrevistadas assim se manifestou:

Pesquisador: Então, você gosta de mostrar pra eles exemplos de pessoas que estudaram mais?

Entrevistado: É. Eles sabem. Eles têm uma tia que é formada em matemática. Ela é da Universidade também. Ela é empregada lá. Agora ela é da parte digital lá... Tem alguma coisa lá digital, né? Então, ela é dessa parte agora. Ela está na faculdade da UFJF desde os 20 anos, por aí.

(Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Um dos jovens entrevistados também compartilhou sua opinião acerca da importância do contato das crianças e dos jovens com pessoas bem-sucedidas via escolarização:

Nós é que estamos dentro das escolas e é extremamente necessário ajudar... ajudar para essa galera que precisa abrir a mente... Fala “Eu posso ser mais... Eu vou dar um exemplo.” Na rua eu vejo muito isso, quando eu morava Residencial MCMV-A, uma criança brincando na rua... mas o único exemplo que ela tinha, que ela achava bacana, era aquele menino “pá”, que todo mundo admirava, que todo mundo respeitava. E ele era o quê? Ele era um “tchunchá” que vendia droga. E aí brigava com todo mundo. É por causa disso ele era respeitado. E aí aquela criança cresceu só vendo isso, escutando funk com aquela pessoa. Então, era isso... aquilo era o melhor para ele... E na verdade não era, ela não teve noção, nem história além daquele mundinho... (Ryan. Jovem, 18 anos, negro, matriculado no 3º ano do Ensino Médio, trabalho informal sem regularidade. Entrevista concedida à JSL em 31/10/2018)

Uma das unidades escolares participantes da pesquisa planeja o desenvolvimento de atividades que proporcionará o acesso dos seus alunos a outros lugares e culturas, ultrapassando o espaço e a comunidade em que vivem e colaborando para a ampliação da visão de mundo e para a redução do isolamento sociocultural – realidade de algumas crianças e jovens que moram nos residenciais do MCMV abordados nesta tese. Segundo o educador,

Hoje, nós atendemos áreas carentes, que é aqui o Residencial MCMV-D e o Residencial MCMV-NG. Porém, a Escola quer apresentar um trabalho para estas crianças e até para comunidade aqui do entorno, que a escola está empenhada em mudar o quadro social dessas crianças. Então, nós estamos elaborando alguns projetos para poder abrir a perspectiva dessas crianças. Esse ano nós estamos fazendo uma parceria com algumas professoras para a gente fazer uma viagem. Porque o que nós observamos também é que essas crianças elas vivem aqui em Juiz de Fora, em uma determinada comunidade e muitas vezes elas não saem da comunidade. [...] Bom, o formato vai ser o seguinte: primeiro e segundo ano nós vamos fazer umas atividades aqui mesmo em Juiz de Fora. Como eles não saem da comunidade, muitos não conhecem o centro de Juiz de Fora, Museu do Trem, a UFJF, o Campus. Então, a gente vai tentar mostrar para eles que existe um mundo além daquela comunidade. E aqui em Juiz de Fora. A partir do terceiro ano a gente pretende fazer umas viagens para cidades próximas. A gente pretende ir a Tiradentes, Mar de Espanha, para eles poderem identificar que existe além de Juiz de Fora, umas cidades que orbitam aqui e que também têm uma determinada cultura. E quarto e quinto ano a gente pretende fazer alguma coisa mais distante para eles poderem ver também, talvez uma outra capital, maior, com uma população maior, uma cidade maior. E assim apresentar para eles um determinado mundo que eles não conhecem, ou se conhecem é pela televisão. (Escola Delta. Professor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Portanto, aqui estão evidências de que algumas escolas estão atentas às necessidades do seu público e abertas à construção de novos modelos de educação. A proposta dessa escola vai ao encontro do apresentado por Isa Maria Guará para romper com o isolamento sociocultural ocasionado, inclusive, pelas barreiras impostas pelo local de moradia, que, na prática, resulta em uma exclusão do uso da cidade²⁴¹:

²⁴¹ Nos estudos apresentados nos livros organizados por Ribeiro & Katzman (2008) e Paiva & Burgos (2009) é possível encontrar reflexões sobre exclusão do uso da cidade, sentimento de autosegregação e sensação de isolamento sociocultural que acometem parcela da população pobre residente em áreas segregadas, tema também abordado em pesquisa desenvolvida pelo CENPEC (2011).

o aumento do tempo de estudo deve vir acompanhado da ampliação do acesso das crianças e adolescentes aos espaços múltiplos de apropriação da cidade e de seus saberes, para que não se engessem as opções num projeto educativo regulado por oportunidades limitadas. (GUARÁ, 2006, p. 20)

A iniciativa da referida escola também dialoga com as reflexões de Marcelo Burgos acerca da importância da escola, sobretudo aquela localizada em território segregado, na promoção do acesso à cidade. Segundo Burgos,

Em um ambiente caracterizado por mais isolamento dos responsáveis em face da vida social na vizinhança e no qual a “rua” tem menos a ensinar, o papel educador da escola tem que ser maior. E para escolas que lidam com famílias moradoras de territórios populares segregados como são as favelas, é de se esperar que seu papel enquanto agência promotora de acesso à cidade e à sua diversidade cultural seja mais realçado. (BURGOS, 2012, p. 1040-1041)

Outro assunto que ganhou destaque nas entrevistas foi o interesse dos alunos pelos estudos. O tema foi interpretado de diferentes formas pelos educadores. Para alguns, os alunos não querem nada com o estudo porque, assim como grande parte das famílias, não têm este como prioridade e não reconhecem o “valor da educação”. Na contramão dessa explicação simplória que, de forma implícita, responsabiliza única e exclusivamente o aluno e a família pelo fracasso escolar, outros educadores ressaltaram que a falta de interesse de alguns alunos nos estudos pode ser influenciada por fatores intra e extraescolares. O reconhecimento de que fatores intra e extraescolares podem interferir no interesse dos alunos pelos estudos é um passo importante para superação do pessimismo pedagógico que paralisa alguns educadores e algumas escolas frente aos obstáculos do cotidiano²⁴². Os fatores intra e extraescolares ressaltados pelos educadores entrevistados relacionam-se com aspectos abordados no Capítulo 2 desta tese. Entre os extraescolares estão: a origem social do aluno; a falta de cultura escolar da família; e a falta de contato com exemplos de sucesso via escola. Entre os intraescolares, ganharam destaque: o excesso de conteúdos e seu descompasso com a realidade dos alunos; a incapacidade de a escola reconhecer os talentos dos alunos e se mostrar interessante para estes; e a estrutura precária de muitas escolas públicas²⁴³. Um educador abordou a relação da estrutura escolar com o (des)interesse dos alunos pelos estudos e pelas atividades escolares:

²⁴² Refiro-me à sensação de paralisia de alguns profissionais da educação e de algumas instituições educacionais que consideram impossível levar a cabo o processo de ensino e aprendizagem em ambientes adversos – sensação compartilhada por alguns educadores e unidades escolares participantes desta pesquisa. Essa visão pessimista e determinista torna sem sentido o esforço para o desenvolvimento de um bom trabalho para a oferta qualificada de educação.

²⁴³ Como abordado no início deste capítulo, a precariedade da infraestrutura de algumas unidades escolares foi agravada com a implantação dos residenciais do MCMV no entorno, devido ao aumento da demanda e à ausência de investimentos.

A desmotivação... sala com poucos recursos a infraestrutura muito aquém. O pessoal das escolas militarizadas, eu estava vendo as escolas militarizadas elas têm o orçamento três vezes maiores do que o das escolas públicas. Isso ninguém leva em conta. “O colégio militar tem disciplina.” Mas você vai ver a estrutura de um colégio militar. O moleque chega lá e fica de boca aberta. Porque a estrutura já impacta. Não é que a estrutura sozinha vai resolver o problema. Obviamente. Mas eu digo, aqui por exemplo, nós temos um corpo de professores com uma qualidade bacana. Sabe? Formados em universidades federais. [...] Nós temos uma sala de informática aqui improvisada, que nós tivemos que tirar a biblioteca. Então, você faz isso... o gestor... eu queria gerir uma escola sem que você tenha que ficar ali... A gente tira a biblioteca daqui, vamos para uma sala de aula ali... Porque a Superintendência falou que não tem condições de construir sala de informática aqui para a escola. “O dia que desocupar uma sala você ocupa.” E assim a gente vai. Adaptando, adaptando... Adaptamos aqui a biblioteca e só cabem 10 computadores ali. Como é que você leva uma turma de 30 alunos difíceis, com problemas de disciplina, com 10 computadores para 30? É confusão. O professor acha que ele vai trazer o aluno para cá e que ele vai ter um pouquinho mais de tranquilidade... E ele cria problema porque dá briga. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Nessa fala, o educador enfatiza as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar para a gestão da infraestrutura, considerando que a precariedade verificada em algumas escolas se apresenta como potencial fator gerador de estresse para a gestão escolar. Fala que dialoga com o apresentado por Abrucio (2010, p. 262): “(...) a gestão da infraestrutura é uma questão que incomoda muitos gestores, tomando grande parte do seu tempo”. Outro educador enfatizou que a precariedade da estrutura escolar, muitas vezes, acaba tornando o ambiente externo mais atrativo e interessante para o aluno:

A escola deveria ser mais interessante para os alunos. Você pensa comigo: uma estrutura do século, praticamente XX, no século XIX porque eu acho que isso aqui é do século XIX (Risos). Que você não tem nem uma quadra coberta, para você ter uma capoeira, um projeto de teatro... para você ter uma coisa mais atrativa para os alunos. [...] Então, a escola não é atrativa. O que a gente faz... a gente tenta... a gente desenvolve projetos dentro da Escola. Né!? Pedagógicos. Mas isso não basta. Não basta. Lá fora é muito melhor. Entendeu? [...] O que que a escola é? Ponto de encontro. A escola é ponto de encontro para os adolescentes. E para os pequenos, é um lugar onde as crianças ficam para mãe trabalhar. (Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

Um terceiro educador ressaltou a rigidez da escola e dos educadores em valorizar o desempenho dos alunos em conteúdos pré-determinados que impossibilita o reconhecimento dos reais talentos. A conversa com o educador foi assim:

Pesquisador: Eu acho que a gente tem uma certa ideia de que a educação tem que chegar em todo lugar, né?

Entrevistado: Em todo lugar.

Pesquisador: Mesmo que o lugar seja difícil...

Entrevistado: A gente pensa assim né, a gente tenta mostrar pra professoras que nós temos bons alunos. Talvez alunos que não vão ter oportunidade, talvez menino que não vai conseguir chegar na universidade porque na hora que ele deveria tá se esforçando no Ensino Médio, fazendo cursinho ele vai ter que está trabalhando para ajudar em casa. Mas nós temos ótimos alunos. Temos artistas, meninos que desenham muito bem, meninos que escrevem poema, mas muita das vezes nós não

valorizamos. A gente tem um aluno aqui, que ele é do projeto de flauta. O nome dele é Igor. Ele é do 6º ano, mas ele, Beatriz, ele não escreve, ele não faz operações matemáticas, ele não consegue. Mas se você sentar ali, tirar uma partitura de flauta e dar na mão dele, ele toca o que você quiser. Ele não sabe ler, nem escrever direito. Mas ele tem uma habilidade. Então, eu posso classificar ele como uma superdotação para arte. Porque ler partitura não é para qualquer pessoa ler não. E ele mora aqui. Qual que é o problema? Mas a gente, muita das vezes, tem esse preconceito.

(Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

Se os reais talentos não são reconhecidos, muitas habilidades deixam de ser estimuladas e muitos sonhos tolhidos. Isso é um problema para aqueles que deixam de ser estimulados no desenvolvimento dos seus talentos, um problema para a sociedade que acaba não (re)conhecendo os talentos existentes. Além disso, é uma contradição ao direito proclamado, afinal, como já apontado, o processo de inclusão e de democratização do acesso à educação reconhece todas as crianças e jovens como seres em desenvolvimento que precisam ser acolhidos, educados e estimulados a crescer em todas as suas competências e talentos (GUARÁ, 2006). Essa rigidez da escola em não reconhecer os reais talentos é ainda mais cruel quando se trata de crianças e jovens oriundos de famílias pobres, como as abordadas nesta pesquisa. Afinal, como ressalta Guará (2006), é essa parcela da população que mais demanda atenção da escola e a que mais precisa de programas competentes e bem estruturados.

O reconhecimento de que fatores intraescolares podem interferir no interesse dos alunos pelos estudos indica, ainda que indiretamente, que a escola poderia ser mais atrativa para os estudantes, sobretudo para os jovens, tanto no que se refere à estrutura física quanto em relação à proposição das atividades e ao formato das relações entre os sujeitos. Os jovens entrevistados também abordaram fatores intraescolares que interferem no interesse pelos estudos. A incapacidade da escola se mostrar interessante para o estudante foi relatada da seguinte forma pelos jovens entrevistados:

Pra todo mundo se sentir mais animado a estudar, a escola devia ter mais coisas, tipo gincana, mais brincadeira... mais atividades fora de sala... (Pietro. Jovem, 16 anos, negro, matriculado no 8º ano do Ensino Fundamental. Entrevista concedida à JSL em 13/11/2018)

Poderia ter projetos de dança e teatro para ajudar a motivar os alunos nos estudos. Poderia ter palestras para tratar dos assuntos que os alunos gostam e coisas relacionadas à vida deles. (Rayane. Jovem, 16 anos, negra, matriculada no 1º ano do Ensino Médio, Jovem Aprendiz. Entrevista concedida à JSL em 13/11/2018)

Mas é tudo igual. [...] Para aprender é a mesma coisa. É tudo chato, porque é todo dia a mesma coisa. A mesma rotina... Não tem nada de diferente. (Rebeca. Jovem, 16 anos, branca, matriculada no 1º ano do Ensino Médio. Entrevista concedida à JSL em 31/10/2018)

A estrutura precária das escolas, como a insuficiência de equipamentos, também foi citada por um estudante:

Sei lá. Acho que a escola deveria ter mais ajuda do governo, porque é muito difícil. [...] Podia ter coisas melhores na escola, como computadores, laboratórios... Aqui tem poucos computadores e tem escola que não tem. (Luciano. Jovem, 17 anos, pardo, matriculado no 2º ano do Ensino Médio, Jovem Aprendiz. Entrevista concedida à JSL em 14/11/2018)

O formato das aulas e das relações entre professores e estudantes foi criticado por um ex-aluno:

Se o aluno colaborar e o professor colaborar fica tudo bem. Mas tem professor que não colabora. Se os professores fossem mais... conversassem mais comigo, eu acho que eu não matava tanta aula. [...] O professor tinha que ser mais compreensivo. Acho que o professor podia ser mais amigo do aluno. (Breno. Jovem, 16 anos, negro, não estuda, última série concluída 8º ano do Ensino Fundamental, trabalha. Entrevista concedida à JSL em 13/10/2018)

Outro ex-aluno criticou a forma de comunicação entre os sujeitos proposta pela escola e a incompreensão dos educadores acerca da realidade e das dificuldades dos alunos:

Deveria conversar com o aluno. [...] Tipo assim, você senta e conversa. E pergunta o que é que está acontecendo. [...] Tentar compreender o que está acontecendo. [...] Mas, tipo assim, sem ser, tipo assim, mão aberta. O aluno fazer tudo e você deixar, deixar... porque a escola inteira ia ficar uma bagunça. Ser rígido, mas tentar compreender o lado do aluno. (Rayka. Jovem, 15 anos, negra, não estuda, última série concluída 8º ano do Ensino Fundamental. Entrevista concedida à JSL em 13/10/2018)

São falas que dizem das necessidades dos jovens por espaços de socialização, atenção e reconhecimento de suas individualidades, falas que também dizem do reconhecimento da importância de normas, da disciplina e do respeito mútuo nas relações.

Destacado o interesse dos jovens pelos estudos, ressaltado o investimento familiar em educação e abordadas as diferentes percepções dos entrevistados acerca das funções e da importância da escola, passo a seguir a tratar das possíveis interferências do MCMV no atendimento escolar e na escolarização de crianças e jovens em Juiz de Fora identificadas pelos sujeitos entrevistados.

3.3 O MCMV E SUAS POSSÍVEIS INTERFERÊNCIAS NO ATENDIMENTO ESCOLAR E NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM JUIZ DE FORA: A PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS

No decorrer desta pesquisa, foi possível identificar na fala dos entrevistados um conjunto de aspectos relacionados ao Programa MCMV e seus residenciais que, direta ou indiretamente, interfere no atendimento escolar e na escolarização de crianças e jovens em

Juiz de Fora. As entrevistas, sobretudo aquelas realizadas com educadores, revelaram desafios à gestão e ao atendimento escolar. De acordo com os entrevistados, muitos desafios se faziam presentes no cotidiano da escola antes mesmo da instalação dos residenciais do MCMV no seu entorno, sendo alguns agravados desde então.

O surgimento de novos desafios também foi identificado em algumas unidades escolares. Pelas falas dos sujeitos entrevistados, será possível verificar que os desafios postos às escolas diferem de uma instituição para outra em tipo, grau e intensidade. Ao longo das entrevistas, foi possível identificar que algumas escolas se mostram mais frágeis e permeáveis à organização social do território e às dinâmicas socioespaciais do entorno. Portanto, umas são mais afetadas e mais desafiadas que outras no atendimento escolar de crianças e jovens quando da instalação dos residenciais do MCMV. Ganham destaque nesta parte do texto:

- a percepção dos entrevistados acerca das implicações do MCMV e do território sobre a gestão e o atendimento escolar;
- a circulação de alunos entre escolas; e,
- aspectos da vida das mães e dos jovens entrevistados que dizem da luta por moradia adequada, educação, reconhecimento social, cidadania e dignidade.

3.3.1 As implicações do MCMV e do território à gestão e ao atendimento escolar: o olhar dos educadores

A percepção dos educadores ressalta um conjunto de implicações do MCMV e do território sobre a gestão e sobre o atendimento escolar. De maneira geral, tais implicações estão relacionadas às limitações na estrutura física e pedagógica da escola para *(i)* atender de forma adequada e satisfatória a demanda por novas vagas e *(ii)* enfrentar o crescimento e o agravamento da ocorrência de conflitos envolvendo agressividade e incivilidade e situações de violência no entorno e no interior do espaço escolar. Sendo assim, são implicações que se apresentam às escolas como obstáculos ao adequado cumprimento de suas funções e à segurança das pessoas e do patrimônio público escolar, aspectos que colaboram para a perda de alunos.

3.3.1.1 Implicações decorrentes da estrutura física e pedagógica da escola e da demanda por novas vagas

Como já apresentado, as escolas participantes dessa pesquisa diferem-se quanto à estrutura física e pedagógica²⁴⁴. Uma contam com mais espaço e recursos que outras – o que, por si só, pode interferir na gestão e no atendimento escolar e, conseqüentemente, nos resultados educacionais e na trajetória escolar de crianças e jovens. Estudos indicam que, no Brasil, essa diferença entre escolas é uma característica, ou melhor, um problema estrutural, que há muito impossibilita equidade na oferta educacional (KOSLINSKI & ALVES, 2012; RIBEIRO, KOSLINSKI, LASMAR & ALVES, 2010; ABRUCIO, 2010; SOARES & SÁTYRO, 2008; SOARES, 2004; ALVES, 2006b). Conforme a literatura consultada, países que investiram na universalização do acesso à educação de forma contundente e objetiva, como Estados Unidos, França e Inglaterra, por exemplo, construíram sistemas educacionais mais equitativos, ao menos no que se refere à infraestrutura das escolas. Nesses países, conforme descrevem Ribeiro e Koslinski (2009), em geral, a estrutura física das escolas é bastante similar, e as diferenças existentes não chegam a comprometer a oferta educacional.

Os problemas relacionados à estrutura física das unidades escolares destacados pelos educadores fazem referência, sobretudo, à inadequação do espaço ou à ausência deste para o atendimento educacional, situação que se agravou em algumas unidades com a chegada dos novos alunos, os moradores do MCMV. Educadores de oito unidades afirmaram que a escola foi diretamente afetada por questões de estrutura física quando da instalação dos residenciais do MCMV no seu entorno, sendo umas mais afetadas que outras. Em três delas, a estrutura física foi muito impactada, causando sérios prejuízos ao atendimento escolar. Uma dessas unidades teve que passar por reformas significativas para atender às necessidades dos novos alunos; outra precisou implantar um anexo nas proximidades de um dos residenciais do MCMV para atender parte dos moradores em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; já a terceira unidade vivenciou intensa precarização da sua estrutura, tendo em vista a ausência de investimentos por parte da rede de ensino.

Os educadores citaram problemas gerais que afetam o dia a dia da escolar, ocasionados por insuficiência e/ou ausência de infraestrutura e recursos. Entre os problemas que ganharam destaque estão: a precariedade do mobiliário; a ausência de espaços para o desenvolvimento de atividades próprias da escola; e o tamanho reduzido das salas de aula

²⁴⁴ Consultar o item 3.1 desta tese: “A caracterização das unidades escolares e dos sujeitos de pesquisa”.

(até mesmo as unidades instaladas para atender exclusivamente alunos moradores do MCMV enfrentam problemas desse tipo). De acordo com os entrevistados, essas características limitam o atendimento, interferem nos relacionamentos e afetam negativamente o conforto de alunos e educadores. Um educador citou o problema antigo de carteiras quebradas, item básico para que o aluno acompanhe as aulas com o mínimo de conforto. Segundo esse educador, o problema, apesar de antigo, não recebe a devida atenção por parte da Secretaria de Educação:

Então, a gente lida também com essa questão da escola pública, do problema da estrutura... Eu estou com carteiras em estado que você nem acredita. Porque tem anos e anos que a prefeitura não compra carteira. E eu já reclamei, e veio até uma pessoa especialista em arrumar carteira esse ano. Mas arrumou pouca coisa. [...] Então, é assim... é muito complicado. A gente vê um aluno as vezes sentando em uma carteira que não tem encosto, sentando em uma cadeira que está quebrada. Isso é muito complicado. Sabe? Mas infelizmente a gente já cansou de pedir, a gente já cansou de falar... Eu até tive uma doação de uma Escola do estado. Mas a gente não tinha carro para buscar e a Secretaria de Educação falou que não tinha como buscar, e isso e aquilo. Então, é muito difícil essa questão de verba na escola. O gasto muito grande e a gente fica mesmo a desejar muitas vezes. Infelizmente. A gente quer uma educação pública de qualidade, a gente tem professores qualificados, a gente tem professores aqui com doutorado, vários... Mas infelizmente, muitas vezes, a gente não consegue desenvolver um trabalho porque a gente é barrado por muitas questões. Entendeu? (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

Em outra unidade escolar, a precariedade da estrutura é marcada pelo tamanho reduzido das salas de aula, que limita o número de alunos atendidos, e pela ausência de espaços para a realização das atividades escolares. São situações que exigem flexibilidade dos educadores para atender todas as demandas. Conforme o entrevistado,

A minha infraestrutura é precária. Igual eu te falei, a Escola cresceu, mas fisicamente não acompanhou esse fluxo de alunos. [...] A gente tem uma única área para educação física que é descoberta. A gente tem um refeitório pequeno, que é coberto, e quando a gente vai fazer algum evento a gente usa esse espaço. E a gente tem que ficar pensando se não vai ter merenda naquele horário, porque senão, não pode fazer o evento. Então, ainda tem essas coisas. [...] As minhas turmas, elas têm mais ou menos uns 25 alunos. Porque a sala não comporta mais alunos também. O tamanho da sala é reduzido, principalmente para os adolescentes porque eles são muito grandes hoje. [...]. As salas são pequenas e eu não consigo atender mais. Porque, eu sei que a gente pode atender até 35, mas a gente não consegue por causa do tamanho da sala. (Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

Entre os problemas de infraestrutura que mais preocupam os educadores, destaca-se a ausência de espaço adequado para instalação e/ou funcionamento da biblioteca. Estudos ressaltam a biblioteca como um dos principais elementos da infraestrutura escolar capaz de produzir influência no rendimento dos alunos das escolas públicas brasileiras (PACHECO, 2008; ALVES, 2006a; SOARES, 2004). Sendo assim, a inexistência ou a reduzida qualidade

desse equipamento constituiu prejuízo para os estudantes. Como já indicado, três escolas participantes desta pesquisa não possuem biblioteca, e, em outras duas, a sua instalação está em espaço improvisado. Em uma delas, a biblioteca divide espaço com a rádio. Em outra, conforme o educador entrevistado, a instalação provisória do laboratório de informática levou à remoção da biblioteca para uma sala menor:

Nós temos uma sala de informática aqui improvisada, que nós tivemos que tirar a biblioteca. Então, você faz isso... o gestor... eu queria gerir uma escola sem que você tenha que ficar ali... pelejando. A gente tira a biblioteca daqui, vamos para uma sala de aula ali... (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Em uma escola exclusivamente instalada para atender alunos moradores do MCMV, apesar das dificuldades enfrentadas no dia a dia devido à inadequação do espaço, a ausência de uma sala específica para o funcionamento da biblioteca não impede o trabalho de incentivo à leitura. Inclusive, conforme o educador entrevistado, nesta escola, as crianças aprendem desde cedo a cuidar dos livros e respeitar o espaço:

Não temos espaço específico de biblioteca. Então que a gente faz, fica aberto, eles têm que pegar e colocar no lugar. E uma coisa que a gente conseguiu com os livros... fica tudo aberto: “Tia Lúcia eu posso levar esse?” “Pode.” Todo mundo devolve, ninguém estraga o livro, ninguém rasga o livro, todo mundo devolve. [...] Os livros, a gente ganhou... porque a gente não tem biblioteca. Nós criamos alguns espaços... cantinho da leitura, cantinho lúdico... agora a gente está criando um cantinho da arte, com umas fantasias... tudo na mesma sala. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt EEI/UFJF em 29/08/2017)

Importante lembrar que as três unidades que não possuem biblioteca ofertam Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Como já ressaltado, a ausência desse espaço nas escolas públicas, sobretudo naquelas localizadas em territórios vulneráveis que atendem crianças em fase inicial de alfabetização, pode resultar em prejuízos à escolarização dos estudantes, sobretudo daqueles provenientes de famílias pouco escolarizadas, como os residentes nos habitacionais do MCMV aqui abordados, que contam quase exclusivamente com a escola para acessar espaços de desenvolvimento e estímulo à leitura e ao estudo²⁴⁵. Fragilizadas pela inadequação e/ou insuficiência de infraestrutura e recursos, algumas escolas se viram mais desafiadas que outras com a elevação da demanda por vagas quando da instalação dos residenciais do MCMV no seu entorno. Oito das doze escolas participantes dessa pesquisa instaladas antes da construção dos residenciais do MCMV foram impactadas por essas questões. Como já informado, duas escolas foram implantadas após a construção dos residenciais do MCMV para atender exclusivamente os

²⁴⁵ Como ressaltava Marcelo Burgos, são os estudantes oriundos de famílias menos escolarizadas os “que mais necessitam da escola para romper o círculo da pobreza” (BURGOS, s.d., p. 3).

moradores desses habitacionais. Uma atende parte dos moradores do Residencial MCMV-D, e a outra, um anexo instalado nas proximidades do Residencial MCMV-A. A história da instalação desse anexo diz da inadequação da inserção urbana dos empreendimentos do MCMV-Empresas Faixa 1 em Juiz de Fora, da baixa qualidade urbanística e das falhas no planejamento municipal para acolher as novas demandas locais. Por tudo isso, essa história merece atenção.

Entre as justificativas para a instalação do anexo, segundo educadores entrevistados, estão: a insuficiência da estrutura instalada até então para atender os novos alunos em condições mínimas de conforto; a distância entre a sede da escola mais próxima e o residencial do MCMV; e os riscos de deslocamento para as crianças chegarem até a sede da escola. Um dos entrevistados na escola sede abordou o contexto de instalação do anexo da seguinte forma:

E a nossa escola já não comporta mais... tanto é que a gente tem uma sala anexa no Residencial MCMV-A, que é onde está o MCMV. Porque os meninos, por serem pequenos, de 1º a 5º ano e educação infantil, como é que vão atravessar aquela estrada perigosa? Né!? Então, foi colocado um anexo. Que está para separar e virar Escola, provavelmente no ano que vem. (Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

Os riscos vivenciados diariamente pelas crianças no deslocamento até a sede da escola que motivaram a instalação do anexo foram enfatizados tanto por educadores da sede quanto do anexo. O educador do anexo detalhou os riscos vivenciados pelas crianças no deslocamento casa-escola-casa:

E qual que é a nossa preocupação? Esse asfalto, né, que é complicado, porque essa avenida JK está na rota internacional da prostituição infantil e do tráfico de criança. [...] É, desde lá da Barreira, você pode olhar na rota internacional, que ela tá nela. Muitos dependentes químicos andando de lá para cá. A falta de segurança no trânsito mesmo, porque ali é péssimo de atravessar. [...] E as crianças vão sozinhas para lá e para cá. [...] De Educação Infantil. Aí, o do Ensino Fundamental leva o da Educação Infantil, aí o do Ensino Fundamental busca o irmão da creche e assim sucessivamente. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

O educador da sede, além de abordar os riscos no deslocamento, ressaltou probabilidade de muitas crianças ficarem sem estudar caso o anexo não fosse instalado:

Se não fosse uma pessoa da comunidade buscar pela escola, e ter um olhar diferenciado, uma preocupação mesmo com esses meninos, eles estariam descendo e atravessando a BR para estudar aqui. Meninos pequenos, de cinco anos. Ou ficar sem estudar, porque não tem vaga para criança de cinco anos na Escola de Ensino Fundamental de Benfíca. Não tem. (Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

Riscos que, de fato, não poderiam ser desconsiderados e não passaram despercebidos aos olhos de determinados educadores. Merece destaque a informação de

que a iniciativa de instalação do anexo não partiu do poder público propriamente dito, mas de educadores sensibilizados diante das dificuldades vivenciadas diariamente por muitas crianças do Residencial MCMV-A no trajeto casa-escola-casa. Conforme afirma um educador da escola sede:

Não foi uma iniciativa da prefeitura. Foi uma busca dos que estavam na direção na época. (Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

Os detalhes da iniciativa de instalação do anexo podem ser verificados na fala de um dos educadores que atua na referida unidade escolar:

É assim, aqui, quando eles entregaram esse MCMV, não tinha vaga nas escolas do entorno para atender esta comunidade. [...] Então, as mães né, por já conhecer a gente da escola da Barreira, começaram a perguntar se não havia uma possibilidade né, de conseguir uma vaga mais perto porque tinha muita criança fora da escola, muita criança em outros bairros que não tinha condição financeira, porque o vale transporte a prefeitura dá para o aluno matriculado na rede municipal. O aluno matriculado na rede estadual não tem acesso ao vale transporte. Então, estava com muita dificuldade. [...] Aí eu fui na escola da Barreira, conversei com o diretor da época se não teria como ele abrir salas lá, abrir salas da escola lá. Aí ele falou: “Olha, então, infelizmente não tenho espaço físico, mas se você conseguir aí na comunidade um lugar, a gente vai abrindo aos poucos, fazendo horário intermediário a gente tenta atender a demanda da comunidade.” [...] Nós estamos reivindicando ser uma escola independente, porque é difícil também para diretora que está tão longe, mais de 3 km, né? Um anexo a 3 km é muito complicado... pra gente tentar melhorar. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

Portanto, essas são falas reveladoras de que as escolas, de maneira geral, estão atentas às necessidades da população e se esforçam para atendê-las. Cabe reforçar que as motivações para instalação do anexo evidenciam a ausência de intersetorialidade no âmbito do Programa MCMV²⁴⁶ e o desconhecimento ou o desinteresse dos seus implementadores quanto à interdependência entre os direitos – questões que reforçam a necessidade de articulação entre as políticas, sobretudo para a garantia dos direitos sociais da população economicamente mais empobrecida.

Revelada a história por trás da instalação do anexo para atender parte da demanda por vagas criada com a instalação do Residencial MCMV-A, volto o olhar para o conjunto das escolas impactadas pelo aumento das solicitações de matrícula (oito unidades, ver Quadro 3 apresentado no Apêndice B). De um momento para o outro, essas escolas tiveram seu conjunto de alunos acrescido entre 40% e 60%, sem ampliação da equipe de profissionais (pedagógica e de apoio) e sem melhorias na infraestrutura (seja reforma, ampliação ou

²⁴⁶ Como ressaltam Pequeno & Rosa (2015, p. 154): “A falta de intersetorialidade do PMCMV também decorre na ausência de equipamentos coletivos públicos, o que tende a agravar os problemas sociais já percebidos noutros momentos da nossa história da produção habitacional.”

construção de novas dependências, como salas de aula, banheiros e refeitório), exceto uma unidade que oferta Educação Infantil que passou por reformas na sua estrutura física.

De acordo com os entrevistados, o crescimento das matrículas em algumas escolas sem as devidas adequações ocasionou impactos negativos na qualidade do atendimento pedagógico e, em determinados casos, majorou ou gerou riscos à segurança física dos alunos e dos educadores²⁴⁷. Como não foram criadas novas turmas e não foram contratados novos profissionais, as escolas mais afetadas pelo crescimento da demanda por vagas não tiveram outra alternativa senão a de aumentar o número de alunos em sala de aula. Essa conduta dificultou *(i)* o dia a dia da equipe escolar, sobretudo do professor, no cumprimento das suas tarefas pedagógicas e *(ii)* a realização da função socializadora da escola – função voltada, inclusive, à promoção dos direitos, da alteridade e do respeito às diferenças. O relato de dois educadores sobre a demanda por vagas merece destaque:

A gente foi chamado na Secretaria de Educação um mês antes, 20 dias antes, para ser informado de que eles iam entregar as casas. A gente já sabia, já acompanhava e sempre procurou informações de quando isso acontecer para a gente, minimamente, tentar se preparar. Mas nunca houve uma definição. Enfim, aí nós fomos na Superintendência e eles falaram “A Escola de vocês vai atender todos.” Como não foi feita a escola para atender os moradores de lá, “x” residências... E não foi feita nenhuma escola, não havia creche, nenhum equipamento público. A questão do transporte não foi pensada. A saúde não foi pensada. E a escola dentro desse contexto. Então, fomos comunicados que receberíamos cerca de 120 alunos. Um impacto para uma escola pequena, média, igual a nossa. [...] sem que um tijolo fosse colocado aqui dentro. Sem nenhum acompanhamento social. Nada! [...] Só aumentou o número de alunos em sala. E nós é que tivemos que lidar com essa situação. Aí a coisa explodiu de vez. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018.)

Inclusive, na época a gente atendeu o que deu para atender. E eu lembro que uma pessoa da Secretaria de Educação veio aqui e falou o que a gente poderia atender. Mas aqui a gente já tinha fluxo... E aqui o nosso espaço físico é pequeno. Então, dentro do que deu, até hoje a gente atende. (Escola Lambda. Professora. Entrevista concedida à JSL em 17/09/2018)

Além da demanda inicial por vagas, algumas escolas identificam como impacto negativo do MCMV a constante chegada de novos alunos, tendo em vista a mudança de moradia de diversas famílias para os residenciais do programa ao longo de todo o ano – esta, uma característica que dificulta o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, o acompanhamento individualizado e, conseqüentemente, o aprendizado. Sobre essa questão, um educador assim se expressou:

Deixa eu te falar... Pra começar, o que eu tenho pra te dizer é que aumentou o número de alunos em virtude dessas construções. Porque a gente tem aqui, em vários bairros, por exemplo, no “Bairro Azul”, no “Bairro P”, a gente tem construções no “Bairro ÂMBAR”. E o que eu vejo de reflexo na escola é que...

²⁴⁷ Aspecto abordado com detalhes mais adiante.

um reflexo negativo. Tá? O ano inteiro chega aluno aqui. Entendeu? E isso eu acho negativo porque o menino estava acostumado com uma escola e agora chega aqui de paraquedas no final do ano em uma outra escola. E eu vejo também, que a gente percebe que... dentro desses condomínios, dentro dessas habitações, desses residenciais, existe muita violência. Entendeu? É o que a gente percebe aqui dentro... os meninos comentam. É isso. (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

Percebe-se na fala dos educadores que as escolas receberam orientações diferentes sobre como e quanto atender da demanda gerada pelos novos empreendimentos habitacionais – situação que, como será abordado mais adiante, em algumas escolas, aos olhos dos educadores, interferiu na mudança do perfil do público atendido. Uma das escolas que sentiu mudanças no perfil do público atendido conseguiu acolher grande parte da demanda de matrículas gerada pela instalação do Residencial MCMV-C, mas logo em seguida passou a sofrer com o crescimento do bairro no qual está localizada. De acordo com a educadora entrevistada, essa é a única escola pública do bairro e, diariamente, se vê forçada a recusar a matrícula de novos alunos tendo em vista o esgotamento do atendimento da unidade. Nas palavras da educadora:

O que está acontecendo é que nós não temos vagas para todos. Para os meninos do Residencial MCMV-C nós tivemos vaga, mas, agora, nós estamos num bairro lotado de empreendimentos. Na porta da escola nós vamos ter mais 150 apartamentos entregues. Se a gente multiplicar isso por 4, o número de famílias, é uma coisa estrondosa. E, assim, a gente não consegue mensurar. Então, do último ano para agora, nós estamos tendo uma pressão enorme e a gente não consegue atender. [...] É uma coisa, assim, assustadora. E nós temos receio quanto a isso, porque quando você não se sente pertencente, você tende a agredir o espaço que não está sendo acolhedor a você. Então, nós temos um receio quanto a isso, mas não podemos fazer mais. (Escolar Alpha. Vice-diretora. Entrevista concedida à JSL em 14/06/2018)

Outras escolas não tiveram escolha e se viram “obrigadas” a aumentar o número de alunos em sala de aula, mesmo sem estrutura mínima de conforto. A fala a seguir é exemplar:

E isso aí foi muito difícil para a gente. Foi bem complicado lidar com essa situação. Foi bem complicado. Até na nossa estrutura porque a gente não tinha sala para receber todo mundo. Porque eles tiveram uma mudança para cá no meio do semestre. [...] As salas ficaram cheias. Não tinha nem como entrar nas salas direito. (Escola Kappa. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 12/09/2018)

Os relatos dos educadores abordam elementos que fazem referência a um modelo de expansão urbana no município, que não se limita à instalação de empreendimentos do MCMV, que desconsidera a existência e a capacidade dos equipamentos públicos essenciais disponíveis no território. Isso quer dizer que temos em vigor um tipo de expansão que

implica em crescimento sem planejamento²⁴⁸. Como era de se esperar, as escolas mais próximas dos habitacionais do MCMV²⁴⁹, sobretudo aquelas localizadas em território com reduzido número de instituições escolares, foram mais afetadas pelo aumento da demanda por novas vagas. A existência de outras escolas ofertando o mesmo nível de ensino no entorno dos habitacionais diluiu essa demanda sem que uma única unidade ficasse responsável por atender todos. No entanto, a presença de outras instituições de ensino no entorno também teve um efeito perverso para os novos moradores porque permitiu que algumas escolas desenvolvessem estratégias de “recusa de matrículas” para, dessa forma, manter o perfil do público atendido até então. Essa questão foi abordada por um educador da seguinte forma:

A nossa escola é bem tradicional aqui na região. Nós atendemos alunos de vários bairros. Mas boa parte dos nossos alunos são filhos de ex-alunos da escola. Os pais dos nossos alunos já conhecem a escola e fazem questão de matricular seus filhos. No início do ano há uma grande procura. Mas quem mora mais próximo da escola precisa ser atendido primeiro e as vagas que sobram podem ser ocupadas pelos alunos dos bairros mais distantes. (Escolar Omicron. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 17/09/2018)

Ainda que disfarçadamente, essa, é mais uma forma de exclusão sofrida pelos moradores do MCMV-Empresas Faixa 1 em Juiz de Fora. Estudos que visam a compreender se e de que maneira as desigualdades socioespaciais impactam as desigualdades escolares indicam que o uso de estratégias de “recusa de matrícula” por parte de algumas escolas não se configura caso isolado. Conforme Gustavo Bruno de Paula e Maria Alice Nogueira (2018, p. 67), “ao que tudo indica, diretores ou supervisores das escolas tendem a dar preferência, na matrícula, para parentes de alunos da escola, objetivando evitar a entrada de estudantes de origem desconhecida.” Ou seja, “quem pode” evita mudanças no perfil do público atendido.

Nove escolas perceberam alterações no comportamento e nas características dos estudantes (ver Quadro 3 no Apêndice B). Destas, cinco verificaram que tais alterações ocasionaram mudanças significativas no perfil do público atendido, sendo que uma demarcou tais mudanças como um desafio para a escola, sem qualificá-las como positivas ou negativas, e outra considera as mudanças positivas. Em quatro unidades, apesar de as características e o comportamento dos estudantes terem sofrido algum tipo de alteração com a chegada dos novos alunos, não houve mudanças no perfil do público atendido pela escola,

²⁴⁸ Um tipo de expansão que se enquadra no recorrente processo de urbanização ocorrido no Brasil, “excludente e predatório”, conforme descrevem Rolnik & Klink (2011, p. 89).

²⁴⁹ Mais próximas em termos de distância física e de facilidade de acesso.

inclusive porque em algumas dessas unidades, o “público já era bastante difícil”. Algumas das mudanças no perfil do público atendido citadas pelos educadores fazem referência às características das famílias, como a ressaltada a seguir:

Nós temos muitos alunos de lá do MCMV. Muitos mesmo. E com isso nós tivemos uma mudança no perfil dos nossos alunos. Antes, como eu te falei, assistíamos um perfil de filhos de granjeiros e moradores do bairro. Com o Residencial do Bairro Roxo chegando, ou melhor, o Residencial MCMV-C chegando, houve uma mudança no perfil dos nossos alunos. São famílias de outras localidades da cidade e que vieram parar aqui. Houve uma mudança também no perfil dos nossos alunos internamente aqui na escola. Eles mudaram, tá. De onde a gente puxava o viés que era um viés mais rural, muito mais ligado à terra, e não é mais. Houve uma mudança significativa e nós também estamos nos adaptando a ela. Não vou dizer para você que já aconteceu. Não, a gente está se adaptando. (Escolar Alpha. Vice-diretora. Entrevista concedida à JSL em 14/06/2018)

Outras mudanças citadas pelos educadores abordam a questão disciplinar e indicam sinais de exposição dos alunos a uma sociabilidade violenta. Segundo os entrevistados, isso exige mais atenção da escola às necessidades básicas dos alunos e um “controle” maior na interação entre estes. Um educador disse assim:

Com a chegada do MCMV, a questão da agressividade dos meninos, por exemplo, mudou. A indisciplina na escola aumentou. Nós tivemos algumas características que aumentaram, que a gente já identificou, e que a gente tenta abordar continuamente nas formações e com os meninos. Então, a gente está tendo oficinas trabalhando com temas violência, abusos, dificuldades em casa. Enfim, uma série de coisas que envolvem afetividade. Isso porque a gente viu que interfere na escola e a gente está tentando trazer esse “menino”. (Escolar Alpha. Vice-diretora. Entrevista concedida à JSL em 14/06/2018)

As escolas geograficamente mais próximas dos residenciais do MCMV são aquelas que concentram maior número de alunos que moram nesses residenciais e também as que identificam mais mudanças no perfil dos estudantes, inclusive porque parte do público atendido até então acabou migrando para outras instituições quando da chegada dos novos alunos. Conforme um educador,

Boa parte das famílias moradoras do Bairro MC tirou os filhos da escola. Eles foram para outras escolas, muitos ficaram no Uriel fazendo fila, tentando, dormindo lá porque é uma escola... há uma seleção de famílias ali. Então, famílias com um pouquinho melhor de condições, tanto financeiras, socioeconômicas, quanto emocionais também, e vamos usar o termo “mais estruturadas”, sempre esse “estruturadas” aí entre aspas, as famílias que têm melhores condições colocam os filhos lá. Então, lá reúne um conjunto de alunos onde as situações são mais tranquilas. O Rafael também recebeu muitos alunos. E a gente acaba ficando com aqueles mais problemáticos. Com sérios problemas. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

As escolas citadas pelo entrevistado, para as quais migrou grande parte dos alunos que eram atendidos pela unidade escolar na qual atua, são também escolas públicas. Esse é um movimento que guarda relação com o processo de “deselitização” da escola pública

verificado no Brasil nas últimas décadas com “[...] a abertura dos portões e a subsequente democratização do acesso da população à rede escolar pública” (SALOMONE, 2009, p. 37). Essa “abertura dos portões” favoreceu a entrada das classes populares na escola pública e acelerou a saída das classes mais favorecidas para o ensino privado²⁵⁰. Esse movimento de “fuga do sistema de ensino público” realizado pela classe média brasileira é abordado por Carlos Alberto Ramos da seguinte forma:

Em 1990, por exemplo, de todas as crianças e adolescentes que freqüentavam o sistema escolar e que pertenciam a famílias do décimo decil da distribuição, 13,10% freqüentavam escolas privadas. Esse percentual elevou-se para 81,51% em 1998. Sem dúvida, ainda que esses números possam, eventualmente, apresentar alguma margem de erro, a tendência é eloqüente: o Brasil assistiu, nos anos 90, a uma verdadeira fuga do sistema de ensino público daquelas famílias com capacidade de pagamento do segmento privado. No nono decil, os números também são marcantes: de 31,22% em 1990, o percentual passou para 70,92% em 1998. Devemos salientar, porém, que essa migração a favor do sistema privado também foi uma característica dos menores decis. No primeiro decil, por exemplo, o percentual de participação no segmento privado passou de 0,53% para 1,88%, ou seja, mais que dobrou. (RAMOS, 2000, p. 9-10)²⁵¹

Maria Alice Nogueira ressalta as duas principais motivações das camadas médias para abandonar a escola pública: “queda na qualidade de seu serviço e da deterioração do clima social ali reinante” (NOGUEIRA, 2010, p. 216). A lógica presente no movimento da década de 1990 e a de agora são a mesma, a principal diferença é que a fuga atual não é para o setor privado, mas para algumas escolas públicas que passam a atender determinados segmentos da população. No movimento atual, como indica Mancebo (2007), algumas escolas públicas estão sendo elitizadas e tornando-se inacessíveis às famílias mais pobres, incluindo aquelas que residem nos habitacionais do MCMV-Empresas Faixa 1. É um movimento de autoexclusão dos que saem, que também resulta em segregação das camadas da população mais vulneráveis em determinadas instituições educacionais, um movimento que diz de uma limitação do direito à educação porque, mesmo sendo a escola para todos, os dados indicam que existe a escola de cada um.

Não obstante, como já indicado, uma das escolas participantes da pesquisa identifica como positiva a mudança no perfil dos alunos com a chegada do MCMV. De acordo com

²⁵⁰ O processo de democratização do acesso à escola pública no Brasil foi abordado no Capítulo 2 desta tese. O processo de “deselitização” da escola pública no Brasil é abordado em Romanelli (1986), Cunha (2001), Mancebo (2007) e Salomone (2009). Em Gentili (1995) é possível identificar aspectos do processo de “deselitização” da escola pública em outros contextos que não o brasileiro.

²⁵¹ Nesse texto, Carlos Alberto Ramos analisa a evolução temporal do acesso a certas políticas públicas na área social, tendo por base os dados da pesquisa sobre condições de vida, da Fundação Seade, para os anos 1990, 1994 e 1998.

um professor entrevistado, essa mudança foi capaz de alterar a imagem estigmatizada que a população tinha da escola em função do público atendido anteriormente:

E o reflexo aqui na escola, por incrível que pareça, foi positivo. Foi mais positivo pelo seguinte, a escola atendia um público que, remanescente as vezes de alguma delinquência e este público foi se extinguindo, foi saindo da escola. E o público foi renovado por essas crianças que vieram de uma situação também de pobreza, mas pelo menos aqui tem saneamento básico, que eles são atendidos um pouco melhor. Apesar de não ser o ideal. [...] Mas a escola sempre atendeu de uma maneira excelente. Buscando o melhor para criança. Né!? Não que a escola quis tirar essas crianças daqui, mas no decorrer do tempo foram se afastando, mudou a característica. Não sei se era a Secretaria que enviava ou se esses órgãos que buscavam foi mudando. E agora, nós atendemos mais a comunidade mesmo. (Escola Delta. Professor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

As mudanças no perfil dos alunos a partir da instalação dos residenciais do MCMV também interferiram na condução pedagógica das escolas. Ganham destaque na fala dos educadores, as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, os projetos de aceleração, a inclusão e o número de professores para atendimento especializado, a rotatividade de professores e o absenteísmo docente, além de características da gestão e do clima escolar. As dificuldades vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem foram abordadas pelos educadores de forma geral, com alguns destaques para o fato de que, geralmente, os resultados alcançados não são os esperados:

Dificuldade de aprendizagem é muita. [...] Então, é muita dificuldade de aprendizagem. Os resultados não são bons, as avaliações... é muito difícil. A gente tem muita criança com muita defasagem. (Escola Gamma. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 20/08/2018)

Porque, inclusive, muitos alunos nossos não dão conta do conteúdo. É um aluno que a gente faz laboratório de aprendizagem e utiliza outros meios como orientações de estudo para que ele consiga acompanhar o conteúdo, mais de um ponto de vista humano. (Escolar Alpha. Vice-diretora. Entrevista concedida à JSL em 14/06/2018)

Outros educadores abordaram a questão relacionando às dificuldades de aprendizado às características da família e à ausência do hábito de estudo. Um deles afirmou:

O maior desafio da nossa escola é conseguir dar conta da aprendizagem. [...] Nós temos aqui casos de crianças que não aprendem por conta de problemas de gestação devido vícios com álcool e drogas. Esses vícios na gestação acarretam problemas de cognição. [...] Uma das nossas maiores preocupações é com a falta de hábito de estudo. A maioria dos alunos não tem o hábito do estudo. E muitos também sofrem com a ausência da presença familiar no acompanhamento, inclusive porque a lei da sobrevivência impede os pais de acompanhar os filhos. (Escolar Omicron. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 17/09/2018)

Na fala acima, há indícios de que, aos olhos dos educadores, a origem social do aluno ainda tem peso determinante no aprendizado. Pensando no relato de alguns desses educadores, ocorreram-me algumas questões: Seria essa abordagem uma forma de a escola

se esquivar da responsabilidade pelo fracasso de seus alunos? Seria uma indicação da diminuição do sentimento de responsabilidade dos educadores? Ou apenas uma constatação da realidade? Apesar de importantes, penso que tais reflexões extrapolam o escopo desta pesquisa. Também confesso não ter subsídios para enveredar-me nessa discussão, por isso a deixo para estudos posteriores, mas sinalizo que algumas dessas questões foram, ainda que indiretamente, abordadas por Burgos (2009) e Teixeira (1995) em estudos que merecem atenciosa releitura. Importante reforçar que, há décadas, estudos empreendidos no âmbito da sociologia da educação indicam que o problema está tanto dentro quanto fora da escola, por isso nem educadores, nem poder público e nem sociedade civil podem furtar-se às suas responsabilidades como bem advogam López (2005) e Burgos (2014).

Os projetos de aceleração também foram citados pelos educadores. Um deles apresentou prós e contras desses projetos, dando ênfase ao Projeto Telessala:

Entrevistado: O governo agora chegou com o Projeto Telessala, junto com a Fundação Roberto Marinho. Que é para alunos do sexto ao nono, principalmente alunos do sexto, sétimo [...] No Projeto Telessala, esses alunos do sexto, sétimo, oitavo, vão fazer os quatro anos do ensino fundamental em dois anos.

Pesquisador: Esses alunos estão em defasagem idade série?

Entrevistado: Geralmente a partir de dois anos de defasagem idade série são remanejados para essa Telessala.

(Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018.)

O educador também abordou a metodologia do Projeto Telessala e a situação educacional que justifica sua existência:

Se contrata uma professora regente de turma, porque ela tem que ter, inclusive, o mesmo critério para trabalhar, regente de turma com formação em pedagogia e ela vai trabalhar com módulos e usando muito audiovisual. Nos moldes do Telecurso, mas presencialmente. O menino tem que estar aqui. E assim, não há reprovação, nem nota. O rendimento é mais frequência. É claro que a gente tem alguns trabalhos que ganham nota, mas enfatiza muito a frequência. Né!? E acabou ajudando, já temos algumas turmas. [...] Aqui começou no ano passado. Outras escolas que estão tendo esse tipo de experiência à noite, que geralmente são os alunos problemáticos, alunos defasados, são os alunos que ficam aí e dão problema. [...] E a gente fala: “A Telessala não deveria existir.” E tem muita gente que critica, e com razão. É claro. Porque ela não era para existir. Não era para existir. Essa quantidade... Porque quando um ou outro aluno está em defasagem acontece. Mas essa quantidade enorme não é normal. É porque o sistema está falhando lá atrás. Na alfabetização. Não é? Está falhando do primeiro ao quinto ano. A desmotivação... sala com poucos recursos a infraestrutura muito aquém. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018.)

Esse é um relato que evidencia problemas há anos presentes na educação pública brasileira e que afetam diretamente duas dimensões do direito à educação: o direito à aprendizagem e o direito à permanência na escola. Esses problemas também impactam o fluxo escolar e, de alguma maneira, interferem nos resultados das escolas nas avaliações

externas e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁵². O tema das avaliações externas foi abordado diretamente apenas por um dos educadores entrevistados. O silêncio sobre a temática pode indicar desconhecimento dos educadores quanto ao desempenho da escola nas avaliações externas. Nenhum dos entrevistados abordou em separado a performance dos alunos do MCMV e não souberam dizer se o MCMV impactou no desempenho geral da escola nas avaliações em larga escala. Conforme o educador:

Olha, Janaina, os últimos resultados que a gente teve não foram muito bons para nossa escola, não. A gente está trabalhando muito para que isso melhore. Tanto que teve as provas do ano passado e a gente está esperando resultado para ver. Então, para a gente ver como é que eles se saíram nas provas... ver os resultados para ver se melhorou bastante português e matemática, que foi o que eles fizeram. Mas nos anos anteriores não era muito bom. Então, assim, a gente está tentando melhorar isso e a gente está tentando trabalhar, passando isso com os meninos toda vez que a gente vai fazer essas avaliações... Para que eles tenham muito cuidado na hora de responder, responder com calma e com atenção. Pensar realmente na hora que está fazendo e não fazer de qualquer jeito. Por que, o que que acontece? Como é uma avaliação externa, os alunos querem marcar “x” e pronto e acabou. E com isso, parece que a nossa escola não está melhorando. Então, a gente tem conversado muito com eles e com os professores, quando são aplicadas essas avaliações externas, justamente para que eles tenham conhecimento de que isso pesa no nosso nome. No nome da escola. (Escola Êta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 10/09/2018)

Pelas palavras do entrevistado, percebe-se que a escola reconhece a necessidade de promover mudanças e focar mais no trabalho pedagógico para melhorar os resultados educacionais, assim como conscientizar os alunos sobre o significado das avaliações externas, aspectos presentes em Canguçu (2015) e Candian & Rezende (2013). Entretanto, o reconhecimento da necessidade de mudanças não significa que estas sejam de simples realização.

Inclusão e atendimento educacional especializado também mereceram atenção dos educadores. Como ressaltado anteriormente, uma das escolas é referência para atendimento de pessoas com deficiência. Nesta, conforme o educador entrevistado, o processo de inclusão é realizado com seriedade, e a pessoa com deficiência realmente é incluída, considerando que a escola conta com a presença de profissionais habilitados e com o respeito da equipe escolar, incluindo os alunos – situação que não sofreu alteração com a instalação do MCMV. Nas palavras do educador:

E a nossa escola, é uma escola que é polo também na educação especial. Eu tenho quase 30 alunos deficientes. (...) A gente tem uma professora de manhã e uma à tarde que atende os alunos no contra turno. [...] Desde cadeirante, que encontra dificuldade aqui na escola por ter degrau e não ter outro tipo de acesso... A gente tem vários intérpretes porque a gente tem vários alunos surdos. E a gente percebe como os nossos alunos os respeitam também. O respeito que eles têm com esses

²⁵² Dados gerais sobre IDEB das escolas participantes podem ser verificados no Anexo A.

alunos deficientes. Entendeu? E isso não mudou com o MCMV. (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

Em outras unidades, conforme os entrevistados, a inclusão não acontece em toda a sua plenitude, seja pela falta de acessibilidade no ambiente escolar seja pela ausência de profissionais especializados para o atendimento. Dois educadores ressaltaram as falhas na estrutura física da escola que dificultam a acessibilidade de alunos cadeirantes:

A escola não tem acessibilidade. Sabe como que ele sobe ali? A gente sobe a cadeira no braço, ele não tem a oportunidade de merendar com as outras crianças no refeitório, nós descemos o prato, a professora docente dele desce. Isso é inclusão? Claro que não. Isso é inserção. Inseriu o menino na escola, mas está incluso em que? Não tem como, são muitos e muitos fatores. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt EEI/UFJF em 29/08/2017)

Temos aluno cadeirante. Aí ele estuda sempre na sala de baixo. A sala de baixo muda para atender o cadeirante porque não tem rampa, só tem escada. (Escola Gamma. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 20/08/2018)

Outro educador indicou a Secretaria de Educação como corresponsável pelas limitações ao atendimento especializado e à inclusão:

Tenho alunos com necessidades. Mas nós não conseguimos.... nós não temos o profissional para atuar com eles. Eu tenho todo material que nós recebemos do Governo Federal, temos tudo, mas eu não tenho o profissional. Eu tenho demanda, mas eu não consigo atender porque a Secretaria nos colocou a seguinte questão: “Vê se alguém da escola quer.” Como ninguém da escola quer, eles também não mandam ninguém. (Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

A ausência de espaço específico para o atendimento educacional especial (“Sala de AEE/Laboratório de aprendizagem”) foi citada em seis unidades escolares que ofertam Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental (anos iniciais). De acordo com um dos entrevistados, a ausência de espaço inviabiliza a realização de atividades de acompanhamento individualizado e prejudica o desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Um dos entrevistados afirmou:

Tem uma salinha de AEE, que não funciona como AEE, que seria o Atendimento Educacional Especializado. Ela funciona mesmo para os projetos de laboratório de aprendizagem. Um prejuízo para os alunos que precisam do AEE. (Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

Outros aspectos que ganharam destaque na fala dos educadores foram a forma de contratação dos professores e a atuação docente no dia a dia da escola. A contratação anual de professores não concursados foi ressaltada por alguns educadores, sobretudo aqueles que atuam em escolas da Rede Municipal, como um algo recorrente, capaz de afetar negativamente o desempenho geral da escola. De acordo com os entrevistados, o elevado número de professores contratados prejudica o desenvolvimento de alguns projetos porque,

a cada ano, parte significativa da equipe de professores é renovada. Situação que cria uma demanda de “formação interna” com esses novos professores para adequação das atividades às necessidades da escola. De acordo com um educador, nesse tipo de formação, são abordadas as especificidades dos alunos e a proposta político pedagógica da escola:

A nossa escola tem 60% de contratados e 40% de efetivos. É muita coisa. E aí qual que é a nossa grande dificuldade? No início de cada ano nós temos que fazer formações, a nossa intenção é mesmo essa, “formação”. Nós temos que construir formações para que tanto esse professor consiga compreender em que ambiente escolar ele está, porque a gente insiste em manter um olhar diferente sobre o aluno. E, normalmente, esse professor novo que chega de outras escolas ele não possui esse olhar. E aí a gente tenta ao longo do ano inteiro fazer a formação desse colega. Inclusive mostrando para ele como que a gente lida com as situações aqui dentro, tanto na disciplina, quanto nas avaliações, quanto no processo de construção de conteúdos aqui na escola. A escolha da seleção das habilidades a serem trabalhadas. Isso tudo acontece. E esse é um esforço contínuo da escola. Muitas vezes isso nos cansa, porque chega final do ano 10% dos professores retornam e 90% muda. E aí, de novo, eu tenho que formar 90%. [...] Os professores contratados são os que eu tenho que convencer mais. Entende? Porque eles não estavam no ambiente que a escola se fez. Eles não fizeram parte da trajetória que a escola tem. (Escolar Alpha. Vice-diretora. Entrevista concedida à JSL em 14/06/2018)

A rotatividade dos professores ano a ano, tendo em vista o elevado percentual de contratados, leva à descaracterização de alguns projetos e coloca em risco a continuidade de outros como ressaltou um educador:

Então, aqui na escola nós temos um quadro mais ou menos de meio a meio. No tempo regular a maioria são funcionários do estado já, contratados via concurso. Mas no projeto do Tempo Integral, quase todos são designados, porque aqui tem essa nomenclatura. [...] E aí existe essa rotatividade. Às vezes a gente começa o trabalho em um ano e a probabilidade de no ano seguinte ele continuar com o mesmo professor é quase nenhuma. [...] E os projetos, como no caso da música, eles precisam seguir um certo ritmo, mas se mudar o professor pode descaracterizar um pouco... pode dar um passo para trás. Então, essa é uma dificuldade que a gente tem. (Escola Delta. Professor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Conhecer o aluno e a proposta pedagógica da escola é fundamental para o desenvolvimento de um bom trabalho no espaço escolar, o que é uma meta cada vez mais difícil de ser alcançada devido à rotatividade de profissionais, conforme é possível verificar nas falas a seguir:

Tem muitos professores contratados... tem bastante. E isso, com certeza, dificulta bastante porque não dá continuidade ao trabalho. [...] O professor novo não está acostumado com perfil dos alunos... Eu não sei qual é o trabalho que ele desenvolve... Então, é difícil. Essa rotatividade é muito difícil. (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

A maioria dos profissionais da escola são contratados. [...] É um problema porque a gente não tem acesso à contratação. Ela funciona lá na Secretaria de Educação. Então, a gente recebe cada ano uma equipe. E como que você constrói um Projeto Político Pedagógico? Você constrói no papel, mas na prática você não constrói.

Entendeu? Como é que você constrói uma linha de raciocínio, de trabalho pedagógico se você, cada ano conta com uma equipe? (Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

Outro ponto destacado na fala de alguns entrevistados foi o absenteísmo docente. Na literatura educacional, ganha enfoque a abordagem do absenteísmo como uma forma de resistência ao crescimento das demandas e às exigências do trabalho docente, que muitas vezes resulta em problemas de saúde²⁵³. Esse é um problema que interfere “diretamente na área pedagógica, no processo ensino aprendizagem e conseqüentemente nos resultados dos escolares nas avaliações de desempenho; pois afetam toda a gestão cotidiana da escola” (OLIVEIRA, 2015, p. 15-16). Alguns desses aspectos foram citados por um dos educadores entrevistados:

Mas uma outra questão também muito grande, que eu acho que é da escola pública, mais da escola pública que da escola particular, é um número muito grande de atestado de professores. Muito, mas é muito mesmo. É muito grande o número de atestados. Inclusive de professor contratado. Demais. [...] E muitas vezes a Secretaria de Educação não tem tempo hábil de contratar... E os meninos ficam sem aula. Entendeu? Igual hoje, eu estou sem um professor que pegou atestado de oito dias. E eles não contratam para isso. E aí os meninos ficam sem aula. Muito complicado. Tem uma outra professora da tarde que ela pegou um mês de atestado. Não contratam ninguém para repor. (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

Segundo a percepção desse educador, o fenômeno vem crescendo nos últimos anos devido a questões salariais e ao “esgotamento do professor”:

Eu vejo uma elevação na apresentação de atestados pelos professores. Principalmente quando chega agora, nessa época de final de ano. Época em que o professor já está esgotado. Porque nunca um professor tem só um cargo, por causa do nosso salário, né. (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

Entre muitas coisas, como destacam Sampaio e Marin (2004), o problema do absenteísmo docente diz da precarização do trabalho docente e da sobrecarga de tarefas.

Apesar dos relatos sobre dificuldades enfrentadas por algumas escolas devido ao absenteísmo docente e à rotatividade de professores, também surgiram elogios em reconhecimento ao trabalho desenvolvido pelos docentes. Na fala a seguir, ganha destaque o comprometimento dos professores com o trabalho desenvolvido pela escola:

Até que são profissionais... são profissionais extremamente comprometidos. Quanto a isto eu não posso falar. São comprometidos, se preocupam com os alunos. Com relação a isso eu não tenho problema. Problema algum. (Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

²⁵³ Análises sobre esse tema podem ser encontrados em Tavares, Camelo & Kasmirski (2009) e Gasparini, Barreto & Assunção (2015).

A titulação dos professores, o respeito aos alunos e a iniciativa em enfrentar os desafios também foram citados como aspectos positivos, como é perceptível na fala a seguir:

Eu falo para você que eu faço parte de um grupo muito bom. Meus efetivos todos têm mestrado e doutorado, todo mundo tem um diálogo bom com educação. Entende? [...] Então, assim, eu vou dizer para você que eu tenho professores que diante do desafio eles não se acomodam. Muito pelo contrário, eles arregaçam a manga, propõem alternativa, diz o que está incomodado, propõe discussões que podem trazer para cá e tudo mais. (Escolar Alpha. Vice-diretora. Entrevista concedida à JSL em 14/06/2018)

Outro educador revelou que até mesmo os professores “designados” (não concursados) se esforçam para conhecer a realidade dos alunos e identificar o que a escola precisa:

Mas então, quase todos os professores designados querem voltar porque a escola é muito boa. O público é carente, mas aqui é muito bom de trabalhar. [...] Todos os professores se envolvem, eles identificam o que escola precisa. Dificilmente eles fazem comentários definitivos sobre uma criança, quando ele toma uma atitude. Aqui todo mundo sabe o que acontece no dia a dia delas, na casa. Então, os professores se envolvem. (Escola Delta. Professor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Sobre a condução da gestão escolar, como já indicado, ainda que não tenham aprofundado o olhar sobre a temática, todos os educadores entrevistados fizeram referência a termos como “democrática”, “participativa” ou “aberta ao diálogo”²⁵⁴ – características que mudaram com a instalação do MCMV. Em sete escolas, houve citação da participação do colegiado nas decisões, mas apenas um dos entrevistados abordou o tema de forma detalhada:

Temos o colegiado. Temos o conselho fiscal. É aberto a todos e todas as demandas e gastos altos... Por exemplo, reformas, esse ano a gente reformou banheiro dos alunos. Então, tudo com colegiado interno, os professores, profissionais e com todos que participam da comunidade. Todas as decisões a gente procura ser colegiadamente mesmo, da forma que o nome pede. E as atuações são assim. As reuniões de pais, a gente está sempre passando as tomadas de decisões, as coisas que vamos fazer. (Escola Oméga. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 04/10/2018)

A participação do colegiado nas decisões guarda estreita relação com a forma de gestão. Escolas com equipe gestora que apresentam características mais democráticas tendem a contar com um colegiado mais atuante e com este dividir responsabilidades.

²⁵⁴ Conforme Heloísa Lück (2009, p. 70), “A realização da gestão democrática é um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII) e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI).” A proposta visa a estreitar relações e promover a integração escola-comunidade.

Escolas desse tipo, geralmente, apresentam um clima escolar mais propício ao aprendizado²⁵⁵. Nesta perspectiva, Simone Gomes de Melo e Alessandra de Moraes afirmam:

O clima abarca diferentes aspectos em que se favorece o sentimento de que aquela escola é boa para estudar. [...] O ambiente livre de outras preocupações, desde a infraestrutura física até as relações sociais amistosas ocorridas naquele espaço, favoreceria uma melhor disponibilidade para estudar, aprender e, conseqüentemente, obter melhor desempenho em avaliações. (MELO & MORAIS, 2019, p. 13).

A maioria dos educadores entrevistados classificou o clima escolar como “bom” ou “adequado”. Essa classificação teve como principal referência a perspectiva relacional, ou seja, as formas como se dão as relações entre os sujeitos no ambiente escolar. O tema foi abordado por um educador da seguinte forma:

Quando eu cheguei aqui, a diretora da escola também tinha assumido neste mesmo ano, em 2016. E foi assim, um trabalho bem árduo nesse período. E a gente tem visto muitas mudanças acontecerem. Mudanças de comportamento. Respeito do profissional com o aluno. Respeito do aluno com profissional. [...] O que eu tenho percebido até agora é que está dando um bom resultado. (Escola Êta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 10/09/2018)

Observações do clima escolar tendo por base a perspectiva relacional podem ser realizadas a partir da observação da interação entre os alunos durante o recreio. Tomo de exemplo duas escolas participantes desta pesquisa nas quais, segundo os entrevistados, geralmente, não se verifica a ocorrência de conflitos entre os alunos no horário do recreio. Cada uma delas faz uso de diferentes estratégias para evitar o conflito. Uma optou pelo recreio “dirigido”:

Aqui a gente tem câmeras em diversos pontos da escola. O horário do recreio não é o mesmo para todas as turmas. É dividido e dirigido. Tem gente para olhar e acompanhar o que os alunos estão fazendo. E tem também as câmeras. (Escolar Omicron. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 17/09/2018)

Na outra escola, o recreio de todas as turmas acontece ao mesmo tempo, e os alunos têm mais liberdade para se socializarem de formas variadas e em diferentes espaços do ambiente escolar. A fala a seguir dá luz ao cenário:

Sabe, é... a gente vê que nem entre os meninos tem distinção nenhuma. Então, estou tendo um bom resultado aqui na escola. A gente vê isso no recreio dos meninos, por exemplo. Vai todo mundo lá pra quadra, ficam ouvindo música e quando voltam eles estão conversando e não temos nenhuma confusão lá na quadra, os meninos ficam conversando, os meninos ficam brincando, é cada um no seu grupo e não tem problema nenhum. É o momento que eles têm de lazer lá no refeitório, na hora do lanche deles. É o momento que eles têm de lazer... por ser o momento mais livre, poderia até ter alguma briga, mas não tem. Entendeu?

²⁵⁵ Marcella Pacheco (2008) evidencia que múltiplos enfoques teóricos permeiam o tema do clima escolar. O conceito é abordado a partir de diferentes perspectivas, como, por exemplo, da gestão (presente em: Abrucio, 2010 e Lück, 2011) e da violência (ressaltado em: Abramovay, s.d., Abramovay, Cunha & Calaf, 2009 e Sposito, 2001). Ambas perspectivas são citadas pelos entrevistados nesta pesquisa.

Por que? Porque não tem distinção. Aqui o ambiente é escolar. E no ambiente escolar a gente está tentando evitar qualquer atrito mesmo. (Escola Êta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 10/09/2018)

A escolha das estratégias adotadas pelas escolas diz da forma de gestão e das formas de controle que se decide ter sobre os alunos. Apesar de a maioria dos educadores ter classificado o clima escolar como “bom”, também foram identificadas contradições em algumas falas. Em determinadas escolas, essa classificação teve por referência não o seu próprio cotidiano, mas uma comparação com a realidade de outras instituições. As falas a seguir exemplificam essa comparação:

Tem um outro residencial desses [...] que fica entre o Bairro Vermelho e sai lá no bairro MC. E a gente escuta falar que é feio. Que é... que lá é tenso. A escola lá é tensa. [...] Eu, por exemplo, estou aqui a vida inteira e aqui eu não tenho aborrecimento. (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

A gente ouviu falar tanta coisa das outras escolas, principalmente dos novatos... que a gente acha que a gente aqui está no céu. (Escola Oméga. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 04/10/2018)

Outro educador, além de fazer referência a outras escolas, frisou o impacto do MCMV no clima escolar:

Aqui até que é uma escola tranquila se você for pensar, analisar e comparar com outras por aí. Eu acho que aqui é uma escola ótima. [...] Teve um tempo que a gente tinha três turnos aqui, de manhã à tarde e de noite. A noite era EJA. Depois o EJA acabou. Depois que o Residencial MCMV-B entrou foi piorando [...] (Escola Bêta. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 14/08/2018)

A classificação do clima escolar tendo em vista a comparação com outra escola pode também indicar um tipo de fuga dos educadores ao exercício de reflexão sobre a própria realidade, inclusive porque alguns deles, por diversas vezes, ao longo da entrevista, citaram a existência de conflitos entre alunos no interior do ambiente escolar.

Além das implicações do MCMV na gestão e no atendimento escolar decorrentes da limitação da estrutura das escolas (física e pedagógica) e da demanda por vagas, os educadores também abordaram questões relacionadas à violência, que causaram (e ainda causam) impactos à segurança das pessoas no interior da escola e à manutenção do patrimônio público escolar. Tema abordado a seguir.

3.3.1.2 Implicações decorrentes de conflitos e violência: a manutenção do patrimônio público escolar e a segurança das pessoas e a perda de alunos

Como demonstrado no item anterior, devido a limitações físicas e/ou pedagógicas, algumas escolas participantes desta pesquisa sentem-se mais afetadas que outras com a

instalação de residenciais do MCMV no seu entorno. Da mesma forma, nem todas são igualmente impactadas com a mesma intensidade por conflitos, agressões e outros atos envolvendo violência. Antes de abordar a percepção dos sujeitos entrevistados acerca das violências que afetam a escola, é importante retomar elementos centrais presentes na literatura educacional sobre a conceito de violência escolar²⁵⁶.

Como destaca Bernard Charlot (2002), a violência escolar não é um fenômeno novo, apesar de hoje em dia apresentar formas diferentes e mais graves, e, como evidenciam Sposito (1998) e Abramovay & Rua (2002), um fenômeno que não se restringe às escolas brasileiras²⁵⁷. Charlot (2002) aborda o tema alertando para a necessidade de distinguir os tipos de manifestação da violência escolar. O sistema de classificação dos episódios de violência na escola proposto por esse autor abrange três tipos de manifestação: a violência *na* escola, a violência *contra* a escola e a violência *da* escola²⁵⁸. A violência *na* escola seria aquela que acontece dentro do espaço escolar, mas que poderia acontecer em outro lugar porque sem ligação com as atividades da escola (por exemplo, invasões em virtude de acertos de contas). A violência *contra* a escola seria aquela relacionada com a natureza e com as atividades da instituição escolar, tomando a forma de agressões ao patrimônio e às autoridades da escola; geralmente, mas nem sempre, praticada por alunos ou seus familiares; um tipo de violência que “decorre de ressentimentos de certos jovens e de certas famílias contra a escola e seu funcionamento” (ABRAMOVAY, 2005, p. 77). Já a violência *da* escola seria a violência institucional (gerada pela própria instituição), simbólica; uma modalidade de violência mais sutil que se refere à dinâmica diária de funcionamento e à organização da escola e das relações estabelecidas na e pela instituição escolar e aos valores por esta apreciados²⁵⁹.

²⁵⁶ Como já indicado, o que há de consenso sobre o conceito de violência é que esta é “uma palavra-valor, uma palavra que implica referências éticas, culturais, políticas” (CHARLOT, 2005, p. 24). Do ponto de vista científico, a definição de violência implica em identificar o que incomoda, machuca e agride determinadas pessoas, grupos, instituições, sociedade. Portanto, uma construção social e relativa que se dá em meio a um conjunto de relações e interações entre os sujeitos, e estes é que irão determinar o que consideram insuportável e decidir nomeá-lo “violência”.

²⁵⁷ Autoras que se constituem referências importantes para este estudo sobre o tema da violência escolar, porque mobilizam vasta literatura internacional e nacional para analisar o fenômeno na realidade brasileira.

²⁵⁸ Para Bernard Charlot, essa distinção se torna importante porque “se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência *na* escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação face à violência *à* escola e *da* escola” (CHARLOT, 2002, p. 435). Ou seja, conforme o autor, a escola pode desenvolver formas de enfrentar a violência escolar, sobretudo quando envolvida e apoiada por políticas e ações articuladas a outras instituições.

²⁵⁹ Manifestação presente em obras de Pierre Bourdieu, como *O poder simbólico* (1989) e *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (Bourdieu & Passeron, 1992).

A abordagem da violência escolar também pode se dar a partir de outras categorias, como: violência direta ou violência indireta e emocional; violência dura e incivilidades; agressões verbais (incivilidades) e violência não verbal. A agressão não verbal são os atos que envolvem violência física, destruição de material, roubo, vandalismo entre outros. As agressões verbais, como os xingamentos e as humilhações, por exemplo, “consideradas microviolências, incivilidades, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar e discussões, ocorrem muitas vezes por motivos banais ou ligados ao cotidiano da escola” (ABRAMOVAY, s.d., p. 9) – estas, as formas de violência mais comuns no ambiente escolar. De acordo com Abramovay (2005), apesar de compreendida como um fato menor, a agressão verbal merece atenção porque pode interferir no sentimento de insegurança e colaborar para a criação de um clima de tensão e ser motivadora de violências físicas, tendo em vista os possíveis encadeamentos entre diferentes violências e conflitos.

Classificar a violência escolar é importante e necessário, mas, segundo Miriam Abramovay, as propostas existentes são insuficientes para dar conta da complexidade das violências existentes na escola e “compreender certos tipos de manifestação que ocorrem dentro dos estabelecimentos de ensino e que estão relacionadas a problemas internos de funcionamento, de organização e de relacionamento” (ABRAMOVAY, 2005, p. 77). Logo, a violência escolar é um fenômeno que perpassa múltiplas fontes de tensão (sociais, institucionais, relacionais e pedagógicas) e pode englobar atos como transgressão, incivilidades, indisciplina, insultos e provocação, assim como outros incidentes violentos como as ameaças e as agressões.

Assim como são diversos os tipos de violências que afetam o cotidiano escolar, são múltiplas as formas de estudar esse fenômeno. A violência que ocorre “dentro dos espaços escolares é um elemento que pode prejudicar o estabelecimento de uma atmosfera propícia ao ensino” (GAME, 2002, p. 15), situação que prejudica crianças, adolescentes, jovens e equipe técnico-pedagógico e dificulta a realização da função social da escola de educar. Chamada a atenção para elementos essenciais presentes no debate sobre a violência escolar²⁶⁰, passo a abordar as violências presentes nas escolas participantes dessa pesquisa tendo por referência a percepção dos sujeitos entrevistados.

²⁶⁰ Análises sobre as violências nas escolas brasileiras podem ser encontradas em estudo da UNESCO coordenado por Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002). Esse estudo mapeia os diversos tipos de atos ocorridos no ambiente escolar caracterizados como violência por alunos, pais e professores.

Oito das quatorze unidades escolares participantes desta pesquisa identificam que, de alguma forma, sofrem impactos negativos decorrentes do Programa MCMV, na perspectiva patrimonial e/ou relacional (ver Quadros 3 e 4 apresentados no Apêndice B). Uma destas unidades foi construída exclusivamente para atender moradores do MCMV. Os impactos negativos mais destacados pelos entrevistados foram: o surgimento ou o crescimento dos casos de invasão e roubos e o aparecimento ou o agravamento de incivildades e situações conflituosas de agressividade e violência no ambiente escolar envolvendo alunos, educadores e pessoas externas à escola. Esses são impactos que dificultam a manutenção do patrimônio físico da escola, interferem no clima escolar e no atendimento educacional e colocam em risco a segurança das pessoas – portanto, configuram-se como violência escolar.

Os danos ao patrimônio físico da escola ganharam destaque nas falas dos educadores. A maioria desses danos tem relação com a invasão do espaço escolar de pessoas externas à escola. Conforme Abramovay (2005), a ausência ou a precariedade de controle das pessoas que frequentam os estabelecimentos escolares é um problema comum entre as escolas públicas brasileiras, que facilita a circulação de estranhos e as invasões, contribuindo para a sensação de insegurança²⁶¹. No que toca a esta pesquisa, dez escolas já sofreram invasão seguida de vandalismo, furto e/ou depredação. Duas registraram apenas um caso de vandalismo envolvendo pichação, e, em uma delas, o ato foi realizado por estudante da instituição. Outras duas unidades não identificam relação dessas ocorrências com os residenciais do Programa MCMV. Cinco já vivenciavam esse tipo de problema antes da chegada do MCMV, mas viram crescer o número de casos e/ou agravar a situação a partir de então. Em três escolas, o problema ainda é recorrente e, na maioria das vezes, causa prejuízos ao atendimento escolar e dificulta a manutenção do patrimônio.

Importante registrar que uma das escolas construídas para atender especificamente moradores de um dos residenciais do MCMV sofre regularmente com problemas de invasão, furto e depredação. Nas demais unidades, as ocorrências são mais esparsas e se encontram em queda nos últimos anos devido a mudanças na relação com a vizinhança, inclusive “liberação” do espaço escolar para atividades de lazer (tema que se retoma mais adiante), e a um conjunto de medidas de precaução²⁶². O Quadro 4 apresentado no Apêndice B ilustra a

²⁶¹ Pesquisa da UNESCO, intitulada “Cotidiano das Escolas: entre violências”, realizada em 2003 e 2004, indica que 55,8% do total de 1607 escolas participantes já sofreram invasões de pessoas de fora (ABRAMOVAY, 2005). Esse percentual varia segundo a cidade e a localização das escolas.

²⁶² Medidas como instalação de grades e câmeras de segurança e parceria com a Polícia Militar.

situação das escolas participantes da pesquisa quanto a problemas de invasões, furtos, depredação e vandalismo.

As escolas experimentam distintas realidades nas ocorrências de invasão, furto e depredação. Em uma delas, esse tipo de ocorrência é frequente quando a escola está fechada, como finais de semana, férias e feriados. Segundo o educador entrevistado, mesmo a escola sendo gradeada, as ocorrências são recorrentes:

Final de semana é direto. Todo final de semana eles invadem. Não é só Residencial MCMV-B não, tá. Aí é geral. Se você for ver, a gente teve que gradear a escola toda lá embaixo. [...] eles arrancam todas as lâmpadas para soltar pipa, fazer cerol. Eu tinha 12 câmeras de segurança e agora tem duas funcionando porque eles arrancam tudo também. É, as portas lá atrás eram de madeira eu tive que colocar de aço, aço galvanizado, porque eles arrombaram todas as portas. As portas das salas de aula. Armários de aço, tinha armário que eles chegavam a dobrar para abrir e pegar material, pegar cola. Vandalizar mesmo. [...] Depois do Residencial MCMV-B ficou pior. (Escola Bêta. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 14/08/2018)

Para além dos transtornos e dos prejuízos decorrentes das invasões, outro problema consiste nas dificuldades postas à equipe técnico-pedagógica por parte dos invasores, considerando que algumas vezes as invasões acontecem em horário de aula. Conforme os entrevistados, os episódios de invasão ocorridos no horário de aula, geralmente, são carregados de intimidação, ameaças e enfrentamento explícito entre educadores e invasores:

O que aconteceu é que até o ano passado nós tínhamos porteiro, que era contratado. Ele ficava de dia e à noite. E aí cortaram. Eles foram cortados. Aí agora a gente não tem mais. Aí começou a ter invasão à noite, como você pode ver tem alguns locais bem depredados. Durante o dia, mais à tarde, porque a maioria deles estuda de manhã, porque eles são maiores, aí eles vêm para cá. Aí eles tomaram posse. [...] Então, no início foi conflitante porque às vezes a gente bate muito de frente. Porque eles entravam, eles desacatavam professor dentro de sala de aula. Então, isso era muito conflitante. [...] Porque agora já diminuiu muito o enfrentamento, porque agora eles ficam lá em determinado horário jogando. Entendeu? Mas ainda tem. De vez em quando ainda tem esses conflitos. (Escola Gamma. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 20/08/2018)

Ocorrências que colaboram para “que a sensação de insegurança e o mal-estar cresçam no ambiente escolar” (ABRAMOVAY, CUNHA & CALAF, 2009, p. 93) e tornam o clima da escola pouco propício à aprendizagem. De acordo com os educadores, entre os indivíduos que invadem e depredam o ambiente escolar estão ex-alunos e, em alguns casos, até mesmo alunos da instituição. Sobre essa questão, um dos entrevistados declarou:

Era um ou outro aqui da escola, que às vezes estava no meio e invadia a escola, depredava. Sabe como é, né, os menores acompanham os maiores. Tem alguns dos maiores que até já estudaram aqui. (Escola Gamma. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 20/08/2018)

Para alguns educadores, as invasões são motivadas pela ausência de espaços de lazer nas imediações dos residenciais do MCMV – algo abordado anteriormente e que diz do não reconhecimento do direito à moradia em sua plenitude e em conformidade com o direito à cidade por parte do Programa MCMV e de seus implementadores. Como indicado no Capítulo 2 desta tese, estudos sobre o Programa Minha Casa Minha Vida indicam que, de maneira geral, o referido programa não conseguiu produzir associações entre o direito à moradia e o direito à cidade. O que se viu, na maioria dos casos, foi a produção habitacional desarticulada do direito à cidade como ressaltam Pequeno e Rosa (2015, p. 148), por exemplo, sobre a região metropolitana de Fortaleza: “O direito à cidade, considerando o acesso às infraestruturas e aos serviços urbanos, nem sempre é garantido”²⁶³. Conforme um entrevistado,

Mas isso já diminuiu, o enfrentamento. Porque a gente chega e explica que agora é hora da educação física e tal. Mas mesmo assim, existe essa invasão porque o bairro não oferece nada. Onde eles têm para jogar bola? Não é verdade? Eles só têm essa quadra. É difícil porque eles não têm nada. E é difícil porque você vai enfrentar, você enfrenta... mas será que eles estão assim tão errados? (Escola Gamma. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 20/08/2018)

Além dos casos de depredação e furtos ocorridos durante invasões à escola, os relatos também fazem referência ao mau uso do espaço e do patrimônio escolar, inclusive por parte dos alunos. Abramovay, Cunha & Calaf (2009) chamam atenção para a relação entre as incivildades existentes nas escolas (como mau uso do espaço e do patrimônio escolar pelos alunos, por exemplo) e a falta de um sentimento de pertença por parte dos alunos. De maneira geral, isso também colabora para o crescimento da sensação de insegurança no ambiente escolar. Tendo em vista o aumento dos casos de depredação, furtos e mau uso do espaço e do patrimônio escolar, duas escolas decidiram sensibilizar os jovens, inclusive aqueles que faziam uso do espaço escolar sem estar matriculado, e trabalhar com estes o sentimento de pertença. Segundo os entrevistados, após essa iniciativa houve redução de depredações e o mau uso foi inibido. Um educador disse:

Quando eu peguei a direção teve uma vez que eles até invadiram para usar drogas dentro da escola. [...] Então, é assim, a gente vem fazendo sempre o nosso trabalho conduzindo para eles se sentirem pertencentes. Né!? Porque a Escola pertence a eles, é deles, eles precisam entender que não podem fazer nada contra aquilo que é deles. Né!? E então, até estamos conseguindo bastante êxito ao longo deste tempo. Então, é isso. O nosso trabalho é sempre nesse caminho, de conversar, de mostrar para eles que isso aqui é deles. E aí, por mais conflitos que tenha no entorno, a gente vê, por exemplo, que o portão fica aberto... A gente vê que a

²⁶³ Análises sobre outras regiões e outros municípios brasileiros podem ser encontradas em Amore, Shimbo & Rufino (2015) e Cardoso & Lago (2015).

comunidade vem cada vez mais respeitando esse espaço porque precisa ser assim.
(Escola Oméga. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 04/10/2018)

A ação empreendida nessas duas instituições reforça ideias difundidas por autores como Bernard Charlot, Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua de que a escola também pode contribuir para superar situações de violência e transformar o cenário desagradável através da promoção de uma cultura de paz. Abramovay e Rua (2002), por exemplo, com base em resultados de pesquisa ampla sobre violência nas escolas brasileiras, chegam a recomendar ações aos governos federal, estadual e municipal a serem executadas pela comunidade escolar, alunos e pais para a implantação de uma cultura de paz nos espaços escolares. Entre as recomendações das pesquisadoras, destacam-se o cuidado com o entorno ou vizinhança da escola e a abertura do espaço escolar para uso da comunidade. Segundo alguns entrevistados, em territórios onde a escola se constituiu como a única instituição presente e, na medida do possível, abre-se às demandas locais, os moradores, aos poucos, desenvolvem sentimento de respeito para com o espaço escolar e também para com a equipe técnico-pedagógica²⁶⁴. Esse é o caso das escolas que decidiram trabalhar o sentimento de pertença com os jovens. Segundo um dos entrevistados,

A nossa Escola tem uma abertura do muro lá do “Bairro Magenta” para nossa quadra. Aos finais de semana, os meninos entram na quadra para jogar bola. E a escola, não é que a escola vai impedir essa entrada deles por lá. Porque enquanto eles estão aqui dentro, eles estão cuidando do espaço e o nosso espaço é cuidado por eles também. Então, assim, a gente vê que o fato de a escola estar aberta para a comunidade, a comunidade tem cuidado bastante da nossa escola. [...] A escola antes sofria muitos assaltos, já foram vários assaltos aqui. No entanto, agora os assaltos realmente não estão acontecendo mais. (Escola Êta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 10/09/2018)

Outra escola aberta às demandas locais também tem alcançado êxito no relacionamento com a comunidade e na construção de novas modalidades de interação com o seu entorno:

Entrevistado: Sim... sim... todas as vezes que eles precisam a gente cede o espaço. De noite, qualquer hora, a gente tá fazendo. [...] Então, isso, ajudou a gente a ter um bom relacionamento com a comunidade. Eles entendem a gente como ponto de referência. Qualquer coisa que precisa eles vêm aqui. [...] Então, assim que a gente tá conseguindo caminhar. [...] A comunidade toda respeita a escola.

Pesquisador: E a escola já foi invadida, depredada? Já teve alguma situação mais...

Entrevistado: Nunca. Nunca. É assim, quando eu falo a pessoa não acredita.
(Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

²⁶⁴ Provavelmente existem outros fatores confluindo para esse resultado, como o perfil do diretor e a forma como a gestão escolar se envolve com a comunidade e busca colaborar para resolução dos problemas.

Contudo, em algumas escolas os problemas de invasão, furto e depredação persistem mesmo com a autorização de uso para atividades de lazer. Como apresenta Sposito (1998), a liberação do espaço escolar para o lazer não é uma prática isolada, muitas escolas públicas brasileiras abrem seus portões para a comunidade, sobretudo aquelas localizadas em territórios descobertos de equipamentos públicos de lazer. Os resultados dessa decisão variam, algumas escolas alcançam sucesso e constroem novas modalidades de interação com o seu entorno, outras não. Segundo Sposito, de maneira geral, a proposta de abertura das escolas para lazer não leva em conta “as diferenças existentes entre os moradores ou grupos organizados, suas relações de vizinhança no bairro, as disputas, conflitos e formas de solidariedade” (SPOSITO, 1998, p. 12). Por isso, em locais destituídos de canais de organização entre os moradores e a ausência de reconhecimento da escola como um espaço de todos, a abertura do espaço escolar acaba gerando mais problemas para a instituição e desgaste das instalações. Esse é o caso de uma das escolas participantes dessa pesquisa que, mesmo com os portões abertos para o uso da comunidade, se vê descuidada e depredada, inclusive por ex-alunos. Segundo um educador:

E a nossa dificuldade também é com relação à limpeza, a quadra fica suja. Na segunda-feira quando o professor vai dar aula encontra lá camisinha, garrafa de refrigerante, tem meia perdida... Sabe? É várias coisas, pacote de bala, de salgadinho, muito lixo, muita sujeira. Eles usam a quadra, mas não reconhecem como deles ao ponto de cuidar. [...] Infelizmente tem essa questão que a gente enfrenta. (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

A ausência de um sentimento coletivo de responsabilidade pelo espaço escolar também foi abordada por uma das mães entrevistadas, que disse assim:

Essa escola foi muito bem projetada, as crianças tinham quadra de esporte... As crianças chegavam empolgada... Mas de noite, essa Escola daqui é do bairro, é dos adultos. O diretor tentou combinar com o pessoal e liberar a quadra para os adultos jogarem bola de noite... À noite podia acender as luzes... E eles quiseram usar também porque não tinha distração nenhuma para os adolescentes. E aí o diretor falou que não ia confrontar eles e que a escola é da comunidade, então ele ia liberar para eles entrarem de noite. Então, diretor liberou, mas tinha que ser tudo muito certo, era para usar a quadra, mas aí tem os bons e tem os ruins né... Teve uma época que eles começaram a fazer arruaça na escola, quebraram o alarme. E aí começou a entrar criança de noite na quadra, começaram a seguir os irmãos, né, e não era hora de estar na quadra. E aí vem aquele monte de criança que durante o dia estudava e de noite depredava... Aí eu fiquei meio assim pensando que eu não gostava daquela escola. E aí no dia seguinte as crianças falavam que a professora tinha dito que eles tinham roubado os materiais tudo [...] (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

A recorrência desse tipo de problema contribuiu para a decisão dessa mãe em transferir os filhos para uma escola mais distante da sua residência, decisão que gerou

despesa com transporte escolar e impactou no orçamento familiar, como revela a entrevistada:

Daqui de casa eu ficava vendo, colocava a gente para dentro e gente para fora... Então, era o dia inteiro eles frequentando a escola, porque eles não tinham aula, né. Aí tinha dia que a professora chegava ia ver o que que restou dentro de sala... Tinha vez que as crianças não tinham merenda, porque eles desligavam a luz da Escola e aí estragava tudo, um freezer inteiro de carne, eles cortavam o fio do freezer e aí estragava a carne todinha... E, de novo, eu fiquei pensando que eu não gostava daquela escola. Aí eu levei eles para a escola lá do “Bairro Bege”. [...] Como é longe, eles vão de van. Aí fica caro pagar van para três. Mas aí a minha família ajuda a pagar a van porque eu estou desempregada, né? E tá só o meu marido trabalhando. (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Os relatos até aqui reproduzidos abordando casos de invasão, furtos, depredação e/ou vandalismo do espaço escolar indicam que, como apresentam Abramovay, Cunha & Calaf (2009), a escola deixou de ser um reduto protegido da violência, tornando-se um espaço aberto às agressões e à violência extramuros. Como já assinalado, frequentemente os territórios nos quais estão localizados os residenciais do MCMV são ocupados por grupos rivais. Grupos que, em determinadas situações se enfrentam em espaços públicos fazendo uso da força e da violência para se reafirmarem. Algumas das escolas pesquisadas reúnem jovens integrantes desses grupos, que são “forçados” a conviver diariamente no ambiente escolar. De acordo com os entrevistados, existem escolas que se constituem território neutro, mesmo atendendo grupos que no espaço externo à instituição escolar reconhecem-se como rivais. Quando a escola é assim reconhecida, a tendência é o estabelecimento de um acordo informal entre as partes para que as rivalidades não resultem em consequências negativas e não prejudiquem o clima escolar. O educador de uma dessas escolas relatou:

Nós temos meninos de diversos bairros, que lá fora podem ter atritos, mas aqui dentro eles não têm. Nós temos meninos do Residencial MCMV-A que têm atritos lá fora com meninos de outros grupos, mas aqui dentro não tem. A nossa escola é muito respeitada pelos nossos alunos. Se eles têm qualquer briga, a briga é lá fora. Eles não brigam na escola. [...] Mas sabe o que que acontece? Nós estamos aqui no entorno do “Bairro Magenta”. E se fosse analisar as situações que a gente atende aqui, os bairros que a gente atende aqui, era para ser uma escola muito violenta. Olha, era para ser uma escola muito violenta pela demanda que a gente tem aqui em volta. (...) O tráfico é demais aqui. Aí você tem os meninos de todas essas vilas e bairros aqui de perto. [...] Então, assim, parece para todo mundo que a gente está fazendo demagogia. Né!? Mas não é. [...] Então, a gente não tem dentro do nosso espaço essas confusões por causa de gangue. Dentro da nossa escola não tem. (Escola Êta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 10/09/2018)

No entanto, quando a escola não é interpretada como um espaço neutro e de todos, a rivalidade se aguça, e os conflitos tornam-se frequentes como relatou um dos educadores entrevistados:

Os bairros os separam e a escola acaba os agrupando. [...] E aqui na escola, que eles são fechados aqui, às vezes, na mesma sala. [...] Então, assim, de 2012 a 2015 foi muita briga diariamente dentro da escola. Muita briga com agressão física [...] Uso de cacos de vidro, arma branca, facas, canivetes... (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Em determinadas escolas, já havia registros de conflitos e brigas entre os alunos, mas, de acordo com os entrevistados a situação se agravou após a instalação dos residenciais do MCMV no entorno. Na percepção dos educadores, em quatro escolas, a relação dos estudantes entre si e com os educadores se tornou mais difícil e mais hostil após a chegada do MCMV. Nas duas unidades instaladas exclusivamente para atender os moradores dos residenciais do MCMV, também há indicação de problemas na relação com e entre os alunos. Conforme os entrevistados, o desrespeito no trato, além de ter se tornado mais constante, envolve um número maior de estudantes. Estes passaram a se mostrar mais intolerantes e fechados ao diálogo na resolução de conflitos, conforme evidenciam os relatos a seguir:

Eles não falam, eles não conversam. Tudo deles resolve assim: joga o carrinho, bate, chuta [...] (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

Se você entrar na sala de 4º ano, você vai ver que é uma idade que acontece muita ofensa, desrespeito e até *bullying*. [...] Eles não conversam, não escutam ninguém. Partem logo para a briga e para agressão. (Escolar Alpha. Vice-diretora. Entrevista concedida à JSL em 14/06/2018)

Cabe aqui uma ressalva, tais comportamentos não se restringem aos estudantes que moram nos residenciais do MCMV. No entanto, segundo a interpretação de alguns educadores, muitos desses estudantes chegaram à escola afetados por um sofrimento coletivo decorrente de fatores como preconceito, baixa autoestima e ausência do sentimento de pertença que acomete parte dos moradores do MCMV, inclusive crianças e jovens. Segundo um dos entrevistados, a mudança para o MCMV foi complicada para muitos jovens porque o processo de integração a novos grupos sociais não aconteceu com facilidade:

Então, os alunos chegaram aqui, boa parte deles, com uma revolta grande, uma inconformidade. A gente ouviu relatos aqui que boa parte deles não queria vir para cá, porque a família veio naquele sonho de ter uma casa própria e construir uma nova vida. Mas aquela questão da identidade, dos laços, havia tudo ficado na região de origem. Mesmo, às vezes, em situações mais vulneráveis, do ponto de vista da residência, eles tinham lá os seus laços e isso foi rompido. Eles eram vistos aqui como invasores. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Miriam Abramovay (2005, p. 283) destaca que os processos de reagrupamento “são uma constante da adolescência e da juventude em todos os meios sociais, os jovens vivem em grupos e são atores sociais essencialmente gregários”. Processos que não se deram com naturalidade para jovens e adolescentes dos residenciais do MCMV, conforme demonstrado

no relato do entrevistado acima. Educadores destacaram que situações de discriminação ainda são recorrentes e que, de maneira geral, o sentimento de pertença ainda não alcança todos, mesmo passados seis anos da ocupação inicial do residencial:

Houve muita discriminação. Eles não tinham e não têm essa sensação de pertencimento até hoje. Não têm. Inclusive porque eles têm uma escola que foi construída lá para eles. Muito boa, mas logo depois ela foi depredada. Então, ela é mais nova do que a nossa e já está sendo reformada. [...] É um desafio grande porque eles precisam ter alguma coisa que os façam desenvolver o sentimento de pertencimento. Eles precisam ter essa questão de cuidar daquilo lá. Cuidar de uma forma que seja deles. “É nosso. Então, nós precisamos cultivar. Cuidar.” (Escola Kappa. Professora. Entrevista concedida à JSL em 12/09/2018)

A intolerância dos alunos no trato com as demais pessoas no espaço escolar também se fez presente na fala dos educadores. Para estes, esse problema é reflexo da agressividade presente no ambiente em que vivem, associada às características da família, do bairro e da população que nele mora. Um educador disse assim:

A violência é muito presente na vida dessas crianças. Então eles reproduzem isso aqui. A gente tenta coibir da melhor maneira possível, mas é nítido que eles trazem isso de uma sociedade, de uma realidade do bairro, de casa. Então, eles têm uma resposta, geralmente, violenta, para quase tudo. (Escola Delta. Professor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Conforme é possível perceber na fala a seguir, a causa da intolerância no trato entre os alunos é, algumas vezes, relacionada ao ambiente doméstico e social:

Eles ofendem, desrespeitam os outros e até cometem *bullying*. [...] Você vai perceber que os meninos, infelizmente, eles trazem, não sei se é uma raiva social, ou a violência doméstica da qual eles fazem parte, a gente não consegue detectar um fator. Mas a gente percebe que aquela criança, ela vive em um ambiente de animosidade, e esse ambiente acaba vindo aqui para dentro, porque a Escola não está isolada da sociedade. (Escolar Alpha. Vice-diretora. Entrevista concedida à JSL em 14/06/2018)

Percepção merecedora de atenção, mas que não foi possível ser explorada durante a entrevista. Merecedora de atenção porque, como bem aborda Bernard Charlot a violência verificada na escola nunca é 100% de origem externa nem 100% de origem interna:

Com efeito, o comportamento dos alunos depende da sua relação com o saber e com a escola, a qual não deixa de ser uma relação social, mesmo que seja uma relação singular. Sendo assim, claro que sempre é possível encontrar um argumento para defender a tese de que a violência tem fontes nas estruturas sociais ou, pelo contrário, que se enraíza nas interações e situações contextualizadas. Mas o que importa, na verdade, não é rotular o fenômeno, é melhor entender como as fontes ditas externas e internas se articulam em casos concretos. (CHARLOT, 2005, p. 20)

Como propõe Charlot, o reconhecimento de que fatores internos e externos se fazem presentes nos casos de intolerância e violência verificados no interior das escolas se faz

necessário para a compreensão e para o enfrentamento do fenômeno. A indicação de uma causa única desqualifica o debate e dificulta a construção de soluções coletivas.

A intolerância dos alunos algumas vezes resulta em atos agressivos, seja agressão verbal ou até mesmo física, atos que, segundo educadores, devem ser observados com cuidado pelos professores e pela equipe técnico-pedagógica porque podem significar mecanismos de defesa e reações ao ambiente familiar. Um educador disse da importância do cuidado em olhar para esse aluno e entender seu contexto familiar:

Eles, às vezes, apresentam uma certa agressividade, mas quando você tem um olhar mais próximo você vê que é carência. [...] Carência afetiva também. Muita. [...] A escola acompanha de perto porque às vezes até mesmo uma questão de agressividade da criança está relacionada a uma situação que ela está vivendo em casa. [...] Então, a gente tem que buscar o que está acontecendo. [...] Já aconteceu comigo algumas vezes, quando se aproxima dessa criança, começa conversar com a criança, ela chora e aí relata alguma coisa que não tem nada com o que aconteceu naquele momento. Então, você vê que ela está extravasando, o mecanismo que ela tem é agressivo, exemplo de uma situação que aconteceu em casa ou na rua. (Escola Delta. Professor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Chama atenção na fala dos educadores a idade dos alunos que se mostram intolerantes no trato com os outros:

Eles são reflexo dos pais. Resolvem tudo gritando e brigando. Qualquer idade, até mesmo as crianças menorzinhas. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

E, onde falta o diálogo, impera a agressividade. Nesse cenário, nada e ninguém são poupados, seja criança, seja jovem, seja adulto. Assim, ameaças e agressões entre alunos e destes contra educadores começam a se tornar recorrentes em algumas escolas, deixando o clima tenso e as pessoas inseguras. Conforme um educador:

Aqui na região tem muita briga de jovem. Com certeza. Muito. E aumentou depois do MCMV. Até mesmo dentro da escola já teve brigas. Brigas de faca dentro da escola. Mas eu não sei se tem a ver... se está diretamente relacionado com MCMV, mas foi depois desses condomínios que piorou essa coisa das brigas, da rivalidade. E a gente escuta falar da violência que tem lá. Os meninos contam tudo aqui. Contam tudo que acontece lá... brigas, ameaças... Muita coisa por conta da rivalidade e de... drogas... sei lá, coisa assim. [...] A maioria das brigas é com jovens, adolescentes. As crianças até brigam as vezes, mas nada sério... aquelas coisas de criança. (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

Além dos conflitos ocasionados por rivalidade entre grupos, questões pessoais também geram conflitos no ambiente escolar. Exemplo seria o episódio ocorrido no interior de uma das escolas participantes, entre dois estudantes moradores do MCMV, que envolveu Conselho Tutelar, Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e Polícia Militar:

O caso dessa menina aqui também é uma situação vulnerável e vai para o Conselho Tutelar. Ela estava com uma faca aqui dentro da escola. O irmão dela foi aquele

que agrediu a namorada, como eu te falei antes. Nesse dia eu entrei na sala dele, a sala toda revoltada porque ele tinha chutado as carteiras. Eu cheguei na sala e ele falou: “Sai daqui porque isso não é assunto seu.” [...] E eu falei: “E como que não é assunto meu? Eu sou diretor da escola e você está agredindo uma jovem, uma aluna da escola, batendo nela.” “Isso não é assunto seu. Sai daqui.” E ela estava no fundo da sala de cabeça baixa, ele já tinha ido lá e dado dois socos na cabeça dela e no rosto dela. Eu me coloquei entre ela e ele e aí ele ficou mais revoltado ainda. Ele entrou em fúria. E falou: “Você vai sair daí.” E eu falei que eu não ia sair dali. “E você não encosta mais a mão nela.” [...] Aí, Janaína, ele passou a mão na carteira na minha frente. “Não vai sair, não?” E eu falei: “Você não vai encostar a mão nela.” [...] Ele tampou a carteira e saiu chutando tudo e foi embora. Eu respirei aliviado. [...] E ela não queria sair do canto. Não tinha nada que tirava ela dali. E aí depois, é óbvio, que ela estava com medo. Porque ela tomava um soco agachada, se ela levantasse ele dava chute. Aí depois que ele saiu, nós viemos para esta sala. Ele viu que ele ia ter que me agredir. Ele ia ter que fazer alguma coisa e aí eu acho que deu uma coisa nele e ele foi embora. Pulou o muro e foi embora. [...] Ela já estava grávida dele e eu nem sabia. Ela já estava grávida nesse dia. [...] E aí nós trouxemos ela para cá e ligamos para as duas famílias. As duas famílias vieram. A polícia também chegou. Porque a gente chamou a polícia. Ele foi enquadrado na Lei Maria da Penha. [...] Então, ele foi chamado lá. E eles estão sendo assistidos. Aí já é uma coisa que extrapolou a escola porque eu falei com o Conselho Tutelar, o CREAS ligou para cá e eu falei que não tinha condições de mediar esta situação, esse conflito sozinho aqui. [...] É difícil, não dava para eu mediar esse conflito sozinho. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Apesar de infrequentes, acontecimentos como esse repercutem negativamente no clima escolar como evidenciam Abramovay, Cunha e Calaf (2009). Um episódio que escancara a força da cultura machista que humilha e agride em público, inclusive no ambiente escolar, para demonstrar poder. O enfrentamento de uma situação como essa não é tarefa para a qual os educadores estejam preparados porque fora das funções e das competências da escola. Por isso, há a necessidade de articulação entre políticas e instituições.

O grau de violência verificado nos conflitos relatados pelos entrevistados varia entre as escolas e entre os casos registrados. Na maioria das unidades em que houve relato de conflitos no espaço escolar, apesar da identificação de aumento no número de casos após a instalação dos residenciais do MCMV, segundo os entrevistados, os eventos não são recorrentes, não apresentam gravidade e se restringem aos alunos. Um educador falou:

Uma coisa ou outra tem, mas não tem problema de agressão ao professor, nada disso. [...] Nem entre eles. Uma coisinha ou outra, uma bobeirinha de menino do tipo: “Ele me empurrou.” Mas é coisa de adolescentes. Coisa normal. Mas violência, violência, não. Às vezes, de vez em quando tem mais problema é com as meninas... problemas de namorado. Que isso está aflorando cada vez mais cedo. Né!? Meninas de 12 anos querendo brigar por causa de menino. [...] Então, às vezes a gente tem esse tipo de problema. Mas violência com o professor, conosco ou entre eles, aquela coisa exacerbada, não tem. (Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

Outra escola, conforme o educador entrevistado, tem tentado resolver no próprio ambiente escolar os conflitos que lá surgem para evitar que o problema se estenda às famílias e ganhe dimensão e gravidade:

Então, assim, a gente está até tentando intermediar algumas situações para não sair do âmbito da escola e gerar mais um problema lá fora. Porque, assim... alguns falam “Bateu no meu filho e eu vou bater também.” Então, a gente está nessa batalha aí agora. Situações que eu até coloquei na pauta da reunião de pais, que assuntos da escola são resolvidos na escola. Por que, o que que acontece? Se o menino brigou aqui na sala, por “Me esbarrou.” ou outro motivo qualquer, eles, alguns, não são todos, eles são crianças intolerantes. Igualzinho aos pais. Ninguém pode olhar. Ninguém pode esbarrar. “Riu de mim.” “Falou da minha mãe.” “Falou da minha roupa.” “Falou do meu cabelo.” E tudo mais... e acabam se estapiando. Então, a gente está tentando essa intermediação para resolver os assuntos aqui e não deixar sair. Porque se sair: Vai na porta. Vai na outra porta. Bate na mãe. Chama polícia. Aí vira uma confusão. Entendeu? (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida à JSL em 11/09/2018)

Embora, na maioria das escolas, eventos envolvendo violência contra a pessoa (conflitos e brigas) não faça parte do cotidiano escolar, em quatro unidades esse tipo de ocorrência se tornou mais recorrente após a chegada do MCMV e, algumas vezes, com consequências graves. Em três dessas escolas as ocorrências envolvem diversos sujeitos internos e externos à escola (alunos, professores, equipe técnico-pedagógica e até mesmo pessoas externas à escola, geralmente jovens). Na outra escola, as ocorrências se restringem aos alunos. Para ilustrar a questão, alguns casos serão abordados em seguida. Um educador citou casos de brigas e ameaças que demandam envolvimento da equipe técnico-pedagógica e da polícia:

Eu já tive que intermediar briga de alunos com 4, 5 indivíduos do Residencial MCMV-B, no portão, tentando invadir a escola para bater em aluno aqui dentro. Entendeu? [...] Mas também, às vezes tem relação com tráfico. [...] Nós fizemos três boletins de ocorrência. O policial foi até a casa de um rapaz e ele não está no Residencial MCMV-B mais. Mas ele já invadiu aqui outras vezes. Já tivemos várias invasões desse tipo aqui na escola. (Escola Bêta. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 14/08/2018)

Um estudante entrevistado detalhou aspectos de conflitos que presenciou no interior do ambiente escolar envolvendo pessoas externas à escola, sobretudo jovens. Em um desses conflitos, foi constatada a posse de arma de fogo, intimidação e ameaças. Situação que criou tensão entre os presentes:

Entrevistado: Ano passado nós estudava em tempo integral, aí a professora de Educação Física estava gravando os exercícios do tempo integral, aí eles: “Ô Fulana, você tá tirando foto de bandido. Você é doida?” Aí tomou o celular dela...

Pesquisador: É mesmo? Isso foi dentro da escola?

Entrevistado: É. Ali ó... Aí ela começou a falar um negócio com eles e apagou as fotos... Mas aí ela também tava errada... ficou tirando foto dos moleque que tava com revólver. [...] Eles veio para pegar o cachorro deles, o cachorro deles entrou

porque tem um buraco lá no muro. [...] Eles não queriam machucar ninguém, mas ela ficou tirando foto deles com revólver.

Pesquisador: Ela estava tirando foto da aula ou tirando foto deles?

Entrevistado: Tava tirando foto deles. Só deu eu correndo... Ninguém queria ficar aqui...

(Ricardo. Jovem, 15 anos, pardo, matriculado no 1º ano do Ensino Médio, trabalho informal sem regularidade. Entrevista concedida à JSL em 31/10/2018)

Educadores de quatro escolas afirmaram que, após instalação dos residenciais do MCMV no entorno, foi verificado o aumento de conflitos e brigas entre alunas no ambiente escolar. Todos os casos foram motivados por questões externas ao ambiente escolar, sendo a maioria por “ciúme de namorado”. Um educador relatou:

Às vezes, de vez em quando tem mais problema é com as meninas... problemas de namorado. Que isso está aflorando cada vez mais cedo. Né!? Meninas de 12 anos querendo brigar por causa de menino, ciúme de namorado. Eu tive uma aqui, mas que nem era nossa, a menina veio de uma outra escola, de um outro município, chegou aqui com esses costumes, brigando... E até que ela não aguentou e saiu. Entendeu? Então, às vezes a gente tem esse tipo de problema. (Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

Uma jovem entrevistada admitiu já ter brigado na escola com outras estudantes por causa de “namorado”, além de ter iniciado diversos conflitos com professores. Segundo relatou a jovem, as brigas com as colegas eram recorrentes:

Pesquisador: E na escola, você já brigou?

Entrevistado: (Gesticulou positivamente) Nossa! (Risos)

Pesquisador: Brigar de bater?

Entrevistado: (Gesticulou positivamente) Nossa!

Pesquisador: Brigou com outros colegas?

Entrevistado: Nossa! Antigamente, no Êta eu brigava com todo mundo. Praticamente toda semana tinha briga minha.

Pesquisador: Por que você brigava?

Entrevistado: É porque as meninas, tipo assim, as meninas da escola sempre tiveram ciúmes de mim. Às vezes eu nunca conversei com o namorado delas e tipo assim, nunca, nunca. E eles me olham e elas que acham que eu que estou, tipo assim, mexendo. E vem para brigar comigo e eu brigo. Entendeu? Quer brigar? Vamos brigar. Eu sou assim.

(Rayka. Jovem, 15 anos, negra, não estuda, última série concluída 8º ano do Ensino Fundamental. Entrevista concedida à JSL em 13/10/2018)

Nesse cenário de crescente incivilidade e intolerância, nem mesmo os educadores são poupados. O envolvimento dessa mesma jovem em conflitos com professores ocorreu diversas vezes e um deles foi assim:

Nossa! Já impliquei muito com os professores, com vários. Tinha uma professora de geografia, menina, que ela não podia me ver. (Risos) Aí, tipo assim, a sala inteira estava quieta, aí eu vou levantar para pegar um lápis com alguém... porque, tipo assim, eu estou dentro de sala eu estudo. Né!? Aí ela pegou e falou assim: “Vai para fora da minha sala agora, Rayka.” Aí eu olhei: “Por que professora?” E ela: “Porque eu já falei que eu não quero que ninguém levanta.” Aí eu começava a discutir com ela. (Rayka. Jovem, 15 anos, negra, não estuda, última série concluída 8º ano do Ensino Fundamental. Entrevista concedida à JSL em 13/10/2018)

Notam-se, na fala da jovem, pontos de tensão existentes na relação aluno-professor como falta de respeito mútuo, desconsideração da autoridade do professor e incertezas quanto às regras – problemas que não se diferem dos citados por Abramovay, acerca das violências que ocorrem no cotidiano das escolas brasileiras: “A falta de respeito mútuo, a indiferença à presença do professor e a desconsideração ao poder dos docentes na escola são pontos de tensão no relacionamento entre alunos e professores” (ABRAMOVAY, 2005, p. 106). Ao ser confrontada sobre por que se comportava dessa forma com os professores, a jovem afirmou que precisava mostrar aos outros quem era:

Aí eu começava a discutir com a professora porque ela me mandava sair da sala. Eu falava: “Me tira daqui se você for mulher, então. Me tira daqui.” E ela falava: “Eu vou chamar a diretora.” Eu chegava na frente dela, pegava o giz assim e começava a rabiscar o quadro e eu começava a perturbar ela... porque tem hora que a gente tem que mostrar quem a gente é. (Rayka. Jovem, 15 anos, negra, não estuda, última série concluída 8º ano do Ensino Fundamental. Entrevista concedida à JSL em 13/10/2018)

Segundo a jovem, as brigas com as colegas e o enfrentamento com os professores nunca tiveram consequências, apenas algumas advertências que, para ela, significavam muito pouco:

E eu sempre levava uma advertência, só que eu sempre rasgava. Nunca dava para a minha mãe. E não acontecia nada no outro dia. Então, eu já tinha a manha... Nossa!! (Rayka. Jovem, 15 anos, negra, não estuda, última série concluída 8º ano do Ensino Fundamental. Entrevista concedida à JSL em 13/10/2018)

Conforme ressalta Abramovay (2005, p. 275), “a violência – e, sobretudo, a aparência de que se é violento – é um signo de força e credibilidade; exibicionismo, uma aventura cheia de emoções e uma prova de coragem”. Alguns trechos da fala dessa jovem enquadraram-se nessa perspectiva porque indicam a necessidade de se reafirmar frente aos pares, mesmo que, para isso, tenha que enfrentar e agredir verbalmente professores e colegas. Conflitos como os relatados pela jovem, carregados de incivilidade e agressão verbal, ganham dimensão inclusive devido à crença na ausência de consequências. Sobre essa questão, um educador disse assim:

O que dá raiva, é esse assistencialismo, essa coisa horrível que existe dentro da escola que dá o direito à criança de fazer o que ela quiser, fazer tudo, e a gente ser responsável por tudo. Nada do que o aluno faz tem consequência. Podem fazer coisas absurdas... bater, agredir... E a gente não pode fazer nada. A gente não tem o que fazer. (Escola Pi. Vice-Diretor. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Outros casos de incivildades, desrespeito, insultos, ameaças e agressão de estudantes contra professores foram descritos pelos entrevistados. São situações que desestabilizam os educadores, prejudicam a aula e impactam negativamente o clima escolar. Um educador

afirmou que a maioria dos alunos são respeitosos, mas que alguns xingam e desrespeitam os professores com frequência:

Problemas entre os alunos e desrespeito com o professor a gente tem muito. Bastante. [...] De maneira geral os alunos são respeitosos. Tem queixas de professor, mas a maioria lida bem com isso. A queixa é que nós temos ‘x’ alunos que é problema desde o ano passado, ano retrasado. E são esses alunos que continuam dando problema. (Escola Bêta. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 14/08/2018)

Outro educador citou casos mais graves envolvendo agressão física. O relato a seguir diz da frequência de agressões a funcionários e detalha evento no qual um professor foi agredido por aluno dentro da sala de aula:

Então, à noite e pela manhã eram situações muito difíceis. Agressões a funcionários, agressões a professores. Nós tivemos um professor que foi agredido dentro da sala por um aluno, diante da turma. A gente estava em reunião de colegiado para tratar de uma agressão que um aluno tinha cometido contra um funcionário nosso e tivemos que interromper a reunião porque houve outra agressão, nesse caso contra um professor. O professor chegou na janela da sala que a gente estava reunido completamente desorientado porque havia sido agredido por um aluno a tapas dentro da sala de aula. A luz foi apagada e o aluno aproveitou o escuro para agredir o professor. [...] Hoje mesmo, de manhã, tinha uma aluna que desrespeitou a professora, quase agrediu, xingou de tudo quanto é nome. Então, é assim. Muito difícil. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Um dos jovens entrevistados lembrou-se de um episódio envolvendo insultos de alunos a educadores ocorrido na sala de aula dias antes de “largar a escola”:

Eu gostei muito da professora da tarde. Ela era muito gente boa. Eu gostei muito dela. E os meninos que moram ali no começo do bairro ficaram “zoando”, brigando dentro de sala de aula, cantando, xingando a professora... E eu só pensando: “Nossa, coitada da professora.” E até o diretor foi lá e eles ficaram falando que o diretor era um lixo, que ele não prestava. Um montão de coisa eles falaram com o diretor. (Breno. Jovem, 16 anos, negro, não estuda, última série concluída 8º ano do Ensino Fundamental, trabalha. Entrevista concedida à JSL em 13/10/2018)

Casos de desrespeito, ameaças e agressões verbais contra professores por parte de familiares dos estudantes moradores de residenciais do MCMV também foram citados em sete escolas. Em uma delas, os conflitos eram diários:

Entrevistado 2: Os adultos entravam aqui como se fosse a “casa da mãe Joana”.
Entrevistado 1: Os adultos. As mães. Os responsáveis. [...] Porque eles achavam que tudo que a gente falava era reclamação. E a gente queria era orientar e fazer este trabalho de orientação. E aí eles já partiam para... Ofensa...
Entrevistado 2: Porque tinha muita mãe que queria bater em professor naquela época. Nós tivemos sérios problemas de mãe querendo bater: “Eu vou te pegar lá fora.” Chamando a gente de vagabunda. Entendeu? Coisas de baixo calão mesmo. A gente não tinha valor nenhum. Foi uma mudança completa.
 (Escola Kappa. Diretora, Entrevistado 1. Professora. Entrevistado 2. Entrevista concedida à JSL em 12/09/2018)

Em outra unidade escolar, grande parte das ofensas e das ameaças aos educadores ocorre quando os moradores do MCMV, incluindo familiares dos alunos, invadem a escola para usar as áreas de esporte. Sobre essa questão, uma das mães entrevistadas falou:

E as professoras, coitadas, só pensando nas crianças ... Era tão comovente, sabe... Elas passavam apertado ali... E também, tinha vez que elas estavam dando aulas e eles entravam dentro da sala para confrontar elas. A professora tinha que peitar, e às vezes mandava para o diretor, mas o dia que o diretor não tava as professoras ficavam em pânico... Mas era interessante para o bairro a escola funcionar, né. E aí então eles tiveram que começar a confrontar com os adultos e os pais das crianças e assim eles começaram a recuar, né. Mas de vez em quando ainda tem gente invadindo a escola e enfrentando os professores. (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

Trata-se de situações que, conforme os entrevistados, contribuem para o absentismo docente e para elevação do estresse em toda equipe escolar, sobretudo nos professores, ocasionando o afastamento temporário ou definitivo de alguns profissionais. Um dos casos mais graves citados pelos entrevistados refere-se ao afastamento definitivo de uma diretora escolar após ser agredida fisicamente por familiares de alunos. Conforme o entrevistado, com a gravidade da ocorrência, a educadora não se sentiu segura para retornar ao trabalho²⁶⁵:

Voltei à direção da escola porque a diretora tinha sido agredida. [...] E ela não teve condição de retornar. Não se sentiu segura para voltar para a escola. [...] Eu tive o aval do grupo numa eleição interna e depois eu passei pela eleição aberta à comunidade. (Escola Oméga. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 04/10/2018)

Além das agressões a educadores, outro problema relatado pelos entrevistados que torna tenso o clima na escola é o uso de drogas no ambiente escolar por pessoas externas à escola²⁶⁶. Em cinco escolas há registro desse tipo de ocorrência, e, em três, foi identificado o envolvimento de moradores do MCMV. Um educador afirmou:

Então, a gente tinha muitos meninos de fora que ficavam pulando muro, menino que ficava usando droga porque lá na quadra é cheio de árvore e de mato. Mas nem sempre são meninos do MCMV. Isso não dá pra saber porque aqui em volta tem muitos bairros. (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

Ocorrências como essa sobrecarregam a gestão escolar e ocupam o tempo dos educadores com funções não pedagógicas. Conforme um entrevistado, essas situações colocam os educadores em risco porque precisam enfrentar os indivíduos que invadem a escola para resolver problemas que dizem respeito à segurança pública e não à educação, apesar de o delito acontecer no ambiente escolar:

²⁶⁵ O entrevistado não soube informar se a ocorrência envolveu direta ou indiretamente moradores do MCMV.

²⁶⁶ Algumas escolas ocupam uma área extensa, e a ausência de pessoal dificulta o acompanhamento do uso de todos os espaços.

A gente sabe que tem gente que usa maconha dentro da escola, maconha principalmente. Nós temos uma área muito grande e eles acessam, pulam o muro e fica difícil para gente... E fica difícil para gente dar conta disso na escola. Eu, Janaína, fiz muitos e inúmeros contatos com a Polícia Militar. Não foi por falta de reunião, mandar ofício para o comandante [...] Eu tenho a obrigação de comunicar as autoridades que está havendo o uso de drogas. Mas como é que eu vou combater? O nosso combate ao uso de drogas dentro da escola é através da educação, da conscientização dos meninos. A repressão, eu até faço esse papel muitas vezes de repressão, correndo risco, como já fui ameaçado que várias vezes, né!? Mas, a polícia tem dificuldade de exercer a repressão. Imagina a gente que não está fardado, que não está com arma. Aqui a arma é a palavra. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Outro educador também relatou que já vivenciou esse tipo de enfrentamento:

Eu cheguei até a bater de frente mesmo e tirar papel de maconha da mão do menino e falar: “Não, aqui é o espaço de vocês, mas que não era para isso. Precisa respeitar. Isso aqui é de vocês. A Escola é um espaço sagrado. Isso aqui é de vocês.” (Escola Oméga. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 04/10/2018)

Conforme os educadores, as ocorrências de uso de drogas no interior do espaço escolar envolvem pessoas externas à escola. No entanto, duas mães entrevistadas afirmaram que tais ocorrências também envolvem alunos, inclusive os seus próprios filhos. Uma dessas mães desabafou:

O Breno misturou com os meninos e começou a fumar maconha dentro da escola. Aí tinha só reclamação. [...] Eu nem sabia o que estava acontecendo. Porque não vinha bilhete. Quando eu fiquei sabendo foi quando o Bolsa Família foi cortado. (Joana. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 08/10/2018)

A outra mãe contou que a filha mais velha, de 15 anos, começou a fumar maconha dentro da escola e que os outros dois filhos adolescentes, de 13 e 11 anos, já foram “convidados” ao uso:

Entrevistado: A minha filha fez umas amizades ali naquele Êta e foi lá que ela começou a fumar. E começou a fumar maconha também. [...] Aí, o que que acontece? Fica esse bolinho e eles fumam dentro da escola. [...] A minha menina de 13 soube fazer amizade... Ela falou: “Mãe, me ofereceram droga e eu não peguei.” Até o meu menino de 11 anos, ele me falou que os meninos estavam fumando e perguntaram: “Aqui, você não quer fumar com a gente, não?”

Pesquisador: Isso foi aqui no bairro?

Entrevistado: Não. Foi lá na escola. Foi lá no Êta. E ele falou que não faz isso. Ele falou que não faz isso e pegou e saiu fora. Mas a de 15 já quis experimentar e aí... E eu não vou mentir não, parece que gostou porque eu falo, eu falo e não adianta. (Célia. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 13/10/2018)

Situação complexa. Mais um ato praticado dentro da escola que desafia a educação. As diversas formas de violência identificadas nas escolas abordadas neste trabalho desafiam a pedagogia, a escola e as famílias. Porém, também deveriam desafiar o poder público, os responsáveis pelas políticas educacionais e a sociedade como um todo, afinal são questões que ultrapassam o âmbito de atuação escolar e extrapolam as possibilidades das famílias.

Por isso, conforme advoga Miguel Arroyo (2007), tais fatos também deveriam ser cada vez mais objeto de pesquisas e reflexão teórica.

Importante ressaltar que são abordados neste texto os problemas que acometem as escolas participantes surgidos ou agravados com a instalação dos residenciais do MCMV citados pelos entrevistados. Esses são problemas que prejudicam o clima escolar e tornam o ambiente de algumas escolas hostil e pouco propício à aprendizagem, problemas que desafiam os educadores e apresentam demandas que ultrapassam a competência da escola, a sua autoridade e as suas possibilidades. Desse modo, trata-se de desafios e demandas que acabam prejudicando o bom desenvolvimento das funções de educar e ensinar. De acordo com os educadores, esse conjunto de problemas contribui para o crescimento dos pedidos de transferência – movimento interpretado em algumas escolas como “perda de alunos”.

Cinco das quatorze unidades escolares participantes da pesquisa relatam crescimento do número de pedidos de transferência após a instalação dos residenciais do MCMV (ver Quadro 3 apresentado no Apêndice B). Segundo os entrevistados, as motivações das transferências relacionam-se à crença dos familiares na queda da qualidade da educação ou à sensação de insegurança que aumentou devido à frequência de ocorrências de conflito e violência no interior e/ou no entorno dos residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1. Em uma das escolas participantes, o medo de passar em frente ao Residencial MCMV-B motivou a transferência de vários estudantes no final de 2017, pouco antes do ano letivo terminar (ano anterior ao da entrevista):

Mas a questão agora que a gente ouve muito falar é a do tráfico lá dentro mesmo. [...] E aqui perto da escola tem um bairro, que é o “Bairro Rosa”, que tem uma rixa. Então, o ano passado nós perdemos uns cinco ou seis alunos, inclusive de nono ano. Porque as mães ficaram com medo por eles morarem no “Bairro Rosa” e para vir para a escola tem que passar em frente do Residencial MCMV-B. Elas ficaram com medo e tiraram os meninos da escola. Alunos que foram nossos do segundo ao nono ano. A gente perdeu porque o ano passado teve um conflito bem forte nesse sentido das questões de droga. [...] Esses nossos alunos eram adolescentes, rapazinhos. Por isso que as mães ficaram com medo. Porque, assim, são meninos comuns. Quer dizer, eles vêm de lá e são ótimos meninos, mas precisam passar em frente ao Residencial MCMV-B. Vai que o menino do Residencial MCMV-B cisma... Pode matar... pode acontecer alguma coisa sem eles terem nada a ver. Porque precisa passar em frente para ter acesso aqui. [...] Foram uns seis alunos, mais ou menos. (Escola Oméga. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 04/10/2018)

Outro educador falou da transferência de uma criança do 2º ano do Ensino Fundamental porque a mãe está “impedida” de passar em frente ao Residencial MCMV-B:

Por exemplo, essa semana teve a mãe de um que tirou o filho daqui, do segundo ano, porque ela não pode passar para cá. Diz que está “jurada”. [...] Tem casos assim. Então, são problemas assim. [...] Essa que tirou a filha semana passada, ela mora em outro bairro. Ela mora no “Bairro Rosa” e não pode trazer a menina para

cá porque ela está impedida de passar em frente do Residencial MCMV-B. Alguém falou que se passar vai pegá-la. (Escola Bêta. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 14/08/2018)

Percebe-se, na fala do entrevistado, que o problema afeta estudantes de diferentes idades. Conforme esse mesmo educador, o cotidiano escolar de crianças cada vez mais novas acaba sofrendo interferência das “rixas entre bairros”:

No ano passado nós perdemos muitos alunos por causa do Residencial MCMV-B. Porque a rixa que tinha entre o “Bairro Rosa” e o “Bairro ÂMBAR” era uma rixa comedida, tinha os irmãos mais velhos, pessoal que mexia com tráfico ou alguma outra coisa, mas isso não chegava afetar o pequeno, a criança. Depois que o Residencial MCMV-B chegou, começou a ter uma rixa maior com “Bairro Rosa”, uma violência maior, com assassinatos [...] Para eles, não importa se é filho, se é sobrinho, se a criança tem 6 ou 7 anos. Aí, então, essas mães, irmãos, pais, estão com este receio de trazer para a escola, porque ou tem que vir de carro para trazer e buscar. (Escola Bêta. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 14/08/2018)

A Educação Infantil também foi afetada. Conforme os educadores entrevistados, diversas crianças “deixaram a escola” com a chegada dos moradores do MCMV:

Entrevistado 1: Os que tinham um pouquinho mais de condição deixaram a escola.

Entrevistado 2: Porque as crianças que tinham o materialzinho deles arrumadinho... eles reclamavam porque os outros pegavam.

Pesquisador: Quem pegava?

As crianças do MCMV. [...] Então, as outras crianças chegavam em casa e reclamavam, mas tinham medo. Os pais também tinham medo dessa situação do pessoal do MCMV. Aí muitos pediram... tiraram os filhos.

Pesquisador: Então, eles tiraram os filhos mais por essas questões e não por uma perspectiva pedagógica?

Entrevistado 1: As questões pedagógicas passaram longe. A questão da aprendizagem, não foi isso que preocupou os outros pais. Foi complicado porque nós éramos a única escola de Educação Infantil e a demanda aumentou muito. A demanda foi crescendo.

Entrevistado 2: A escola era muito elogiada por todos. Os professores. Mas mesmo assim os pais vieram pegar transferência. Muita gente pegou transferência.

(Escola Kappa. Diretora, Entrevistado 1. Professora, Entrevistado 2. Entrevista concedida à JSL em 12/09/2018)

Em outra unidade escolar, a instalação de residenciais do MCMV no entorno da escola também motivou transferências de estudantes para outras instituições. Segundo o educador, famílias que por gerações estudaram na mesma escola migraram para outras instituições públicas:

Boa parte das famílias moradoras do “Bairro MC” tirou os filhos da escola. A maioria tirou. Hoje, por exemplo, moradores do Residencial MCMV-D e do “Bairro Verde”, vamos colocar assim, são de 70 a 80% dos alunos da escola. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Como indicaram os educadores, em determinadas escolas, a chegada dos novos alunos, os moradores do MCMV, motivou a transferência alguns estudantes para outras instituições. Mas, conforme os entrevistados, o movimento de transferência escolar também

incorpora os alunos moradores do MCMV. Três instituições identificaram que a maioria dos pedidos de transferência dos alunos que residem em habitacionais do MCMV está relacionada à vulnerabilidade da família quanto à realização do direito à moradia. Como já abordado, diversos imóveis do MCMV são ocupados de forma irregular por famílias mais expostas às mudanças de endereço, o que quase sempre também resulta em mudança de escola. Um educador abordou o tema da seguinte forma:

Entrevistado: A gente estava comentando com a Secretária de Educação que a gente nunca teve tanto movimento de aluno saindo e voltando e entrando, é claro. Depois de julho, em menos de 2 meses, a gente já teve 17, 18 transferências.

Pesquisador: Sidas?

Entrevistado: Sidas. E muita. Parte dessa saída é devido ao condomínio. Um problema social porque tem muita invasão ali.

(Escola Bêta. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 14/08/2018)

Até mesmo escolas com reduzido número de transferência identificam que, na maioria das vezes, essa movimentação envolve alunos que moram em residenciais do MCMV, como é possível perceber na fala a seguir:

Não recebemos muitos pedidos de transferência. Quando acontece transferência, é por mobilidade. Às vezes a mãe, o pai ou responsável vai mudar para uma região um pouco mais distante. Então, geralmente, quando acontece é por esta questão de mobilidade. [...] É um número pequeno, mas acontece sim. [...] A maioria dos casos são de moradores do MCMV. Algumas famílias ficam pouco tempo por aqui. Não sei... mas acho que é porque a casa não é deles. (Escola Delta. Professor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Há registro de famílias que chegam aos residenciais do MCMV e não matriculam as crianças, e quando vão embora, também não buscam a documentação de transferência. Segundo um educador entrevistado:

[...] tem muita casa aqui que tá invadida, que está vazia. Então alguém descobre que tem uma casa lá no Residencial MCMV-A, aí vem, muda, mas não matricula as crianças não. [...] Aí eu vou lá e falo: “Ô mãe, a criança tá estudando, tá na escola?” Quando você menos espera, o menino foi embora, ninguém buscou a transferência, ninguém matriculou o menino em outra escola. Então, assim, não é muita gente que faz isso, mas um e outro é com muita frequência. Quando você pensa que o menino tá aqui hoje, aí amanhã ele vem “Ah Tia, a gente vai mudar. Minha mãe falou que a gente vai embora porque ela porque na sua casa invadida.” Então, o menino não tem mais estabilidade. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

Para os educadores, o problema das transferências motivadas pelas dificuldades de concretização do direito à moradia não se resume a casos isolados, portanto é uma questão que merece atenção. Retomarei o tema mais adiante quando tratar da “circulação de alunos”.

Além do aumento dos pedidos de transferência, as taxas de abandono, evasão e infrequência também preocupam os educadores. Em algumas escolas, foi verificado o crescimento dessas taxas após a instalação dos residenciais do MCMV. O uso dos termos

“abandono” e “evasão” neste texto tem por referência a abordagem empregada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (1998), na qual o abandono significa a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto a evasão faz referência ao aluno que sai da escola e não retorna ao sistema escolar. O que importa ressaltar é que ambos dizem do fracasso escolar, considerando que o sujeito não logrou êxito em sua trajetória na escola.

Conforme evidenciam Raimundo Barbosa Silva Filho e Ronaldo Marcos de Lima Araújo,

A evasão e o abandono escolar são um grande problema relacionado à educação brasileira. As metas estipuladas pela Constituição Federal de 1988, que determinam a universalização do ensino fundamental e a “erradicação” do analfabetismo, ainda não se concretizaram, mesmo sendo a educação um direito garantido e determinado em seu art. 6º. (SILVA FILHO & ARAÚJO, 2017, p. 37)

O problema da evasão e do abandono foi citado por educadores participantes desta pesquisa. Em cinco escolas, conforme os entrevistados, verificam-se altas taxas de abandono e evasão (ver Quadro 3 apresentado no Apêndice B). Em três destas, tais taxas aumentaram de forma significativa com a implantação dos habitacionais do Programa MCMV. Uma escola, mesmo tendo baixas taxas de abandono e evasão, identificou que estas aumentaram com a chegada dos novos alunos. As motivações para a evasão e para o abandono escolar envolvem fatores internos e externos ao ambiente escolar, como: “drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho” (SILVA FILHO & ARAÚJO, 2017, p. 36). Luiz Antonio Miguel Ferreira contribui com o debate acrescentando que os fatores determinantes da evasão e do abandono podem ser agrupados da seguinte forma:

- *Escola*: não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação, etc.;
- *Aluno*: desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc.
- *Pais/responsáveis*: não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos, etc.
- *Social*: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues, etc. (FERREIRA, 2000, p. 3-4)

Esses são fatores concorrentes que reforçam a importância de mudanças para melhorias no processo de ensino e aprendizagem, mas que também sinalizam com clareza a necessidade de maior envolvimento do poder público através do desenvolvimento de ações e da articulação entre políticas e programas.

De acordo com os educadores entrevistados, grande parte dos casos de evasão e abandono verificados nas escolas em que atuam é motivada pela necessidade do jovem trabalhar para ajudar a família. De fato, no Brasil, conforme destaca Dourado (2005, p. 16), há uma estreita relação “entre o fracasso escolar, evidenciado por meio do baixo desempenho ou evasão/repetência, e as condições sócio-econômicas”. Um dos educadores entrevistados assim disse:

A noite, as vezes eles sumiam. E aí a gente entrava em contato e pedia para vir cancelar. Aí, a gente pedia para vir cancelar. Mas as vezes nem era só uma desistência, as vezes eles arrumavam emprego, estavam trabalhando. Entendeu? As vezes era até uma situação: “Eu estou cansado e esse ano não vou continuar mais não.” Mas a gente tomava cuidado de pedir para vir cancelar. (Escola Lambda. Professora. Entrevista concedida à JSL em 17/09/2018)

Apesar de haver relação entre o fracasso escolar e as condições de vida da população, há que se tomar cuidado para que essa relação não termine por isentar a escola do fracasso escolar desses jovens. Nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, foi identificado outro fator que motiva a evasão e o abandono escolar, qual seja, as restrições de circulação no território (tema abordado anteriormente). De acordo com os entrevistados,

Evasão também tem porque não pode vir aqui para o Bairro Ipiranga. [...] Não são muitos. Alguns... Aí eles somem... Deixam a escola. (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

Então tem esse problema de quem mora aqui não pode ir ali, não pode passar naquela rua, na outra também não posso passar... Aí o menino acaba deixando a escola porque não pode ir para qualquer lugar. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

De maneira geral, conforme os educadores, abandono e evasão são problemas que atingem com mais frequência jovens a partir de 15 anos de idade:

Quando eles concluem o nono ano eles vão para Benfica. Para o Polivalente, geralmente. Mas são poucos. Bem poucos. Como eu te falei, quando eu cheguei aqui há oito anos atrás era uma questão... Hoje, a gente não tem tantos mais que continuam a estudar. Terminam o nono ano e deixam a escola. (Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

Embora a maioria dos casos de abandono seja de jovens, existem casos que envolvem alunos mais novos. Situação ressaltada por um dos educadores entrevistados:

Entrevistado: A gente tem um problema muito sério aqui de meninos que vêm, matriculam e saem. Eles somem. Entendeu? É uma evasão, nem sei o que que é...

Pesquisador: Eles não pedem transferência? Simplesmente não voltam para escola?

Entrevistado: Não. Não. Eles são muito nômades.

Pesquisador: Em que faixa etária vocês identificam esse problema?

Entrevistado: Isso é geral. Geral. Porque, geralmente, eles são irmãos. Né!? Então, assim, tem no turno da tarde, tem no turno da manhã. É geral.

Pesquisador: Então, some um e como são irmãos...

Entrevistado: Some um, some todo mundo. Quando você vai ver já mudou.

Pesquisador: E vêm pegar a documentação?

Entrevistado: Não. Aí a gente nem consegue entrar em contato porque muda de telefone. Não tem como a gente ficar buscando contato. E você fica sabendo pelos outros colegas.

(Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

Cabe o registro de que o termo “nômade”, empregado pelo educador na fala acima destacada, faz referência às famílias que ocupam imóveis do MCMV de forma irregular. Visando a reduzir a taxa de abandono, uma das escolas participantes da pesquisa tem desenvolvido ações junto aos alunos e buscado fortalecer a relação com as famílias. Segundo o educador entrevistado:

Então, pelas conversas que a gente tem e pelos professores que a gente tem aqui, pelos professores que já passaram pela escola, a gente viu que houve uma melhora na escola. [...] Até na questão do abandono. Esse ano principalmente foi bem baixa. Porque a gente liga para o aluno e pergunta porque que está faltando, chama para voltar para sala de aula. A gente pergunta se é problema de saúde e o que que está acontecendo. A gente chama para vir na escola para conversar. A gente chama pai, liga para mãe. Alguns nos atendem e os filhos voltam. É muito difícil aqueles que o filho não volta. Então, a gente tem esse projeto de ligar para família dos alunos que estão faltando. E a gente começa a ligar desde o início. Começou a faltar, a gente liga para gente ver se esses meninos não deixam de frequentar a escola. (Escola Êta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 10/09/2018)

A fala traz indícios de que escolas mais abertas ao diálogo e que mantêm um contato mais próximo com as famílias são capazes reverter parte dos casos de abandono.

A frequência escolar é outro motivo de preocupação entre os educadores. Segundo os entrevistados, a frequência é afetada por diversos fatores como: problemas de saúde e mal-estar; episódios de violência; distância entre a casa e a escola; falta de recursos para o transporte; desinteresse; e questões relacionadas a dificuldades das famílias “manterem o controle” sobre os filhos. Oito escolas registram problemas recorrentes de infrequência. Um educador disse que os alunos faltam muito e por qualquer motivo:

Temos alunos que faltam muito. Eles faltam por qualquer coisa. Por qualquer motivo. Qualquer coisa é motivo para faltar ou para ir embora. [...] Segunda-feira, de manhã aqui na escola é até pesado... Toda segunda-feira, uma chuva de menino pedindo para ir para ir embora porque está passando mal. (Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

Outro educador ressaltou que a situação familiar interfere na frequência escolar:

Aqui na zona sul o problema maior é infrequência. A Secretaria fala isso. Eu não sei dos meus colegas, mas dizem que a zona sul, eu tenho a impressão, Janaína, que deve ser por todas as regiões. Por causa das famílias muito... essa questão de família desestruturada, sem a figura dos dois para prover a casa, incluindo os do MCMV, mas não somente eles. E um tem que sair e fica muitas horas fora de casa... Então, entre você acordar e pelear com seu filho para ir para aula... e você tem que trabalhar, elas acabam... a criança acaba vencendo pelo cansaço. E elas vão e largam a criança... (Escola Oméga. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 04/10/2018)

Conforme os entrevistados, nas oito escolas o problema é recorrente e chega a comprometer o processo de ensino e aprendizagem, situações que afetam crianças e adolescentes de diferentes idades e acabam demandando o envolvimento da Secretaria de Educação e do Conselho Tutelar, conforme afirma um educador:

Alguns casos faltam seguidamente. Criança, adolescente, toda idade. Aí a gente acompanha e manda para a Secretaria de Educação porque eles têm um órgão lá, um departamento que trabalha junto com o Conselho Tutelar. E tem outros que não faltam seguidamente, mas falta hoje e daí dois dias falta de novo. Tem aqueles que faltam alternados. E esses a gente até já sabe. Aí a gente chama a família... (Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

Outro entrevistado ressaltou o desconforto que a situação causa na relação da escola com as famílias e os prejuízos ao desenvolvimento cognitivo do estudante:

Temos muitos problemas de infrequência. Muitos problemas. Problemas que a gente chama, a gente registra. [...] Tem família que isso é crônico mesmo. Então, traz para a gente um desconforto porque a gente tem que ficar antenado com esta questão, chamamos muito, o aluno perde na questão cognitiva, mas ele depende do pai e da mãe. Que as vezes esses não fazem questão. A gente tem família assim que essa questão é crônica. [...] Tem casos nessa situação que são lá do Residencial MCMV-B. [...] Mas assim, são questões sérias mesmo. Até porque tem outras histórias por trás também... (Silêncio.) (Escola Oméga. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 04/10/2018)

Em cinco escolas, a maior parte dos casos recorrentes de infrequência são de estudantes que moram em residenciais do MCMV. Conforme um educador:

Todos os nossos alunos são moradores do Residencial MCMV-D e o que tem mais aqui é um número grande de faltas. É com isso que a gente sofre muito. Porque às vezes falta e a gente não consegue comunicar por telefone e é só via bilhete, e a gente nem tem muito funcionário para levar, e aí a gente sofre. Às vezes a gente tem que estar comunicando aos órgãos competentes. Então, às vezes acontece isso de eles não atribuírem a responsabilidade da presença. Aí a gente tem que estar chamando, estar orientado e falando sobre a questão da lei. Tem que estar falando do número de faltas. Então, isso acontece muito. (Escola Gamma. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 20/08/2018)

Além da infrequência comum, ou seja, aquela em que o estudante não comparece na escola, houve relato de casos em que os alunos vão para a escola, lá permanecem durante o horário de aula, mas não entram na sala de aula:

Aqui oh! Essa lista aqui é o encaminhamento para o Conselho Tutelar. São casos de infrequência dentro da escola, todos eles frequentes à escola, só que não entram nas salas. É uma outra questão. Não entram “Ah! Mas diretor, como é que isso pode?” Então, vai lá e tenta. Chama polícia e pede para eles botarem eles para dentro. Chama o juiz. Chama o pai. Chama mãe. A mãe e o pai. A mãe e o pai estavam aqui e ele estava jogando bola na quadra e nem sabia que a mãe dele estava aqui. A mãe e o pai estavam aqui por conta disso, que ele não entra na sala. Não entra. E quando entra não dura cinco minutos. [...] São muitos casos. É uma pena porque são meninos bacanas. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Os jovens entrevistados confirmam a existência do problema e afirmam que muitos alunos se encontram nessa situação. Os relatos a seguir contam da própria experiência de dois jovens:

Eu matava aula. [...] Tipo assim, alguém fala assim: “Rayka, vamos matar aula. Vamos jogar queimada.” Aí eu acabo indo. A gente matava aula dentro da escola, para jogar queimada na quadra. (Risos) (Rayka. Jovem, 15 anos, negra, não estuda, última série concluída 8º ano do Ensino Fundamental. Entrevista concedida à JSL em 13/10/2018)

Eu matava aula dentro da escola. Mas eu não matava aula sozinho, tinha o maior pessoal que não entrava pra sala. (Breno. Jovem, 16 anos, negro, não estuda, última série concluída 8º ano do Ensino Fundamental, trabalha. Entrevista concedida à JSL em 13/10/2018)

A referida conduta, assim, é visivelmente recorrente em uma das escolas participantes desta pesquisa, algo que desafia e preocupa os educadores. E estes, sozinhos, não sabem como enfrentar o problema. Cabe ainda registrar que seis escolas participantes dessa pesquisa não sofreram impactos negativos decorrentes de conflitos e violência envolvendo os residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1. Uma delas está localizada há menos de 1,5 quilômetros de distância dos residenciais. Duas têm mais de 50% de alunos que residem em habitacionais do MCMV, ao passo que as demais tiveram a demanda por vagas diluída entre outras instituições instaladas nas proximidades. Os dados desta pesquisa indicam que a presença de várias instituições educacionais no território diminui o risco de impactos negativos no atendimento escolar e amplia as oportunidades educacionais. Esses dados corroboram o averiguado em um conjunto de investigações situadas na interseção entre a sociologia urbana e a sociologia da educação, que vem sendo desenvolvidas no Brasil desde meados dos anos 2000 com intuito de identificar relações entre estrutura urbana, desigualdades sociais e oportunidades educacionais²⁶⁷. Conforme essas investigações, a distribuição geográfica das escolas pelo território interfere nas oportunidades educacionais – aspecto também verificado em Juiz de Fora a partir dos dados levantados nesta pesquisa de doutorado.

O abordado nesta parte do capítulo diz dos problemas ressaltados pelos entrevistados, alguns deles surgidos ou agravados a partir da instalação dos residenciais do MCMV no entorno da escola. A seguir, serão tratados o fenômeno da “circulação de alunos” e os obstáculos do direito e à moradia à concretização do direito à educação.

²⁶⁷ Os resultados parciais de algumas dessas investigações podem ser encontrados em Ribeiro, Koslinski, Alves & Lasmar (2010), Paiva & Burgos (2009) e Ribeiro & Kaztman (2008).

3.3.2 O fenômeno da “circulação de alunos”: implicações dos obstáculos à concretização do direito à moradia e do direito à educação

Como vem sendo demonstrado neste capítulo, de acordo com os entrevistados, as implicações do Programa MCMV à concretização do direito à educação são as mais variadas, implicações que se apresentam como desafios à gestão e ao atendimento escolar. Alguns desses desafios surgiram com implantação dos residenciais do MCMV no entorno das escolas, ao passo que outros já existentes foram agravados e/ou intensificados. As implicações à escolarização de crianças e jovens decorrem de um conjunto de fatores como a ausência ou a insuficiência da estrutura física e pedagógica das escolas, o aumento da demanda por vagas e os conflitos e as violências que passam a afetar cada vez mais o ambiente escolar. Além de tudo isso, chama a atenção dos educadores um fenômeno caracterizado pela movimentação de alguns alunos entre escolas – fenômeno denominado no âmbito desta pesquisa como “circulação de alunos”. De acordo com os educadores entrevistados, a partir da instalação dos residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1, nove escolas participantes da pesquisa viram surgir ou aumentar a “traçassão” ou o “vai e vem” de alunos entre escolas (ver Quando 3 apresentado no Apêndice B). Um dos educadores entrevistados disse assim:

O ano inteiro chega aluno aqui. É a maior “traçassão”, cada hora chega um aluno. Entendeu? Por exemplo, agora em novembro, vai chegar aluno porque saiu o MCMV para um menino lá da zona norte, que a família está vindo para cá e que morava em outro MCMV lá da zona norte. (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

Este fenômeno refere-se ao movimento de entrada-saída-reentrada dos mesmos estudantes nas mesmas escolas, algumas vezes sem nem mesmo a formalização da saída com pedido de transferência e retirada da devida documentação. Algumas escolas identificam que grande parte dos alunos nesta situação é oriunda de famílias com dificuldades de diversas ordens para fixar moradia, que, em algum momento, residiram em habitacionais do MCMV. As dificuldades enfrentadas por essas famílias para fixar moradia resultam em mudanças, mais ou menos frequentes, dependendo do contexto familiar, entre diferentes bairros e regiões do município e, até mesmo, entre os residenciais do MCMV ou unidades habitacionais do mesmo residencial. Os relatos a seguir ilustram a situação:

A gente tem casos de alunos que somem um tempo e voltam depois. Já diminuiu. Já foi mais alto. Como eu te falei, eles mudam muito. Aí eles pedem transferência porque senão não conseguem matricular em outro lugar. Mas depois de quatro meses eles voltam. [...] todo ano isso acontece. Em todas as turmas acontece. (Escola Gamma. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 20/08/2018)

Outro educador abordou um caso de uma criança que já saiu e retornou para a mesma escola mais de uma vez devido às frequentes mudanças de endereço da família. Conforme o entrevistado, após a mudança da família para outro residencial do MCMV, essa criança precisa caminhar 3 km para chegar até a escola e depois mais 3 km para voltar para casa:

A gente está com uma situação aqui, que por questões familiares, a mãe se mudou para outro MCMV, que é no “Bairro Cinza”, e não tem condições financeiras nem de pagar o ônibus... Essa já é a segunda vez que ela muda de residencial, porque antes de vir para o Residencial MCMV-A eles moravam em outro MCMV. Essa já é a segunda vez que a criança sai e volta para a escola. E para ter acesso ao programa da passagem é uma burocracia grande. Aí, eu vou tentar conseguir para ela uma escola lá, que é no “Bairro Cinza”, porque ela está vindo a pé e é longe e perigoso. Nessa parte da Avenida Beira Rio não tem passeio e tem dia que ela vem pelo pasto. E ela ainda falou comigo: "Não tia. Está tranquilo porque eu estou vindo pelo pasto." Mas o pasto também tem seus riscos. O risco do proprietário do pasto, tem o risco de um animal peçonhento, de um cachorro, a gente não sabe. E hoje o tempo está seco, mas e a hora que começar a chover? Como é que a gente faz? Essa criança não tem nem 10 anos. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida à JSL em 11/09/2018)

Levantamentos do ProExt EEI/UFJF confirmam essa movimentação em Juiz de Fora e a existência de uma dinâmica de ocupação irregular dos imóveis²⁶⁸. Como já ressaltado, a literatura que aborda o Programa MCMV reconhece essa dinâmica em outros municípios brasileiros²⁶⁹. Sendo assim, é provável que a “circulação de alunos” não seja um fenômeno isolado e exclusivo do município de Juiz de Fora.

Como já ressaltado, vários fatores contribuem para que irregularidades na ocupação dos imóveis ocorram, entre eles: ausência ou insuficiência de infraestrutura e/ou serviços; baixa qualidade construtiva e inadequação das habitações às necessidades das famílias; violência e sensação de insegurança; ausência ou insuficiência de fiscalização na etapa de pós-ocupação dos residenciais. A ausência de agente fiscalizador no âmbito da etapa de pós-ocupação dos residenciais foi evidenciada por um educador:

Olha, teve um dia que eu fiquei até surpresa. [...] Aí veio uma mãe. E eu conheci essa mãe quando eu trabalhei lá na escola do “Bairro Vinho”. Olha bem, saiu lá da zona nordeste, veio para zona norte. [...] Aí veio, matriculou a menina, isso já era setembro de 2015. Isso. Ficou 2016 até dezembro, aí veio aqui e falou assim comigo: “Ah me dá a transferência da minha filha que eu vou embora.” Falei: “nossa mas o ano... espera pelo menos acabar o dezembro, faltando 12 dias letivos.” “Então tá, Tia Lúcia, eu vou esperar.” Quando foi no início de fevereiro do 2017, ela vem aqui: “Eu vou, vou embora porque eu cansei desse Residencial MCMV-A.” Olha a situação. Falei: “Vai para onde?” “Apartamento do MCMV lá no “Bairro AZUL”.” Falei: “Você alugou? Você comprou?” “Que aluguei o que, Tia Lúcia. Olha, eu ainda vou te falar, vou levar os fios.” Olha só! “Vou levar os

²⁶⁸ Características dessa movimentação de famílias ocupando irregularmente imóveis do MCMV em Juiz de Fora foram apresentadas no item 3.2.1.1 desta tese.

²⁶⁹ Reflexões sobre a dinâmica de ocupação irregular dos imóveis do MCMV e da movimentação de famílias entre os residenciais do MCMV podem ser encontradas em: Amore, Shimbo & Rufino (2015) e Cardoso & Lago (2015).

firos, vou levar o vaso, vou levar as porta, vou levar tudo.” [...] “Tô nem aí, tô nem aí tia Lúcia, e quem quiser entrar ali que entra e coloca as coisa de novo.” Quando foi semana passada liga uma amiga da escola do “Bairro Vinho”: “Tia Lucia, você não acredita quem tá aqui.” Falei: “Quem?” “Fulana” Falei: “Nossa, mas estava lá no “Bairro AZUL”.” “Já tá aqui, já veio pra cá de novo.” Então assim, as pessoas, Beatriz, elas não pensam nas crianças. Não pensam. Não quer saber se o menino vai arrumar outra Escola, se o menino vai vencer o ano letivo, se ele tem dias a cumprir, se ele tem conteúdo... quer saber nada. Muda daqui para lá, de lá pra cá... E não tem ninguém que controla esse entra e sai do MCMV. Entra e sai gente toda hora do MCMV. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida ao ProExt em 29/08/2017)

A ausência de fiscalização permite certo dinamismo na ocupação de imóveis em alguns residenciais do MCMV – aspecto que evidencia a insuficiência do programa para atender à realidade do déficit habitacional do seu público alvo, apesar de sua volumosa produção para a Faixa 1, e a incapacidade ou a ineficiência dos municípios na seleção dos beneficiários. De acordo com os entrevistados, famílias que precisavam não foram atendidas, famílias menos necessitadas foram contempladas. E, assim, conforme uma das mães entrevistadas, algumas famílias beneficiadas pelo programa ficaram num movimento de “vai e vem” de casas, e as crianças, “pulando de uma escola pra outra”:

E muitos que não precisavam, não aguentaram. Mas a gente que precisava fomos ficando. [...] Tem gente que já tinha condições de... acho que já tinha até outras casas, não sei... No terreno de pai e mãe... E aí, quando não dava certo iam embora. Teve gente que voltou e aí as crianças ficavam pulando de uma escola pra outra porque eles entravam na escola e depois saiam da escola e depois voltava de novo pra essa escola. Era o maior vai e vem porque essas famílias vão e vem, principalmente se é só a mulher e os filhos, sem o marido. [...] Na verdade, a maioria aqui, não foi a primeira casa que teve. (Rosa. Mãe. Entrevista concedida à JSL em 28/09/2018)

O mesmo movimento de “vai e vem” é constatado entre famílias não beneficiárias do programa, as quais, por necessidade, ocupam imóveis de forma irregular:

E uma coisa que acontece também aqui é que a movimentação de alunos é grande porque às vezes a pessoa não se adapta ao residencial, aí leva o menino embora. Depois vê que não deu certo lá e volta para cá. Tem gente que voltou para cá e invadiu a casa aí... aí... quando a Caixa pede para sair, leva as crianças embora, depois passa um tempo invade outra casa e volta. (Escola Iota. Secretária. Entrevista concedida à JSL em 11/09/2018)

As constantes mudanças de endereço de famílias não contempladas pelo Programa MCMV, que geram a “circulação de alunos” entre escolas, são reflexo da luta pela realização do direito à moradia. A movimentação dessas famílias por regiões e bairros da cidade interfere negativamente na concretização do direito à educação de crianças e jovens porque impede a criação de laços com a escola e, algumas vezes, colabora para o abandono escolar. De acordo com um educador, até mesmo crianças da Educação Infantil são afetadas:

Abandono são poucos, mas tem sim porque eles mudam muito e não é todo lugar que não tem vaga na Educação Infantil. A gente tem muitas transferências, tem muitas o ano todo. O ano inteiro tem as crianças que vai e vem, vai e vem. A mesma criança vai e vem. Porque muda de bairro e não dá certo lá, volta e pede a vaga de novo. Muitos desses casos são do MCMV, mas tem de outros lugares também. Tem muitos casos que as mães são muito novas e a maioria é de família do MCMV. (Escola Kappa. Professora. Entrevista concedida à JSL em 12/09/2018)

As constantes mudanças de endereço da família prejudicam a escolarização de crianças e jovens porque encontram dificuldades para criar laços com a escola, como ressalta um educador:

Tem família que muda muito. Tem família que vem, vai e volta. E nisso a escolarização dos filhos... vai ficando prejudicada porque eles vêm, vão e voltam. Não criam laços com a escola. A gente tem casos de alunos que vão e voltam. Aluno que já saiu e já voltou. Ficou aqui, saiu... mas aí lá também não deu certo porque lá também tinha conflito. Ele volta, vai... a mãe vem pegar o histórico, mas aí ela tem que pegar o histórico em mais duas ou três escolas. Não traz os documentos... (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Além de impedir que os alunos criem laços com a instituição escolar, as constantes mudanças de escola também prejudicam o (re)conhecimento das regras da instituição e a constituição de rotinas e *habitus* escolares – aspectos essenciais ao sucesso escolar. Conforme apresentam Brandão, Canedo & Xavier (2012, p. 211-212),

A permanência na mesma escola ao longo de todo o ensino fundamental pode ser uma referência importante sobre a constituição do *habitus*, na medida em que indica o trabalho realizado na construção do perfil de aluno desejado pela instituição. Quanto maior a inserção do aluno no ambiente de escolarização, maior também será seu tempo de exposição às rotinas, aos valores e regras institucionais, favorecendo a aquisição de hábitos de estudo e posturas que contribuem para alcançar o desempenho esperado pela escola.

O “vai e vem” das famílias dificulta a permanência da criança e do jovem na mesma escola inclusive porque nem sempre a instituição recebe o aluno de volta quando a família retorna para o bairro, seja por uma impossibilidade da instituição, como a ausência de vaga ou outra dificuldade de reinserção do estudante, seja pela trajetória pregressa do estudante. No relato a seguir, o educador fala das dificuldades que a escola enfrenta para receber alguns alunos de volta:

Tem caso de aluno pediu transferência da escola e depois de um tempo a mãe voltou e queria matricular ele de novo. Difícil, né? Isso já aconteceu várias vezes. Mas aí nem sempre dá para atender. Sei lá, eles mudam muito. Vai para outro bairro e depois volta para o Residencial MCMV-A. Depois vai embora de novo. Eu não entendo bem isso. [...] Então, a gente teve uma situação dessa nesse ano. Foram dois alunos do TA, que é do ‘tempo de aprender’. Projeto de aceleração. Eles foram embora e aí, quando foi semana retrasada... Ah, deve ter um mês isso... a mãe de um deles ligou para cá pedindo para voltar. [...] Aí, olha só. [...] Saiu informalmente. E depois de um tempo nós ficamos sabendo que ele estava estudando em outra escola e veio e pegou a transferência. Mas agora ele quer voltar. Mas onde que eu coloco esse menino? Entendeu? Naquela turma, eu nem

sei se ele acompanha mais. (Escola Dzêta. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 05/09/2018)

Outro educador revelou o desinteresse da instituição em receber de volta alguns alunos “que já deram muitos problemas para a escola”:

Tem casos de aluno que sai, some. Geralmente ele sai e não retorna. Quando retornam a gente, dependendo do aluno, a gente nega a vaga. [...] A gente fala que não tem vaga porque a gente sabe que vai ser mais um problema para escola. Geralmente, esses casos são alunos que já deram muitos problemas para a escola. (Escola Bêta. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 14/08/2018)

Conforme os educadores, a “circulação de alunos” também apresenta relações com aspectos como sensação de segurança e violência existente nos bairros. Um entrevistado disse:

Aqui tem muita rotatividade. Às vezes eles mudam. Estão morando aqui e quando é daqui três meses eles mudam de bairro. Pode ser que sejam as famílias que não foram sorteadas no Programa MCMV. Porque as famílias que foram sorteadas, geralmente elas ficam. Outra questão que pode ser é a questão da violência que tem no bairro. Né!? Porque a violência também faz com que eles mudem de bairro. E depois alguns voltam. Tem criança que depois volta para escola. (Escola Gamma. Especialista. Entrevista concedida à JSL em 20/08/2018)

Outro educador afirmou que algumas famílias pedem transferência de escola e se mudam para outros bairros quando veem seus filhos, em geral jovens e adolescentes, de alguma forma “envolvidos com a violência presente no bairro”:

Quando as famílias vão ver eles já estão envolvidos... envolvidos com problemas e com a violência presente no bairro. Muitas mães tentam de tudo mas quando não resolve elas se apavoram e pedem transferência... Vão embora... Porque são famílias que estão vendendo ou deixando as casas... Porque ontem ou antes de ontem, esteve aqui a mãe de um filho de 16 anos, aluno nosso aqui, problemático, já envolvido com drogas, com tráfico, e ela está deixando ali o Residencial MCMV-D. Disse que vendeu a casa [...]. Ela vendeu a casa e está indo para o “Bairro Branco”. Ela disse que não fica mais: “Eu me acabei ali. Eu envelheci ali.” Então, você ouve o relato dos pais que vêm aqui. E já teve caso de um ou outro voltar. Não são muitos que voltam, mas já teve caso de voltar. (Escola Epsilon. Diretor. Entrevista concedida à JSL em 31/08/2018)

Nesse “trança-trança”, o mais prejudicado é o estudante:

Não é o menino desses residenciais que acabou com a escola. Não mudou tanto assim. Ruim foi para eles porque cada hora está em um lugar. Não para gente. Para gente o que mudou foi essa “trançassão”, cada hora chega um aluno. Esse trança-trança. O mesmo menino chega, o mesmo menino sai e depois volta. Mas fora isso, não dá problema nenhum. [...] Agora, essa questão de estar chegando aluno por ter saído o apartamento do MCMV é maior. [...] São muitos casos e o ano inteiro. (Escola Sigma. Diretora. Entrevista concedida à JSL em 03/10/2018)

Conforme ressaltado nesta parte do texto, o fenômeno da “circulação de alunos”, tendo em vista as constantes mudanças de residência da família, afeta o atendimento escolar e prejudica o processo de escolarização de crianças e jovens. É o aluno o sujeito mais

prejudicado por esse fenômeno porque as diferenças na organização do currículo entre as escolas o impedem de ter acesso a conteúdos e saberes de forma encadeada. As constantes mudanças de escola também prejudicam a solidificação de uma rotina de estudos, a criação de laços de amizade e a convivência entre pares. Ademais, o aluno é prejudicado na construção e no fortalecimento de laços com a escola, aspecto que dificulta o (re)conhecimento das regras da instituição escolar e a constituição de rotinas e *habitus* de estudo.

3.3.3 Juventudes e Educação no âmbito do Programa MCMV: condições de vida e trajetória escolar – triangulando direitos

A categoria “juventude” tem ganhado cada vez mais atenção nos estudos empreendidos no âmbito da sociologia e de outras áreas das ciências sociais. José Machado Pais, grande estudioso da temática, ressalta que essa categoria deveria ser compreendida como “conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada *fase da vida* mas também como conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens” (PAIS, 2003, p. 36, grifos do autor). Segundo esse autor, a juventude pode ser compreendida a partir de duas perspectivas: geracional (da aparente unidade) e classista (da diversidade). A perspectiva geracional tem como ponto de partida a juventude como “fase da vida” – portanto, transitória –, uma categoria etária dotada de uma cultura juvenil que conserva ou não formas e conteúdos das relações sociais entre gerações. A perspectiva classista entende o jovem e suas culturas como produto de relações antagônicas de classe, nas quais “estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros” (PAIS, 2003, p. 33). Juarez Dayrell, outro estudioso da temática, propõe uma abordagem que implica olhar a juventude de diferentes maneiras, sem aderir a um conceito único porque improvável um único conceito abarcar todas as suas dimensões e pluralidade. Segundo Dayrell (2003, p. 41-42),

a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos.

Essa pluralidade e complexidade citadas que conduzem os jovens a vivências e experiências díspares. Nas palavras de Pais (2003, p. 28), “[...] ser jovem é uma experiência

distinta daquelas que outros jovens vivem”. Estes constituem, portanto, um segmento social que comporta em sua essência a diversidade. Nessa discussão, diversos especialistas defendem a perspectiva de juventudes, no plural, por serem muitas as clivagens que desencadeiam diferentes arranjos de grupo no seu interior²⁷⁰. Como destacam Castro, Aquino e Andrade (2009), o uso da expressão “juventudes” realça a pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e às necessidades dos jovens, ao mesmo tempo em que os reconhece como grupo etário que partilha experiências comuns. Essa corrente teórica reconhece a juventude como uma categoria socialmente construída, considerando-se o tempo e os contextos sociais, econômicos e políticos, a origem social, a questão de gênero e o habitat, entre outros aspectos.

Tendo por base a perspectiva biológica, o adolescente e o jovem sempre existiram, mas só ganham força de grupo e consciência social a partir da segunda metade do século XIX,

a partir do momento em que, entre a infância e idade adulta, se começou a verificar o prolongamento – com consequentes ‘problemas sociais’ daí derivados – dos tempos de passagem que hoje em dia continuam a caracterizar a juventude, quando aparece referida a uma *fase da vida*. (PAIS, 2003, p. 31)

Antes disso, jovens e adolescentes existiam, porém “não com o estatuto nem com a autonomia ou a força de grupo social que agora têm” (PAIS, 2003, p. 32). A partir do momento que se constituem como grupo autônomo, os jovens e os adolescentes passam a ter a capacidade de intervir no rumo dos acontecimentos da sociedade. Não obstante, isso não quer dizer que todos os jovens influenciam os acontecimentos sociais da mesma forma e com a mesma força, assim como não são todos influenciados com a mesma intensidade e a eles oferecidas as mesmas oportunidades. Como bem ressaltado por Pais,

Tentar uma aproximação científico-analítica ao mundo da “juventude” exige, nesta ordem de ideias, um radical ascetismo de vigilância epistemológica que nos obriga a partir do pressuposto metodológico de que, em certo sentido, a juventude não é, com efeito, socialmente homogênea. Na verdade, a juventude aparece *socialmente dividida* em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações. (PAIS, 2003, p. 33)

Assumo aqui, então, uma abordagem pluralista que tanto pode tomar a juventude como conjunto social constituído por indivíduos pertencentes a uma dada faixa etária (unidade, conjunto homogêneo), quanto como conjunto social formado por jovens em diferentes situações sociais (diversidade, conjunto heterogêneo), ou ainda como ambos.

²⁷⁰ Perspectiva presente nas reflexões de Helena Abramo, Juarez Dayrell e José Machado Pais, por exemplo. Essa mesma perspectiva de “juventudes” pode ser encontrada em pesquisas desenvolvidas pelo IBASE, IPEA e Instituto Pólis.

Conforme evidencia Pais (2003), a homogeneidade se caracteriza quando os jovens são comparados com outras gerações, ao passo que a heterogeneidade é constituída quando examinada como um conjunto social com características sociais que distinguem os jovens uns dos outros. De acordo com Juarez Dayrell,

entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (DAYRELL, 2003, p. 42)

O referido autor também ressalta os jovens na sua condição de sujeitos dotados de historicidade e portadores de desejos e aspirações; seres que sonham, sofrem e divertem-se; pensam a respeito de suas condições e experiências de vida; interpretam e dão sentidos ao mundo a partir de suas relações e experiências de vida. Trata-se de condições comuns à categoria juventude que se materializam a partir de origens, posições, escolaridade e lugares diferentes, permitindo e induzindo experiências, histórias e práticas diversas que concretizam os diversos modos de ser jovem.

O Estatuto da Juventude²⁷¹ define o que é juventude a partir da perspectiva etária – pessoas entre 15 e 29 anos de idade –, e dispõe sobre (i) os direitos dos jovens, (ii) os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e (iii) o Sistema Nacional de Juventude. Entre os princípios que regem o Estatuto destacam-se:

IV – reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
V – promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
VI – respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
(BRASIL, 2013. Grifo meu.)

O fato de o Estatuto da Juventude entender e explicitar o jovem como sujeito de direito não representa uma novidade na legislação brasileira, mas um reforço à sua condição como grupo social. A CF/1988 declara no caput do artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988). Segundo Dayrell, o sujeito é um ser ativo que age no e sobre o mundo e “nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.” (DAYRELL, 2003, p. 43)

²⁷¹ Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm

A expressão “jovens como sujeitos de direitos”, cunhada no Estatuto da Criança e do Adolescente, conjuga direitos humanos e direitos de cidadania, articula igualdade e diversidade e sustenta-se na inter-relação e na indivisibilidade dos direitos sociais. Como destacado na introdução desta tese, apesar de reconhecer a inter-relação e a indivisibilidade dos direitos, o foco deste texto recai sobre o direito à moradia e sobre o direito à educação no âmbito do Programa Minha Casa Minha Vida. Nas páginas anteriores, foi demonstrado que os moradores dos residenciais do MCMV, incluindo os jovens, são afetados pelo esgarçamento dos serviços e dos equipamentos públicos e/ou pela ausência destes no entorno dos habitacionais. Os jovens moradores desses residenciais também são desafiados na concretização de seus direitos e na vivência da própria juventude. Os principais desafios postos aos jovens moradores dos residenciais do MCMV relacionam-se a: adaptar-se a um novo território e a uma nova vizinhança; “enturmar-se” e recompor as redes de amizade; dar prosseguimento à trajetória escolar e se preparar para o futuro; inserir-se e permanecer no mercado de trabalho. São desafios que, para serem superados, demandam não apenas persistência e disciplina, mas sobretudo oportunidades porque facilitados ou dificultados pela presença ou pela ausência do poder público na promoção de ações e políticas (educacionais, de lazer e cultura, de saúde, de empregabilidade, de mobilidade entre outras).

Contudo, apesar de os problemas e os desafios ocasionados pelo Programa MCMV serem mais visíveis e estarem mais presentes na fala dos entrevistados, como já indicado, o referido programa também produziu efeitos positivos na vida de muitos jovens, considerando que alguns só conseguiram fixar moradia quando se mudaram para os residenciais do MCMV. Ao fixar moradia, a vida escolar de algumas crianças e jovens sofreu mudanças significativas porque pela primeira vez, tiveram a oportunidade de frequentar a mesma escola por vários meses e de concluir o ano letivo em uma mesma instituição. Essa mudança possibilitou a esses sujeitos a criação e o estreitamento de laços com a instituição escolar, com educadores e com pares – laços que colaboram não apenas para o sucesso escolar, mas para uma infância e para uma juventude saudáveis.

A entrevista em profundidade revelou aspectos das condições de vida e da trajetória escolar dos jovens moradores dos residenciais do MCMV, os quais, apesar das suas singularidades tendo em vista a individualidade de cada jovem, guardam estreita relação com a luta das juventudes e das famílias pobres brasileiras por dignidade, cidadania, reconhecimento social e direitos, como o direito à moradia adequada e à educação. Como já abordado, o perfil socioeconômico dos jovens participantes desta pesquisa não se difere do

perfil daquele dos estudantes das escolas públicas brasileiras localizadas em áreas segregadas e pouco urbanizadas²⁷². Como é possível verificar no Quadro 7 apresentado no Apêndice B, são, em sua maioria, jovens oriundos de famílias vulneráveis das camadas populares, com trajetória escolar acidentada e marcada por constantes mudanças de escola e/ou experiências de retenção por repetência.

Para a maioria desses jovens, depois da família, é a escola a instituição social mais presente em suas vidas, por isso unanimemente reconhecida como de grande importância. É a escola o lugar de aprender e se preparar para o futuro. É a escola o lugar de fazer amizades e estreitar relações. Porém, a escola pode também ser o lugar de reafirmação frente aos pares, mesmo que, para isso, seja constituída em cenário de conflitos. Esses aspectos explicitam a escola como um espaço de múltiplas funções: socialização, aprendizado, crença no futuro melhor. Para uns um direito, para outros, uma obrigação.

Os dados agrupados nos Quadros 7 e 8 apresentados no Apêndice B indicam que alguns dos jovens entrevistados, em função das constantes mudanças de residência, tendo em vista a luta pelo direito à moradia, já frequentaram mais escolas que os anos que têm de escolarização: cinco, sete, dez escolas diferentes antes de concluir os doze anos da Educação Básica. As condições de vida e a trajetória escolar dos jovens se revelam em meio a um conjunto de dificuldades e carências, de modo que não surpreende o fato de o direito à educação se perde em meio ao caminho da sobrevivência e da luta por superação e construção da identidade. Nesse contexto, como estreitar laços com a escola e internalizar as normas escolares? Como exigir da escola, da família ou do aluno o sucesso escolar? Como pensar e promover melhorias na escolarização dos jovens?

A seguir, é apresentada uma breve síntese das condições de vida e da trajetória escolar de cada um dos oito jovens que participaram da entrevista em profundidade.

3.3.3.1 Oito Jovens. Oito Histórias.

Rebeca

16 anos, do sexo feminino, branca

Entrevista concedida à JSL em 31/10/2018

Rebeca é uma jovem de poucas palavras e decidida. Está matriculada no 1º ano do Ensino Médio e faz curso extracurricular de rotinas de secretariado. Duas semanas antes da

²⁷² O perfil dos jovens participantes desta pesquisa foi apresentado no item 3.1 desta tese.

entrevista em profundidade, a jovem se mudou do residencial MCMV-A, onde morava há 1 ano e dois meses com a mãe, o padrasto e quatro irmãos menores de 18 anos, sendo um bebê adotado informalmente (sem documentos; filho de uma vizinha que tem dez filhos, todos com menos de 18 anos). A renda familiar na casa da mãe é de 2 a 3 SM. Sobre morar no Residencial MCMV-A, Rebeca diz: *“É bom e é ruim... Que lá tem muito conflito também. Tem vez que os meninos trocam tiro...”*, mas *“Eu já me acostumei.”*. A jovem se mudou para a casa da avó materna de 57 anos porque *“Eu e a minha mãe brigava muito... Não por causa dela, mas por causa do meu padrasto, sabe? Ele não tem nada a ver com assunto e interfere.”*. A jovem já morou em 10 casas diferentes, inclusive em outro município da região da Zona da Mata mineira, localizado a aproximadamente 50 quilômetros de Juiz de Fora. Segundo a jovem, a mãe tem uma casa (própria) em outro bairro na mesma região do Residencial MCMV-A, mas, devido a problemas familiares, prefere não morar lá. As constantes mudanças de endereço se justificavam *“Porque minha mãe gosta de se mudar.”*, mas Rebeca *“Preferia ter ficado em um lugar só.”*. Sobre o pai, Rebeca disse: *“Ah, ele é um merda. Tá bem longe, mas eu tenho contato com ele.”* Perguntada como se sente com o distanciamento do pai, a jovem afirmou: *“Eu não me importo mais. No começo eu ligava muito, quando era menorzinha. Agora não...”*.

Rebeca estudou em 7 escolas, e, para ela, todas são muito parecidas porque *“Para aprender é a mesma coisa.”* e porque *“A escola é chata... Todo dia tudo igual. A mesma rotina...”*. A jovem reprovou o 7º ano do Ensino Fundamental e ficou sem estudar em 2016 quando se mudaram para o Residencial MCMV-A: *“Foi porque não tinha vaga.”*. Para não ficar mais um ano sem estudar, Rebeca cursou o 9º do Ensino Fundamental em uma escola pública de outro município, para tanto viajava de ônibus diariamente por aproximadamente 3 horas. Segundo Rebeca: *“Eu ficava cansada, mas tinha que estudar né.”*.

A escola em que mais gostou de estudar foi a do outro município porque *“Não tinha briga igual tem nas outras escolas, principalmente aqui na zona norte...”*. A jovem pretende trabalhar quando concluir o Ensino Médio para pagar faculdade de Direito.

Ricardo

15 anos, do sexo masculino, pardo

Entrevista concedida à JSL em 31/10/2018

Ricardo é um juvenzinho falante, guerreiro e esperançoso, que já vivenciou situações difíceis. O jovem cursa o 1º ano do Ensino Médio, nunca foi reprovado e de vez em quando

faz bicos como ajudante em uma barraca de lanches em finais de semana (festas em parques de exposição, geralmente no estado do Rio de Janeiro): *“Quando eu tô muito cansado, eu nem vou na aula na segunda não.”*. Perguntado sobre o que faz com o dinheiro que recebe dos bicos, o jovem disse: *“Igual eu ganhei 400 e dei 150 para minha mãe, para ela comprar umas coisas para minha sobrinha, um leite que tá faltando, umas coisas que tá precisando...e o resto eu compro umas roupa pra mim...”*.

A família do jovem ocupa, há 2 anos e 4 meses, dois imóveis do Residencial MCMV-A de forma irregular. Na casa, moram 10 pessoas: Ricardo, sua mãe, seis irmãos, uma cunhada e um sobrinho (6 pessoas com menos de 18 anos de idade). Quando a mãe *“conseguiu”* a casa no Residencial MCMV-A, Ricardo e os irmãos moraram há dois meses com os vizinhos no bairro anterior para concluir o ano letivo. Segundo o jovem, a mãe *“veio antes para segurar a vaga da casa”*. A renda familiar é inferior a 1 SM (parte da renda familiar é oriunda do Bolsa Família).

Ricardo já morou em 12 casas diferentes, inclusive na zona rural de Juiz de Fora, e estudou em 10 escolas: *“a escola que eu gostei mais foi essa aqui porque tenho mais amizades aqui do que nas outras. Porque nas outras eu mal conhecia... igual, eu ficava dois meses só.”* As constantes mudanças de escola coincidiam com as mudanças de endereço da família, e estas se justificavam porque *“minha mãe não gostava do lugar e a gente mudava”*. Sobre as mudanças, o jovem afirmou: *“Ah, era bom mudar... Mas era difícil arrumar as coisas.”*. Sobre morar no Residencial MCMV-A, Ricardo disse: *“Ali é muito perigoso porque vai gente lá trocar tiro... Tem um montão, tem pai que já morreu de tiro...”*

O jovem disse ser próximo do pai e ter com este uma boa relação. Ricardo passa alguns finais de semana e férias na casa do pai, mas *“O ruim dele é que ele bebe muito... Ele bebe muita pinga... Quando ele bebe muito eu boto ele pra tomar banho... Eu e meu irmão sai arrastando ele até o banheiro...”*. A mãe, o pai e o irmão mais velho de Ricardo, de 19 anos, já foram presos. Segundo o jovem, *“Eu tinha uns 7 anos quando o meu pai foi preso. E ele ficou... Acho que uns três anos preso.”*. A mãe ficou presa por aproximadamente 8 meses por envolvimento com *“Tráfico. Ela vendia droga. [...] Meu pai também vendia droga. Ele era o traficante lá do Jardim Natal.”* Sobre a situação atual da mãe, o jovem afirmou *“ela não mexe com nada mais, entrou para a igreja...”*. Sobre o irmão, Ricardo disse: *“é a quarta vez que ele foi preso, esse mês aí que ele saiu. [...] Ele ficava uns 3 meses e saía.”*. Segundo Ricardo, o irmão foi preso várias vezes porque *“roubava, tentava matar os outros... Ele é doido mesmo... É perdido mesmo...”*. O jovem é muito próximo desse

irmão e por ele nutre grande afeição: “*O melhor irmão que eu tenho é ele.*”. O irmão dá conselhos ao jovem para não se envolver em problemas: “*Ele falou assim que não é para eu sair da escola não. Ele fala um monte de coisa! “Não entra para essa vida, não.”*”.

O jovem contou: “*da primeira vez que meu irmão foi preso, nós tinha uma casa lá no Bom Jardim. Ai minha mãe teve que vender. Ela vendeu para tirar meu irmão da cadeia... ele tinha 15 anos na época. [...] Agora ele parou de aprontar, porque já tem filho.*”. Ricardo já sofreu diversas ameaças dos desafetos do irmão mais velho. A mais grave foi em 2017, quando acompanhado do irmão de 14 anos, foram assaltados e ameaçados no trajeto escola-casa por dois jovens desafetos do irmão mais velho. Ricardo falou com um dos jovens: “*Você quer pegar meu irmão, você pega o meu irmão, não vem jogar em cima de nós...*”. Ricardo continuou o relato: “*No que eu falei isso, ele já pegou a arma e apontou para minha cara. Ai eu comecei a tremer, e ele começou a falar um monte de coisa: “Você tá tremendo?...” [...] eles botaram a arma na minha cara, meu irmão começou a tremer, e eles botaram na cara do meu irmão. [...] Nisso veio duas motos e eles começaram a olhar. Ai eu puxei meu irmão e a gente saiu correndo. Ai a gente foi correndo e passou na passarela, e eles não conseguiram passar. Nem deu tempo não.*”. O jovem também disse: “*Eu contei pro meu irmão. Ai meu irmão, nem sei que ele fez não. Sei que ele desceu a aqui depois aqui no Ponte Preta. Mas o moleque lá, eu acho que foi preso também...*”

Ricardo relatou que uma das irmãs, quando tinha nove anos, foi atropelada pelo trem no trajeto casa-escola: “*O trem foi arrastando ela. [...] ela rasgou a perna tudo aqui... e teve uns negócio na cabeça... [...] Ai ela ficou internada e ficou doidinha...*”. O jovem, que na época estava com oito anos de idade, e outro irmão de sete anos presenciaram o acidente. No momento do acidente, os três irmãos não estavam acompanhados de adultos porque “*a gente tava acostumado a ir para escola sozinho*”. A relação do jovem com essa irmã tem seus contratempos “*porque eu não gosto muito da minha irmã mais não... Porque quando minha mãe saía de casa, ela deixava nós com a minha irmã e minha irmã espancava nós... Ela bateu no meu irmão com a vassoura e deu até traumatismo... A polícia foi lá em casa e pensou que era até minha mãe. [...] Ai meu irmão ficou internado umas 3 semanas, não sei... Ai ele não conversou mais com ela também não... Ai minha mãe conversou direito, explicou tudo que aconteceu, e a polícia acreditou na minha mãe.*”.

Sobre essa irmã, Ricardo falou: “*Ela já tentou se matar. Tomou veneno... Tomou um negócio de ácido, foi correndo pro médico ai teve que fazer lavagem... Ela tem depressão, porque jogaram macumba pra minha mãe e pegou nela, ai ela começava a manifestar dentro*

de casa. Ela dormia e começava a arrancar o cabelo, falava que a vida do meu irmão não era dele... começava a bater em nós, arranhava as paredes... Aí o pastor ia lá orar, mas ela tem depressão por causa desse negócio aí. Uma vez ela saiu cortando pulso. Ela já tentou se enforçar... Ela quer se matar é por causa de homem. Essas coisa... Mas aí a gente acha que a vizinha jogou macumba pra minha mãe e pegou na minha irmã. Por isso ela faz essas coisas.”. Ao ser perguntado sobre como a mãe se sente com esta situação, o jovem disse: “agora, depois de muito pelejar ela falou: “Ah quer se matar, vai se matar para lá. Agora eu não vou ligar mais não...”. Em meio a tantas tragédias, cabe espaço para mais uma: “Um dia também nós ficou desesperado, porque o apêndice do meu irmão estourou de tarde. Aí ele até chorou, porque nós chamamos o médico e ele demorou uma meia hora para chegar...”.

Perguntado se acha que sua vida é como a de outros jovens da sua idade, Ricardo respondeu: *“Tipo assim, igual eu queria ter um negócio, aí eu não tenho e o outro tem. Então, eu acho chato... Assim, eu vejo os outros comprando um negócio, e eu não posso comprar, eles têm dinheiro e eu não tenho... É chato. [...] Igual uma vez que eu ia jogar bola no Rio de Janeiro, o cara falou que era R\$50,00. Aí eu não tinha e fiquei o dia inteiro caçando... aí eu capinei e consegui R\$50,00 certinho. [...] Foi ano passado. Foi no dia do meu aniversário, dia 2 de novembro. Assim que deu, no dia mesmo eu entreguei o dinheiro. Aí a gente foi lá para o Rio de Janeiro e eu fiquei jogando bola... Os outros nem precisou se esforçar, não. Só pediu o dinheiro e arrumou.”.*

Sobre o futuro, o jovem sonha em ser veterinário porque “gosto de bicho”.

Ryan

18 anos, do sexo masculino, negro

Entrevista concedida à JSL em 31/10/2018

Ryan é um jovem de mente aberta, curioso e carismático. O rapaz está concluindo o 3º ano do Ensino Médio, já fez curso de inglês e de auxiliar de administração e, de vez em quando, faz bico de garçom em um buffet. Dias antes da entrevista, o jovem e sua família (pai, mãe e irmã) mudaram para uma casa construída com recursos próprios em um lote localizado em uma área de invasão na mesma região do Residencial MCMV-A. A atual situação de moradia da família é a seguinte: *“agora a gente tá no processo para ver se eles liberam o terreno para a gente continuar morando lá”.* Esta é a quarta casa em que a família reside. O imóvel do Residencial MCMV-A, no qual a família morou desde a inauguração do

residencial, há aproximadamente 6 anos, *“tá à deriva lá. Minha mãe mandou uma mensagem para o procurador, um negócio assim da Caixa, aí eles ficam conversando por telefone...”*. A mudança foi motivada pelo aumento da violência no residencial e pelo receio da família com o que poderia acontecer com a irmã: *“Último acontecimento de agora que o meu pai ficou muito nervoso e quis mudar de lá, é porque eu tenho uma irmã que tem 12 anos, e entrou uma peste lá, um menino [...], e ele falou que ia pegar todas as meninhas novas da rua... para os pais tomarem cuidado. E ele olhou justamente lá para minha casa. [...] E a gente fica preocupado... E a gente não tem como ficar 100% do tempo vigiando, e já tem casos lá, né. [...] Aí a gente fica preocupado, né. Esse foi um dos motivos que fez a gente mudar antes mesmo de colocar a porta na casa. A gente mudou rápido.”*.

Sobre morar no Residencial MCMV-A, Ryan afirmou: *“no começo era maravilhoso [...] mas foi passando um tempo e foi começando a ficar diferente. Ficando perigoso, aí começou a desgastar, começou os assaltos, aí foi perdendo a graça de morar lá.”*. Sobre a saída da família do Residencial MCMV-A, o jovem disse: *“A gente até que demorou muito tempo pra mudar, porque toda família de bem que tem lá no Residencial MCMV-A pensa em alguma forma de correr para outro lugar.”*. O jovem já sofreu várias tentativas de assalto no trajeto escola-casa, e uma vez o assalto se consumou: *“foi à mão armada, né, que ele pediu o celular, e eu tava junto com os meninos. [...] eu fiz boletim de tudo, do dia do assalto, do dia da arma também fiz boletim.”*.

Perguntado sobre como é estudar naquela escola, o jovem disse: *“hoje eu sei que foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida. [...] Aí é isso, sabe... eu peguei um amor muito grande pela escola. [...] Os professores aqui são nota 10. Os funcionários são nota mil. Tem pessoas boas na educação, trabalhando mesmo, se dedicando, sofrendo...”*. E o jovem continuou: *“O que eu aprendi aqui como cidadão, como pessoa para viver em sociedade, sei lá, valeu a pena. Valeu mais do que mil aulas juntas... tendo aula sei lá de álgebra, de física, odeio física, mas sei que é importante... Aqui eu aprendi a viver como gente, aprendi a respeitar e amar.”*.

O jovem participa do Grêmio estudantil desde que entrou para essa escola e posteriormente se envolveu com movimentos sociais. Sobre a motivação para participar do Grêmio, o jovem falou: *“Sempre fui de perguntar porque que isso tá acontecendo, como que isso acontece... sempre fui de cobrar as coisas, ainda mais se tivesse eu no meio. [...] E eu gosto!”*. Segundo Ryan, o Grêmio *“desenvolveu esse espírito de líder mesmo, chegar junto... não é perguntar o que tá acontecendo, é chegar e falar: “Gente, precisa de ajuda? Então,*

vamos lá.” *É chegar, pegar e fazer. [...] Eu comecei a me envolver aqui na escola e comecei a perceber que realmente tinham pessoas que precisavam de ajuda, precisavam de uma visão de mundo.*”. A participação no Grêmio marcou a vida do jovem porque “*depois que eu entrei para o Grêmio, eu comecei a ver que o mundo é diferente e que a gente tem que respeitar a diferença do outro...*”. Ryan também abordou temas como preconceito e homofobia e falou sobre um episódio de ataque à escola por um ex-conselheiro tutelar. Através das redes sociais, o homem atacou a escola de “*transformar crianças em LGBT*” *[...] Aí ele colocou uma postagem no Facebook e a Escola sofreu um atentado por um grupo chamado ‘Direita JF’. Um grupo gigante. Eu não sabia que tinha um grupo desse tamanho em Juiz de Fora.*”. Uma situação que marcou o jovem porque evidenciou a intolerância e a indiferença de parcela da sociedade brasileira às diferenças. Para Ryan “*quem é que tem direito de julgar o outro, ou falar que o outro está errado [...] nossa obrigação é respeitar, e amar o próximo. Este é o mandamento básico da vida...*”.

Envolvido com o Grêmio, Ryan já participou de muitas atividades dentro e fora da escola e tem muita história para contar. Uma história que marcou o jovem foi a de uma mãe que adentrou um evento da escola com o filho no colo pedindo ajuda: “*ela chegou falando que sabia que aqui dava cesta e ela precisava de uma ajuda, aí todo mundo que tava lá ajudou ela. [...] na hora que a escola deu a cesta ela falou assim: ‘Aí meu filho, hoje a gente vai ter o que comer...’ Aí já viu, né. Escola lotada, todo mundo chorando...*”. O jovem também fez questão de ressaltar: “*A gente fez um manifesto contra a reforma do Ensino Médio e a PEC, a 55, a respeito do congelamento dos gastos públicos porque a gente sabe que a escola precisa de investimento.*”.

Ryan não conseguiu fazer inscrição para o PISM nem para o ENEM: “*fiquei bem triste*”. Os planos para o futuro próximo: “*se eu não conseguir passar na Espcex, vou entrar para o Exército no final do ano [...] e juntar o dinheiro para pagar um cursinho preparatório [...] porque eu gosto de mexer com administração e RH.*”. A renda mensal da família do jovem é de 2 a 3 SM.

Ao final da entrevista, o jovem falou: “*Os 18 anos me engoliu agora. E aí eu fico pensando será que eu vou continuar estudando? Será que eu vou conseguir entrar na faculdade? Será que eu vou virar motorista igual meu pai? Sabe, não sei... Fazer 18 anos para mim tá sendo um pouco conflituoso, mas vamos levando para frente e com conhecimento que eu tenho eu vou tentar correr atrás...*”.

Pietro

16 anos, do sexo masculino, negro

Entrevista concedida à JSL em 13/11/2018

Pietro é um jovem que acredita no potencial de cada pessoa guiar sua própria vida e que se sente feliz por viver na companhia da mãe. Matriculado no 8º ano do Ensino Fundamental, ao longo do dia, ele tem a seguinte rotina: *“fico lendo um pouquinho de livro, faço o que eu tenho que fazer, arrumo casa e fico mexendo um pouquinho na internet. Eu faço um pouquinho de cada coisa.”*. O jovem faz uso da internet no celular para se divertir e estudar: *“Na internet eu jogo um pouquinho, depois eu vejo o vídeo. Igual, vai ter Feira de ciências, e eu fico vendo o que que eu posso fazer na Feira de ciências...”*.

A família de Pietro reside no Residencial MCMV-D desde que este foi inaugurado, em 2012. O jovem mora na companhia da mãe (beneficiária do Programa MCMV), do padrasto, dois irmãos, uma irmã e uma sobrinha. Apenas Pietro e a sobrinha têm menos de 18 anos de idade. A família conta com uma renda mensal que varia de 2 e 3 SM. A mãe de Pietro tem 41 anos, não completou o Ensino Fundamental e faz trabalhos de costura em casa. O jovem morou em duas casas antes de se mudar para o MCMV.

Sobre o Residencial MCMV-D, o jovem disse: *“eu gosto de morar ali. Ali é bom... Porque a casa ali é melhor do que a casa que a gente morava lá.”* Pietro falou das primeiras providências da família quando se mudaram para o Residencial: *“Quando nós chegou aqui, nós foi a primeira pessoa a fazer o muro. Ai nós fez o muro, entramos para dentro. Porque se você não fizer muro ali, as pessoas passam dentro da sua casa...”*. A questão da violência no Residencial MCMV-D foi citada pelo jovem que tem suas próprias estratégias para *“entrar e sair de algum lugar”*: *“As pessoas falam: “Ah, é perigoso ali no Residencial MCMV-D.” Mas eu acho que não tem nada a ver não. Você tem que saber entrar e sair... Igual, todo lugar que eu vou, eu tenho que fazer amizade, eu cumprimento todo mundo, dou “Bom dia”, “Boa tarde”, “Boa noite”... Se você souber entrar e sair de algum lugar, você vai onde você quiser. Não precisa ter medo de nada.”*

O jovem já foi abordado pela polícia três vezes, sendo duas no Residencial: *“Eu estava chegando da casa da minha tia, eu tava chegando em casa e fui abordado. Eu estava sentado em frente à minha casa e fui abordado. E o outro dia eu fui abordado lá em Santa Terezinha.”* O jovem disse que nunca se sentiu constrangido com as abordagens policiais

porque *“Igual o meu padrasto falou comigo: “Se você não deve, deixa ele te abordar para lá.” Eu não devo, pode dar geral à vontade, não vão encontrar nada mesmo...”*.

Pietro disse que tem poucos amigos na vizinhança e na escola: *“Aqui na Escola eu não converso com todo mundo não. Os que eu converso, todo mundo me trata bem. E assim a amizade vai seguindo...”*. O jovem apresentou duas justificativas para ter poucos amigos na vizinhança: *“na verdade eu não gosto de conversar. Eu sou um cara que se me tratar bem, eu vou tratar bem, se não tratar, é melhor ficar longe...”* e *“Eu não fico na rua lá. Os meninos de lá gosta de arrumar “escama” para os outros... Pegar os outros por trás, covarde...”*. O jovem tinha mais amigos no bairro em que morava antes de se mudar para o residencial do MCMV. Pietro disse que já brigou com outros jovens que moram no residencial, e, por isso, a sua mãe falou: *““Como você já arrumou confusão, você quer ir embora ou vai ficar só dentro de casa?” E aí eu falei que vou ficar só dentro de casa porque eu sou feliz onde minha mãe está. Onde ela tiver eu quero estar junto.”*.

O jovem estudou em cinco escolas, foi reprovado uma vez (4º ano do Ensino Fundamental) e em 2010 ficou sem estudar por motivos que preferiu não comentar. A escola de que mais gostou foi a de Benfica, onde ficava na parte da tarde para *“fazer um projeto...atividade... para não ficar na rua...”*. Apesar de ter gostado mais de outra escola, o jovem disse: *“Essa escola aqui eu não tenho nada a reclamar não. Eu gosto de estudar aqui. Não só essa como as outras que eu já estudei, nada a reclamar. Mas poderia ter mais coisas, tipo gincana, mais brincadeira... mais atividades fora de sala.”*. Pietro disse que muitos alunos vão para a escola mas não entram na sala, matam aula dentro da escola. Entretanto, segundo o jovem, essa situação não atrapalha quem quer estudar: *“Quem quer estudar, pode estar a bagunça que for, basta focar naquilo dali que você consegue... igual na hora da prova... tipo num sonho... Você tá doido para realizar esse sonho, e aí você vai correr atrás e um dia vai chegar lá.”*. Sobre a importância da escola, o jovem disse: *“A escola é tudo, né... para você arrumar um bom serviço você tem que ter estudado, porque se você não passar, você não arruma um serviço.”*.

Sobre o futuro, *“igual eu quero ser polícia, porque eu acho maneiro. Então eu tenho que estudar, né. Senão como que eu vou fazer uma boa prova. [...] se eu não for ser policial, eu quero ser advogado [...] Se você não correr atrás dos seus sonhos, quem vai correr por você, né?”*

Rayane

16 anos, do sexo feminino, negra

Entrevista concedida à JSL em 13/11/2018

Rayane é uma jovem de poucas palavras e poucos amigos que percebe os demais jovens residentes do MCMV como “diferentes de si” (VAN ZANTEN, 2010). A jovem está matriculada no 1º ano do Ensino Médio e trabalha como Jovem Aprendiz.

A jovem mora com a mãe e quatro irmãos (três com menos de 18 anos) em imóvel do MCMV há dois anos e dez meses porque *“A última casa tinha risco porque o prédio de traz tinha rachado e poderia desabar. Ai a gente ganhou essa casa aqui no condomínio.”*. Antes de se mudar para o MCMV, a família morou em outras seis casas. Em duas casas, pagaram aluguel, as demais *“eram da minha avó, ou do padrasto ou compradas”*. Sobre as constantes mudanças, Rayane falou: *“Minha mãe muda quando ela percebe que a situação não é boa. Quando o lugar tem problemas de risco com droga, por exemplo. Mas o problema é que isso tem em todo lugar.”*. A última casa que moraram localizava-se na região sul de Juiz de Fora. A jovem disse que gostava mais do bairro anterior porque lá *“era mais agitado e tinha coisas mais legais”*.

Sobre morar no Residencial do MCMV, Rayane disse: *“a gente não pretende ficar aqui não. A gente quer mudar de novo porque tá caro viver aqui. E também tem outros problemas aqui, tipo drogas... As pessoas que estão envolvidas com drogas e outros problemas não respeitam os outros moradores e nem as crianças.”*.

A jovem quase não tem amigos na escola e na vizinhança: *“Eu não tenho muitos amigos aqui não. Aqui na escola eu tenho três amigos. Eu cumprimento todo mundo, mas nem todo mundo é meu amigo. Porque, assim, eles levam a vida deles... do jeito deles...”*. Um dos motivos para ter poucos amigos na vizinhança é que Rayane não percebe semelhanças entre ela e os demais jovens que moram nos residenciais do MCMV. Segundo a jovem, *“Lá nas ‘casinhas’ a vida é difícil. [...] Lá nas ‘casinhas’ tem muito problema, mas a gente entende... por causa do tipo de vida deles.”*. Para a jovem, um dos aspectos que torna a sua vida diferente da vida dos outros jovens do MCMV é *“Tipo assim, lá em casa ninguém fica em casa desocupado.”*.

Rayane estudou em 7 escolas e foi reprovada no 2º ano do Ensino Fundamental. A escola de que mais gostou *“foi a do Dom Bosco porque eu passei a minha infância lá e eu tinha amigos lá.”*. A jovem disse que estuda na escola mais próxima da sua casa, mas que, quando se mudou para o MCMV, *“ia estudar lá na Escola Estadual Rafael ou na Escola*

Estadual Uriel, mas aí a gente não teve dinheiro para pagar o ônibus. Aí eu fiquei aqui mesmo.”. Ao ser perguntada porque gostaria de estudar em outra escola, a jovem respondeu: “Porque lá é melhor, né. Tem menos problemas.”. Segundo Rayane, “Alguns alunos aqui não respeitam os professores e atrapalham as aulas. [...] Tem gente que vem pra escola mas nem entra na sala.”. Para a jovem, a escola poderia “ter projetos de dança e teatro para ajudar a motivar os alunos nos estudos. Poderia ter palestras para tratar dos assuntos que os alunos gostam e coisas relacionadas à vida deles.” Ainda sobre a atual escola, Rayane disse: “Já teve brigas dentro e fora da escola.”. Segundo a jovem, “De vez em quando entra gente aqui que não é da escola. Deveria ter cerca elétrica porque assim as pessoas de fora não iam poder entrar na escola para usar a quadra e vender drogas, inclusive para alunos.”.

Sobre a importância da escola, Rayane afirmou: *“Eu gosto da escola por causa do ensino. Eu aprendo muita coisa. Mas tem gente que só vem pra atrapalhar.”. De acordo com a jovem, “A escola não deveria ser obrigatória porque muitos alunos só estão na escola porque são obrigados... ou por causa do Bolsa Família. E eles atrapalham... eles atrapalham as atividades, as aulas. Deveria ser assim: Vem quem quer aprender alguma coisa. Os que não querem aprender atrapalham e não respeitam os professores.”. Rayane disse que conhece muitos jovens da vizinhança que não estudam, sendo que “a maioria é porque falta força de vontade”.*

Quando perguntada sobre os planos para o futuro, Rayane se mostrou reticente e disse: *“ainda não pensei no que eu vou fazer”.*

Luciano

17 anos, do sexo masculino, pardo

Entrevista concedida à JSL em 13/11/2018

Luciano é um jovem atento, reservado e um pouco desconfiado. Sentiu-se mais à vontade na conversa coletiva junto com os colegas de escola que na entrevista em profundidade. Falou pouco, manifestou-se mais com gestos e olhares e, nas entrelinhas, revelou detalhes da vida familiar e da trajetória escolar. O jovem divide seu tempo entre o curso de aprendizagem profissional, o trabalho como Jovem Aprendiz e a escola, onde cursa o 2º ano do Ensino Médio.

Luciano se mudou para o Residencial MCMV-D há aproximadamente três anos para morar com o pai e a madrasta, beneficiária do MCMV (esta é a casa em que morou por mais tempo). Há dois meses, sua uma irmã caçula, de 14 anos, também foi morar com eles “*porque*

minha mãe está passando por uns problemas e não está podendo cuidar dela". Antes de se mudar para o MCMV, o jovem morava em um bairro da região sul de Juiz de Fora com a mãe e a irmã caçula. A decisão de ir morar com o pai foi porque: *"eu prefiro morar com meu pai. Porque, tipo assim, eu sempre tive meu pai ausente, e aí agora eu estou morando mais com ele. Antes eu sempre ia e voltava, porque eu era mais novo e não podia ficar sozinho, eu tinha medo de ficar sozinho, aí agora que eu estou maior, já faz três anos que eu moro com ele."*

Luciano morou em quatorze casas diferentes, inclusive em dois municípios próximos de Juiz de Fora. Em um desses municípios, o jovem morou na companhia da avó materna porque *"naquela época a minha mãe tava com uns problemas e meu pai não tinha residência fixa"*. Sobre as várias mudanças de endereço, o jovem disse: *"Eu morava com minha mãe, aí depois eu fui morar com meu pai. Depois eu voltava a morar com a minha mãe. Aí, quando eu voltava para o meu pai ele já tinha mudado."* Algumas dessas mudanças foram para casas diferentes localizadas no mesmo bairro: *"minha mãe sempre mudou mais, mas tipo assim, meu pai nunca teve uma residência fixa. A minha mãe já tinha. Sempre que voltava a gente voltava para o mesmo lugar, ou então, trocava de casa porque às vezes não cabe as coisas."* Segundo Luciano, a mãe tem casa própria em um município próximo de Juiz de Fora, mas trata-se de um imóvel pequeno no qual não cabem todas as *"coisas"* da família. Perguntado se gostou de ter morado em lugares diferentes, o jovem afirmou: *"Ah, não. Eu não gosto, não. Preferia ter ficado em um lugar só. [...] Na verdade eu nunca cheguei a morar muito tempo em um lugar só..."*. O jovem preferia ter ficado nos municípios *"Chácara ou Goianá, porque tem mais família..."*. Luciano visita a mãe, geralmente, aos finais de semana de 15 em 15 dias.

Para Luciano, o Residencial MCMV-D *"é um lugar tranquilo. Eles falam que antes ele era mais bagunçado, mas agora começou a ficar mais tranquilo. Eles falam que no começo foi difícil..."*. O jovem preferiu não detalhar o significado de *"bagunçado"*, apenas reforçou *"era bagunçado"* porque *"Todo lugar tem problema, né."* Sobre os envolvidos com os problemas e a bagunça existente no Residencial, Luciano afirmou: *"Na verdade eles respeitam os moradores. Eles não respeitam a lei. Tipo, respeitam você por ser morador de lá, porque você conhece ele se ele te conhece, mas a lei não..."*. Segundo o jovem, os responsáveis pelas brigas e pelos problemas existentes no Residencial *"é o pessoal que mexe com droga no Residencial MCMV-D e no "Bairro MC"... E é isso. Não é com qualquer um."*. Luciano contou que já foi assaltado nas proximidades do Residencial, no trajeto para casa,

por um homem armado com faca. O jovem não reagiu ao assalto e entregou o dinheiro que ele tinha no momento.

Sobre a vida no Residencial MCMV-D, Luciano disse: *“eu não sou muito de ficar saindo para rua. Eu chego em casa... e como eu trabalho eu chego de noite. O ponto [de ônibus] é próximo da minha casa e eu já chego entrando e fico.”*. O jovem tem poucos amigos na vizinhança, mas tem alguns colegas. Segundo o jovem, *“Colega é uma pessoa que você cumprimenta. Amigo não. Amigo é aquele que você pode chamar para ir na sua casa. E a amizade é com mais tempo, né, demora mais tempo.”*. Sobre os amigos que tem no Residencial MCMV-D, Luciano falou: *“Ali dá até para contar no dedo. Só um pouco porque é um lugar que não dá para fazer muita amizade porque você não conhece a pessoa. Aí tem que conhecer a pessoa com tempo. É difícil... qualquer lugar na verdade, para você poder ser amigo, para você confiar e realmente colocar ela dentro da sua casa você tem que ter muito tempo de amizade, não é qualquer um.”*. O jovem adquiriu essa visão de mundo e essa maneira de ser na convivência familiar: *“Na minha família é assim, o jeito de ver é a mesma coisa, vai passando de pai para filho.”*

Luciano estudou em sete escolas, e esta é a primeira escola que o jovem frequenta por dois anos seguidos. Para o jovem, *“não é a escola que faz a diferença é você que faz. Se você for bom a escola vai ser boa, se você fizer a escola ruim ela vai ser ruim.”*. De acordo com ele, quem torna a escola boa ou ruim é o aluno porque *“se você não focar nos estudos, a escola vai ser ruim para você, se você não fizer nada com nada, escola vai ser ruim. Se você quer estudar, você quer ser alguma coisa no futuro você vai ter que fazer alguma coisa boa, fazer a escola ser boa.”*. De acordo com o jovem, a escola *“deveria ter mais ajuda do governo, porque é muito difícil... podia ter coisas melhores na escola, como computadores, laboratórios...”*. Perguntado sobre como é o clima na escola, o jovem ficou reticente e não entrou em detalhes, apenas disse: *“Aqui é tranquilo. Assim, não é a pior coisa do mundo, mas também não é melhor. Podia ser muito melhor, mas também podia ser pior...”*. Luciano conhece muitos jovens que moram no residencial que abandonaram a escola *“por vários motivos... parou de estudar porque precisa trabalhar. Outro porque começou a mexer com drogas...”*.

Sobre o futuro, o jovem ainda está indeciso: *“pensei em ser barbeiro porque o meu tio cortava cabelo em Goianá e eu sempre estava lá com ele”* ou *“de repente eu tento alguma coisa lá para frente... alguma faculdade...”*.

Breno

16 anos, do sexo masculino, negro

Entrevista concedida à JSL em 08/10/2018

Breno é um jovem de sorriso farto, de bem com a vida e disposto a aprender em todas as situações. O jovem estava matriculado no 8º ano do Ensino Fundamental (Projeto Telessala), mas abandonou a escola há quatro meses, em meio à greve de professores. Desde então, o jovem trabalha como servente de pedreiro sem registro em carteira e com uma renda de aproximadamente duzentos reais por semana: *“Eu comecei a trabalhar para ajudar a minha Mãe e para comprar as coisas para mim também. Comprar roupa, boné.”*. O jovem disse que gosta do trabalho como servente de pedreiro e fica de olho em tudo para aprender cada dia uma coisa nova: *“Mas eu não sou bobo, eu fico olhando eles, vendo o que eles fazem, como eles fazem. Faço amizade com quem está trabalhando lá. Eu aprendi com o pintor esses dias a fazer textura. É facinho.”*.

O jovem mora há aproximadamente 6 anos no Residencial MCMV-D, com a mãe (beneficiária do Programa MCMV) e dois irmãos (9 e 6 anos). Esta é a terceira casa em que a família mora: *“uma casa muito boa... a outra era um comodozinho só”*. A mãe de Breno está desempregada, e a família conta apenas com o Bolsa Família e, às vezes, parte do salário Breno. Em entrevista separada, a mãe de Breno disse: *“E agora nós estamos nessa guerra porque ele não quer saber de me ajudar. [...] Aí ele começou: “Vai caçar um serviço. Eu não vou ficar te sustentando não.””*.

Breno tem muitos amigos na vizinhança atual e na anterior porque *“É bom demais conhecer pessoas. Eu gosto de fazer amizades.”*. Para o jovem, a escola é um lugar onde *“você sempre faz amizade na escola nova, pessoas novas, mulheres novas. (risos)”*. O jovem estudou em três escolas e a de que mais gostou foi a última que frequentou. O jovem foi reprovado duas vezes e disse que nunca gostou de estudar: *“Eu nunca gostei de estudar. Nunca. Tem que fazer trabalho. Mas eu nunca gostei de estudar, nem em casa.”*. Apesar de não gostar de estudar, o jovem gostava de ir à escola, *“nunca discuti com professor. Nunca na minha vida eu discuti e xinguei professor”*, mas gostava de ‘matar aula’: *“Eu matava aula, mas naquela época eu não achava que era importante. Hoje eu sei que é. Eu saía de casa para ir para escola, mas... (risos) [...] a gente se escondia quando o diretor vinha. Ele gritava: “Quem está aí na quadra?” Todo mundo corria, pulava o muro e ia para a rua.”*. Dias antes de Breno *“largar os estudos”*, sua mãe (38 anos) se matriculou na mesma escola para *“me manter na linha”*. Segundo o jovem, *“Eu sei que ela não gosta de estudar. Se não*

fosse obrigado a estudar, ninguém ia estudar. Ela voltou pra escola pra me vigiar. Ela fala que não, mas eu sei que foi pra me manter na linha.”. Em entrevista anterior, a mãe de Breno disse: “na verdade eu me matriculei para tomar conta dele. Ai deu uma melhorada bastante porque eu acabava vigiando ele. Eu escutava a voz dele no pátio e eu falava com a professora que eu tinha que ir ali rapidinho. Eu chegava na porta da sala e falava: “Passa para a aula.” Ai ajudou bastante. [...] E quando ele saia cedo eu ia na Secretaria e eu explicava e falava que eu ia embora porque o Breno ia sair cedo e ele poderia ficar do lado de fora fumando maconha com os meninos. Ai eu pedi para ir embora mais cedo com ele. Ai eu vinha embora junto com ele.”. A mãe de Breno considera o filho uma ótima pessoa: “Você vai gostar dele. Ele é um menino muito doce. Não é porque é meu filho, não. Sabe? Porque em vista dos meninos que tem por aí, eu tenho que levantar a mão para o céu e agradecer a Deus os filhos que eu tenho.”.

Segundo Breno, algumas “coisas erradas” que aconteceram na sua vida foram porque “Teve muita má influência.”. O jovem elencou como “coisa errada”: “A matação de aula. Fumar... Fumar coisa errada.”. Breno avalia que, mesmo sendo “erradas”, essas coisas fizeram bem para ele: “Realmente eu sei que é errado, mas para mim fez bem. Me fez bem. [...] Fez eu ficar mais esperto. Eu era uma criança agarrada. Eu fui criado com a minha mãe. Eu era uma criança que não era muito esperta. Eu não parava para pensar. Eu não tinha cabeça para parar para pensar o que era para fazer e o que não era para fazer. Eu era bobo. Sabe? Aquela criança boba que fica parada, sempre pensando.”. E continuou: “Mas se eu fosse cabeça também, eu nem tinha acompanhado os outros. Só vai quem quer. Mas agora eu estou pensando em outras coisas... Mas agora, eu estou mais tranquilo. Graças a Deus. Tomara que melhore mais.”. O jovem disse que agora está focado em trabalhar e escrever músicas: “a música de funk que eu estou fazendo agora chama ‘Orgulho da Coroa’. Eu falo que a minha mãe me criou. Que ela trabalhou no ferro velho para me criar. Que ela nunca deixou eu passar fome. Que ela me ajudava. E com ela fazendo isso eu enxerguei que a vida é dura e que você tem que correr atrás.”.

Breno se recordou da infância: “Quando eu era menor, menor que os meus irmãos, eu ajudava a minha mãe. Eu arrumava a casa, eu lavava a casa. Ia para escola sozinho, voltava.”. O jovem se lembrou de experiências na escola que lhe marcaram profundamente: “Aí, tipo assim, as pessoas sempre falam... hoje em dia as pessoas estão sempre querendo ser melhor que as outras. Na escola tinha uns meninos assim... Eu não vou falar que a gente não tinha condição porque, graças a Deus, Deus sempre abençoou a gente. A gente não

tinha 'aquela' condição. Aí os menininhos da escola levavam carrinho de controle remoto, levavam moto e coisas assim. Aí ficavam zoando que a minha mãe trabalhava no ferro velho. [...] Eu ficava triste.”. Breno se recordou das palavras da mãe: “Se os outros ficarem te ‘zoando’ na escola, você pode ficar tranquilo porque eu trabalho na reciclagem.”. Em meio a lembranças tristes, o jovem afirmou: “foi muito bom também. Eu brinquei muito (risos). Fiz muita coisa. Eu aprendi muita coisa.”.

O jovem se lembrou que, na infância, passeava com “os caras que faziam coisa errada. Me levavam para dar um ‘rolezinho’ com eles de carro. [...] Eu saía com os caras, eles eram doidos e eu nem sabia. Mas eles me respeitavam. Não deixava eu ver eles fazendo coisa errada. Por isso que eu gosto muito deles. [...] Com eles eu também aprendi que você não pode pensar só em você. Tem que pensar que você pode ser má influência. Igual com os meus irmãos, eu não quero ser essa má influência.”.

O jovem citou situações que envolvem preconceito, descaso e desigualdade: “As pessoas diminuem muito os outros. Por exemplo, eu trabalho no Bom Pastor e eu vejo muita desigualdade. Tem uma senhora da reciclagem, muito senhora mesmo, e as pessoas passam do lado e não falam bom dia, não falam boa tarde. [...] A pessoa me olha e eu cumprimento. E lá no Bom Pastor, eu devo ser praticamente o único que cumprimenta as pessoas da reciclagem. Todo mundo passa e ninguém cumprimenta. [...] E eu fico vendo uma desigualdade dessas. Uma desigualdade não, eu não sei como se fala, um racismo desses. Eu não concordo.”.

No próximo ano o jovem pretende retomar os estudos porque “Se eu quiser ser alguém na vida é preciso ter estudo. As pessoas se interessam quando você faz as coisas certinho, direitinho. Eu quero ficar no Exército também. Mas tem que ter estudo para isso. [...] E eu quero, eu quero muito ser alguém na vida. Eu corro atrás. Eu oro a Deus. Peço a Deus. Agradeço. Eu quero, tipo assim, quero ajudar a minha mãe. Entendeu? Meus irmãos.”.

Breno terminou a entrevista com a seguinte fala: “É tipo assim, eu fico pensando comigo. No meu caso, eu penso que para mim eu sou único. Não sei com Deus. Deus vê tudo. Eu não enxergo tudo. Eu enxergo só o que eu estou vendo. Mas para mim, eu sou único. Depois do almoço, eu vou ali no quarto, eu ajoelho e agradeço a Deus pelo almoço. De noite eu vou e oro, agradeço a Deus por mais um dia. Faço o “Pai Nosso”. Tipo assim, eu tenho um pecado que eu fumo? Eu tenho um pecado que eu fumo. Eu peço desculpas para Deus, porque eu quero parar de fumar. Porque eu não vou para o caminho errado. Eu sou

cabeça. Eu ajudo a minha mãe. Meu melhor amigo, meu único amigo mesmo é Deus e está lá no céu, né. Eu converso tudo com Deus. Eu converso muito com Deus. Minha mãe briga comigo, eu converso com Deus. Minha namorada briga comigo, eu converso com Deus. E com as pessoas da rua eu não falo nada de familiar.”.

Rayka

15 anos, do sexo feminino, negra

Entrevista concedida à JSL em 09/10/2018

Rayka é uma jovem vaidosa e de opinião firme que frequentemente está no centro de conflitos na escola e nas ruas do Residencial MCMV-D. A jovem mora no residencial há aproximadamente 6 anos, com a mãe (beneficiária do MCMV), duas irmãs e dois irmãos (todos mais novos que Rayka). Sobre morar no Residencial, a jovem disse que é bom porque lá tem muitos amigos e mais liberdade. Perguntada se gosta dos amigos que tem na vizinhança, a jovem respondeu: *“Não. Nem tanto. É porque aqui eu já acostumei. Tipo assim, é um costume. Tipo assim, a minha mãe estava falando que queria morar no “Bairro Vermelho”, igual eu falei que ia ser bom. Igual eu falei, ia ser bom no começo, de pouco assim, depois com o tempo... Agora eu quero ficar por aqui mesmo?”.* Rayka falou das *“facções”* presentes no Residencial que geram conflitos, sobretudo entre os jovens²⁷³. A jovem disse que se dá bem com todos e afirmou: *“Então, tipo assim, eu sou PJJ... Então, eu não tenho ‘caô’ com ninguém. Eu nem ligo. Eu sou paz, justiça e liberdade. Eu não quero ser A.D.A, não.”*

Rayka estudou em 2 escolas e a de que mais gostou foi a que frequentou no bairro anterior: *“Porque eu tinha os colegas maneiro. Lá era muito legal. Nossa! Lá era demais. Se eu pudesse voltar no tempo eu nunca teria eu saído de lá.”.* Segundo a jovem, a outra escola era diferente porque *“Não tinha tantas más influências.”.* Para Rayka, más influências são *“Amigos que te levam para o mau caminho. Faz você matar aula. Não te obriga, mas dá ideia.”.* Perguntada se já tinha se envolvido em problemas na escola, a jovem disse: *“Nossa!!! Antigamente, no Êta eu brigava com todo mundo. Praticamente toda semana tinha briga minha. [...] Um dia eu briguei com uma menina que é a filha do traficante daqui. [...] Tipo assim... até os meus 13 anos eu era tipo um galinho de briga. Fiz os meus 14 e eu sosseguei.”.* Em diversas ocasiões, Rayka enfrentou e agrediu verbalmente algumas

²⁷³ A jovem citou duas facções criminosas: A.D.A (Amigos dos Amigos) e CV (Comando Vermelho).

professoras porque *“Tipo assim, eu não gosto que me mandem e que gritem comigo. Tem hora que tem que... mostrar quem eu sou.”*

Dias antes da entrevista, Rayka foi expulsa da escola na qual cursava pela segunda vez o 9º ano do Ensino Fundamental. Com a expulsão da escola, a jovem está como o tempo totalmente ocioso porque não faz curso extracurricular, não trabalha e não ajuda nas tarefas da casa. Segundo a jovem, a expulsão teve relação com as *“coisas erradas”* que ela fazia na escola: *“Porque eu matava muita aula. Aí eu fazia muita coisa errada na escola. [...] Eu fumava lá na escola.”* Rayka admitiu que, no dia da expulsão, tinha levado bebida para escola, mas *“a bebida nem era minha. [...] E o dono da bebida foi lá buscar. Ele não era da escola, mas pulou muro. [...] Aí eu fui lá na quadra de educação física pra entregar o vinho ele.”* Segundo a jovem, a expulsão foi injusta *“Porque eu não estava matando aula mais. Eu nem bebi. [...] Eu não fiz nada e mesmo assim ela me expulsou.”* O sentimento da jovem sobre a expulsão: *“Ódio! Ódio! Até hoje. Nossa! Se eu pudesse matar a Sirleia.”*

Perguntada se já tinha se envolvido em conflitos no trajeto casa-escola-casa, a jovem disse: *“Eu briguei com uma mulher insuportável aí. [...] Facada.”* E a jovem continuou: *“Porque no dia dos pais eu bati nela. No outro dia eu dei facada nela. No outro dia ela me pegou aqui no portão da minha casa. [...] Aí, tipo assim, ela veio para me dar tesourada e me matar. Só que como ela não conseguiu...”* A jovem continuou contando: *“Ela deu facada na minha mãe e eu dei nela. [...] Foi em dia diferente. Porque ela veio para me dar facada e em vez de ela me dar eu dei nela. Legítima defesa.”* A mãe de Rayka foi gravemente ferida no pescoço pela rival da filha, uma jovem de 19 anos que estava grávida. Em entrevista separada, a mãe de Rayka contou: *“Aí, teve até um dia que a gente tava saindo da creche e a menina tentou dar uma facada nela pela primeira vez. E esse rapaz defendeu ela. Na segunda vez a gente tava subindo e a menina estava com pedaço de pau, querendo dar paulada na Rayka. Eu tomei pau dela. Eu tomei o pau dela e empurrei. Aí ela pega uma faca para dar na Rayka. Só que, a gente que é mãe, é mãe. Aí eu gritei: “A faca.” E a Rayka estava perto e aí eu só pensei empurrar ela e entrar na frente. E aí deu... E eu quase morri. E nem assim a Rayka saiu da rua. Nem assim a menina não criou vergonha. Não sai da rua.”* A mãe de Rayka desabafou: *“Ela está em uma situação que só Deus. Fazer o que? Aí foi ficando mais difícil [...] eu comecei a correr atrás do Juizado, levei ela no Conselho Tutelar mas não adiantou nada.”*

Segundo Rayka, o conflito com a outra jovem começou meses atrás *“por causa de homem”* e tende a piorar porque a rival *“jogou pontinho”* para ela na rua dizendo: *“Ela dá*

sorte que eu estou grávida. Quando eu ganhar meu neném eu vou arrebentar ela. Ela achou que ela me bateu e que vai ficar assim? Não vai ficar assim não.”.

Em determinado momento da entrevista, a jovem sentiu necessidade de justificar algumas coisas que aconteceram na sua vida: *“Depois de uns tempo foi acontecendo tanta coisa que a minha cabeça foi virando... Área sentimental. [...] eu sou uma pessoa tão orgulhosa. Eu sou uma pessoa que guarda muita raiva, muita raiva dos outros. Se você me fez alguma coisa, pode ser há 70 anos atrás, mas se eu lembrar, eu fico com essa raiva, fico lembrando disso.”.* A jovem também disse: *“ninguém senta pra conversar comigo. E, tipo assim, eu sozinha ter que aguentar tudo, tudo, tudo sem ninguém. [...] E eu não tinha mais prazer de fazer praticamente nada. [...] Não me cabia na conversa de ninguém.”.* Perguntada se pediu ajuda para entender o que estava acontecendo, a jovem respondeu com firmeza: *“Eu não peço ajuda.”* Rayka disse que atualmente se sente *“toda angustiada. Muitas tristezas.”* e que precisa ocupar a mente seja trabalhando, estudando ou fazendo cursos *“em um lugar longe daqui, sem as amizades daqui, sem ninguém, só eu. Eu... Mas aqui a gente vê as mesmas pessoas todo dia... é fazer as mesmas coisas, ter as mesmas coisas, as mesmas fofocas... É sempre a mesma coisa. É sempre tudo igual aqui. Nada muda. Tipo assim... fica chato. Não tenho prazer mais. É a mesma rotina, não muda. Entendeu?”.*

Perguntada sobre o que pensa para a sua vida daqui para frente, a jovem falou: *“Se eu pudesse acabar... Se ela, tipo assim, parasse de mexer comigo... eu não gosto de briga, mas quando alguém briga comigo eu vou brigar também. Eu não vou levando desaforo todo dia para a minha casa. Eu não sou saco de pancada de ninguém. Nem a minha mãe me bate direito. A minha mãe conversa comigo. Eu vou deixar os outros me baterem? Então, eu não estou anestesiada. Ué? Não dá não. Por isso. Aí eu me defendo. Mas se ela acabar com esse ‘caó’, acabou.”.*

Sobre o futuro, Rayka pensa *“Formar em advogada, desembargadora. O meu sonho é professora, mas como o meu padrasto começou a me zoar... Ele me zoava antigamente, quando morava com a minha mãe. Ele falava que eu ia passar fome. Aí quer saber, eu não vou ser professora mais não.”.* A jovem quer defender pessoas que, como ela, foram “presas injustamente”: *“Quero ser advogada e defender os presos. Eu fui acusada e eu fui algemada injustamente. [...] No dia que eu dei facada nela. Eu achei muita injustiça. [...] Me levaram para a delegacia algemada. Me revistaram.”.* Perguntada sobre como se sentiu com a situação, a jovem reagiu: *“Com ódio dela! Porque me deu vontade de matar ela na ambulância. Nossa!! Gente, que ódio! Nossa! Eu fiquei com ranço de polícia. Eles tratam*

os outros tão mal. [...] Acha que a gente é bicho. Nossa!”. A jovem afirmou: *“Eu fiquei chateada de ter ficado algemada. Mas eu não me arrependo de nada que eu fiz. Se eu não tivesse dado facada... e tivesse tomado? A mãe que ia chorar era a minha.”*.

De imediato, a jovem quer *“voltar a estudar”* e também *“Arrumar a minha beleza... fazer a unha, fazer uma progressiva e tirar esses cachos. Nossa! Eu amo cabelo liso! Comprar um cordão. Comprar umas roupas que eu também estou precisando. Igual eu esqueci uma calça da ‘pitbul’ lá no “Bairro Vermelho” e eu tenho que ir lá buscar. Eu vou lá buscar. Minha calça, meu lápis de olho, meu batom e meu rímel. Eu esqueci tudo lá.”*. Com certo tom de deboche, a jovem fez questão de afirmar: *“Ainda bem que eu sou jovem, quinze aninhos ainda. Entendeu? Não tenho trinta... tá ligada? Só tenho 15 aninhos. (risos)”*. E continuou: *“É muito importante estar bonita. Nossa! É sempre bom você receber um elogio.”*. Em seguida, a jovem citou a irmã de 13 anos: *“Porque a Pozinha acha que só porque ela é branca e o cabelo dela é... maravilhoso! Que lindo, gente! O que é que é isso? Tem como ela deixar cacheado, liso... E ela acha que só por isso ela pode jogar na cara, na minha cara que o cabelo dela é cabelo de branco. E eu não gosto.”*. Ao ser perguntada se gostaria de ser diferente, a jovem disse: *“Eu não queria ser branca, não. Porque se branca brigar com alguém e apanhar, você vai sair toda vermelha. (risos)”*. Continuando, a jovem disse *“Eu não sou ruim, não. Não tem nada a reclamar de mim. Mas eu sou ignorante. Quando eu perco a paciência eu perco geral.”*.

Ao final da entrevista, a jovem disse assim: *“Você é professora? No Éta podiam fazer isso. Né!? A Sirleia, sentar comigo para conversar o que é que eu acho que devia melhorar naquela escola, que eu ia dar uma lição boa nela.”*.

Como apresentado, os jovens entrevistados para esta pesquisa são oriundos de famílias que se caracterizam por baixa renda e reduzida escolarização. Apesar de algumas características comuns, como a origem social, e de compartilharem a mesma vizinhança, porque moradores de residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1 e influenciados pelo meio social concreto em que vivem, cada um dos jovens apresenta características próprias. Como ressaltam a legislação nacional e a literatura consultada, sujeitos dotados de direitos, que sofrem, mas que também se divertem, sonham, anseiam e lutam por melhores condições de vida. Sujeitos ativos que agem no e sobre o mundo, dotados de historicidade própria que se distinguem uns dos outros quanto às formas de interpretar a vida e o mundo e dar sentido a eles. Sujeitos que também se distinguem quanto às aspirações de futuro, apesar de todos

sonharem com uma vida melhor e perceberem a educação como “o caminho” para a realização desse sonho.

A escola é para esses jovens a instituição capaz de ensinar como trilhar esse caminho, “o lugar” onde a esperança de um futuro melhor é incentivada ganhando dimensões coletivas e concretude. Para alguns, mesmo sem perceber resultados concretos, a escola é um direito que dá asas aos sonhos; para outros, um direito que se tornou uma obrigação pouco compreendida porque marcada por dificuldades e ausências. Vários dos jovens entrevistados vivenciam no cotidiano problemas de tal ordem que a questão do direito à educação se dilui entre outras demandas diárias, inclusive de sobrevivência e moradia digna. Diante de tudo isso, o “estar” na escola é interpretado por muitos como a concretização plena desse direito, que, na prática, ainda apresenta grandes lacunas entre o proclamado e o realizado.

Não se pode responsabilizar o MCMV pelos problemas escolares desses jovens, mas se faz necessário reconhecer que a sua forma de implementação, que desconsiderou a perspectiva intersetorial e a interdependência entre os direitos, interferiu negativamente sobre o atendimento escolar e o processo de escolarização de crianças e jovens. Contudo, em Juiz de Fora, apesar das implicações negativas, o MCMV Programa também produziu efeitos positivos na vida de muitos jovens, como a possibilidade de fixar moradia e de criar e estreitar os laços com a instituição escolar, com os educadores e com os pares.

A proposta deste capítulo foi apresentar e analisar dados sobre os impactos e as interferências do Programa MCMV no atendimento escolar e no processo de escolarização de crianças e jovens no município de Juiz de Fora. A pesquisa tomou como referência quatro residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1 instalados em Juiz de Fora na primeira fase do referido programa. Os dados aqui apresentados são oriundos de um conjunto de entrevistas realizadas com três grupos distintos, quais sejam, educadores que atuam em escolas que atendem os residenciais do MCMV selecionados, mães de alunos matriculados nessas instituições e jovens de 15 a 19 anos, estudantes e ex-alunos de duas dessas unidades escolares, que residem em habitacionais do MCMV.

Primeiramente, caracterizaram-se as escolas participantes e os sujeitos de pesquisa. Em seguida, foram abordadas as percepções dos entrevistados sobre o Programa MCMV-Empresas Faixa 1 e sobre os residenciais envolvidos nesta pesquisa e sobre as características dos alunos e suas famílias, assim como a importância da escola e o investimento das famílias em educação. Posteriormente, focou-se em três grandes temas evidenciados pelos entrevistados acerca das possíveis relações entre o direito à educação e o direito à moradia

no âmbito do Programa MCMV-Empresas Faixa 1 e dos impactos e das interferências deste no atendimento escolar e no processo de escolarização de crianças e jovens em Juiz de Fora: a percepção dos educadores acerca das implicações do MCMV e do território sobre a gestão e sobre o atendimento escolar; a “circulação de alunos” entre escolas; e os aspectos da vida dos jovens e das suas famílias que dizem da luta pela sobrevivência e por dignidade, cidadania, reconhecimento social, moradia adequada e educação. A análise dos dados teve por base a literatura consultada citada ao longo desta tese.

Os educadores apresentaram opiniões e percepções diversas sobre os alunos e suas famílias, algumas rotuladas como “desinteresse”, “deseestrutura” e “reduzida cultura escolar”. A fala das mães e a dos jovens destacam a importância da escola e o investimento das famílias em educação, evidenciando lacunas entre o papel formal e o papel imaginário da escola, entre o proposto e o realizado. Os dados indicam diferenças na estrutura física e pedagógica das escolas pesquisadas – aspecto que interfere nas possibilidades e nas condições de atendimento educacional e influencia o aprendizado e os resultados educacionais. Os jovens, apesar da mesma origem social e dos sonhos de um “futuro melhor”, experimentam distintas experiências familiares, são diversamente desafiados na vivência da juventude e se diferem nas percepções de vida e mundo.

Os entrevistados deram ênfase a aspectos positivos e negativos do Programa MCMV. As abordagens positivas referem-se, basicamente, à conquista da “casa própria” e aos laços de solidariedade construídos entre alguns moradores diante de situações difíceis. No entanto, de maneira geral, problemas e aspectos negativos ganharam proeminência na fala dos três grupos de entrevistados com relatos que envolvem: pobreza e vulnerabilidade das famílias; ausência e/ou insuficiência de infraestrutura e serviços; formas irregulares de uso e ocupação dos imóveis do MCMV; rivalidade e violência entre os moradores, que, algumas vezes, limitam o direito de ir e vir das pessoas e dificultam a vida de muitas mães na tarefa de criar seus filhos, sobretudo quando adolescentes e jovens. Ou seja, são evidências de que o direito à moradia não se encerra com o acesso à casa.

Tendo em vista o conjunto de aspectos destacados pelos entrevistados, algumas escolas são mais frágeis e permeáveis à organização social do território e às dinâmicas socioespaciais do entorno. Portanto, umas são mais afetadas e mais desafiadas que outras no atendimento escolar de crianças e jovens quando da instalação dos residenciais do MCMV. Os desafios postos às escolas fazem referência a problemas relacionados à insuficiência ou à ausência de estrutura física, sobrecarga de tarefas, conflitos e violência, entre outros.

Alguns desafios já se faziam presentes no cotidiano da escola antes da instalação dos residenciais do MCMV no seu entorno, mas se agravaram desde então, ao passo que outros surgiram.

Sintetizando, o abordado neste capítulo diz dos muitos problemas ressaltados pelos entrevistados, alguns deles surgidos ou agravados a partir da instalação dos residenciais do MCMV no entorno da escola. Diz das diferenças na estrutura física e pedagógica das escolas participantes da pesquisa. Diz do direito de todos à escola, mas que a escola não é a mesma para todos. Diz de estudantes desmotivados. Diz do reconhecimento de que a escola é pouco atrativa e que os conteúdos são desarticulados e distanciados da realidade dos alunos reais. Diz do fato de a escola estar sobrecarregada de tarefas, algumas pouco ou nada relacionadas à sua função central. Diz da situação de educadores ameaçados e das dificuldades das famílias para educar crianças e jovens. Diz da infrequência, do abandono e da evasão. Diz do fenômeno da “circulação de alunos” acarretado pelas dificuldades de concretização do direito à moradia. Diz da vulnerabilidade, da pobreza e da violência. São problemas cada vez mais presentes no cotidiano da escola pública, que afetam o clima escolar e demandam da escola mais do que esta pode e está preparada para oferecer, que comprometem o processo de ensino e aprendizagem, que afetam famílias, educadores, crianças e jovens. Estes, os elementos que caracterizam e remodelam a exclusão escolar no Brasil, que, mesmo diante dos avanços alcançados, assume novos formatos e insiste em se fazer presente.

Nesse contexto, quem são os mais prejudicados? Não resta dúvida de que aqueles menos favorecidos econômica, social e politicamente, que, apesar de hoje incluídos na escola, mais escolarizados e de contarem com o empenho de educadores que buscam desenvolver seu trabalho da melhor forma possível, estão “impedidos” de frequentar uma escola eficaz e impossibilitados de acessar o “conhecimento poderoso” capaz de ampliar as oportunidades e promover mudanças em suas vidas. Trata-se de mais indícios da diferença entre o proclamado e o realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve por objetivo refletir sobre as possíveis relações entre dois direitos fundamentais, o direito à moradia e o direito à educação, no âmbito do Programa MCMV. A pesquisa buscou identificar junto a educadores, mães e jovens de 15 a 19 anos moradores de residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1 se o referido programa produziu impactos sobre o direito à educação, interferindo no atendimento escolar e no processo de escolarização de crianças e jovens no município de Juiz de Fora.

Como foi demonstrado ao longo deste texto, educação e moradia são direitos fundamentais incorporados ao ordenamento constitucional brasileiro em tempos distintos e de formas distintas. A educação um tema presente em todas as constituições brasileiras, ainda que de forma singela e seletiva. A moradia, por sua vez, um direito tardiamente incluído no bojo dos direitos sociais no Brasil, através de Emenda Constitucional em 2000. Ambos direitos são essenciais à promoção do desenvolvimento humano e da vida digna, devidamente respaldados no campo jurídico e ampliados no Pós-Constituição de 1988. Todavia, na prática, ainda se constituem como inalcançáveis em sua plenitude por muitos brasileiros devido a lacunas existentes entre o proclamado e o realizado no campo dos direitos sociais no Brasil.

Conforme apresentado no Capítulo 1, antes da década de 1930 as intervenções do Estado brasileiro no tocante às cidades não se constituíam políticas, apesar de terem contribuído para o direcionamento e para a conformação destas. Somente após essa década, com a aceleração do processo de urbanização, verifica-se crescimento da intervenção estatal sobre a economia e a vida social – situação que não alterou o lugar periférico ocupado pela habitação social nos interesses do Estado. As principais ações do Estado brasileiro entre as décadas de 1930 e 1960 em habitação restringiram-se à criação de instituições como os IAPs, a FCP e o BNH, que, apesar de autorizadas a produzir e financiar habitação intitulada como “social”, apresentavam grandes restrições no público atendido, sendo as parcelas da população menos favorecida não beneficiadas por esta produção que se mostrava “regulada” pelo mundo do trabalho formal. É somente após 1964 que se verifica, de fato, a instituição de um sistema estatal voltado à política habitacional no país, sistema que se efetivou através da implantação de uma rede de agências públicas e privadas que, a princípio, funcionou sob o comando BNH. A produção habitacional social no período de vigência do BNH, que atendeu mais as camadas médias do que as de baixa renda, foi significativa, mas insuficiente

para atender as necessidades geradas pelo acelerado processo de urbanização ocorrido no país na segunda metade do Século XX. Com a extinção do BNH em 1986, o poder público pouco discutiu sobre política urbana, e, por consequência, a condução da política habitacional perdeu articulação, passando a se configurar simplesmente como objetivo setorial, destituído de conteúdo social – aspecto que comprometeu ainda mais a sua função social. Os governos seguintes, apesar de terem priorizado a estabilidade econômica, desenvolveram alguns programas alternativos no campo habitacional que desarticulados das demais políticas não se sustentaram devido às fragilidades econômica e/ou política e ao processo de descentralização das políticas sociais no Brasil.

Se na prática a HIS perdia espaço, no campo jurídico o que se viu foi o fortalecimento do direito à moradia, apesar de tardiamente. É no Pós-Constituição de 1988, sobretudo após a aprovação do Estatuto da Cidade em 2001, que esse direito ganha amplitude a partir da ideia de moradia adequada que, além da casa, faz referência a condições mínimas de habitabilidade, acesso a serviços e equipamentos públicos e pertencimento a um grupo social dotado de identidade.

A chegada de Lula ao Executivo nacional em 2003 representou uma nova possibilidade de enfrentamento da questão social. Nesse ínterim, reformas, políticas e programas foram propostos com intuito de enfrentar os complexos problemas sociais vivenciados pela população, inclusive os relacionados à questão da moradia. Entre as medidas empreendidas, destacam-se as alterações na legislação urbanística e a criação de uma ampla estrutura institucional capaz de dar suporte às reformas pretendidas (Ministério das Cidades, secretarias, conselhos e fundos). Com a institucionalização de uma agenda de reforma urbana, foi instituído o Sistema Nacional de Habitação, construída a nova Política Nacional de Habitacional e formulado o Plano Nacional de Habitação. No entanto, mesmo com toda a estrutura institucional disponível, na prática, faltou adesão política ao ideário de justiça social e de cidades menos desiguais, problema que, somado à crise mundial no processo de acumulação capitalista, contribuiu para o enfraquecimento do Ministério das Cidades enquanto formulador e condutor da política urbana. Nesse cenário, todo o planejamento de reformas coordenado pelo referido ministério foi abandonado, dando lugar à elaboração e à implementação de ações e programas desarticulados, entre eles o Programa MCMV.

O Programa MCMV foi criado em 2009 e apenas superficialmente tocado pela perspectiva ampliada do direito à moradia. Isso ocorre porque, na prática, seu desenho e sua

implementação se distanciaram da perspectiva intersectorial de enfrentamento dos problemas sociais e da proposta inicial do governo Lula de integrar a política habitacional às demais áreas de desenvolvimento urbano – distanciamento que prejudicou duas importantes dimensões da habitação social: dignidade e adequação. Como demonstrado, do ponto de vista institucional-financeiro, a solução proposta para o enfrentamento do déficit habitacional pelo Programa MCMV não apresentou grandes diferenças se comparada às ações que o antecederam. Apesar de numericamente a produção do MCMV ter sido muito significativa (mais de 5 milhões de UH em menos de 10 anos, sendo aproximadamente 39% para baixa renda 0 a 3 SM, maior do que a produção do BNH em seus 20 anos de história, cerca de 4,5 milhões, sendo um terço da UH destinada a famílias de baixa renda 1 a 3 SM), mesmo com as mudanças nas suas normas, o programa não foi capaz de superar os grandes problemas da habitação social no Brasil, entre eles a inserção urbana, a periferização e a segregação socioespacial. As mudanças nas regras do MCMV, ainda que insuficientes para resolver todos os problemas do programa, produziram avanços na interpretação do conceito de moradia, passando esta de ser, ao menos na norma, compreendida como espaço de reprodução da vida, que demanda um conjunto de serviços, equipamentos e políticas para se realizar. As mudanças nas normas do MCMV também foram importantes para adequação do programa à realidade urbana e às demandas do seu público alvo. No entanto, mesmo com os avanços, as mudanças não alteraram de forma significativa o desenho original do programa. Assim, a prática da sua implementação não foi alterada, e as atribuições dos diferentes agentes envolvidos na produção habitacional não foram esclarecidas.

Entre os diversos agentes envolvidos no desenho e na implementação do Programa MCMV, dois ganharam destaque: o setor privado da construção civil e a Caixa Econômica Federal. Apesar da autonomia dada ao setor privado da construção civil e da concentração de poder nas mãos da CAIXA, conforme a literatura consultada, todos os envolvidos na produção do programa são igualmente responsáveis pelos resultados alcançados, seja por suas ações ou omissões. Inicialmente, estados membros, Distrito Federal e municípios atuaram basicamente na função de indicação de demandas e seleção de beneficiários, mas, a partir de 2011 a construção de novos empreendimentos habitacionais passou a demandar compromissos do município com adequação, ampliação e/ou instalação de equipamentos e serviços públicos. Com essas novas atribuições, esperava-se que a atuação dos municípios se tornasse mais incisiva na questão fundiária e no planejamento urbano das cidades, mas na prática não foi isso que aconteceu. O que se viu, de maneira geral, foi a redução do papel do

município na promoção da habitação de interesse social no âmbito do Programa MCMV. Essas são as contradições de um programa com forte apelo social, mas que, na prática, de acordo com seus críticos, figurou mais como um pacote econômico.

Como foi destacado, independente do viés ideológico, a maioria das avaliações do MCMV reconhece a sua importância para a habitação social no país, sem, contudo, deixar de ressaltar seus aspectos positivos e negativos. Os aspectos negativos fazem referência a questões como: favorecimento do interesse do setor privado, incapacidade de promover inserção urbana adequada, reforço a segregação socioespacial, baixa qualidade construtiva, sobreposição da quantidade sobre a qualidade, porte inadequado dos empreendimentos, inadequação da solução dois quartos para todos e prevalência do modelo condominial. Os aspectos positivos referem-se à retomada da discussão da questão da habitação social, ao porte e ao alcance do programa e ao volume de subsídios destinados à produção de HIS.

É preciso reconhecer que o MCMV facilitou o acesso à moradia de melhor qualidade para milhares famílias brasileiras de baixa renda que não teriam condições de realizar o sonho da casa própria via mercado. Todavia, apesar dos avanços no enfrentamento do déficit habitacional e da inclusão da população de baixa renda, ganharam destaque nas avaliações do MCMV as dimensões negativas como a reprodução do padrão periférico das experiências anteriores e o reforço da segregação socioespacial e do lugar histórico destinado às camadas populares, a periferia. Esses aspectos geraram contradições e problemas de diversas ordens que afetam o espaço urbano, o ambiente e a organização social. Por tudo isso, torna-se necessário que as futuras ações voltadas à promoção da HIS considerem a intersectorialidade para, na prática, contribuírem com a promoção dos direitos, especialmente do direito à moradia adequada.

Em Juiz de Fora, os resultados dos estudos realizados sobre a produção do MCMV- Empresas Faixa 1 não se distanciaram do verificado em outros municípios brasileiros. Grande parte dos problemas identificados está relacionada a limitações da inserção urbana dos residenciais, como a dificuldade de acesso a serviços e equipamentos públicos. A administração pública local não conseguiu desenvolver ações alinhadas ao proposto pelo Plano Municipal de Habitação e à capacidade de inserção urbana de cada região urbana de forma a otimizar os resultados do Programa MCMV. Apesar de numericamente positivo, o MCMV em Juiz de Fora reforçou o lugar periférico da habitação de interesse social, estabelecendo um conjunto de dificuldades, restrições e limitações para os seus beneficiários e para a população do entorno.

A produção do MCMV em Juiz de Fora foi alvo de recomendações do Tribunal de Contas da União para adoção de medidas de mitigação dos fatores de risco à segurança das habitações e dos moradores dos residenciais. Foram recomendações que na prática produziram poucas mudanças na forma de atuação dos agentes implementadores do programa no município. Com isso, pode-se constatar que a perspectiva setorializada ainda impera na nossa forma de ver a realidade, perceber os problemas, enxergar as dinâmicas urbanas e sociais, propor soluções e construir cidades. Porém, nem tudo está perdido, pois um aspecto do fluxo da produção do Programa em Juiz de Fora é digno de atenção: a criação do Comitê Técnico Intersetorial em 2013. A este Comitê coube a responsabilidade de analisar, a partir de uma perspectiva intersetorial, os possíveis efeitos da produção habitacional do MCMV sobre a sua área de implantação e, assim, esclarecer o poder público local sobre os prós e os contras do(s) futuro(s) empreendimento(s). Torna-se, portanto, necessário reforçar a importância desse tipo de iniciativa porque muitas vezes a eficácia de projetos ou programas depende do alinhamento de ações intersetoriais. Um alinhamento que soma e complementa, mas implica negociação de interesses para a construção de sinergias, através da articulação entre saberes e práticas setoriais para atuar sobre problemas concretos, vivenciados por pessoas reais em territórios reais. Por tudo isso, a ideia de intersetorialidade inscrita no referido comitê deveria estar na ordem do dia das políticas, porque este um primeiro passo para que as cidades possam responder às demandas e aos problemas de moradia, emprego, transporte, cultura e educação de forma integrada.

Educação foi o tema dedicado ao Capítulo 2, com destaque à sua dimensão escolar. Primeiramente, voltou-se o olhar para a educação enquanto um direito humano explicitado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no ordenamento constitucional brasileiro. Em seguida, foram abordados aspectos da fruição da dimensão escolar desse direito, tendo por referência a contextualização da escola e a expansão do ensino público no Brasil. O retorno aos textos constitucionais se fez necessário para destacar a trajetória curva desse direito na vida social brasileira e evidenciar a conquista da sua inscrição como direito social fundamental e direito público subjetivo na CF/1988, o instrumento jurídico mais importante para os direitos sociais no Brasil.

Como ressaltado, as constituições brasileiras não abordam o direito à educação de forma linear. Entre uma Carta e outra verificou-se “idas e vindas”, avanços e retrocessos no tratamento do direito à educação. Um conjunto de elementos e princípios entram e saem dos textos constitucionais de acordo com os interesses do momento como: obrigatoriedade do

Estado na prestação; financiamento; conservadorismo na oferta; laicidade; embates público-privado; e limitação da liberdade acadêmica. A presença resumida ou expandida da educação nos textos constitucionais tem relação com a forma de organização social e com a relevância do tema para as elites econômica e política. Ou seja, a ênfase ao direito à educação nas constituições brasileiras se dá conforme as características do cenário social, político e econômico. Na prática, antes da década de 1930, pouca atenção foi dada ao direito à educação pelo poder público no Brasil, e a escola era tida como uma instituição seletiva. Apesar da reduzida atenção pelo poder público, o anseio por educação crescia na população como um todo, anseio que fez surgir mobilizações sociais em prol da expansão do ensino e da redução do analfabetismo. Foram mobilizações que abarcavam sociedade civil e intelectuais envolvidos em movimentos de renovação da educação, como o Escola Nova, que influenciaram mudanças na legislação e na elaboração de importantes documentos para a condução da educação no país, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Essas mobilizações alcançaram resultados positivos, mas a escola ainda se apresentava seletiva devido à insuficiência de vagas nas instituições públicas para atender o conjunto de crianças e jovens, muitos deles oriundos de famílias impossibilitadas de arcar com os “custos” da educação ofertada pelo setor privado.

A partir da década de 1940, ações empreendidas para redução do analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade alcançaram resultados expressivos, o índice de matrículas na escola primária, por exemplo, quadruplicou de 1940 até 1970, e a matrícula no Ensino Médio saltou de 260 mil em 1940 para 4 milhões em 1970. São números expressivos, mas a escola ainda permanecia seletiva porque grande parcela da população ainda estava fora da escola e a taxa de analfabetismo na década de 1960 se aproximava de 40%. Essa seletividade se arrastou por anos, constituição após constituição, sendo somente na Carta de 1967 a educação apresentada como “direito de todos” e declarada como “dever do Estado” – avanços ao menos na lei, mas avanços.

A reforma educacional ocorrida no período da ditadura militar ampliou o acesso ao ensino elementar e estendeu o tempo de escolarização obrigatória, mas simultaneamente criou mecanismos de contenção nos níveis médio e superior. Escolas foram criadas, matrículas ampliadas, mas sem condições reais de incluir todos e sem avanços no quesito qualidade. Porém, o período da redemocratização e a proclamação da Constituição de 1988 deram novos contornos ao reconhecimento e à fruição dos direitos no país, afinal grande parte dos direitos que nela estão não havia antes, ao menos não na forma como nela se

apresenta. A expansão do ensino público ganhou novas possibilidades. Certamente avanços. Tais avanços foram percebidos em termos quantitativos e qualitativos, porque houve aumento no N° de leis e dispositivos legais em matéria educacional, melhorias no conteúdo das normas e das mudanças reais no acesso à Educação Básica.

Evidentemente ainda permanecem desigualdades e desafios para a universalização da Educação Básica e para a oferta qualificada para todos, mas é preciso reconhecer o progresso da CF/1988 em matéria de proteção à dimensão escolar do direito à educação. Conforme o atual ordenamento jurídico brasileiro, a educação escolar é direito de todos – um instrumento essencial capaz de auxiliar na prática social e no mundo do trabalho. A partir da CF/1988, a escola ganha cada vez mais importância social e estratégica nos diferentes territórios do país, e sua intensa vertente socializadora tem contribuído para a constituição do direito à educação como um dos direitos mais importantes da cidadania – um direito de tamanha expressão e amplitude que, quando devidamente realizado, capacita para novos direitos.

O problema do direito à educação no Brasil não se restringe à lentidão que configurou a expansão do ensino, mas à forma como esta se deu, alheia às condições sociais e locais, o que acabou resultando em prejuízos para os indivíduos, assim como para a sociedade e para a nossa tenra democracia. Nesse sentido, a expansão do ensino no Brasil não proporcionou à escola o papel integrador alcançado em outros países, porque o modelo de modernização adotado no país e o sistema econômico por ele organizado nunca chamaram a escola a desempenhar papel relevante no desenvolvimento nacional. Enquanto no Brasil a escola continuava isolada do ambiente social e ainda lutávamos pela redução da taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade (aproximadamente 40% em 1960) e pela expansão do acesso à educação elementar (em 1970 aproximadamente 32% da população de 7 a 14 anos estavam fora da escola), em contextos internacionais o olhar, voltava-se a identificação e compreensão de fatores intra e extraescolares que interferem no sucesso escolar.

Todavia, esse isolamento da escola brasileira não significa que esta seja uma instituição impermeável. Ao contrário, suas utilizações para a realização de tarefas que excedem o âmbito educativo escolar são verificadas desde a década de 1930, quando, a partir de então, tornaram-se uma tendência que evidencia o lugar secundário das funções educativas na formação da escola pública brasileira. Esse processo de transferência de tarefas para a escola (“rosbustecimento” para Eveline Algebaile e desescolarização para Mônica

Peregrino), apesar de representar uma expansão da esfera escolar, não favorece a promoção do ensino e do conhecimento. Contudo, apesar de muitos descasos e atrasos, a partir da CF/1988, ocorreram uma real expansão do acesso e melhorias no fluxo, sobretudo no que se refere ao Ensino Fundamental.

Entretanto, muito ainda precisa ser feito. A universalização da Educação Básica, na prática, ainda não se realizou. Apesar dos avanços, ainda temos problemas de permanência e qualidade. Desigualdade e exclusão ainda marcam a escola brasileira, ainda que de outras formas e em outros termos (OLIVEIRA, 2005). A exclusão de hoje se caracteriza, principalmente, em uma exclusão “na escola”, a qual que gera novos desafios ao atendimento escolar de qualidade para todos e à educação de sujeitos capazes para a vida em sociedade independente das características individuais, da origem familiar e do local de moradia. Identificar e compreender as novas formas de exclusão que se fazem presentes na escola pública brasileira são atitudes indispensáveis para o enfrentamento das desigualdades educacionais e dos desafios postos à pedagogia. Sem esse enfrentamento, não há como minimizar a distância entre o proclamado e o realizado.

As lacunas entre o proclamado e o realizado, ganharam materialidade neste estudo a partir dos dados apresentados no Capítulo 3, oriundos de entrevistas com mães e jovens de 15 a 19 anos moradores de residenciais do Programa MCMV-Empresas Faixa 1 e com educadores de escolas que atendem esses residenciais. A pesquisa tomou como referência quatro residenciais do MCMV instalados em Juiz de Fora, e os dados, em seu conjunto, confirmam que a universalização da Educação Básica, na prática, ainda não se realizou. As entrevistas buscaram levantar informações acerca dos impactos e das interferências do MCMV ao atendimento escolar e ao processo de escolarização de crianças e jovens no município de Juiz de Fora. Conforme os entrevistados, os impactos do referido programa e da forma de organização do espaço por ele estimulada ultrapassam o âmbito do direito à moradia e afetam outras dimensões da vida, inclusive a escolar, ora de forma positiva ora de forma negativa.

Consensos e dissensos foram verificados na fala dos entrevistados acerca do Programa MCMV e dos residenciais envolvidos nesta pesquisa. Foram destacados aspectos positivos e negativos. Os aspectos positivos referem-se, basicamente, aos laços de solidariedade construídos entre os moradores e à conquista da “casa própria”. Este último,

um ponto que merece atenção porque reforça a importância do Programa MCMV para a fruição dos direitos, sobretudo do direito à moradia por parte de uma parcela da população negligenciada pelos programas habitacionais anteriores. Porém, de maneira geral, problemas e aspectos negativos ganharam proeminência na fala dos três grupos de entrevistados com relatos que envolvem: pobreza e vulnerabilidade das famílias; ausência e/ou insuficiência de infraestrutura e serviços; formas irregulares de uso e ocupação dos imóveis; rivalidade e violência entre os moradores; limitações ao direito de ir e vir das pessoas; dificuldades na criação dos filhos, sobretudo quando adolescentes e jovens. Essas são questões que afetam a vida não apenas dos moradores dos residenciais do MCMV, mas da população do entorno como um todo, questões que interferem na concretização dos direitos, de modo a evidenciar que o direito à moradia não se encerra com o acesso à casa.

Consensos e dissensos também foram verificados nas percepções dos educadores acerca dos alunos e das suas famílias e do envolvimento destes no processo educacional. Os educadores apresentaram uma diversidade de opiniões sobre os alunos e suas famílias que transitam entre rótulos de “desinteresse”, “desestrutura” e “reduzida cultura escolar”. Ponto comum na fala do conjunto dos educadores é a pobreza, característica marcante na vida de muitos alunos que residem nos residenciais do MCMV-Empresas Faixa 1. Fome, problemas de higiene e falta de cuidados foram citados como situações recorrentes que tornam os alunos ainda mais vulneráveis. Também ganhou destaque na fala dos educadores:

- as diferentes configurações familiares – questão que, para uns, representa uma desestruturação das famílias enquanto para outros um reflexo das mudanças socioculturais;
- o aumento do N° de alunos com pai e/ou mãe em estado de privação de liberdade ou envolvidos em vícios – fatos que expõem crianças e jovens a situações de risco social e violência que podem comprometer o desenvolvimento emocional e cognitivo;
- a tendência de responsabilizar as famílias, sobretudo as mães, sobre as ações dos filhos e sobre o fracasso escolar – postura injusta, que desconsidera o fato de, no Brasil, as proteções sociais serem insuficientes frente à situação de vulnerabilidade que acomete muitas famílias;
- a falta de interesse dos alunos nos estudos – aspecto interpretado por alguns educadores como falta de reconhecimento da importância da escola e por outros como um problema ocasionado por fatores intra e extraescolares;

- o distanciamento da família no processo de escolarização das crianças e dos jovens
 - para alguns educadores apenas desinteresse, para outros, “falta de cultura escolar” somada a outras situações que dificultam a relação escola-família e limitam a participação familiar no processo educacional.

Há um consenso entre os educadores de que a participação familiar é importante para o sucesso educacional, mas de maneira geral, consideram-na reduzida. Algumas famílias, de fato, interessam-se pouco pelo processo educacional das crianças e dos jovens, mas essa postura não deve ser generalizada ao conjunto das famílias porque muitas se esforçam para ampliar a participação, que, em alguns casos, é limitada pela reduzida cultura escolar e/ou por questões outras que dificultam a presença familiar no cotidiano escolar. Algumas escolas têm se esforçado para aproximar, melhorar e ampliar a relação escola-família, medida que gera efeitos positivos no processo educacional. Contar com a família para que a educação escolar alcance seus objetivos é bom, mas nem sempre é possível a participação familiar nos termos esperados e exigidos pela escola. Estreitar a relação com as famílias é importante, porém a escola não deve ser dependente desta relação para desenvolver suas funções e promover educação de qualidade para todos (LÓPEZ, 2005). Afinal, o proclamado é que todos são sujeitos de direito e a educação, um direito de todos, independentemente das características individuais, de suas famílias e das suas condições de vida.

As funções da escola foram tema de dissenso entre os educadores. Para alguns, caberia basicamente à instituição escolar transmitir conhecimentos, sendo responsabilidade da família educar as crianças e os jovens em relação a questões como respeito e valores. Para outros, a responsabilidade social da escola seria maior, abarcando a perspectiva de uma educação integral, que não se restringe à transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos no currículo formal, mas também inclui a preparação para o mercado de trabalho, para a continuidade dos estudos e para a vida em sociedade, através de uma formação cidadã. Na concepção das famílias, a escola seria responsável pela educação integral das crianças e dos jovens. Nesse sentido, as famílias esperam que a escola atue em diversos campos e possibilite aos seus filhos uma vida melhor, um futuro melhor. A importância que as famílias dão à escola e à educação é evidenciada pelos esforços que fazem para participar do processo de escolarização das crianças e dos jovens e pelos investimentos que fazem para que eles permaneçam na escola.

De acordo com os entrevistados, um conjunto de aspectos relacionados ao Programa MCMV e seus residenciais interfere, direta ou indiretamente, no atendimento escolar e na

escolarização de crianças e jovens em Juiz de Fora. Muitos desafios à gestão e ao atendimento escolar já existiam antes da chegada do MCMV, alguns se agravaram, e novos surgiram. Tais desafios diferem-se de uma instituição para outra em tipo, grau e intensidade, sendo algumas escolas mais frágeis e permeáveis à organização social do território e às dinâmicas socioespaciais do entorno. Assim, umas são mais afetadas e mais desafiadas que outras no atendimento escolar quando da instalação dos residenciais do MCMV no entorno. De maneira geral, os problemas mais citados referem-se a questões como:

- ausência e/ou insuficiência da estrutura física e pedagógica;
- aumento da demanda por vagas e constante chegada de novos alunos;
- conflitos e violências que prejudicam a manutenção do patrimônio público escolar e impactam na segurança das pessoas no interior da escola.

As escolas participantes da pesquisa apresentam diferenças no tamanho, na estrutura, no atendimento e na proposta pedagógica, as quais por si só podem se apresentar como desafios à gestão e ao atendimento escolar e, conseqüentemente, interferir nos resultados educacionais, nas oportunidades educacionais e na trajetória escolar de crianças e jovens. A existência de mais de uma escola ofertando o mesmo nível de ensino no entorno dos residenciais diluiu a demanda de vagas sem que uma única unidade ficasse responsável por atender todos. Essa condição também ocasionou efeito perverso porque permitiu que algumas escolas desenvolvessem estratégias de “recusa de matrículas” para manter o perfil do público atendido até então. As escolas geograficamente mais próximas dos residenciais do MCMV são aquelas que concentram maior número de alunos que moram nesses residenciais e também as que identificam mais mudanças no perfil dos estudantes, inclusive porque parte do público atendido até então migrou para outras instituições quando da chegada dos novos alunos. Tal processo guarda relação com o movimento de “deselitização” da escola pública verificado a partir da década de 1990, sendo que atualmente o que ocorre é a elitização de algumas escolas públicas que se tornam inacessíveis às famílias mais pobres, entre elas as que residem nos habitacionais do MCMV-Empresas Faixa 1. Pode-se entender que esse é um movimento de autoexclusão dos que saem, que também resulta em segregação das camadas da população mais vulneráveis em determinadas instituições educacionais, um movimento que diz de uma limitação do direito à educação porque mesmo sendo a escola para todos, os dados indicam que existe a escola de cada um.

As situações de conflitos e violência que mais afetam as escolas são as ocorrências de invasão, furtos, depredação e vandalismo, o mau uso do espaço e do patrimônio escolar,

os conflitos e as brigas entre os alunos e destes com a equipe pedagógica, alguns resultando em agressão física e uso de drogas. São situações que indicam que a escola não é mais um lugar protegido, mas um espaço aberto às agressões e à violência extramuros. As invasões causam prejuízos materiais ao patrimônio escolar e colaboram para a sensação de insegurança. Episódios de invasão ocorridos no horário de aula, geralmente, são carregados de intimidação, ameaças e enfrentamento explícito entre educadores e invasores.

O grau de violência verificado nos conflitos ocorridos no espaço escolar varia entre as escolas e entre os casos registrados. De maneira geral, foi verificado aumento no N° de conflitos nas unidades escolares, sendo que grande parte se restringe aos alunos e não apresenta gravidade. A maioria das ocorrências são casos de incivildades, desrespeitos, insultos, ameaças e agressões entre estudantes e destes contra os educadores, mas há também ocorrências envolvendo pessoas externas à escola. Apesar de a maioria dos casos ser de pouca gravidade, há registros de problemas mais sérios, inclusive agressões físicas contra alunos e educadores, o que prejudica o clima escolar e torna o ambiente hostil e pouco propício à aprendizagem. Grande parte dos educadores classificou o clima escolar como “bom” ou “adequado”. A base dessa classificação foi a relação entre os diferentes sujeitos no ambiente escolar. A comparação entre escolas também serviu de referência, fato que indica fuga de alguns educadores ao exercício de reflexão sobre a própria realidade educacional na qual atua.

Os problemas destacados pelos entrevistados desafiam os educadores e apresentam demandas que ultrapassam a competência da escola, sua autoridade e suas possibilidades. São desafios e demandas que prejudicam o bom desenvolvimento das funções de educar e ensinar. De acordo com os educadores, constituem-se como problemas que contribuem para o crescimento dos pedidos de transferência – movimento interpretado em algumas escolas como “perda de alunos”. A “perda de alunos” guarda relação com a simples chegada dos novos alunos, os moradores dos residenciais do MCMV (movimento referente ao processo de elitização de algumas escolas públicas), com o medo de transitar nas proximidades dos residenciais do MCMV, e com as restrições de circulação pelo território. Além disso, os alunos moradores do MCMV mudam de escola, tendo em vista a vulnerabilidade da família quanto à realização do direito à moradia.

Abandono, evasão e infrequência também foram citados como problemas que preocupam os educadores. A infrequência escolar tem duas matizes: alunos que não vão para escola e alunos que vão, mas não entram na sala de aula. As duas condutas desafiam a escola

e os educadores de diferentes formas e demandam o envolvimento de outros órgãos como Secretaria de Educação e Conselho Tutelar. Os casos de evasão e abandono, geralmente, envolvem alunos com 15 anos ou mais de idade e são motivados pelas condições objetivas de sobrevivência. Tal explicação isenta a escola do fracasso escolar e oculta os fatores intraescolares que interferem nas oportunidades educacionais.

Também chama a atenção dos educadores a movimentação de alguns alunos entre escolas – a qual aqui é denominada como “circulação de alunos”. Esse fenômeno se caracteriza pelo movimento de entrada-saída-reentrada dos mesmos estudantes nas mesmas escolas, algumas vezes sem a devida formalização. Grande parte dos alunos nessa situação é oriunda de famílias com dificuldades de diversas ordens para fixar moradia, que, em algum momento, residiram em imóveis do MCMV. A constante mudança de endereços de algumas famílias interfere negativamente na concretização do direito à educação de crianças e jovens porque impede a criação de laços com a escola e colabora para o abandono escolar. Considerando que a ocupação irregular de imóveis do MCMV é verificada em diversos municípios brasileiros, é provável que a “circulação de alunos” não seja um fenômeno isolado e exclusivo de Juiz de Fora.

O Programa MCMV também desafiou os jovens na concretização de seus direitos e na vivência da própria juventude. Os principais desafios fazem referência à adaptação ao novo território e à nova vizinhança, à reconstrução das redes de amizade, ao prosseguimento da trajetória escolar, e à inserção e à permanência no mercado de trabalho. Entretanto, o referido programa também produziu efeitos positivos na vida de muitos jovens, considerando que alguns só conseguiram fixar moradia quando se mudaram para os residenciais do MCMV, algo que possibilitou mudanças significativas na vida escolar de vários jovens com a criação e o estreitamento de laços com a instituição escolar, com os educadores e com seus pares.

Os jovens participantes desta pesquisa expressam vontade de aprender e depositam grande esperança no poder da escola contribuir para o seu desenvolvimento acadêmico, para o preparo para o exercício da cidadania, para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho – esperam o que dita a lei, esperam o proclamado. Para eles, a escola é o lugar de aprender e se preparar para o futuro, de fazer amizades e estreitar relações. Mas também pode ser o lugar de reafirmação frente aos pares, mesmo que, para isso, seja constituída em cenário de conflitos. Essas características explicitam a escola como um espaço de múltiplas funções: socialização, aprendizado, crença em um futuro melhor. As condições de vida e a trajetória

escolar dos jovens participantes dessa pesquisa se revelam em meio a um conjunto de dificuldades e carências, de modo que não surpreende o fato de o direito à educação se perder em meio ao caminho da sobrevivência e da luta por superação das adversidades e construção da identidade. Diante de tudo isso, o “estar” na escola pode ser interpretado como a concretização plena desse direito, que, na prática, ainda apresenta grandes lacunas entre o proclamado e o realizado.

A escola pode contribuir de diversas formas na formação dos alunos. Instruir, passar conteúdos programáticos e transmitir conhecimentos são elementos centrais do papel da escola na realização do direito à educação. Todavia, a escola pode ir além, pode educar em valores, educar para a paz e para a cidadania (BRAGANÇA & OLIVEIRA, 2011). Nessa perspectiva, pode contribuir no rompimento do isolamento sociocultural de muitas crianças e jovens que vivem em territórios segregados e estigmatizados (BURGOS, 2014), como alguns dos residenciais do MCMV abordados nesta pesquisa. Propiciar aos alunos o contato com diferentes espaços da cidade e pessoas da mesma origem social que superaram obstáculos e alcançaram o sucesso pela ampliação da escolarização é uma forma de mostrar aos estudantes a importância dos estudos e reforçar a esperança de um futuro melhor via escola. Pode, enfim, trabalhar para incluir todas as crianças e jovens e torná-los todos seres educáveis (ARROYO, 2007). É importante romper o pessimismo pedagógico que afeta alguns educadores, descrentes da possibilidade de a escola educar todos. Contrariedades no ambiente escolar continuarão existindo, mas é preciso fortalecer a escola para que esta possa desenvolver um bom trabalho também em contextos adversos (LÓPEZ, 2005).

Os relatos dos entrevistados indicam que a organização social do território promovida pelo MCMV produz efeitos negativos no processo de escolarização de crianças e jovens. De acordo com os educadores entrevistados, a própria unidade escolar e sua equipe gestora se veem diante de novos desafios quando da instalação dos residenciais do MCMV. Se diretores de escola são profissionais de quem se cobra um conjunto de habilidades, especialmente em função dos processos de descentralização da educação e de autonomia administrativa, financeira e pedagógica implementados a partir da reforma da educação na década de 1990 (TEIXEIRA & MALINI, 2012), as mudanças no entorno da escola e as dinâmicas da cidade passam a cobrar uma “sensibilidade para o território”.

Essa “sensibilidade” seria uma capacidade de acompanhar, adaptar-se e adaptar a gestão da escola à mudança do público atendido pela instituição. Considerando a ideia de que a escola precisa ser lugar de uma relação comunitária para desenvolver um projeto

educativo democrático (APPLE & BEANE, 1997), a chegada de novos alunos e suas famílias forçosamente requer conhecimento do território, acolhimento dos alunos e das suas famílias e repactuação do projeto educativo com os novos sujeitos que acorrem à escola pública.

Muitos participantes dessa pesquisa confirmaram o desenvolvimento dessa sensibilidade da escola e dos educadores para com as especificidades do seu público e evidenciaram o esforço da equipe escolar para educar crianças e jovens na sua integralidade e atender suas demandas, mesmo aquelas não diretamente relacionadas à função principal da instituição escolar. São sujeitos que acreditam que a escola pode fazer diferença na vida dos seus alunos, mas reconhecem as limitações da instituição escolar, isoladamente, para reverter a atual situação e promover educação de qualidade para todos. Por isso, reivindicam mais atenção à educação, mais investimentos e ações sistemáticas e intersetoriais para que os educadores possam desempenhar bem os seus papéis, e, em conjunto com outros órgãos e instituições, atender às demandas dos estudantes e suas famílias. Acredito ser este um caminho possível para superar as lacunas entre o proclamado e o realizado e, de fato, colaborar para a transformação e a justiça social.

Portanto, não se pode responsabilizar o MCMV pelo conjunto dos problemas que afetam as escolas e prejudicam o atendimento educacional e o processo de escolarização de crianças e jovens, mas é importante reconhecer que a sua forma de implementação, que desconsiderou a perspectiva intersetorial e a interdependência entre os direitos, interferiu sobre o direito à educação. Da mesma forma, também torna-se necessário reconhecer que, a partir da implantação dos residenciais do MCMV, escolas e educadores se veem mais desafiados por situações e demandas que desviam o foco das funções pedagógicas, mas que não podem ser ignoradas, porque, muitas vezes, na prática, grande parte dos alunos só pode contar com a escola para terem necessidades básicas garantidas.

Faz-se importante ressaltar que se buscou demonstrar que o Programa MCMV, apesar de seus aspectos positivos, intensificou os desafios à concretização do direito à educação, criou novos obstáculos a ele e trouxe novas demandas ao atendimento escolar. Como consequência, para a escola cumprir o seu papel, torna-se imprescindível conhecer a realidade, os territórios e o mundo dos alunos (BURGOS, 2014). Nesse novo contexto, “a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, em consequência, o trabalho daqueles que atuam nesse meio.” (LÜCK, 2009, p.16) O novo contexto educacional exige dos educadores competências para

realizar ajustes e mudanças no processo educacional e de toda a sociedade e exige abertura para repactuar o projeto educativo de acordo com as necessidades e as demandas emergentes. O enfrentamento aos novos desafios e o atendimento às novas demandas educacionais exigem a articulação entre instituições e políticas que ultrapassem a perspectiva setorial. De outra forma, não há como superar as lacunas entre o proclamado e o realizado no âmbito dos direitos sociais no Brasil. De outra forma, não há como transformar os sujeitos de direitos em sujeitos com direitos realizados e partícipes de uma sociedade plenamente democrática.

Por fim, creio importante ressaltar que os dados, análises e considerações apresentadas neste texto têm a pretensão de colaborar, ainda que de forma singela, com o debate acerca da relação e interdependência entre os direitos sociais, sobretudo no que toca a interface entre os direitos à moradia e educação – elementos que merecem atenção dos formuladores e implementadores de políticas seja no campo educacional ou habitacional. Os dados coletados para esta pesquisa, que podem ser articulados a outros (já existentes ou a serem revelados por outras investigações), evidenciam elementos que merecem atenção mais detida e análises mais aprofundadas para compreensão da relação entre o direito à moradia e o direito à educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. 2ª reimpressão. São Paulo: Instituto da Cidadania Brasil/Fundação Perceus Abramo, 2011.

ABRAMOVAY, M. (Coord.) *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

_____. Programa de prevenção à violência nas escolas: Violências nas escolas. FLCSO Brasil, s.d., 24 p.

_____; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

_____; RUA, M. G. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ABREU, M. A. A apropriação do território no Brasil colonial. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Org.). *Explorações geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

ABRUCIO, F. L. Gestão Escolar e Qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, v. 1, 2010, pp. 241-274.

ALBUQUERQUE, E. M. *Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas*. (Dissertação) Mestrado em Saúde Pública. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP; Rio de Janeiro: Ministério da Saúde – Fiocruz, 2009, 99 p.

ALFONSIN, B. M.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Direito à moradia e segurança da posse no Estatuto da Cidade: Diretrizes, Instrumentos e processos de gestão*. Belo Horizonte: Editora Fórum, 1ª Ed., 2006.

ALGEBAILLE, E. Escola pública e pobreza no Brasil: ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALVES, F. Escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar: quais as relações. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 53, n. 2, p. 447-468, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582010000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Fev. 2020.

_____. Escolhas familiares no contexto da estratificação educacional e residencial da cidade do Rio de Janeiro. *32º Encontro Anual da ANPOCS - GT Educação e Sociedade*. Caxambu, 2008.

_____; LANGE, W.; BONAMINO, A. Geografia objetiva de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C.; LASMAR, C. ALVES, F. (Orgs.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

ALVES, M. T. G. *O efeito das escolas para a aprendizagem de seus alunos: um estudo longitudinal no ensino fundamental*. Trabalho apresentado no 30º Encontro Anual da ANPOCS, GT Educação e Sociedade, Caxambu, 2006a.

_____. *Efeito-Escola e Fatores Associados ao Progresso Acadêmico dos Alunos entre o Início da 5ª Série e o Fim da 6ª Série do Ensino Fundamental: Um Estudo Longitudinal em Escolas Públicas no Município de Belo Horizonte – MG*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Faculdade de Educação – UFMG, 2006b.

AMABILE, A. E. N. Políticas públicas. In: CASTRO, C. L. F. AMABILE, A. E. N. *Dicionário de políticas públicas*. Barbacena: EdUEMG, 2012.

AMORE, C. S. “Minha Casa Minha Vida” para iniciantes. In: AMORE, C.S.; SHIMBO, L.Z.; RUFINO, M.B.C. (Orgs.). *Minha Casa... e a Cidade? avaliação do programa minha casa minha vida em seis estados brasileiros*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015. p. 11–27.

_____; SHIMBO, L.Z.; RUFINO, M.B.C. (Orgs.). *Minha casa... e a cidade? Avaliação do programa minha casa minha vida em seis estados brasileiros*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 1. ed., 2015.

ANDRADE, L. S. É possível transformar em cidade a anticidade? Crítica ao urbanismo de empreendimentos do PMCMV. In: AMORE, C.S.; SHIMBO, L.Z.; RUFINO, M.B.C. (Orgs.). *Minha casa... e a cidade? Avaliação do programa minha casa minha vida em seis estados brasileiros*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 1. ed., 2015, p. 165-193.

ANDRADE PRUDENTE, A.; DE SIQUEIRA LEIRO, M. Inserção Urbana no Programa Minha Casa Minha Vida (MCMV): Avaliação do Conjunto Habitacional Coração de Maria no Município de Salvador, Bahia, Brasil. *Hábitat y Sociedad*, v. 10, 2017, p. 269-288. Disponível em < <http://institucional.us.es/revistas/habitat/10/15-HyS10-misc6-269-288.pdf>>. Acesso em 19 jun. 2018.

APPLE, M.; BEANE, J. (Orgs.) *Escolas democráticas*. São Paulo: Editora Cortez, 1997

AQUINO, C. N. P.; ARRUDA, A. P. S. N. *Educação e efeito-vizinhança: reflexões a partir dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia*. In: XVIII ENANPUR, 2019, Natal. XVIII ENANPUR 2019, 2019. v. 1.

ARANTES, P. F.; FIX, M. ‘*Minha Casa, Minha Vida*’, o pacote habitacional de Lula. 30, jul, 2009. Disponível em: < <http://www.correiodadania.com.br/especiais/66-pacote-habitacional/3580-31-07-2009-minha-casa-minha-vida-o-pacote-habitacional-de-lula>>. Acesso em 20 de mar 16.

ARELLANO GAULT, D.; LEPORE, W.; ZAMUDIO, E.; BLANCO, F. *Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas - ¿Como construirlos efectivamente?* México, D.F.: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012.

ARRETICHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas, n: BARREIRA, M.C. & CARVALHO, M.C. (Orgs.). *Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas Públicas*. São Paulo: IEE – PUC SP, 2001, pp. 44-53.

_____. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.) *Avaliação em políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Emergência e Desenvolvimento do *Welfare State*: teorias explicativas. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 39, p. 3-40, 1995.

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. *Educação e Sociedade*, 28 (100), 2007, p. 787-807.

AVRITZER, L. Sociedade civil e Estado no Brasil: da autonomia à interdependência política. In: *Opinião Pública*. Campinas: vol. 18, nº 2, 2012, p. 383-398.

AZEVEDO, S. Desafios da habitação popular no Brasil: políticas recentes e tendências. In: CARDOSO, Adauto Lucio (coord.) *Habitação Social nas Metrôpoles Brasileiras - Uma avaliação das políticas habitacionais em Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo no final do século XX*. Porto Alegre: 2007, 13-41.

_____. *Vinte e dois anos de política de habitação popular (1964-1986): criação, trajetória e extinção do BNH*. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, vol. 22, nº4, outubro 1988.

_____; ANDRADE, L. A. G. *Habitação e poder - Da Fundação da Casa Popular ao Banco Nacional da Habitação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

BABBIE, E. *The practice of social research*. 13th ed. Belmont, Wadsworth Publ, 2013. Disponível em:

<http://jsp.ruixing.cc/jpkc_xingfa/JC_Data/JC_Edt/lnk/20161105194206236.pdf> Acesso em: 15 set. 2018.

_____. *Métodos de Pesquisa Survey*. Belo Horizonte. ED. Da UFMG, 2005.

BALBIM, R.; KRAUSE, C. H.; LIMA NETO, V. C. *Para além do Minha Casa Minha Vida: uma política de habitação de interesse social? Texto para Discussão (IPEA)*, v. 2116, 2015.

BARBOSA, M. L. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: BELTRÃO, K. et al. *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. IPEA / Fundação Ford, 2005.

BARGOS, D. C.; MATIAS, F. F. Áreas verdes urbanas: um estudo de revisão e proposta conceitual. *Sociedade Brasileira de Arborização Urbana REVSBAU*, Piracicaba – SP, v.6, n.3, p.172-188, 2011.

BASTOS, S. Q. A. Juiz de Fora: análise do desenvolvimento industrial e dos desafios colocados pela implantação da Mercedes-Benz. *Anais do X Seminário sobre a Economia Mineira*, 2002.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, nº 106, p. 191-216, 1999.

BENEVIDES, C. V. *Um estado do bem-estar social no Brasil?* (Dissertação) Mestrado em Economia - Universidade Federal Fluminense, 2011.

BENEVIDES, M. V. Cidadania e Direitos Humanos. In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, nº 104, São Paulo, Cortez Ed., 1998, p. 39-46.

BICHIR, R.; CANATO, P. Solucionando problemas complexos? Desafios da implementação de políticas intersetoriais. In: PIRES, R. R. C. *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*. Rio de Janeiro: IPEA, 2010.

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball sampling: problems and techniques of Chain Referral Sampling. In: *Sociological Methods & Research*, v. 10, p. 141-163, 1981.

Disponível em: <

https://pdfs.semanticscholar.org/8881/d08f6f1ab5b65630f86978ec7d14a7978499.pdf?_ga=2.119710400.99473127.1567880898-353841233.1567880898 >. Acesso em: 16 mar. 2016

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum Education*. Maringá: v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.

BOBBIO, N. Sociedade civil. In: BOBBIO, N.; MATTEUCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 4ª ed., 1998, p. 1206-1211.

_____. *Liberdade e igualdade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

_____. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus. 1992.

BOECHAT, C. A. O Programa Minha Casa Minha Vida e a financeirização da produção do espaço. In: *V Encontro Internacional de Política Social*, 2017, Vitória. Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social. Vitória: Programa de Pós-graduação em Política Social da UFES, 2017. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/EINPS/article/view/16598/11449>>. Acesso em 09 nov. 2018.

BOITO JR., A. O governo Lula e a reforma do neoliberalismo. *Revista Adusp*, n. 34, 2005. Disponível em <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/34/r34a01.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BOLAFFI, G. Habitação e Urbanismo: O Problema e o Falso Problema. In: MARICATO, E. (Org.). *A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

BOGUS, L. M. M. Direito à cidade e segregação espacial. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 5, p. 47-50, abr-jun, 1991.

BONDUKI, N. G. Os Pioneiros da Habitação Social. São Paulo: Editora Unesp, Edições Sesc, 2014a.

_____. Avances, limitaciones e y desafíos de la política habitacional del gobierno de Lula: derecho a la vivienda en oposicional derecho a la ciudad. In: BARRETO, T.; ECHEGARAY, M. G.; MANCILLA, M. R. (Coord.) *Casa de infinitas privaciones ¿Germen de ciudades para todos?* Editora Abya-Yala. CLACSO. Universidad Central de Venezuela, Universidad Politécnica Salesiana, 2014b, p. 51-94. Disponível em <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140908020925/Casas.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2018.

_____. *Do Projeto Moradia ao Programa Minha Casa, Minha vida*. Teoria e Debate 82, p. 8-14, maio/junho 2009.

_____. Política habitacional e inclusão social no Brasil: revisão histórica e novas perspectivas no Governo Lula. *Revista Eletrônica de Arquitetura e Urbanismo*. São Paulo, n.1, p.70–104, 2008. Disponível em <https://www.usjt.br/arq.urb/numero_01/artigo_05_180908.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.

_____. *Origens da habitação social no Brasil: Arquitetura moderna, Lei do Inquilinato e difusao da casa própria*. São Paulo: Estação Liberdade: FAPESP, 1998.

_____. Origens da habitação social no Brasil (1930-1964). *Análise Social*. Lisboa: v. 29, n.127, p. 711-732, 1994.

_____; ROLNIK, R. Periferia da Grande São Paulo: reprodução do espaço como expediente de reprodução da força de trabalho. In: MARICATO, Ermínia (Org). *A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial*. 2ª ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

BOULOS, G. Minha Casa, Minha Vida: Impasse e Alternativa. *Portal Outras Palavras*, 08 jan. 2015. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/sem-categoria/minha-casa-minha-vida-impasse-e-alternativa/>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 1989.

_____; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____; PASSERON, J. C. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, L. C. (Dissertação de Mestrado sociologia USP). *Os movimentos sociais e a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988: entre a política institucional e a participação popular*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-16082012-125217/pt-br.php>>. Acesso em 15 mar. de 2020.

BRANDÃO, Z.; CANEDO, M. L.; XAVIER, A. Construção solidária do *habitus* escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, nº 49. Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. (Promulgada em 5 de outubro de 1988). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. [Constituição (1967)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. (24 de janeiro de 1967). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm

BRASIL. [Constituição (1946)]. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. (18 de setembro de 1946). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm

BRASIL. [Constituição (1937)]. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. (10 de novembro de 1937). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm

BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. (16 de julho de 1934). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm

BRASIL. [Constituição (1891)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. (24 de fevereiro de 1891). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm

BRASIL. [Constituição (1824)]. *Constituição Política do Império do Brasil*. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm> Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 24*, de 1 de dezembro de 1983. Brasília, 1983. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc24-83.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2024%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201983.&text=Estabelece%20a%20obrigatoriedade%20de%20aplicar%20a%20manuten%C3%A7%C3%A3o,manuten%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20do%20ensino.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 1*, de 17 de outubro de 1969. Brasília, 1969. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. *Estatuto da Cidade: guia para implementação pelos municípios e cidadãos: Lei n. 10.257*, julho de 2001. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002. Disponível em <<http://www.estatutodacidade.org.br>>.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei N. 8.069/90. Promulgado em 13 de julho de 1990. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. *Estatuto da juventude*. Lei nº Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Censo Escolar de 2008. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus>>. Acesso em: 28 maio 2016.

BRASIL. Lei nº. 13.0005, de 25 de junho de 2014b. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 08 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Campanha de Educação de Adultos. Histórico da educação de adultos no Brasil*. Rio de Janeiro, maio de 1949, n. 8. CPDOC/FVG ref. (LF-85f)

BRASIL. Ministério das Cidades. Programa Minha Casa Minha Vida. 30 de março de 2016. Disponível em: <http://www.cidades.gov.br/habitacao-cidades/programa-minha-casa-minha-vida-pmcmv>. Acesso em 17 jun. 2016.

BRASIL. Ministério das Cidades. Portaria nº 518, de 8 de novembro de 2013. Dá nova redação à Portaria nº 168, de 12 de abril de 2013, do Ministério das Cidades, que dispõe sobre as diretrizes gerais para aquisição, requalificação e alienação de imóveis com recursos advindos da integralização de conta no Fundo de Arrendamento Residencial (FAR), no âmbito do Programa Nacional de Habitação Urbana (PNHU), integrante do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV). *Diário Oficial da União*. Brasília, 11 de novembro de 2013, p. 62. [2013a]

BRASIL. Ministério das Cidades. Portaria nº168, de 12 de abril de 2013. Dispõe sobre as diretrizes gerais para aquisição e alienação de imóveis com recursos advindos da integralização de cotas no Fundo de Arrendamento Residencial - FAR, no âmbito do

Programa Nacional de Habitação Urbana - PNHU, integrante do Programa Minha Casa, Minha Vida - PMCMV. *Diário Oficial da União*. Brasília, 15 de abril de 2013. 2013b.

BRASIL. Ministério das Cidades. Portaria nº 465, de 3 de outubro de 2011. Dispõe sobre as diretrizes gerais para aquisição e alienação de imóveis por meio da transferência de recursos ao Fundo de Arrendamento Residencial - FAR, no âmbito do Programa Nacional de Habitação Urbana - PNHU, integrante do Programa Minha Casa, Minha Vida - PMCMV. *Diário Oficial da União*. Brasília, 04 de outubro de 2011, p. 31. [2011a]

BRASIL. Ministério das Cidades. Plano Nacional de Habitação. Brasília, 2010. [2010b]. Disponível em:

<http://www.cidades.gov.br/images/stories/ArquivosSNH/ArquivosPDF/Publicacoes/Publicacao_PlanHab_Capa.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. Ministério das Cidades. *Caderno de Habitação* 4. Brasília, maio 2006.

BRASIL. Ministério das Cidades. Política Nacional de *Habitação*. Cadernos MCidades 4. Novembro de 2004 (a). Disponível em: <<http://www.cidades.gov.br/secretarias-nacionais/secretaria-de-habitacao/politica-nacional-de-habitacao/4PoliticaNacionalHabitacao.pdf>>.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos - SPI. *Estudo da Dimensão Territorial para o Planejamento: Volume V - Carteira de Investimentos / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos*. Brasília: MP, 2008.

BRASIL. PNEDH. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 7499, de 16 de junho de 2011. Regulamenta dispositivos da Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009, que dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 17 de junho de 2011, p. 7. [2011b]

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 12.424, de 16 de junho de 2011. Altera a Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009, que dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida - PMCMV e a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas, as Leis nºs 10.188, de 12 de fevereiro de 2001, 6.015, de 31 de dezembro de 1973, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 4.591, de 16 de dezembro de 1964, 8.212, de 24 de julho de 1991, e 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.197-43, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 17 de junho de 2011, p. 2. [2011c]

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Medida Provisória nº 514, de 1ª de dezembro de 2010. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2 de dezembro de 2010, p. 3. [2010a]

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Medida Provisória nº 459, de 25 de março de 2009. Dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida - PMCMV, a regularização

fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de março de 2009. [2009a]

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 11.977, de 7 de julho de 2009. Dispõe sobre o Programa Minha Casa Minha Vida – PMCMV e a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas. *Diário Oficial da União*, Brasília, 8 de julho de 2009. [2009b]

BRASIL. *Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV*. Legislação. Disponível em: <http://www.cidades.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=859:legislacao-geral-pmcmv&catid=94&Itemid=126>

BRASIL. Secretaria Nacional de Habitação. *Plano Nacional de Habitação - PLANHAB 2009-2023*. Dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.cidades.gov.br/secretarias-nacionais/secretaria-de-habitacao/planhab>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BROOKE, N. (Org.) *Marcos Históricos na Reforma da Educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

_____. Eficácia escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <<https://www.gestrado.net.br/pdf/262.pdf>>. Acesso em 04 ago de 2018.

_____; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BURGOS, M. B. (Org.) *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

_____. Escola Pública e Segmentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia. Dados – *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 55, n. 4, 2012, pp. 1015 a 1054.

_____. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”. In: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. (Orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Pallas, 2009, pp. 59-131.

_____. *Avaliação, monitoramento e desenvolvimento profissional: a construção de uma engrenagem orientada para a melhoria do trabalho escolar*. (s.d.). Disponível em <<http://www.fundacaoed.org.br>>. Acesso em 20 Out. 2020.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. *Cartilha do Minha Casa Minha Vida 2*. 2011. Disponível em <<http://www.caixa.gov.br/site/paginas/downloads.aspx>>. Acesso em 14 jun 2016.

_____. *Cartilha do PMCMV FAR*. 2009. Disponível em <<http://www.caixa.gov.br/site/paginas/downloads.aspx>>. Acesso em 14 jun 2016.

CAMACHO, N. O. A utilização da Lei nº 11.888/2008 - *Lei de Assistência Técnica Pública e Gratuita – no Programa Minha Casa Minha Vida: limites e possibilidades na*

pós-ocupação das unidades habitacionais. Dissertação apresentada Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ambiente Construído, da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2016.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Orgs.). *Educar em Direitos Humanos - Construir Cidadania*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

CANDIAN, J. F.; REZENDE, W. S. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 25-41, 2013.

CANGUÇU, K. L. A. Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental. 2015. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CARCERERI, M. L. G. *Cidade Alta: território em construção*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. PROURB. Rio de Janeiro, 2009, 137p.

CARDOSO, A. L. (Org.). *O Programa Minha Casa Minha Vida e seus efeitos territoriais*. Rio de Janeiro, Letra Capital, 2013.

_____. *Política Habitacional no Brasil: Balanço e Perspectivas*. 2008. Disponível em <http://www.observatoriodasmetrolopoles.ufjf.br/download/adauto_polhab_brasil.pdf>. Acesso: 15 jan. 2018

_____. et al. *Minha Casa Minha Sina: implicações da recente produção habitacional pelo setor privado na Zone Oeste da cidade do Rio de Janeiro*. In: CARDOSO, A. L. (Org.). *O Programa Minha Casa Minha Vida e seus Efeitos Territoriais*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013. p. 143-160.

_____; ARAGÃO, T. *Do fim do BNH ao Programa Minha Casa Minha Vida: 25 anos da política habitacional no Brasil*. In: CARDOSO, A. L. (Org.). *O Programa Minha Casa Minha Vida e seus Efeitos Territoriais*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013. p. 17-65.

_____; ARAGÃO, T.; ARAUJO, F. S. *Habitação de Interesse Social: Política ou Mercado? Reflexos sobre a Construção do Espaço Metropolitano*. In: *XIV Encontro Nacional da ANPUR*, 2011, Rio de Janeiro. Anais do XIV Encontro Nacional da ANPUR, 2011.

_____; LAGO, L. *Relatório Final de Pesquisa: Avaliação do Programa Minha Casa Minha Vida na Região Metropolitana do Reio de Janeiro: impactos urbanos e sociais*. Observatório das Metrôpoles – Habitação e Cidade. 2015.

_____; QUEIROZ, E.; MELLO, I.; JAENISCH, S. T. *Implementa o do Programa Minha Casa Minha Vida na Regi o Metropolitana do Rio de Janeiro: agentes, processos e contradições*. In: AMORE, C.S.; SHIMBO, L.Z.; RUFINO, M.B.C. (Orgs.). *Minha casa... e a cidade? Avaliação do programa minha casa minha vida em seis estados brasileiros*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 1. ed., 2015, p. 73-102.

CARDOSO, C. F. *100 anos de verticalização em Juiz de Fora: edifícios de apartamentos na avenida Barão do Rio Branco*. 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente

Construído) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CARLOS, A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

CARVALHO, C. S.; ROSSBACH, A. (Orgs.). *O Estatuto da Cidade: comentado*. São Paulo: Ministério das Cidades: Aliança das Cidades, 2010.

CARVALHO, J. M. *A Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2006.

CARVALHO, M. M. C. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. In: *Educação em Questão*. Natal/RN: v. 21, n. 7, set./dez, 2004, p. 90-98.

CASSAB, C.; PINTO, M. B. O Lugar dos Pobres na Cidade de Juiz de Fora: O Programa MCMV e os novos padrões de espacialização da pobreza em JF. *Revista Geografia*, Juiz de Fora, v. 3, n.1, p. 1-7, 2013. Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/revistageografia/files/2014/02/Artigo-1-Revista-GeografiaJan2014.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CASTELLS, M.; BORJA, J. As cidades como atores políticos. *Novos Estudos CEBRAP*, nº 45, 1996.

CASTRO, A. de; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* Rio de Janeiro: v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 06 out. 2020.

CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (Orgs.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.

_____; RIBEIRO, J. A. C. As políticas sociais e a Constituição de 1988: conquistas e desafios. In: *Políticas Sociais: acompanhamento e análise*. Brasília: Repositório do Conhecimento do Ipea, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4135>>

CASTRO, L. F. S. *Dinâmica demográfica da Mata Mineira e a Microrregião Geográfica de Juiz de Fora*. 2006. Disponível em <<http://www.virtu.ufjf.br/artigo%203a5.pdf>>. ISSN - 1808-9011. Acessado em 16 de janeiro de 2009, 10 p.

CASTRO, M.; REGATTIERI, M. (Orgs.) *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CASTRO, M. B. de. *A proteção aos direitos humanos nas Constituições brasileiras*. Conteúdo Jurídico. Brasília-DF: 26 jun. 2013. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/35731/a-protacao-aos-direitos-humanos-nas-constituicoes-brasileiras>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CENPEC. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole*. São Paulo: CENPEC, 2011 (Informe de Pesquisa).

CENTRO DE PESQUISAS SOCIAIS; PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. *Proposta de Política Municipal de Habitação – Juiz de Fora*. Juiz de Fora: CPS/UFJ, 2007.

CHARLOT, B. Prefácio. In: ABRAMOVAY, M. (Coord.) *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

_____. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam a questão. *Sociologias*. Porto Alegre, v. 4 n. 8, p. 432-443, jul/dez. 2002.

CHAUÍ, M. S. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R.; OLIVA, A.M.; GENEVOIS, M. (Orgs.). *Direitos humanos e ...*. São Paulo: Brasiliense, 1989, 1ª ed., p. 15-36. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/humanismo/chaui.html>>. Acesso em 13 dez. 2019.

CHRISTOVÃO, A. C.; SANTOS, M. M. A Escola na Favela ou a Favela na Escola? In: RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C.; LASMAR, C. ALVES, F. (Orgs.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

CHIZZOTTI, A. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, O. (Org.) *A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988* [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=oC4xDQAAQBAJ&pg=PT2&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. *Sur, Revista Internacional de Direitos Humanos*. [online]. 2005, vol.2, n.2, pp.36-63. ISSN 1806-6445. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003>>. Acesso em 18 jan 2018.

COMPARATO, Fábio Konder. Direitos humanos e Estado. In: RIBEIRO GESTER, A. C. (Org.) *Direitos humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CONDÉ, E. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 2, p. 78-100, 2013.

CORRÊA, R. L. Construindo o conceito de cidade média. In: SPOSITO, M. E. B. (Org.). *Cidades médias: espaços em transição*. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p.23-33.

_____. *O espaço urbano*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

COSTA, D. M. V. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

COSTA, S. Esfera Pública, Redescoberta da Sociedade Civil e Movimentos Sociais no Brasil. Uma Abordagem Tentativa. *Novos Estudos CEBRAP*, nº 38, pp. 38-52, 1994.

COUTO, B. R. *O direito social e a Assistência Social na sociedade brasileira: uma equação possível?* São Paulo: Cortez, 2004.

CPDOC/FGV - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas. *Anísio Teixeira – A construção da Educação Brasileira*. Brasília, s.d.(a).

_____. Navegando na História - A Era Vargas: dos anos 20 a 1945. s.d.(b). Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao>>. Acesso em 23 Fev. 2020.

_____. Navegando na História - A Era Vargas: dos anos 20 a 1945. Anos de Incerteza (1930 - 1937) > Golpe do Estado Novo. s.d.(c). Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/GolpeEstadoNovo>>. Acesso em 23 mai. 2020.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. Ed. Cortez, 2001.

CUNHA, M. V. da. A desqualificação da família para educar. In: *Caderno de Pesquisa*. (Fundação Carlos Chagas). São Paulo, nº 102, p. 46-64, 1997.

_____. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 186, p. 318-345, maio/ago. 1996.

CUNHA, T. A.; SILVA, M. S. Índícios de imprecisão entre público alvo e atingido pelo programa 'Minha Casa, Minha Vida' em São Paulo. In: *II Congresso Internacional de Habitação Coletiva Sustentável*, 2016. São Paulo: Fundação Armando Alvares Penteado, 2016. p. 292-299. Disponível em: <https://issuu.com/laboratoriovivienda21/docs/livro_actas__book_r04_livro_digital_c0dc1cac715b5a>. Acesso em 10 nov. 2017.

CURY, C. R. J. A Educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, O. (Org.) *A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988* [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=oC4xDQAAQBAJ&pg=PT2&hl=pt-BR&source=gbp_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*: v. 29, n. 2, p. 195-206, mai/ago, 2013a.

_____. Fundamentos de uma educação para os direitos humanos. In: *Revista do COGEIME*, v. 41, p. 131-144, 2013b.

_____. República - Educação - Cidadania: tensões e conflitos. In: *Cadernos de História da Educação* (UFU. Impresso), v. 9, p. 31-43, 2010a.

_____. Educação Básica no Brasil como desafio. *Propuesta Educativa*. Buenos Aires: v. 34, p. 25-36, 2010b.

_____. A Educação Básica como Direito. In: *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas). São Paulo, v. 38, p. 293-303, 2008a.

_____. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista* (UFMG), v. 48, p. 205-222, 2008b.

_____. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor*. Brasília: Ministério da Educação, 2006a. Disponível em <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/3-sala_fundamentos_direito_educacao> Acesso em: 06/03/2016.

_____. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. *Educação e Sociedade*, v. 27, p. 667-688, 2006b.

_____; HORTA, J. S.; FÁVERO, O. A Relação Educação-Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituições brasileiras 1823 – 1988*. [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=oC4xDQAAQBAJ&pg=PT2&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 25 fev. 2020.

DALLARI, D. A. *Direitos humanos e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DAVIES, N. O Financiamento da Educação Estatal no Brasil: novos ou velhos desafios? *Revista Educação On-line PUC-Rio*, nº 10, p. 31-63, 2012. Disponível em: <<http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/20042/20042.PDF>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 5/6, n.24, p. 40-52, 2003.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

DELGADO, G. C.; THEODORO, M. Desenvolvimento e Política Social. In: JACCOUD, L. (Org.). *Questão Social e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo*. Brasília: IPEA, 2005.

DOMINGUES, J. M. A dialética da modernização conservadora e a nova história do Brasil. *Dados*. Rio de Janeiro: v. 45, n. 3, p. 459-482, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582002000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 Abr. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – Documento Regional BRASIL: Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar, 2005.

DRAIBE, S. M. O Sistema Brasileiro de Proteção Social: O legado desenvolvimentista e a agenda recente de reformas. *Cadernos de Pesquisa - NEPP/Unicamp*, nº 32. Campinas, 1998.

_____. *O Welfare State no Brasil: características e perspectivas*. *Cadernos de Pesquisa - NEPP/Unicamp*, nº 8. Campinas, 1993.

_____; AURELIANO, L. A Especificidade do Welfare State Brasileiro. In: MPAS/CEPAL. (Org.). *Reflexões Sobre a Natureza do Bem-Estar - A Política Social em Tempo de Crise, Articulação Institucional e Descentralização*. Brasília: CEPAL/MPAS, 1989, v. 1, p. 85-178.

DURHAM, E. R. Movimentos Sociais: A Construção da Cidadania. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 2, n.10, p. 24-31, 1984.

ENGEL, C. L. et al. Diagnóstico dos homicídios no Brasil: subsídios para o Pacto Nacional pela Redução de Homicídios. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2015.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. 1975.

ESPING-ANDERSEN, G. *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton: Princeton University Press, 1990.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole*. São Paulo: CENPEC, 2011 (Informe de Pesquisa). Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/pesquisa-educacao-em-territorios-de-alta-vulnerabilidade-social-na-metropole.pdf>. Acesso em 04 Set. 2020.

FACHIN, Z.; PAGLIARINI, A. Movimentos Sociais na Constituição Brasileira de 1988: A Construção da Democracia e dos Direitos Humanos. *Revista Direitos Humanos E Democracia*, v. 6, nº 12, 2018, 150-160. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/8267>>. Acesso em 14 mar. de 2020.

FARIAS, T. M.; PINHEIRO, J. Q. Vivendo a vizinhança: interfaces pessoa-ambiente na produção de vizinhanças “vivas”. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 1, 2013, p. 27-36. 2013.

FÁVERO, O. (Org.) *A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988* [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=oC4xDQAAQBAJ&pg=PT2&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966). *Fórum de Educação de Jovens e Adultos*. s.d. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2020.

FEDOZZI, L. et al. Participação, cultura política e cidades. *Sociologias*. v. 14, p. 14-44, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/soc/v14n30/02.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2020.

FEITOSA, S. C. S. Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado. 1ª. ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2008. v. 1500. 156p

_____. Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de Educação. (Dissertação de Mestrado – Educação). Universidade de São Paulo, 1999.

FERNANDES, E.; ALFONSIN, B. (Coord.). *Direito à moradia adequada: o que é, e para quem serve, como defender e efetivar*. Belo Horizonte: Fórum, 2014. p. 141-160.

FERREIRA, G. G.; CALMON, P.; FERNANDES, A. S. A.; ARAÚJO, S. M. V. G. Política habitacional no Brasil: uma análise das coalizões de defesa do Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social versus o Programa Minha Casa, Minha Vida. *Urbe Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 2019, nº 11.

FERREIRA, J. S. W. Minha Casa Minha Vida: a responsabilidade coletiva de um desastre urbano. *Revista Contraste*, v. 1, p. 110-119, 2015. Disponível em: <http://xviananpur.com.br/anais/?wpfb_dl=515>. Acesso em 5 ago 2018.

_____. (Coord.) Produzir casas ou construir cidades? Desafios para um novo Brasil Urbano. São Paulo: LABHAB; Fupam, 2012. Disponível em <http://www.fau.usp.br/deprojeto/labhab/biblioteca/textos/ferreira_2012_produzirhab_cidades.pdf>. Acesso em 20 jun. de 2017.

FERREIRA, L. A. M. Evasão escolar. *Encontros pela Educação*. 2000. Disponível em: <[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Texto%20Evas%C3%A3o%20Escolar%20\(Luiz%20Antonio%20Miguel%20Ferreira\).doc](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Texto%20Evas%C3%A3o%20Escolar%20(Luiz%20Antonio%20Miguel%20Ferreira).doc)>. Acesso em: 23 Nov. 2020.

FIX, M. A. B. *Financeirização e transformações recentes no circuito imobiliário no Brasil*. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas, 2011.

FLACH, S. de F. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul/set. 2009.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. *Revista em Aberto*. Educação On Line, vol 1. Rio de Janeiro: PUC, 2005.

_____; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16, n. 61, p. 625-638, 2008.

FREITAG, Bárbara. *Teorias da cidade*. Campinas: Papyrus Editora, 2006.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. MINISTÉRIO DAS CIDADES. *Déficit Habitacional no Brasil 2008*. Centro de Estatística e Informações. Brasília, DF: Ministério das Cidades, 2013.

GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. *Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais*. J. F. C. Soares (coord.). Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG - Segrac Editora, 2002.

GASPARINI, S. M., BARRETO, S. M., ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, maio. / ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 02 jul. 2015.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995, p. 228-252.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GLÓRIA, D. M. A. Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias. *Paidéia*, v. 15, n. 30, p. 31-42, 2005.

GOHN, M. G. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 1997. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2016/10/120184012-Maria-da-Gloria-Gohn-TEORIA-DOS-MOVIMENTOS-SOCIAIS-PARADIGMAS-CLASSICOS-E-CONTEMPORANEOS-1.pdf>>. Acesso em 17 mar. de 2020.

GOMES, J. V. Socialização primária: tarefa familiar? In: *Caderno de Pesquisa*. (Fundação Carlos Chagas). São Paulo, nº 91, p. 54-61, 1994.

GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*. São Paulo: ano 1, n. 2, p.15-24, 2006.

GUERREIRO, I. A. Sobre a forma do Programa Minha Casa Minha Vida: o projeto de desenvolvimento contraditório do PT. In: *Anais do XVI ENANPUR - Espaço, Planejamento e Insurgências*. Belo Horizonte, 2015.

HADDAD, S. Apresentação. In: HADDAD, S. GRACIANO, M. (Orgs.) *A educação entre os direitos humanos*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006. (Coleção educação contemporânea)

_____.; GRACIANO, M. (Orgs.) *A educação entre os direitos humanos*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006. (Coleção educação contemporânea)

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. (Orgs.) *Origens e Destinos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

HAYASHI, M C. P. I.; HAYASHI, C. R. M.; SILVA, M. R. da. Panorama da educação jesuítica no Brasil colonial: síntese do conhecimento em teses e dissertações. *Em Aberto*, v. 21, p. 137-172, 2007.

HELENE, O. Evolução da escolaridade esperada no Brasil ao longo do século XX. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 197-215, 2012.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS - IBASE e INSTITUTO PÓLIS. *Juventude Brasileira e Democracia* – participação, esferas e políticas públicas. Relatório final. Rio de Janeiro: IBASE; São Paulo: PÓLIS. Dezembro de 2005. Relatório Final.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS - IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Microdados 2018.

_____. Censo demográfico de 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485756>. Acesso em: 05 Fev. 2020.

_____. Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar, 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206>. Acesso em: 21 Nov. 2020.

_____. *Notas estatísticas – Censo Escolar 2017*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 15 Jan. 2021.

JUNQUEIRA, L. A. P. *Articulações entre o serviço público e o cidadão*. X Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago, Chile, 18 -21 Oct. 2005

_____. gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. *Revista Saúde e Sociedade*, v. 13, n. 1, p. 25-36, jan./abr. 2004.

_____. Descentralização, intersetorialidade e rede como estratégias de gestão da cidade. *Revista FEA-PUC-SP*, São Paulo, v. 1, p. 57-72, nov. 1999.

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la Cepal*. N. 75. Dec. 2001.

KERSTENETZKY, C. L. O Estado de bem-Estar na Idade da Razão. Rio de Janeiro: Campus, 2012.

KLINTOWITZ, D. Por que o Programa Minha Casa Minha Vida só poderia acontecer em um governo petista? *Cadernos Metrópole*, v. 18, p. 165-190, 2016.

KNOPP, G.; ALCOFORADO, F. Governança social, intersetorialidade e Territorialidade em Políticas Públicas. *Revista eletrônica sobre Reforma do Estado (REFE)*, Salvador, Instituto Brasileiro de Direito Público, nº. 22, jun-ago, 2010. Disponível em: <<http://www.direitodoestado.com/revista/RERE-22-JUNHO-2010-GLAUCO-KNOPP-FLAVIO-ALCOFORADO.pdf>>. Acesso em 08 jul. de 2016.

KOERNER, A. Direitos humanos e as leis no Brasil: a cidadania e o artigo 5º da Constituição Federal de 1988. In: SCHILLING, Flávia (org.). *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, p. 61-83, 2005.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. *Educação & Sociedade. Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul.-set. 2012.*

_____; RIBEIRO, L. C. Q. Fronteiras urbanas e oportunidades educacionais: O caso do município do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C.; LASMAR, C. ALVES, F. (Orgs.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

KRAUSE, C.; BALBIM, R.; LIMA NETO, V. C. *Minha Casa Minha Vida, Nosso Crescimento: onde fica a Política Habitacional?* Texto para discussão. IPEA, 2013.

LARAYA, Larissa Benez. BALBO, Gisele Cristina. *Revista Científica Eletrônica do Curso de Direito – ISSN: 2358-8551 14ª Edição – Julho de 2018*. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/hztISkkTr0p0HxY_2019-2-28-15-32-23.pdf. Acesso em 22 mai. 2020.

LAWALL, J. S. *Espacialização da habitação de baixa renda em Juiz de Fora: habitação popular e ‘submoradia’ nos Centros Regionais Norte e Oeste*. (Dissertação). Mestrado em Planejamento Urbano e Regional. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2010.

LEME, M. C. S. (Org.). *Urbanismo no Brasil 1895 - 1965*. São Paulo: Studio Nobel; FAUUSP, FUPAM, 1999.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LEFEBVRE, Henri. *La revolución urbana*. Madrid: Alianza, 1983.

LEVY, Evelyn. *Democracia nas cidades globais: um estudo sobre Londres e São Paulo*. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

LIBERATI, W. D. *Direito à educação: uma questão de justiça*. São Paulo: Malheiros Editores LTDA, 2004.

LIMA JUNIOR, J. B. *Os direitos humanos econômicos, sociais e culturais*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

LONGO, F. V.; VIEIRA, J. M. Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade educacional no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 38, p. 1051-1071, 2017.

LOPES, I. C. *Práticas Sociais e Percepção do Usuário como Parâmetros para Projetos de Arquitetura no Interior da Habitação de Interesse Social: estudo de caso no Condomínio Vivendas Belo Vale, Juiz de Fora – MG*. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente

Construído) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

_____. et al. Relatório do Grupo de Trabalho Avaliação Arquitetônica e Técnica (GTAAT) do EEI. 2015.

LOPES, J. M. A.; SHIMBO, L. Z. Projeto e produção da habitação na região central do estado de São Paulo: condições e contradições do PMCMV. In: AMORE, C. S.; SHIMBO, L. Z.; RUFINO, M. B. C. (Orgs.) *Minha casa... e a cidade? Avaliação do programa minha casa minha vida em seis estados brasileiros*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015, p. 229-253.

LÓPEZ, N. *Escola e contexto social na América Latina: quando a globalização chega à sala de aula*. São Paulo: Fundação Fé e Alegria do Brasil: Loyola, 2009.

_____. *Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos a la Educación en el Nuevo Escenario Latinoamericano*. Buenos Aires, IPEE/UNESCO, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 9. ed., 2005.

LÜCK, H. *Gestão da Cultura e do clima organizacional da escola*. 2. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2011.

_____. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. São Paulo: Fundação Lemann/Editora Positivo, 2009.

MACHADO, A. F. *Desigualdade de acesso a oportunidade educacionais: acesso à escola de mais alto desempenho relativo em Carapicuíba*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2017.

MACHADO, E. Governo Lula, neoliberalismo e lutas sociais. *Lutas Sociais* (PUCSP), v. 21/22, 2009, p. 23-34. Disponível em <http://www4.pucsp.br/neils/downloads/2_eliel.pdf> Acesso em: 22 mar 2018.

MACHADO, P. J. de O. A contagem da população 2007 e a demografia da microrregião de Juiz de Fora. *Revista Virtú*. Juiz de Fora: 2007, 9 p. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo-6-a-8.pdf>>.

MAGRONE, E. (Org.) *Escola do Herval: a teimosia da esperança*. Juiz de Fora: CAEd, FADEPE, 2016.

MAIA, M. C. História do Direito no Brasil - os direitos humanos fundamentais nas Constituições Brasileiras. *Revista JurisFIB*, v. III, p. 267, 2012.

MANCEBO, S. L. T. *Caminhos da Educação Pública no Brasil: dilemas e tensões para a realização de uma educação emancipatória*. (Dissertação de Mestrado – Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2007.

MARICATO, E. *Para Entender a Crise Urbana*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. O impasse da política urbana no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Por um novo enfoque teórico na pesquisa sobre habitação. Cadernos Metrôpole (PUCSP), v. 21, p. 33-52, 2009.

_____. O Ministério das Cidades e a política nacional de desenvolvimento urbano. *Políticas Sociais. Acompanhamento e Análise*. Brasília: Ipea, nº 12, fev. 2006.

_____. *Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana*. São Paulo: Vozes, 2001.

_____. *Política habitacional no regime militar: do milagre brasileiro à crise econômica*. Vozes, 1987.

_____. *A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982. Disponível em: <<https://erminiamaricato.files.wordpress.com/2012/03/a-produccca7acc83o-capitalista-da-casa-e-da-cidade-no-brasil-industrial.pdf>>. Acesso em 15 mar. de 2019.

_____; SANTOS JÚNIOR, O. A. dos. Construindo a Política Urbana: participação democrática e o direito à cidade. In: RIBEIRO, L. C. Q.; SANTOS JÚNIOR, O. A. dos. *As Metrôpoles e a Questão Social Brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2007.p.165-196.

MARQUES, P. *Modernização do Brasil: dilemas e perspectivas*. São Paulo: IAA/USP, 1994, 53 p. (Política científica e tecnológica, 18). Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/modernizacao-do-brasil-dilemas-e-perspectivas>>. Acesso em 28 Abr. 2020.

MARTELETO, L. J. Desigualdade intergeracional de oportunidades educacionais: uma análise da matrícula e escolaridade das crianças brasileiras. Texto para discussão 242, UFMG/CEDEPLAR, Belo Horizonte, 2004.

MARTINS, B. X. O Programa Minha Casa, Minha Vida: a dinâmica imobiliária no Brasil no contexto da financeirização do capital e do sentimento de urgência. In: Anais do XVI Encontro Nacional da Anpur (ENANPUR). Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://xvienanpur.com.br/anais/?wpfb_dl=506>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MARTINS, C. B. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. Em Aberto, v. 9, n.46, p. 59-72, 1990.

MARTINS, V. P. S. *A lei de 15 de outubro de 1827*. Direito Net: 2001 (24/10/2001). Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/482/A-lei-de-15-de-outubro-de-1827>>. Acesso em: 22 Abr. 2020.

MAZZEI, K.; COLESANTI, M. T. M.; SANTOS, D. G. Áreas verdes urbanas, espaços livres para o lazer. *Revista Sociedade e Natureza*, v. 19, n. 1, p. 33- 43, 2007. <http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/9350>. Acesso em 05 nov. 2020.

MEDEIROS, R. S. Interseccionalidade e políticas públicas: aproximações conceituais e desafios metodológicos. In: PIRES, R. R. C. *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*. Rio de Janeiro: IPEA, 2010.

- MEDEIROS, M. A Trajetória do Welfare State no Brasil: Papel Redistributivo das Políticas Sociais nos Anos de 1930 aos anos de 1990. Brasília: IPEA, 2001.
- MEDEIROS, M.; BAROBOSA, R. J.; CARVALHAES, F. Educação, Desigualdade e Redução da Pobreza no Brasil. Texto para discussão nº 2.447 / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: 2019.
- MELLO, G. N. Escolas eficazes: um tema revisitado. Brasília: MEC, SEF, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001781.pdf>>. Acesso em 01 Ago 2018.
- MELO, M. A. Classe, burocracia e intermediação de interesses na formação da política de habitação. Espaço & Debates, ano 8, n. 24, 1988, p. 75-85.
- MELO, S. G de; MORAIS, A. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10-34, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 Nov. 2020.
- MILANO, J. Z. (Mestrado). Um lugar para chamar de seu? O Programa Minha Casa Minha Vida e a ideologia da casa própria. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, 2013. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/101869/000931551.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 06 mai. 2017.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>> Acesso em 03 ago. 2017
- MIRANDA, A. C. As discontinuidades da Educação: análise das constituições outorgadas dos séculos XIX e XX. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: *Revista do Instituto de Ciências Humanas*, vol. 15, nº 23, 2019.
- MONNERAT, G. L.; SOUZA, R. G. Política social e intersetorialidade: consensos teóricos e desafios práticos. In: *SER Social*, v.12, n. 26, janeiro a junho de 2010. Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social. Departamento de Serviço Social. Universidade de Brasília.
- MORAES, L. M.; VIVAS, M. D. O direito à moradia, o acesso à terra e o papel dos movimentos sociais no Brasil. In: FERNANDES, E.; ALFONSIN, B. (Coord.). *Direito à moradia adequada: o que é, e para quem serve, como defender e efetivar*. Belo Horizonte: Fórum, 2014. p. 141-160.
- MOREIRA, V. S. Avaliação dos Resultados do Programa Minha Casa, Minha Vida em Minas Gerais. (Dissertação Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa: 2016.

_____; SILVEIRA, S. F. R.; EUCLYDES, F. M. “Minha Casa, Minha Vida” em números: quais conclusões podemos extrair?. In: *IV Encontro Brasileiro de Administração Pública*, 2017, João Pessoa. Anais do IV Encontro Brasileiro de Administração Pública, 2017. p. 594-613.

MUCHINELLI, L. (Doutorado). Política Nacional de Habitação e Plano Nacional de Habitação: Contradições do Programa Minha Casa Minha Vida em Juiz de Fora – MG. São Paulo: Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, 2017.

_____. (Dissertação). *O Direito à Cidade em Áreas de Especial Interesse Social: o Caso do Dom Bosco em Juiz de Fora, MG*. Mestrado em Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MUÑOZ, C. Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em: < <http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2255>>. Acesso em 18 Jan. 2021.

MUÑOZ, V. Do direito à justiça. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Org.). *A educação entre os direitos humanos*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006. (Coleção educação contemporânea)

MURAT, M. G. (Mestrado). O impacto no entorno das habitações de interesse social do Programa Minha Casa, Minha Vida em Juiz de Fora, Minas Gerais. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, 2015.

NASCIMENTO, D. M.; TOSTES, S. P. Programa Minha Casa Minha Vida: a (mesma) política habitacional no Brasil. *Vitruvius: Arquitextos*, ano 3, n. 133, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/12.133/3936>>. Acesso em: 20 set. 2018.

NASCIMENTO, S. Reflexões sobre a intersetorialidade entre as políticas públicas. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 101, p. 95-120, jan./mar. 2010

NEVES, J. A. P.; DELGADO, J. G.; OLIVEIRA, M. R. (Orgs.). *Juiz de Fora: história, texto e imagem*. Juiz de Fora: FUNALFA Edições, 2004, p.19-25.

NICOLAV, V.; LIMA NETO, J. M. de. Família: proteção social e educação integral. *Educação & Participação*, 2017. Disponível em: <https://legado.educacaoeparticipacao.org.br/tematica/familia/>. Acesso em 06 out. 2020.

NISIDA, V.; VANNUCHI, L.; ROSSI, L. G. A.; BORELLI, J. F. S. LOPES, A. P. O. A inserção urbana dos empreendimentos do programa Minha Casa Minha Vida na escala local: uma análise do entorno de sete conjuntos habitacionais. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais* (ANPUR), v. 17, p. 63-80, 2015.

NOGUEIRA, M. A. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.213-231, 2010.

_____. A Relação Família-Escola na Contemporaneidade: fenômeno social/ interrogações sociológicas. *Análise Social*, Lisboa, v. XL, n. 176, p. 563-578, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.portugal>.

_____. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. Em *Aberto*, v. 9, n.46, p. 49-58, 1990.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas: ano XXIII, n.78, p. 15-36, abr/ 2002.

NOVAES, R. R. Juventudes cariocas: mediações, conflitos e encontros culturais. In: VIANNA, H. (org.). *Galeras cariocas. Territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1995.

NUCCI, J. C. *Qualidade Ambiental e Adensamento Urbano: um Estudo de Ecologia e Planejamento da Paisagem aplicado ao distrito de Santa Cecília (MSP)*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

OLIVEIRA, F. D.; BRAGA, R. e RIZEK, C. Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, I. C. E. *Estatuto da cidade: para compreender...* Rio de Janeiro: IBAM/DUMA, 2001.

OLIVEIRA, M. M. (Mestrado). *O sonho da moradia digna - Programa Minha Casa Minha Vida Entidades Goiânia de 2009 a 2015*. Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Programa de pós-graduação em Serviço Social, 2017.

OLIVEIRA, M. S. *Absenteísmo docente no sistema de educação do estado do Rio de Janeiro*. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

OLIVEIRA, R. F. O FUNDEF em três dimensões: formulação, regulamentação e implementação. Rio de Janeiro: Publit, 2008. 215 p.

_____; TEIXEIRA, B. B. Do FUNDEF ao FUNDEB: a qualidade ainda fora de pauta. *Vertentes* (UFSJ), v. 33, p. 36-47, 2009.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 661-690, 2007.

_____. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 11, p. 61-74, 1999.

OMETTO, A. M.H.; FURTUOSO, M. C. O.; SILVA, M. V. Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população. *Revista de Saúde Pública / Journal of Public Health*. São Paulo, v. 29, n.5, 1995, p. 403-414.

- OSORIO, L. M. O direito à moradia como direito humano. In: FERNANDES, E.; ALFONSIN, B. (Coord.). *Direito à moradia adequada: o que é, e para quem serve, como defender e efetivar*. Belo Horizonte: Fórum, 2014. p. 39-68.
- PACHECO, S. M. Educação Integral e qualidade: problematizando a relação. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Salto para o futuro. Educação Integral*. Ano XVIII Boletim 13 - Agosto de 2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.
- PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.
- PAIVA, A. R. Cidadania e formas de solidariedade social na favela. In: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. (Orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Pallas, 2009.
- _____; BURGOS, M. B. (Orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Pallas, 2009.
- PASSOS, T. K. S. *O trabalho social em empreendimentos do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV): avaliando a operacionalização e os resultados no município de Teresina – Piauí*. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, da Universidade Federal do Piauí, 2017.
- PAULA, G. B.; NOGUEIRA, M. A. L. G.; Desigualdades socioespaciais e escolhas escolares. *Educação*. Santa Maria: v. 43, 2018, p. 55-74.
- PATTO, M. H. S. *A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver*. Editora Caso do Psicólogo, 2010.
- PECHMAN, R. M.; KUSTER, E. *O chamado da cidade. Ensaio sobre a urbanidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- PEQUENO, R. Políticas habitacionais, favelização e desigualdades sócio-espaciais nas cidades brasileiras: transformações e tendências. Anais do X Colóquio Internacional de Geocrítica - Diez Años de Câmbios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2008.
- _____; ROSA, S. V. O Programa Minha Casa Minha Vida na Região Metropolitana de Fortaleza-CE: análise dos arranjos institucionais. In: *Cadernos Metrôpole*. Dossiê: políticas públicas e formas de provisão da moradia. São Paulo, v. 18, n. 35, abr. 2016, pp. 191-215.
- _____; ROSA, S. V. Inserção urbana e segregação espacial: análise do Programa Minha Casa Minha Vida em Fortaleza. In: AMORE, C. S.; SHIMBO, L. Z.; RUFINO, M. B. C. (Orgs.) *Minha casa... e a cidade?* Avaliação do programa minha casa minha vida em seis estados brasileiros. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015. p. 131-164.
- PEREGRINO, M. *Trajetórias Desiguais: Um Estudo sobre os Processos de Escolarização Pública de Jovens Pobres*. Rio de Janeiro, Garamond, 2010.

PEREIRA, A. S. A. Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares. (Dissertação) Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Bel Horizonte, 2005.

PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E.. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. *Educ. Real*. Porto Alegre, v. 41, nº 1, p. 193-216, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100193&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 out. 2020.

PEREIRA, P. A intersectorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: MONNERAT, G. L. et al (Org.). *A intersectorialidade na agenda das políticas sociais*. São Paulo: Papel Social, 2014, v. 1, p. 21-39.

PERISSINOTO BARON, C. M. A produção da habitação e os conjuntos habitacionais dos Institutos de Aposentadoria e Pensões – IAPS. *Revista Tópos*, v. 5, nº.2, 2011, p.102-127.

PINHEIRO, M. F. S. O público e o privada na educação brasileira: um conflito na Constituinte (1987-1988). (Doutorado - Sociologia). UNB, 1991.

PINTO, F. C.; FONSECA, L. E. G. Currículo oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. *Projeção e Docência*, volume 8, número 1, ano 2017.

PIOVESAN, F. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, S. GRACIANO, M. (Orgs.) *A educação entre os direitos humanos*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006. (Coleção educação contemporânea)

PIZZIO, A. A sociedade civil e a esfera pública em regimes democráticos: notas sobre a participação popular. *Inter-ação*, v. 34, p. 173-184, 2009.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. *Portaria Nº 8461/2013*. Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://jflgis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000036560>. Acesso em 21 jan. 2021.

_____. *Juiz de Fora Sempre. Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de Juiz de Fora*. Juiz de Fora (MG): FUNALFA Edições, 2004.

_____. *Plano Estratégico da Cidade de Juiz de Fora*. Relatório Final. Consórcio Mantenedor. Juiz de Fora: 2000.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. de. *Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RAMOS, C. A. *Programas Sociais: Trajetória Temporal do Acesso e Impacto Distributivo*. Brasília: Ipea, 2000. (Texto para discussão, 771)

RAMOS, S. Vulnerabilidade e violência. In: GOMES, C. A. (Org.). *Juventudes: possibilidades e limites*. 1 ed. Brasília: UNESCO: UCB, 2011, v. 1, p. 45-78.

RETAMOSO, A.; KAZTMAN, R. Aprendendo juntos: desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Orgs.). A

cidade contra a escola? *Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

RIANI, F. *Estado Liberal, Estado social e Direitos Fundamentais*. 2013. Disponível em: <http://www.ppgp2014.caedufjf.net/course/view.php?id=61§ion=1>.

RIBEIRO, E. Vizinhança, violência urbana e educação no Rio de Janeiro: Efeitos territoriais e resultados escolares. BIB. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, v. 1, p. 5-182, 2013.

RIBEIRO, F. M. Escola e favela: uma comparação entre os anos 1950 e os anos 2000. In: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. (Orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Pallas, 2009.

RIBEIRO, L. C. Q. Desafios da construção da cidadania na metrópole brasileira. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 22, n. 3, p. 525-544, set./dez. 2007.

_____. *Dos cortiços aos condomínios fechados: as formas de produção da moradia na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; IPPUR/UFRJ; FASE, 1997.

_____; AZEVEDO, S. A Produção da Moradia nas Grandes Cidades Brasileiras: dinâmica e impasses. In: RIBEIRO, L. C. Q.; AZEVEDO, S. (Orgs.). *A Questão da Moradia nas grandes Cidades: da Política Habitacional à Reforma Urbana*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1996.

_____; CARDOSO, A. L.; LAGO, L. C. *Necessidades habitacionais: déficit habitacional e inadequação habitacional*. Rio de Janeiro: Observatório de Políticas Urbanas e Gestão Municipal, IPPUR/UFRJ – FASE, set./2003.

_____; KATZMAN, R. (Orgs.) *A Cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Letra Capital, Rio de Janeiro, 2008.

_____; KOSLINSKI, M. C. A metropolização da questão social e as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C.; LASMAR, C. ALVES, F. (Orgs.). *Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

_____; KOSLINSKI, M. C. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. *Revista Eure*, Vol. XXXV, Nº 106, 2009, p. 101-129.

_____; KOSLINSKI, M. C.; ZUCCARELLI, C.; CHRISTOVÃO, A. C. Desafios urbanos à democratização do acesso às oportunidades educacionais nas metrópoles brasileiras. *Educação e Sociedade*, v. 37, p. 171-193, 2016.

_____; KOSLINSKI, M. C.; LASMAR, C.; ALVES, F. (Orgs.). *Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

RIBEIRO, P. R. M. História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*. USP, Ribeirão Preto, v. 4, p. 15-30, 1993.

RIBEIRO, T. G. Paisagem e espaço público: as intervenções urbanas na avenida Barão do Rio Branco em Juiz de Fora/MG. (Mestrado Engenharia UFJF). 2016. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ambienteconstruido/files/2016/07/Tiago-goretti-ribeiro.pdf>>.

ROLNIK, R. *Guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças*. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. Aumento do teto do financiamento do Minha Casa, Minha Vida: evidência preocupante da explosão dos preços dos imóveis. Blog da Raquel Rolnik, 03 fev. 2011. Disponível em: <https://raquelrolnik.wordpress.com/2011/02/03/aumento-do-teto-dofinanciamento-do-minha-casa-minha-vida-evidencia-preocupante-da-explosao-dos-precosdos-imoveis-no-brasil>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Democracia no fio da navalha: limites e possibilidades para a implementação de uma agenda de reforma urbana no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, nº 11, 2010, pp. 31-50.

_____. O lazer humaniza o espaço urbano. In: SESC SP. (Org.). *Lazer numa sociedade globalizada*. São Paulo: SESC São Paulo/World Leisure, 2000. p.02-05. Disponível em: <https://raquelrolnik.files.wordpress.com/2009/08/lazerhumanizaespacourbano.pdf>. Acesso em 05 nov. 2020.

_____; BISCHOF, R.; KLINTOWITZ, D.; REIS, J. (Orgs.) *Como produzir moradia bem localizada com recursos do programa minha casa minha vida?* Implementação dos instrumentos do Estatuto da Cidade. Brasília: Ministério das Cidades, 2010.

_____; NAKANO, K. As armadilhas do pacote habitacional. In: *Le Monde Diplomatique*, São Paulo, n. 20, p.4-5, mar. 2009. p.4. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=461>. Acesso em 18 set 2018.

_____; KLINK, J. Crescimento econômico e desenvolvimento urbano: por que nossas cidades continuam tão precárias?. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 89, p. 89-109, Mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002011000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 Nov. 2018.

_____; PEREIRA, A.; LOPES, A.; MOREIRA, F.; BORRELLI, J.; VANNUCHI, L.; ROYER, L.; ROSSI, L.; IACOVINI, R.; NISIDA, V. Inserção urbana no PMCMV e a efetivação do direito à moradia adequada: uma avaliação de sete empreendimentos no estado de São Paulo. IN: AMORE, C. S.; SHIMBO, L. Z.; RUFINO, M. B. C. (Orgs.) *Minha casa... e a cidade?* Avaliação do programa minha casa minha vida em seis estados brasileiros. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015, p. 229-253.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. Disponível em: https://www.academia.edu/10417718/Educacao_Otaiza_O_Romanelli_Livro_Historia_da_Educacao_no_Brasil. Acesso em: 15 out. 2019.

ROSÁRIO, M. J. A. do; MELO, C. N. DE. A educação jesuítica no Brasil colônia. *Revista HISTEDBR On-line*: v. 15, n. 61, p. 379-389, 21 jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534/8093>. Acesso em 21 abr. 2020.

ROSSI, L.; BURGOS, M. B. O valor da educação escolar para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o sendo comum escolar. In: BURGOS, M. B. (Org.) *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 50-71.

RUA, M. G.; CARVALHO, M. I. V. (Org.). *O Estudo da Política: Tópicos Seleccionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998.

RUFINO, M. B. C. Um olhar sobre a produção do PMCMV a partir de eixos analíticos. In: AMORE, C. S.; SHIMBO, L. Z.; RUFINO, M. B. C. (orgs.). *Minha casa... e a cidade? avaliação do programa minha casa minha vida em seis estados brasileiros*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 1. ed., 2015. p. 51-72.

SALATA, A. R.; SANT'ANNA, M. J. G. Entre o Mercado de Trabalho e a Escola: os jovens no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LASMAR, C. (Orgs.). *Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital, p. 91-120, 2010.

SALOMONE, R. Entre o universal e o particular: o desafio da práxis pedagógica em escolas de meios populares. In: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. (Orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Pallas, 2009, p. 235-263.

SAMMONS, P. et al. As características chaves das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória*. Belo Horizonte: Editora UFJF, 2008, p. 335-382.

SAMPAIO, M. M. F. & MARIN, A. J. 2004. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, nº 89, 2004, p. 1203-1225.

SANT'ANNA, M. J. G.; SALATA, A. R. *Espaço Urbano e Desigualdade Social: efeito vizinhança e oportunidades educacionais*. In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2009, Rio de Janeiro. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2009.

SANTIN, J. R.; MARAGON, E. G. O estatuto da cidade e os instrumentos de política urbana para proteção do patrimônio histórico: outorga onerosa e transferência do direito de construir. *História*. São Paulo, v. 27, p. 89-109, 2008.

SANTOS, M. A urbanização brasileira. 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

_____. *Metamorfose do espaço habitado*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

SANTOS, W. G. *Cidadania e Justiça: A política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 2ª ed., 1987.

SARLET, I. W. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 8ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

_____. Estado Social de Direito, a Garantia Fundamental da Propriedade e a Proibição de Retrocesso. In: *Revista Ajuris*, v. 73, p. 210-236, 1998.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *Eccos. Revista Científica*, v. 10, p. 147-167, 2008.

_____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação e Pobreza no Brasil. In: *Educação e Pobreza na América Latina*, Cadernos Adenauer, Ano VII, 2006. Disponível em: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=b60b95f8-2fe1-1ce5-437b-9455ea3afe90&groupId=265553. Acesso em: 27 fev. 2020.

SHIMBO, L. Z. Métodos e escalas de análises. In: AMORE, C. S.; SHIMBO, L. Z.; RUFINO, M. B. C. (Orgs.) *Minha casa... e a cidade?* Avaliação do programa minha casa minha vida em seis estados brasileiros. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015. p. 129-50.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SERPA, A. *O espaço público na cidade contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2007.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Revista Educar*: Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>. Acesso em 20 abr. 2020.

SILVA, I. O. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 53, p. 253-272, 2014.

SILVA, K. C. Dinâmicas regionais de cidades de porte médio: um estudo de caso sobre a concentração de serviços de saúde em Caruaru – PE. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Geografia. Recife, 2007, 149p.

SILVA, M. L. P. Favelas cariocas, 1930-1964. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Revista Dados*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

SILVA, T. T. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), Rio de Janeiro (RJ), v. 73, p. 59-66, 1990b.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, n. 2 Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. (Coord.) *Escola Eficaz: Um estudo de três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Segrac Editora e Gráfica Ltda, 2002. v. 500. 116p. Disponível em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/gestao1.pdf. Acesso em 08 ago 2018.

SOARES, S.; SÁTYRO, N. O impacto da infraestrutura escolar na taxa na distorção idade-série das escolas brasileiras de Ensino Fundamental – 1998 a 2005. *Textos para Discussão*. Brasília: Ipea, 2008.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, n. 8, v.16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, M. J. N. (Coord). *Relatório Técnico de Pesquisa: Juiz de Fora – Rumo à Cidade Global*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Pró-Reitora de Pesquisa, 2005.

SOUZA, M. M. C. O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. *Cadernos de Pesquisa*, nº 107, p. 169-186, julho/1999.

SPOSITO, M. E. B. Novos conteúdos nas periferias urbanas das cidades médias do Estado de São Paulo, Brasil. *Investigaciones Geográficas*. Boletín Del Instituto de Geografía-UNAM, n. 54, p. 114-139, 2004.

_____. Reflexões sobre a natureza da segregação espacial nas cidades contemporâneas. *Revista de Geografia*. Dourados: n. 4, p. 71-85, set-dez, 1996.

_____; ELIAS, D.; MAIA, D. S.; GOMES, E. T. A. In: SPOSITO, M. E. B. (Orgs.). *Cidades médias: espaços em transição*. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p.23-33.

SPOSITO, M. P. Um Breve Balanço da Pesquisa sobre Violência Escolar no Brasil. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, v. 27, 2001.

_____. A instituição escolar e a violência. Caderno de pesquisa. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 1998.

_____. O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

_____; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

STEINBERGER, M e BRUNA, G.C. Cidades médias: elos do urbano regional e do público privado. In: ANDRADE, T.A. e SERRA, R.V. (Orgs.). *Cidades médias brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001

STEPHAN, I. I. C. Planos diretores: experiências negativas de Juiz de Fora e São Luiz. *Revista Rua*. Campinas: v. 13, nº 1, 2007, p. 41-59.

SUCUPIRA, N. O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação. In: FÁVERO, O. (Org.) *A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988* [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=oC4xDQAAQBAJ&pg=PT2&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 25 fev. 2020.

TAVARES, G. M. (Coord). *Atlas social - Juiz de Fora: diagnóstico*. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora, 2006.

TAVARES, P. A.; CAMELO, R.; KASMIRSKI, P. A falta faz falta? Um estudo sobre o absenteísmo dos professores da rede estadual paulista de ensino e seus efeitos sobre o desempenho escolar. *Área ANPEC: Área 11 - Economia Social e Demografia*, 2009.

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.59-79. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT_prodInte&pasta=AT%20pi%20Teixeira,%20A.%201962.04.00. Acesso em: 15 fev. 2020.

TEIXEIRA, B. B. Educação como valor - outras razões da escolarização. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo: 1995.

_____; LAWALL, J. S. Habitação em Juiz de Fora: diagnóstico e experiência de formulação de política. In: ZAMBRANO, L. M. Habitação em Juiz de Fora: Diagnóstico e experiência de formulação de política In: *Habitação Social em Juiz de Fora: Debate e Projetos*. Juiz de Fora: UFJF, 2012, v.1, p. 35-58.

_____; LAWALL, J. S. Espaço urbano e segregação espacial: crescimento de áreas de habitação subnormal em cidade de porte médio – Juiz de Fora (MG). In: *12º Encontro de Geógrafos da América Latina*. Montevideo, Uruguay: Imprensa Gega, v. 1, p. 1-6, 2009.

_____; MALINI, E. Formação de diretores: exigência à melhoria da gestão escolar. In: III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2012, Zaragoza, Espanha. Cadernos ANPAE. Timbaúba, PE: ANPAE - Espaço Livre, 2012. v. 15. p. 1-14.

_____; OLIVEIRA, R. C.; OLIVEIRA, R. F. Os efeitos financeiros e organizacionais do FUNDEF e do FUNDEB: evidenciando a exigência da participação - ISSN 2237-6445. In: VI Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 2011, Uberlândia - Minas Gerais. VI Simpósio Internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

_____; OLIVEIRA, R. C.; OLIVEIRA, R. F.; FERNANDES, T. Dez anos de Fundef: uma análise dos recursos destinados ao ensino e dos efeitos do Fundo no Município de Juiz de Fora. In: BRUNO, Adriana Rocha; TEIXEIRA, Beatriz de Basto; CALDERANO, Maria da Assunção. (Org.). *Linhas Cruzadas: políticas educacionais, formação de professores e educação online*. 1ed. Juiz de Fora: UFJF, 2010, v. 1, p. 73-92.

TEIXEIRA, M. C. O Direito à Educação nas Constituições Brasileiras. *Revista da Faculdade de Direito*. São Bernardo do Campo: v. 5, p. 146-168, 2008.

TELLES, S. da S. Pobreza e desigualdade na escola da favela. In: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. (Orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Pallas, 2009.

_____. Viver na pobreza: experiências e representações de moradores de uma favela carioca. Tese (Doutorado em Sociologia). Iuperj. Rio de Janeiro, 2008.

TOMASEVSKI, K. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Org.). *A educação entre os direitos humanos*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006. (Coleção educação contemporânea)

TORRES, H. da G. Segregação Residencial e Políticas Públicas: São Paulo na década de 1990. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 19, nº. 54, p. 41-55, 2004.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. *Auditoria operacional no programa minha casa minha vida*. Brasília, 2014. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/auditoria-operacional-no-programa-minha-casa-minha-vida.htm>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. *Relatório de auditoria operacional no programa minha casa minha vida*. Brasília, 2013. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92858CFD7429>. Acesso em: 05 set. 2018.

TRIGUEIRO, E. S. O. Breve contextualização da educação brasileira. *Revista Educação em Debate*, v. 38, p. 49-61, 2016.

VALENÇA, M. Alternativa de provisão habitacional no Brasil e no mundo. *Revista Mercator*, Vol. 13, nº 3, 2014.

VAN ZANTEN, A. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: v. 26, n. 03, p.409-434, 2010.

_____. New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Education Research Journal*, v. 4, n. 3, 2005.

VENTURA, J.; RAMOS, F. C.; BURGOS, M. B. Região escolar e o mundo do aluno: os casos da Rocinha e da Maré. In: BURGOS, M. B. (Org.) *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 122-148.

VIANNA, L. W. Modernização periférica e seus problemas. *O Estado de São Paulo*. SÃO PAULO, p. A2 - A2, 22 dez. 2013.

_____. *A Revolução Passiva: Iberismo e Americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

VILLA, R. A. D. Política externa do governo Lula: continuidades e rupturas. *Revista Adusp*, n. 34, 2005, p. 13-19. Disponível em:
<http://www.adusp.org.br/files/revistas/34/r34a02.pdf> Acesso em: 27 mar 2018.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, G. (Org.). *Weber – Sociologia*. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13. São Paulo: Ática, 1999, p. 79-127.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? In: *Educação e sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2016.

ZALUAR, A. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

_____. *Morte e vida nas favelas – Como as práticas do crime organizado e a violência atingem crianças e jovens pobres*. Carta na Escola. s.d. Disponível em:
http://www.santoandre.sp.gov.br/biblioteca/bv/hemdig_txt/110303002m.pdf. Acesso em: 12/02/2021.

_____; ALVITO, M. (Orgs.) *Um século de favela*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 5ª Ed., 2006.

ZAMBRANO, L. M. A. et al. *Relatório do projeto de extensão “Escritório Escola Itinerante: avaliação e assessoria técnica pelo curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Juiz de Fora em empreendimento do Programa Minha Casa Minha Vida em Juiz de Fora/MG. Programa de Extensão Universitária*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Engenharia, Departamento de Arquitetura e Urbanismo, 2015.

ZUCCARELLI, C.; CID, G. Escolhas familiares e oportunidades educacionais no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LASMAR, C. (Orgs.). *Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital, p. 249-276, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Carta de Apresentação de Pesquisa Doutorado em Educação

Eu, **Janaina Sara Lawall**, aluna regularmente matriculada no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sob orientação da professora Beatriz de Basto Teixeira, apresento meu projeto de pesquisa intitulado: “**A casa ou a escola? Estudo sobre os efeitos do Programa Minha Casa Minha Vida sobre o processo de escolarização de crianças, adolescentes e jovens – o caso de Juiz de Fora / MG**”. Pretendo, com esta pesquisa, investigar e analisar efeitos que o Programa Minha Casa Minha Vida possa estar produzindo sobre a realização ou as condições de atendimento do direito à educação de crianças, adolescentes e jovens. Para tanto, serão adotados processos interconectados para a coleta e análise dos dados e a escrita da tese. A pesquisa envolverá:

1. Estudo de documentos oficiais e de referenciais bibliográficos que abordam a temática.
2. Consulta a dados e informações produzidas no âmbito do Projeto “ProExt – Escritório Escola Itinerante”.
3. Entrevista semiestruturada com representantes de Escolas que atendem aos 15 empreendimentos habitacionais investigados.
4. Entrevista semiestruturada com familiar/responsável por criança ou adolescente.
5. Entrevista semiestruturada com jovens de 15 a 19 anos.
6. Entrevista semiestruturada com servidores públicos e/ou membros do Conselho Municipal de Habitação envolvidos no processo de implementação do Programa MCMV em Juiz de Fora de 2009 a 2014.

Cabe ainda informar que o **Projeto de Pesquisa está registrado no Comitê de Ética da UFJF** pelo registro CAAE 89113718.2.0000.5147, com aprovação em 05 de junho de 2018 sob o parecer nº 2.692.149 e autorização de dispensa de “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

Desde já agradeço a colaboração e me disponho a esclarecer quaisquer dúvidas.

Juiz de Fora, 14 de junho de 2018.

Janaina Sara Lawall

Contato:
Janaina Sara Lawall
E-mail: jslawall2015@gmail.com
Tel.: (32) 99143-1794

**Carta de Apresentação de Pesquisa
Doutorado em Educação**

Sou Janaina Sara Lawall e estou matriculada no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Estou estudando o Programa Minha Casa Minha Vida em Juiz de Fora para verificar possíveis efeitos desse Programa na realização e no atendimento do direito à educação de crianças, adolescentes e jovens. Contar com sua participação seria muito importante para identificar esses possíveis efeitos. Neste momento meu estudo envolve:

1. Entrevista com familiar ou responsável por criança ou adolescente.
2. Entrevista com jovens de 15 a 19 anos.

Informo que meu projeto de pesquisa (“A casa ou a escola? Estudo sobre os efeitos do Programa Minha Casa Minha Vida sobre o processo de escolarização de crianças, adolescentes e jovens – o caso de Juiz de Fora / MG”) está registrado no Comitê de Ética da UFJF pelo registro CAAE 89113718.2.0000.5147, com aprovação em 05 de junho de 2018 sob o parecer nº 2.692.149 e autorização de dispensa de “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

Desde já agradeço a colaboração. Caso tenha alguma dúvida você poderá entrar em contato comigo pelo telefone (32) 99143-1794.

Juiz de Fora, 26 de setembro de 2018.

Janaina Sara Lawall

Contato:
Janaina Sara Lawall
E-mail: jslawall2015@gmail.com
Tel.: (32) 99143-1794

ROTEIROS DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

ESCOLAS

[diretor, vice-diretor, coordenador, supervisor, secretário ou professor]

O entrevistado:

- Idade, sexo, raça (autodeclarado)
- Trajetória de formação: graduação, especialização, pós-graduação, cursos
- Trajetória profissional: magistério, gestão escolar, atuação em outras escolas
- Tempo em que atua na escola
- Como chegou ao cargo que ocupa na Escola
- Bairro de residência, tempo para deslocamento

Histórico da escola: tempo de criação/funcionamento, processo de decisão de criação

Descrição da escola:

- salas, biblioteca, refeitório,
- professores, funcionários, alunos, turmas, turnos,
- cultura escolar (relação entre professores, direção x professores, professores e direção x alunos, professores x alunos),
- gestão da escola, decisões, colegiado,
- programas de que participa (PDE Escola, PDDE, Mais Educação)
- fluxo escolar: aprovados, reprovados, evadidos, anos em evasão e reprovação mais ocorrem, IDEB, série desses indicadores

Relação da escola com entorno (bairro): relação com comunidade, eventos na escola, segurança da escola, preservação da escola pela comunidade

Relação com as famílias de alunos: como, frequência, motivo do relacionamento (notas, disciplinas, acompanhamento de estudos)

Relação da escola com empreendimento habitacional do Programa MCMV:

Matrículas de novos alunos em função da ocupação do empreendimento habitacional do Programa MCMV: sim, não, quantos, período, indicar casos

Casos de alunos evadidos da escola: sim, não, como, indicar casos

Casos de infrequência: sim, não, como, indicar casos

Casos de “circulação de alunos” - pedidos de transferência e posterior rematrícula: sim, não, como, indicar casos

Mudanças no fluxo e no desempenho escolar após chegada dos novos estudantes

Percepção sobre o empreendimento habitacional do Programa MCMV, localização, segurança, relação entre membros da comunidade, qualidade de infraestrutura e serviços, o que ouve de membros da comunidade sobre o Programa

Desafios da escola após instalação do empreendimento habitacional do Programa MCMV:

Brigas: sim, não, como, indicar casos

Evasão de alunos antigos: sim, não, como, indicar casos

Pedidos de transferência: sim, não, como, indicar casos

Outros

ENTREVISTA COLETIVA: ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Qual a importância da Escola para vocês? Por que vocês vêm para Escola? O que esperam da Escola? Vocês gostam de estudar?

Como é estudar aqui? Como é a relação entre os alunos - professores - funcionários? Vocês gostam de estudar aqui nessa escola? O que vocês mais gostam? O que é mais difícil na Escola? por que vocês acham que é assim?

Como era na escola anterior? Vocês tinham muitos amigos? Como eram as amizades anteriores? Vocês ainda têm contato com esses amigos?

E as amizades nessa escola? Vocês têm muitos amigos na Escola? Como são essas amizades? Esses amigos moram no Parque das Águas ou em outro lugar?

E as amizades no Parque das Águas? Falem um pouco dessas amizades. Era mais fácil fazer amigos aqui no Parque das Águas ou na vizinhança anterior?

Existe “rixa” entre os jovens/adolescentes que moram em diferentes bairros aqui da região? Por que existe essa “rixa”? Eles se agredem? Vocês já viram brigas? Já se envolveram nessas brigas?

E entre os alunos aqui da Escola, também tem “rixa”? Eles brigam ou se respeitam aqui dentro da Escola? Falem um pouco sobre isso.

Falem um pouco sobre o “caminho”/trajeto de vocês para a Escola: Como é? É perigoso? Tem problemas? Quais? Quando esses problemas começaram? Por que acham que existem esses problemas? Alguma vez já deixaram de vir para a Escola por causa desses problemas? Esses problemas existiam no bairro anterior?

Vocês já ouviram falar de alguém que teve ou tem problemas para ir para Escola? Vocês sabem quais são/eram esses problemas? Sabem quando esses problemas começaram? Por que acham que existem esses problemas? Vocês sabem se essas pessoas deixaram de ir para escola por causa desses problemas?

Vocês já ouviram falar de alguém que teve problemas para ir para Escola por causa de brigas, confusão na rua ou outros tipos de conflitos? Sabem quando isso aconteceu? Sabem se essas situações acontecem com frequência? Vocês já presenciaram alguma situação desse tipo? Sabem como a situação terminou?

Alguma criança ou jovem (até 19 anos) que mora nesta casa está estudando?

Sim



Não



Qual a importância da escola para você? Você acha que terminar os estudos é importante? Por que? Fale um pouco mais sobre isso.

Em que escola ele(a) está matriculado? Há quanto tempo? Em que série/ano? Está frequentando as aulas? Por quê? Ele(a) gosta dessa escola? Fale um pouco mais.

Essa escola é perto da sua casa? Como ele(a) vai para escola (ônibus, andando, bicicleta)? Geralmente, como é esse "caminho"/trajeto para escola? Tem problemas? Quais problemas ele(a) já relatou? Quando esses problemas começaram? Por que você acha que tem esses problemas? Alguma vez ele(a) deixou de ir para escola por causa desses problemas? Fale um pouco mais sobre isso.

Você conhece alguém que já teve ou tem problemas para ir para escola? Você sabe quais são/eram esses problemas? Sabe quando eles começaram? Por que você acha que esses problemas surgiram? Você sabe se essas pessoas deixaram de ir para escola por causa desses problemas? O que mais você sabe sobre isso.

Você já ouviu falar de crianças e jovens que tiveram problemas para ir para escola por causa de brigas, tiros ou outros tipos de violência aqui por perto? Sabe quando foi isso? Sabe se acontece com frequência? Você ou alguém da sua casa já presenciou alguma situação desse tipo? O que mais você sabe sobre isso.

Teve algum ano que ele(a) (criança ou jovem da casa) não estudou ou deixou de ir para escola? Quantas vezes isso aconteceu? Por que? Quais eram as maiores dificuldades para ir para escola? Ele(a) não gostava? Tinha outros problemas? Quais? Fale um pouco mais sobre isso.

Em quantas escolas ele(a) já estudou? Essas escolas eram perto ou longe da casa? Tinha que pegar ônibus? Por que teve que mudar de escola?

Qual a importância da escola para você? Você acha que terminar os estudos é importante? Por que? Fale um pouco mais sobre isso.

Em quantas escolas ele(a) já estudou? Eram perto ou longe da sua casa? Tinha que pegar ônibus? Por que teve que mudar de escola? Me fale um pouco sobre isso.

No ano passado ele(a) estava matriculado? Em que escola? Terminou o ano ou teve que deixar a escola? Ele(a) gostava da escola? O que ele(a) fala/falava sobre como era estudar nessa escola.

Quantas vezes ele(a) se matriculou e deixou a escola (não terminou o ano)? Por que? Quais eram as maiores dificuldades para ir para escola? Ele(a) não gostava? Tinha outros problemas? Quais? Fale um pouco mais sobre isso.

Em quantas escolas ele(a) já estudou? Essas escolas eram perto ou longe da casa? Tinha que pegar ônibus? Por que teve que mudar de escola? Fale um pouco mais sobre isso.

Por que ele(a) não está matriculado na escola neste ano? Até que série/ano ele(a) estudou?

A última escola que ele(a) estudou era perto da sua casa? Como ele(a) ia para escola (ônibus, andando, bicicleta)? Ele(a) ia sozinho ou na companhia de outras pessoas? Como era esse "caminho"/trajeto para escola? Tinha problemas? Quais? Quando esses problemas começaram? Por que você acha que esses problemas surgiram? Alguma vez ele(a) deixou de ir para escola por causa desses problemas? Fale um pouco mais sobre isso.

Você conhece alguém, que já teve ou tem problemas para ir para escola? Você sabe quais são/eram esses problemas? Sabe quando eles começaram? Por que você acha que esses problemas surgiram? Você sabe se essas pessoas deixaram de ir para escola por causa desses problemas? O que mais você sabe sobre isso.

Você já ouviu falar de crianças e jovens que tiveram problemas para ir para escola por causa de brigas, tiros ou outros tipos de violência aqui por perto? Sabe quando foi isso? Sabe se acontece com frequência? Você ou alguém da sua casa já presenciou alguma situação desse tipo? O que mais você sabe sobre isso.

JOVENS (15 A 19 ANOS DE IDADE)

[Jovem de 16 a 19 anos de idade que não esteja estudando ou esteja com dificuldades para acessar/frequentar a escola. Casos identificados nos instrumentos do Projeto “Escritório-Escola Itinerante do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFJF” ou indicados pela Escola ou por outros entrevistados.]

Idade (anos): 15 - 16 - 17 - 18 - 19

Morador do MCMV: (1) Sim, beneficiário (2) Sim, relação com beneficiário _____ (3) Sim, Aluguel (4) Sim, ocupado (5) Não

Bairro: _____ **Tempo mora nesse Bairro:** _____ **Tempo mora no atual endereço:** _____

Bairro que morava antes: _____ **Quantas pessoas moram na sua casa?** _____

Quem mora na sua casa?

Pessoa com quem mora	Sim	Quantos?	Idade	Estuda	Escolaridade	Trabalha
Mãe						
Pai						
Irmãos						
		Irmão 1				
		Irmão 2				
		Irmão 3				
		Irmão 4				
		Irmão 5				
Padrasto/Madrasta						
Companheiro(a)						
Avós						
Filhos		Filho 1				
		Filho 2				
		Filho 3				
		Filho 4				
		Filho 5				
Tias/Tios						
Primos						
Outros parentes						
Outras pessoas						

Você está matriculado em alguma escola?

Sim

Não

Em que escola você está matriculado? Há quanto tempo? Em que série/ano você está matriculado? Está frequentando as aulas? Por quê? Você gosta dessa escola? Me fale um pouco sobre como é estudar lá

Essa escola é perto da sua casa? Como você vai para escola (ônibus, andando, bicicleta)? Me conte um pouco sobre o “caminho”/trajeto para escola: Como é? Tem problemas? Quais? Quando esses problemas começaram? Por que você acha que tem esses problemas? Alguma vez você deixou de ir para escola por causa desses problemas? Fale um pouco mais sobre isso.

Você conhece alguém (algum colega seu ou conhecido, por exemplo), que já teve ou tem problemas para ir para escola? Você sabe quais são/eram esses problemas? Sabe quando eles começaram? Por que você acha que existem esses problemas? Você sabe se essas pessoas deixaram de ir para escola por causa desses problemas? O que mais você sabe sobre isso.

Você já ouviu falar de crianças e jovens que tiveram problemas para ir para escola por causa de brigas, tiros ou outros tipos de violência aqui por perto? Sabe quando foi isso? Sabe se acontece com frequência? Você já presenciou alguma situação desse tipo? O que mais você sabe sobre isso.

Teve algum ano que você não estudou ou deixou de ir para escola? Quantas vezes isso aconteceu? Por que? Quais eram as maiores dificuldades para ir para escola? Você não gostava? Tinha outros problemas? Quais? Fale um pouco mais sobre isso

Em quantas escolas você já estudou? Essas escolas eram perto ou longe da sua casa? Tinha que pegar ônibus? Por que teve que mudar de escola?

Em quantas escolas você já estudou? Eram perto ou longe da sua casa? Tinha que pegar ônibus? Por que teve que mudar de escola? Me fale um pouco sobre isso.

No ano passado você estava matriculado? Em que escola? Terminou o ano ou teve que deixar a escola? Você gostava da escola? Me fale um pouco sobre como era estudar nessa escola.

Quantas vezes você se matriculou e deixou a escola (não terminou o ano)? Por que? Quais eram as maiores dificuldades para ir para escola? Você não gostava? Tinha outros problemas? Quais? Fale um pouco mais sobre isso.

Em quantas escolas você já estudou? Essas escolas eram perto ou longe da sua casa? Tinha que pegar ônibus? Por que teve que mudar de escola? Fale um pouco mais sobre isso.

Por que você não está matriculado na escola neste ano? Até que série/ano você estudou?

A última escola que você estudou era perto da sua casa? Como você ia para escola (ônibus, andando, bicicleta)? Você ia sozinho ou na companhia de outras pessoas? Me conte um pouco sobre esse “caminho”/trajeto para escola: Como era? Tinha problemas? Quais? Quando esses problemas começaram? Por que você acha que tinha esses problemas? Alguma vez você deixou de ir para escola por causa desses problemas? Fale um pouco mais sobre isso.

Você conhece alguém (algum colega seu ou conhecido, por exemplo), que já teve ou tem problemas para ir para escola? Você sabe quais são/eram esses problemas? Sabe quando eles começaram? Por que você acha que existem esses problemas? Você sabe se essas pessoas deixaram de ir para escola por causa desses problemas? O que mais você sabe sobre isso.

Você já ouviu falar de crianças e jovens que tiveram problemas para ir para escola por causa de brigas, tiros ou outros tipos de violência aqui por perto? Sabe quando foi isso? Sabe se acontece com frequência? Você já presenciou alguma situação desse tipo? O que mais você sabe sobre isso.

PROJETO: A CASA OU A ESCOLA? ESTUDO SOBRE OS EFEITOS DO PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS – O CASO DE JUIZ DE FORA / MG

QUESTIONÁRIO - ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Qual é a sua idade?

15 anos 16 anos 17 anos 18 anos 19 anos Outra

Em qual residencial do MCMV você mora? _____

Há quanto tempo você mora nesse residencial? ____ ano(s) ____ (meses)

Há quanto tempo mora no atual endereço? ____ ano(s) ____ (meses)

Em qual bairro você morava antes? _____

Por quanto tempo você morou nesse bairro? ____ ano(s) ____ (meses)

Em quantas casas diferentes você já morou? _____

Você gosta mais dessa casa ou da sua casa anterior? Atual casa Casa anterior

Você gosta mais de morar no atual bairro ou no bairro anterior? Atual bairro Bairro anterior

Por que? _____

Você tem amigos na vizinhança onde mora?

Sim, muitos Sim, poucos Quase não tenho amigos na vizinhança

Você tem mais amigos nesse bairro ou tinha mais no bairro anterior?

Tenho mais amigos no bairro em que moro agora Tinha mais amigos no bairro anterior

Você acha a Escola importante? Sim Não

Por que? _____

Geralmente você vem para Escola na companhia de alguém ou sozinho(a)?

Sozinho Na companhia de colegas Na companhia de parentes (
 Na companhia de outras pessoas Na companhia de namorado(a) / companheiro(a)

Geralmente como você vem para a Escola?

Andando / Caminhando De bicicleta De ônibus De moto (
De carro De outra forma (Anotar) _____

Geralmente quanto tempo você leva para chegar na Escola? _____ minutos

Depois que você mudou para o residencial do MCMV, quais dificuldades mais atrapalham você vir para Escola?

(Pode registrar mais de uma resposta)

É longe Não gosto de ir para Escola A Escola é chata
 Preciso trabalhar Preciso cuidar de um familiar Tenho outros interesses (
)

Não podemos deixar a casa vazia () Tenho problemas e não posso sair de casa () Não posso sair sozinho(a)

Você tinha essas dificuldades antes de se mudar para o residencial do MCMV?

() Sim () Não () As vezes

Por que você está matriculado nessa Escola? (Pode registrar mais de uma resposta)

() É a escola mais perto da minha casa () Tenho outros colegas que estudam nessa Escola e por isso decidi estudar aqui
 () É a escola que encontrei vaga () Tive problemas para frequentar outra(s) escola(s)

Em que série/ano você está matriculado(a)? _____

Em quantas escolas você já estudou (contando com esta)?

() Somente nesta escola () Duas () Três () Quatro
 () Cinco ou mais

Você já repetiu de ano? () Sim () Não

Quantas vezes você já repetiu de ano? _____

Qual série você repetiu? Ensino fundamental: _____ Ensino médio: _____

Em qual ano você repetiu? _____

Teve algum ano que você não estudou ou não pode frequentar a Escola o ano todo? () Sim () Não

Quantas vezes isso aconteceu? _____

Em que ano isso aconteceu? _____

Saberia dizer por que deixou de ir para Escola? Quais eram as suas dificuldades para ir para a Escola? (Pode registrar mais de uma resposta)

() A Escola era longe () Não gostava de ir para Escola () A Escola era chata
 () Precisava trabalhar () Precisava cuidar de um familiar () Não podíamos deixar a casa vazia
 () Tinha outros interesses () Estava com problemas e não podia sair de casa
 () Não tinha ninguém para me levar () Não se aplica

Você exerce alguma atividade remunerada? () Sim () Não

Qual é a atividade que você desenvolve? _____

Você faz algum curso além de frequentar a Escola? () Sim () Não

Qual curso? _____ **O curso é pago?** () Sim () Não

Você tem conhecimento de algum jovem/adolescente, vizinho seu, que no momento não está frequentando a Escola?

() Sim () Não

Você saberia dizer quantos jovens/adolescentes não estão estudando? _____

Saberia dizer porque não estão frequentando a escola? _____

Quantas pessoas moram na sua casa? _____

Quem mora na casa		Nome	Idade	Estuda	Escolaridade / Série	Trabalha / Faz bico
Mãe						
Pai						
Irmãos	Irmão 1					
	Irmão 2					
	Irmão 3					
	Irmão 4					
Padrasto/Madrasta						
Companheiro(a)						
Filhos	Filho 1					
	Filho 2					
Avós						
Tias/Tios						
Primos						
Outros parentes						
Outras pessoas						

Muito obrigada pela participação!

APÊNDICE B

Quadros sintéticos de caracterização das escolas e dos entrevistados

Quadro 1. Empreendimentos do Programa MCMC-Empresas Faixa 1 construídos em Juiz de Fora até 2014.

Quadro 2. Características e estrutura das escolas*.

Quadro 3. Percepção dos educadores sobre os impactos da instalação de residenciais do Minha Casa Minha Vida no fluxo e no atendimento escolar.

Quadro 4. Registros de invasão, furto ou depredação da escola e uso do espaço escolar pela comunidade.

Quadro 5. Informações referentes a invasões, furtos e utilização de áreas esportivas pela população.

Quadro 6. Características dos educadores.

Quadro 7. Características dos jovens participantes da pesquisa.

Quadro 8. Características dos jovens participantes da entrevista em profundidade.

Quadro 9. Características das mães e dados da situação familiar.

Quadro 1. Empreendimentos do Programa MCMC-Empresas Faixa I construídos em Juiz de Fora até 2014.

Fase	Nº	Nome do Empreendimento	Região	Bairro	Terreno doado pela Prefeitura	Ano de entrega das unidades	Tipologia	Nº de unidades habitacionais
I	1	Condomínio Vivendas do Belo Vale	S	São Geraldo	Não	2011	Sobrado	128
	2	Residencial Belo Vale I	N	Barbosa Lage	Não	2011	Apartamento	240
	3	Residencial Belo Vale II	N	Barbosa Lage	Não	2011	Apartamento	200
	4	Residencial Araucárias	S	Sagrado Coração de Jesus	Não	2011	Apartamento	380
	5	Residencial Bela Vista	N	Nova Era	Sim	2011	Apartamento	206
	6	Loteamento Parque das Águas	N	Monte Castelo	Sim	2011	Casas	565
	7	Loteamento Nova Gemânia	N	Monte Castelo	Sim	2011	Casas	329
	8	Residencial Miguel Marinho	N	Benfica	Não	2012	Sobrado	344
	9	Residencial Paraíso	O	Nova Califórnia	Não	2011	Apartamento	240
II	10	Residencial Vitória	N	Monte Castelo	Sim	2014	Apartamento	80
	11	Residencial 24 de Junho	N	Loteamento Jardim São João	Sim	2014	Apartamento	100
	12	Residencial Marumbi	L	Marumbi	Sim	2014	Apartamento	136
	13	Residencial Santa Maria	O	Nossa Senhora de Fátima	Sim	2014	Apartamento	100
	14	Condomínio Parque das Águas II	N	Monte Castelo	Sim	2015	Apartamento	280
	15	Residencial Parque Independência	NE	Parque Independência II	Sim	2015	Apartamento	80

Fonte: Elaboração pela autora, adaptado de Zambrano et al (2015); Muchinelli (2017).

Obs.: S=sul; N=norte; O=Oeste; L=leste; NE=nordeste.

Quadro 2. Características e estrutura das escolas*.

Unidade Escolar	Distância aproximada do Residencial (em Km)	Porte da Escola (Nº de alunos)	Atendimento	Turno	Nº salas de aula**	Biblioteca/Sala de leitura	Quadra	Sala/Laboratório de Informática	Sala de AEE/Laboratório de aprendizagem	Outros	Nº Professores	% Professores Contratados*	% Alunos moradores do MCMV*
Alpha	De 1,5 a 2,0	Médio	EI - EF.	Integral	Entre 10 e 15	Biblioteca	Coberta. Desoberta	Sim	Sim	Parque, Horta, Salas de ambiente temático (sala de artes, sala de música, laboratório de história e geografia, laboratório de português e inglês, laboratório de ciências e matemática).	Mais de 50	Menos de 50%	60%
Bêta	De 0,5 a 1,0	Grande	EI - EF.	Manhã, Tarde.	Entre 10 e 15	Sala de leitura	Desoberta	Sim	Não	—	De 30 a 50	Mais de 50%	30%
Gamma	No residencial	Médio	EI - EF. (anos iniciais)	Manhã, Tarde.	Menos de 10	Biblioteca	Desoberta	Não	Sim	Brinquedoteca.	De 30 a 50	Mais de 50%	100%
Delta	De 1,0 a 1,5	Médio	EF. (anos iniciais)	Manhã, Tarde. Integral	Menos de 10	Biblioteca	Pátio aberto usado como quadra	Não	Não	—	Até 30	Menos de 50%	99%
Epsilon	De 1,0 a 1,5	Grande	EF. (anos finais) - EM.	Manhã, Tarde. Integral	Entre 10 e 15	Biblioteca (em espaço improvisado)	Desoberta	Improvisado	Não	—	Mais de 50	Menos de 50%	80%
Dzêta	De 0,5 a 1,0	Médio	EF - EJA.	Manhã, Tarde. Noite.	Menos de 10	Biblioteca (em espaço improvisado)	Desoberta	Sim	Não	Rádio	Mais de 50	Mais de 50%	30%
Êta	De 1,5 a 2,0	Grande	EF. (anos finais) - EM - EJA. CT.	Manhã, Tarde. Noite. Integral (fundamental)	Entre 10 e 15	Biblioteca	Desoberta. Pátio coberto.	Não	Não	Audatório, Horta.	Mais de 50	Mais de 50%	9%
Iota	Menos de 0,5	Médio	EI - EF. (anos iniciais)	Manhã, Tarde.	Menos de 10	Cantinho da leitura (em espaço improvisado)	Pátio aberto	Não	Não	Mesa Alfabeto.	Até 30	Mais de 50%	100%
Kappa	De 1,5 a 2,0	Médio	EI - 1º ano EF.	Manhã, Tarde.	Menos de 10	Biblioteca	Pátio	Não	Não	—	Até 30	Mais de 50%	9%
Lambda	Mais de 2,0	Médio	EF. (anos iniciais - 2º ao 5º ano)	Manhã, Tarde.	Menos de 10	Sala de leitura	Desoberta	Sim (prédio Anexo)	Sim	—	Até 30	Mais de 50%	10%
Omicron	Mais de 2,0	Grande	EF.	Manhã, Tarde.	Mais de 15	Biblioteca	Coberta	Sim	Não	Sala de multimídia.	Mais de 50	Menos de 50%	Não sabe precisar (menos de 10%)
Pi	Mais de 2,0	Grande	EF - EJA.	Manhã, Tarde. Noite.	Entre 10 e 15	Biblioteca	Coberta	Não	Sim	—	Mais de 50	Mais de 50%	1%
Sigma	De 1,5 a 2,0	Médio	EF. (anos finais) - EJA.	Manhã, Tarde. Noite.	Entre 10 e 15	Biblioteca	Coberta	Não	Não	—	Mais de 50	Mais de 50%	Não sabe precisar (menos de 10%)
Ômega	De 0,5 a 1,0	Médio	EF. (2º ao 9º ano)	Manhã, Tarde.	Entre 10 e 15	Biblioteca e Sala de leitura	Desoberta	Sim	Sim	Sala de dança. Mesa alfabeto.	Mais de 50	Mais de 50%	30%

Notas: *Dois educadores participaram da entrevista nas escolas Kappa, Omicron e Pi. **% Percentuais aproximados.
 Obs.: E.I. = Educação infantil, EF. = Ensino fundamental, E.M. = Ensino médio, EJA = Educação de jovens e adultos.
 Fonte: Elaboração própria com dados do campo da pesquisa.

Quadro 3. Percepção dos educadores sobre os impactos da instalação de residenciais do Minha Casa Minha Vida no fluxo e no atendimento escolar.

Escola	Infreqüência		Evasão e Abandono		Transferência		"Circulação de alunos"		Perda de alunos	Impacto MCMV na Escola	Alterações no comportamento dos alunos	Mudanças no Perfil dos alunos	Demanda de novas matrículas no período de implantação do MCMV
	Percepção sobre Infreqüência	Alterações na infreqüência após instalação do MCMV	Percepção sobre Evasão e Abandono	Alterações na Evasão e Abandono após instalação do MCMV	Nº de Pedidos de transferência	Alterações nos pedidos de transferência após MCMV	Percepção sobre "Circulação de alunos"	Alterações na "Circulação de alunos" após MCMV					
Alpha	Regular	Indiferente	Baixa	Indiferente	Baixo	Indiferente	Baixa	Indiferente	Não	Desafios*	Sim. Piorou.	Sim	Muito alta
Bêta	Alta	Aumentou	Alta	Aumentou	Muito alto	Aumentou	Alta	Aumentou	Sim	Negativo	Sim. Piorou.	Não	Muito alta
Gamma	Muito alta	Instalada para atender Residencial do MCMV	Baixa	Instalada para atender Residencial do MCMV	Muito alto	Instalada para atender Residencial do MCMV	Alta	Instalada para atender Residencial do MCMV	Instalada para atender Residencial do MCMV	Instalada para atender Residencial do MCMV	Instalada para atender Residencial do MCMV	Instalada para atender Residencial do MCMV	Instalada para atender Residencial do MCMV
Delta	Baixa	Sem parâmetro	Baixíssima	Indiferente	Muito baixo	Indiferente	Baixa	Indiferente	Não	Positivo	Sim. Melhorou.	Sim	Muito alta
Epsilon	Muito alta	Aumentou	Muito alta	Aumentou	Muito alto	Aumentou	Alta	Aumentou	Sim	Negativo	Sim. Piorou.	Sim	Muito alta
Dzêta	Alta	Aumentou	Alta	Aumentou	Regular	Aumentou	Alta	Aumentou	Não	Negativo	Sim. Piorou.	Não	Muito alta
Êta	Alta	Indiferente	Alta	Indiferente	Regular	Indiferente	Baixa	Indiferente	Não	Indiferente	Não	Não	Baixa
Iota	Alta	Instalada para atender Residencial do MCMV	Alta	Instalada para atender Residencial do MCMV	Muito alto	Instalada para atender Residencial do MCMV	Muito alta	Instalada para atender Residencial do MCMV	Instalada para atender Residencial do MCMV	Instalada para atender Residencial do MCMV	Instalada para atender Residencial do MCMV	Instalada para atender Residencial do MCMV	Instalada para atender Residencial do MCMV
Kappa	Regular	Aumentou	Baixa	Aumentou	Regular	Aumentou	Alta	Aumentou	Sim	Negativo	Sim. Piorou.	Sim	Muito alta
Lambda	Regular	Indiferente	Baixa	Indiferente	Regular	Indiferente	Muito baixa	Indiferente	Não	Negativo no início	Sim. Piorou.	Não	Baixa (impacto no início)
Omicron	Média	Indiferente	Baixa	Indiferente	Regular	Indiferente	Baixa	Indiferente	Não	Indiferente	Não	Não	Baixa
Pi	Alta	Indiferente	Regular	Indiferente	Muito alto	Indiferente	Alta	Indiferente	Não	Indiferente	Não	Não	Baixa
Sigma	Alta	Indiferente	Regular	Indiferente	Regular	Indiferente	Alta	Indiferente	Não	Negativo	Sim. Piorou.	Sim	Alta
Ômega	Regular	Indiferente	Baixa	Indiferente	Alto	Aumentou	Alta	Aumentou	Sim	Negativo	Sim. Piorou.	Não	Alta

Fonte: Elaboração própria com dados do campo da pesquisa.

Quadro 4. Registros de invasão, furto ou depredação da escola e uso do espaço escolar pela comunidade.

Escola	Registro de casos de invasão, furto ou depredação			Uso do espaço escolar pela comunidade		
	Registro	Freqüência	Relação com MCMV	Problema agravado após MCMV	Uso	Utilização autorizada
Alpha	Não	–	–	–	Não	–
Bêta	Sim	Regularmente	Sim	Sim	Sim	Não
Gamma	Sim	Regularmente	Sim	Instalada para atender MCMV	Sim	Não
Delta	Sim	Apenas um episódio*	Sim	Não	Não	–
Epsilon	Sim	Regularmente	Sim	Sim	Sim	Não
Dzêta	Sim	Sem registro nos últimos 2 anos	Sim	Sim	Não	–
Êta	Sim	Sem registro nos últimos 2 anos	Não	Não	Sim	Sim
Iota	Sim	Apenas um episódio*	Sim	Instalada para atender MCMV	Não	–
Kappa	Não	–	–	–	Não	–
Lambda	Não	–	–	–	Não	–
Omicron	Não	–	–	–	Não	–
Pi	Sim	Sem registro nos últimos 2 anos	Não	Não	Não	–
Sigma	Sim	Sem registro no último ano	Sim	Sim	Sim	Sim
Ômega	Sim	Sem registro nos últimos 5 anos	Sim	Sim	Sim	Não

Nota: Entrevistado classificou o impacto geral como "desafio", mas frisou em diversos momentos da entrevista impactos negativos na perspectiva relacional, sobretudo na relação entre e com os alunos.

Fonte: Elaboração própria com dados do campo da pesquisa.

Quadro 5. Informações referentes a invasões, furtos e utilização de áreas esportivas pela população.

Unidade escolar	Registro de casos de invasão, furto ou depreciação				Uso do espaço escolar pela comunidade	
	Registro	Frequência	Relação com MCMV	Problema agravado após MCMV	Uso	Utilização autorizada
Alpha	Não	–	–	–	Não	–
Bêta	Sim	Regularmente	Sim	Sim	Sim	Não
Gamma	Sim	Regularmente	Sim (Instalada para atender MCMV)	Instalada para atender MCMV	Sim	Não
Delta	Sim	Apenas um episódio*	Sim	Não	Não	–
Epsilon	Sim	Regularmente	Sim	Sim	Sim	Não
Dzêta	Sim	Sem registro nos últimos 2 anos	Sim	Sim	Não	–
Êta	Sim	Sem registro nos últimos 2 anos	Não	Não	Sim	Sim
Iota	Sim	Apenas um episódio*	Sim	Instalada para atender MCMV	Não	–
Kappa	Não	–	–	–	Não	–
Lambda	Não	–	–	–	Não	–
Omicron	Não	–	–	–	Não	–
Pi	Sim	Sem registro nos últimos 2 anos	Não	Não	Não	–
Sigma	Sim	Sem registro no último ano	Sim	Sim	Sim	Sim
Ômega	Sim	Sem registro nos últimos 5 anos	Sim	Sim	Sim	Não

Nota: * Apenas um episódio de picinação.

Fonte: Elaboração própria com dados do campo da pesquisa.

Quadro 6. Características dos educadores.

Cargo	Faixa etária	Sexo	Formação	Concursado	Reside no entorno da escola	Tempo em que atua na escola	Atuava na escola quando da chegada dos alunos do MCMV
Vice-diretor	Entre 45 e 50 anos	Feminino	História	Sim	Não	De 11 a 15 anos	Sim
Diretor	Entre 50 e 60 anos	Masculino	Letras	Sim	Não	De 11 a 15 anos	Sim
Especialista	Entre 50 e 60 anos	Feminino	Pedagogia	Não	Não	Até 5 anos	Não
Professor	Entre 35 e 40 anos	Masculino	Educação física	Sim	Não	Até 5 anos	Não
Diretor	Entre 45 e 50 anos	Masculino	História	Sim	Não	De 11 a 15 anos	Sim
Especialista	Entre 40 e 45 anos	Feminino	Pedagogia	Sim	Sim	De 6 a 10 anos	Sim
Especialista	Entre 45 e 50 anos	Feminino	Pedagogia	Sim	Não	Até 5 anos	Não
Secretário	Entre 50 e 60 anos	Feminino	Pedagogia	Sim	Sim	Até 5 anos	Sim
Diretor	Entre 35 e 40 anos	Feminino	Pedagogia	Sim	Não	De 11 a 15 anos)	Sim
Professor	Entre 45 e 50 anos	Feminino	Letras	Sim	Não	De 6 a 10 anos	Sim
Professor	Entre 45 e 50 anos	Feminino	História	Sim	Não	De 11 a 15 anos	Sim
Diretor	Entre 50 e 60 anos	Feminino	Pedagogia	Sim	Não	De 6 a 10 anos)	Sim
Vice-diretor	Entre 35 e 40 anos	Feminino	Pedagogia	Sim	Não	De 6 a 10 anos	Sim
Vice-diretor	Entre 50 e 60 anos	Masculino	História	Sim	Não	Mais de 15 anos)	Sim
Especialista	Entre 45 e 50 anos	Feminino	Pedagogia	Não	Não	Até 5 anos	Não
Diretor	Entre 45 e 50 anos	Feminino	Biologia	Sim	Não	Mais de 15 anos	Sim
Diretor	Entre 45 e 50 anos	Feminino	Pedagogia	Sim	Sim	Mais de 15 anos)	Sim

Fonte: Elaboração própria com dados do campo da pesquisa.

Quadro 7. Características dos jovens participantes da pesquisa.

Nº de identificação	Estuda	Sexo	Idade	Cor/Raça	Residencial MCMV	Família beneficiária MCMV	Nº de casas que já morou	Série matriculado	Nº de escolas que estudou	Nº de reprovações	Ficou sem estudar	Trabalha	Faz curso extra	Conhece jovem que não estuda	Nº moradores na casa	Nº moradores menos de 18 anos	Responsável com quem mora	Escolaridade da mãe	Recebem Bolsa Família	Ocupação da Mãe
1	Sim	Feminino	16	Branco	A	Sim	10	1º ano do EM	5	1	Sim	Não	Sim	Não	7	5	Mãe e Padrasto	EM completo	Sim	Dona de casa
2	Sim	Masculino	15	Pardo	A	Não	12	1º ano do EM	10	0	Não	Às vezes	Não	Sim	10	6	Mãe e Avó	EM incompleto	Sim	Desempregada
3	Sim	Masculino	18	Negro	A	Sim	4	3º ano do EM	3	0	Não	Às vezes	Sim	Sim	4	1	Mãe e Pai	EM completo	Não	Dona de casa
4	Sim	Masculino	16	Branco	A	Sim	4	1º ano do EM	5	3	Não	Não	Não	Sim	3	1	Mãe e Pai	EF completo	Não	Aposentada
5	Sim	Masculino	16	Negro	A	Sim	4	1º ano do EM	3	1	Não	Não	Sim	Sim	4	2	Mãe e Pai	ES completo	Sim	Dona de casa
6	Sim	Masculino	17	Negro	A	Não	5	1º ano do EM	3	1	Não	Não	Não	Não	4	2	Avós	Sem inform.	Sim	Sem informação
7	Sim	Feminino	15	Negro	A	Não	2	1º ano do EM	5	0	Não	Não	Sim	Não	6	3	Mãe e Padrasto	Sem inform.	Sim	Trabalha (Sem inform.)
8	Sim	Feminino	16	Pardo	A	Sim	6	1º ano do EM	5	0	Não	Não	Não	Sim	4	2	Mãe e Pai	Sem inform.	Sam inform.	Trabalha (Sem inform.)
9	Sim	Feminino	15	Negro	A	Não	4	1º ano do EM	3	0	Não	Não	Sim	Não	3	2	Mãe	EM completo	Não	Trabalha (Sem inform.)
10	Sim	Feminino	16	Negro	A	Não	3	1º ano do EM	3	0	Não	Não	Não	Sim	4	2	Mãe e Padrasto	EM incompleto	Sim	Dona de casa
11	Sim	Feminino	17	Branco	A	Sim	Sem inform.	1º ano do EM	3	1	Não	Não	Sim	Sim	4	2	Mãe e Padrasto	Primário completo	Sim	Dona de casa
12	Sim	Masculino	16	Negro	D	Sim	4	8º ano do EF	5	1	Sim	Não	Não	Sim	7	2	Mãe e Pai	EF II incompleto	Sim	Costureira
13	Sim	Feminino	16	Negro	D	Sim	7	1º ano do EM	7	1	Não	Sim	Não	Sim	6	4	Mãe	EF II incompleto	Sim	Trabalha (Sem inform.)
14	Sim	Masculino	17	Pardo	D	Sim	14	2º ano do EM	7	0	Não	Sim	Sim	Sim	4	2	Pai e Madrasta	Sem inform.	Não	Desempregada
15	Sim	Masculino	16	Negro	D	Não	5	1º ano do EM	4	0	Não	Sim	Sim	Sim	7	2	Pai e Madrasta	Sem inform.	Sam inform.	Sam inform.
16	Sim	Masculino	16	Negro	D	Sim	2	1º ano do EM	5	0	Não	Sim	Não	Sim	5	3	Mãe e Pai	Sem inform.	Sim	Serviços gerais
17	Sim	Masculino	17	Pardo	D	Sim	4	1º ano do EM	2	1	Não	Sim	Não	Sim	5	3	Mãe	EF completo	Sim	Serviços gerais
18	Sim	Masculino	16	Pardo	D	Não	3	1º ano do EM	3	1	Não	Sim	Sim	Sim	5	2	Irmãos	Sam inform.	Sam inform.	Sam inform.
19	Sim	Masculino	17	Pardo	D	Sim	2	1º ano do EM	3	2	Não	Sim	Sim	Sam inform.	6	5	Mãe	Sam inform.	Sim	Doméstica, Faxineira.
20	Sim	Masculino	16	Negro	D	Sim	3	1º ano do EM	3	1	Não	Sim	Sim	Sim	5	4	Mãe	Sam inform.	Sim	Desempregada
21	Sim	Masculino	19	Negro	D	Sim	7	1º ano do EM	4	3	Sim	Não	Não	Sim	4	3	Mãe	EF completo	Sim	Mancue
22	Sim	Masculino	16	Negro	D	Não	2	1º ano do EM	3	0	Não	Sim	Sim	Sim	6	3	Mãe e Pai	EM completo	Sim	Dona de casa
23	Sim	Masculino	15	Branco	D	Sim	2	9º ano do EF	3	1	Não	Não	Sim	Sim	3	1	Mãe	Sam inform.	Não	Trabalha (Sem inform.)
24	Sim	Masculino	15	Branco	D	Sim	2	8º ano do EF	2	1	Não	Não	Não	Não	5	2	Mãe	EF II incompleto	Sim	Doméstica, Faxineira.
25	Sim	Masculino	15	Negro	D	Sim	3	8º ano do EF	4	1	Não	Não	Não	Sim	6	2	Mãe	Sam inform.	Sim	Desempregada
26	Sim	Masculino	17	Negro	D	Não	Sem inform.	9º ano do EF	1	2	Não	Não	Sim	Sim	3	1	Mãe e Pai	EF completo	Não	Trabalha (Sem inform.)
27	Sim	Feminino	18	Pardo	D	Sim	3	1º ano do EM	3	2	Não	Não	Sim	Não	7	3	Mãe	EM incompleto	Sim	Trabalha (Sem inform.)
28	Sim	Feminino	18	Branco	D	Não	3	1º ano do EM	3	3	Não	Não	Não	Sim	8	2	Irmãos	Sam inform.	Sim	Desempregada
29	Sim	Feminino	15	Negro	D	Sim	5	9º ano do EF	2	0	Não	Não	Não	Não	4	3	Mãe	Sam inform.	Sim	Desempregada
30	Sim	Feminino	16	Negro	D	Sim	2	1º ano do EM	3	1	Não	Às vezes	Sim	Sim	4	1	Mãe e Pai	EM incompleto	Não	Doméstica, Faxineira.
31	Sim	Feminino	19	Pardo	D	Sim	5	2º ano do EM	3	0	Não	Não	Não	Sim	7	4	Mãe	Sam inform.	Sim	Bicos
32	Sim	Feminino	19	Pardo	D	Sim	3	2º ano do EM	2	2	Não	Não	Sim	Sim	4	2	Mãe	EF II incompleto	Sim	Doméstica, Faxineira.
33	Sim	Feminino	17	Pardo	D	Sim	4	2º ano do EM	5	1	Sim	Não	Sim	Sim	4	2	Mãe	EF completo	Sim	Trabalha (Sem inform.)
34	Sim	Feminino	18	Negro	D	Sim	2	1º ano do EM	3	1	Não	Não	Sim	Não	3	1	Mãe	Primário completo	Sim	Trabalha (Sem inform.)
35	Não	Masculino	16	Negro	D	Sim	3	8º ano do EF - Não concluiu	3	1	Não estuda mais	Sim	Não	Sim, inclusive ele próprio	4	3	Mãe	EF completo	Sim	Desempregada
36	Não	Feminino	15	Negro	D	Sim	5	9º ano do EF - Não concluiu	2	1	Não estuda mais	Não	Não	Sim, inclusive ele próprio	6	5	Mãe	Primário completo	Sim	Desempregada

Fonte: Elaboração própria com dados do campo da pesquisa.

Quadro 8. Características dos jovens participantes da entrevista em profundidade.

(Continua)

Características	Rebeca	Ricardo	Ryan	Pietro	Rayane	Luciano	Breno	Rayka
Sexo	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino
Idade	16	15	18	16	16	17	16	15
Cor/Raça	Branco	Pardo	Negro	Negro	Negro	Pardo	Negro	Negro
Estuda	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não (parou para trabalhar)	Não (expulsa)
Por que não está estudando	Estuda	Estuda	Estuda	Estuda	Estuda	Estuda	Parou para trabalhar	Expulsa
Escolaridade – Série em que está matriculado	1º ano Ens. Médio	1º ano Ens. Médio	3º ano Ens. Médio	8º ano	1º ano Ens. Médio	2º ano Ens. Médio	8º ano (não concluiu)	9º (não concluiu)
Trabalha	Não	Bicos	Bicos	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Ocupação na área de	Não trabalha	Ajudante baraca de lanche (festas em parque de exposição)	Garçom em um buffet	Não trabalha	Jovem Aprendiz	Jovem Aprendiz	Construção civil	Não trabalha
Nº residentes na casa	7	10	4	7	6	4	4	6
Nº de residentes com menos de 18 anos	5	6	1	2	4	2	3	5
Responsável com quem mora	Mãe e Padrasto	Mãe	Mãe e Pai	Mãe e Padrasto	Mãe	Pai e Madrasta	Mãe	Mãe
Escolaridade da mãe	Ers. Médio completo	Ers. Médio incompleto	Ers. Médio completo	Ers. Fund. incompleto	Ers. Fund. incompleto	Não soube informar	Ers. Fund. completo	Ers. Fund. incompleto
Renda familiar	Entre 2 e 3 SM	Menos de 1 SM	Entre 2 e 3 SM	Entre 2 e 3 SM	1 SM	Entre 2 e 3 SM	Menos de 1 SM	Sem renda
Família beneficiária MCMV	Sim (Mãe)	Não	Sim	Sim (Mãe)	Sim (Mãe)	Sim (madrasta)	Sim (Mãe)	Sim (Mãe)
Família beneficiária Bolsa Família	Sim	Sim	Não	Não soube informar	Sim	Não soube informar	Sim	Sim
Residencial MCMV de referência	A	A	A	D	D (Residencial Vitória)	D	D	D
Tempo que mora no Residencial	1 ano e 2 meses	2 anos e 4 meses	5 anos e 4 meses	6 anos	2 anos e 10 meses	2 anos e 9 meses	5,3 anos	5,3 anos
Bairro em que morava antes	Santa Cruz (Região Norte)	Linhares (Região Leste)	Jóquei Clube I (Região Norte)	Benfica (Região Norte)	Sagrado Coração de Jesus (Região Sul)	Sagrado Coração de Jesus (Região Sul)	Três Moirhos (Região Leste)	Borboleta (Região Oeste)
Bairro em que morava antes	Santa Cruz	Linhares	Jóquei Clube I	Benfica	Sagrado Coração de Jesus	Sagrado Coração de Jesus	Três Moirhos	Borboleta
Amigos na vizinhança	Muitos	Sem informação	Muitos	Poucos	Quase sem amigos na vizinhança	Poucos	Muitos	Muitos
Mais amigos na vizinhança atual ou no Bairro anterior	Ambos	Sem informação	Anterior ao MCMV	Anterior ao MCMV	Anterior ao MCMV	Atual (MCMV)	Ambos	Atual (MCMV)
Nº de casas em que já morou	10	12	4	3	7	14	3	5
Casa de que mais gostou	Sem informação	Sem informação	Anterior ao MCMV	Atual	Atual	Atual	Sem informação	Anterior
Bairro de que mais gosta/gostou	Sem informação	Sem informação	Anterior ao MCMV	Atual	Anterior ao MCMV	Atual	Sem informação	Atual
Por que gosta mais desse Bairro?	Sem informação	Sem informação	Bairro anterior é menos perigoso	Bairro atual é menos perigoso	Bairro anterior era mais agitado e tinha coisas mais legais	Porque se sente feliz	Sem informação	Mais liberdade
Unidade escolar de referência	7	7	7	5	5	5	5	5
Nº de escolas que frequentou	5	10	3	5	7	7	3	2
Escola de que mais gostou	Outra	Atual	Atual	Outra	Outra	Outra	Sem informação	Última que estudou
Acha Escola importante?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Importância da Escola	Futuro melhor	Futuro melhor	Futuro melhor	Futuro melhor	Futuro melhor	Futuro melhor	Futuro melhor	Futuro melhor
Por que está/estava matriculado nessa escola?	Escola mais perto	Escola que tinha vaga	Escola mais perto	Escola mais perto	Escola mais perto	Escola mais perto	Escola mais perto	Escola mais perto
Quantas vezes foi reprovado	1	Não	Não	1	1	Não	2	1
Série/Ano que foi reprovado	7º	Não foi reprovado	Não foi reprovado	4º	2º	Não se aplica	4º-8º	9º

Quadro 8. Características dos jovens participantes da entrevista em profundidade.

Características	Rebeca	Ricardo	Ryan	Pietro	Rayane	Luciano	Breno	Rayka
Em qual ano foi reprovado?	2015	Não foi reprovado	Não foi reprovado	Não soube informar	2010	Não se aplica	Não soube informar	2017
Deixou de estudar em algum ano?	Sim (2016)	Não	Não	Sim - 2010	Não	Não	Não	Não
Por que deixou de ir para Escola em determinado período?	A Escola era longe	Não se aplica	Não se aplica	Não soube informar	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
Na companhia de quem vai/ia para Escola?	Parentes	Sozinho	Parentes	Sozinho	Sozinho	Sozinho	Colegas	Colegas
Como vai/ia para Escola?	Andando	Andando	Andando	Andando	Andando	Andando	Andando	Andando
Tempo que leva para chegar na escola?	40 minutos	30 minutos	35 minutos	10 minutos	5 minutos	20 minutos	30 minutos	30 minutos
Após mudar para o Residencial MCMV teve dificuldades para ir para Escola?	Não	Escola é longe	Escola é longe	Preciso trabalhar	Não	Não consigo acordar	Não	Preciso cuidar de um familiar
Essas dificuldades existiam antes de morar no Residencial MCMV?	Não se aplica	Sim	Não	As vezes	Não se aplica	Não	Não se aplica	Sim
Faz algum curso além da escola formal?	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não
Qual curso faz?	Rotinas de Secretariado	Não se aplica	Informática, Inglês, Auxiliar de administração, Técnicas básicas de culinário comercial.	Não se aplica	Não se aplica	Aprendizagem profissional (SENAC)	Não se aplica	Não se aplica
O curso é pago?	(SEBRAE)	Não se aplica	Sim (alguns)	Não se aplica	Não se aplica	Não	Não se aplica	Não se aplica
Conhece jovens de até 19 anos da vizinhança que não estudam?	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Quantos jovens de até 19 anos da vizinhança não estão estudando?	Desconhece casos	Não sabe dizer	1	Não sabe dizer	Muitos	Mais de 5	Não sabe dizer	20
Por que esses jovens não estão estudando?	Desconhece casos	Não sabe dizer	Sem vergonha. Inresponsabilidade dos pais.	Não sabe dizer	Amargura é porque falta força de vontade	Por usarem drogas	Não querem	Não querem

Fonte: Elaboração própria com dados do campo da pesquisa.

(Conclusão)

Quadro 9. Características das mães e dados da situação familiar.

Características	Rosa	Jucimara	Célia	Joelma
Idade	47	38	31	30
Escolaridade	Ensino Médio	Fundamental completo (Pro-Jovem Urbano. Iniciou Ens. Médio - Supletivo)	5ª série (6º ano)	6ª série (7º ano)
Raça (Autodeclarada)	Negra	Negra	Negra	Negra
Situação de trabalho	Desempregada	Desempregada	Desempregada	Desempregada
Última ocupação	Operadora de caixa	Capina	Doméstica	Serviços gerais
Família reside em imóvel do MCMV	Sim	Sim	Sim	Não (estão pagando aluguel)
Prestação do MCMV em dia	Sim	Não	Não	Não
Nº de moradores na casa	5	4	6	3
Nº de moradores com menos de 18 anos	3	3	5	2
Nº de filhos:	3	3	5	2
Nº de filhos com até 5 anos	-	-	1	-
Nº de filhos de 6 a 10 anos	3	2	1	1
Nº de filhos de 11 a 16 anos	-	1	3	1
Todos os filhos que estão estudando	Sim	Não	Não	Sim
Custos com transporte escolar	Sim	Sim	Não	Sim
Filhos estudam na escola mais próxima da residência	Não	Não	Sim	Não
Presença de companheiro namorado	Sim	Não	Não	Não
Nº de moradores que trabalham	1	0	0	0
Principais formas de manutenção da família	Salário do marido; Bolsa família; ajuda de familiares	Parte do salário do filho (ajuda quando quer); Bolsa família; Cesta básica (doação poder público)	Bolsa família; venda de chup-chup	LOAS; Cesta básica (doação poder público)
Bairro da residência anterior	Santa Efigênia (Região Sul)	Três Moinhos (Região Leste)	Borboleta (Região Oeste)	Linhares (Região Oeste)

Fonte: Elaboração própria com dados do campo da pesquisa.

ANEXO A

Dados gerais sobre o IDEB

Quadro 1. Dados gerais sobre o IDEB para o Brasil, Minas Gerais e Juiz de Fora, 2019.

IDEB Rede Pública	Brasil	Minas Gerais*	Juiz de Fora
Anos iniciais EF - Alcançado	5.7	6.3	5.6
Anos iniciais EF - Previsto	5.5	6.4	6.2
Anos finais EF - Alcançado	4.6	4.7	4.2
Anos finais EF - Previsto	5.0	5.3	5.2
Ensino Médio - Alcançado	3.9	4.2*	3.9
Ensino Médio - Previsto	4.7	5.3*	3.8

Nota: (*) Minas Gerais 3º série do EM rede pública não disponível. Dados apresentados são referentes ao total (rede pública e privada).

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (<http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>).

Quadro 2. Dados gerais sobre o IDEB para Juiz de Fora, 2019.

Dado	Anos iniciais EF		Anos finais		Ensino Médio
	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Estadual	
Maior IDEB	6.6	7.5	5.3	6.0	6.0
Menor IDEB	3.9	4.0	2.2	3.1	2.0
Alcançou a meta	2	6	1	1	n.d.
Total de escolas	30	39	30	39	n.d.
Escolas com N° de participantes insuficientes para divulgação dos resultados	6	2	13	15	18
Escolas sem média (não participou ou não atendeu aos requisitos)	1	13	3	1	0

Nota: (*) Minas Gerais 3º série do EM rede pública não disponível. Dados apresentados são referentes ao total (rede pública e privada).

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (<http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>)

Quadro 3. Dados gerais sobre o IDEB das escolas participantes da pesquisa, 2019.

Escola	IDEB - Anos iniciais Ensino Fundamental									IDEB - Anos finais Ensino Fundamental									IDEB - Ensino Médio								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	Previsto 2019	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	Previsto 2019	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	Previsto 2019
Alpha	nd.	47	52	50	50	50	55	59	62	nd.	35	52	nd.	47	nd.	55	51	50	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.
Bêta	34	28	37	44	42	43	nd.	46	54	28	38	32	34	35	35	nd.	44	48	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.
Gamma	na.	na.	na.	na.	na.	39	nd.	41	45	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.
Delta	nd.	23	36	38	37	44	nd.	50	42	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.
Epsilon	nd.	47	42	53	51	nd.	53	na.	na.	32	32	47	34	37	29	nd.	nd.	50	nd.	nd.	nd.	nd.	nd.	nd.	nd.	nd.	nd.
Zêta	nd.	29	41	56	46	48	47	44	46	33	36	37	42	37	nd.	41	nd.	51	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.
Êta	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	34	28	25	36	36	33	nd.	32	52	nd.	nd.	nd.	nd.	nd.	nd.	nd.	37	39
Iota	nd.	29	41	56	46	48	47	44	46	33	36	37	42	37	nd.	41	nd.	51	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.
Kappa	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.
Lambda	48	54	54	62	60	53	59	53	65	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.
Omicron	48	46	56	57	63	62	62	6	66	28	39	33	32	42	40	nd.	31	46	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.
Pi	39	42	52	61	59	53	56	61	58	29	37	52	42	44	31	nd.	44	52	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.
Sigma	nd.	34	35	45	33	nd.	nd.	nd.	51	27	38	34	31	33	33	nd.	37	52	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.
Ômega	37	42	43	49	40	39	42	nd.	56	nd.	37	32	nd.	nd.	nd.	43	38	52	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.	na.

Nota: n.d. = Não disponível. n.a. = Não se aplica.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (<http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>).