

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais

Eunice Margaret Coelho

A ESCOLA E O BAIRRO:
o processo de integração dos alunos moradores de um assentamento urbano no espaço
escolar

Belo Horizonte
2015

Eunice Margaret Coelho

**A ESCOLA E O BAIRRO:
o processo de integração dos alunos moradores de um assentamento urbano no espaço
escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.

Orientadora: Dra. Luciana Teixeira de Andrade

**Belo Horizonte
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

C673e Coelho, Eunice Margaret
A escola e o bairro: o processo de integração dos alunos moradores de um assentamento urbano no espaço escolar / Eunice Margaret Coelho. Belo Horizonte, 2015.
185 f.:il.

Orientadora: Luciana Teixeira de Andrade
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

1. Escolas municipais. 2. Integração social. 3. Habitação Regional Noroeste - Aspectos sociais. 4. Política habitacional. 5. Relações humanas. 6. Cidades e vilas. I. Andrade, Luciana Teixeira de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 37.014.2

Revisão ortográfica e Normalização Padrão PUC Minas de responsabilidade do autor

Eunice Margaret Coelho

**A ESCOLA E O BAIRRO:
o processo de integração dos alunos moradores de um assentamento urbano no espaço
escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.

Prof. Dra. Luciana Teixeira de Andrade (Orientadora) - PUC Minas

Prof. Dr. Bruno Lazzarotti Diniz Costa - Escola de Governo / Fundação João Pinheiro

Prof. Dra. Jupira Gomes de Mendonça - UFMG

Prof. Dra. Alessandra Sampaio Chacham - PUC Minas

Prof. Dra. Cristina Almeida Cunha Filgueiras - PUC Minas

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2015.

Ao meu pai Daniel, à minha mãe Guiomar, por terem colocado em
mim a semente da busca de uma sociedade justa e por terem me
concebido com asas.
Ao Sr Osvaldo Cardoso - em memória, sujeito da história da escola e
do bairro.

AGRADECIMENTOS

A escrita de uma tese demanda estudo, dedicação, paciência e o propósito firme de terminar projetos. Apesar da solidão do processo, não se faz sem a ajuda e solidariedade de muitos.

Agradeço a Deus, aos mestres e anjos de Luz que me acompanharam nessa jornada.

Aqueles que me ampararam, com o ombro amigo, Edna Cruz, tia Ieda, tio Dô, Zé, Zefina e Gita, sempre comigo, fosse de dia, à noite, madrugada, presentes, ativos vigilantes na energia que emanavam a meu favor.

Aos amigos que, em uma insistência impertinente, provocavam meu trabalho persistente, numa vigilância constante, nesse projeto da minha vida, Verimar, Ismayr, Ramuth, Joaquim, Jerry, Analise, Flávia Marinho, Elén, Nídia, Heli Sabino, Helena Amorim e Maria Helena, companheiros de fé, amigos, seja discordando ou na sintonia dos meus pensamentos.

Aos fiéis escudeiros da escrita, formatação, do diálogo nas Ciências Sociais, Fernanda, Rejane e Ana Paula.

Agradeço com respeito, à minha equipe de trabalho que pacientemente esteve ao meu lado, nesse período e aos colegas de trabalho na SMED que estiveram comigo, ouvindo falar da tese produzida por outrem, foco de minha conversa por muito tempo, Gioconda, Nídia, Dagmá e Macaé Evaristo.

A Sueli Balisa, pela compreensão e constante incentivo ao término do trabalho.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da PUC, mestres que abriram nova estrada no conhecimento das relações sociais. Agradeço aos funcionários administrativos, especialmente à Ângela, apoio em vários momentos.

Aos colegas da turma do doutorado, verdadeiros companheiros, nessa jornada dividida com persistência e palavras de encorajamento mútuo Júlia, Mariana, Marcos, Robson, Wesley.

Aos entrevistados, familiares, mães que dividiram a atenção entre os filhos, netos e entrevistas, funcionários da escola, construtores da história da EMJOCAT, aos funcionários da PBH, da Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte (URBEL), Secretaria de Educação e de Habitação que não pouparam esforços em me guiar na busca de dados para a pesquisa.

Agradeço com apreço à Marília Nicolau, pelo desprendimento, diálogo e apoio desinteressado em meu trabalho de campo, obrigada!

Especialmente agradeço à minha orientadora, Luciana Teixeira de Andrade, que compreendeu esse jeito flexível que tenho de ver a vida, que embarcou comigo nessa jornada, construindo com paciência e firmeza, na segurança que transita pelas Ciências Sociais.

Agradeço aqueles que compreenderam minha ausência, com amor. Para as companheiras de todos os dias, sempre ouvidos, de braços abertos, Guiomar e Êni, não conseguiria sem vocês!

RESUMO

Este estudo aborda o processo de integração social de alunos oriundos de um conjunto habitacional em uma escola pública municipal na cidade de Belo Horizonte. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada na Escola Municipal João Camilo de Oliveira Torres, localizada no bairro Califórnia. Utilizou-se como recursos metodológicos entrevistas, observação em campo e análise de documentos produzidos pela escola e outros órgãos públicos da Prefeitura de Belo Horizonte. Foram realizadas entrevistas com antigos moradores do bairro Califórnia, familiares dos alunos, professores da escola, funcionários públicos municipais (Secretaria de Educação e Secretaria de Habitação) que acompanharam o assentamento dos moradores no Conjunto Habitacional Via Expressa e o ingresso dos alunos na escola do bairro. Uma parcela dos alunos moradores do Conjunto Habitacional Via Expressa trouxe desafios ao cotidiano escolar por ter modos de vida e condutas na escola muito diferentes daquelas dos alunos que a escola tinha até então - os moradores do bairro Califórnia. O estudo aborda as dificuldades dos membros da escola em conviver com esse novo público e os principais conflitos advindos dessa interação a perda de alunos e professores que optaram em sair da escola após o ingresso dos novos alunos e as várias mudanças ocorridas no ambiente escolar após a inserção dos alunos oriundos do conjunto habitacional.

Palavras-chave: Integração social. Moradia. Espaço escolar. Bairro. habitação.

ABSTRACT

This study addresses the process of social integration of students from a housing complex in a public school in Belo Horizonte. It is a qualitative research conducted at Escola Municipal João Camilo de Oliveira Torres, located in California neighborhood. The methodological tools are interviews, field observation and analysis of documents produced by the school and other public organizations. Interviews were conducted with old residents of California neighborhood, family members of students, school teachers, municipal employees (Education Department and Housing Department) that accompanied the settlement of the residents in the Conjunto Habitacional Via Expressa and the student enrollment in the school. A portion of the students who are residents from Conjunto Habitacional Via Expressa brought challenges to school day by day. They have very different lifestyles and behaviors—of the residents of California neighborhood. The study addresses the challenges of school members live with this new audience and the main conflicts arising from such interaction as the loss of students and teachers who chose to leave school after the entry of new students and the various changes in the school environment after the inclusion of students from the complex housing.

Keywords: Social integration. Housing. School space. Neighborhood. housing.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Curral Del Rey/1896	36
FIGURA 2 Pátio da EMJOCAT: ao fundo, resquícios da mata.....	50
FIGURA 3 - Antiga Fachada da Escola	52
FIGURA 4 - Vista Parcial do Conjunto Via Expressa.....	80

LISTA DE MAPA

MAPA 1 - Bairro Calif3rnia	42
----------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Organização dos ciclos na Escola Plural.....	54
QUADRO 2 - Identificação dos entrevistados	96

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Avaliação do meio do segundo ciclo - SIMAVE / PROEB na EMJOCAT	57
TABELA 2 - Avaliação do meio do terceiro ciclo - SIMAVE / PROEB na EMJOCAT	57
TABELA 3 - Evolução da Matrícula Inicial dos alunos da EMJOCAT 2000/2010	58

LISTA DE SIGLAS

ASPA - Ação Social e Política Arquidiocesana
ASSUCAL - Associação Urbanizadora do Bairro Califórnia
BNH - Banco Nacional de Habitação
CEBEL - Centro Brasileiro de Estudos sobre o Pensamento de Emmanuel Lévinas
CEHAB - Companhia Estadual de Habitação/RJ
CEMIG - Companhia Energética de Minas Gerais S.A.
CHISBEL - Coordenação de Habitação de Interesse Social de Belo Horizonte
CMH - Conselho Municipal de Habitação
COBRAPE - Companhia Brasileira de Projetos e Empreendimentos
COHAB - Companhia de Habitação do Estado
COPASA - Companhia de Saneamento de Minas Gerais
CVE - Conjunto Via Expressa
DBP - Departamento Municipal de Bairros e Habitações Populares
DNER - Departamento Nacional de Estradas de Rodagem
DPJ - Departamento de Parques e Jardins
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos e a Educação Infantil
EMJOCAT - Escola Municipal João Camilo de Oliveira Torres
Execução de Obras Públicas
FCP - Fundação Casa Popular
FGTS - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIP - Fundo de Investimento à Pesquisa
FMHP - Fundo Municipal de Habitação Popular
GEAR - Grupo Executivo de Áreas de Risco
GERED - Gerência Regional de Educação
IAP - Instituto de Aposentadoria e Pensões
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OPH - Orçamento Participativo da Habitação
PAR- Programa de Arrendamento Residencial
PBH - Prefeitura de Belo Horizonte

PEAR - Programa de Estruturação em Áreas de Risco
PEHP - Programa Especial de Habitação Popular
PEI - Programa Escola Integrada
PGE - Plano Global Específico
PMMG - Polícia Militar de Minas Gerais
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização
PROAS - Programa de Reassentamento de Famílias Removidas em decorrência da
PRODECOM - Programa de Desenvolvimento Comunitário
PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROFAVELA - Programa Municipal de Regularização de Favelas
PROPAR - Programa Participativo de Obras Prioritárias
PUCMINAS - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RME - Rede Municipal de Educação
SARMU-NO - Secretaria de Administração Regional Municipal Noroeste
SBPE- Sistema Brasileiro de Poupança e Empréstimo
SECOEN - Serviços Complementares de Engenharia Ltda
SFH - Sistema Financeiro de Habitação
SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SLU - Superintendência de Limpeza Urbana
SMAC - Secretaria Municipal de Ação Comunitária
SMAS - Secretaria Municipal de Assistência Social
SMED - Secretaria Municipal de Educação
SMGO - Secretaria Municipal de Governo
SMHAB - Secretaria Municipal Adjunta de Habitação
SPA - Ação Social e Política Arquidiocesana
SUDECAP - Superintendência do Desenvolvimento da Capital
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
URBEL - Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte
UTP - União dos Trabalhadores da Periferia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	29
2 A CIDADE, O BAIRRO, A ESCOLA	35
2.1 Inicia-se uma cidade	35
2.2 O bairro Califórnia.....	40
2.3 A escola do bairro	47
2.4 Escola Municipal João Camilo de Oliveira Torres	50
2.5 Construção e consolidação progressiva do projeto escolar	51
2.6 Índices de aprendizagem.....	55
2.7 Evolução das matrículas	57
3 O CONJUNTO VIA EXPRESSA NO CONTEXTO DA POLÍTICA HABITACIONAL	61
3.1 Trajetória da política nacional de habitação de interesse social	61
3.2 A criação do conjunto no contexto da política habitacional de Belo Horizonte.....	69
3.2.1 <i>Caracterização sócia econômica dos moradores</i>	77
3.3 A interação social entre moradores do CVE e do bairro Califórnia: inserção dos moradores do CVE na EMJOCAT	79
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS	83
4.1As técnicas utilizadas.....	85
4.2 Em campo	88
4.3 Entrevistando	90
5 INTEGRAÇÃO.....	99
5.1 Possibilidades de integração	99
5.2 Educação: um tema, várias posições.....	105
5.3 Integração: relações sociais em foco	107
5.4 Grupos sociais na escola.....	113
5.5 Indisciplina na escola	121
5.6 A escola, antes e depois do CVE.....	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE A - roteiro das entrevistas	183

1 INTRODUÇÃO

Nesta tese serão discutidos os processos de interação e integração social entre dois grupos sociais com origens distintas, os moradores do bairro Califórnia e do Conjunto Habitacional Via Expressa, no interior da Escola Municipal João Camilo de Oliveira Torres (EMJOCAT), localizada no bairro Califórnia.

Minha relação com o universo da pesquisa é bastante familiar, pois durante muitos anos fui moradora desse bairro. Minha família se mudou para o bairro Califórnia quando eu tinha cinco anos de idade. Nessa época não havia escola no bairro, portanto, minha mãe, assim como a mãe de outras crianças moradoras do local, me levava para a instituição escolar de outro bairro, o Alto dos Pinheiros. De modo que cursei a pré-escola no Jardim Pituchinha e o ensino fundamental na Escola Estadual Professor Clóvis Salgado, estabelecimentos escolares situados do outro lado da rodovia, atualmente denominada de 262. Como fui matriculada no ensino fundamental em 1969, nunca estudei na EMJOCAT, inaugurada no ano de 1976. Em 1987, comecei a dar aulas na Rede Municipal de Educação, como professora concursada e a partir do ano de 2000 passei a exercer funções administrativas na Secretaria Municipal de Educação. No ano de 2007, voltei a dar aulas e iniciei o trabalho na EMJOCAT, escola do bairro em que passei minha infância, adolescência e juventude.

Nessa escola minha incumbência era ministrar aulas de língua portuguesa e estudos sociais para alunos do 2º ciclo, no turno da manhã, e aulas de educação física no turno da tarde, para alunos do 1º ciclo. Apesar de a EMJOCAT ser reconhecida, na época, como uma escola modelo¹ na região, ao iniciar a docência nessa escola deparei-me com grandes desafios, estranhando, sobretudo, o processo educacional então instaurado, já que recebi uma turma de alunos que mesmo depois de terem passado pelo 1º ciclo, no qual se aprende a ler, ainda não estavam alfabetizados. Além disso, eram alunos que tinham dificuldade em seguir padrões de comportamento comuns da cultura escolar, como assistir as aulas assentados, trazer o dever de casa pronto, compartilhar as regras de educação e cordialidade, utilizadas na escola entre os colegas. Encontrei grandes dificuldades com os alunos do turno da manhã, que estavam em um momento da vida em que os questionamentos da cultura estabelecida eram mais frequentes e a despeito de frequentarem a escola pelo menos há 3 anos, não tinham, em grande parte, incorporado os procedimentos comuns da escola.

¹ Escola modelo é aquela que referencia o trabalho de outras escolas, seja porque conta com profissionais que ensinam e contribuem para uma alta avaliação de aprendizagem ou porque recebem alunos que absorvem regras definidas no projeto escolar. Nas entrevistas os familiares utilizaram esse termo para se referir à EMJOCAT.

Em curto prazo de tempo observei que meus alunos também não compreendiam o objetivo das filas, a ordenação das carteiras em fileiras e a necessidade do silêncio em sala de aula. Eles sabiam que se não seguissem as regras poderiam ser punidos com os mais variados métodos coercitivos que incluíam desde ficar sem as aulas que mais gostavam, no caso, educação física; como a situação vexatória de ter que assinar ocorrências em cadernos utilizados para esse fim. Apesar disso, reincidiam na quebra de regras em atividades cotidianas, tais como: não voltar do recreio quando do toque do sinal, fazer atividades em sala de aula, além de referirem aos outros usando palavras de baixo calão.

Diante de tais fatos, iniciei um processo de observação com a comunidade escolar em que me inseria, comecei a utilizar um diário no qual registrava o cotidiano escolar na busca de respostas para melhor ensinar e me relacionar com aquele público. Dois fatos me chamaram a atenção devido ao caráter inusitado e único em minha carreira no magistério. O primeiro fato ocorreu quando uma das alunas pegou o estojo de lápis de outra colega, levou para casa e não o devolveu depois. Para resolver a questão, solicitei a presença da mãe, que prontamente compareceu a escola, prometendo repreender a filha. Entretanto recebi a informação da coordenação da escola de que essa aluna era moradora do Conjunto Via Expressa (CVE), já habituada a tais comportamentos.

Somado a isso fui alertada para não insistir com a reprimenda, pois a mãe da aluna havia saído da prisão há pouco tempo, onde foi parar devido à prática de furtos. A avaliação colocada pela coordenação era a de que por mais que a escola tentasse, esse era um quadro irreversível devido à naturalidade do ato na família. O fato é que o estojo não foi devolvido. Essa situação acabou por me levar a compreender que a escola tinha estabelecido limites de intervenção em situações envolvendo esses alunos. No segundo fato observado, comprovei esses limites quando a mãe de um aluno chamou a atenção de outro na escola no pátio, sem a intervenção de nenhum membro do corpo docente. A um questionamento meu, obtive a resposta de que essa era uma situação em que não deveria intervir, pois se tratava de um problema de vizinhos moradores do CVE.

A naturalização desse tipo de comportamento levou-me a refletir sobre as dificuldades encontradas pela escola, a partir do momento em que passou a receber um grupo de estudantes muito diferente daqueles a que se acostumara a lidar. Um dia ouvi, na sala dos professores, uma professora se referir aos alunos do CVE da seguinte forma: “não sei o que faço, esses meninos parecem alienígenas”(informação verbal). Aquela frase me soou familiar, porque havia escrito em meu caderno de anotações, dias antes, frase bastante semelhante: “não sei como lidar com esses alunos, são estranhos para mim.” A situação não estava

naturalizada, havia um estranhamento entre nós professores, que abertamente falávamos da situação, sobretudo das tentativas de organizar o trabalho.

A partir desse momento tomei uma decisão: abduquei de meu objeto de pesquisa durante os anos anteriores, a inclusão de alunos com deficiência na escola comum, para tentar compreender o fato social a minha frente, na escola em que trabalhava. Continuei a escrever sobre as questões do cotidiano escolar que se destacavam aos meus olhos. Concluí minhas atividades nessa escola no ano de 2007 para assumir nova função na Secretaria Municipal de Educação, mas só vim a iniciar a investigação que me aguçara em uma pesquisa em 2010, quando ingressei no Programa de Pós Graduação de Ciências Sociais da PUC Minas.

Pesquisar acerca da necessidade de integração social em um mesmo ambiente escolar de dois grupos muito diferentes foi o que comecei a fazer. O grupo de alunos moradores do CVE se diferenciava em diversos aspectos do grupo de alunos já matriculado na escola e oriundo do bairro Califórnia. A pesquisa exploratória inicial serviu de referência para a definição do marco teórico, e a escrita desta tese referendou-se em literatura de pesquisadores não só da área de Ciências Sociais, como também da área de Educação e da área de Política de Habitação.

Visando a um melhor detalhamento sobre o presente estudo, esta tese está organizada em seis capítulos. Na introdução, capítulo 1, apresentamos nosso trabalho, assinalamos objetivos e justificamos nossa escolha pelo tema.

No segundo capítulo tratei da formação do bairro Califórnia e da sua inserção no contexto histórico da cidade de Belo Horizonte. Devido à falta de dados em registros sistemáticos, a opção foi a de contar a história a partir das entrevistas realizadas com antigos moradores. Nesse capítulo também é abordada a instalação do CVE e como se configurou a separação entre essas unidades habitacionais e o bairro, já que a despeito de pertencer ao bairro na organização administrativa da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), o CVE não recebe o mesmo tratamento por parte dos moradores que ali já estavam na época da instalação do conjunto.

O terceiro capítulo faz uma reflexão acerca do histórico das políticas de habitação de interesse social no Brasil e especificamente na cidade de Belo Horizonte. Para compreender tal dinâmica, busquei ancorar a discussão em pesquisadores que abordaram estratégias e políticas para construção de moradias para a classe trabalhadora, como: Lícia de Prado Valladares (2005), Marcelo Baumann Burgos (2006), Nabil Georges Bonduki (1994, 2008), Sérgio de Azevedo e Luís Aureliano Gama de Andrade (2011). A pesquisa realizada por Berenice Guimarães é outra fonte importante para a compreensão da história da habitação

popular em de Belo Horizonte, cidade construída para abrigar a nova capital do estado, pois mostra a busca de alternativas habitacionais utilizada pelos moradores não contemplados no planejamento da cidade, com destaque para as favelas. As estratégias para construção de moradias populares em Belo Horizonte, como em outras cidades no Brasil, passaram pela demanda em construir novas moradias para pessoas removidas de favelas ou de áreas de risco e famílias desabrigadas por chuvas. Nesse contexto, o CVE surge da demanda do Ministério Público para a construção de moradias para as famílias desabrigadas depois de vitimadas por fortes chuvas em Belo Horizonte no ano de 2003. Somado aos sobreviventes das enchentes, foram destinados a morar nos 144 apartamentos do CVE, público originado da população de rua, famílias em situação de risco social e ex-moradores de favelas e abrigos. Após a mudança, os filhos desses moradores passaram a frequentar a EMJOCAT, a escola existente para o ensino fundamental e único equipamento público do bairro Califórnia.

O quarto capítulo trata da metodologia de pesquisa que orientou a investigação sobre a integração entre os alunos moradores do CVE e os alunos moradores do bairro Califórnia. Metodologia que utilizou como estratégias de investigação primordialmente as entrevistas, aliadas à observação no campo e à análise de documentos. As principais fontes teóricas utilizadas na construção do capítulo foram as obras de Maria Cecília de Souza Minayo (1993), Jean Poupart (2008) e George Gaskell (2002). Seguindo uma proposta de metodologia qualitativa, foram empregados no processo de pesquisa recursos próprios da área de Ciências Sociais, tais como: análise de documentos, isto é, das atas de reuniões realizadas na escola, sobretudo aquelas promovidas pela Gerência de Educação Noroeste, de maneira intersetorial² e dos relatórios e projetos escritos pela escola. Outro recurso utilizado com maior intensidade consistiu em entrevistas com familiares do bairro Califórnia e do CVE, profissionais que atuam ou atuaram na escola, moradores antigos do bairro Califórnia e servidores da Secretaria de Habitação e de Educação que atuaram à época em que os moradores do CVE foram matriculados na EMJOCAT. Nesse capítulo também informar sobre o processo de investigação como um todo: as dificuldades, a forma como as pessoas receberam a pesquisa, o envolvimento ou não dos grupos pesquisados.

Realizar as entrevistas não foi tarefa fácil, as dificuldades se deram por razões diversas, seja por dificuldades dos entrevistados em falar do tema, falta de tempo disponível das pessoas para conceder entrevistas e até mesmo por não desejar participar de tal atividade.

² Uma ação intersetorial envolve mais de uma área na atividade, no caso em questão geralmente envolvia as áreas de saúde, assistência social, habitação e segurança pública. As áreas envolvidas nas reuniões variavam de acordo com as necessidades do momento.

Chegar a um clima ideal para entrevistas também não foi algo simples, pois algumas pessoas se intimidam, outras abreviam as falas diante de temas específicos para omitir pontos de vista que julgavam constrangedores, sobretudo para outros.

O material das entrevistas é vasto, a focalização no tema inicial da pesquisa: o processo de integração social na EMJOCAT, dos alunos moradores do bairro Califórnia e do CVE, constituiu em um exercício, pois a história de vida das pessoas é permeada pelos temas tratados na pesquisa: vida escolar dos alunos, busca de moradia adequada, a história do bairro. Tais temas apresentam aspectos fecundos, material para várias pesquisas. No quarto capítulo foi realizada a análise das entrevistas tendo como foco o tema central da pesquisa e os aspectos destacados nas falas das entrevistadas. O fato de ter a escola como cenário do processo social pesquisado, acabou por motivar as pessoas a abordar a questão da educação, numa postura crítica. Outro aspecto refere-se à relação dos moradores com a EMJOCAT, principalmente a forma como as pessoas conheceram a escola, já que os antigos moradores do bairro apresentam a escola numa linha saudosista quando falam da história escolar dos filhos e compara a dinâmica da escola antes e atualmente. Nessa comparação, o antes e o depois da escola é demarcado pela entrada dos alunos moradores do CVE nesse espaço escolar. Ao tratar dessa demarcação no tempo, o processo de integração dos alunos do conjunto e do bairro toma a centralidade das discussões sob vários ângulos, dependendo de quem fala se familiares, moradores do conjunto ou do bairro.

Outro ponto é a discussão do cotidiano escolar, que apresenta aspectos variados, principalmente no que refere a uma dinâmica pautada por regras, procedimentos rotineiros, papéis determinados. De modo que, os entrevistados discutiram acerca desse aspecto em várias perspectivas: o desempenho escolar, a relação com os gestores da escola e até o momento do recreio.

Há ainda a análise acerca do estigma construído em torno dos moradores do CVE, que acabaram por sofrer com rótulos por morar em um local com estrutura diferente daquela do bairro Califórnia. Tanto as entrevistas quanto reportagens sobre o CVE situaram o conjunto, destacando os acontecimentos ligados à violência e ocorridos no local.

Somado a isso, a forma de relacionar e agir dos alunos do conjunto também acabou por reafirmar as diferenças e as dificuldades dos membros da comunidade escolar de se relacionarem com um grupo tão distinto daquele que até então frequentava a EMJOCAT. Tal capítulo recebe como referência teórica pesquisadores da área da educação que destacam a existência de grupos diversos no interior da escola, tais como: Demerval Saviani (2000), Miguel Gonzales Arroyo (2004, 2011) e Nelson Piletti (1999),.

O estudo sobre as relações entre os dois grupos foi embasado, sobretudo por Irving Goffman (1988) e Georg Simmel (1983), ambos por tratarem de perspectivas distintas do relacionamento entre grupos. O primeiro por analisar situações em que o estigma é referência nas relações sociais e o segundo por discorrer sobre a sociabilidade dos grupos, em situações e organizações diversas. Teoricamente a pesquisadora Alba Zaluar (2000) também embasou várias discussões por envolver um tema, objeto de pesquisa da autora, a vida em conjuntos habitacionais e o estigma sofrido por aqueles que lá habitam.

O quinto capítulo apresenta os conceitos que orientaram a investigação, juntamente com a análise dos dados da pesquisa. Optou-se por não escrever um capítulo teórico separado, mas procurar aliar a apresentação dos resultados da pesquisa com a teoria que ilumina a sua interpretação. Os dados da pesquisa mostram os dilemas envolvidos nas interações sociais entre os dois grupos estudados no interior da escola, assim como apresenta e discute o papel e os limites da escola no processo de integração social dos dois grupos.

Por fim, a conclusão, capítulo 6, considerou as constatações acerca do processo de integração dos dois grupos pesquisados no ambiente escolar, e os problemas relativos à política pública de habitação quando não se leva em conta as outras dimensões da vida social, como a integração do conjunto no espaço social do bairro e das suas crianças e jovens no ambiente escolar.

2 A CIDADE, O BAIRRO, A ESCOLA

O objetivo deste capítulo é contextualizar espacialmente o bairro Califórnia e a EMJOCAT, na capital mineira e na região do bairro. Sendo assim, abordou-se sequencialmente a trajetória histórica de Belo Horizonte, a distribuição dos bairros dessa cidade entre regiões administrativas, a constituição do bairro Califórnia, o seu pertencimento à Regional Noroeste e também o processo de construção e o funcionamento da escola.

2.1 Inicia-se uma cidade

Toda cidade tem uma história e a de Belo Horizonte se inicia há pouco mais de 100 anos com a elaboração de um projeto político organizado com a finalidade de criar outra capital para o estado de Minas Gerais, substituindo assim a cidade de Ouro Preto (ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE, 2008; BELO HORIZONTE, 2013a). Esse projeto foi elaborado por uma equipe técnica, composta por arquitetos e engenheiros e consistia em construir uma cidade dividida em três áreas: a urbana (central), a suburbana (em torno da central) e a rural. O surgimento da nova capital se deu em um período marcado por grandes transformações produzidas por vários eventos: a Abolição da Escravatura, a Proclamação da República e os progressos científicos e industriais. Esses acontecimentos produziram uma aura otimista em torno da possibilidade de construir uma sociedade perfeita (BELO HORIZONTE, 2013a).

Ao longo de sua construção, a cidade de Belo Horizonte começou a receber imigrantes estrangeiros e de diversas partes de Minas Gerais e regiões do Brasil; todos atraídos pela possibilidade de emprego, de melhores oportunidades de vida e, sobretudo, de modernidade (BELO HORIZONTE, 2013a). E foram esses imigrantes que ajudaram a erguer a nova capital onde antes existia somente um pequeno arraial, o Curral Del Rei (Figura 1), que foi quase todo demolido (ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE, 2008; BELO HORIZONTE, 2013a).

Mesmo sem a implementação completa do projeto da cidade, Belo Horizonte foi inaugurada no dia 12 de dezembro de 1897, oito anos após a Proclamação da República, quando, em oposição ao modelo monarquista, se consolidavam novos interesses políticos e econômicos no país. (BELO HORIZONTE, 2013a). Ao longo do tempo os sonhos dos pioneiros deram lugar à realidade e a cidade passou por grandes transformações, sendo hoje

bem diferente da capital planejada e construída. (ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE, 2008).

Figura 1- Curral Del Rey/1896



Fonte: ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE, 2008.

Segundo Belo Horizonte (2013a):

Desde cedo, Belo Horizonte enfrentou problemas e logo constatou que a perfeição era inalcançável. A capital desenhada por técnicos e engenheiros, estudada e planejada com rigor científico era uma cidade habitada - mais do que o traçado de suas ruas, mais que de prédios construídos, a cidade é feita de pessoas. E é no movimento diário dessa gente, no trabalho, nas escolas, nas lutas do dia-a-dia que ela ganha vida. (BELO HORIZONTE, 2013a).

Dentre as impossibilidades de cumprimento do planejamento inicial pode-se citar a construção de Belo Horizonte dentro dos limites da Avenida do Contorno. Conforme Luciana Teixeira de Andrade (2010) a equipe encarregada do planejamento desconsiderou a necessidade de espaço para instalação e moradia de toda população da cidade. Assim:

Enquanto os funcionários públicos foram contemplados com um bairro só para eles, o Bairro dos Funcionários, os trabalhadores não tiveram a mesma sorte. Aqueles que possuíam maiores recursos foram habitar a zona suburbana da cidade, e aos outros restaram as regiões menos disputadas da cidade, como os morros e as áreas próximas dos córregos, dando origem às primeiras favelas. (ANDRADE, 2010, p.2).

Belo Horizonte - inicialmente habitada pelos moradores do antigo arraial, funcionários públicos que vieram de Ouro Preto e trabalhadores e imigrantes estrangeiros empregados na construção da cidade, no comércio e nas colônias agrícolas criadas em torno da área urbana - tornou-se uma metrópole e atualmente tem 2.375.151 habitantes em 331 km² (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013). A ocupação dos espaços da cidade, não obedeceu ao planejado, a zona suburbana recebeu um contingente populacional maior que a área urbana. O centro recebeu ao longo do tempo, toda a infraestrutura necessária, tal como transporte coletivo e fornecimento de serviços como água, luz e esgoto. Devido à disponibilidade de recursos e a atenção privilegiada que o quadro burocrático recebeu, a zona urbana concentrou a maior parte dos serviços, comércio, hospitais e escolas. Já as regiões fora dos limites da Avenida do Contorno cresceram de maneira desordenada, sem os serviços públicos essenciais e com fortes desigualdades sociais quando comparadas à zona urbana. Várias transformações marcaram a paisagem da cidade e algumas décadas ficaram registradas como momentos importantes de alguns processos urbanos, como as décadas de 1940 e 1950 com a expansão das indústrias e o início da verticalização da cidade, assim como as décadas de 1960 e 1970 marcadas pela expansão em direção à periferia da cidade planejada e outros municípios vizinhos, compondo então a Região Metropolitana de Belo Horizonte (ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE, 2008; BELO HORIZONTE, 2013c).

Importa destacar que essa expansão metropolitana a partir da década de 1970 foi característica do processo de urbanização brasileiro e também de outros países da América Latina, e esse crescimento urbano levou a população mais pobre, que buscava trabalho na metrópole, a habitar precários loteamentos populares afastados da área central (MARICATO, 2001. Diante do expressivo crescimento da cidade e buscando uma gestão mais descentralizada, em 1990 os bairros de Belo Horizonte foram agrupados, pelo poder público, em nove regionais, quais sejam:

- a) Barreiro;
- b) Centro Sul;
- c) Leste;
- d) Nordeste;
- e) Norte; Oeste;
- f) Pampulha;
- g) Venda Nova; e

h) a Noroeste, regional onde se localiza o Bairro Califórnia, foco do presente estudo.

A ocupação do território que compõe a região Noroeste iniciou-se em 1893, com os imigrantes e operários que chegaram a Belo Horizonte para trabalhar, mas que encontraram dificuldades para morar dentro dos limites da Avenida do Contorno (BELO HORIZONTE, 2013c). Atualmente, trata-se da região com o maior número de moradores, composta por 331.362 habitantes em uma extensão territorial de 36.874 km, distribuído em 59 bairros e 19 favelas. (ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE, 2008; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013).

A ocupação nessa direção da cidade começou nos bairros Lagoinha e Pedreira Prado Lopes e foi estimulada posteriormente por outros fatores:

- a) entre 1935 e 1951, pelas intervenções urbanas do período que promoveram a abertura das avenidas Antonio Carlos, Pedro II e Tereza Cristina e a construção do Conjunto Habitacional do IAPI; em 1958, pela Universidade Católica de Minas Gerais;
- b) em 1980 pela implementação da Avenida Presidente Juscelino Kubitschek, mas conhecida como Via Expressa Leste-Oeste; e em 1993 pela construção do Shopping Del Rey.

Como uma região de grandes contrastes, pode-se dividi-la em quatro áreas segmentadas por vias de ligação regionais e arteriais como:

- a) a BR 040;
- b) o Anel Rodoviário;
- c) a Avenida Pedro II;
- d) a Via Expressa; e a Avenida Carlos Luz.

A área que abrange a extensão do limite leste é mais antiga e é composta pelos bairros:

- a) São Cristóvão;
- b) Bonfim;
- c) Santo André;
- d) Lagoinha;
- e) Aparecida;

- f) Bom Jesus;
- g) Nova Esperança; e
- h) Nova Cachoeirinha.

A área central, mais valorizada da região, está situada entre o Anel Rodoviário, a Via Expressa e a Avenida Carlos Luz, e é composta pelos bairros:

- a) Caiçara;
- b) Caiçara-Adelaide;
- c) Alto dos Caiçaras;
- d) Pedro II;
- e) Monsenhor Messias;
- f) Carlos Prates;
- g) Padre Eustáquio;
- h) Minas Brasil;
- i) Coração Eucarístico; e
- j) Dom Cabral.

A área nas imediações do Anel Rodoviário, ocupada inicialmente por população de baixa renda, é formada pelos bairros:

- a) Glória, Coqueiros;
- b) Pindorama;
- c) São Salvador;
- d) Califórnia;
- e) Filadélfia;
- f) Ivaro Camargos;
- g) Jardim Montanhês;
- h) Inconfidência;
- i) Alípio de Melo;
- j) Celso Machado;
- k) São José;
- l) Serrano;
- m) Frei Eustáquio;

- n) Dom Bosco;
- o) Ipanema; e Primavera.

E a área mais isolada, segmentada pela BR 040, pelo Anel Rodoviário e pela Avenida Juscelino Kubitschek, é composta pelos bairros:

- a) Alto dos Pinheiros;
- b) Santa Maria;
- c) João Pinheiro;
- d) Governador Benedito Valadares;
- e) Vila Virgínia;
- f) Vila Oeste; e pela área do Camargos (BELO HORIZONTE, 2013c).

Cada um desses bairros tem sua história própria de constituição e de lutas por infraestrutura uma vez que a maioria deles careceu de um planejamento que pudesse supri-los com serviços urbanos. Além disso, os bairros são importantes para a vida das pessoas, uma vez que permitem a identificação dos habitantes de determinado território da metrópole:

Nesse lugar, construímos as relações do nosso dia-a-dia: andando pelas ruas do bairro, é comum reconhecermos as pessoas que por ali circulam. Perto de casa, cumprimentamos os vizinhos. Na padaria da esquina, conhecemos os produtos. Sabemos os nomes das ruas e o que iremos encontrar nelas... Essas coisas nos fazem “sentir em casa”! Se vivermos muito tempo em um bairro, temos a sensação de dominar aquele espaço como a nossa própria casa. (ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE, 2008, p.13).

Dentre os bairros que integram a regional Noroeste está o bairro Califórnia, território estudado, e cujo processo de formação será abordado a seguir.

2.2 O bairro Califórnia

O Bairro Califórnia foi criado no início da década 1950, a partir da divisão da Fazenda Coqueiros, pertencente à família do Senhor Luciano Camargo (RANGEL, 2010). A ocupação inicial do loteamento foi resultante da expansão de Belo Horizonte em sentido às regiões oeste e noroeste, mas, principalmente, da crescente atração de indústrias, após a implantação da Cidade Industrial no município vizinho de Contagem. Como o local apresentava várias saídas para outras cidades, muitas indústrias, que não encontraram espaço na área reservada

exclusivamente a elas, a Cidade Industrial, optaram por se instalar nas suas imediações. Sendo assim, o processo de industrialização promoveu um intenso parcelamento do solo nesse espaço da cidade e um crescimento desordenado da região, sem qualquer tipo de planejamento ou controle (RANGEL, 2010).

O bairro Califórnia surge como um bairro periférico. Periferia entendida aqui como um lugar distante do centro não apenas geograficamente, mas distante em relação às condições sociais. Nessa relação com o centro, o que caracterizou a periferia foi a falta ou a precariedade dos serviços urbanos para a população que a habitava justamente por não ter tido condições de ocupar espaços mais estruturados e, por isso, valorizados (SINGER, 1979). Entre esses serviços destacava-se o transporte público, que costuma ser o mais precário nessas localidades distantes e ocupadas pela população de baixa renda que dependia dos serviços e das atividades localizadas nas áreas centrais (MARICATO, 2001; SERPA, 2001).

Igualmente, os bairros periféricos que cresciam em torno da Cidade Industrial careciam de organização formal e serviços públicos. De modo que, na época em que houve o loteamento do bairro Califórnia, não havia energia elétrica, distribuição de água, nem rede de esgoto na região. A alternativa de transporte público correspondia a uma linha de ônibus que atendia ao Bairro Alto dos Pinheiros e a legalização do loteamento somente ocorreu na década de 1970. (TELECENRO, 2012)

Inicialmente a área parcelada correspondia ao que se denominou de bairro João Pinheiro, Camargos, Conjunto Califórnia I, Conjunto Califórnia II e Bairro Califórnia. Mas após a conclusão da BR-040 em 1969, houve uma separação do loteamento em duas partes; um lado ficou conhecido como Califórnia Velho e o outro, Califórnia Novo, composto pelos Conjuntos Califórnia I e II e a Vila Califórnia. (ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE, 2008; TELECENTRO, 2012). No Mapa 1 abaixo é possível observar a delimitação que corresponde ao bairro Califórnia e a segmentação produzida pelas vias de acesso. Nota-se que a BR 040 segmenta o bairro e os Conjuntos Califórnia ficam do outro lado da BR 040, próximos ao Bairro Dom Bosco. A BR 262 separa o bairro Califórnia do Bairro João Pinheiro e a Via Expressa, abaixo e à direita, por sua vez, é um limite entre o Bairro Califórnia e o Bairro Camargos.

Mapa 1 - Bairro Califórnia



Fonte: Google Maps, 2013.

Outro impacto da BR-040 para a região foi a implantação, na década de 1970, de um aterro sanitário, próximo à Vila Califórnia, área ocupada após a abertura da Via Expressa. (ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE, 2008, p. 28).

A implantação dessas vias de acesso rápido produziu ainda mais segmentação no bairro Califórnia (a parte mais antiga e a mais nova), que atualmente são ligadas ao sul pela Via Expressa, a Leste pelo Anel Rodoviário - BR 262 -, ao norte pelo complexo das Avenidas Ivaí e Brigadeiro Eduardo Gomes, além de ser cortado ao meio pela BR 040, conforme pode ser visto no Mapa 1. O Mapa mostra o bairro Califórnia em sua configuração atual, cercado por vias de trânsito rápido e uma mata.

Durante a ocupação do bairro, os moradores enfrentaram os desafios de se instalar em uma região sem urbanização e, conseqüentemente, sem infraestrutura básica e, por muitos anos, ainda conviveram com isso, como declara Marta Maria da Cruz, moradora do bairro há dezessete anos: “[...] [Nos primeiros anos de moradia] não tinha água; a água chegava só seis horas da noite e ia até seis horas da manhã. E todo dia toda gente ficava sem água, quem não tinha caixa d’água, não tinha água.” (Marta, integrante da Associação Comunitária do Bairro Califórnia, 46 anos).³

³Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 10 dez. 2012. A principal fonte para a escrita dessa parte

A maior parte das dificuldades enfrentadas pelos moradores estava relacionada à falta de aprovação do bairro. Esse processo de regularização motivou a fundação da associação do bairro, em 1973, a Associação Urbanizadora do Bairro Califórnia (ASSUCAL), que tinha como presidente o senhor Oswaldo Cardoso e como vice o senhor Guilherme Cardoso, ambos moradores do bairro e militantes na área de melhorias para a região (ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE, 2008; RANGEL, 2010). Também integravam a Associação: Luciano Pereira (secretário), Alberto Rosa (tesoureiro), Odilon de Souza (vice-presidente).

Em entrevista, o Sr. Oswaldo relatou que os antigos proprietários da fazenda lotearam a área sem se preocuparem com a infraestrutura, deixando-a a cargo dos moradores. Até mesmo a aprovação do bairro não foi providenciada pelos loteadores. Na citação abaixo, ele descreve como isso ocorreu:

[...] é o que eles fizeram, pegaram o trator, abriram as ruas, tomaram dinheiro do povo e largaram. Mas a prefeitura... Você pode olhar o que eu vou falar agora: tem uma lei municipal que todo loteamento tem que ter cinquenta por cento de melhorias para ser aprovado. [...] fomos lá [na prefeitura], mostrei o trabalho, conversamos com eles lá e dissemos que queríamos aprovar o bairro, mas não tínhamos condições. [...] depois de conversarmos com dois advogados, que nos ajudaram a dar um jeito com a prefeitura para aprovar o bairro, ao menos o calçamento, que fizeram calçamento tudo igual o nariz deles. (Oswaldo, ex-membro da Associação Comunitária do Bairro Califórnia, 74 anos).⁴

A fala do ex-presidente da Associação do bairro mostra o descaso com que os loteadores e as autoridades tratam os cidadãos que moram na periferia, negligenciando a aprovação de loteamentos e a oferta de serviços básicos como saneamento, iluminação e urbanização. Os representantes da Associação, com a ajuda de advogados, transpuseram os obstáculos e conseguiram formalizar o parcelamento e a aprovação do bairro Califórnia pela PBH, o que abriu um precedente para a aprovação de outros loteamentos na região, ainda na década de 1970.

A partir de 1976, algumas reivindicações da ASSUCAL foram contempladas como calçamento e luz elétrica para o bairro Califórnia (TELECENRO, 2012), mas ainda faltava a escola e outros melhoramentos urbanísticos. Para tanto, a Associação utilizou a denúncia como forma de divulgar o descaso do poder público municipal, estratégia inusitada conforme relato de Guilherme Cardoso (2008, p.1), um dos fundadores da Associação do Bairro

do capítulo compõe-se de entrevistas com moradores antigos do bairro Califórnia. Como acertado durante as entrevistas, os nomes são fictícios, como forma de proteger a identidade dos moradores, com exceção dos membros da associação.

⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 08 out. 2012.

Califórnia, que escreveu um artigo tratando da mobilização da comunidade, na busca de melhorias para o bairro,

Pensando nisso e na extrema importância de uma escola para o bairro, somando à falta de outros benefícios urbanísticos que não possuíamos, a ASSUCAL armou uma estratégia de pressão junto às autoridades competentes. Como já tínhamos várias correspondências solicitando água encanada, ônibus, escola e esgoto, preparamos um manifesto intitulado, ‘Carta Aberta às Autoridades’, onde descrevíamos as nossas necessidades, os nossos pedidos e a falta de interesse das autoridades em atender-nos. E para provocar a sensibilidade dos políticos, no manifesto pedíamos que, na impossibilidade de sermos atendidos, que liberassem o nosso bairro para que fosse anexado à Contagem, que na época realizava um excelente programa de urbanização. (CARDOSO, 2008, p.1)

De acordo com Guilherme Cardoso (2008) era necessário mobilizar pessoas capazes de responder às reivindicações, por isso, a estratégia foi divulgar ao máximo os problemas entre os moradores do bairro. O autor indica abaixo as estratégias de exposição utilizadas:

Enviamos cópias do manifesto aos vereadores, deputados, órgãos do governo, imprensa escrita, falada e televisada. Demos entrevistas às rádios e jornais. O clima esquentou entre os políticos e a reação deles foi convocar os líderes do bairro à Câmara Municipal para confirmar as críticas e reafirmar a nossa “absurda” pretensão de nos desligarmos de Belo Horizonte (CARDOSO, 2008, p.2).

Tal estratégia surtiu o efeito desejado, pois enquanto alguns questionaram a atitude, vereadores foram solidários à população. O apoio político se deu, sobretudo, como a reafirmação do pertencimento do bairro ao município de Belo Horizonte e, portanto, a obrigação do poder público do município em atendê-los. Assim, as providências começaram a ser tomadas no sentido de atender às reivindicações:

Com o trabalho eficiente de algumas pessoas, o antigo DNER, hoje DNIT, permitiu a abertura e o asfaltamento da Av. Vereador Cícero Idelfonso, saída para a BR-040. Com muita insistência, o Dr. Ocelo Cirino Nogueira, superintendente do Departamento de Bondes e Ônibus, DBO [Departamento de Bondes e Ônibus], hoje BHTRANS, obrigou a empresa de ônibus a colocar um ramal da então linha 28, Alto dos Pinheiros, para o bairro, mais tarde transformando-a em linha direta ao centro. A iluminação pública das ruas veio junto e em seguida a COPASA colocou água encanada e esgoto nas residências. (CARDOSO, 2008, p.2)

Para que a linha de ônibus pudesse circular, a associação de bairro providenciou parte do calçamento das ruas, em um trabalho comunitário relatado pelo Sr. Oswaldo:

Tinha uma pedreira no bairro Alto dos Pinheiros onde arranjamos as pedras. Enchíamos caminhão, uma carroça, num mutirão. Aí fomos à prefeitura buscar máquina para espalhar. Nós inauguramos provisoriamente a lotação que descia a

Rua Frei Luiz de Souza, no bairro Alto dos Pinheiros, para chegar até aqui no Califórnia, pela Rua Cata Preta. Mais tarde nós conseguimos calçamento, depois vieram cobrir com asfalto, em algumas ruas. (Oswaldo, ex-membro da Associação Comunitária do Bairro Califórnia, 74 anos).⁵

Conforme relato, depois de algum tempo, algumas ruas do bairro receberam cobertura de asfalto enquanto outras foram calçadas. O fornecimento de iluminação pública foi também uma melhoria realizada nessa época. No entanto, ainda segundo o Sr. Oswaldo Cardoso, era preciso tomar providências importantes: “A luz também foi um problema imenso, colocaram poste de madeira, podendo provocar curto circuito. Fomos brigar para trocar, colocarem o de cimento, depois veio a iluminação pública e assim foi pouco a pouco, a construção da igreja, da escola.” (Oswaldo, ex-membro da Associação Comunitária do Bairro Califórnia, 74 anos).⁶

Os investimentos realizados em infraestrutura na região estimularam o crescimento do bairro transformando a paisagem local. Além de moradores, empresas começaram a ser atraídas para a região, conforme relata um entrevistado:

[...] quando eu vim pra cá estava começando a BRASIF. Quando eu estava construindo é que eles estavam arrumando lá a BRASIF para construir. E depois da BRASIF, a evolução que teve aqui, oh, a quantidade de empresas que já tem aqui. Depois veio a SOCOFER que hoje é a FUTURA. Agora tem na entrada do bairro a ENCADERNAR, a TUBOS IPIRANGA, a MAGAN a transportadora MINAS GOIÁS, então nós temos agora duas empresas de ônibus de turismo, que é a ALAIRTUR, e a EMPRESA SANTA ROSA. (João, pai morador do bairro Califórnia, 71 anos).⁷

A atual disponibilidade de serviços públicos, a atração de novas empresas e empreendimentos para a região são motivos de satisfação parcial dos moradores. Alguns, inclusive, apontam a “evolução” alcançada pela condição atual e demonstram a relação entre atração de investimentos e valorização da localidade: “Hoje a MRV comprou o terreno [da MAGAN], estão construindo, vai construir [...] apartamentos⁸, já está trabalhando olha aí, então já, é uma evolução”. Por outro lado, a insatisfação dos moradores está relacionada às consequências geradas ao longo do tempo pela segmentação do bairro. Tanto o Sr. Oswaldo como outros moradores afirmam que o bairro Califórnia foi prejudicado, pois ficou cercado não só pelas rodovias, mas também pela Via Expressa. Todos tratam dessa questão como uma característica central da região que não pode mais ser vencida. Nas entrevistas os moradores associam o bairro a uma ilha, cercada de vias de trânsito rápido. O Sr. João Geraldo Pereira,

⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 08 out. 2012.

⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 08 out. 2012.

⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 14 jul. 2012.

⁸ Trata-se de um conjunto residencial composto por 220 apartamentos.

membro do Conselho fiscal da Escola João Camilo de Oliveira Torres morador do bairro Califórnia desde 1977 e um ativista na associação comunitária assim descreve o bairro:

Para mim, um condomínio fechado é um bairro pequeno, como o [bairro] Califórnia. Ele é circulado por rodovias: tem a BR 040 de um lado, de outro lado a 262, temos a Via Expressa; e é um bairro com poucas ruas, nós ficamos numa ilha. Ilhados. Para fazer compra no supermercado nós temos que sair do bairro; nós ficamos subordinados a muitas pequenas mercearias que não suprem as necessidades dos moradores. (João, pai morador do bairro Califórnia, 71 anos).⁹

As delimitações impostas pelas intervenções urbanas na região impactam diretamente no comércio do bairro Califórnia, já que, conforme relato, a existência de comércio local (supermercados, açougues e padarias) está restrita a um dos lados da BR 040, próximo ao Conjunto Califórnia 1. Um morador do bairro ao ser perguntado sobre o que poderia ser melhorado no bairro aborda novamente essa carência: “[...] aqui não tem uma padaria, aqui não tem um comércio que você pode, assim, chegar para fazer uma compra. Você tem que ir ao supermercado, é fora do bairro; o bairro não tem um supermercado, entendeu?” (João, pai morador do bairro Califórnia, 71 anos).¹⁰

Outro problema apresentado pelos moradores entrevistados é a presença, desde 1990, de prostitutas às margens das BRs 040 e 262. A permanência dessas profissionais nos arredores incomoda parte dos moradores, que solicitou uma ação da associação para a retirada delas do local. A associação, por sua vez, mobilizou a Polícia Militar, a imprensa e a comunidade local para discutir a questão. Tal articulação resultou em várias reuniões e a ideia inicial era retirar as prostitutas, sob a alegação de que elas desrespeitavam a comunidade ao exporem o corpo inclusive para os alunos da escola do bairro. Mas, segundo um entrevistado, membro do colegiado da escola, após uma reunião entre lideranças do bairro e uma representante das profissionais foi tomada outra decisão. Ou seja, na reunião, a representante apresentou a versão das prostitutas garantindo que elas “iriam mudar o comportamento e que se sentiam discriminadas e que elas só estavam ali querendo ganhar o pão delas.” Assim os representantes da Associação acordaram com a representante das prostitutas de que “elas tinham que ficar quietas, trabalhando”. (Osvaldo, ex-membro da Associação Comunitária do Bairro Califórnia, 74 anos¹¹). Ademais as reivindicações com o objetivo de conseguir melhorias para o bairro e resolver os problemas colocados pela expansão da metrópole perduram até os dias atuais. A associação de bairro atuou em várias frentes, desde o

⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 14 jul. 2012.

¹⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 14 jul. 2012.

¹¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 08 out. 2012.

atendimento de reivindicações como a relatada acima até pedidos para poda de árvores, colocação de câmaras de vigilância na entrada do bairro, asfaltamento e a colocação de placas indicativas no entorno do bairro. A sinalização foi citada como uma questão bastante necessária devido à organização inicial do bairro e a separação após a implantação das rodovias que acabaram por fortalecer a necessidade de vias de acesso rápido. Entre os documentos da Associação há várias solicitações como essas que foram registradas e enviadas às autoridades competentes, entretanto, o atendimento nem sempre se deu a contento dos moradores do bairro.

Atualmente o bairro possui uma escola, rede de esgoto, água e transporte público, mas em qualidade bastante inferior a infraestrutura disponível na área central da cidade. Outras demandas surgiram, sobretudo com a chegada, nas últimas décadas, de novos moradores, para os conjuntos habitacionais. A implantação dessas novas unidades habitacionais, sem a devida avaliação do poder público, gerou vários impactos. Nesta tese destaca-se uma dessas mudanças, no âmbito escolar, que corresponde mais especificamente à inserção e integração social de novos moradores dos conjuntos habitacionais à rede municipal de ensino. Por isso, no próximo tópico aborda-se o processo de implantação da instituição de ensino fundamental do bairro Califórnia.

2.3 A escola do bairro

Desde que o bairro Califórnia foi criado, conforme já citado anteriormente, iniciou-se uma pressão da população local para a construção de uma escola para as crianças da região. Essa escola, segundo relatos de moradores recolhidos por Cardoso (2008), poderia ser municipal ou estadual, o importante era que essa necessidade fosse atendida para que o conjunto de casas, ruas e moradores pudesse ser chamado de bairro. Segundo o mesmo autor, sem escola e igreja o local não apresentava nenhuma identidade, não podendo, portanto, ser considerado um bairro no sentido pleno da palavra.

A inexistência oficial do bairro, uma vez que ele não teve sua planta aprovada pela prefeitura, dificultava ainda mais a reivindicação de uma escola, o que demandou uma luta árdua por parte da associação. Em estudos realizados pelo Centro Brasileiro de Estudos sobre o Pensamento de Emmanuel Lévinas (CEBEL), órgão que planejava e designava a implantação de escolas na capital, estava prevista para ser construída uma unidade no Bairro Santa Maria ou no Conjunto Califórnia, em construção à época. Em uma possível disputa, o bairro Califórnia perderia a batalha pela construção de uma escola devido à sua baixa

densidade populacional em relação aos outros bairros (CARDOSO, 2008). Além disso, o bairro Califórnia nem estava dentre os bairros eleitos para construção de uma escola. Esse lugar foi conquistado, graças à pauta de reivindicações entregue em bloco na PBH.

A partir da mobilização realizada, em 1976, quando a ASSUCAL ameaçou se unir administrativamente à Contagem, como já citado, o bairro Califórnia começou a obter os melhoramentos urbanísticos que necessitava. Além de procurar os órgãos responsáveis pelos serviços como a Companhia de Saneamento de Minas Gerais (COPASA), Companhia Energética de Minas Gerais S.A. (CEMIG) e o Departamento Nacional de Estradas de Rodagem (DNER) para obter a infraestrutura necessária para o bairro, os representantes da Associação decidiram procurar também o professor Orlando Vaz Filho, então secretário municipal de Educação para solicitar a construção de uma escola no bairro. A reivindicação baseava-se no fato de que o bairro seria dividido pela BR 262 e seria preciso garantir que as famílias levassem suas crianças para estudar sem a necessidade de atravessar as vias de trânsito rápido e sem passarelas. Conforme relatado pelo Sr. Oswaldo Cardoso:

Tinha o Grupo Escolar Professor Clóvis Salgado lá embaixo, que seria desapropriado porque ia passar pra lá a BR 262 [...]. E o grupo foi demolido, tinha que mudar, e nós não íamos ficar sem escola, aí nós entramos na Secretaria de Educação. Aí nos conseguimos. Orlando Vaz Filho era o secretário municipal do prefeito Souza Lima¹². Foi outra luta (Oswaldo, ex-membro da Associação Comunitária do Bairro Califórnia, 74 anos).¹³

O secretário informou que “estava programado em sua pasta, na gestão do prefeito Luiz Verano¹⁴, construir 11 escolas municipais na cidade e o Estado construiria outras 11 unidades e que se conseguíssemos uma área de pelo menos 7 mil metros, ele construiria a escola [...]” (CARDOSO, 2008). Nota-se que, neste momento, o poder público transfere para os moradores a tarefa de encontrar o local para a construção da escola. Cardoso assim relata a nova batalha:

Então, começou outra batalha. A única área com espaço suficiente era a mata fechada que ia da Rua Margarida Assis Fonseca, descendo pela Rua Ester Batista Vieira, indo até onde hoje é a Via Expressa. No local havia uma pequena corrente de água, micos e muitas espécies de pássaros. Mas como convencer as entidades ambientais a desapropriar uma parte da mata para construir dentro dela, mesmo que fosse uma escola? Já na época havia uma forte preocupação com o desmatamento, que tinha na Prefeitura, no Departamento de Parques e Jardins, um duro defensor

12 Luis Gonzaga de Souza Lima, prefeito da cidade de Belo Horizonte no período de 31 de janeiro de 1967 a 18 de março de 1971.

13 Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 08 out. 2012.

14 Luiz Verano., prefeito da cidade de Belo Horizonte no período de 10 de abril de 1975 a 3 de abril de 1979.

chamado Bolívar¹⁵. E estávamos no período rigoroso da Ditadura Militar (CARDOSO, 2008, p.2).

Conforme expressa o autor, a única área disponível para a construção da escola era uma mata fechada que pertencia a um dos homens mais ricos de Belo Horizonte à época, Antônio Luciano Pereira Filho. Na visão dos antigos dirigentes da associação do bairro, diante da possibilidade de ali construir a escola, mas também poder desmatar o restante da área para transformá-la em loteamentos, o proprietário cedeu parte do espaço para a construção da escola. Contudo, construir a escola no terreno da mata constituiu-se em uma grande dificuldade. De acordo com o relato do Sr. Oswaldo, o integrante da primeira diretoria da associação, a despeito de indicações contrárias, as autoridades concederam a autorização, mas utilizou-se a estratégia de derrubada das árvores em um final de semana para não chamar a atenção da imprensa, como explicam os entrevistados:

Na segunda-feira juntamos tudo, cortamos com machadinha, amontoamos tudo. Veio um pessoal para retirar galhos e colocar fogo, segunda-feira cedinho. O caminhão deu seis viagens, levou tudo. [...] Depois veio outro problema, o pessoal não saía daqui, ficava todo dia caçando lote. Ai eu pus uma placa na esquina ali, na ruazinha falando assim: aqui será erguida futuramente a Escola Municipal João Camilo Torres. (Oswaldo, ex-membro da Associação Comunitária do Bairro Califórnia, 74 anos).¹⁶

Como foi possível constatar, o nome da escola já estava definido pela PBH, conforme esclarece o mesmo entrevistado: “[...] o governo do estado e a prefeitura têm uns nomes pra serem prestigiados, homenageados, e o primeiro na fila foi o João Camilo Torres (Oswaldo, ex-membro da Associação Comunitária do Bairro Califórnia, 74 anos).¹⁷

O entrevistado relatou ainda que à época alguns vereadores questionaram o desmatamento, inclusive, um grupo de opositores tirou a fotografia da placa na semana do corte das árvores. “Na quinta-feira, chegou o jornal com o título: ‘o preço da devastação’ (Oswaldo, ex-membro da Associação Comunitária do Bairro Califórnia, 74 anos)¹⁸. Em resposta, um dos argumentos utilizados pelos representantes da Associação foi que para a construção de um motel próximo, na mesma época, houve desmatamento sem qualquer tipo de questionamentos aos empresários responsáveis pela obra, por isso, a Associação organizou

15 Bolívar Miranda. Ocupou a chefia do antigo Departamento de Parques e Jardins (DPJ)”, sendo o embrião da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, então ligado à Secretária Municipal de Serviços Urbanos.

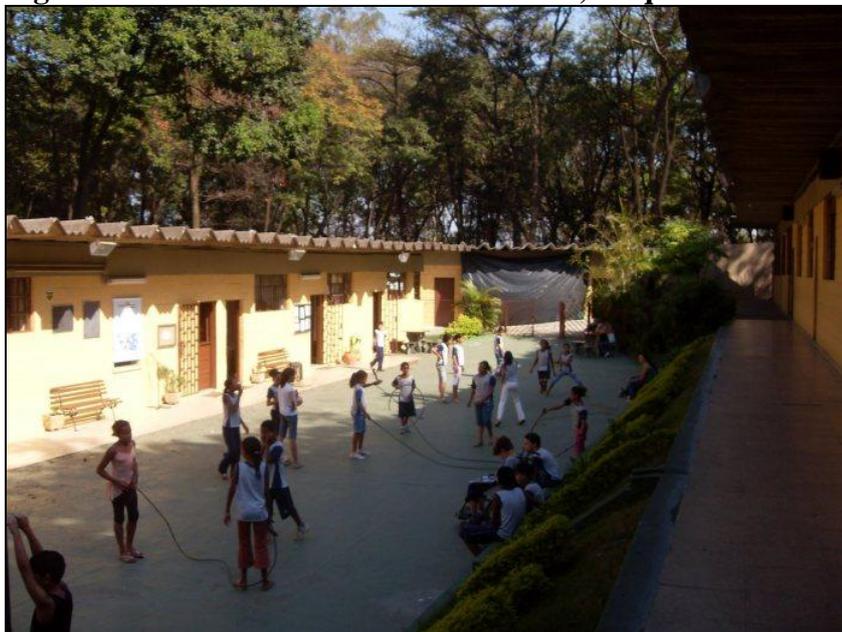
16 Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 08 out. 2012.

17 Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 08 out. 2012.

18 Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 08 out. 2012.

uma manifestação na Câmara que terminou com uma divulgação do caso em jornais impressos, a disponibilidade de serviços públicos e a construção da escola.

Figura 2 - Pátio da EMJOCAT: ao fundo, resquícios da mata



Fonte: ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES, 2013.

Conclui-se, portanto, que desde a exposição de condições para a construção da escola até a decisão de construí-la, foram necessárias pelo menos três negociações envolvendo diferentes atores: as entidades de preservação do meio ambiente; o proprietário do terreno, Luciano Pereira Filho; e os vereadores de oposição ao então governo municipal. Assim, nesse processo, ao final, a escola foi construída ainda que com a perda de um ativo ambiental para a própria população.

2.4 Escola Municipal João Camilo de Oliveira Torres

A escola municipal de 1º grau, Professor João Camilo de Oliveira Torres, foi inaugurada em 13 de novembro de 1976, às 16 horas, no bairro Califórnia. A solenidade de inauguração foi presidida pelo então prefeito de Belo Horizonte, engenheiro Luiz Verano e o Secretário de Educação, Prof. Orlando Vaz Filho. Como o nome da escola é definido em homenagem a pessoas que, de acordo com o Poder Público prestaram serviços relevantes à comunidade.

Além de vários membros da família do Prof. João Camilo de Oliveira Torres, estiveram presentes à inauguração: sua viúva, a Exma. Sra. Hilda Pinto Coelho de

Oliveira Torres e seus filhos Dr. João Oliveira Torres Neto, e sua esposa Sra. Mary Campos de Oliveira Torres; Dr. Carlos Alberto Pinto Coelho de Oliveira Torres, casado com a Sra. Regina Castelo Branco de Oliveira Torres; Prof^a Maria Odete de Oliveira Torres Mari, casada com o Prof. Hugo Mari; Prof^a a Maria Ângela de Oliveira Torres Mayer casada com o Dr. Guilherme Frederico Mayer; Dra Sara Pinto Coelho de Oliveira Torres e a estudante Maria de Fátima Pinto Coelho de Oliveira Torres. Presentes, várias autoridades federais, estaduais, municipais, militares, eclesiásticas e grande número de pessoas gradadas (ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES, 1976).

Como dito anteriormente, a escola foi criada para evitar que as crianças atravessassem as rodovias para frequentar as escolas de bairros vizinhos. A empresa Serviços Complementares de Engenharia Ltda (SECOEN) foi a responsável pela edificação do empreendimento planejado por arquitetos e engenheiros da Superintendência do Desenvolvimento da Capital (SUDECAP), sob a chefia do engenheiro Israel Pinheiro Filho, presidente daquele órgão e Secretário Municipal de Obras da PBH (ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES, 1976). A escola foi construída com doze salas de aula para atender 960 alunos em dois turnos.

Além das 12 salas de aula a escola tem salas para a diretoria, supervisora, professores, secretaria, arquivo, biblioteca, áreas para recreio, instalações hidro-sanitárias, gabinete médico e Centro Educativo Comunitário do Bairro, uma sala para atendimento odontológico, cantina, cozinha, despensa e, ainda, auditório que atenderá inclusive, a experiência pioneira em todo o Brasil e cujo objetivo é promover a perfeita integração da escola com a comunidade (ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES, 1976).

Com o estabelecimento de ensino para atender a comunidade local, a escola deveria apresentar um processo ativo, com possibilidade de promover adaptações e modificações ao longo dos anos. Para corresponder a esse dinamismo a EMJOCAT teve o projeto inicial redimensionado em vários momentos conforme a ação e atuação da comunidade a qual pertence, como será exposto adiante.

2.5 Construção e consolidação progressiva do projeto escolar

O Projeto Político Pedagógico (PPP) consiste em um “[...] conjunto de intenções educativas organizadas por uma instituição escolar . Como “uma ação consciente e organizada” , o PPP de uma escola revela a concepção de atendimento educacional que norteia o trabalho escolar, pois nele consta o planejamento das ações que os membros da comunidade escolar desejam fazer, o que eles intencionam realizar diante do que classificam como possível (VEIGA, 2003, p. 13).

Figura 3 - Antiga Fachada da Escola



Fonte: ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES, 2013.

Por isso mesmo, concebe-se que esse projeto deve ser organizado pelos profissionais a partir da consulta e participação da comunidade escolar. O PPP é um dos documentos referenciais de uma instituição escolar, pois

[...] tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. [...] o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. (VEIGA, 2003, p.12).

Nesse sentido, o objetivo neste tópico é contar a história da EMJOCAT por intermédio da análise dos projetos produzidos pela escola, bem como das ações planejadas para atender as necessidades dos alunos.

A Escola Municipal João Camilo de Oliveira Torres, como outras escolas da Rede Municipal de Educação (RME) de Belo Horizonte, não apresentava o projeto educacional em formato de registro, como um PPP deve ser. Essa situação foi modificada por meio de uma solicitação da Secretaria Municipal de Educação (SMED) a todas as escolas. Segundo recomendação da SMED, tais projetos deveriam ser elaborados após ampla discussão com a comunidade escolar e neles ficariam registrados a concepção educacional que a escola utilizaria como eixo norteador de suas atividades. Em 1990, a SMED organizou o 1º Congresso Político Pedagógico da RME com o objetivo de, dentre outras medidas, fomentar a criação de projetos pedagógicos pelas escolas, visando à democratização da gestão educacional e a melhoria da qualidade na oferta de ensino, como apontou Castro (2000).

O Primeiro Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal, realizado em 1990 possibilitou a discussão e o estabelecimento de normas gerais de funcionamento das escolas, a criação do Centro de Aperfeiçoamento dos

Profissionais da Educação (CAPE) e o reconhecimento da importância dos projetos político-pedagógicos das escolas. Estes projetos expressavam, na internalidade de cada escola que o elaborava, a busca de alternativas para resolver os problemas de evasão, repetência e outras práticas de exclusão que faziam parte do cotidiano escolar, bem como procuravam construir possibilidades pedagógicas de oferta de um ensino de melhor qualidade. (CASTRO, 2000, p.5).

Nessa perspectiva, os projetos políticos pedagógicos das escolas municipais, são justificados, em alguns momentos, pelas demandas colocadas pela comunidade local, em outros, simplesmente pela necessidade de nova organização escolar.

O projeto organizado pela EMJOCAT, para implementação no ano de 1992, apresentava como justificativa “a ampliação da jornada do aluno, visando sanar dificuldades existentes nos conteúdos curriculares, oferecendo oportunidade de aprimoramento da leitura, escrita, atenção, memória, ritmo, vocabulário, que contribuirão para a melhoria da aprendizagem em sala de aula”. (ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES, 1992, p. 1). Tal projeto apresentava como meta a redução da repetência nas séries iniciais do ensino fundamental e previa o diagnóstico das dificuldades dos alunos, planejamento de atividades e avaliação do projeto no final do ano de 1992. Na organização do PPP foi registrada a dificuldade de lidar com o aumento substancial de alunos devido à procura de comunidades vizinhas. A avaliação é a de que a escola se destacava à época devido à qualidade do trabalho pedagógico apresentado, o que motivava a procura por vagas.

A partir de 1993, o atendimento escolar foi novamente ampliado para garantir a extensão gradual de alunos de 5ª série. Em 1994, a chegada de um novo grupo de professores na escola, apontada no PPP, contribuiu para a implantação de um projeto denominado de “Global”, cujo objetivo era atingir a “integração do processo ensino-aprendizagem do pré a 8ª série, buscando a formação da consciência crítica de nossos alunos.” (ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES, 1994, p. 3). Esse projeto não se restringia a busca de melhoria na qualidade de ensino, a meta também era de: “instrumentalizar os educandos na busca dos conhecimentos básicos que lhes propiciarão auto realização e pleno êxito na vida social, ajudando-os a aceitar o desafio de construir uma sociedade democrática, eticamente saudável justa e solidária.” (ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES, 1994, p. 4).

Essa meta pode ter sido influenciada pela implantação do Programa Escola Plural na Rede Municipal de Educação/RME de Belo Horizonte. Um programa com uma concepção

nova de organização escolar e de filosofia de ensino. A Escola Plural¹⁹ reorganizou os tempos escolares em ciclos, conforme detalhado no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Organização dos ciclos na Escola Plural

Ciclos	Faixa de desenvolvimento	Idades de formação
1º ciclo	Infância	6, 7, 8 e 9 anos
2º ciclo	Pré-adolescência	9, 10, 11 e 12 anos
3º ciclo	Adolescência	12, 13, 14 e 15 anos

Fonte: BELO HORIZONTE, 1994.

A lógica da organização em ciclos baseia-se na concepção de educação como processo ininterrupto, cuja prática deve ser centrada nos alunos, ou seja, no ritmo de aprendizagem deles. Assim, os alunos devem permanecer com o mesmo grupo de idade, sem rupturas ou repetências. O PPP de 1994 assinala ainda o engajamento da EMJOCAT na concretização da Escola Plural, “preocupando-se com a formação do novo cidadão que aprende a aprender e que construirá uma nova sociedade mais livre, justa, consciente de seus deveres e usuária de seus direitos.” (ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES, 1994).

No ano de 1994 ampliou-se o atendimento educacional com a incorporação da educação infantil²⁰ na organização escolar. As atividades foram planejadas coletivamente, destacando-se que os alunos foram consultados, em busca da ampliação da participação dos segmentos da comunidade escolar na construção do projeto da escola. Ressalta-se que a consulta ao grupo discente é apontada pela primeira vez nesse PPP da escola. Após a organização do PPP em 1994, a retomada dos registros, numa perspectiva geral, somente ocorre novamente no ano de 2005, a partir de uma iniciativa da SMED que passou a orientar as escolas para a escrita de um documento, denominado na escola de “Portfólio da EMJOCAT” e composto por imagens, depoimentos de pessoas da comunidade local e um histórico construído pelos profissionais que atuavam na escola à época. A proposta era fazer um registro contendo a análise do desenvolvimento do projeto educacional da escola a partir de 1990, ano em que se instituíram os projetos nas escolas municipais da RME. Nesse contexto, o relato histórico da escola foi dividido em 3 fases principais:

¹⁹ Implantada, de fato, em 1995, como proposta político-pedagógica da RME de Belo Horizonte. Tal proposta se inseria nos movimentos de renovação pedagógica iniciados no final da década de 1970. A nova organização propôs a enturmação dos alunos por idade de formação, rompendo com a organização utilizada até então – a seriação.

²⁰ Etapa da educação básica para alunos com idade inferior a 6 anos.

A despeito da inauguração da escola datar de 1976, a primeira fase compreende da inauguração até 1994, destaca-se o período (1990 a 1994), sendo que 1990 representa uma demarcação histórica para a Rede Municipal de Belo Horizonte, pois houve um grande movimento, organizado pela Secretaria de Educação, para propiciar que todas as escolas municipais construíssem seu Projeto Político Pedagógico. Assim essa etapa distinguiu-se pela efervescência na fomentação de projetos na escola, a expansão do atendimento para alunos da 5ª série em diante, a busca de um trabalho interdisciplinar e a instituição do colegiado escolar, como uma instância consultiva, normativa e deliberativa. Nessa fase também se reconhece a Assembleia Escolar como instância importante no processo de gestão democrática da escola (ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES, 2006).

A segunda fase compreende a implantação da Escola Plural na RME (1995 a 2003). Nessa fase buscou-se a participação das famílias na construção do PPP e na gestão da escola. Em consequência, planejou-se a utilização de mecanismos e estratégias que permitissem tal participação, tais como: assembleia escolar e colegiado.²¹ (ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES, 2006).

A terceira fase (2004 a 2006) começa com a chegada, na escola, dos novos moradores do Conjunto Habitacional Via Expressa - inaugurado em 2004 com o objetivo de assentar famílias ex-moradores das áreas de risco que ficaram desabrigadas após as chuvas do final de 2003 em Belo Horizonte - e as mudanças provocadas no cotidiano escolar. Essa fase inaugura o período explorado nesta tese com o intuito de investigar a integração escolar entre os moradores do bairro Califórnia e do CVE.

2.6 Índices de aprendizagem

A partir do ano de 2004 a SMED começou a utilizar as avaliações externas para medir o nível de aprendizagem dos alunos e fomentar a elaboração de políticas educacionais. Nessa política, os estudantes são avaliados por intermédio de indicadores previamente organizados em provas individuais, formuladas por instituições externas à SMED. Em sequência, a SMED organiza um processo de monitoramento que considera o nível de aprendizagem dos alunos por regional administrativa.

No ano de 2008, a Regional Noroeste possuía 22 escolas e 20 delas foram

²¹ Por assembleia escolar compreende-se uma instância formada por pais, alunos, professores e outros funcionários da escola que, com horário definido, organiza e vota processos administrativos e pedagógicos na escola. Colegiado é um conselho composto por todos os segmentos da comunidade escolar cuja função é compartilhar, discutir e tomar decisões relativas ao projeto educacional da escola.

contempladas pelo Projeto de Monitoramento²² da RME. A EMJOCAT possuía 30 turmas, sendo: 9 do primeiro ciclo, 11 do segundo e 10 do terceiro. O comparativo de seus indicadores no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos: 2005 e 2007, tanto no 5º ano quanto no 9º ano foram negativos, respectivamente, -1,1 e -0,9. A referência da pesquisa refere-se ao decênio 2000/ 2010, as avaliações do IDEB ocorrem bianualmente e as referências de 2010, só serão conhecidas em 2011.²³

Das 16 escolas que foram avaliadas no 5º ano; 10 apresentaram um desempenho negativo, ou seja, a avaliação de 2007 era inferior a de 2005, 5 apresentaram desempenho positivo e uma ficou exatamente igual. No 9º ano apenas seis escolas foram avaliadas, três apresentaram desempenho negativo 2007-2005, uma positivo e duas mantiveram a mesma avaliação. Entre as escolas monitoradas, a EMJOCAT está entre as escolas com os piores desempenhos tanto nas avaliações do 5º, quanto do 9º ano.

No Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)²⁴ de 2006, 2007 e 2008 da EMJOCAT foram avaliados, respectivamente, 69, 68 e 87 alunos. Destes 23%, 32% e 34% foram considerados com baixo desempenho. Observa-se, ao longo desse período, um crescimento relativo do número de alunos com baixo desempenho no processo de alfabetização. Comparando os dados SIMAVE/PROEB (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica)²⁵ 2002/2003 e 2007 para Língua Portuguesa e Matemática no meio do 2º ciclo, observa-se uma queda muito expressiva em Língua Portuguesa (Tabela 1). Em 2002/2003 apenas 7,1 dos alunos avaliados estavam abaixo do básico. Em 2007, esse número sobe para 45,07. Já na avaliação de matemática observa-se uma relativa estabilidade.

²² O Programa de Monitoramento da SMED é uma estratégia de acompanhamento do projeto pedagógico das escolas que apresentam baixos índices de rendimento escolar.

²³ Atualmente, o IDEB da escola está em 5,4, no 5º ano, sendo que a meta projetada era de 6,1 e no 9º ano está em 4,5, sendo que a meta projetada era de 5,4.

²⁴ O PROALFA, realizado anualmente avalia a capacidade de leitura, escrita, interpretação e síntese dos estudantes ao término do ciclo de alfabetização.

²⁵ Mede a capacidade dos estudantes que já passaram pelo processo de alfabetização em conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa.

Tabela 1 - Avaliação do meio do segundo ciclo - SIMAVE / PROEB na EMJOCAT

SIMAVE/ PROEB	Meio do segundo ciclo 2002/2003		Meio do segundo ciclo 2007	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Abaixo do básico	7,1	38,8	45,07	38,16
Básico	21,4	20,4	16,9	23,68
Satisfatório	71,4	40,8	38,03	38,16

Fonte: BELO HORIZONTE, 2011b.

A Tabela 2 mostra os resultados do SIMAVE/PROEB em um período menor de tempo – 1 ano. Para o 3º ciclo, os resultados são positivos, ou seja, observa-se uma melhora nos indicadores, tanto para Língua Portuguesa, quanto para Matemática.

Tabela 2 - Avaliação do meio do terceiro ciclo - SIMAVE / PROEB na EMJOCAT

SIMAVE/ PROEB	Meio do terceiro ciclo – 2006		Meio do terceiro ciclo – 2007	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Abaixo do básico	34,52	51,85	26,06	30,56
Básico	45,24	37,04	53,42	55,56
Satisfatório	20,24	11,11	20,55	13,89

Fonte: BELO HORIZONTE, 2011b.

2.7 Evolução das matrículas

As matrículas dos alunos do ensino fundamental são registradas pelo Censo Escolar. O Censo é realizado nas escolas públicas no mês de março e mês de novembro, esse processo é denominado respectivamente de matrícula inicial e matrícula final. A EMJOCAT tem apresentado uma queda na entrada dos alunos no 1º ciclo, quando inicia o ensino fundamental para as crianças com 6 anos de idade. Observa-se na Tabela 3, uma variação no quantitativo de matrículas não só pela entrada de alunos oriundos do CVE mais também decorrente da oferta de novas modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Infantil. Ao longo dos 10 anos registrados, a entrada dos alunos foi instável, no entanto o ano de 2010 foi o que a escola apresenta o menor número de matrículas, a despeito da oferta diversa de escolarização.

Tabela 3 - Evolução da Matrícula Inicial dos alunos da EMJOCAT 2000/2010

Anos	Educação infantil	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Fundamental Noturno	EJA	Multiseriadas	Total
2000	67	229	236	303				835
2001	87	229	287	290				893
2002	89	221	265	286				861
2003	109	227	255	263				854
2004	89	229	249	270				837
2005	49	236	321	294				900
2006		266	286	277				829
2007		146	223	227			142	738
2008		234	299	258				791
2009		203	275	237				715
2010		144	208	238	27	45		662

Fonte: BELO HORIZONTE, 2011b.

Conforme os dados apresentados na Tabela 3, no ano 2000, a matrícula inicial na EMJOCAT totalizou 835 alunos, e no ano de 2010, esse número diminuiu para 662 alunos, apresentando uma queda percentual de 20,71%. Esse percentual aumenta para 26,44% se comparado ao número registrado em 2005, quando a matrícula inicial alcançou o quantitativo de 900 alunos. O ano de 2005 corresponde ao ano da entrada definitiva dos alunos moradores do CVE na escola.

A Tabela 4, acima, foi organizado a partir dos dados coletados na SMED, na gerência que responsável pelo planejamento escolar, a partir da demanda e matrícula dos alunos da Rede Municipal de Educação. Essa gerência também ponderou sobre a utilização dos dados, pois somente a partir do ano de 2005 passaram a ser organizados e interpretados eletronicamente. Até esse anos eram organizados à mão e não tinham uma linha comum de registro. Havia escolas que computavam a saída dos alunos da mesma forma, seja por abandono ou transferência.

Nessa perspectiva é que nessa pesquisa optou-se pela exposição dos dados da matrícula inicial. Optou-se ainda por trabalhar com a hipótese de que a diminuição da demanda por matrículas na EMJOCAT deve-se ao fato de que muitas famílias moradoras no Bairro Califórnia evitaram matricular os filhos na escola para impedir que, nesse espaço social, eles tivessem contato com os filhos dos moradores do CVE - hipótese objeto dessa pesquisa e que será analisada no capítulo 5.

Esses dados mostram que a entrada dos alunos do CVE na escola provocou um impacto não só na instituição, como também no bairro onde a escola está inserida. A possibilidade de construir mecanismos de segregação ou de inclusão das pessoas a partir da escola é um fator importante na vida social, A segregação espacial se estabeleceu, sobretudo a partir do espaço utilizado para a construção do conjunto, junto à margem do bairro e separado deste por uma mata.

O próximo capítulo situará a construção do CVE na política de habitação, tendo com referência a habitação de interesse social no Brasil e em Belo Horizonte, em uma jornada de reivindicações da população de baixa renda em busca de moradias.

3 O CONJUNTO VIA EXPRESSA NO CONTEXTO DA POLÍTICA HABITACIONAL

Esse capítulo tem como objetivo contextualizar a implantação do CVE na dinâmica de provisão de habitação de interesse social. Sendo assim, a primeira seção aborda o processo de construção de moradias no cenário brasileiro para a classe trabalhadora, alocada nos baixos estratos sociais, e o reflexo das estratégias utilizadas pelo poder público nesse sentido. A segunda seção discute-se o mesmo processo na cidade de Belo Horizonte desde as primeiras décadas até 2003, quando moradores iniciam a ocupação do CVE no bairro Califórnia, e, por fim, será apresentado o perfil sócio econômico dos moradores do Conjunto e da parte anteriormente ocupada desse bairro.

3.1 Trajetória da política nacional de habitação de interesse social

A moradia é um espaço privilegiado de acolhimento ao ser humano, servindo como um lugar que abriga, garante a segurança, além de favorecer o descanso o estabelecimento e a manutenção de laços familiares e de amizade. Tanto que, durante a ocupação dos centros urbanos, a preocupação primeira dos grupos populacionais, atraídos por melhores condições de trabalho, de educação e de vida, era a de garantir a habitação. Quando se trata de casa própria, para além de espaço para habitação, local de apropriação e de realização do indivíduo, a moradia se relaciona à propriedade e, portanto, a um instrumento de segurança social, status e valorização social.

Por isso mesmo, no Brasil, desde quando a acentuação do êxodo rural fez inchar os centros urbanos no que se refere ao quantitativo populacional e esvaziou o campo, a posse da moradia se transformou em privilégio de poucos. Tanto que a insuficiência de moradia para todos se transformou em bandeira de luta de vários movimentos sociais brasileiros, alguns reconhecidos publicamente e outros marginalizados.

Ainda que a habitação seja tão essencial, diversas famílias não têm local de moradia e outras residem em locais inadequados, como favelas, em coabitação familiar (mais de uma família morando na mesma casa), moradias com adensamento excessivo (com mais de três pessoas dividindo), ou ônus excessivo com aluguel (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2013).

Essa inadequação representa uma grande ameaça à realização dos indivíduos, considerando que: “Uma moradia digna é essencial para a condição de cidadania, e faz parte dos direitos garantidos na nossa Constituição Federal.” (BELO HORIZONTE, 2010, p.2). Além disso, nessa perspectiva da habitação como um direito constitucional, a falta de

moradias ou condições inadequadas de habitação não é uma demanda individual, e, portanto, deve se inscrever na agenda pública como uma área essencial de política pública, visando promover o bem estar coletivo, sobretudo nos grandes centros urbanos.

No Brasil, a habitação como questão pública aparece já desde a política de assepsia, iniciada no século XIX tendo como alvo os cortiços (VALLADARES, 2005), as constantes remoções das favelas organizadas ao longo dos séculos XIX e XX (BURGOS, 2006), e também durante o movimento higienista, que ocorreu nos grandes centros urbanos durante as décadas de 1920 e 1930. Em todos esses casos tratava-se de uma política de caráter repressivo que na maioria das vezes terminava por penalizar ainda mais os trabalhadores.

Mas é durante a Era Vargas que a temática habitação se transforma em assunto de política pública voltada para a produção de moradia para classe trabalhadora, até então não contemplada pela atuação da iniciativa privada, prioritariamente voltada para os grupos com altos rendimentos. O estudo realizado por Nabil Georges Bonduki (1994) mostra os motivos que levaram a introdução da habitação na agenda pública nesse período. Segundo o autor a razão preponderante foi o Decreto que ficou conhecido como Lei do Inquilinato que passou a vigorar em 1942. Tal decreto “congelou por dois anos todos os aluguéis pelos valores de dezembro de 1941. Os proprietários passaram, assim, a ter rendimentos reais declinantes, sendo fortemente penalizados numa economia crescentemente inflacionada.” (BONDUKI, 1994, p. 722).

Durante as primeiras décadas da República, foram construídas precárias residências de aluguel compostas, em sua maioria, por cômodos reduzidos, sem instalação hidráulica e, por vezes, insalubres, para atender a população migrante. Essa condição dos imóveis motivou o estabelecimento da referida lei, limitando o ganho dos locadores e, ao mesmo tempo, produzindo insegurança para os inquilinos, visto que muitos deles foram despejados para que novos contratos de aluguel com valores mais altos fossem firmados. Assim, a intervenção estatal de vertente econômica e, de acordo com Nabil Georges Bonduki (1994), com fins clientelistas produziu uma crise no setor imobiliário, marcada por forte especulação dos aluguéis e mudança dos locatários que – após serem despejados e não terem os contratos renovados – passaram a ocupar áreas periféricas da cidade. Nessas áreas, os loteamentos eram caracterizados pela autoconstrução, distância dos locais de trabalho dos moradores e sem infraestrutura, sobretudo transporte coletivo.

A Lei do Inquilinato acabou por originar o que se denominou de habitação social porque diante da crise imobiliária e da demanda por moradia, dos setores de baixos e médios status socioeconômico, o Estado passou a adotar medidas com o intuito de ofertar moradias a

baixo custo para a classe trabalhadora, a despeito de tentativas frustradas ao longo dos anos. Entre elas destacam-se a criação dos Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAPs), em 1937, e da Fundação Casa Popular (FCP), em 1946. (BONDUKI, 1994).

Enquanto, no primeiro caso, as Caixas de Aposentadoria e Pensão vinculados aos IAPs financiavam a produção habitacional para os associados, isto é, para os trabalhadores das empresas integrantes; no outro, a FCP deveria financiar a produção de moradias para a população de baixa renda, utilizando recursos da União.

Diante do crescimento populacional dos centros urbanos, o Estado estimulou também a autoconstrução em loteamentos localizados na periferia ao regulamentar, por meio do Decreto-lei nº 58 de 1938, a aquisição dos terrenos, constituindo a periferia como *locus* da habitação popular.

Esses loteamentos careciam de infraestrutura urbana e as habitações sociais apresentavam condições urbanísticas insatisfatórias, entretanto “[...] a administração pública fez-se ausente, como se existisse um acordo para permitir-se a ampliação deste tipo de assentamento habitacional popular, única maneira de superar a crise de habitação.” (BONDUKI, 1994, p. 730). Desse modo, habitações insalubres e precárias surgem como uma alternativa à falta de moradias, ainda que Sérgio de Azevedo e Luís Aureliano Gama de Andrade (2011) apontem que a proposta inicial da FCP era não somente atender a demanda habitacional, mas também implementar estratégias que atuassem na área da política urbana como um todo, financiando obras de infraestrutura tais como: saneamento básico e fornecimento de energia elétrica. Os autores ainda acrescentam que “tais mudanças refletiam a percepção de que não era possível enfrentar o problema de moradias sem atacar os entraves representados pela ausência de infraestrutura física e de saneamento básico.” (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p. 3). Argumentam que a FDC inicialmente não tinha esse objetivo por causa das pressões políticas e da falta de recursos, ficando à mercê de contingências externas e do contexto político.

Nabil Georges Bonduki (1994) mostra que, nesse período, houve uma reformulação no padrão urbanístico e, nessa mesma direção, Luciana Felicíssimo Houry (2008) assinala que, entre as décadas de 1940 e 1950 a implantação de uma nova tipologia construtiva para as classes populares impactou na configuração urbanística da cidade, tendo os conjuntos habitacionais se destacado tanto pela dimensão espacial quanto pela conjugação entre espaços de lazer, equipamentos coletivos e áreas verdes.

As alternativas posteriores à era Vargas para suprir as demandas por moradia, a maioria delas estatais, também não conseguiram resolver plenamente a questão da habitação

popular. Parte do problema referia-se à dificuldade de garantir financiamento para as políticas habitacionais e à posição que algumas administrações públicas assumiram perante os atendidos por essas políticas, ou seja, a adoção de estratégias clientelistas para atender essa demanda da parcela da população mais carente de recursos. Sérgio de Azevedo e Luís Aureliano Gama de Andrade (2011, p.12) inclusive relatam que na administração da FCP havia “[...] uma espécie de ‘reserva técnica’, constituída de pequeno número de unidades em cada conjunto, não sujeita aos critérios formais de distribuição [...]” para atender as pressões de “[...] candidatos com cartucho político’ [...]”. Tais características favoreceram a implementação sucessiva de várias ações administrativas pulverizadas, visando suprir a demanda por moradias.

Outra questão apontada refere-se à tutela estatal das classes populares, no amparo à vida comunitária. Nesse sentido, os setores da assistência social enveredaram em guiar os novos moradores, pois, “a imagem que se fazia era de um caos inevitável de favelização dos núcleos, não fossem a onisciência e a onipresença da FCP.” (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p.13). A proposta de ensinar a morar e a conviver também é observada em políticas habitacionais recentes em Belo Horizonte e que ainda serão tratadas neste capítulo.

Ao longo do tempo os Institutos demonstraram a incapacidade de produzir moradias populares, voltando-se para a venda de imóveis para a classe média e alta, e a FCP também não conseguiu se consolidar como uma estratégia eficaz para a concessão de moradias por vários motivos: a limitação orçamentária, a desarticulação organizacional e a fragilidade institucional na condução de uma política pública capaz de reduzir o déficit habitacional da época.

Uma das críticas à política habitacional brasileira refere-se à descontinuidade das mesmas ou a indiferença governamental diante de estratégias já formuladas, tanto que Juscelino Kubitschek, que assumiu o governo posteriormente, não reorganizou a FCP para sanar as dificuldades apontadas. Na sequência, Jânio Quadros propôs várias medidas com a intenção de reorganizar a política habitacional, criando o Instituto Brasileiro de Habitação, em um momento em que a crise habitacional era agravada pela formação das favelas do Rio de Janeiro e dos mocambos de Recife (AZEVEDO; ANDRADE, 2011), consequência da intensificação do êxodo rural. Contudo, essa proposta não se consolidou, obviamente devido à renúncia de Jânio Quadro no ano de 1961.

João Goulart, sucessor de Jânio Quadros, é deposto em março de 1964 e com a queda desse governo várias estratégias políticas são extintas, sendo estabelecida uma interrupção no processo sucessório no país e a instituição da ditadura militar. A política habitacional toma

novos rumos nessa nova fase governamental, de tal maneira que, em 21 de agosto de 1964, institui-se o Plano Nacional de Habitação e cria-se o Banco Nacional de Habitação (BNH).

O BNH era um banco público, operando com crédito imobiliário, atuando com recursos gerados pelo Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). O BNH financiou diversos tipos de moradias até que, na década de 1970 e com a emergência da crise econômica, assistiu-se ao comprometimento das suas fontes de recursos oriundas do Sistema Financeiro de Habitação (SFH), conforme aponta Nabil Georges Bonduki (2008, p. 180).

“Vários fatores influenciaram a extinção do BNH: a redução da capacidade de investimento do FSH devido à recessão econômica dos anos 80, a dificuldade do pagamento das prestações pelos mutuários e em consequência a inadimplência”.

O BNH se constituiu como uma nova fórmula para o enfrentamento dos problemas da falta de moradia, baseado na unificação da política habitacional. Contudo, conforme Sérgio de Azevedo e Luís Aureliano Gama de Andrade (2011) essa proposta enfrentou resistência da oposição populista:

A unificação da política, que poderia ser uma condição favorável ao surgimento de movimentos reivindicatórios com caráter coletivo, esbarrava em interesses fortes. As burocracias dos institutos e dos demais órgãos com atuação na área habitacional, protagonistas privilegiados do jogo político do populismo, com suas clientelas, recursos e ligações, dificilmente permitiriam que lhes tomassem território tão rendoso. Não foi por acaso que o projeto do Instituto Brasileiro de Habitação tomou o caminho das gavetas. (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p. 35).

De modo que as medidas tomadas frente à política habitacional surgem, sobretudo pela possibilidade de amenizar conflitos diante do novo regime de governo. A criação do BNH “fazia parte de elaborada estratégia destinada a ‘esfriar’ as massas, e, se possível, obter delas o apoio.” (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p. 40). Mas esses propósitos de contribuir para ‘estabilidade social’ e de criar ‘aliados da ordem’ não eram os únicos perseguidos na concepção da política habitacional. A geração de novos empregos, a mobilização da construção civil para atenuar a crise econômica e as vantagens táticas dessa utilização para sanar crises localizadas, todos esses fatores tiveram bastante peso nessa concepção desde o início. (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p. 41).

A política habitacional ganha nova organização, pois se delimitou os papéis dos atores públicos e privados, além da constituição de um banco específico para financiamento de tal política. No entanto, na prática, essa inovação de apresentar um banco para o financiamento de moradias acabou por trazer problemas, pois aqueles que almejavam casa própria, mas

dispunham de poucos recursos, não podiam arcar com o valor das prestações com constantes reajustes.

Contudo, Guilherme Cardoso (2008) avalia que o período em que o BNH constituiu-se como eixo central, organizador da política de habitação no Brasil, acabou por referendar um formato a se adotar, quando tratamos de política que assegure moradia para a parcela da população brasileira que reivindica tal direito. A política estrutural do BNH perdurou por duas décadas, de 1966 até o ano de 1986, além de compor um conjunto de programas federais na implantação das políticas planejadas.

Ademais, de acordo com Nabil Georges Bonduki (2008, p.75): “Com o fim do regime militar em 1985, esperava-se que todo o SFH, incluindo o BNH e seus agentes promotores públicos, as Cohab’s, passassem por uma profunda reestruturação, na perspectiva da formulação de uma nova política habitacional para o país”.

Mas, ainda que houvesse uma base estrutural montada, não foi possível a manutenção do sistema concebido, devido a vários fatores, dentre eles a “dificuldade em atender a estratos inferiores da população” (CARDOSO, 2008, p.2). Tal conjuntura ocasionou a busca de soluções para solucionar a reivindicação popular por moradias, levando a adoção de programas que pudessem atender a essa parcela da população a partir da década de 1970. Dentre os programas, considerado alternativo, destaca-se a autoconstrução. Tais alternativas se devem, sobretudo pelo fato de haver críticas quanto à ineficácia dos conjuntos para atender as necessidades dos usuários. As práticas alternativas passaram a ser valorizadas, tais como: “urbanização de favelas, regularização fundiária e os programas de lotes urbanizados.” (CARDOSO, 2008, p.2).

O fato é que o BNH não conseguiu atender as demandas por moradia do público inicialmente proposto:

O desempenho da política de habitação popular se encarregaria de mostrar quão distante esteve a retórica oficial das realizações concretas nessa área. Durante a trajetória do BNH, além de escassos, os investimentos no mercado popular passaram paulatinamente a privilegiar os grupos de maior rendimento, causando graves distorções aos objetivos sociais do banco. (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p.102).

Não há como negar que o desempenho econômico brasileiro acabou por interferir na política de habitação, visto que o país passou por vários momentos de crise financeira desde o início da década de 1980, quando o sistema começou a mostrar os desafios e contradições, como relata Aduino Lúcio Cardoso e Thênis Amorim Aragão (2013):

Esse sistema funcionou a contento durante cerca de 15 anos e entrou em crise no início dos anos 1980. A crise foi causada pelo efeito combinado da política recessiva adotada pelo governo militar e a da inflação elevada do início da década de 80, causando aprofundamento da inadimplência dos financiamentos concedidos pelo sistema. (CARDOSO; ARAGÃO, 2013, p.18).

Sendo assim, os anos de 1980 se destacaram como um contexto de recessão, inflação e redução da capacidade de financiamento, mas também de mobilização popular, com reivindicações de grupos sem moradias e de mutuários de SFH (Movimento Nacional dos Mutuários) sem condições de arcar com o ônus da aquisição da casa própria; a situação culminou a extinção do BNH.

Com a extinção do BNH, a Caixa Econômica Federal passou a ser o agente financiador e a política de habitação perdeu a marca nacional na implementação. A despeito da Constituição de 1988 ter contemplado a questão da moradia através do capítulo da política urbana, não há como negar que a extinção do BNH deixou uma lacuna na política de habitação popular no país. Segundo Maria Helena de Lacerda Godinho et al. (2007):

[...] o Banco Nacional de Habitação (BNH), apesar de suas falhas, incluía uma política de moradia popular. Com a sua extinção, o governo federal não definiu com clareza um padrão de política pública habitacional e popular a ser implementado, tampouco definiu com clareza o gestor federal das ações no âmbito da política habitacional popular. Nesse contexto, dois fatos se sobressaem: de um lado, os programas de habitação popular são alocados em vários ministérios e secretarias; de outro, vários municípios assumem a implementação de ações no âmbito da moradia popular. (GODINHO et al. 2007, p. 195).

De modo que a extinção do BNH não deu chances a novas propostas no setor, a despeito de o governo Sarney ter investido em ações para revitalizar o programa de moradias, tais como um grupo de trabalho composto por entidades afins com a finalidade de buscar soluções, e ter tomado medidas que indicavam reformas, como a criação de uma comissão que tinha como objetivo desenvolver debates regionais com o apoio da Associação dos arquitetos do Brasil (CARDOSO, 2007). O fato de o governo federal fomentar tais discussões e depois romper abruptamente com o modelo “causou surpresa, pois, esse era um procedimento que se chocava com as declarações e encaminhamentos anteriores”. A “[...] maneira como o governo incorporou o antigo BNH à Caixa Econômica Federal tornou explícita a falta de propostas claras para o setor” (CARDOSO, 2007, p.16).

No governo seguinte, Fernando Collor, de acordo com Adauto Lúcio Cardoso e Thênis Amorim Aragão (2013), seguiu a linha já instituída no governo Sarney, “[...] caracterizada pela alocação de recursos a uma obediência de critérios clientelistas ou ao favorecimento de

aliados do governo federal”, e trabalhou numa linha de “utilização predatória dos recursos do FGTS”. (CARDOSO; ARAGÃO, 2013, p.4).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), ocorreu a reorganização do setor e a criação de novas linhas de financiamento, rompendo com o modelo do BNH, centrado no governo federal (antes usando fundos do FGTS e, posteriormente, os do Sistema Brasileiro de Poupança e Empréstimo (SBPE) em sistema de poupança voluntária). De modo que a equipe da Secretaria de Política Urbana, gestora do setor habitacional, criou programas de financiamento como o Pró-Moradia e o Programa de Arrendamento Residencial (PAR). O Pró-Moradia foi criado em 1996 e se baseava em uma carta de crédito pessoal ou associativista e o PAR foi criado em 1996 e com o emprego de recursos do FGTS e tributários (BONDUKI, 2008).

Contudo, a intervenção estatal no âmbito das políticas habitacionais não interrompeu o processo de ocupação de loteamentos clandestinos, o surgimento de vilas e favelas e as novas iniciativas de autoconstrução em terrenos sem infraestrutura e equipamentos sociais nas periferias das cidades. Além disso, entre 1995 a 2002, a maior parte dos recursos foram destinados a famílias com renda superior a 5 salários mínimos, deixando novamente à margem as famílias de baixa renda (BONDUKI, 2008).

O avanço no período FHC se deu com a aprovação do Estatuto da Cidade, em 2001, instrumento que representou uma nova oportunidade para equacionar o *déficit* habitacional no país e para promover a regularização fundiária por meio da elaboração e implementação do Plano Diretor dos municípios. No entanto, o estabelecimento do Estatuto da Cidade não foi suficiente para mudar o quadro habitacional do país, visto que a implementação de uma política fundiária dependia dos municípios, os responsáveis pela regulamentação do uso e ocupação do solo. Assim sendo, a condição relativa à formação de favelas e às ocupações irregulares se agravava.

Em 2003, durante o governo Lula, foi criado o Programa Especial de Habitação Popular (PEHP), a princípio em caráter emergencial (medida provisória), convertido em lei no ano seguinte, “[...] com o objetivo de oferecer acesso à moradia adequada aos segmentos populacionais de renda familiar mensal de até 3 (três) salários mínimos.” (BRASIL, 2004).

Nos anos seguintes do governo e de sua sucessora, Dilma Rousseff, esse objetivo continuou a ser perseguido, mas por intermédio do Programa Habitacional Popular Minha Casa, Minha Vida, que não será aqui abordado, considerando que o objetivo deste capítulo é apenas contextualizar a inserção em 2004 do CVE no contexto das políticas públicas habitacionais de interesse social. Sendo assim, no tópico seguinte é descrita a trajetória da

política habitacional de Belo Horizonte até o momento em que o referido conjunto foi instalado no bairro Califórnia.

3.2 A criação do conjunto no contexto da política habitacional de Belo Horizonte

A trajetória de implantação de políticas públicas de habitação de interesse social em Belo Horizonte é marcada por várias das dificuldades já apresentadas na seção anterior. A incapacidade de suprir a demanda se deu desde no início da instalação da capital mineira.

Berenice Martins Guimarães (1991) faz ampla reflexão sobre o processo de construção da cidade de Belo Horizonte, revelando as estratégias utilizadas à época da sua construção e que acabaram por trazer várias consequências para a capital no que refere à distribuição da população no território.

Ademais o estudo permite também verificar a hierarquização articulada com o fim de organizar a população, tendo como referência os estratos sociais aos quais pertenciam. Tais encaminhamentos só foram possíveis porque o poder público controlava os recursos necessários, como explicitados pela autora:

Na fase de construção da cidade, o poder público era o dono da terra e do capital, o que o levou a agir de modo quase autônomo na construção do espaço, somente levando em conta os interesses das elites políticas e da burocracia pública, voltado que estava para o esforço de transformar Belo Horizonte em uma Capital que fosse o cento de integração regional do Estado. (GUIMARÃES, 1991, p. 81).

Nesse contexto cabia ao estado a distribuição da população no território estabelecido para a nova capital. A função da moradia não se resumia a abrigar, Berenice Martins Guimarães (1991) avalia que:

A casa era vista como num instrumento de socialização, um segmento da organização social. O número de cômodos e sua distribuição interna revelavam uma ordem e funcionalidade imprimida ao espaço, onde dever-se-ia reproduzir um determinado tipo de família, no caso, a operária. (GUIMARÃES, 1991, p. 84).

A chegada de imigrantes para construção da cidade tornou a busca de moradia uma questão, sobretudo a partir da definição de Belo Horizonte como capital do estado. Berenice Martins Guimarães (1991) destaca que,

Decidida a mudança, começou a chegar a "Bello Horizonte" um contingente de pessoas - profissionais liberais técnicos comerciantes e, principalmente, operários - em busca de trabalho e de oportunidade. No espaço de 4 anos (1893-1897), a

população do arraial passou de 2.650 para 12.000 habitantes, o que representou uma taxa de crescimento de 45,9% ao ano. (GUIMARÃES, 1991, p. 8).

A construção de cafuas e barracões tornou-se um processo constante, motivado de um lado pelos construtores da cidade, firmes no propósito de manter a cidade planejada dentro de um cinturão que se intitula hoje de Avenida do Contorno e, de outro, os trabalhadores buscando a possibilidade de conseguir a própria moradia. O projeto de Aarão Reis previa loteamento de terrenos para: o poder público, funcionários públicos proprietários de prédios em Ouro Preto e ex-proprietários de prédios em Belo Horizonte (GUIMARÃES, 1989).

A pesquisadora ainda aponta que:

O "esquecimento" de um local para moradia da classe trabalhadora, no projeto de Aarão Reis; coadunava-se com o modelo de sociedade que prevalecia então. A recente passagem de uma sociedade escravocrata para uma sociedade liberal moderna não tinha, no conjunto de suas preocupações, o problema da habitação do trabalhador, o que somente veio a ocorrer no início do século. (GUIMARÃES, 1989, p. 9).

Providenciar de fato condições de moradia para os trabalhadores que construíram a cidade, não constava das providências que o poder público tomava à época. Para tanto, a administração pública e os construtores da cidade deveriam trabalhar em uma nova vertente de sociedade, em uma concepção que reconhecesse a classe trabalhadora como detentora de direitos, e nesse caso ressaltava-se o direito à habitação. Durante o tempo da construção, vários foram os processos de ocupação de áreas ainda não ocupadas e com pouco controle, para fins habitacionais por parte dos trabalhadores, dentro e, principalmente, fora da área urbana.

Diante de tais ocupações, instaurou-se um processo que vinha ao encontro dos objetivos de estabelecer os limites territoriais para os novos moradores da capital e que consistia em remover os trabalhadores que se instalaram em áreas que não tinham autorização para ocupar. Assim, foram derrubadas parte das cafuas que abrigavam os operários.

A preocupação estatal com a provisão de moradia para esse grupo somente surgiu em 1909, quando se buscou “através de um conjunto de disposições equacionar o problema de moradia para operários e inferiores, considerando-se operário exclusivamente àqueles ‘indivíduos que tirarem meio de subsistência de trabalhos manuais.’” (GUIMARÃES, 1991, p. 106). Várias foram as medidas adotadas, incluindo a demolição de cafuas, a definição de área de moradia para o trabalhador e a construção de casas em terrenos específicos.

O crescimento desordenado de Belo Horizonte provocou, nos anos de 1940, a expansão das favelas e a ocupação de terrenos em outras áreas da cidade. Na década seguinte, o poder público municipal mesclou política de desfavelamento, sob a supervisão do Departamento Municipal de Habitação e Bairros Populares (DBP) e do Fundo Municipal de Habitação Popular (FMHP) – órgãos até então responsáveis administrativa e financeiramente pela política municipal de habitação, voltada à população de baixa renda –, com iniciativas voltadas à construção de moradias na periferia da cidade, por meio do financiamento da FCP.

Nesse período havia um forte envolvimento dos moradores de favelas da cidade em um movimento contra as ações de desfavelamento e desapropriação de invasores dos terrenos ocupados e de busca por melhorias urbanas. Mas o golpe militar, em 1964, cessou esse movimento organizado e, a partir do ano seguinte, as reivindicações foram duramente reprimidas e o poder público local retomou a política para remoções de favelas com a criação da Coordenação de Desfavelamento das Áreas Urbanas e Suburbanas, órgão do Departamento Municipal de Bairros e Habitações Populares (DBP), visando tanto remover as casas de favelas como controlar novas ocupações (SOMARRIBA, 2004).

Nos anos de 1970, o crescimento desordenado da cidade se manteve, principalmente, no sentido norte e oeste, em função da instalação de distritos industriais e de empresas multinacionais nessas regiões. Em 1971, o DBP foi extinto, mas a política de desfavelamento não cessou, ao contrário, foi mais rigorosamente implementada pela Coordenação de Habitação de Interesse Social de Belo Horizonte (CHISBEL).

As ações desse período fizeram ressurgir os movimentos reivindicatórios em favor dos moradores de favelas, sob o apoio da Pastoral de Favelas da Igreja Católica. Assim se constituiu a União dos Trabalhadores da Periferia (UTP), antiga Federação de Trabalhadores Favelados, que reivindicavam ações do governo estadual por intermédio do Programa de Desenvolvimento Comunitário (PRODECOM).

A partir de 1980, o governo municipal começou a atuar na urbanização e regularização de favelas. Houve nesse momento um reordenamento institucional e legal na esfera municipal que refletiu na política recente de habitação do município (GODINHO, 2003). Sendo assim, a estrutura organizacional passou a ser composta, a partir de 1983, por nove secretarias municipais, entre elas a Secretaria Municipal de Ação Comunitária (SMAC), encarregada das ações relativas à habitação popular, isto é, programas, projetos e serviços para atender aos moradores de bairros periféricos.

Em Belo Horizonte, a intensificação na formulação e implementação de programas municipais de habitação de interesse social, caracterizada pela construção de conjuntos

habitacionais voltados à população de baixa renda, remete a meados da década de 1980, como veremos adiante.

Essa atuação estava pautada nos seguintes instrumentos legais: o Plano Municipal de Habitação Popular (que instituiu o Sistema Municipal de Habitação Popular); o Programa Municipal de Regularização de Favelas (PROFAVELA), que reconhecia o direito dos moradores de continuar ocupando o terreno; e a Lei de Uso e Ocupação do Solo de Belo Horizonte, em 1984, prevendo um zoneamento específico para a atuação dos órgãos em áreas de vilas e favelas como Setores Especiais.

Após alteração em 1985, a coordenação das ações do PROFAVELA saiu das secretarias de Desenvolvimento Urbano, Ação Comunitária e Assuntos e Especiais e passou para a Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte (URBEL), que se configurou como órgão central nas questões urbanas relativas às favelas.

A atuação da URBEL se deu primeiramente nas questões de urbanização, regularização fundiária, remoção e reassentamento de famílias de renda mais baixa; e, posteriormente, incorporou a também a responsabilidade sobre conjuntos habitacionais populares e produção de lotes urbanizados.

Em Belo Horizonte, a intensificação na formulação e implementação de programas municipais de habitação de interesse social, caracterizada pela construção de conjuntos habitacionais voltados à população de baixa renda, remete a meados da década de 1980, como veremos no tópico seguinte.

Paralela a essa atuação, o poder público local investiu, a partir de 1986, em conjuntos habitacionais visando atender a reivindicação por moradia popular dos movimentos sociais. Nesse período Luciana Felicíssimo Houri (2008) registra que

[...] os integrantes do movimento passaram a interferir na condução da política habitacional e a incorporar ações institucionalizadas para produção de lotes urbanizados, a ponto de conquistarem autonomia para escolha dos beneficiários nos conjuntos destinados à população organizada. (HOURI, 2008, p. 42).

A implantação de grandes conjuntos habitacionais em áreas periféricas da cidade, principalmente na região do Barreiro (Conjuntos Jatobá I, II, III, IV e Conjunto Bonsucesso), por meio do Programa de Habitação Popular, estava atrelada à atuação populista de Sérgio Ferrara, eleito prefeito de Belo Horizonte em 1985. (SILVA JÚNIOR, 2001 apud HOURI, 2008).

Durante a gestão de Sérgio Ferrara, entre 1986 e 1988, o Programa Municipal de Habitação Popular, construiu casas populares nas periferias da cidade em sistemas de mutirão para autoconstrução. Os critérios para a ocupação das residências eram:

[...] tempo de residência mínima de 2 (dois) anos no Município de Belo Horizonte; renda familiar, no máximo equivalente a 03 (três) salários mínimos; os inscritos não poderiam ser proprietários de outro imóvel na Região Metropolitana de Belo Horizonte; e, não seria permitida, ainda, a aquisição de mais de um lote pela mesma pessoa. (HOURI, 2008, p.45 e 46).

Entre esses, a preferência era para: “[...] a população desabrigada, vítimas de catástrofe ou calamidade pública; os moradores de favelas; aqueles cujas moradias estivessem correndo risco de segurança; e, os que constituíssem agrupamento familiar mais numeroso.” (HOURI, 2008, p.46).

Apesar de priorizar soluções quantitativas em detrimento das qualitativas, culminando a criação de conjuntos habitacionais sem a devida infraestrutura básica, a atuação do Programa de Habitação Popular se destaca entre as iniciativas públicas anteriores (e algumas posteriores) voltadas para esse segmento da população devido ao grande volume de recursos investidos. O gasto na área habitacional dessa gestão somente será superado pelo das administrações de Patrus Ananias (1993 - 1996) e Célio de Castro (1997 - 2001) (SILVA JÚNIOR, 2001 apud HOURI, 2008).

De modo que foram instalados vários conjuntos habitacionais em condições precárias de infraestrutura em várias áreas da periferia da cidade para abrigar “[...] famílias de sem-casa, moradoras de aluguel ou desabrigadas em consequência das chuvas e removidas de áreas de risco geológico e áreas de obras públicas.” (HOURI, 2008, p. 50).

Entre 1989 a 1992, o prefeito, Pimenta da Veiga, e o vice, Eduardo Azeredo, não deram continuidade à iniciativa de priorização da habitação, como fez o governo anterior, preferindo as políticas de intervenções de infraestrutura, por meio do Programa Participativo de Obras Prioritárias (PROPAR), cujo objetivo era atender às reivindicações em ações de manutenção, pavimentação, drenagem e construção de equipamentos comunitários (SILVA JÚNIOR, 2001 apud HOURI, 2008).

Ainda, muitos conjuntos foram construídos e implantados em função do envolvimento do governo estadual na questão, via Companhia de Habitação do Estado (COHAB), esse é o caso dos Conjuntos Mariquinhas e Antônio Ribeiro de Abreu ou Novo Aarão (ambos na região norte), Confisco (região da Pampulha), Ribeiro de Abreu (região nordeste) e Minas

Caixa (região de Venda Nova) (COMPANHIA URBANIZADORA DE BELO HORIZONTE 2013e; BELO HORIZONTE, 2014a; HOURI, 2008).

Os novos conjuntos foram construídos em áreas municipais, estaduais e de propriedade da URBEL (embora seja órgão indireto da administração municipal, como sociedade de economia mista, possui patrimônio próprio). HOURI, 2008:

Nas áreas do Município, foram implantados os conjuntos Paulo VI, Capitão Eduardo, Jardim Filadélfia, Novo Dom Bosco, João Pio de Souza (Fazendinha), Jardim Felicidade, Floramar, e os conjuntos Jatobá I, II, III e IV; nas áreas do Estado, os conjuntos Bonsucesso, Confisco, Mariquinhas, Minas Caixa, Antônio Ribeiro de Abreu (Novo Aarão Reis) e Taquaril; e nas áreas da URBEL, os conjuntos Providência e Mariano de Abreu. (HOURI, 2008, p. 50).

Em 1994, sob a proposta de gestão democrática da cidade, foi criado o Sistema Municipal de Habitação, constituído pelo FMHP, órgão centralizador de recursos para o financiamento dos programas; pelo Conselho Municipal de Habitação (CMH), instância deliberativa e espaço de participação da sociedade civil; e pela URBEL, órgão executor da política municipal de habitação e gestor do FMHP; a partir de 2000, a execução foi compartilhada como a Secretaria Municipal Adjunta de Habitação (SMHAB).

Nesse período, a política habitacional, que consistia na construção ou recuperação de unidades habitacionais inseridas em projetos de interesse social, era guiada pelos princípios da função social da cidade, estabelecida na Constituição Federal e presente nos preceitos da Lei Orgânica Municipal. Nesse sentido, a atuação da Política Municipal de Habitação ocorre em duas frentes:

- a) ações de recuperação urbanística e ambiental, de regularização fundiária e desenvolvimento de práticas comunitárias nos assentamentos (vilas, favelas e conjuntos habitacionais de interesse social) já existentes; e
- b) a construção de novas unidades habitacionais por meio do Programa de Produção de Lotes Urbanizados (aquisição ou produção de lotes urbanizados) e do Programa de Produção de Conjuntos Habitacionais (para atender a população removida de áreas de risco ou de locais destinados a empreendimentos públicos e a população organizada em movimentos por moradia).

Diante do contexto, politicamente optou-se por novas estratégias, para se distinção na produção de conjuntos habitacionais, a Política Municipal de Habitação previu utilizar

pequenas áreas (vazios urbanos) inseridas na malha urbana para construir conjuntos pequenos; ocupar espaços dotados de infraestrutura básica e equipamentos comunitários e que estivessem em áreas próximas as de origem das famílias beneficiárias, reduzindo o impacto do reassentamento; regularização fundiária obrigatória (aprovação urbanística do assentamento e transferência da propriedade aos ocupantes) (BELO HORIZONTE, 2014a).

Maria Helena de Lacerda Godinho et al. (2007) apontam que dos 34 (trinta e quatro) municípios que compõem a Região Metropolitana de Belo Horizonte, somente em sete existiam política habitacional constituída em 2007. Belo Horizonte apresentava a política habitacional mais consistente com experiências variadas, tais como:

- a) o PROFAVELA;
- b) o Programa de Estruturação em Áreas de Risco (PEAR), com seus Grupos Executivos de Áreas de Risco - GEARS;
- c) os Planos Globais Específicos - PGEs;
- d) o Orçamento Participativo da Habitação (OPH). (GODINHO, 2007, p.205).

Em Belo Horizonte, a SMAH²⁶ está ligada à Secretaria Municipal de Políticas Urbanas e tem a competência para elaborar e implementar a política de moradias, sendo a URBEL, um dos órgãos responsáveis pela implementação da política de habitação popular. Os dois órgãos compõem o Sistema Municipal de Habitação como executores da política citada. De acordo com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a política de habitação tem como objetivo atender à população de baixa renda e assume que o déficit habitacional é de cerca de 50 mil famílias. Sendo que esse quadro é agravado pelo fato de tratar-se de um centro urbano, além de “estar em um sítio montanhoso e escasso de terrenos adequados à habitação econômica. A Produção de Novos Assentamentos atende às demandas coletivas do movimento organizado e de reassentamento de famílias oriundas de áreas de risco.” (BELO HORIZONTE, 2011b).

Belo Horizonte, como o restante do país, passou por várias transformações no que se refere à política de habitação até que se optasse pelo atendimento a um público que compatibilizasse renda per capita e aquisição de casa própria. O CVE, empreendimento habitacional em questão neste trabalho, foi construído em consonância com a política de habitação, por atender a uma população de baixa renda.

²⁶ Atualmente o órgão responsável pela articulação, definição e implementação de política de obras públicas é a Secretaria Municipal de Obras e Infraestrutura, incluindo a política de moradia do município. (BELO HORIZONTE, 2014b).

Com efeito, na Política Municipal de Habitação, como já mencionado, são previstos programas diferentes para atender demandas específicas:

- a) o OPH para atender à população organizada em movimentos que lutam por moradia;
- b) o Programa Estrutural em Áreas de Risco (PEAR) para as famílias removidas de áreas de risco; e
- c) o Programa de Reassentamento de Famílias Removidas em decorrência da Execução de Obras Públicas (PROAS) para as reassentadas após remoção para execução de obras públicas.

Assim, entre as intervenções promovidas pelo OPH, o PROAS e o PEAR estão a construção de novas moradias populares na cidade, com emprego de recursos oriundos do FMHP. O PEAR é um programa, criado em 2001, para a realização de diagnóstico, prevenção, controle e eliminação de situações de risco geológico com o intuito de atender moradores de vilas, favelas e conjuntos habitacionais de interesse social. (BELO HORIZONTE, 2010).

O CVE, conjunto habitacional estudado nesta pesquisa, é um exemplo da implementação desses programas na cidade. Esse conjunto, inaugurado no ano de 2003, pertence, geograficamente, ao bairro Califórnia, localizado na parte ocidental dessa região, fazendo limites com o Bairro Alto dos Pinheiros e com 2 rodovias, a BR 040 e a BR 262, além da Via Expressa. Em outro extremo, há uma mata que delimita o bairro com a cidade de Contagem. O conjunto foi construído atrás dessa mata, ao norte do bairro.

A construção do CVE deve-se ao cumprimento a um Termo de Ajuste de Conduta expedido pelo Ministério Público em 2003, cumprido pelo município de Belo Horizonte, através da política de Habitação.

A construção do CVE acabou por atender três programas habitacionais, coordenados pelo poder público, em apenas um empreendimento habitacional. Ou seja, inicialmente o CVE, começou a ser ocupado por famílias acometidas pela perda de moradias, devido às enchentes no ano de 2003. Em seguida recebeu ex-moradores de rua e famílias em situação de risco social e que, anteriormente, moraram em vilas, favelas e abrigos. No total o CVE foi ocupado por 144 famílias, totalizando aproximadamente 500 moradores.

3.2.1 Caracterização sócio econômica dos moradores

O Plano Global Específico (PGE) da Vila Califórnia, realizado em 1999, pela URBEL, revelou que, no Bairro Califórnia, o rendimento médio dos chefes de famílias era de 4,5 salários mínimos. Mostrou ainda que 10% dos pais de família apresentam até 3 anos de estudo e 48% tinham entre 4 a 7 anos de estudo e os demais mais de 8 anos de estudo.

Em 2006, uma pesquisa realizada pela Fundação João Pinheiro, mostrou que a renda média das famílias que moravam no CVE era de 1 a 2 salários mínimos, e, somente 8% dessa população tinha mais de 8 anos de estudo; 44% tinha até 4 anos de estudo e 4%. Além disso, nesse período as pessoas em idade escolar no conjunto representavam 18% da população. Trata-se de crianças e adolescentes que passaram por processos educacionais descontínuos, considerando tanto as diversas localidades de origem dessas famílias como a vulnerabilidade em relação à habitação e aos serviços essenciais relacionados.

Esses dados, associados à já destacada diversidade da composição interna do CVE, mostram as diferenças econômicas e sociais entre os dois grupos. O bairro Califórnia era composto por pessoas pertencentes aos estratos médios e sem histórico anterior de falta de moradia fixa, o que justamente mais caracteriza o grupo do CVE. Além disso, os modos de vida e as práticas cotidianas dos moradores do CVE diferem muito das dos moradores do bairro.

É interessante observar que para os moradores do bairro Califórnia, os moradores do CVE, apesar da distinta condição de vulnerabilidade já abordada, foram considerados como um grupo homogêneo até porque distinto deles. Uma forma de distingui-los foi tratá-los como os moradores dos “predinhos”. Já os moradores do CVE, mesmo estigmatizados como grupo pelos “estabelecidos”, não se reconheciam como uma comunidade porque lhes faltava a identificação e a coesão mínima que lhes permitisse uma inserção mais positiva no bairro, ao menos no início da convivência comunitária.

Em outros termos, no caso do conjunto, defronta-se com uma situação em que os novos moradores não escolheram aquele lugar, e suas histórias anteriores de vida carregam vários estigmas. E, se o CVE, em tese, poderia representar a realização do “sonho da casa própria”, ele vem carregado dos estigmas que marcam os conjuntos habitacionais para população de baixa renda. Soma-se a isso o fato de que, devido as diferentes trajetórias territoriais dessa população, faltavam-lhe as condições de reciprocidade que propiciasse a sua identificação como grupo, passo inicial para se organizarem internamente.

Prova dessa desagregação interna aparece em um relatório da Secretaria Municipal de Habitação, que registrava a dificuldade de encontrar formas para que o conjunto pudesse se organizar internamente:

Outro dificultador no trabalho de organização condominial é o fato de serem de origem de locais distintos sem relação social consolidada, gerando desconfiança entre eles e também por virem de áreas de risco social e geológica não têm referência de organização formal, visto que viviam numa realidade sem imposição da cidade formal. (BELO HORIZONTE, 2004, p. 1).

Um dos fatores que dificultou o relacionamento no conjunto refere-se ao fato do limite de escolhas das pessoas que foram para o conjunto, uma vez que foram retiradas de um local e colocadas em outro de maneira impositiva, sem um processo anterior de diálogo e negociação. Essa é uma das origens dos problemas e uma das evidências é o número de depredações dos imóveis.

Se a mudança para os apartamentos visava resolver a questão das moradias, entretanto, ela foi pensada de forma desconectada de outras questões sociais tão importantes quanto a moradia. Moradia não significa apenas a aquisição de uma casa, mas relação de vizinhança entendida como um processo de integração social e territorial. Um equívoco de muitas políticas habitacionais é colocar um conjunto habitacional num lugar escolhido em função da disponibilidade de terra. Outro equívoco é reunir pessoas diversas em um mesmo conjunto sem levar em conta os laços anteriores e os futuros.

Alguns moradores do CVE buscavam várias formas de sobrevivência, considerando que a maioria dos chefes de família estava desempregada, ou em ocupações informais tais como aquelas ligadas à reciclagem de lixo. E essa era uma ocupação que trazia transtornos para os moradores do conjunto, pois ocasionava dificuldades no depósito de material, como demonstrado abaixo:

Outro problema agravante é que um número expressivo de moradores são catadores de produtos recicláveis e não possuem um local para o armazenamento e seleção das coletas, obrigando-os a transformar suas moradias em depósitos deste material. O acúmulo deste tipo de material, além, do lixo que fica espalhado por toda área externa propiciou a proliferação de roedores, baratas e escorpiões trazendo perigo à saúde dos moradores. (BELO HORIZONTE, 2005 a p.1).

Possuir uma moradia não significa ter local condizente com as reais necessidades e expectativas da população a ser contemplada pela política habitacional. Um dos fatores importantes refere-se à necessidade de aliar as políticas públicas às necessidades dos indivíduos. Há um valor na moradia, mas como vimos no exemplo acima, não basta conceder

tal benefício, é necessário considerar as necessidades das pessoas a serem contempladas pela política de habitação, com, por exemplo, o trabalho, ou a falta dele. Ter uma casa representa não só a possibilidade de abrigo, mas também a afirmação de que as pessoas têm um bem.

A questão mais relevante colocada aqui se refere ao fato de que a remoção de famílias para outros locais de moradia produz conflitos a serem enfrentados pela cidade, não só pelo poder público, mas também pelas comunidades que avizinham aqueles que recebem famílias assentadas em moradias oriundas da política habitacional como aqueles que são removidos de uma região para outra na cidade.

Tal contexto tem sido considerado na política pública municipal, atualmente há um grupo gestor, criado pela portaria 5.950 de 24 de maio de 2013, que tem por objetivo a elaboração de demanda por equipamentos públicos e serviços urbanos em áreas em que se pretende construir conjuntos habitacionais. Esse grupo é composto por vários órgãos municipais, dentre eles a Secretaria de Educação e de Obras e Estrutura. É uma instância coordenada pela URBEL e se responsabiliza por monitorar e avaliar os resultados do Programa Minha Casa, Minha Vida, disseminar no Município as orientações prestadas pelo Ministério das Cidades.

3.3 A interação social entre moradores do CVE e do bairro Califórnia: inserção dos moradores do CVE na EMJOCAT

A estratégia criada pela PBH não permitiu que as famílias que moram no CVE optassem por outro local de moradia, privilegiou a cessão de um teto. A política para garantia de moradias para a população de baixa renda no caso em questão, o CVE não contemplou a discussão da entrada desse público na comunidade, o acesso aos serviços, ao relacionamento com a comunidade, aos equipamentos públicos, no caso, à escola pública local. O fato de a escola receber um grande número de alunos por si só já justificaria uma estratégia para avaliação do impacto de um contingente grande de alunos á escola. De acordo com estudos da Fundação João Pinheiro, a população em idade escolar correspondia 36,2% dos moradores do CVE, sendo que havia ainda um potencial de 15,3% de público em potencial do ensino fundamental para os próximos 5 anos, no ano de 2007 (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2007, p.187).

A adaptação dos alunos à escola é parte de um arcabouço que se coloca para aqueles que coordenam a política pública quando as famílias adquirem uma nova casa. Ponto relevante refere-se à representação que se tem pela possibilidade da aquisição de uma casa,

considerando que esse público passou de desabrigado, de “sem casa” à categoria de pessoas que moram em uma casa e têm que mantê-la.

Um aspecto que precisa ser considerado, sobretudo no que refere aos custos, pois zelar por uma propriedade significa, dentre vários fatores, pagar por este bem. E uma das dificuldades encontradas tem a ver com o fato de que os moradores do CVE passaram a ter novas taxas como a de condomínio e as contas de água e luz, despesas que nem todos arcavam até então e para as quais muitos não tinham recursos.

Receber a moradia não significa ter apenas um local para viver, há também um conjunto de novos procedimentos que devem ser adotados por um público que não tinha a cultura de pagar contas de água, luz, demandas de cobranças comuns a maioria dos cidadãos. As pessoas numa grande cidade dependem de inúmeros serviços, daí a importância da proximidade da moradia em relação à oferta desses serviços. Mas, além disso, a questão da integração como nesse caso em que o conjunto é instalado em um bairro que já conta com alguns serviços, mas que repentinamente terá que compartilhá-los com esses novos e também “estranhos” moradores.

Figura 4 - Vista Parcial do Conjunto Via Expressa



Fonte: BELO HORIZONTE, 2011a.

Apesar das diferenças citadas, após a instalação dos novos moradores do CVE, estes e os antigos moradores das outras áreas do bairro Califórnia passaram a partilhar vários espaços comuns, sobretudo a escola. A importância desse espaço social deve-se à intensidade das relações que ali se estabelecem, mas também devido ao fato de que as crianças e os jovens, juntamente com os demais integrantes da comunidade escolar, passam várias horas juntos e os responsáveis acabam por acompanhar de perto todo esse envolvimento.

Mesmo que os moradores das outras áreas do bairro Califórnia não considerassem o pertencimento dos novos moradores do CVE como legítimo, a EMJOCAT foi incumbida pelo poder público de auxiliar na integração dos novos moradores aos empreendimentos públicos do bairro. Nesse contexto, a instituição escolar surge como a principal intermediária entre os moradores, caberia aos funcionários e demais integrantes da comunidade escolar primar pelo tratamento igualitário, mantendo as mesmas regras para os distintos públicos atendidos.

Contudo, os moradores do bairro consideravam a EMJOCAT como um patrimônio do bairro e, mais especificamente, dos seus primeiros moradores. Assim, a escola, principal responsável pela integração dos moradores se transformou em um equipamento de reprodução das relações de insegurança e descontentamento de uma parcela da comunidade, a que, além de mais antiga, considerava o novo grupo como invasor.

Nesse sentido, o processo de integração social dos alunos oriundos do CVE com os outros alunos do bairro Califórnia nos espaços da escola foi prejudicado pela associação entre a condição social de origem dos novos moradores e o comportamento escolar deles. Sendo assim, a interação foi bastante prejudicada pela estigmatização no espaço escolar desses alunos, assim como eles e suas famílias o são fora da instituição de ensino.

A investigação mostrou que existiram outros fatores que influenciaram tal integração, fatores externos, como a falta de políticas públicas eficientes, somado a deficiência na formação continuada dos professores, enfim ausência de estrutura prévia da escola para assumir um público tão distinto do que estava organizada para ensinar.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A busca de um método mais adequado à pesquisa visou garantir a credibilidade do processo de investigação e a legitimidade da análise dos dados coletados. Nessa perspectiva, é que se escolheu um método de investigação em consonância com o objeto a ser pesquisado e com a perspectiva da pesquisa. A partir da indagação inicialmente feita, buscaram-se as estratégias de investigação que melhor orientassem os procedimentos e os métodos para a coleta e a análise de dados.

A escolha dos métodos qualitativos no campo das Ciências Sociais deve-se, sobretudo, ao fato dessa ciência se ocupar, entre outros temas, das relações que as pessoas estabelecem entre si. Os homens apresentam vários tipos de comportamentos em situações diversas, isso dependendo das intenções, antecedentes, perspectivas e contexto, por isso um fato social não pode ser interpretado isoladamente, é necessário analisá-lo a partir de um determinado contexto, considerando as possíveis variáveis.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou garantir a confiabilidade da investigação realizada, aliado a isso se buscou a maior exatidão possível na análise dos dados, produzindo resultados que pudessem ser os mais objetivos possíveis, mas sem perder a dimensão da subjetividade dos atores. Sabe-se que não existe conhecimento neutro, o que se busca, portanto, é uma objetividade possível, ou seja, dentro das limitações do pesquisador, assim como da própria pesquisa. Certamente que a busca pela metodologia mais adequada foi essencial. A pesquisa orientou-se por uma abordagem qualitativa que melhor pudesse captar os desafios relacionados à convivência de dois diferentes grupos numa mesma escola.

Apesar da natureza qualitativa, admite-se que a análise dos dados deva permitir também uma avaliação objetiva, um olhar externo, sobretudo para não reduzir a pesquisa apenas à perspectiva dos atores. O pesquisador é um agente importante na interpretação das subjetividades dos atores. Maria Cecília de Souza Minayo (1993) avalia a necessidade de estabelecer uma relação crítica no processo de investigação. A relação crítica pressupõe que o pesquisador é capaz de analisar os dados objetivamente, a despeito de reconsiderar o planejamento pré-organizado da pesquisa. A abordagem qualitativa nas Ciências Sociais tem uma dinâmica realmente singular porque é por meio da investigação que o pesquisador descobre novos caminhos: “Na verdade, o trabalho qualitativo caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas.” (MINAYO, 1993, p.245).

Essa não é uma perspectiva simples, por implicar em duas vias de trabalho. Além disso, há a necessidade de que o pesquisador tenha sempre claro os objetivos que o levaram a optar por tal abordagem, ao mesmo tempo em que possa criar novos caminhos, permitindo que o dinamismo das Ciências Sociais tome forma.

Maria Cecília de Souza Minayo (1993) argumenta ainda que tal abordagem permita a análise adequada de objetos de estudo específicos, como por exemplo, o “grupo de pessoas afetadas por uma doença, ao estudo do desempenho de uma instituição, ao estudo da configuração de um fenômeno ou processo” (MINAYO, 1993, p. 245), mas não tem a mesma utilidade quando se pretende pesquisar grandes grupos populacionais. Como discutido, a opção por esta abordagem requer análise do objeto, e definição de instrumentos e estratégias que serão utilizados. Outro ponto importante no caso da abordagem qualitativa é considerar a linguagem, que deve ser analisada sob o ponto de vista individual e a partir do contexto social em que o agente pertence. A análise das falas referencia-se na totalidade do fato social em análise, agentes, expectativas, as estratégias utilizadas, o momento em que a investigação se deu, ou seja, o contexto representa um fator importante no processo de investigação. Por isso, o pesquisador deve estar alerta ao dinamismo que se estabelece durante a investigação. Seguindo essa linha de raciocínio é que Anne Laperrière (2008) salienta que:

Efetivamente, os fenômenos humanos podem ser apreendidos a partir de diversas perspectivas teóricas, demandando um enfoque diferente na coleta e análise dos dados; importando, assim, que as escolhas do pesquisador sejam claramente indicadas, de modo a permitir uma correta contextualização a partir de seus conhecimentos formais ou de suas análises teóricas. (LAPERRIÈRE, 2008, p. 414).

Jean Poupart (2008) ressalta que a pesquisa qualitativa apresenta um caráter interativo. Para o autor, “as condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais” (POUPART, 2008, p. 216). O objeto de estudo tem um significado que pode ser interpretado, desde que se considere o contexto no qual estão inseridos os atores sociais. Nessa perspectiva é que a dinâmica na investigação tem um valor importante, considerando a interação entre o pesquisador, os atores sociais e o caráter subjetivo. É nesse processo que se constrói a validação da pesquisa. Para que as pesquisas sejam validadas, o autor argumenta que é necessária uma articulação entre a teoria e os dados empíricos e que essa junção deve ser um objetivo que o pesquisador realmente considere.

A neutralidade da investigação não existe pressupondo, já desse o início, que o pesquisador escolheu o seu objeto. Tal opção obedeceu a algum parâmetro fosse ele de

interesse, necessidade ou por questões profissionais. Valdete Boni e Sílvia Jurema Quaresma (2005) citando Becker avaliam que:

O interesse pelo tema que um cientista se propõe a pesquisar, muitas vezes, parte da curiosidade do próprio pesquisador ou então de uma interrogação sobre um problema ou fenômeno. No entanto, a partir do momento que o objeto de pesquisa é escolhido pelo próprio pesquisador isso, de certa forma, desmistifica o caráter de neutralidade do pesquisador perante a sua pesquisa, já que na maioria das vezes, a escolha do objeto revela as preocupações científicas do pesquisador que seleciona os fatos a serem coletados, bem como o modo de recolhê-los. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 3).

4.1As técnicas utilizadas

Esta pesquisa tem como objeto o processo de integração de alunos moradores do bairro Califórnia e alunos moradores do CVE. Como descrito anteriormente, o objeto de análise foi definido a partir da experiência profissional e pessoal da pesquisadora. Para tal investigação foram utilizadas como estratégias de pesquisa: a análise documental, a observação *in loco* e a realização de entrevistas, técnica mais reconhecida e utilizada nas Ciências Sociais. Vários pesquisadores apontam as entrevistas como recurso importante em investigações na área. Fortino Vela Peón (2004) avalia que os fenômenos humanos podem ser apreendidos a partir de diversas perspectivas teóricas e as entrevistas podem ser consideradas como estratégias que permitem a interpretação da realidade aliada ao fato de ser um canal para análise da subjetividade humana, destacando-a também como uma técnica que define problemas e elabora explicações no campo social. Um dos aspectos destacados refere-se à capacidade de trazer à tona as aspirações dos indivíduos, além de conhecer passagens já vividas por eles.

De acordo com Fortino Vela Peón (2004), há vários tipos de entrevistas, dependendo do objetivo que se pretenda alcançar. Assim como outros autores, ele destaca a necessidade de utilizar as entrevistas em situações em que haja necessidade de compreender a vida dos indivíduos em seus aspectos subjetivos. Enfatiza ainda a propriedade de a entrevista proporcionar uma leitura de aspectos sociais a partir da análise do conteúdo.

Destaca-se aí a utilidade das entrevistas por possibilitar outras leituras que não só a direta, a oral. Essa é uma estratégia que permite considerar a interpretação da variedade de leituras que os indivíduos podem fazer de determinada realidade. George Gaskell (2002) argumenta que: “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas,

mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002, p. 68).

Na investigação realizada considerou-se as opiniões de distintos atores sociais sobre o tema pesquisado. Durante todo o processo foi possível observar o ambiente da entrevista, o maior ou menor interesse do entrevistado em fornecer dados e a possibilidade de utilização dos conteúdos das falas. Para realizar as entrevistas foram definidos grupos de pessoas com características específicas e essa classificação também norteou a organização e a análise dos dados. Foram eles: participantes da associação do bairro, nesse caso, foram entrevistadas pessoas que compõem ou compuseram a ASSUCAL com o objetivo de buscar subsídios para o registro histórico do bairro, assim como conhecer as modificações que se sucederam ao longo dos anos; profissionais que atuam ou atuaram na EMJOCAT; profissionais, servidores da PBH à época em que os alunos moradores do CVE foram estudar na escola; familiares dos alunos do CVE e moradores do bairro Califórnia. Esses grupos detêm parte importante da história da chegada dos alunos moradores do conjunto para a escola EMJOCAT, além de terem vivenciado a experiência da integração desses alunos com os alunos moradores do bairro Califórnia.

Na escolha do instrumento para a realização das entrevistas, considerou-se que, segundo Fortino Vela Peón (2004), entre os vários tipos de entrevistas, cada um deles apresenta utilização diferenciada, contudo, nem todos se aplicam ao campo da investigação científica. Entre as que se aplicam ao campo da investigação das Ciências Sociais, destacam-se, primeiramente, as entrevistas estruturadas, pois têm um roteiro pré-determinado e, em segundo lugar, as entrevistas semi-estruturadas, que permitem maior flexibilidade durante o processo. Entretanto, há de se avaliar que a estruturação de uma entrevista depende do conhecimento que o entrevistador tem sobre o objeto estudado. Na pesquisa em questão foram utilizados os dois modelos, sobretudo pelo fato de as pessoas entrevistadas apresentarem capacidade de discussão diferenciada, além de terem optado por uma discussão mais ou menos profunda dependendo do papel exercido na comunidade e na sociedade de modo geral. Para Jean Poupart (2008):

A entrevista não-dirigida apresenta inicialmente a vantagem de se basear adequadamente na realidade do entrevistado. Gozando de um máximo de liberdade para se expressar sobre o ou os temas da pesquisa, ele é mais capaz de fazê-lo segundo suas próprias categorias e sua própria linguagem. Esta primeira vantagem é, em geral, alegada por oposição ao questionário e à entrevista estruturada, estratégias que comportam – e isto mesmo quando o pesquisador faz uma investigação preliminar e testa previamente seu instrumento – riscos de pré-estruturação do

discurso, elevados em razão da forma predeterminada das questões e das respostas. (POUPART, 2008, p. 224).

As estratégias de investigação devem ocorrer em um viés que permita ouvir os agentes envolvidos, assim como ir aos locais onde tais agentes atuam. A opção por uma abordagem qualitativa deve-se necessariamente a natureza do objeto de pesquisa, a análise de situações em que dois grupos sociais diferentes passam a compartilhar um mesmo espaço social, sendo de certa forma obrigados a estabelecer novas relações, romper com outras, formarem novo sentido de comunidade, num local em que a comunidade é o ponto mais importante e a convivência coletiva se dá de maneira singular.

Na pesquisa as entrevistas semi-estruturadas foram utilizadas como técnica principal tendo em vista a questão a ser pesquisada. A metodologia em questão permite ao pesquisador romper com os pressupostos do senso comum. A indicação de pesquisa qualitativa, nesse sentido, permite a sistematização e análise de dados em que se empregue a observação e a coleta de dados *in loco*. Na pesquisa em questão foram realizadas várias entrevistas que podem ser classificadas nos seguintes blocos:

- a) entrevistas com familiares dos alunos moradores do bairro Califórnia e do CVE, com o objetivo de conhecer o cotidiano escolar a partir da ótica dos usuários do equipamento escolar local;
- b) entrevistas com antigos e atuais membros da associação do bairro com o objetivo de conhecer a história do bairro;
- c) entrevistas com diretores, coordenadores e professores da escola com o objetivo de conhecer o histórico da escola e avaliar as mudanças resultantes da chegada à escola dos alunos moradores do CVE;
- d) entrevista com técnico da SME de Belo Horizonte com o objetivo de investigar pontos de interseção entre políticas municipal de Educação e de Habitação;
- e) entrevistas com técnicos da Secretaria Municipal de Habitação tendo em vista investigar a formulação e implementação da política de habitação social no município de Belo Horizonte;

O período pesquisado corresponde aos anos de 2003 a 2010, o ano inicial corresponde ao ano de construção do CVE e 2010 o ano de início da pesquisa. Além das entrevistas, as outras estratégias utilizadas foram:

- a) observação do ambiente escolar no aspecto mais amplo possível, o cotidiano escolar com os alunos, relação escola / comunidade escolar²⁷.
- a) análise de documentos oficiais com projetos e estratégias específicas para qualificar o processo de interação social dos alunos do CVE e alunos do bairro Califórnia, sob o ponto de vista da convivência social e desempenho escolar;
- b) pesquisa da política habitacional do município de Belo Horizonte, voltada para população de baixa renda; e
- c) análise dos projetos educacionais existentes na escola e do processo de revisão desses instrumentos.

4.2 Em campo

A proposta inicial consistiu em fazer uma pesquisa de campo na EMJOCAT com visitas diárias à escola por um período limitado de tempo, definido após iniciada a imersão. Logo nas primeiras semanas as dificuldades surgiram e estavam relacionadas a três motivos em particular. O primeiro deles é o relacionamento que mantinha com muitas pessoas no bairro, por ser uma moradora antiga do local, além de ter uma família atuante na comunidade escolar. Em segundo lugar, o fato de ser uma professora que atuara na escola, em anos atrás e em consequência de ainda pertencer ao quadro da escola, apesar de licenciada²⁸ e a despeito de não atuar no estabelecimento de ensino à época da pesquisa. O terceiro motivo gerador de dificuldades no processo foi o fato de atuar na administração pública, exercendo o cargo de gestora da SME e ser reconhecida durante todo o tempo como tal.

O fato de ser conhecida no ambiente escolar gerou certos constrangimentos e impediu minha permanência na escola por longo tempo. Tais laços, uma vez construídos, não podem ser facilmente rompidos ou modificados. Se a posição profissional atual, em alguns aspectos, me ajudava na compreensão do problema, em outros, dificultava a minha conversa mais distanciada com o corpo docente e funcionários da escola. Em todas as vezes que estive na escola fui abordada com o objetivo de dar orientações sobre questões administrativas na SMED, e em vários momentos ouvi pedidos sobre possibilidade de acelerar processos na prefeitura tais como solicitação de transferências de local de trabalho, ou então pedidos de informações sobre plano de carreira, dentre outras solicitações. Esse fato ocorreu não somente

²⁷O conceito de comunidade escolar utilizado aqui se refere a todos aqueles envolvidos com o projeto educativo na escola, seja corpo docente, discente, funcionários, gestores.

²⁸A licença devia-se ao fato de estar atuando na Secretaria de Educação, em um cargo comissionado, à época da pesquisa.

durante a observação, mas também em situações nas quais entrevistei algumas pessoas para a pesquisa.

Mirian Goldenberg (2004) alerta para tais inconvenientes e afirma que nós pesquisadores devemos ter maturidade para lidar com tais imprevistos. Segundo ela:

É comum que pesquisadores se vejam em situações delicadas com o indivíduo ou grupo pesquisado que extrapolam os limites da pesquisa, como pedido de dinheiro ou de favores, convites inapropriados, telefonemas após o término da pesquisa etc. Todos estes problemas, decorrentes do envolvimento intenso com o objeto de estudo, precisam ser administrados pelo pesquisador de tal forma que sua pesquisa não fique comprometida. Quanto mais intensa a relação, maior a necessidade de um “distanciamento” do pesquisador, que torne possível que ele reflita sobre cada dificuldade que, com certeza, terá de enfrentar. A questão do relacionamento entre pesquisador e objeto, é um dos maiores problemas que devem ser enfrentado. Como não existem regras claras, cada pesquisador deve ter bom senso e criatividade para encaminhar as soluções para cada situação. (GOLDENBERG, 2004, p.59-60).

A maior dificuldade, entretanto, se deu nas situações em que fui abordada com o objetivo de ouvir queixas ou denúncias da escola, em um tom de cumplicidade. Houve momentos em que estive na sala dos professores, sendo interpelada sobre a possibilidade de realizar, via SMED, algum tipo de intervenção na escola. Em todas as situações, posicionei-me, alertando para o fato de que estava ali pra a pesquisa de doutorado e não por outra finalidade, entretanto avalio que as explicações foram em vão.

Ressaltam-se as dificuldades encontradas com alguns profissionais da escola, colegas de trabalho que se recusaram a ser entrevistados, sendo que dois deles chegaram a marcar e não compareceram. Avaliei que o fato de ir à escola durante todos os dias poderia fazer com que os profissionais que ali atuavam, acostumassem com a minha presença, enquanto pesquisadora e desmitificassem a imagem que já tinham cristalizado, entretanto isso não aconteceu.

Um grupo de professores que não me conhecia, e que, portanto, ficava mais a vontade na minha presença, mudou a postura assim que receberam a informação de que eu atuava na SMED. O profissional da escola que deu tal informação estava na minha presença e destacou o local em que eu trabalhava com as seguintes palavras: “Ela é da SMED, mas está aqui como pesquisadora, viu?” (informação verbal)²⁹. De modo que não foi possível descolar da imagem já estabelecida de um agente público, que tem cargo comissionado e atua em uma função de gerenciamento. Destaco que não escondi minha função e o local de trabalho em momento

²⁹Observação registrada no diário de campo da autora, em 18 jun. 2012.

algum, mas avaliei no processo que algumas pessoas vêm a SMED em funções de fiscalização e em consequência transferem tal impressão para aqueles que trabalham lá, inclusive eu.

O fato da estratégia de observação sofrer prejuízo devido à função que exerço na Secretaria de Educação me obrigou a recorrer a outras estratégias com o objetivo de captar as informações que buscava na observação. Concomitante à pesquisa de doutorado, desenvolvi um Projeto de Pesquisa para o Fundo de Investimento à Pesquisa(FIP/PUCMINAS), no ano de 2012, que me permitiu contar com uma bolsista de iniciação científica que também realizou a observação na escola. Isso me permitiu cruzar a observação que fiz com os registros do diário de campo da bolsista, com o objetivo de compor um quadro mais fiel ao cotidiano da escola.

Diante do quadro apresentado, a alternativa da estagiária atuar como coadjuvante foi eficiente, pois trouxe dados e observações, que não teria acesso, caso fosse eu a única observadora em campo naquele momento. Mirian Goldenberg (2004) faz reflexões acerca dos imprevistos diante do planejamento nas pesquisas e avalia vários aspectos relacionados a essa questão, dentre eles, a possibilidade de contaminação dos resultados, devido ao perfil do pesquisador:

Um dos principais problemas a ser enfrentado na pesquisa qualitativa diz respeito à possível contaminação dos resultados em função da personalidade do pesquisador e de seus valores. O pesquisador interfere nas respostas do grupo ou indivíduo que pesquisa. A melhor maneira de controlar esta interferência é tendo consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado da pesquisa. (GOLDENBERG, 2004, p.55).

Não posso afirmar que as pessoas tinham um comportamento dissimulado na minha presença, entretanto avaliei que, em nenhum momento, os profissionais que atuavam na escola conseguiram me ver apenas ou mesmo preferencialmente como pesquisadora.

4.3 Entrevistando

As entrevistas ocorreram a partir de pré-agendamentos de acordo com a disponibilidade das pessoas entrevistadas. Um dos maiores desafios foi conseguir agendar e realizar entrevistas com as mães dos alunos da escola, especialmente aquelas moradoras do CVE.

A princípio, a coordenação da escola indicou nomes e contatos de famílias para que eu pudesse realizar entrevistas, no entanto, não obtive sucesso com as pessoas indicadas. Recebi

14 indicações, com nomes dos alunos e responsáveis, fossem pais, mães ou avós. Descartei uma das indicações por ser de uma pessoa com a qual eu tinha um vínculo muito estreito, uma amiga, que também expressou dificuldades para me conceder entrevista. Das indicações restantes, consegui agendar com quatro pessoas, entretanto só uma concedeu-me realmente a entrevista, mas de forma extremamente breve. As outras desmarcaram em cima da hora, ou não compareceram. Quanto às demais, não marcavam ou alegavam motivações variadas para não concederem a entrevista, algumas mães falaram de forma franca que não queriam, outras justificavam alegando que não estavam se sentindo bem, outra alegou que estava convalescendo, outra justificou devido à proibição do marido. Uma mãe que é manicure alegou não ter horário para me atender em nenhum dia da semana, porque precisava priorizar o trabalho naquele momento da vida. Em outro caso, o marido de uma delas, me deu o recado sobre a impossibilidade dela me atender, enquanto eu ouvia sua voz no fundo, dizendo que não faria nada por indicação da escola. A opção de entrevistas com as mães deveu-se basicamente ao fato dessas estarem mais disponíveis para tal. Contatei alguns pais, contudo, nessa empreitada, só obtive sucesso com um deles.

Nesse grupo também houve pessoas que aceitaram conceder entrevistas diante de indicações da escola, mas quando estavam sozinhas comigo, recusaram-se. Não fiz nenhuma entrevista na escola, a despeito da diretora ter me indicado e autorizado para tal. Uma mãe procurou-me muito tempo depois, pois a diretora da escola a indagou sobre a recusa em me conceder entrevista, mas deixou claro que me ligaria em outro momento, contudo não o fez.

Diante dessas dificuldades, optei por buscar contatos com pessoas conhecidas no bairro Califórnia. Consegui quatro entrevistas com moradores do bairro Califórnia com filhos na escola: uma senhora, mãe de 3 estudantes da escola e que, no momento, atuava no colegiado da escola para acompanhar uma neta no processo escolar; um senhor que tinha filhos na escola e atuava no conselho fiscal da escola e outras duas mães, uma delas indicada por um agente de saúde atuante no bairro e uma vizinha dessa última.

A despeito de ter conseguido contatos na escola de moradores do CVE, os familiares dos alunos simplesmente não atendiam minhas ligações. Retomei o campo e passei a frequentar as atividades de finais de semana no Programa Escola Aberta³⁰ juntamente com os moradores do bairro e do CVE. Compareci também ao almoço de Natal e a algumas reuniões em que os pais compareceram. Em uma dessas reuniões fui apresentada a alguns familiares do

³⁰ Programa da RME que mantém as escolas em funcionamento nos finais de semana, com atividades dirigidas à comunidade de modo geral. Tais atividades estão no campo da arte, cultura, esportes e qualificação profissional.

CVE, que passaram seus contatos para marcar uma data mais oportuna para a entrevista, outros já agendaram dia e horário.

Utilizei várias estratégias para me aproximar desse grupo: fui às reuniões na escola, fossem para entrega de notas ou de cunho religioso; frequentei grupos de oração da escola e participei de festas organizadas pela escola ou pela comunidade local. Toda iniciativa tinha como objetivo uma aproximação e a preparação para as entrevistas.

Eu tinha a expectativa de que tais estratégias me ajudariam a estabelecer contatos no CVE, mas não consegui realizar a entrevista com nenhuma das pessoas contatadas nesse dia. Muitas vezes a recusa se dava no momento em que eu ia até a casa deles para realizar a entrevista ou após longas esperas por telefone na tentativa de agendar um horário. Dos familiares com os quais consegui agendar, recebi, posteriormente, várias justificativas que inviabilizaram a realização das entrevistas: ida a velório, compromisso com a igreja ou com o pastor, doença, trabalho extra, recomendação do cônjuge, falta de tempo.

Como não conhecia as pessoas do CVE, ficava difícil a abordagem mesmo por intermédio de conhecidos ou amigos. Constatei que nas atividades que ocorriam na escola, os familiares do CVE, a despeito de me tratarem bem ou até mesmo conversarem comigo, por algum motivo temiam a pesquisa. Indaguei sobre as dificuldades em conseguir realizar as entrevistas com os familiares e com alguns profissionais da escola e eles apresentaram várias suposições, dentre elas, o temor de que essa entrevista pudesse subsidiar indicações negativas para o conselho tutelar, para o Programa Bolsa Família ou sindicâncias promovidas pela Prefeitura de Belo Horizonte.

Uma questão que ficou clara ao longo da pesquisa é que a escola não representava a melhor alternativa para contatar essas famílias, teria que buscar outros caminhos, sobretudo pelo fato de que a escola estabelecia ligações com outras instituições públicas, tais como, o Conselho Tutelar. Solicitei aos agentes de saúde e aos componentes da Associação de Bairro que me ajudassem nessa empreitada. Agendamos com sete familiares, entretanto ocorreu um homicídio de um adolescente morador do conjunto à época e não pudemos entrar no CVE. Esperei por mais um tempo, concentrando em outro grupo as entrevistas. Numa das minhas idas ao bairro no final de semana, conversei com um grupo de mulheres católicas que rezavam nas casas. Indaguei sobre a composição do grupo, se havia membros que moravam no CVE, buscando uma aproximação para as entrevistas. E a partir do grupo dessas mulheres fui indicada e consegui fazer cinco entrevistas. Uma família foi indicando outra. A entrada no CVE se deu no momento em que me desvinculei dos contatos via escola.

Ressalto que a entrada física no CVE não se dá para todos, contatei isso a partir do momento em que fui ao conjunto para as entrevistas. Entrevistei mulheres e todas faziam questão de me levar até a rua, duas delas me buscaram e para isso solicitaram que eu ligasse quando chegasse perto do CVE. Passados oito meses após a primeira tentativa de entrar no CVE realizei a última entrevista e foi quando ouvi uma observação da mãe entrevistada ao me acompanhar. Primeiro me perguntou se eu havia observado que não havia crianças fora de casa ou na rua. Eu não havia percebido tais ausências. Logo em seguida ela explicou, antes mesmo que eu respondesse que havia acontecido um crime na rua no final de semana anterior ao nosso encontro (um adolescente havia sido assassinado) e esclareceu: “Os meninos ficaram dentro de casa por um tempo, até essa onda passar. A gente tem medo que confundam nossos filhos.”³¹ Essa foi a última vez que fui ao CVE, avaliei que havia chegado a um limite, seja em relação ao tempo que dispunha para finalizar a pesquisa de campo, seja em relação a questões de segurança que afetavam não somente a mim, mas também interferiam na disponibilidade dos possíveis entrevistados. Nesse dia observei que as ausências sentidas não eram só de crianças, mas os adultos também não estavam nas ruas.

A diferença de data nas entrevistas com as famílias do bairro Califórnia e do CVE equivalem a um ano de diferença, a primeira entrevista realizada com um familiar do bairro Califórnia se deu na data de 7 de julho de 2012, sendo que a primeira entrevista que fiz, com uma mãe do CVE ocorreu em 11 de setembro de 2013. Essa foi outra razão para interromper a etapa das entrevistas: o custo em tempo para a sua realização inviabilizaria a pesquisacaso quisesse insistir. Além disso, o conteúdo das entrevistas realizadas já me parecia suficiente no que se refere às questões que me propusera investigar.

Para referir aos entrevistados, utilizarei os nomes adotados pelo compositor Francisco Buarque de Holanda, em suas músicas, sobretudo pela sua capacidade de incorporação dos anseios femininos, maioria em gênero no grupo de entrevistados. “Além de falar do feminino em suas canções, Chico também relata a questão da pobreza no Brasil, de crianças que lutam pela sobrevivência, crianças que estão passando por tudo que os adultos empobrecidos já passaram.” (AMARAL; SOUZA, 2012, p.14). Essa opção se encaixa na diversidade apresentada nas entrevistas, sobretudo ao ouvir as histórias dos familiares, que não puderam ser retratadas inteiramente aqui, devido ao recorte da pesquisa focar a interação social dos alunos na escola.

³¹ Observação registrada no diário de campo da autora, em 16 de outubro de 2013

A adoção de outro nome para referir aos entrevistados, tem a ver com a necessidade de garantir o anonimato e a maior liberdade de expressão, principalmente no contexto dessa pesquisa em que havia muita insegurança e desconfiança. Para Jean Poupart (2008, p. 232), os pesquisadores garantem aos entrevistados “o anonimato, de modo que estes não tenham a temer pelas eventuais consequências de seus depoimentos.”. Outro aspecto destacado pelo autor refere-se à necessidade de criar um clima adequado para que o entrevistado sinta-se a vontade.

De forma geral, considera-se que não basta convencer uma pessoa a participar da pesquisa, e nem criar um contexto que lhe permita estar à vontade na situação de entrevista. É ainda preciso que ela se sinta suficientemente confiante para aceitar ‘verdadeiramente falar’, outro princípio considerando primordial para o êxito da entrevista. (POUPART, 2008, p.232).

O clima de confiança construído durante as entrevistas efetivamente contribuiu para que a entrevista se torne um subsídio para a pesquisa, sendo que encontrei contextos diferentes no decorrer das entrevistas. Os professores e diretores da EMJOCAT falaram por mais tempo e com certa tranquilidade sobre os diversos pontos de vista. Quanto aos gestores da Prefeitura de Belo Horizonte, encontrei um bom clima, aliado a uma necessidade de demonstrar a capacidade de administração municipal.

Nas entrevistas com os familiares, observei certa dificuldade: tendência a abreviar as conversas, ocultação de pontos de vista e recuo diante de perguntas que pudessem de alguma forma macular a imagem de outrem. A duração das entrevistas dependeu mais do perfil dos entrevistados do que de alguma estratégia que eu pudesse criar. Aliado a isso, geralmente as mães e avós paravam as entrevistas para atender aos filhos ou netos, para dar alguma correção relativa ao comportamento desses, organizar um alimento ou simplesmente atender a chamados.

Apesar das dificuldades encontradas, reafirmo a importância das entrevistas para esta pesquisa. Sobretudo pela busca de se investigar fatos sociais que possam ter uma interpretação subjetiva. As entrevistas foram organizadas em quatro grupos: o primeiro formado por famílias do bairro Califórnia – mães e pais de alunos da escola EMJOCAT que têm ou tiveram familiares matriculados na EMJOCAT; o segundo grupo composto por mães que têm ou tiveram filhos matriculados na escola, foco da pesquisa. O terceiro grupo analisado é formado por profissionais que atuam ou atuaram na EMJOCAT à época em que o CVE foi implantado na região, ou seja, a partir de 2003. O outro grupo pesquisado é formado

por pessoas que atuaram na implantação do CVE, na Secretaria de Habitação ou na Gerência Regional de Educação Noroeste.

Todas as entrevistas tiveram como foco o tema da relação e da integração dos estudantes do bairro Califórnia com os estudantes do CVE, tendo como pano de fundo a história de vida das pessoas pesquisadas e a relação com a comunidade do bairro.

Como já citado, o material crucial da pesquisa corresponde às entrevistas. Apresento abaixo o quadro coma listagem dos entrevistados, nome adotado, profissão, idade, data da entrevista, posição na pesquisa e, no caso dos familiares, local de moradia ou local de trabalho. Objetivando facilitar a identificação das pessoas, optei por nomear os entrevistados, obedecendo a uma classificação própria, sendo assim, os familiares que moram no Bairro Califórnia, receberam nomes formados por uma palavra: Iolanda, Bárbara, Beatriz e João; os familiares entrevistados moradores do CVE foram nomeados com nomes compostos por um substantivo composto: Renata Maria, Divina Dama, Ana de Amsterdã, Morena de Angola e Morena Bela. Já os profissionais que atuam na escola receberam ainda a abreviatura *prof.* nas referências. Há ainda duas entrevistadas que são de pessoas funcionárias da Secretaria de Habitação e da Secretaria de Educação que terão a identificação através dos nomes adotados, precedidos pelas palavras, habitação e educação, respectivamente. No total foram realizadas 19 entrevistas com tempos variados. A mais curta durou 20 minutos e a mais longa 1 hora e 30 min. O Quadro 2 ilustrativo com nome e características das pessoas entrevistadas é o que se segue:

Quadro 2 - Identificação dos entrevistados

Nome	Ocupação	Idade	Data	Relação com o aluno ou com a EMJOCAT	Local de moradia
Iolanda	Agente de saúde	57	07/07/2012	Mãe e avó	Califórnia
Bárbara	Produção de alimentos	32	01/01/2012	Mãe	Califórnia
Beatriz	Empregada doméstica	39	01/12/2012	Mãe	Califórnia
João	Funcionário público aposentado	71	14/07/2012	Pai	Califórnia
Renata Maria	Dona de casa	48	11/09/2013	Mãe	CVE
Divina Dama	Garçonete	42	02/07/2013	Mãe	CVE
Ana de Amsterdã	Cuidadora de idosos	36	07/09/2013	Mãe	CVE
Morena de Angola	Diarista	52	16/10/2013	Mãe	CVE
Morena Bela	Agente de saúde	35	03/10/2013	Mãe	CVE
Professora Lígia	Professora	48	27/01/2012	Ex-funcionária da EMJOCAT	-
Professora Geni	Professora	42	17/09/2013	Funcionária da EMJOCAT	-
Velho Francisco	Professor	38	26/06/2012	Funcionário da EMJOCAT	-
João da Rosa	Coordenador	41	21/05/2012	Funcionário da EMJOCAT	-
Dona Carola	Professora	42	04/04/2012	Funcionária da EMJOCAT	-
Prof. Teresinha	Professora	44	27/09/2012	Funcionária da EMJOCAT	-
Maria - habitação	Funcionária Pública aposentada	60	27/09/2012	Funcionária da Secretaria Municipal de Habitação/ PBH	-
Luísa - Educação	Professora	55	14/11/2012	Funcionária da gerência de educação Regional Noroeste	-
Sr. Osvaldo	Funcionário Público aposentado	74	08/10/2012	Ex-membro da Associação de Bairro	-
Marta	Funcionária pública	46	10/12/2012	Membro da Associação de Bairro Califórnia	-

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise da pesquisa e os conceitos que a orientaram serão apresentados no próximo capítulo. Além das entrevistas, a observação em campo ofereceu campo para interpretação, no que refere ao processo de integração dos alunos.

Outra fonte refere-se a relatórios e atas de reuniões ocorridas na escola acerca da nova organização espacial no bairro. A análise desse material mostrou que as reuniões que ocorriam na escola tinham o objetivo de qualificar o processo de escolarização dos alunos,

mas também concorreram para promover a adaptação dos moradores CVE nas novas moradias.

5 INTEGRAÇÃO

Este capítulo se baseia na referência dos conceitos de integração e conflito entre diferentes grupos presentes em diversas relações sociais, aspectos concretizados em um processo que vem desenhado em acordos, diálogos e disputas. Em um segundo momento será apresentada a análise da pesquisa referendando nas entrevistas e pesquisa de campo, considerando o conceito de integração apresentado aqui por João Ferreira de Almeida (1993).

5.1 Possibilidades de integração

As ciências sociais sempre estiveram preocupadas com o problema da integração social, seja pela visão da ordem, como em Durkheim ou nas teorias do conflito, como na versão marxista.

As ideias de anomia em um nível mais macro e de estigma e desvio como produto das interações sociais evidenciam os problemas da ordem ou a falta de integração social nas interações sociais. Mais recentemente, a discussão ganhou outros contornos que visam uma integração com respeito às diferenças. Integração, portanto, pressupõe, nessa perspectiva, não a busca da homogeneidade, mas o respeito às diferenças. Nas palavras do sociólogo João Ferreira de Almeida: “A este nível julgo que a integração é antes definível como pluralidade vasta, aberta e mutável de estilos de vida, todos partilhando a cidadania.” (ALMEIDA, 1993, p. 830).

O conceito de integração social é estudado no campo da sociologia ligando a vários aspectos das relações sociais, Rui Pena Pires (1999) afirma que o conceito é utilizado para designações no plano micro e no plano macro,

O termo integração é correntemente usado na literatura sociológica para designar, no plano micro, o modo como os actores são incorporados num espaço social comum, e, no plano macro, o modo como são compatibilizados deferentes subsistemas sociais. O domínio da integração constitui, pois, uma das dimensões do problema da ordem na medida em que envolve os modos de padronização da vida social no âmbito das articulações problemáticas entre as “partes” e o “todo”. (PIRES, 1999, p. 9).

No Brasil, em função da histórica desigualdade, a discussão priorizou, por muito tempo, a questão das diferenças sociais ou das classes sociais. O problema estudado nesta tese reflete em parte as diferenças sociais, mas também culturais ou de valores e de costumes. Em outros termos, trata-se de um processo em que as interações sociais e a integração social, são

dificultadas não somente pelas diferenças sociais, mas também pelos diferentes modos de vida. Ainda que a superação não deva pressupor a homogeneidade, ou seja, que cada grupo se conforme as regras e aos valores do outro, o ideal, do ponto de vista da integração social, seria encontrar um modo de convivência em que as diferenças pudessem ser respeitadas. No entanto, esse processo exige um aprendizado de cidadania que deve necessariamente passar por muitos processos de negociações das diferenças e de aceitação do conflito como parte da vida social, como advoga Georg Simmel (1983).

No interior de uma escola há vários grupos sociais que acabam por formar um só, a comunidade escolar. Alunos, pais, professores podem têm expectativas variadas diante de um projeto escolar. O projeto de uma escola deve se basear em pessoas reais, no grupo que realmente está na escola. Deve considerar o público que frequenta o espaço. Construir o projeto educacional a partir de uma irrealidade é negação. A interação entre a escola e a comunidade permite não só a aproximação, mas o conhecimento da escola sobre o público com o qual lida em seu interior. (PILETTI, 1999, p. 95). A função precípua da escola é ensinar e para que tal finalidade seja cumprida, há várias relações sociais que nem sempre são harmoniosas, pois há conflitos entre os diferentes grupos ou entre os componentes de um grupo social em particular, sobretudo devido às diferenças que possam apresentar.

Os conflitos são inevitáveis nas relações sociais, entretanto ao estudarmos as relações sociais observa-se que há dificuldades para aceitar tal fenômeno como natural. Há de se considerar o quanto as relações sociais trazem situações conflituosas, sobretudo por envolver mais do que um indivíduo em muitos casos, vários grupos sociais como já argumentado por Georg Simmel (1983). O argumento do autor é que,

Se toda a interação entre os homens é uma sociação, o conflito – afinal, uma das mais vívidas interações e que, além disso, não pode ser exercida por um indivíduo apenas – deve certamente ser considerado uma sociação. E de fato, os fatores de dissociação – ódio, inveja, necessidade, desejo – são as *causas* do conflito; este irrompe devido a essas causas. O conflito está assim destinado a resolver dualismos divergentes: é um modo de conseguir algum tipo de unidade, ainda que através da aniquilação de uma das partes conflitantes. (SIMMEL, 1983, p. 122).

Assumir em um ambiente escolar que o conflito é inerente às relações sociais não é propriamente algo que se dá naturalmente. Para tanto há de se conceber os limites próprios das relações capazes de sentimentos nem sempre assumidos. Para Georg Simmel (1983) o conflito não representa um fenômeno negativo, mas é relevante nas relações humanas e para o indivíduo, pois não há como construir a personalidade em linha de vida completamente harmônica. (SIMMEL, 1983, p. 124).

Esse não é um pensamento superficial, Georg Simmel (1983, p. 124) ainda argumenta que a sociedade se configura a partir de “quantidades proporcionais de harmonia e desarmonia, de associação e competição, de tendências favoráveis e desfavoráveis”. Considera-se o caráter de construção da sociedade em tais manifestações, a interação social pressupõe manifestações consideradas como positivas e negativas. Essa classificação binária pode ser rompida ao considerar o mérito do conflito nas relações sociológicas, não se constituindo apenas um fenômeno próprio daqueles que estão em discórdia. Na verdade pode constituir-se como agregador, dependendo do ponto de vista dos grupos sociais. Georg Simmel (1983) argumenta que:

Algo que é negativo e prejudicial entre indivíduos, se considerado isoladamente e visando uma direção particular, não tem necessariamente o mesmo efeito no relacionamento total desses indivíduos, pois surge um quadro muito diferente quando visualizamos o conflito associado a outras interações não afetadas por ele (SIMMEL, 1983, p. 125-126).

Ademais, como discutido, o conflito representa uma forma de sociação. O fato de haver oposição entre os grupos demarca e institui as relações, podendo vir a constituir-se “não só como meio de preservar a relação, mas uma das funções concretas que verdadeiramente a constituem.” (SIMMEL, 1983, p. 127). A partir desse eixo pode se compreender que em uma sociedade a oposição não pode ser considerada somente numa linha negativa, pois tal fenômeno é que possibilitaria a convivência entre os grupos sociais. Compreendendo que há períodos em que a oposição pode prevalecer, enquanto que em outros perdurará o clima de harmonia.

Os grupos sociais têm uma centralidade no conflito a despeito de não parecer à primeira vista. Grupos podem emergir de outros a partir da pluralidade de posições, dependendo das pressões que possa existir entre e no interior dos grupos. Da mesma forma, pode haver condições de paz, dependendo das necessidades dos grupos. Para Georg Simmel,

[...] em condições de paz, o grupo pode permitir que membros antagônicos convivam em seu interior numa situação indeterminada, porque cada um deles pode seguir seu próprio caminho e evitar colisões. Uma condição de conflito, todavia, aproxima os membros tão estreitamente e os sujeita a um impulso tão uniforme que eles precisam concordar ou se repelir completamente. (SIMMEL, 1983, p. 154).

Diante de determinadas situações, os grupos podem vir a considerar a paz como conveniência. Há organizações diversas dependendo da conveniência e necessidades dos envolvidos. Georg Simmel (1983) exemplifica:

Se uma turma de colégio planeja pregar uma peça no professor ou uma briga com outra classe, todo tipo de inimizades internas silencia; mas por outro lado, certos estudantes se vêem forçados a se separar do resto, devido não só a razões objetivas, mas também porque em tais ataques decisivos eles não querem se juntar a certos alunos com os quais, não obstante, não hesitariam em cooperar em outros aspectos dentro da estrutura da classe. (SIMMEL, 1983, p. 154).

O conflito, fenômeno próprio das relações sociais, pode tomar intensidade e formato diferenciados dependendo do contexto colocado. Na situação acima retratada por Georg Simmel (1983) observa-se que o contorno pode tomar conformação diferenciada para atender a uma questão em particular, no caso o fato de lidar com professor, no espaço escolar, cenário já bem conhecido pelos papéis reconhecidos, ouseja, os alunos reconhecem o risco de comprometer-se diante do professor, já que em uma hierarquia está numa situação superior, é sabedor para os alunos que brincadeiras com os professores podem trazer consequências que os alunos queiram evitar. O exemplo elucida bem a situação em uma escola envolvendo grupos distintos, mas papéis já solidificados nas figuras dos professores e alunos.

Ademais há o reconhecimento da escola como espaço onde se busca o saber e compreender a escola como o espaço em que há conflito. Nessa perspectiva é que pode se conceber que nas relações sociais, numa situação de interação social o conflito se manifesta.

A integração social entre dois grupos distintos pode se dar em meio a várias situações, contextos inesperados e conveniências dos grupos. O conflito pode ser considerado um dos componentes do processo de integração social. Como a integração social inclui mais que um grupo social, há de se considerar que para que haja integração social é passível haver conflito, entre os indivíduos, os grupos sociais e dentre eles. Entretanto para que a integração se dê é necessário que o conflito seja concebido numa perspectiva em que os grupos sociais aceitem, caso haja extrapolação haverá reações adversas tendo em vista as reações que possam surgir diante de situações adversas aos grupos envolvidos. Em um processo de integração social, os grupos sociais podem vir a vivenciar situações de conflito tendo em vista a própria coexistência. (SIMMEL, 1983, p.157).

Há organizações com características peculiares ao se tratar de relações sociais, há a possibilidade de haver discordâncias, dependendo das circunstâncias, para Georg Simmel (1983) os grupos podem ter características peculiares, dependendo das variadas situações em que se deparem. Para isso pode ser necessário manter determinadas organizações. No interior de certos grupos, pode ser até um indício de sabedoria política cuidar para que existam alguns inimigos, a fim de que a unidade dos membros continue efetiva e para que o grupo continue consciente desta unidade como algo de interesse vital. (SIMMEL, 1983, p. 157).

Os grupos podem vir a preservar a organização com a finalidade de manutenção, a despeito de haver situações de conflito, a despeito de situações que envolvam clima de hostilidade que possa vir a surgir no decorrer das relações.

“Quanto mais puramente negativa ou destrutiva é uma determinada inimizade, tanto mais facilmente será realizada uma unificação daqueles com os quais comumente não tem nenhum outro motivo de qualquer associação”. (SIMMEL, 1983, p. 161).

Nessa perspectiva o processo de integração social pressupõe a existência de conflitos, pois há mais de um grupo envolvido. Georg Simmel (1983) ainda afirma ainda que o conflito pode ser um fator que possibilite buscar a unidade, ou seja, por meio do conflito pode-se de alguma forma chegar a um ponto comum, atendendo estratégias diversas, dependendo do contexto dos indivíduos envolvidos.

Como já anunciado, João Ferreira de Almeida (1993) argumenta que a integração social pressupõe que o exercício da cidadania é para todos, independente da forma como vivem, na perspectiva de que o conjunto dos indivíduos ou grupos sociais possam apresentar. Dessa forma, a integração social acaba por determinar que a existência de conflitos, sejam eles instaurados, assumidos ou não.

A possibilidade de integração social não se dá num relance automático, há de se considerar alguns aspectos relacionados às relações sociais nesse processo, sobretudo os aspectos referentes àqueles que são integrados e os incluídos. A caracterização desses grupos presume que há comportamentos e atitudes sociais que promovem a integração social de alguns enquanto outros grupos não precisam.

Qualificar a vida no espaço escolar, ambiente social dessa tese, considera a necessidade de lidar com normas sociais que atingem a todos os componentes desse grupo social. João Ferreira de Almeida (1993) alerta para possíveis julgamentos na construção de normas em grupos sociais e argumenta: “O que é qualidade de vida para uns, é indesejável para outros. Qualquer tentativa de defini-la quer no plano do conhecimento, quer no plano da intervenção, estaria assim maculada por uma normatividade arbitrária.” (ALMEIDA, 1993, p. 829).

A ampliação de opções para atender aos variados grupos sociais no interior das instituições representa uma tentativa de integração social. Se há necessidade de integração é porque em algum momento houve exclusão. Tende-se a julgar os excluídos com atitudes que passam por vários sentimentos, pena e ou medo, solidariedade. João Ferreira de Almeida (1993) afirma que certamente há motivos reais para o temor, todavia observa-se que:

O medo das 'classes perigosas' terá tido, uma ou outra vez, justificação nos acontecimentos reais, muito embora possa surpreender que a norma talvez seja a da resignação, da passividade, do sentimento de impotência de muitos dos 'condenados da terra'. (ALMEIDA, 1993, p. 830).

A condenação de certos grupos solicita atitudes com consequências concretas, considerando que são grupos excluídos, gerados em uma sociedade que separa, classifica, exclui em determinado momento e em outro cria situações para integrar. Para amenizar determinadas situações a piedade pode contribuir, entretanto não resolve as questões estruturais ligadas à pobreza e à privação (ALMEIDA, 1993, p.830).

Levando-se em conta que a sociedade é heterogênea, para efetivação do processo de integração social em relações sociais formadas por pessoas que pertencem a grupos sociais distintos em atitudes, comportamentos, valores e modos de vida, é necessária a compreensão dessas diferenças e, mais do que isso, saber enfrentá-las no dia a dia da vida social. Ademais há de se considerar que se os grupos têm culturas e expectativas diferentes entre si, contudo essas diferenças não deveriam ser valoradas numa perspectiva hierárquica. Como na interpretação de João Ferreira de Almeida (1993), valorizar-se-á amplitude de manifestações:

A este nível julgo que a integração é antes definível como pluralidade vasta, aberta e mutável de estilos de vida, todos partilhando a cidadania. Isto é, trata-se não apenas da posse de competências virtuais ligadas à vida social, mas do efectivo uso delas. Nem todas as renúncias à prática de certas competências, a certas opções todos eles conservando, aprofundando e exprimindo capacidades de escolha. (ALMEIDA, 1993, p. 831).

A integração não pressupõe a negação da identidade, mas a possibilidade de manifestação de vários estilos de vida, tendo em vista o pleno exercício da cidadania. Assumir a integração social como um princípio não pressupõe a livre manifestação, desconsiderando os direitos ou deveres inerentes ao papel social exercido pelos membros de um grupo.

A integração está diretamente ligada ao exercício da cidadania, isto é, a possibilidade de usufruir de direitos e cumprir com deveres. Classificar e qualificar são atributos para identificar os grupos sociais, sejam os excluídos ou incluídos, consequentemente integrados.

A exclusão é gerada, sobretudo pela pobreza e suas consequências, para superação desse fenómeno o foco não deveria ser somente o diagnóstico das relações sociais, mas uma observação da sociedade numa perspectiva multidimensional dos grupos sociais considerados como excluídos. João Ferreira de Almeida (1983) argumenta que:

As soluções deveriam de ser procuradas na definição de novas políticas educativas, urbanas, do desporto, de modo a encontrar instrumentos de assimilação e integração.

Talvez se manifeste nesta perspectiva, sem prejuízo do bom fundamento de alguns dos seus diagnósticos, a maior dose de etnocentrismo, a maior incapacidade ver a exclusão de uma forma diferente da descontinuidade essencialista entre um dentro e um fora, entre um nós e um eles. (ALMEIDA, 1983, p. 832).

Não basta pautar a exclusão na agenda política, é necessário construir estratégias que alcancem a sociedade como um todo, seja numa linha de solidariedade, em redes que se associem nessa linha ou em iniciativas realmente eficazes no combate a exclusão. A integração torna-se um bem social com caráter mais amplo e a responsabilização se dará por vários agentes políticos.

5.2 Educação: um tema, várias posições

Na escola é possível obter os conhecimentos organizados pela humanidade, pois é um ambiente em que se aprende e para tal são necessários vários fatores e recursos. Dentre os recursos, o primeiro é o humano, composto pelos alunos e profissionais que lá atuam; outro dos recursos é o material, desde o início do século passado representado por um professor, quadro e giz. Atualmente não há como conceber tal organização, ampliam-se para a necessidade de recursos materiais variados, desde a merenda até a necessidade de bibliotecas, espaços para laboratório de informática e até vestiários para atender aqueles alunos que ficam o dia inteiro na escola.

Para Demerval Saviani (2000), compreender a educação como um “fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. O autor acrescenta que esse processo “implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material como a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas de bens materiais: tal processo nós podemos traduzir na rubrica ‘trabalho material’”. (SAVIANI, 2000, p.15-16).

Para Demerval Saviani (2000),

a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (SAVIANI, 2000 p. 17).

Assim o processo educacional é concebido a partir da relação professor-aluno. A despeito disso, Demerval Saviani (2000) afirma que a “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como

o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (SAVIANI, 2000, p. 20). As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão.

Miguel Gonzales Arroyo (2011) referencia a discussão sobre o direito à educação e o currículo ao afirmar que,

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica [...] (ARROYO, 2011 p. 13)

Miguel Gonzales Arroyo (2004) declara que os alunos são parte importante no processo escolar e ilustra essa afirmação relatando uma experiência reflexiva: “a escola sem alunos não é a mesma, parece uma casa desabitada. Não sabemos viver sem eles e elas. Sentimos sua ausência. Até seu incômodo.” (ARROYO, 2004, p. 33).

A perspectiva apontada pelo pesquisador é a de que a escola pressupõe uma relação professor-aluno, aliando ao fato de constituir-se em um espaço efervescente, cabendo tal característica, sobretudo pelo fato dessas pessoas apresentarem características específicas e se relacionarem em um mesmo espaço.

Nelson Piletti (1999) faz uma reflexão sobre a escola como *locus* da aprendizagem, função não exclusiva no processo de educação dos indivíduos.

A aprendizagem pode resultar da atividade individual, da experiência do indivíduo no mundo. A educação, entretanto, ultrapassa a simples aprendizagem e, para ocorrer, requer a vida social, o trabalho coletivo. Na sala de aula, a educação resulta da convivência social, dos alunos entre si e destes com o professor. Para que haja educação, portanto, surge a necessidade de que o professor trabalhe em conjunto com os alunos, com vistas a uma educação para a liberdade. (PILETTI, 1999, p. 48).

Para que a escola cumpra sua função de ensinar é necessário considerar a relação humana entre alunos e professores. Não basta ter a escola e a materialidade, mas referendar a interação social. Aliado a isso ainda há de se organizar o formato como o conhecimento chega até os alunos, como é recebido, o ambiente em que as aulas se dão o relacionamento entre os alunos, o desejo de estudar, tudo isso pode influenciar no processo de ensino – aprendizagem.

Os usuários da escola têm ideias, visões e avaliações críticas à escola, calcadas em uma concepção de educação. A concepção apresentada nem sempre se dá numa perspectiva consciente, os diversos grupos no interior da escola, alunos, professores, pais têm aspirações em relação à escola, a aprendizagem ocorre, entretanto não há como negar a existência de conflitos, pois se trata de pessoas que interagem durante todo o tempo.

Assumir e reconhecer a escola como o lugar de aprendizagem não significa necessariamente a aceitação prévia de tudo o que nela há, seja a forma de ensinar, o trato com os alunos, o conteúdo ministrado. Há expectativas das famílias e dos professores entrevistados acerca da escola que surgem na forma de críticas, elogios ou resistência em compreender ou aceitar a dinâmica escolar.

5.3 Integração: relações sociais em foco

Esse tópico apresenta a análise do processo de integração social entre moradores do Conjunto Via Expressa (CVE) e do Bairro Califórnia, alunos da EMJOCAT e os conflitos decorrentes das relações sociais. Essa análise utilizou como referência, entrevistas realizadas com os familiares dos alunos, com os profissionais que atuam ou atuaram³² nessa escola e com os técnicos da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) que acompanharam a entrada dos alunos do CVE nessa unidade de ensino, somado as entrevistas também foram utilizadas observações do diário de campo da estagiária já citado, participante do processo dessa investigação, já que essa participou como um agente na observação do cotidiano escolar, onde construiu um diário contendo o registro das atividades desenvolvidas na escola, e as reações tanto dos professores, quanto dos alunos diante dos eventos no cotidiano escolar na EMJOCAT.

O panorama da análise centra-se em aspectos das relações sociais decorrentes do processo de integração social dos alunos moradores do CVE na escola após transferência para o bairro. Trata-se, portanto, da questão central que esta tese se propôs a estudar.

Desse modo, neste tópico consta a análise do conteúdo dos documentos³³ pesquisados e dos dados colhidos durante a pesquisa de campo. Assim, as temáticas foram organizadas com os temas recorrentes durante a pesquisa: a indisciplina observada e assinalada nas entrevistas, a organização da escola, considerando a comparação antes e depois da entrada dos alunos do CVE na escola, a escola como objeto de estudo e pesquisa, o estigma recebido pelos moradores do CVE, sobretudo pelo local de moradia. As temáticas organizadas referenciarão a análise das entrevistas das famílias dos alunos que estudam ou estudaram³⁴ na

³²Há profissionais que não atuam mais na escola, no ano de 2014, exercem suas funções docentes em outras instituições da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. As entrevistas com os profissionais da escola ocorreram no período de 2012 a 2013.

³³Atas de reunião da escola, projetos que a escola registrou, correspondências endereçadas a órgãos diversos na PBH contendo demandas da comunidade escolar.

³⁴A escola atende ao ensino fundamental completo e encaminha os alunos que completaram esse nível para o ensino médio em outra escola.

EMJOCAT, sejam moradoras do CVE ou do bairro Califórnia, dos profissionais que atuam na EMJOCAT dos técnicos da SMED e da Secretaria de Habitação que atuaram junto à escola. A questão colocada pela pesquisa remete à fragilidade social vivenciada, sobretudo na escola, por indivíduos que foram estigmatizados, nesse caso em particular, os moradores do Conjunto Via Expressa.

Foram entrevistados ainda, profissionais da educação que atuavam na época da pesquisa na referida escola e outros que atuaram na escola à época em que os alunos, moradores do CVE, foram matriculados na EMJOCAT; e dois técnicos da PBH, um da Secretaria de Educação e outro da Secretaria de Habitação, ambos responsáveis por ações intersetoriais à época da inauguração do CVE e da entrada dos alunos moradores do conjunto na escola. Foram analisados ainda documentos relacionados à entrada dos alunos oriundos do CVE, como as atas de reuniões realizadas pela equipe de educação da Regional Noroeste no período compreendido entre 2004 a 2008.

Destaca-se que a distinção entre os grupos de familiares pesquisados refere-se ao local de moradia e ao período de entrada na EMJOCAT. Os familiares entrevistados são em número de nove, cinco moradoras do CVE quatro do bairro Califórnia. Dos familiares entrevistadas, dois tinham ensino médio, dois alegaram saber apenas ler e escrever e as demais declararam ter cursado o ensino fundamental incompleto. Apenas um dos entrevistados pertence ao sexo masculino.

A leitura e análise das entrevistas revelaram algumas repetições e ênfase nas falas, que foram organizadas como categorias na pesquisa. A maior incidência se deu em relação aos seguintes temas: cotidiano escolar, valores familiares, problemas da escola com os filhos dos entrevistados, relação das famílias com a escola, relação dos alunos do bairro e alunos do CVE, comparação entre a dinâmica da escola antes e depois à chegada dos moradores do conjunto à escola. Focar no objeto da pesquisa constituiu-se um exercício durante a pesquisa, pois a multiplicidade de temas e abordagens originárias do relacionamento com a escola mostra a riqueza do ambiente escolar.

Nessa pesquisa buscou-se investigar se os comportamentos observados entre os alunos da EMJOCAT, considerando os dois grupos, já assinalados, do CVE e do bairro Califórnia, quais foram os mais impactantes no cotidiano escolar, sobretudo nas relações sociais. O campo de estudo que se optou aqui se refere principalmente a possibilidade de integração social entre esses dois grupos sociais. Como já discutido, o CVE pertence ao bairro Califórnia, mas o discurso dos moradores de ambos os segmentos comprovou a separação das duas comunidades. Os entrevistados moradores do CVE referem-se aos moradores do bairro

como “do bairro Califórnia” e os moradores do bairro referem-se aos moradores do CVE, como se fizessem parte de outro espaço, referindo-se a eles como “pessoal dos *predinhos*” e “pessoal do conjunto”.

Fato comum durante a preparação para as entrevistas ou no decorrer dessas refere-se à indagação sobre prejuízo do relacionamento dos entrevistados com a escola, em decorrência das falas nas entrevistas. Essa preocupação devia-se, sobretudo ao fato de em alguns momentos, criticarem, até mesmo contundentemente, a conduta de alguns profissionais que atuam na escola. A mudança de atitude no momento das entrevistas deveu-se ao fato de ter-lhes assegurando que as falas não seriam identificadas e nem seriam utilizadas para prejudicar as pessoas. Entretanto até mesmo os familiares que criticaram a escola mais intensamente, tentaram atenuar tais comentários, assumindo tal contradição. Apesar do alívio em saberem que não haveria identificação na publicidade das entrevistas, o diálogo, a fala, fluía mais espontaneamente com o gravador desligado.

Os temas abordados no decorrer do capítulo receberam focos com intensidades e formatos diferenciados, dependendo das experiências que as famílias tiveram no espaço escolar. Como retratado, destaca-se que há pontos em comum e há também peculiaridades, sobretudo pelo fato dos moradores antigos do bairro terem frequentado somente o EMJOCAT e os alunos moradores do CVE terem frequentado vários estabelecimentos de ensino, dando a esses dois grupos visões diferenciadas sobre a socialização, convívio em diferentes formatos de escola e conseqüentemente a possibilidade de experimentar várias dificuldades e possibilidades de integração social.

Inicialmente a EMJOCAT será apresentada pelos entrevistados, a partir da visão que têm da escola, os familiares que conhecem a escola há muitos anos, pelo fato de serem antigos moradores do bairro e os familiares moradores do CVE, que vieram a conhecer e frequentar a escola à época da mudança do local de moradia. Da mesma forma, os profissionais que atuam na escola também apresentam a escola, considerando a entrada administrativa para o trabalho. Em outro momento, há uma análise acerca da construção das relações sociais no interior da escola, posteriormente as impressões sobre os dois períodos demarcados pelos entrevistados, antes e depois da entrada dos alunos moradores do CVE na escola. Na última parte da análise, destacam-se as estratégias criadas pela comunidade escolar e os gestores públicos para lidar com os conflitos na escola, constatando-se que há diferenças entre os dois grupos, moradores do CVE e do bairro.

Entre os documentos pesquisados já citados, aponta-se a existência de comportamentos inadequados dos alunos do CVE que frequentam a Escola Municipal João

Camilo de Oliveira Torres, Em ata de reunião com a presença de representantes da EMJOCAT e da regional Noroeste, a escola abordou a necessidade de implantar ações relacionadas ao convívio social, devido ao conflito estabelecido entre os antigos e os novos alunos. Segundo os representantes da escola, o conflito foi gerado pela diferença social entre os dois segmentos. (BELO HORIZONTE, 2005a).

Em um encontro Intersetorial³⁵ solicitado pela EMJOCAT para discutir os problemas detectados no conjunto habitacional e suas possíveis soluções, há o registro de questões levantadas por representantes da escola, com queixas generalizadas no ambiente escolar. Os representantes da escola a condição vivida por eles como moradores do conjunto. Em um trecho da ata a instituição registrou que “[...] o reflexo dessa situação foi impactante em sala de aula”, sem mencionar especificamente como as atitudes desses alunos impactaram o cotidiano escolar (BELO HORIZONTE, 2005b).

Os familiares entrevistados, tanto moradores do bairro quanto moradores do CVE, opinaram sobre a escola pesquisada e a concepção de educação que aspiravam para seus filhos ou netos tendo em vista assegurar o processo educacional mais adequado a ser adotado na escola. Além disso, abordaram casos que presenciaram na escola, relatando as experiências relacionadas à escola e ao cotidiano escolar.

Os professores relataram a história da escola sob o ponto de vista profissional, destacando a capacidade deles para lidar com os problemas vivenciados na EMJOCAT e demarcando a escola antes e depois da chegada dos alunos moradores do CVE. Ressalta-se aqui que tal destaque se dá também por parte dos profissionais considerados novatos no estabelecimento de ensino em questão.

Em documentos datados de 14 e 16 de novembro de 2006, intitulado “Ações da educação em andamento e indicadas para os moradores do Conjunto Via Expressa”, há o apontamento dos problemas referentes aos alunos do CVE, tais como: infrequência e evasão escolar devido à situação de violência e negligência familiar. Segundo os representantes da EMJOCAT tais problemas foram provocados pelas precárias condições socioeconômicas dos moradores, somadas às constantes invasões no espaço da EMJOCAT durante o período letivo, por jovens do conjunto Via Expressa. Conflitos registrados em atas de reuniões na busca de alternativas, sobretudo para lidar e compreender a dinâmica estabelecida na escola, diante da chegada de um novo público.

³⁵ Envolvendo os seguintes órgãos governamentais: Secretaria de Administração Regional Municipal Noroeste (SARMU-NO), Secretaria Municipal de Governo (SMGO), Superintendência de Limpeza Urbana (SLU), Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), Secretaria Municipal de Educação (SMED), Secretaria Municipal Adjunta de Habitação (SMAHAB), Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG.).

Miguel Gonzales Arroyo (2011) afirma que a escola é um espaço de tensão, devido à diversidade de sujeitos que convivem no espaço escolar e tal fato não deve ser desprezado.

A tensão está posta nas escolas, nos currículos e na docência: ignorá-los ou reconhecê-los; apagar ou mirar e reconhecer seus rostos; ignorar ou destacar suas experiências; que saibam de si mesmos ou que saiam ignorando-se; reconhecer seu presente, seu passado tão presente ou ocultá-lo em promessas de futuro. (ARROYO, 2011, p. 263).

Grupos diferentes podem ter interesses diversos, convivendo em várias situações comuns. A convivência dos alunos moradores do CVE com os alunos moradores do bairro Califórnia foi se estabelecendo no cotidiano escolar. A EMJOCAT, de acordo com os entrevistados, passou a ser conhecida como a escola que era frequentada por crianças que viviam em um local violento: o CVE.

A imagem que os alunos do CVE tinham maus hábitos ainda era reforçada pela visão que se tinha dos moradores do conjunto formada não somente no interior da escola, mas na comunidade, sobretudo devido às ocorrências policiais que passaram a ganhar campo na comunidade, sendo inclusive veiculadas na mídia.

As notícias veiculadas na mídia reforçavam a ideia de que os moradores do conjunto viviam em um clima violento, disseminando a opinião de que as crianças viviam em um ambiente conturbado. A reportagem de 12 de julho de 2007, do jornal Super Notícia, retrata a experiência vivida por uma adolescente de 12 anos que optou por pular a janela do apartamento para fugir de uma surra que a mãe lhe infligia, a adolescente em questão era aluna da escola. (GUARDA..., 2007).

Outras notícias reafirmavam a instabilidade e o clima que perdurava no CVE. Uma reportagem do jornal Hoje em Dia, datado de 6 de maio de 2006, noticiava o caso de uma família que foi expulsa do CVE pelos traficantes devido a ameaça de morte (CALAES, 2006, p.13). O Estado de Minas, de 22 de junho de 2006, também destacou uma ação policial realizada no CVE, “onde seis acusados de tráfico de drogas e suspeitos de invadir apartamentos foram detidos.” (FURTADO, 2006, p.19).

A imagem de que os moradores do CVE conviviam com a violência estendia aos alunos, matriculados na EMJOCAT, sendo a principal instituição pública da comunidade e que obrigatoriamente teriam que utilizar um espaço de convivência local. A violência ilustrada nas reportagens refletia o quadro da comunidade que naquele tempo adentrava os muros da escola. Comunidade com características que a escola não convivia, até então com problemas relacionados à violência doméstica, ao tráfico de drogas e às investidas policiais. O

bairro Califórnia, até então conhecido por ser pacato, também começava a ser conhecido por notícias dessa natureza e em consequência todos os moradores eram considerados violentos, envolvidos com os crimes, sendo que somente alguns moradores podiam ser considerados como tal.

Alba Zaluar (2000, p. 144) afirma que os moradores do Conjunto Cidade de Deus, seu objeto de pesquisa, também eram retratados pela imprensa com “estigmas veiculados pelos jornais sobre o conjunto habitacional como um todo, qual seja, o de ser um antro de marginais, maconheiros, bandidos e assaltantes.” A autora se refere à ligação de uma imagem distorcida que poderá ser manipulada a partir do estigma de pessoas que moram em determinado lugar, no caso, o Conjunto Cidade de Deus.

De acordo com os entrevistados, sobretudo moradores do bairro Califórnia e os professores, a escola passou a ter a imagem de que tinha em seu corpo discente um público com as características apontadas nos jornais, que convivia em meio a violência e as drogas. Somado a isso, os profissionais da escola entrevistados também apresentam suas interpretações a respeito dos motivos da violência:

O turno da manhã sentiu mais porque englobou um maior número de alunos [do CVE] [...]. Sentiu um pouco o aumento da violência no entorno do bairro [...], o que entendi é que quando foi feito o assentamento ali, ficou como se ele tivesse ficado num território livre, então tinha gente vindo da Serra, tinha o pessoal da Savasinha³⁶, e do Suvaco da Cobra³⁷, aí parece que, eles estavam em briga para querer tomar aquilo como território de ponto de tráfico. (Dona Carola, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).³⁸

O pessoal do conjunto... Vou procurar a palavra certa... Eles não sabem dialogar. Eles não sabem conversar. Eles vivem no mundo da violência e querem resolver tudo na violência. A escola não estava preparada para aceitar isso. A escola estava preparada para aceitar eles, com certeza. Mas muitas vezes o pessoal saiu da favela, mas a favela não saiu deles. (João da Rosa, funcionário da EMJOCAT, 41 anos).³⁹

Os profissionais que atuam na escola associam os moradores do CVE a espaços e situações onde há violência, as falas acima permitem interpretar que há uma justificativa para alguns comportamentos observados na escola, tais como: indisciplina, desacato aos professores, desconhecimento das regras da escola, dessa forma, o comportamento dos alunos na escola, seja pelo clima de violência e disputa vivenciado nas moradias de origem ou pela história de vida que eles têm, já demarcada nas favelas.

³⁶ Vila situada às margens do Anel Rodoviário, próximo ao bairro João Pinheiro.

³⁷ Vila situada próxima ao Anel Rodoviário e ao Conjunto Califórnia, pertencente à antiga Fazenda Camargos.

³⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 04 abr. 2012.

³⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 21 maio 2012.

A avaliação é a de que a escola não estava preparada para receber alunos que tinham essas experiências associa-se a ideia de que o lugar de moradia e tipos de pessoas carrega uma predestinação, destina as pessoas a um comportamento cabível, resultado da ideia de que as favelas são formadoras de pessoas marcadas pela disputa e violência.

Dessa forma, para alguns professores e pais moradores do bairro Califórnia, o comportamento dos alunos do CVE justificava-se devido ao clima em que viviam no conjunto. A ideia é a de que eles têm um comportamento padrão, em uma medida certa para a comunidade em que vivem, pertencem a um grupo diferenciado. A ligação à favela se dá numa linha preconceituosa, sobretudo ligando o comportamento dos moradores ao ambiente em que viveram a favela, que para muitos é um lugar marginal. Para grande parte da população, a favela é um lugar onde há marginais e pessoas em situação de conflito com a lei. Há um forte preconceito quanto às pessoas moradoras ou oriundas das favelas, preconceito esse criado pela história da formação das favelas e uma política de remoção que perdurou durante muitos anos no Brasil (VALLADARES, 2005; ZALUAR; ALVITO, 2006).

Conjuntos habitacionais em geral podem vir a marcar negativamente seus moradores, devido à localização periférica, pois tendem ou podem vir a reunir pessoas que vêm de localidades diferentes de uma cidade em busca de moradia. Dessa forma, os conjuntos tornam-se um núcleo estigmatizado para as pessoas que lá habitam e para o próprio conjunto. A tradição de se construir moradias destinadas a população de baixa renda em áreas periféricas de grandes centros urbanos, é objeto de estudo na sociologia, como tentativa de se compreender esse fenômeno urbano com consequências sociais distintas sobre a sociabilidade dos grupos, como segregação, estigmatização ou geração de conflitos (GUIMARÃES, 2001; VALLADARES, 2005).

5.4 Grupos sociais na escola

Os familiares entrevistados apresentam uma concepção de educação e analisam a escola sob o ponto de vista da expectativa que tem para seus filhos. As opiniões apresentam um caráter de avaliação da escola, como observado por um dos familiares moradores do bairro Califórnia:

[...] eu não tenho nada a reclamar da escola, nem de professor, nem de diretor, nem dos funcionários, não tenho nada a reclamar [...]. O projeto⁴⁰ pra mim foi uma

⁴⁰ Refere-se ao Programa Escola Integrada, baseado na oferta de atividades de cunho sócio cultural no horário

benção, que meu filho fica no projeto de oito horas até uma hora, depois do projeto. (Beatriz, mãe moradora do Bairro Califórnia, 39 anos).⁴¹

Nada nessa escola me agrada, assim em questão da direção da escola, não tem nada que presta pra mim. (Bárbara, mãe moradora do Bairro Califórnia, 32 anos).⁴²

[...] até do conteúdo que a escola oferecia, também perdeu, o aprendizado hoje não é igual antigamente, os meninos tão saindo da escola assim. Tem uns que não deveriam ficar. Eu acho que o professorado é que tem penado com estas questões [...] eu fico com pena de quem esta saindo da escola ai. Porque tem gente que está saindo da escola com déficit muito grande de conteúdo. (Iolanda, mãe moradora do Bairro Califórnia, 57 anos).⁴³

Não é o que era antes. Eu já vi muitos alunos dali saírem para prestar provas em outros colégios, igual ao Estadual Central⁴⁴ tinha que prestar prova, e podia entrar. Que é difícil poder entrar no estadual, no Marconi⁴⁵, chegavam e entravam de cara. [...] A João Camilo não é aquele nível que nós tínhamos antes [...]. Naquela época, os pais tinham que comprar caderno, livro, comprar roupa uniforme, comprar tudo pra eles. Hoje em dia a prefeitura dá de tudo, ela dá pasta, dá uniforme, dá alimentação, tem escola integrada, que o camarada pode ir de manhã estudar, e volta, almoça e volta à tarde, eles têm todas regalias e no entanto não sobressaem, não sobressaem. [...] João Camilo era uma escola que antigamente chamava escola modelo, escola municipal modelo de Belo Horizonte, todo mundo dizia que aqui era uma escola modelo. (João, pai morador do bairro Califórnia, 71 anos).⁴⁶

Observa-se que os entrevistados têm um caráter crítico, uma delas estabelece uma relação pragmática com a escola, necessita que o filho frequente a escola durante o horário integral e a organização da escola atende a essa demanda; a segunda entrevistada critica a escola, tendo como fundo, reclamações à direção da escola.

Enquanto os dois últimos entrevistados focalizam suas críticas em uma comparação da escola em um momento, que sob seu ponto de vista, já havia apresentado um desempenho melhor, esses depoimentos remetem a ideia de que os entrevistados têm uma idealização da escola, baseada no passado, entretanto podem representar uma visão real da escola. As opiniões são centradas na EMJOCAT, na escola que conhecem e que, de acordo com alguns, era uma escola diferente, era uma escola melhor. As avaliações que remetem ao passado falam de um tempo que não existe mais. A escola teria mudado, contudo não sinalizam a causa das alterações assinaladas.

Abaixo há depoimentos das mães moradoras do CVE, sobre o processo de escolarização dos filhos, não propriamente na EMJOCAT,

contraturno em que os alunos estudam.

⁴¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 01 dez. 2012.

⁴² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 01 jan. 2012.

⁴³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 07 jul. 2012.

⁴⁴ Escola Rede Estadual de Ensino que exigia exames de admissão para admissão dos alunos.

⁴⁵ Escola da Rede Municipal de Ensino que exigia exame de admissão para o ingresso dos alunos.

⁴⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 14 jul. 2012.

[...] teve uma época que eu fiquei no Mineirão⁴⁷, que eles estavam estudando lá na Universidade⁴⁸ que fica perto do Mineirão, não sei, não lembro mais o nome, mas ficou assim provisório né? Depois que eu saí do abrigo, que eu fui para o lado do bairro General Carneiro, eles estudaram na escola do General Carneiro. Eu só esqueci o nome da escola lá, que não lembro nada mais. (Renata Maria, mãe moradora do CVE, 48 anos).⁴⁹

Eles fizeram uma escolinha lá dentro (No Campus da UFMG) com salas de aulas, para os meninos [...] os maiores estudavam fora. As crianças tinham essa escolinha lá dentro, eles buscavam de ônibus e traziam depois. (Divina Dama, mãe moradora do CVE, 42 anos).⁵⁰

A Ana⁵¹ estudou em uma escola que chama André Luiz perto da casa da minha mãe, na educação infantil, aí depois ela estudou na E. M. Santos Dumont, a depois veio pra cá. O Ivan já estudou no Maria Tanure que era perto do Extra Supermercados, por que nessa época eu já morava no Taquaril, então pra mim era mais fácil que voltar pra casa [A casa que se refere era a original em uma área de risco, na região leste da cidade]. Estudou ainda no Santos Dumont também. Aí na época que a gente mudou os dois estudavam na mesma escola, quando a gente mudou pra cá, os dois foram pra mesma escola também, aqui. (Morena Bela, mãe moradora do CVE, 35 anos).⁵²

As mães entrevistadas e moradoras do CVE revelaram conhecer outras escolas, pois seus filhos já passaram por várias, como citado, sendo a EMJOCAT, uma entre elas. Destaca-se aqui que são familiares que viveram em situações instáveis no que refere à moradia. São pessoas que não tinham moradia fixa, e em consequência, local de estudo estabilizado para os filhos, viveram em diferentes lugares e as crianças frequentaram diferentes escolas, algumas até mesmo em estabelecimentos de ensino provisórios, até mesmo improvisado.

A situação dos moradores do CVE em busca de moradias acabou por criar um caráter provisório para a vida escolar dos filhos, sem a consolidação de laços e com rompimento contínuos nos relacionamentos que faziam no ambiente escolar que conheciam. Como se fosse um constante recomeço, sempre em revisão de regras escolares que se diferenciam de acordo com os projetos das escolas.

A visão que mães moradoras do CVE têm da EMJOCAT vem associada com a possibilidade de reiniciar um novo ciclo de vida, de estabilizarem em um local em que se alia moradia e local de estudo para os filhos, sempre é considerada, como uma garantia. Característica marcante dentre as entrevistadas moradoras do CVE refere-se ao fato de não fazerem avaliação do modelo de ensino da escola, mas de relacionarem a escola às referências

⁴⁷ Estádio de Futebol que mantém em suas dependências, locais de moradias para utilização pelo Poder Público, quando necessário, em algumas situações é utilizado como abrigo.

⁴⁸ Refere-se à UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

⁴⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 11 set. 2013.

⁵⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 02 jul. 2013.

⁵¹ Os nomes citados pelas mães e registrados aqui são fictícios.

⁵² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 03 out. 2013.

espaciais do local de moradia, à possibilidade de localização relacionada ao tempo utilizado da escola a casa, à possibilidade de estabelecimento de relações com os professores e a aceitação dos filhos, como citado abaixo:

Eu cheguei aqui, foi bom, eu gostei [...] a escola pertinho daqui, pra mim. Não precisa pegar ônibus nem nada, meus meninos todos estudaram lá, eu tenho oito filhos, Ana, Helena, Odilon, Ivana, Itamar e Gabriel que são gêmeos. E eu tenho dois gêmeos, agora que eles fizeram dezoito anos, já saíram da escola. Os outros pequenos continuam estudando lá, na EMJOCAT. (Renata Maria, mãe moradora do CVE, 48 anos).⁵³

As crianças têm tanto benefício pela escola, [...] é para todos igual, eu estou falando, eu não estou mentindo. A escola João Camilo aqui foi um apoio pra mim, você vir para um lugar que não conhecia ninguém, você não conhece professor, você não conhece aluno, você não sabe que professor é bom, você entendeu? (Morena de Angola, mãe moradora do CVE, 35 anos).⁵⁴

Acho que uma escola muito boa é uma escola que aceita a criança do jeito que ela é, e tenta ajudar, pra mim uma escola muito boa é essa. (Morena Bela, mãe moradora do CVE, 35 anos).⁵⁵

Contraopondo aos familiares moradores do Califórnia, as mães do CVE têm uma visão positiva da EMJOCAT, pois a apresentam como um lugar de acolhida, não só pela fixação do local da moradia, mas possivelmente pela segurança de não mudar a escola dos filhos, devido a fatos adversos, deixando a situação provisória anterior.

Entretanto essa não é uma visão unânime entre as mães moradoras do CVE uma delas avalia a escola negativamente, entretanto se diz obrigada a aceitar que o filho estude lá, devido a questões relacionadas à comodidade em relação ao horário de trabalho dela.

“Particularmente eu não gosto daquela escola, mas é a que dá no momento. Porque eu pego serviço seis horas, chego aqui em casa cinco horas. Aí eu não tenho nem tempo para ir procurar outra escola”. Entendeu? (Divina Dama, mãe moradora do CVE, 42 anos).⁵⁶

A entrevistada justificou as críticas apresentadas à escola por alguns motivos, um deles referia-se as queixas do filho em relação às professoras terem negligenciado a queixa do filho, que estava apanhando de colegas na escola. Argumentou:

Têm uns meninos da tarde, que batiam muito nele, ele dizia que não queria ir a escola porque, apesar de queixar-se, as professoras não faziam nada. [...] Eu acho ai muito fraco, para te falar verdade, entendeu? Eu não acho que as professoras tenham pulso firme com os alunos não sabe. Acho que as professoras têm que ter pulso, não

⁵³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 11 set. 2013.

⁵⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 16 out. 2013.

⁵⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 03 out. 2013.

⁵⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 02 jul. 2013.

é assim não... Eles [os alunos] fazem com elas o que bem querem, sabe. (Divina Dama, mãe moradora do CVE, 42 anos).⁵⁷

As mães moradoras do CVE declaram que seus filhos são bem tratados na escola e comparam com outras crianças também moradoras do CVE. Ao serem indagadas sobre a possibilidade de mudança de tratamento na escola, devido ao local de moradia, as opiniões convergem para uma avaliação positiva,

Os meninos são bem tratados. E as professoras, tratam todo mundo bem. Tem certos alunos que não respeitam a professora não é? Porque tem uns aqui dentro minha filha, que só Jesus! Na semana passada, bateram na professora do meu menino. Eu fiquei numa tristeza. Eu chego lá, você precisa de ver como que elas são comigo, me recebem bem. [...] Eu gosto dessa escola, eu gosto muito, já tem mais de dez anos que eu moro aqui, meus meninos sempre estudaram lá. (Renata Maria, mãe moradora do CVE, 48 anos).⁵⁸

Você não sabe ver quem é de um lado que é do outro, por que todos são iguais, não tem diferença mesmo, eu estou falando serio, francamente. Se você for chegar, pegar dois meninos e perguntar assim: quem que é do *predinhos*, menino conhece todo mundo né. Eles vão falar assim quem que é do *predinhos* e quem não é. Agora, os dois são iguais, porque você não vê diferença. [...] Você chega lá na escola e vê todo mundo é tratado igual. Eu estou te falando francamente não tem diferença. [...] Eu já vi professor arrumando tênis, tirando um de quem tem dois, e dando pra quem não tem, a diretora fez isso e falou: você não precisa você tem dois, dá um pra ele, e ele [...] era dos *predinhos*. E eu vi muito, menino que tinha duas camisetas dar pra outro que não tinha, eu vi a diretora fazendo muito isso. Pra poder não ficar, um menino com duas e outros com nenhuma, pra entrar na escola. (Morena de Angola, mãe moradora do CVE, 35 anos).⁵⁹

As falas acima apontam que os alunos são bem tratados, numa atmosfera de carinho, atenção, independente do lugar de moradia. O primeiro bloco das entrevistadas aponta para o tratamento positivo da escola, sem discriminação, com exemplos. Entretanto não faltam críticas, associada à vida dos alunos, ou ao tratamento recebido na escola:

O mais velho passou pela discriminação, porque quando eu vim pra cá eu tinha um marido, ele começou se envolver com o povo daqui, eu até larguei ele.[...] A escola, jogou isso na cara dele uma vez, uma professora, e ele não me contou, na época, com medo de eu ir lá fazer escândalo. [...] Eu não sei o que o Olavo fez, mas a professora Ana⁶⁰, pegou as coisas do Olavo, pegou a mochila e jogou lá fora. Esse dia, eu falei se ele tivesse mentindo pra mim eu ia dar uma surra nele lá. Dei uma surra nele de todo mundo, eles queria chamar a policia pra mim, eu falei: Só que eles estavam errado comigo porque, eles mandava o Olavo vir embora sozinho. Eu falei: chama policia para ver, mas vai descer todo mundo, por que vocês quer chamar atenção de mim que sou mãe dele. Eu pari ele, eu bato nele a hora que eu quiser, melhor eu bater do que vê você batendo, do que vê outro batendo nele mais tarde. Ai

⁵⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 02 jul. 2013.

⁵⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 11 set. 2013.

⁵⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 16 out. 2013.

⁶⁰ Nome fictício.

mandaram o menino sair, eu fui na Ana, Falei assim, ele errou peça desculpa por ele ter errado ter desobedecido você, mas você como professora você não tinha direito nenhum de jogar a mochila dele fora, você é uma educadora. (Divina Dama, mãe moradora do CVE, 42 anos).⁶¹

A crítica da mãe está diretamente ligada a uma discriminação pelo fato do filho viver em uma situação familiar fragilizada. A escola pode não ter discriminado os alunos, referenciando-se somente no local de moradia, mas o último aponta que nem sempre os alunos são tratados como portadores de direito e de respeito.

Destaca-se, no entanto, que a escola tem limites em lidar com as distinções, no momento em que os alunos fogem do padrão e apresentam condutas ou história familiar diferentes das usuais, a entrada dos alunos do CVE escancarou essa lacuna no cotidiano da escola.

A organização que existia na escola até o momento não supria as necessidades do público que frequentava a escola, à época. Tal cenário acabou por agravar e provocar situações de conflito no interior da escola, demarcado pelas diferenças que pareciam grandes,

A gente trabalhava com os projetos, O “Projeto da Diferença”, que era para falar da diferença, de valores então discutia o projeto, a não vamos trabalhar esse projeto da diferença, ai conseguimos textos, fazíamos um teatro, ai depois tinha um jogo, pintada as camisas, ai fazia atividades bem diversificadas, porque não era o tipo de meninos que a gente conseguia fazer ele copiar a matéria, fazer um exercício. (Professora Geni, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).⁶²

Dessa forma, recebendo bem, tratando bem, cuidando de feridas, é dando remédio, pegando dinheiro da minha bolsa, indo lá naquele barzinho da esquina, e comprando macarrão, massa de tomate, e sardinha... Para as famílias que estavam com fome. Eu lá falava, vou comprar um macarrão ali para você jantar, amanhã você vem cá e pega o vale transporte que eu te dou, para você ir lá buscar no plantão social. (Professora Lígia, ex-funcionária da EMJOCAT, 48 anos).⁶³

A despeito das dificuldades, a escola estratégias criadas para lidar com os alunos do CVE fossem iniciativas individuais ou de cunho coletivo, sobretudo sob o ponto de vista do corpo docente da escola, que chegou a criar um projeto para tratar de “diferenças”, como ressaltado acima. O público da escola era constituído por uma parcela que podia comprar merenda na escola e outra que ansiava que improvisava uma alimentação, no âmbito familiar.

Adequar a oferta de merenda com o objetivo de evitar os conflitos é uma solução caseira para amenizar uma evidência: as diferenças socioeconômicas no público da escola. A ausência de políticas públicas consistentes era suprida com alternativas construídas no

⁶¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 02 jul. 2013.

⁶² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 17 set. 2013.

⁶³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 jan. 2012.

cotidiano escolar. Como já mencionado, os moradores do CVE, tinham baixo poder aquisitivo e inicialmente não foi criada uma estrutura que amparasse a escola no processo de inclusão desse público. Como já dito por uma das mães, moradora do CVE, sobre o processo de assentamento no conjunto: “a prefeitura chegou e jogou a gente, não explicou pra gente, eles devia ter tido mais informação conversado, explicado muita coisa pra gente, não, eles chegaram e jogaram, e na escola foi à mesma coisa”. (Divina Dama, mãe moradora do CVE, 42 anos).⁶⁴

O convívio com as diferenças no bairro chegava até a escola em formatos variados, fosse pela cobrança da comunidade do bairro Califórnia, ou por demandas diversas dos moradores do CVE. Uma professora relata as queixas que ouvia da comunidade escolar, sobre os moradores do conjunto,

A vizinhança da escola, que também era vizinho do Conjunto Via Expressa, aquela rua que fazia o caminho do conjunto via expressa, e ali, eles, mexiam no lixo, tocava a campainha. Roubavam, jogava lixo no chão para ver se tinha alguma coisa pra comer, pediam muito, eram pedintes, pediam muito, muito mesmo! [...] Eles têm uma mania de pedir as coisas, sabe como é que é? Eu acho que sem, sem necessidade, ganhar tudo bem, mas ficar de porta, batendo campainha, não dá. (Professora Lígia, ex-funcionária da EMJOCAT, 48 anos).⁶⁵

Eles viviam na rua, as mães colocavam os filhos pra mendicância, e eles mendigavam o dia todo. Quantas mães abandonavam os filhos, e eu não as julgo por isso, porque no desespero da fome, ela deu os filhos, para os outros. Uma mãe deu o filho e assim jogou o filho lá na favela, e essa pessoa não se sentia na responsabilidade de botar esse menino na escola. Já que estava o favor de dar comida a ele, e lugar para dormir. Quantas famílias moravam debaixo do viaduto e não tinham condição de levar os meninos pra escola, eram pedintes. (Professora Lígia, ex-funcionária da EMJOCAT, 48 anos).⁶⁶

A convivência com diferenças que parecem antagonismos no que refere a concepções de vida traz conflitos muitas vezes difíceis de serem encarados, até constrangedores, como no caso, conviver com a mendicância e pedintes.

Hábitos dessa natureza entravam em choque com a forma como os moradores do bairro Califórnia se relacionavam entre si. A despeito dessas atitudes se darem no bairro, na rua, havia a questão do reconhecimento da escola como lócus de resolução de problemas, como já citado aqui, no caso das prostitutas, por exemplo. A escola era o equipamento público que o bairro tinha e era lá que as pessoas procuravam para fazer as queixas sobre os moradores do CVE. Nessa perspectiva, além de promover a integração dos alunos dos dois

⁶⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 02 jul. 2013.

⁶⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 jan. 2012.

⁶⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 jan. 2012.

grupos já citado, também mediou situações de conflito entre os moradores, de forma geral, como relatado abaixo.

Tinha uma casa que fazia divisa com aquele restinho da mata da escola, com a escola o dono chegou e disse: olha me roubaram a panela de pressão lá em casa, no muro. Eu disse: mas onde que iam pegar a panela de pressão da sua casa, a no murro, mas no murro é lugar de panela de pressão? Ele respondeu: mas sempre ficou secando lá e ninguém nunca tirou... O equipamento que o bairro tem é onde eu eles pediam socorro. Certa vez, eles roubaram as galinhas, eu fale: se foi eles meu filho, eles já comeram esses frangos há muito tempo (risos) eu não tenho condição de resgatar. O pessoal do CVE buscava a escola para o vale transporte, para levar o menino no posto de saúde. (Professora Lígia, ex-funcionária da EMJOCAT, 48 anos).⁶⁷

Diferente dos familiares, os profissionais que foram entrevistados têm uma visão da escola a partir da área de atuação a partir da prática cotidiana. Contudo a escola é um local onde as relações se constituem, não só com os colegas de trabalho, mas também como os alunos que estão matriculados na instituição. Os profissionais entrevistados iniciaram o trabalho na escola em épocas diferenciadas, os relatos apresentam a escola em um tom positivo:

Essa foi uma escola muito assistida pela prefeitura, porque na primeira fase do João Camilo, ela era construída dentro de uma mata, com uma fauna maravilhosa, uma flora nem se fala, ela foi cotada como escola modelo da prefeitura então ela foi muito bem assistida, muito bem acompanhada. (Professora Lígia, ex-funcionária da EMJOCAT, 48 anos).⁶⁸

Eu comecei a dar aula aqui, entrei naquela época da Escola Plural, no auge⁶⁹ da Escola Plural [...] e aí rolava debate e tinha aquelas reuniões pedagógicas todas sextas feiras, na sexta feira a gente tinha horário para hora de reunião pedagógica, então havia um debate, uma discussão da escola. (Professora Geni, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).⁷⁰

Outros professores entrevistados professores relatam o início do trabalho na EMJOCAT, ao optaram pela praticidade de trabalhar próximo ao local de moradia,

Eu fiquei excedente. Eu tive preferência para vir para João Camilo, foi maravilhoso pra mim porque eu tinha bebê muito novo, de um ano só, e eu nunca conseguia vim pro João Camilo, e sendo excedente, na outra escola, consegui vir trabalhar aqui. (Professora Teresinha, funcionária da EMJOCAT, 44 anos).⁷¹

⁶⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 jan. 2012.

⁶⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 jan. 2012.

⁶⁹ A implantação do Programa Escola Plural provocou várias discussões nas escolas, devido às mudanças que gerou no sistema de ensino, como a reorganização da escola em ciclos de formação, ao invés de séries, acabando com a reprovação, dentre outras mudanças.

⁷⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 17 set. 2013.

⁷¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 set. 2012.

Aqui é mais perto de onde eu moro hoje, e como aqui é, uma situação mais confortável por ter o terceiro ciclo à tarde, aí eu fiz a opção de transferência, aí me transferir pra cá. (Velho Francisco, funcionário da EMJOCAT, 38 anos).⁷²

O primeiro ano que eu cheguei aqui, essa rua de baixo da Escola, ficava cheia de escolares, entendeu? Que vinham trazer os meninos pra cá, a minha experiência lá no CIAC⁷³, era que a prefeitura contratava escolar para levar meninos que vinham de outros bairros, mas aqui não era o escolar que eu via. Depois que eu fiquei sabendo que era escolar dos pais, pais que pagavam escolar pros filhos virem estudar aqui, pais de alunos lá do conjunto Califórnia do outro lado da BR, por exemplo, ou do lado ali próximo ao Dom Bosco, hoje nos não temos mais esses escolares. (Professora Geni, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).⁷⁴

Uma das professoras fala de sua entrada com uma reflexão a respeito da escola, em um contexto de mudança na dinâmica escolar. A fala da professora encontra sintonia com a de algumas mães que também perceberam que a escola mudou. A professora distingue que uma das mudanças, refere-se à ausência de um público em particular, anteriormente formado por pessoas que moravam relativamente distante, mas que podiam arcar com os custos do transporte escolar.

5.5 Indisciplina na escola

A escola é uma instituição de dinâmica própria, visando o cumprimento da função de ensinar. O estabelecimento da organização para que as aulas ocorram pode se dar em vários tipos de clima, mas há um consenso de que a disciplina é necessária, sendo essa uma das palavras chave em uma comunidade escolar.

As escolas têm dinâmica e organização próprias para permitir que os alunos que adentrem o espaço possam estudar, têm horários previamente determinados para as atividades, espaços destinados para atividades que possam desenvolver. A EMJOCAT não foge a tal movimento. O início das aulas é 7h e 13h, respectivamente, no horário matutino e vespertino; os alunos entram na escola e se dirigem as salas para encontrar com os professores. Durante tais horários há uma pausa para o horário de merenda e recreio que é de 20min, para cada atividade. Os professores lancham durante esse período cumprindo o intervalo na “sala dos professores” e geralmente lancham. Na saída também há uma disposição que protege os mais novos, que saem em fila com as professoras e geralmente esperam por mães e irmãos para levá-los até em casa.

⁷² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 26 jun. 2012.

⁷³ Centro Integrado de Atendimento à Criança

⁷⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 17 set. 2013.

Ao término do recreio, os alunos voltam para a sala espontaneamente, juntamente com os professores, exceção feita os alunos do 1º ciclo, com idade de 6 a 8 anos que devem ir acompanhados de suas professoras. Há atividades específicas, oferecidas no decorrer do dia, aulas de educação física, informática, momento de biblioteca, vídeos, artes.

A organização de uma escola se dá na medida em que todos obedecem a essas regras, a falta de cumprimento desses procedimentos pode ser considerada com indisciplina. Há alunos que deixam de cumprir tal organização, atrasando para o horário das aulas, entrarem na sala após o recreio, desviando do caminho nas idas para as atividades ainda há aqueles que brigam com os colegas, deixam de trazer as tarefas encomendadas pelos professores.

O cumprimento de regras determina a ordenação, enquanto que o não cumprimento pode significar desorganização. Os pais são previamente avisados sobre tal organização nas reuniões iniciais, contudo nem todos os alunos seguem, tal dinâmica é acompanhada geralmente pelo corpo docente da escola, no caso da EMJOCAT, pela coordenação e direção que têm o dever de fazer cumprir as regras e em última instância referendar o que foi previamente estabelecido. Nessa escola infringir tal ordem é considerado indisciplina e no caso de desacato aos professores tal ato é agravado, geralmente é explicitado diante da direção da escola, que imputa a correção conveniente, desde diálogo, retirada de frequência a projetos que os alunos gostam tais como recreação e informática, até o chamado dos pais para responsabilização mútua da infração cometida.

A gestão da escola tem a responsabilidade de manter a ordem, uma gestão escolar pode ser avaliada a partir da forma como a escola se organiza ou se percebe um clima de ordenamento no cotidiano escolar.

Um dos aspectos que as famílias mais trataram nas entrevistas tem a ver com a disciplina e conseqüentemente a gestão da escola, como tem ocorrido e as conseqüências para o cotidiano escolar. Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a gestão é exercida por um conjunto de profissionais da educação: diretor, vice-diretor, pedagogos e coordenadores de escola.⁷⁵ Cabe a esse grupo gestar a organização e o funcionamento da escola, seja no campo administrativo ou pedagógico.

A gestão escolar pode recorrer a várias instâncias de discussão e deliberação de decisões, destacando-se as reuniões de pais, colegiado escolar, mas a assembleia escolar⁷⁶ é a

⁷⁵O grupo de gestores é liderado pelo diretor e vice-diretor da escola eleitos na comunidade escolar para um mandato de três anos e com possibilidade de reeleição para mais um mandato. Os coordenadores são professores lotados na escola que podem ser eleitos ou indicados para essa função, dependendo da proposta da gestão em vigor.

⁷⁶É uma instância composta pela comunidade escolar e tem por objetivo definir rumos para escola, seja nos

instância máxima de deliberação. São *locus* definidores de regras e critérios reguladores da instituição escolar, pois permitirem a discussão de encaminhamentos e propostas para situações conflituosas dentro da escola.

A organização escolar pode ser considerada como um termômetro para avaliar a gestão escolar. A despeito da escola se organizar com dinâmicas democráticas há uma ligação direta com a condução do processo escolar à forma de gestar, a disciplina possível na escola, à direção da escola, às pessoas que compõem à direção.

No decorrer das entrevistas, os familiares avaliaram a gestão da escola apresentando alternativas ou criticando a forma como a EMJOCAT tem sido coordenada. Avaliaram ainda o tratamento dado aos alunos até mesmo com alusões ao ensino que tem sido ministrado. Ao serem indagadas sobre a visão da escola, os entrevistados, moradores do bairro Califórnia, opinaram:

Tem um ditado que diz que às vezes o problema não está no próximo, está na gente. Aí tem que analisar olhar, procurar a fonte de onde está nascendo aquilo. Eu até conversei com a diretora sobre a necessidade de mais rigidez, castigos, um pouco mais severos, sabe? [...] Eu falei na escola, eles estão precisando de regras e, fazer com que as crianças, os adolescentes dessa escola cumpram essas regras porque as regras deles estão muito frouxas, relaxadas. (Bárbara, mãe moradora do Bairro Califórnia, 32 anos).⁷⁷

A escola tem muitos projetos e não dá para passar o conteúdo necessário [...]. Há uma indisciplina dos alunos, a indisciplina está muito grande. E é aí que entra a gestão com pulso firme. (João, pai morador do bairro Califórnia, 71 anos).⁷⁸

As críticas sobre o cotidiano escolar sintonizam com a demanda sobre o cumprimento de regras na escola. Os familiares oferecem uma visão crítica do que ocorre no interior dessa. A necessidade de estabelecer regras disciplinares se dá principalmente pelo fato de que a escola é reconhecidamente um espaço onde várias relações se estabelecem, por grupos que se afinam ou não.

A escola é um espaço em que a interação social está dada como premissa e ocorre em meio a conflitos, nem sempre de fácil resolução. A compreensão dos entrevistados é a de que a relação aluno-professor permeia o processo educacional e é nessa perspectiva que colocam a escola em pauta.

aspectos, pedagógicos, administrativos, financeiros. Ocorre pelo menos 2 vezes no ano ou em caráter excepcional, quando demandado.

⁷⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 01 jan. 2012.

⁷⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 14 jul. 2012.

Eu acho que há uma desmoralização. E outra coisa também: a escola mudou muito, em geral, o modo do ensino. Eu vejo as professoras tratando os alunos com educação, mais do que mãe, no carinho [...]. A professora fica como diz, com “uma faca de dois gumes” de ensino, se ela fizer uma coisa, o menino já sabe o Estatuto da Criança. [...] eu acho que no João Camilo, tinha que investir mais no ensino [...] porque às vezes o projeto ajuda, mas o ensino eles tinham que investir mais. (João, pai morador do bairro Califórnia, 71 anos).⁷⁹

As gestões [...] Têm umas pessoas que são mais acolhedoras, tem pessoas que não são, faz um esforço tremendo para ser, mas não dão conta. Mas para mim, antes o pessoal tinha mais responsabilidade e trabalhava menos, hoje os pais têm que trabalhar muito e participar das reuniões das atividades, às vezes ficam em segundo plano. (Iolanda, mãe moradora do Bairro Califórnia, 57 anos).⁸⁰

Os depoimentos acima apontam para uma crítica generalizada à política de direitos que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente como referencial, à inoperância do sistema educacional em punir alunos indisciplinados e à falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos, há ainda a ideia de que os projetos não qualificam o ensino ministrado, numa ideia de que todo o tempo deveria ser para atividades em sala de aula.

A crítica se generaliza porque várias dificuldades à escola, mas há vários ângulos em que uma escola é avaliada, pois é uma instituição complexa, sobretudo devido às relações sociais que lá se instalam. Os pais têm claro que as relações se cruzam na trajetória escolar dos filhos, para que a formação dos alunos ocorra é necessário considerar várias dimensões humanas seja, artística, cultural, social, dentre outras. As escolas não podem ignorar a necessidade de estabelecer relações sociais que contribuam para o processo educacional dos alunos, em um bom clima escolar, referenciando em um projeto pedagógico que considere a organização em condutas já reconhecidas e referendadas no espaço escolar.

Nelson Piletti (1999) traz uma reflexão sobre as normas de conduta escolar, que podem ser adotadas tanto para os alunos, quanto para os professores. E isso tem a ver com a forma como a escola encara o processo educacional e afirma que:

Há escolas em que se dá mais importância à cordialidade, há tolerância nas relações entre educadores e educandos. Há outras em que prevalece o autoritarismo, a severidade, a disciplina imposta. Em cada caso, na medida em que o professor não se enquadrar nas expectativas, tenderá a sofrer sanções tanto por parte da comunidade (pais dos alunos), quanto por parte dos próprios colegas e dos educandos. [...] Da mesma forma que o comportamento do professor, o do aluno também responde às expectativas da comunidade, da administração e dos próprios colegas. (PILETTI, 1999, p.61).

⁷⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 14 jul. 2012.

⁸⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 07 jul. 2012.

Conforme Nelson Piletti (1999), há uma expectativa sobre a conduta e os papéis dentro da escola. Essa afirmação encontra sintonia com os depoimentos dos familiares entrevistados sobre as gestões que atuaram na escola, nos períodos que seus filhos frequentaram a escola.

Os familiares associam a gestão que coordena a escola à disciplina instaurada no espaço escolar. Nesse caso, o desempenho de cada diretora no quesito disciplina é citado pelos familiares entrevistados e avaliado tendo como base a rigidez ou tolerância delas diante do comportamento dos alunos:

Maria⁸¹ pegava mais no pé dos meninos, Mariana e Marina eram mais rígidas. Marluce e Meire... Essas eu acho que são meio devagar. (Beatriz, mãe moradora do Bairro Califórnia, 39 anos).⁸²

Eu vejo que tem gestões que têm mais pulso, outras [têm] mais manejo, mais jogo de cintura, e outras não, agora eu fico com pena de quem está saindo da escola porque tem gente que está saindo da escola aí com déficit muito grande de conteúdo. (Iolanda, mãe moradora do Bairro Califórnia, 57 anos).⁸³

A avaliação dessas mães é a de que as diretoras têm posturas diferentes diante dos alunos. Regras e normas fazem parte do cotidiano escolar e podem ser assumidas em intensidades variadas, há um senso crítico em relação à escola e ao formato de cada gestão, compreendem que não basta ter regras e princípios como eixo no processo educacional, as falas das mães sugerem que a direção da escola dá o tom a escola, à disciplina escolar.

Duas entrevistadas, que exerceram cargo de direção na escola, fizeram uma avaliação do próprio trabalho, sobretudo da expectativa no exercício da função e sobre a proposta que tinham inicialmente:

Não deixar faltar nada para as crianças, para os alunos, a direção envolvia todo mundo e, em busca do cumprimento da carga horária do aluno, não só com intuito de mantê-lo lá dentro, mas com uma proposta bacana de trabalho. (Professora Lígia, ex-funcionária da EMJOCAT, 48 anos).⁸⁴

Nossa proposta era essa: a de criar esse sentimento de pertencimento dentro da escola, senão não iria caminhar nada. Então a proposta foi valorizar a escola integrada, porque ela era um espaço que a maioria dos alunos do Conjunto Via Expressa frequentava e eram os alunos que apresentavam maiores dificuldades, indisciplina, de tudo. (Dona Carola, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).⁸⁵

⁸¹ Os nomes das diretoras citados são fictícios.

⁸² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 01 dez. 2012.

⁸³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 07 jul. 2012.

⁸⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 jan. 2012.

⁸⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 04 abr. 2012.

Os depoimentos acima mostram que as professoras que já ocuparam o cargo de direção na escola almejavam suprir as necessidades dos alunos, por isso buscaram alternativas para manter o aluno na escola, sobretudo aqueles que apresentavam mais dificuldades. Ao contrário dos pais, as ex-diretoras entrevistadas não citam a disciplina como uma questão, entretanto essa é uma preocupação para os pais, tendo em vista que a escola deve seguir em ordem na escola. Há a compreensão de que para aprender é necessária uma orientação disciplinar desejável, mantendo um clima escolar propício à aprendizagem.

5.6 A escola, antes e depois do CVE

Na escola em questão, encontram grupos sociais que se distinguem pela conduta ou comportamento no ambiente escolar e pelo modo de vida. Nessa perspectiva é que se investiga o processo de integração social desses grupos. A necessidade de integração advém da hipótese de que em alguma medida um dos grupos foi excluído. João Ferreira de Almeida (1993) argumenta que:

Por muito cuidado que se ponha na tentativa de distinguir quais são os excluídos, por muito boas intenções que haja em apoiá-los, não se pode esquecer que do outro lado está a definição, tantas vezes oculta e censurada, de quem são os incluídos, os integrados. Entre os problemas delicados que a exclusão coloca está certamente a tentação tecnocrática e homogeneizante da normalização. Ninguém ignora que a capacidade de impor classificações, qualificações, constitui, ela própria, um poder muito desigualmente distribuído, ao mesmo tempo que dotado de grande relevância social. E mais ainda quando se trata do lugar a partir do qual se escolhem os que podem ser subsidiados, ajudados, assistenciados. (ALMEIDA, 1993, p. 831).

Como já visto a integração pressupõe a pluralidade de manifestações e a integração nem sempre surge tão facilmente nas relações sociais no interior da escola.

Uma das questões destacadas nas entrevistas refere-se a uma observação, que em algumas falas soa de forma subjetiva: a escola antes e a escola depois. Inicialmente nem todos os entrevistados explicitam objetivamente sobre o motivo de a escola apresentar formatações diferentes no decorrer do tempo. Após um tempo da entrevista ou após provocados, a demarcação era nomeada: a chegada dos alunos do Conjunto Via Expressa à EMJOCAT.

A chegada dos moradores do CVE se deu no ano de 2004. A documentação existente traz a solicitação da presença dos alunos da EMJOCAT na escola. O Poder Público tentou uma aproximação com os novos moradores. No dia 30 de abril de 2004 foi enviado pela Gerente de Educação Regional Noroeste um comunicado, convidando a Escola Municipal

João Camilo de Oliveira Torres para participar da inauguração do conjunto habitacional Via Expressa.

Esse documento também descreveu o conjunto como “o empreendimento habitacional destinado às famílias desabrigadas pela chuva no período de 2002/2003.” Entretanto, como já mencionado, as famílias que foram morar, originalmente no CVE era composta por uma parcela da população acometida pela perda de moradias, devido às enchentes no ano de 2003, há ainda pessoas que eram moradoras de rua e famílias em situação de risco social e que, anteriormente, moraram em vilas, favelas e abrigos, como revelados no decorrer da pesquisa.

Em publicação datada de maio de 2004, o Jornal Noroeste estampou a notícia sobre a inauguração do Conjunto habitacional. A reportagem descreve a organização predial do novo conjunto, cita o fato de que o “o dia da inauguração contou com a presença do prefeito Fernando Pimentel, além de diversas apresentações e inúmeras autoridades”. (EX-DESABRIGADOS..., 2004). Dentre os documentos pesquisados não há nenhuma indicação da presença dos alunos das escolas convidadas no citado evento de inauguração. O que se considera aqui é que o documento pode representar uma prova documental da confluência da política habitacional com a de educação, fato esse que talvez viesse a contribuir para a interação entre os dois grupos.

As funcionárias da PBH que foram entrevistadas também avaliam as características que os moradores do CVE apresentam como atitudes que necessitava de adequação para o ambiente que iriam viver. O Noroeste Notícias já apontava tais dificuldades e a solução organizada pela PBH, através da Secretaria de Habitação de manter uma equipe técnica com a finalidade de desenvolver um trabalho educativo tendo em vista a convivência condominial, considerando as dificuldades de adaptação que de acordo com a publicação “ocorrem, em parte porque a maioria nunca morou em condomínio. Dividir pagamento da taxa de água, respeitar o vizinho e pagar o condomínio em dia, por exemplo, são obrigações novas para esses moradores” (EX-DESABRIGADOS..., 2004).

Tinha que explicar tudo com desenho, aí eles passavam a entender, em situações diversas sobre reclamação da vizinha de baixo reclamar muito do meu sapato, por andar de salto dentro de um apartamento. Eu tinha que explicar: ‘coloque o chinelo na porta da sua sala, chegou tirou sapato calçou chinelo’. [...] Me irritava toda vez que chegava lá um tititi nas escadas, sentava-se nas escadas, a senhorinha não conseguia passar. Aí eu desenhei a escada, e expliquei: pra que vocês acham que existe escada no mundo? É para as pessoas subirem. Sentar nas escadas impede a passagem. E é isso que está ocorrendo aqui. (Maria, funcionária da Secretaria Municipal de Habitação/PBH, 60 anos).⁸⁶

⁸⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 13 nov. 2012.

Há uma dificuldade na vida em apartamentos por causa da relação condominial. Além disso, havia aqueles que não sabiam utilizar objetos básicos; por exemplo, o vaso sanitário, havia vários casos de depredação ali. Descobrimos isso em conversas com os alunos porque faziam as necessidades no chão, atrás da porta. Era uma briga na escola, com as funcionárias da limpeza. Algumas crianças os menores faziam inclusive faziam na roupa. [...] Isso também é uma coisa que tem que ser olhada, a diretora e a vice estavam muito acolhedoras. A diretora apesar daquele temperamento italiano, assim muito explosivo, ela foi extremamente afetiva, ela efetivamente gostava dos meninos, ela queria que os meninos ficassem ali, e outras pessoas também, mas não era o grupo todo. (Luísa, funcionária da Secretaria de Educação/PBH, 55 anos).⁸⁷

A dificuldade de seguir as regras da nova estrutura refletia na escola em vários aspectos. Pessoas que moravam em abrigos ou nas ruas não tinham hábitos apropriados por uma parcela da população que morava permanentemente em casa, as dificuldades de habitação, a inovação da experiência refletiu na escola, no cotidiano, na figura dos filhos. Professores e funcionárias da PBH, do departamento de educação e da secretaria de habitação discutiram tais diferenças no comportamento da comunidade e as possíveis consequências para o cotidiano escolar,

Essa é a percepção minha: os meninos dentro da sala de aula, todos dentro da sala de aula, a própria reclamação dos professores, que hoje é a de que o menino não faz o para casa, ele não vem à aula, e as reclamações não eram essas, essas eram secundárias. Falavam: ‘mas esse menino mexe com o outro’, ‘xingam a mãe do outro.’ ‘Não tem condições’, ‘esse menino me agrediu, me jogou a cadeira’. Isso era só a dificuldade que todo mundo estava tendo em lidar com o pessoal do conjunto. (Dona Carola, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).⁸⁸

Parecia hospital psiquiátrico era a impressão que a gente tinha na época, sabe, era muita sujeira, muitos alunos. Muitas famílias eram catadores de papel, ai quiseram continuar a mesma vida lá e não tinha lugar para guardar galinha e cachorro. (Professora Teresinha, funcionária da EMJOCAT, 44 anos).⁸⁹

A maior rejeição era realmente com os professores do 3º terceiro ciclo, porque as turmas eram formadas com aqueles adolescentes muito sem normas. Eu presenciei uma cena que me marcou muito.... Um dia que eu entrei dentro da cantina, e vi um menino batendo boca com as cantineiras e brigando e xingando. E foi aquele ‘Deus nos acuda’ porque ele estava ameaçando ai eu entrei, busquei esse menino e ele chorou comigo e falou, eu quero só mais um pouco de comida. [...] O problema é que havia uma confusão de papéis ali, o que eu espero desse menino? O que esse menino espera de mim. Eu [o professor] espero que esse menino entre na cantina, coma direitinho ali e vai embora. Mas ele não estava acostumado com isso, não era rotina dele, era um menino que estava fora da escola há muito tempo em trajetória de rua, e ele tinha medo de tomarem o prato dele. Quando eu consegui ver isso nos olhos desse adolescente, deu muito trabalho, mas acredito que ele tenha conseguido superar isso, porque posteriormente a mãe dele, em contato direto nosso dentro do conjunto foi articulando, sendo umas das lideranças dos prédios. (Luísa, funcionária da Secretaria de Educação/PBH, 55 anos).⁹⁰

⁸⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 14 nov. 2012.

⁸⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 04 abr. 2012.

⁸⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 set. 2012.

⁹⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 14 nov. 2012.

Os profissionais que atuaram junto à escola, surpreenderam com o comportamento dos alunos, pois o comportamento não era inadequado para a nova fase da vida desses. As dificuldades relacionavam-se a uma vida anterior, que viveram, com escassez de comida, mendicância, desrespeito ao professor. A comunidade escolar deveria buscar alternativas para a convivência, pois os hábitos apontados não seriam facilmente revistos tão rapidamente, havia aqueles que já haviam incorporado a cultura escolar estabelecida, os moradores do bairro Califórnia e aqueles que representavam o reflexo do que viviam em casa, os moradores do CVE.

A EMJOCAT transformou-se em *locus* para resolução dos problemas, não só dos alunos, como também da comunidade, como o depoimento abaixo aponta,

A relação com a escola se dava pelo, pelo procedimento dos alunos... Sempre era a disciplina [...] teve uma diretora que eu não me lembro o nome dela, que começou a entender que ela tinha que entrar na jogada de forma comunitária para ajudar a coisa melhorar não só no comportamento dos alunos dentro da sala de aula, mas na própria convivência deles ali na comunidade. Então nos tínhamos varias reuniões com a escola, com várias pessoas de políticas públicas: SMED, nós da habitação, a ASPA⁹¹ presente, [...] o centro de saúde presente [...] a CEMIG, as vezes o problema era COPASA, porque a reunião condominial dava muito essa questão de água, pagar água. (Maria, funcionária da Secretaria Municipal de Habitação/PBH, 60 anos).⁹²

O depoimento acima pode ser comprovado por atas de reuniões em que foram registrados os encontros realizados na escola com o objetivo de resolver problemas que a comunidade enfrentava com a chegada do CVE no bairro. Em reuniões realizadas no ano de 2005, em encontro intersetorial⁹³ solicitado pela EMJOCAT para discutir os problemas detectados no conjunto habitacional e suas possíveis soluções. Neste documento, a escola menciona de maneira generalizada as queixas registradas no ambiente escolar e, ao invés de descrever as características dos alunos que residem no conjunto como se propõe, aborda a condição vivida por eles como moradores do conjunto. Em um trecho a instituição registrou que “[...] o reflexo dessa situação foi impactante em sala de aula”, sem mencionar especificamente quais são os impactos sobre a educação dessas pessoas. Outras reuniões foram realizadas na escola, nesses encontros vários procedimentos foram encaminhados com o objetivo de resolver problemas apontados no âmbito da educação: a EMJOCAT promoveu ações voltadas à alimentação complementar dos alunos, inclusive nos períodos de férias. Mas coube a escola

⁹¹ ASPA – Ação Social e Política Arquidiocesana era a instituição responsável pelo Programa Pós-Morar – Residencial Via Expressa.

⁹² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 13 nov. 2012.

⁹³ Envolvimento dos seguintes órgãos governamentais: SARMU-NO, SMGO, SLU, SMAS, SMED, SMAHAB, PMMG.

ainda o agendamento junto ao Plantão Social da Regional Noroeste, como o objetivo de organizar ações voltadas para ‘assessoria jurídica na mediação de conflitos referentes ao convívio em condomínios.’ (BELO HORIZONTE, 2005a)

A escola promoveu ainda atividades recreativas e culturais e disponibilizou “professores para atender os alunos nas diversas demandas, preferencialmente, fora do 1.5.”⁹⁴ PBH 18/10/2005. As demandas apontadas referem-se à ampliação do tempo dos alunos na escola, por isso o programa Segundo Tempo⁹⁵ foi implantado, além de projetos que possibilitassem o atendimento pedagógico para os alunos que necessitassem ajuda nessa área. (HERMONT, 2008).

Os profissionais que atuam na escola falaram da entrada desses alunos, a mudança no clima da escola, a mudança de hábitos, a necessidade de rever procedimentos, posturas e até a estrutura da escola em vários aspectos. Uma das professoras entrevistadas fala sobre a percepção dela e dos colegas de profissão sobre os alunos moradores do conjunto habitacional, revelando os motivos dos conflitos gerados. Enquanto outras professoras indicam aspectos de mudança no público da EMJOCAT após a entrada dos alunos do CVE na escola.

Eles também estavam amedrontados, eles também estavam assustados e dentro do próprio grupo de alunos que chegou a gente conseguiu dividi-los em três grupos: o grupo que estava deslumbrado com tudo que estava aprendendo na escola, principalmente ler e escrever; o grupo que estava ali porque tinha que estar ali mesmo, entendeu? Num instantinho interagiu e virou uma pessoa comum, e o grupo que desafiava, que confrontava, que agredia, que roubava. Então esse grupo não tinha como tratar dele, se não fosse pelo processo de humanização, e foi com esse grupo que eu tive vários atritos. (Professora Lígia, ex-funcionária da EMJOCAT, 48 anos).⁹⁶

Quando eu cheguei no João Camilo eu fui vendo essa clientela, esse público mudando, esse aluno que era de lá ele não veio mais pra cá, eu não sei pra onde ele foi, mas pra o João Camilo não veio mais. E um dos motivos que eu avalio pessoalmente, pela observação, por ouvir os alunos, os comentários nas salas de aula, era isso, era menino que estava vindo pra cá, mas chegava aqui estava perdendo o celular, o tênis. (Dona Carola, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).⁹⁷

Eu lembro que quando eu entrei pra cá a gente toda hora alugava⁹⁸ um ônibus e dividia entre os meninos. [...] mudou muita coisa, com a chegada do Conjunto Via

⁹⁴ A Secretaria de educação disponibiliza o quantitativo de 1.5 professores para atendimentos às escolas, ou seja para cada turma há 0,5 professora para atendimentos. Em casos de projetos específicos tal quantitativo pode ser ampliado.

⁹⁵ Programa do Governo Federal que possibilita a prática do esporte, buscando o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.

⁹⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 jan. 2012.

⁹⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 04 abr. 2012.

⁹⁸ A escola alugava ônibus para excursões e dividia o pagamento entre os alunos.

Expressa e [devido] ao poder aquisitivo, a gente teve que lidar com uma nova classe social. Eu acho que foi um susto para muita gente, o que era exceção, alguns alunos muitos carentes. Ai todo mundo procurava ajudar, chamava no cantinho, o que era exceção passou a ser regra geral. (Professora Teresinha, funcionária da EMJOCAT, 44 anos).⁹⁹

O turno da manhã sentiu mais porque englobou um maior numero de alunos [...]. Impactou muito o turno da manhã, com turmas muito cheias, um cotidiano escolar que ninguém estava acostumado, que era: furto no recreio, criança roubando a outra, roubando a merenda da outra, roubando dinheiro da outra e então o recreio ficou mais violento e o grupo sem saber muito o que fazer com essa situação, todo mundo muito assustado. (Dona Carola, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹⁰⁰

As mudanças decorrentes da chegada dos moradores do CVE na escola surpreenderam os entrevistados, sobretudo por terem de lidar com um público que, até então, não frequentava a escola. Dificuldade de lidar com um público que desafia o professor diante de comportamentos inesperados, como utilizar palavrões corriqueiramente, furto de objetos de colegas, desacato aos professores.

Miguel Gonzales Arroyo (2004) realizou uma pesquisa em escolas municipais de Belo Horizonte e discutiu esse desafio, o autor fala de exigências que o magistério coloca atualmente, considerando que as imagens que os alunos tinham dos alunos podem ser quebradas, nessa perspectiva a convivência professores/alunos deve ultrapassar a dimensão do julgamento e permitindo que o aluno, sobretudo esses que têm comportamentos tão distantes do padrão escolar, possa ser encarado numa dimensão humana, passível de educação.

Os professores entrevistados têm a percepção de mudanças no ambiente escolar a partir de fatos concretos, ou seja, o aumento substancial de alunos pertencente a uma “nova classe social”, como declarado acima pela professora, mas principalmente devido a uma parte desse grupo cujo comportamento era muito diferente dos demais, principalmente devido aos recorrentes furtos de objetos.

Todas as escolas podem vir a ter incidentes com alunos que venham a fazer pequenos furtos, entretanto na EMJOCAT, a prática de furtos deixou de ter esse caráter e passou a fazer parte da rotina escolar, como afirmou uma das entrevistadas acima. Tal prática não era comum a todos os alunos recém-chegados a escola, entretanto ganhou uma grande dimensão tornou-se corriqueira. O desgaste se dá, sobretudo, por ter que lidar com situações dessa natureza numa perspectiva cotidiana, buscar o objeto roubado, corrigir o autor.

Soma-se à dificuldade em lidar com um público novo, a perda de uma parcela de alunos que pertencia à classe média, ou seja, o corpo docente da escola teria que lidar com o rompimento de um perfil de escola, como citou uma das entrevistadas.

⁹⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 set. 2012.

¹⁰⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 04 abr. 2012.

Nem sempre a busca na escola era para solucionar problemas, rever ações, pedir ajuda. Muitos moradores procuraram a escola para retirar seus filhos do estabelecimento, em busca de transferência.

Muitos foram embora, foram pro Mario Werneck¹⁰¹, foram pro Clovis Salgado¹⁰²[...] Os pais diziam: ‘Estou tirando porque não quero’, ‘porque já apanhou,’ ‘porque foi roubado’, ‘porque “eles” não têm modos, não quero meu filho convivendo com esse grupo,’ assim tranquilamente falando. [...] Chegava momentos que a gente falava assim, se você pode você tira. (Professora Lígia, ex-funcionária da EMJOCAT, 48 anos).¹⁰³

Tirando os filhos. Eles entendem que aqueles que depredam a escola, que não respeitam ninguém, têm o mesmo direito. Então o do outro[que respeita as regras] é que não está não esta sendo garantido. (Dona Carola, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹⁰⁴

Eu acho que no começo existiu, um certo choque cultural, muitos pais tiraram os meninos daqui e isso foi notório, isso foi notório. Mesmo que não haja nada organizada, uma pesquisa que seja feita para saber por que esse menino estava saindo daqui. Eu sugeri para uma das acompanhantes da época vocês tem que perguntar quando vem pedir a matrícula qual o motivo da saída. (Professora Geni, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹⁰⁵

Olha eu acho que houve um descontentamento com a escola com relação a tudo, com relação as festas, com relação com que eles achavam que era uma educação de qualidade sabe. Eu por exemplo cheguei a conversar com pai, e a mãe me fala; eu vou mudar meu filho para uma escola boa. E eu falei o que é uma escola boa pra senhora? E mãe responde: eu vou por lá Leon Renault¹⁰⁶ porque os meninos que chegarem as sete e cinco da manha, não entram. Começamos a notar sabe, a fazer uma pesquisa e anotando no caderno, todo mundo que pedia transferência. [...] lá na direção eu acho pra você lá, depois a gente até parou por que o numero era tanto depois diminuiu. [...] Chegou a um ponto de a gente pedir as meninas da secretaria que todo aluno que pedisse transferência que viessem conversar com a direção, sabe então elas não davam transferência antes que viesse conversar.(Professora Teresinha, funcionária da EMJOCAT, 44 anos).¹⁰⁷

A saída dos alunos, moradores do bairro Califórnia, da escola pode ser observada em números. A diminuição do número de turmas, da demanda por escola, como colocada no capítulo 2, mostra que a demanda não é a mesma há 10 anos. Diante dos fatos, e dos depoimentos observa-se que a escola perdeu credibilidade diante da comunidade. Ressalta-se que os gestores e secretários da escola, falaram sobre o caderno de anotações dos pedidos de transferência, mas em nenhum momento teve autorização ou acesso a ele, para utilizar como fonte na pesquisa.

¹⁰¹ Escola Municipal localizada no Bairro Camargos.

¹⁰² Escola Estadual localizada próxima ao Conjunto Califórnia.

¹⁰³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 jan. 2012.

¹⁰⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 04 abr. 2012.

¹⁰⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 17 set. 2013.

¹⁰⁶ Escola Estadual localizada no bairro Gameleira.

¹⁰⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 set. 2012.

Saia a classe média, que podia financiar algumas atividades e entrava um alunado novo, que era frágil sob o ponto de vista econômico e tinha dificuldades para seguir regras sociais óbvias, como o respeitar a posse de objetos alheios. Teriam que lidar ainda com a perda de uma parcela do corpo discente da escola, que evadiu diante do novo cenário escolar.

De acordo com uma das entrevistadas, a ausência de um público que sempre existiu na escola e se ausentou, por não querer conviver com um público que apresentava os hábitos citados. A percepção de que a entrada dos alunos moradores do CVE trouxe alteração no ambiente escolar foi destacada não só pelos professores, mas também pelos pais dos alunos moradores do bairro Califórnia.

As mães entrevistadas apontaram mudanças na escola após a entrada dos alunos moradores do conjunto: a tensão constante no clima escolar, estranhamento diante de comportamentos inadequados dos alunos oriundos do CVE. Há ainda a questão colocada pela demarcação da diferença de comportamentos, o preconceito diante de organizações familiares que não eram comuns no bairro Califórnia:

Pra mim não teve muita diferença. Não achei muita coisa de diferença não, por que meu menino graças a Deus é um menino calmo. Não mexe com ninguém, por que ele nunca brigou com aqueles meninos lá de cima [do CVE] e os meninos ali em cima também nunca brigaram com ele. (Beatriz, mãe moradora do Bairro Califórnia, 39 anos).¹⁰⁸

[...] Eu vejo que hoje há uma incidência maior de casos de violência, que elas [as diretoras da escola] hoje têm a intenção de resguardar, para não se expor, pela população que existe lá agora. (Iolanda, mãe moradora do Bairro Califórnia, 57 anos).¹⁰⁹

[...] mas tem aluno e mãe de aluno agredindo professor lá no João Camilo é gente que veio sem um vínculo de educação, sem esse vínculo familiar e com muita falta de educação. Quando os meninos dos conjuntos chegaram àquela escola, acabou o João Camilo que era antes [...] Havia meninos que a mãe não cuidava. Já chegaram a ponto de trazerem umas meninas para quadra para lavarem a cabeça das meninas. A gente conseguiu aqueles xampus, porque aquela piolhada, piolho, que voava longe, lavaram as cabeças das meninas, dos meninos. Depois as pessoas foram colocando certas normas, que mesmo hoje ainda passam apertos com certos alunos. Eu acho que a prefeitura, quis colocar eles aqui sem estrutura, sem um mínimo de apoio até para escola naquela época, e isso influiu muito no ensino, a escola João Camilo, hoje é um fracasso no ensino. (João, pai morador do bairro Califórnia, 71 anos).¹¹⁰

Há os costumes, agora atualmente eu não sei, mas tinha gente que ia até sem tomar banho. [...] Com cheiro ruim, de falta de banho. Têm de tudo, pais que não assumiram, de mães que não assumiram, de filho que mora com avó, isso tudo gera uma diferença muito grande, na educação. [...] Assim foi muito chocante quando vieram. (Iolanda, mãe moradora do Bairro Califórnia, 57 anos).¹¹¹

¹⁰⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 01 dez. 2012.

¹⁰⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 07 jul. 2012.

¹¹⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 14 jul. 2012.

¹¹¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 07 jul. 2012.

Vale esclarecer que a entrevistada anterior cria os seus netos, entretanto destaca tal situação dentre os alunos do CVE, como um ponto negativo. Os entrevistados acima expressam acerca dos hábitos dos alunos moradores do conjunto baseado em comportamentos e costumes que desaprovam seja sob o ponto de vista de hábitos individuais ou condutas coletivas. As experiências vivenciadas pelos moradores do Califórnia com os moradores e alunos do CVE, em reuniões na escola, levou-os a confirmar a impressão de que os moradores do CVE pertencem a um grupo composto por pessoas com problemas nas áreas de higiene pessoal e organização familiar.

A escola assume os alunos na perspectiva que trabalha em uma estrutura já instalada, a adaptação a um novo modelo se deu, a partir da experiência vivida. As atitudes tomadas se deram não só por uma observação do espaço escolar, como também constatações das do entorno, da comunidade. As mudanças que ocorreram na escola tiveram impacto na comunidade, várias festas eram assumidas pela escola, incorporadas ao calendário do bairro, pois a escola é um espaço de socialização para a comunidade local, como argumenta uma das professoras,

Acho que a comunidade queria manter aquelas festas, porque acho que o bairro é muito carente de eventos culturais e de lazer e eles tinham uma referencia na escola, por exemplo, a festa junina era uma festa que ‘bombava’ vamos dizer assim, no bairro inteiro, todo mundo vinha mesmo quem não tinha filho aqui. (Professora Teresinha, funcionária da EMJOCAT, 44 anos).¹¹²

A escola tinha o projeto pedagógico, fazia parte da proposta da escola, as festas juninas que eram festas grandiosas, que tinha a participação da comunidade. É festas da família, eventos grandes aqui na escola, que hoje não existe mais, [...] e ainda teve a festa das barraquinhas para vender, e os meninos pedindo muito, mendigavam muito, então falavam: ‘ai professora me dá a ficha’, ‘me dá dinheiro,’ Ai eu discuti gente vocês estão vendo que essa proposta de festa junina não dá mais certo. A gente tem outra comunidade, queria gastar para ajudar a escola. (Dona Carola, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹¹³

A convivência na EMJOCAT com os dois grupos de alunos: moradores do CVE e moradores do bairro Califórnia, foi o ambiente vivenciado pelos professores da escola por muito tempo. As alternativas encontradas pela escola para promover a integração social entre os alunos e estabelecer níveis de convivência na escola, sobretudo por lidar com grupos que tinha padrões distintos de comportamento.

Na perspectiva da administração pública o conjunto Via Expressa pertence ao Bairro Califórnia, entretanto tal demarcação é colocada sempre, sobretudo pelos moradores. As

¹¹² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 set. 2012.

¹¹³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 04 abr. 2012.

diferenças localizadas nos alunos também são demarcadas tendo como parâmetro o local de moradia. É como se o grupo de alunos do CVE tivessem características comuns a todos, não há destaque a exceções ou exemplos positivos. Há ainda a ideia de que a presença dos alunos do CVE na escola modificou o ambiente escolar, numa perspectiva negativa. Os depoimentos dos familiares acima levam a interpretação de que não há distinção entre os alunos do CVE, diferente do que foi apontado pelos professores anteriormente.

Os moradores do bairro Califórnia, veem a chegada dos moradores do CVE à escola como danosa à comunidade. A produção dessa ideia estigmatizou aqueles moradores, como revelaram várias situações relatadas pelos moradores do CVE.

Algumas atitudes dos alunos moradores do CVE surpreenderam aos moradores do bairro Califórnia, que tiveram dificuldade em aceitar as diferenças e a convivência de seus filhos com pessoas com comportamentos tão distintos dos seus. O comportamento que pareceu tão distinto acabou generalizando para todos os moradores do CVE, associado ao local de moradia dos alunos, tidos como marginais, sujos, mal educados.

A imagem que os moradores do Bairro Califórnia têm dos moradores do CVE baseia – na visão de que houve prejuízo para a comunidade, devido aos hábitos, considerados como inadequados, sobretudo pela ligação com a violência, a indigência. Imagem baseada ainda na suposição de que os moradores do CVE foram contemplados em uma política pública de habitação e eram pedintes, indigentes;

São os assentados, eles vieram do tempo do Pimentel¹¹⁴. Não lembro que ano, mas veio gente assim de varias localidades, são 'sem casa'... Perderam a casa com chuva, tinha gente que morava debaixo da ponte, então o vinculo deles de família-escola, é uma coisa mais pra se tirar proveito talvez, para usufruir, mas o compromisso para ajudar, partilhar é menor. (Iolanda, mãe moradora do Bairro Califórnia, 57 anos).¹¹⁵

O relacionamento deles aqui é o seguinte, é um pessoal que acostumou onde eles moravam, que era Morro das Pedras, nesses outros bairros da periferia, onde eles moravam. Acho que eles acostumaram a pedir, [...] então eles têm uma mania de pedir as coisas, sabe como é que é? Eu acho que sem necessidade, de ganhar tudo bem, mas ficam de porta, batendo campainha [...] aquilo é costume que eles já tiveram onde eles moravam, e que agora já diminuiu bastante. (Iolanda, mãe moradora do Bairro Califórnia, 57 anos).¹¹⁶

As moradoras do CVE que foram entrevistadas fazem interpretação divergente sobre a necessidade de mendigar, justificando tal ato. Tais atitudes ilustram como a visão sobre um mesmo tema é diferenciada e como essa diversidade de percepção pode refletir no

¹¹⁴ Prefeito de Belo Horizonte, no período de novembro de 2002 à 31 de dezembro de 2008, à época da construção do CVE.

¹¹⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 07 jul. 2012.

¹¹⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 07 jul. 2012.

relacionamento entre comunidades. Vindo a referenciar a forma de como as pessoas moradoras do conjunto relacionaram na comunidade,

A gente do bairro quase todo, tinha preconceito, por causa das coisas que aconteciam aqui dentro, eu não crucifico ninguém, por que ninguém carrega estrela na testa falando que a gente não faz coisa errada. Assim a gente procurava serviço, não achava, estava grávida, não arrumava serviço. Eu tinha largado do meu marido. O jeito da gente foi sair para pedir na rua, nas portas. Passei uma vida difícil, já existia a malandragem aqui, apesar de que a malandragem de antigamente matava fazia as coisas erradas, mas não mexia com a gente aqui dentro, ao contrário de agora. (Divina Dama, mãe moradora do CVE, 42 anos).¹¹⁷

Ah... Viver aqui teve uma época que foi muito ruim sabe, eu já passei muita coisa ruim aqui dentro, porque antigamente aqui era muito violento, mas agora não, agora é normal. Eu acho que o pessoal aqui matava os outros. Brigavam por qualquer coisinha, teve uma época mesmo que eu estava grávida desse menino, o Álvaro, o último, eu tive paralisia facial da minha gravidez dele por que aqui era muito violento, e ai teve uma confusão ai, passei mal, fui para o hospital antes do tempo para ganhar ele. Eles fizeram cesárea em mim, senão eu ia morrer na hora [...] Por causa de problemas dos outros. (Renata Maria, mãe moradora do CVE, 48 anos).¹¹⁸

Aliado a isso há ainda as dificuldades locais do CVE, em um ambiente que havia violência, instituição de novas lideranças, organização do grupo social que se estabelecia e em consequência disso, ausência de normas, aliado ao fato de terem de lidar com a rejeição da comunidade local. O cotidiano cercado de violência demarcou a vida dos moradores do CVE, dentre os relatos, uma das mães faz uma comparação com o local que morava antes da vinda para o CVE, o temor advindo do novo local de moradia, o Conjunto Via Expressa e a relação dos filhos com a comunidade local. Outra mãe fala da convivência com a violência local, já em processo de adaptação ao contexto colocado, a entrevistada faz uma reflexão sobre a alternativa encontrada para lidar com o clima de violência existente no local, não sendo muito diferente do local de onde vinham.

Eu acho que o lugar quem faz é a gente, eu pelo menos, tem cinco anos que eu estou aqui, não tenho o que queixar [...] eu fico na minha. Esse tempo atrás estava muito perigoso, por que eles mataram uns, aí. Acho que eles ficaram com medo, atualmente você não vê uma viva alma de noite nesse portão. É, depois que eles mataram um menino de treze anos aqui no fundo que ficou melhor, acho que ficaram com medo. [...] menino de treze anos, uma criança né? Não era criança porque aprontava igual alguns de vinte. Mas dava para ver eles ai de noite correndo para lá e pra cá com os bagulhos deles. Eu acho que se você não mexe com eles, eles não mexem com a gente também. Eu morei oito anos, lá na favela, eles nunca mexeram comigo, graças a Deus. (Divina Dama, mãe moradora do CVE, 42 anos).¹¹⁹

¹¹⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 02 jul. 2013.

¹¹⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 11 set. 2013.

¹¹⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 02 jul. 2013.

Eles sempre moraram perto de casa de avó, então tinha muitos primos, muita gente, e já pelo histórico violento que tinha aqui a gente ficava meio receoso, eu falava: vai brincar, mas a gente vai olhar quem está brincando junto, não é que fazia aquela divisão de menino, menino pra mim é tudo igual, menino é menino. (Morena Bela, mãe moradora do CVE, 35 anos).¹²⁰

Os familiares entrevistados não negam o clima de violência que se destacava no CVE, associando há outros locais que viveram. O desafio reside no fato de que os moradores do Bairro Califórnia não estavam acostumados a um ambiente com tais características e em consequência a escola também não convivia com alunos que trouxessem tais questões. A rejeição dos moradores do bairro era vivenciada por alguns moradores do CVE.

Quando a violência presente no conjunto começa a ser generalizada para todos os moradores.

Uma moradora do conjunto que assinala ter sofrido discriminações ao lhe ter sido negado emprego por um comerciante do bairro vizinho, alegando “temer que pudesse ser seguida por marginais que residem no local e que seu estabelecimento fosse assaltado”. Ademais a moradora justifica seu isolamento no prédio com o fechamento de portas e janelas, por não suportar a presença de vizinhos que de acordo com seu ponto de vista são “mal educados e despreparados para viver em prédio”. (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2007, p 166).

As entrevistadas avaliam a falta de aceitação da comunidade aos moradores do CVE, não só no campo do trabalho, mas em outras situações do cotidiano:

Esses dias o pessoal estava até falando que a mulher, lá da verdura aos domingos,¹²¹ separa as folhas bonitas para o pessoal da igreja, que é do bairro e deixa as ruins para vender, para o pessoal do conjunto. [...] é que lá dentro fica tudo separado aqueles *pezões* bonitos. Eu acho errado sabe, se é para vender, vende tudo igual. [...] Antes, se batesse numa porta para procurar um serviço eles fechavam a cara. Antes você andava por um lado eles não olhavam na cara da gente, diziam: lá vem o favelado. Perto do meu serviço, tinha um moço, que fechava a porta e dizia: ‘lá vem os favelados’. Agora eles riem, conversam, brincam (Divina Dama, mãe moradora do CVE, 42 anos).¹²²

O depoimento da moradora nos conduz a uma reflexão sobre o processo de aceitação da comunidade do CVE, nos arredores. A entrevistada complementa o depoimento sobre o local que mora, assumindo o comportamento das crianças que lá residem numa crítica ao comportamento dessas,

¹²⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 03 out. 2013.

¹²¹ Aos domingos há uma banca de verduras que fica próxima à próxima à igreja, para venda após a missa.

¹²² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 02 jul. 2013.

Os meninos aqui não respeitam a gente, antigamente os malandros eram ruins com quem era ruim com eles. Eles faziam mal para as pessoas de fora, não fazia nada com a gente aqui de dentro, então tinha matança demais, mas não atingia todos os moradores, só quem estava envolvido mesmo no crime, agora não, eles desrespeitam a gente mais. [...] É difícil! A gente fica com medo, por causa dos filhos da gente, a gente deixava os filhos até sozinhos, hoje não tenho coragem mais. Eu ligo toda hora para saber. Eu já passei mal, mas agora estou no paraíso, em vista do que já passei que agora eu estou no paraíso. (Divina Dama, mãe moradora do CVE, 42 anos).¹²³

A entrevistada revela as dificuldades sofridas e o processo que enfrentou para adaptar-se ao local de moradia, sobretudo pela presença daqueles que infringem a lei. O processo de adaptação parece contínuo, na busca pela sobrevivência e segurança pessoal.

A imagem acerca dos moradores do CVE se deu em várias fontes, com já relatado, sobretudo pela violência local. Há dois fatores que chamam a atenção um deles refere-se a própria comunidade e outro ao cuidado e avisos que o poder público criou, como relatado por uma das entrevistadas.

Lá na escola os meninos se misturaram com os meninos do bairro, ate então eram os favelados, e tudo. Eu acho que nunca vai ter, essa união assim de falar assim é o Califórnia, e não é os 'predinhos'. Muitas vezes as pessoas não falam nem em que rua que moram, só falam que moram nos 'predinhos', que já é uma referência.(Morena Bela, mãe moradora do CVE, 35 anos).¹²⁴

Os últimos depoimentos nos remetem a discussões já realizadas por pesquisadores na área das Ciências Sociais acerca da produção da habitação para a população de baixa renda no Brasil, considerando os fenômenos de estigma que tal população sofre por morar em conjuntos habitacionais e o conflito que existe em torno das relações, sejam elas no interior desses conjuntos, ou em comunidades do entorno em alguns lugares. Até mesmo o conflito existente na interação dos novos moradores dos conjuntos com os habitantes do entorno, ou seja, na questão da integração social, pois geralmente são construídos em áreas periféricas, distantes do mercado de trabalho e dos serviços urbanos. A última entrevistada chega a projetar a dificuldade de integração entre os moradores do CVE e moradores do bairro Califórnia em um futuro próximo. Há que se argumentar que há fatores que potencializaram o preconceito ao público morador do CVE.

Outro fator que veio contribuir para o estigma em relação aos moradores do CVE refere-se a uma medida tomada no ano de 2007 no CVE com o objetivo de resolver conflitos internos e a cessão de apartamentos para moradia de policiais militares. Não há uma diretriz registrada como política pública contendo tal recomendação, entretanto a presença desses

¹²³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 02 jul. 2013.

¹²⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 03 out. 2013.

moradores é registrada com destaque em pesquisa, encomendada pela PBH e realizada pela COBRAPE no ano de 2011. Cada um dos blocos, do CVE, recebeu como morador um policial militar¹²⁵. Brandão (2014), pesquisador e autor de dissertação de mestrado, tendo como objeto o processo de socialização dos moradores do CVE, destaca que:

Houve uma intervenção da policia militar com relação à violência mesmo, eles colocaram moradores, policiais morando nos prédios e ai você via que os meninos comentavam com um nível de amizade com os policiais não com aquele pânico sabe, a fulano mora lá, ele vai dar um jeito sabe, o jeito tal. (Professora Teresinha, funcionária da EMJOCAT, 44 anos).¹²⁶

O Conjunto Via Expressa foi destinado aos moradores de rua em situação de extrema vulnerabilidade social, além dos policiais militares plantados no Conjunto como moradores em 2006, para garantir segurança ostensiva ao local em troca da libertação do pagamento do aluguel do imóvel - o critério de seleção desses policiais que foram residir no Via Expressa I nunca ficou claro (BRANDÃO, 2014, p. 31)

Felipe de Souza Brandão (2014) esclarece que os policiais foram assentados em blocos diferentes dentro do Conjunto Residencial, tal medida devia-se aos “eventos de violência sem precedentes que aterrorizaram os moradores e vizinhos entre 2004 e 2008, chegando a culminar em diversos homicídios dentro e nas mediações do Conjunto Via Expressa I” (BRANDÃO, 2014, p. 75).

O assentamento dos policiais também foi confirmado pelos depoimentos abaixo

Nem a zoonoses podia entrar lá, para recolher lixo, o lixo ficou num lugar meio, isso a gente sabendo daqui de dentro, e acompanhando essas reuniões, os relatos da prefeitura. Ai a policia já estava com uma estratégia para os prédios lá, Sei que eles fizeram uma operação lá e depois disso eles fizeram em cada bloco um morador do prédio que é um policial. (Dona Carola, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹²⁷

Houve uma intervenção da policia militar com relação à violência mesmo, eles colocaram moradores, policiais morando nos prédios e ai você via que os meninos comentavam com um nível de amizade com os policiais não com aquele pânico sabe: ‘ah fulano mora lá, ele vai dar um jeito sabe’, o jeito tal, ‘o cabo tal...’ (Professora Teresinha, funcionária da EMJOCAT, 44 anos).¹²⁸

O direito daqueles outros terminava na hora que outro achava que era direito dele, e ai nos ocupamos, para isso colocou-se lá dentro Policia Militar, desocupava um[apartamento] colocava polícia, desocupava outro coloca polícia, desocupava outro colocava policia, pra eles [invasores] não retornarem, e colocavam policial.

¹²⁵ Durante a pesquisa, buscou-se entrevistas com esses militares em vão. Pois nenhum deles se dispôs a falar, nem mesmo aqueles mais próximos à escola, e com filhos matriculados na EMJOCAT.

¹²⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 set. 2012.

¹²⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 04 abr. 2012.

¹²⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 set. 2012.

[...] foi feito com o comandante esse acerto, quem fez foi com João Antônio¹²⁹ com o comando geral da policia militar que tinha lá na parte social da policia militar, psicóloga, uma assistente social que já atendia pessoas com esse perfil, de quem não tinha uma moradia própria [...] chamavam e perguntavam: 'você topam o lugar lá é *assim, assim*' e resolviam: 'topo, estou indo'. (Maria, funcionária da Secretaria Municipal de Habitação/PBH, 60 anos).¹³⁰

A entrada dos policiais referendou a fama de que o CVE e foi marcado como uma localidade violenta, que deveria ser evitada, estendendo tal visão aos moradores. O lugar é violento por causa de alguns moradores, entretanto o estigma acaba atingindo a todos os moradores.

Em reportagem datada de 11/12/ de 2010, o presidente da URBEL, à época, Claudius Vinícius Leite relatou intervenções realizadas em um conjunto habitacional em Belo Horizonte. De acordo com TâmaraTeixeira (2010):

O diretor da Urbel confirmou ontem que funcionários da empresa foram ameaçados pelos traficantes que impunham uma espécie de poder paralelo na Vila São José. Um boletim de ocorrência foi registrado há três semanas. "Foram feitas ligações para o escritório da Urbel que fica na Vila São José. Nós não podemos sair de lá porque senão será o caos", disse Leite. Segundo ele, neste ano, o Conjunto Via Expressa também teve problemas com o tráfico. (TEIXEIRA, 2010, p 1)

O registro do fenômeno da violência acabou por estigmatizar os moradores do CVE, marcando negativamente aos moradores do conjunto, a despeito de terem reunido em um conjunto habitacional originárias de localidades diferentes da cidade em busca de moradia, o conjunto tornam-se núcleo estigmatizado para as pessoas que lá habitam e para o próprio conjunto.

Como ilustrado, vários acontecimentos contribuíram para que a imagem do CVE fosse ligada a um clima de violência, entretanto essa não é uma situação isolada, há tal demarcação na história da política habitacional no Brasil. Abaixo tal questão, é ilustrada, referenciando em pesquisas realizadas no campo da área de Ciências Sociais.

A tradição de se construir moradias destinadas a populações de baixa renda dos grandes centros urbanos nas áreas periféricas, tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, não só por segregar, estigmatizar ou produzir conflitos entre os grupos e aqueles que sentem excluídos, mas também como tentativa de se compreender esse fenômeno urbano que provoca fatos sociais distintos, inclusive a sociabilidade vivenciada nos grupos.

¹²⁹Nome fictício

¹³⁰Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 13 nov. 2012.

As observações dos moradores do CVE, tendo como referência o processo de integração entre os alunos da EMJOCAT, trazem várias demarcações de estigma já instalado de um grupo de pessoas que mora em um conjunto habitacional específico, em formato compulsório, como alternativo para moradia de pessoas desfavorecidas economicamente.

Ademais o poder público não construiu suporte adequado para uma nova comunidade que se instalava,

A gente batia também que fosse construído um empreendimento numa região onde tivesse escola, centro de saúde, o entorno para que essas pessoas conseguissem morar porque se você faz de forma isolada as pessoas não conseguem morar. Haverá invasão, elas vão embora, elas vão abandonar, elas vão voltar para a rua, elas vão voltar para as vilas e favelas, porque não tem ali a infra estrutura para receber, que era o caso do via expressa. (Maria, funcionária da Secretaria Municipal de Habitação/PBH, 60 anos).¹³¹

O primeiro ponto envolve a questão da segurança dos próprios moradores, porque mesmo sendo cada um com seus certificados eles tiveram ali dentro dos prédios, invasão de grupos de traficantes, de marginais, tiveram sim invasão [...] e eles ficavam refém dessas pessoas porque eles não podiam denunciar. Entramos com policia militar com cachorro e tudo lá, não foi uma ou duas vezes lá, mesmo porque a localização, do conjunto Via Expressa é péssima, ele é perto de nada. Eles colocaram centro e quarenta e quatro famílias, sem um posto de saúde, uma padaria, a escola¹³² tinha que atravessar a BR quer dizer eu coloco vocês aqui oh, e pronto. (Luísa, funcionária da Secretaria de Educação/PBH, 55 anos).¹³³

A crítica apresentada pela funcionária da Secretaria de Educação encontra respaldo em pesquisas acerca do tema habitação para população de baixa renda, pois é sabido que a distribuição das moradias construídas é feita entre aqueles que demandaram, contudo sem compromisso com o bem estar dos grupos que lá vão habitar. A política pública de habitação não se encarrega de dignificar a entrada e a permanência desses grupos nas novas moradias.

Uma das demarcações dos grupos de baixa renda se refere ao local de moradia, ou à falta desse local. Loïc Wacquant (2006) relaciona este estigma a dois estigmas analisados por Erving Goffman (1988), sendo o primeiro, o das deformidades do corpo e o segundo, o relacionado às marcas do caráter. Loïc Wacquant (2006) acrescenta o terceiro, o de natureza territorial. Segundo o autor,

[...] é com o terceiro, que o estigma territorial se aparenta, visto que 'pode ser transmitido por via da linhagem e (que ele) contamina de igual modo todos os membros da família'. Mas contrariamente a estas últimas, pode ser facilmente dissimulado e atenuado (ou até, anulado) pela mobilidade geográfica. (WACQUANT, 2006, p. 28).

¹³¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 set. 2012.

¹³² A primeira escola indicada para atender aos alunos do CVE localizava-se do outro lado da BR 040.

¹³³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 14 nov. 2012.

Loïc Wacquant (2006) distingue o estigma relacionando-o, sobretudo, à questão territorial como uma marca que pode passar para outras gerações, mas está associado, no entanto, ao lugar em que o indivíduo mora. Para o autor, já há um conceito formado sobre as pessoas pobres como perigosas das quais se devem distanciar nas relações sociais e os locais onde a composição é predominantemente de pobres geralmente carregam um estigma.

Que esses lugares estejam ou não deteriorados, sejam ou não perigosos e a sua população seja ou não essencialmente composta de pobres, minorias e estrangeiros, tem pouca importância, no fim de contas: a crença preconceituosa de que assim são basta para engendrar consequências socialmente nocivas. (WACQUANT, 2006, p. 29).

As consequências advindas do estigma em determinado grupo podem ser diversas, sobretudo, quando tratamos de estigmatização territorial, expressão usada por Loïc Wacquant (2006, p. 29) a uma área que se caracteriza por ser um “lugar publicamente etiquetado como uma zona de ‘não direito’ ou uma ‘cite fora da lei’ e fora da norma”. Para o autor, existem várias formas do poder público retirar de pessoas que moram em áreas estigmatizadas como favelas, vilas e ruas, a possibilidade de reivindicar por direitos e dessa forma os tornarem invisíveis para que sejam “escorraçados” de espaços cobiçados.¹³⁴

Loïc Wacquant (2006, p. 31) ainda analisou ambientes americanos, citando Smith (1987, p. 297), e argumenta que, “os ‘lugares’ são arenas estáveis, ‘plenas’ e ‘fixas’, enquanto que os ‘espaços’ são ‘potenciais vazios’, ‘possíveis ameaças’, zonas que devemos temer, tornar seguras ou das quais devemos fugir”. O autor registra que, atualmente, os guetos são “espaços” de encarceramento divididos entre aqueles que tentam manter a identidade negra, a sociedade civil e o poder público. A marca persiste e há uma luta pela dominação territorial e o temor de muitos pela circulação naquele lugar carregado de uma marca não só territorial como também racial.

Em estudo realizado no conjunto habitacional, Cidade de Deus, Alba Zaluar (2000, p. 43-4) argumenta que habitantes de favelas ou conjuntos habitacionais, no seu meio social, sofrem processos estigmatizadores, sobretudo, em conjuntos habitacionais da CEHAB (Companhia Estadual de Habitação - RJ). A autora afirma que há uma negação das “tensões internas que marcam qualquer sistema cultural de qualquer sociedade de qualquer classe social, tornando-nos cegos para as divisões, conflitos e tensões a esta categoria especialmente heterogênea de pobres urbanos”. Ou seja, para ela, uma das formas desse estigma ser

¹³⁴Wacquant relata o fato de terem retirado um bairro social da cidade do Porto, tido como degradado em nome da renovação urbana, utilizando-se de violência policial para expulsão dos moradores, sendo o bairro entregue ao mercado imobiliário com a aquiescência da Câmara Municipal.

potencializado pela demarcação dos pobres como uma massa única, não os reconhecendo como indivíduos com características distintas dentro de um todo.

Alba Zaluar (2000, p. 144) afirma que os moradores do Conjunto Cidade de Deus, seu objeto de pesquisa, também eram retratados pela imprensa com “estigmas veiculados pelos jornais sobre o conjunto habitacional como um todo, qual seja, o de ser um antro de marginais, maconheiros, bandidos e assaltantes.” A autora se refere à ligação de uma imagem distorcida que poderá ser manipulada a partir do estigma de pessoas que moram em determinado lugar, no caso, o Conjunto Cidade de Deus.

A população de baixa renda, já estigmatizada, é entendida como um conjunto de pessoas que pertence a um grupo que depende de outras, que necessita receber bens, conforme avaliação de Loïc Wacquant (2006, p. 28) “uma mácula localizada sobrepõe-se então aos estigmas já operantes, tradicionalmente ligados à pobreza”. A mácula entendida como a marca que os indivíduos carregam devido à associação que se faz ao ligar o local de moradia à pobreza, cenário já da paisagem urbana, nas vilas, nas ruas.

Catherine Monique de Souza Hermont (2008), também discutiu acerca desse grupo oriundo do CVE, que chegava na comunidade, referenciando nas relações no interior da EMJOCAT, e visto como um grupo de pessoas sem identidade definida, mas que não se constituíam como tal. Para a escola um grupo de alunos com um perfil marcado por características de vulnerabilidade e alta mobilidade das famílias. Um grupo que ainda não era um grupo, que ainda não havia se constituído como tal. Alunos de diversas partes da cidade, algumas famílias inteiras, com oito ou mais integrantes ocupando a nova moradia. (HERMONT 2008, p.47).

O fato de morarem em um mesmo local, não determina que tenham comportamentos padronizados, que hajam como em um bloco, há grupos distintos constituídos no CVE, grupos de senhoras, donas de casa, mães de famílias, grupos militares. As condições que os trouxeram ao novo conjunto habitacional os alinhavava na formação de um grupo. No Conjunto se tornaram vizinhos, mas ainda não eram amigos, moravam no mesmo local, mas ainda não compunham uma comunidade. Apesar de não se conhecerem, eles partilhavam uma condição comum; a moradia em um conjunto habitacional, construído pelo Poder Público para atender a uma exigência do Ministério Público, em um bairro que modificou sua rotina devido a presença desses moradores.

Os moradores do CVE não pertencem a um bloco único, mas são encarados dessa forma na comunidade escolar, sobretudo pela dificuldade em lidar com grupos que não têm comportamentos previamente estabelecidos para o ambiente escolar em questão, a escola.

Nessa perspectiva, os moradores do CVE viram um bloco único em contraste com os moradores do bairro Califórnia que também se transforma em outro bloco com características, intenções e estratégias diferentes do primeiro.

A sociabilidade também poderá sofrer comprometimentos devido a conflitos escamoteados, devido a inibição na concretização de relacionamentos. Simmel (1983) aponta que em condições de paz, os grupos convivam, contudo, evitando colisões. Entretanto, não nega o valor do conflito como fator de articulação da unidade. O autor ainda vê o conflito como um fator que possibilite buscar a unidade, ou seja, através do conflito pode-se de alguma forma chegar a um ponto comum, atendendo estratégias diversas, dependendo do contexto dos indivíduos envolvidos.

A formação de grupos na EMJOCAT se deu em consequência do conflito entre os moradores do CVE e os moradores do bairro Califórnia. A questão destacada refere-se ao fato de que os moradores do bairro Califórnia são portadores de uma história, construída com intensidades diferenciadas, mas coletivamente. Em contraposição os moradores do CVE, não têm uma história comum, advém de vivências em situação de fragilidade social, pessoas que buscam direitos diversos, inclusive o da moradia. A organização para esse grupo é muito mais difícil, pois não se conheciam, não têm laços de confiança construídos e ainda viviam em situações em que o preconceito se colocava na comunidade.

Entre os depoimentos, uma das mães justifica a ausência de conflitos com os moradores do CVE ao bom comportamento do seu filho. A entrevistada passou a ideia de que a ausência de conflitos deveu-se a um comportamento unilateral, no caso em questão, do seu filho. Essa postura aparece também em depoimentos de outros familiares moradores do bairro Califórnia, que alegam que os filhos têm bom comportamento e por isso mesmo tendem a não discutir, brigar ou se envolver em situações conflituosas.

Olha, eu não percebi muita diferença pra ela não. Algumas questões eu ficava mais insegura do que ela, porque eu sabia o que estava acontecendo, ela não sabia. [...] Ela percebia diferenças, mas eles são fácies de se entrosarem, ela tinha amiga de lá [do CVE]. Ela não sentiu tanto e eu ficava mais insegura com os meninos. Eu não impedia [o relacionamento dela com a amiga]. Ela é muito cabeça, ela não se envolve, é madura, é líder. (Iolanda, mãe moradora do Bairro Califórnia, 57 anos).¹³⁵

Eu sei, fiquei sabendo que foi muito difícil pra eles né? Ele [o filho] não é de caçar confusão, faz dez anos que meu menino estuda no João Camilo, eu nunca fui chamada pra nada, a não ser quando ele passa mal na escola, nunca fui chamada por uma diretora na escola por conta do Paulo, você pode perguntar todas as diretoras. (Beatriz, mãe moradora do Bairro Califórnia, 39 anos).¹³⁶

¹³⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 07 jul. 2012.

¹³⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 01 dez. 2012.

Como relatado acima, as mães moradoras do bairro Califórnia avaliam que a ausência de conflitos está diretamente relacionada ao comportamento individual dos seus filhos. O relato destaca as atitudes do filho, como fator importante para a manutenção do bom clima na escola. A despeito de classificarem os alunos moradores do CVE como pertencentes a um grupo diferente. Aliado a isso ainda a responsabilidade dos conflitos para o grupo de alunos do CVE.

Ao falarem dos filhos, consideram que a ausência de conflitos cabe ao indivíduo e não ao grupo. Sendo assim, afirmam que a atitude de um membro do grupo se transforma em motivo que desencadeia ou não o conflito, entretanto generalizam o comportamento dos alunos do CVE, classificando a conduta do grupo.

Os depoimentos acima ainda revelam que as mães tratam os filhos como alunos exemplares, pois referendam o comportamento deles e potencializam o mau comportamento dos outros como um todo, mas não assumem que têm preconceitos, apontando a possibilidade de problemas nos outros alunos, não no(s) filho(s).

Assim, a negação das dificuldades no relacionamento entre os alunos na escola surgiu em diversas entrevistas, sobretudo pelas mães dos alunos moradores do bairro Califórnia, que preferem calar-se diante dessa questão. Seja por medo, por querer ignorar, ou até para deixar que as situações que envolvem conflito possam ser assumidas e resolvidas por outrem.

As mães entrevistadas, que são moradoras do CVE têm posições diversas, entretanto não negam a existência de conflitos, brigas, como um fator inerente ao relacionamento na escola.

A escola sempre recebeu bem, meus meninos. Nunca deram problema na escola, nunca fui chamada em conselho tutelar por causa de nenhum deles, nunca recebi reclamação. Eles não brigam em escola, eles não procuram confusão com os outros. [...] Todos deram bem, nunca brigaram na escola. (Renata Maria, mãe moradora do CVE, 48 anos).¹³⁷

Nunca recebi um comunicado que o João estava andando com gente errada, só me falavam que ele conversava demais na classe. Mas nada em matéria de droga graças a Deus. (Morena de Angola, mãe moradora do CVE, 35 anos).¹³⁸

Eles são mais levados. Eu acho, os meninos daqui são muito rebeldes, junta com uns meninos de lá que são rebeldes... Mas os daqui são bastante, acho que, tem uns que são e falam assim: há eu sou do Carandiru, você mexe comigo, eu sou do Carandiru, então eles 'se acham'. (Divina Dama, mãe moradora do CVE, 42 anos).¹³⁹

Se eu falar por mim, pelo meu filho ele não teve esse problema, ele se enturmou com os meninos. Ele e outros meninos que se relacionam com outros meninos do

¹³⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 11 set. 2013.

¹³⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 16 out. 2013.

¹³⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 02 jul. 2013.

bairro, que não moram aqui no residencial, mas eu acho que assim, acaba que tem uma diferença [...] Não vai ficar cem por cento, porque eles rotularam, é uma coisa que assim não a escola, não digo a escola, mas assim a comunidade em si acaba que dá uma rotulada, há muita gente que sabe que eu moro aqui¹⁴⁰. (Morena Bela, mãe moradora do CVE, 35 anos).¹⁴¹

Os depoimentos apontam vários fatores para assinalar que os filhos mantêm um bom relacionamento com outros alunos na escola e um comportamento dentro dos padrões considerados ideais, como não brigar, não usar drogas e não causar problemas que demandem a presença dos pais na escola.

Entre as citações apresentadas, duas apontam uma marca sobre os alunos do CVE, internalizada pelos próprios moradores do conjunto, expressa pela maneira como os próprios moradores do Conjunto reagem à denominação dada. Nesse sentido, a menção ao nome “Carandiru” revela tanto a percepção dos próprios moradores sobre a visão negativa que paira sobre as unidades habitacionais como a tentativa de se sobressair em algum confronto, recorrendo à ameaça que ela impõe. Enquanto uns utilizam a imagem como estratégia, uma mãe lamenta tal rótulo. Sem esperança que ele deixe de existir tenta distanciar os seus do grupo, salientando que os problemas existentes estão em outros alunos, não nos filhos.

Para alguns profissionais que atuam na escola, essa imagem negativa que distingue os moradores do CVE, além da alteração com o tempo de convivência entre os moradores locais, permanece mais na percepção dos adultos que na dos alunos, como revela as falas a seguir.

Sobre o relacionamento dos alunos entre si, eu sinto hoje uma mudança geral, a gente não vê essa: ‘quem é de lá’ [morador do CVE] quem é de cá [morador do bairro Califórnia] chamando de apelido ou Carandiru. Os meninos não, eles nem falam mais isso. (Professora Teresinha, funcionária da EMJOCAT, 44 anos).¹⁴²

Eu acho que os alunos, eles têm menos resistência, no começo teve aquele tipo de coisa... Preconceito na comunidade. É que ela se sentia economicamente de uma forma diferente dessa outra comunidade que entrou. Mas nas relações dos meninos eu não consegui vê muito não. (Dona Carola, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹⁴³

Em geral, todos veem que a discriminação, *entre aspas*, está com os adultos. Com as crianças, excelente, com os adultos não. Eu tiro base do seguinte: eu vou fazer uma festa para a comunidade em geral, na igreja católica, no bairro Califórnia. O pessoal do “conjuntinho” desce as crianças, todos! Agora se eu fizer uma festa lá no conjuntinho, o pessoal daqui do bairro não vai. Às vezes os meninos pedem, mas os pais falam: lá não. Mas na escola está todo mundo junto. (João da Rosa, funcionário da EMJOCAT, 41 anos).¹⁴⁴

¹⁴⁰ A entrevistada é uma agente de saúde e realiza seu trabalho, em uma linha domiciliar, em casas do bairro.

¹⁴¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 03 out. 2013.

¹⁴² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 set. 2012.

¹⁴³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 04 abr. 2012.

¹⁴⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 21 maio 2012.

Como já registrado, os alunos, moradores do CVE, utilizam termos pejorativos quando se referem ao local de moradia. A opinião apresentada pelos professores contradiz a observação realizada na escola, essa contradição pode não ser intencional, mas fruto da dificuldade em aceitar que a escola apresenta limitações no processo de inclusão dos alunos do CVE.

Os profissionais que atuam na EMJOCAT negam que na organização escolar possa ter a separação entre os dois grupos, moradores do CVE e moradores do bairro Califórnia. Aceitar tal estrutura representaria assumir que a escola tem limites no processo de integração dos dois grupos e assumir as dificuldades em lidar com a complexidade do quadro das relações sociais no espaço escolar.

Em um dos momentos da pesquisa de campo uma coordenadora da escola perguntou a estagiária se ela estava identificando os alunos do bairro e os do conjunto, em resposta ela disse que “um pouco” e indicou um deles como do CVE, a coordenadora respondeu: “eles são os mais trabalhosos” (informação verbal)¹⁴⁵. Ainda sobre a ideia de que a chegada dos alunos do CVE alterou negativamente a dinâmica escolar, uma das mães entrevistada, nomeada por Bárbara, apresentou uma opinião contrária às opiniões já citadas. Para ela a entrada dos alunos moradores do CVE escola não modificou o ambiente escolar, apenas relatou deficiências relativas ao corpo docente e à gestão escolar.

Modificou sim, mas não foi por causa dos alunos não... É professor mal instruído, a direção da escola que não toma, isso aí vou falar assim no gosto popular: isso aí é ‘planta que não dá muda mais’. Tem que vir diretor de fora, sabe, de outro lugar para colocar ordem na casa. (Bárbara, mãe moradora do Bairro Califórnia, 32 anos).¹⁴⁶

O depoimento acima foi apresentado pela mãe, ao ser indagada sobre atitudes preconceituosas no interior da escola. Ela ainda rebateu o preconceito ao afirmar que “as pessoas são iguais”, por isso não admite que ninguém seja tratado com distinção ou preconceito. Sendo assim, reafirma sua posição com um breve depoimento sobre sua vida:

Eu respondo por mim e eu não tenho preconceito, nem diferença de classe, nem nada com ninguém. Eu cresci na favela, morei na favela muito tempo, adoro a favela que minha mãe mora. Por que lá eu aprendi muita coisa que eu sei. Eu tenho muitos amigos que moram na Pampulha, Buritis¹⁴⁷, em vários lugares, então assim para mim não existe esse negócio de classe não. [...] Lá nos *predinhos*, lá tem muita gente de bem, mas tem as do mal também, tem uns que dão aquela influência ruim. Mas depois que os meninos dos *predinhos* vieram para essa escola, algumas coisas até

¹⁴⁵ Observação registrada no diário de campo da estagiária, em 03 jul. 2012.

¹⁴⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 01 jan. 2012.

¹⁴⁷ Bairros residenciais em Belo Horizonte, composto basicamente por moradores pertencentes à classe média.

melhoraram, *a integrada*,¹⁴⁸ nossa não tinham [a prefeitura] colocado a integrada de jeito nenhum antes. (Bárbara, mãe moradora do Bairro Califórnia, 32 anos).¹⁴⁹

A mãe acima tem uma crítica contundente à gestão e ao projeto da escola como um todo, associa a demarcação das diferenças entre os alunos do Califórnia e do CVE, como demonstrações de preconceito, ademais o depoimento mostra que as experiências vivenciadas pela entrevistada aproximam mais da condição de vida dos moradores do CVE, relacionando ao fato de já ter sido moradora de favela. A mãe não defende somente a imagem dos moradores do CVE, mas a sua própria, que também é distorcida.

A afirmação da mãe entrevistada de que o Programa Escola Integrada só foi implantado na escola para atender aos estudantes do CVE, em certa medida foi confirmada, pois o programa acabou direcionado para os alunos de baixa renda e contemplados em programas sociais, coincidindo com o público do CVE.

Em entrevista com professores da escola, a hipótese da mãe entrevistada é confirmada. O PEI acabou por ser visto como um programa destinado aos alunos mais pobres da escola, que coincidia com o público do Conjunto Via Expressa. A implantação do programa requer uma estrutura física com refeitórios e vestiários, mas, como na escola essas exigências não eram atendidas a contento, a coordenação decidiu priorizar as vagas para o grupo de alunos com o maior índice de vulnerabilidade na escola. Ao fazer isso, direcionou o programa para os alunos do conjunto.

Como havia dificuldades estruturais para atender a toda a escola, um programa que, como o nome indica, tinha o objetivo de promover a integração, acabou por contribuir para priorizar um grupo, como apontado abaixo:

A princípio, o grande problema da organização da escola integrada foi isso, a gente tinha um grupo de alunos que declaradamente não faria parte do programa escola integrada porque a escola integrada, segundo o entendimento deles [deles quem?], era para atender a comunidade do Conjunto Via Expressa. [...] Já teve um momento, uma falha na estratégia, não sei se avaliaram mal, mas pensaram o seguinte, não tenho como atender 100% dos alunos, então estipulou-se o critério de entrada que fossem aqueles alunos atendidos pelo programa bolsa escola, bolsa família, etc e tal. (Velho Francisco, funcionário da EMJOCAT, 38 anos).¹⁵⁰

A avaliação do professor é a de que na EMJOCAT o programa Escola Integrada foi direcionado para os alunos do CVE, devido aos critérios criados para participação no

¹⁴⁸ Refere-se ao Programa Escola Integrada, que atende aos alunos com atividades em oficinas de cunho cultural, no contra turno.

¹⁴⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 01 jan. 2012.

¹⁵⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 26 jun. 2012.

programa, alunos em situação de vulnerabilidade social, acabou por direcionar o programa para os alunos no CVE. E esse fato demarcou negativamente a todos os participantes do programa. Dois professores ainda refletem a respeito do que acabou por contribuir para potencializar o estigma sobre os moradores do CVE,

Teve um problema com a integrada [Programa Escola Integrada] que agora eu vejo que minimizou, mas dividia a escola: alunos da integrada com os alunos da escola. Eu argumentava que eram os mesmos alunos [...] então criou-se até um preconceito com a escola integrada. Teve fala até de alguns professores aqui dentro que a gente tentou cortar, falando para os pais não colocarem o filho na escola integrada, porque se o menino era muito bom, aí ele não tinha perfil pra escola integrada. (Dona Carola, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹⁵¹

Nós passamos por um período de rejeição da Escola Integrada [...] como eu falei não é do grupo todo, porque no início da escola integrada a gente não tinha vaga para todos e ficamos sem saber o que fazer. Então recebemos uma ordem para que fosse oferecido aos mais vulneráveis socialmente, que eu acho justo, que precisassem de segurança na escola. (Professora Teresinha, funcionária da EMJOCAT, 44 anos).¹⁵²

Como dito pela professora, o fato de terem acatado a orientação de que a escolha do público participante do programa, se direcionasse aqueles alunos que apresentavam vulnerabilidade sócio econômica comprovada, acabou por provocar uma onda de rejeição a possíveis integrantes, de acordo com o professor tal diferença foi demarcada, estigmatizando participantes, até mesmo pelo grupo de professores, como destacou a entrevistada.

Surpreende ainda que essa demarcação negativa sobre os alunos do CVE também é atestada por mães moradoras do conjunto, atribuindo uma possível piora no quadro da escola devido à entrada desses alunos na escola. A questão aqui se refere a uma imagem existente da escola as mães entrevistadas referem-se a uma escola que não conheceram,

No começo assim, acho que por causa dos meninos daqui, aprontarem muito, houve discriminações, porque as mães dos meninos eram *barraqueiras*. As mães faziam *barraco*, parece que os professores ficavam com um pouco de medo. Dizem que a João Camilo era a melhor escola que tinha aqui, e acabou se tornando uma das piores. [...] Havia muita discriminação para os que moravam ‘aqui em cima’ Agora não, a gente está vendo que eles olham a gente com outros olhos, não só na escola como no bairro todo. (Divina Dama, mãe moradora do CVE, 42 anos).¹⁵³

Eu não sei, mas acho que [a escola] estava acomodada, pegar um pouquinho de alunos do bairro João Pinheiro, pessoal de bairro tranquilo, já estava adaptada. [...] Aí chega os meninos que de repente já vem com, sei lá, mais estressados, vamos dizer assim mais agitados. Com uma herança mesmo do aglomerado, da área de risco, muitos vieram de abrigo. Estavam convivendo em abrigo naquele negocio de sobrevivência mesmo. Aí eles vêm pra escola, chegam na escola de repente. Eles

¹⁵¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 04 abr. 2012.

¹⁵² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 set. 2012.

¹⁵³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 02 jul. 2013.

queriam tratar esses meninos da mesma forma que os meninos que moram lá numa família padrão, bonitinho, que não tem um alcoólico, que não tem um drogado, que não tem uma mãe que apanha. Não é assim. A minha visão é que não é assim, não são todos, não, mas se você for analisar cada família aqui, pegar a família aqui para analisar e olhar, você vai falar assim: esses meninos realmente precisam. Ai pôs os meninos lá, para enquadrar os meninos em um padrão que a escola já estava acostumada. (Morena Bela, mãe moradora do CVE, 35 anos).¹⁵⁴

A visão que as mães têm da escola baseada em conversas que ouviram, nenhuma delas conheceu a escola anteriormente, mas falam sobre o que ouvem a respeito da escola em outros tempos. A despeito dos depoimentos surpreenderem ato das mães do CVE falarem de uma escola que não conheceram, mas demonstra a capacidade crítica sobre a incapacidade da escola de assumir em seu projeto um público diferente daquele que adentrava a escola até então.

Ademais, os depoimentos acima também mostram que as mães entrevistadas têm claro o preconceito que os filhos sofriam, como apontado por uma entrevistada, por morarem no CVE. A entrevistada questionou a padronização do processo escolar que ocorre na EMJOCAT. A opinião dessa mãe é a de que a escola se acostumou a lidar com alunos, em um padrão, que ela classificou como tranquilo, oriundos de comunidades calmas e, em consequência, diferentes dos alunos moradores do CVE. Uma das mães ainda enfatiza:

Olha, eu não sei como era a escola antes, eu não conhecia a escola antes, mas pelo que eu ouço lá [...] quando os meninos vieram à escola piorou demais [...] Eu não conhecia a escola antes, eu não sei então eu penso assim, essa escola devia ser muito boa, a gente pensa, a escola devia ser muito boa. (Morena Bela, mãe moradora do CVE, 35 anos).¹⁵⁵

A continuidade do depoimento é somada a uma interpretação a partir de depoimentos que escutou, que até ela não viveu, mas parece alicerçado em uma imagem. A reflexão aqui é sobre o poder da imagem de uma instituição. A fala da mãe revela o quanto a EMJOCAT era considerada uma boa escola, em determinado tempo, anterior aquele vivenciado por ela e seus filhos. Os moradores do CVE avaliam também a forma como a entrada desses se deu na escola, admitindo que a escola encontrou dificuldades em aceitar alguns membros da comunidade que destoava daquele que antes frequentava o ambiente escolar, sobretudo como o processo se deu, na comunidade do bairro Califórnia,

¹⁵⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 03 out. 2013.

¹⁵⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 03 out. 2013.

Jogaram os meninos na escola, ai quando a gente chegou o povo já falava “já vem os favelados”, então assim, ficou aquele trem, os favelados, os meninos do Carandiru. (Divina Dama, mãe moradora do CVE, 42 anos).¹⁵⁶

Eu acho que o bairro antigo [sobre o bairro a Califórnia], eu não sei historia assim, eu acho que o pessoal já estava muito acomodado, ai chega a prefeitura pega esse loteamento e coloca essas pessoas aqui para morar. Não sei como é que foi a informação, como gerou isso não. Ai teve os assassinatos, e o tráfico, que acontecem até hoje. (Morena Bela, mãe moradora do CVE, 35 anos).¹⁵⁷

O incômodo expressado pelas mães moradoras do CVE demarca o impacto que a comunidade escolar sentiu com a mudança ocasionada pela entrada dos moradores do conjunto na EMJOCAT, o novo público destoava dos alunos do Califórnia, isso é uma evidência. A rotina escolar sofreu abalos em atividade diários, tais como o momento do recreio, momento incorporado à cultura escolar, como espaço em que a sociabilidade se manifesta entre os alunos.

Os profissionais que atuam na escola demarcam tais mudanças, sobretudo no campo das atitudes visíveis, do comportamento observado no recreio, das atitudes em sala de aula, em relatos sobre a vida, experimentado, naquela escola, pelo grupo de profissionais. A demarcação da mudança vem materializada nos relatos dos professores, sobretudo pela dificuldade de lidar com comportamentos que batiam de frente com a educação escolar, tais como o recorrente uso de palavrões.

A indisciplina trazia o desacato, trazia o desafio, trazia a desobediência, os palavrões que nos não éramos acostumados com eles. (Professora Lígia, ex-funcionária da EMJOCAT, 48 anos).¹⁵⁸

Muito difícil porque os professores queriam uma postura da gente muito rígida na coordenação, né, o menino de uniforme! O menino mandou tomar naquele lugar, era assim um crime de horror, porque ninguém ouvia isso. (Professora Teresinha, funcionária da EMJOCAT, 44 anos).¹⁵⁹

Outro aspecto considerado refere-se a atos, considerados ilícitos, que começaram a ganhar campo na escola, como os roubos.

Eles roubavam as merendas dos outros, roubavam mochila. Mas do que o normal de uma escola, porque escola acontece isso, rouba mochila, rouba celular, isso acontece. Some bolsinha, some de tudo. Mas era demais! [...] De vez em quando acontecia de sumir alguma coisa no João Camilo, a gente exprimia e o objeto aparecia. De repente muitas coisas sumiram no João Camilo, e nós não demos conta de resgatar. Então assim, muitas vezes eles queriam que eu chamasse a policia, que

¹⁵⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 02 jul. 2013.

¹⁵⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no CVE, em 03 out. 2013.

¹⁵⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 jan. 2012.

¹⁵⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 set. 2012.

eu registrasse um boletim de ocorrência, e muitas vezes eu não fiz isso. (Professora Teresinha, funcionária da EMJOCAT, 44 anos).¹⁶⁰

É... Um cotidiano escolar que ninguém estava acostumado, que era furto no recreio, criança roubando a outra, roubando a merenda da outra, roubando dinheiro da outra, então o recreio ficou mais violento, e o grupo sem saber muito o que fazer com essa situação, todo mundo muito assustado. (Dona Carola, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹⁶¹

Na época era desafiante demais, porque como que se vai olhar, olha não e o papel que esta esperando de você, o papel aqui é outro, lá você pode ser morador de rua, mas aqui você tem que ser aluno, dentro das regras da escola, e ai a coisa começa a mudar, foi desgastante mas ai eu acho que a escola, ela começa a fazer essa leitura, ela tem que fazer essa leitura sabe porque? Por que ela precisa sobreviver. (Luísa, funcionária da Secretaria de Educação/PBH, 55 anos).¹⁶²

A escola é uma instituição que forma grupos sociais em padrões e comportamentos aceitos na sociedade. A utilização de palavrões na linguagem dos alunos foi considerada uma aberração diante do corpo docente, sendo que, em qualquer outro estabelecimento de ensino também não seria uma prática aceita, a questão aqui colocada é o fato de cumprimento da função da escola que é o de ensinar, com um grupo que desafiava o projeto da escola devido a condutas sociais que eram consideradas inaceitáveis.

A escola é o espaço com limites e demarcações instituídas, entretanto é um espaço em que as relações sociais com grupos diferentes daqueles encontrados na família podem se dar. Apesar disso a escola tem delimitações próprias para que os alunos possam garantir essa sociabilidade. Limitações determinadas pela organização escolar, tais como horário para recreio, merenda, entrada, saída, sendo que sem essa estrutura temporal a escola em questão não tem condições de funcionar. Aliado a isso há ainda limites em espaços físicos já estabelecidos e forma de ocupação, seja na sala de aula, no pátio, na biblioteca ou na cantina.

A junção dessas duas demarcações na escola: horários para atividades e espaço físico permite aos alunos ocuparem o espaço escolar e manifestarem sua identidade sócio cultural, seja espontaneamente ou de acordo com as regras que o tempo permite, no espaço mais adequado para tal, na escola.

Miguel Gonzales Arroyo (2004) reconhece a necessidade dos alunos ocuparem a escola, como território legítimo de manifestação desses. Destaca ainda que dimensão espacial é própria da cultura juvenil. Nessa linha, compreende-se o recreio como espaço para tais manifestações. A presença dos alunos do CVE modificou o recreio, trazendo inclusive momentos de tensão e palco de reafirmação para alguns. Tradicionalmente utiliza-se o pátio

¹⁶⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 set. 2012.

¹⁶¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 04 abr. 2012.

¹⁶² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 14 nov. 2012.

para o recreio, com brincadeiras controladas, dentro do limite da escola, pode haver conversa entre os alunos, brincadeiras, mas deve-se obedecer a regras previamente definidas na instituição escolar.

Os professores apontaram as mudanças que ocorreram durante o recreio. Ao serem indagados sobre essa sociabilidade, relataram as novas dinâmicas. O espaço do recreio tornou-se um espaço de manifestação, como os relatos abaixo ilustram.

Eles [os alunos moradores do CVE] tinham até uma brincadeira no recreio que a gente ficava apavorado, o bonde. Eles faziam bonde no recreio, era uma brincadeira, mas que dava um certo pânico, eles saiam em fila no recreio gritando... Essa fila de pessoas, e eles saiam pelo recreio fazendo aquele bonde. (Entrevista concedida à pesquisadora por Dona Carola, professora, 42 anos).

Os grupos de alunos, eles se formam muito em relação à geografia aqui mais do que na maioria das escolas, então, por exemplo, você vai perceber no recreio é que alunos do Conjunto Via Expressa costumam estar mais agrupados entre eles [...] e os do bairro Califórnia costumam estar agrupados entre eles[também] principalmente quando a gente pensa no terceiro ciclo. O recreio da tarde é bem mais contundente a esse respeito[...] e não é uma coisa obviamente planejada, não. É uma coisa desejada, mas é uma coisa que acontece. (Velho Francisco, funcionário da EMJOCAT, 38 anos).¹⁶³

Eu nunca observei o recreio desses meninos, que eu acho que é um momento legal para perceber essa integração, mas eu ouvia alguns comentários tipo assim o dia que distribuía fruta, era uma dificuldade por que existia guerra de casca da mexerica e da casca de banana.(Professora Geni, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹⁶⁴

O público morador do CVE e aluno da EMJOCAT encontra uma escola que tem um modelo culturalmente aceito, os relatos dos familiares do bairro confirmam isso, entretanto os relatos dos professores acima demonstram que a entrada dos alunos do CVE, propiciou uma nova organização, durante o recreio na escola, como a brincadeira do “bonde” promovida por alguns alunos moradores do CVE, desorganizou o recreio. A escola nunca havia lidado com expressão dessa natureza na escola.

Os alunos se agrupam no recreio com pessoas que sentem mais afinidade, como bem chamou a atenção o professor, organizam-se de acordo com o local de moradia, pela afinidade com os colegas. Entretanto há sinais claros de que a entrada dos alunos do CVE acabou por mudar a dinâmica escolar em situações do cotidiano, tais como recreio e merenda.

Isso de ter furto de ter uma outra dinâmica no recreio, sem contar as brigas, as confusões, que aumentaram no recreio, isso até hoje nossa equipe tem que ficar

¹⁶³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 26 jun. 2012.

¹⁶⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 17 set. 2013.

vigilante, o recreio é o momento de tensão que onde pode acontecer uma briga. (Dona Carola, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹⁶⁵

Eu acho que assustou um pouco a comunidade que a gente tinha muita briga fora de sala, dava o sinal vinha uma turma para bater na outra, aí vinha na escola a gente contornava, mas fora da escola há brigas, ameaças. Os mais graves são os casos de drogas a gente tem, todos conduzidos e encaminhados. (Professora Teresinha, funcionária da EMJOCAT, 44 anos).¹⁶⁶

Os alunos do CVE deram a escola uma dinâmica muito diferente daquela que a escola estava habituada. Em certa medida, inicialmente, a escola perdeu o controle da organização escolar instalada até então. Mesmo que tenha sido motivada pela construção de uma nova sociabilidade entre os alunos.

Uma das professoras entrevistadas relata um fato, que sob seu ponto de vista deixou-a surpresa, durante seu desenrolar, contou uma experiência que viveu com um dos alunos moradores do CVE, durante o horário do recreio. O depoimento aponta que ao final do momento da merenda, um aluno, juntamente com outros colegas, pegou algumas bananas e fez gestos obscenos para ela, que à época era diretora da escola. Após repreender o aluno, chamar um policial que estava de plantão na escola e a mãe do aluno.

Ele começou a chorar, a pedir perdão, eu falei: você agiu hoje como uma pessoa que não dá a mim o menor respeito, e eu tentando te respeitar te ajudar, te proteger e você faz aqueles gestos pra mim, como se faz pra uma prostituta. [...] Você faz aquilo ali, é pra sedução, você não está pensando que eu não sei que você trata muitas ali no conjunto como *macho* delas, e ai delas, não é assim que você faz? Ai você fez isso, como se faz para uma prostituta, você estava seduzindo uma prostituta, e olha pra mim, quem eu sou pra você? Eu não admito isso, eu sou uma pessoa que esta tentando te conhecer desde dia que você pôs os pés aqui dentro, olhei pra mãe dele e falei assim, você vai corrigir seu filho, ele não vai fazer aqui dentro o que ele faz lá fora. Você já me encheu de palavrão, eu perdoei. Você já chutou minha porta, quebrou minha fechadura, eu já perdoei. Agora me dá um tempo, eu preciso de tempo, eu não esperava que eu fosse assistir isso nunca aqui dentro do João Camilo. [Falou com a mãe] Leva ele pra casa. Ai ele foi embora. (Professora Lígia, ex-funcionária da EMJOCAT, 48 anos).¹⁶⁷

Demonstrando toda sua indignação com o gesto do aluno narrou a conversa que tiveram e a reação do mesmo, dias depois: “Muitos dias depois o aluno foi à minha sala e falou: ‘você me deve’. Eu falei; eu te devo o que? [Ele disse:] ‘A resposta: está perdoado’”. (Professora Lígia, ex-funcionária da EMJOCAT, 48 anos).¹⁶⁸

A professora ficou surpresa porque nunca havia vivenciado um desacato dessa natureza, somado a isso teve que lidar com a presença do aluno, no cotidiano escolar e como

¹⁶⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 04 abr. 2012.

¹⁶⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 set. 2012.

¹⁶⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 jan. 2012.

¹⁶⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 jan. 2012.

qualquer outro adolescente pedindo perdão. Essa é uma experiência que coloca o professor diante não só pelo ineditismo que existia, mas pelo despreparo em lidar com um grupo que não havia interiorizado uma regra simples na escola, a incorporação da autoridade da direção de escola, desrespeitar uma diretora de escola.

A escola não estava preparada para lidar com alunos que não tinham uma conduta social já incorporada na escola. O despreparado da escola em lidar com o público em questão, acabou por colocar a escola em um patamar de perdas e rompimentos com um modelo de escola, onde os alunos sabiam todas as regras, demarcações referendadas pela comunidade escolar. A necessidade de mudanças, não só devido à entrada dos alunos do CVE visando compreender os novos comportamentos à realidade instalada da escola, como também para conviver com a realidade de que há uma nova organização no espaço escolar com grupos distintos.

Uma escola não tem somente um grupo, uma massa, a organização de uma escola leva a tal ideia, sobretudo pelo fato dos alunos e professores responderem aos papéis previamente reconhecidos na sociedade. A EMJOCAT vivenciou uma situação peculiar, pois o grupo de alunos moradores do CVE se distinguia dos demais alunos da escola pelo comportamento, atitudes, situação sócio econômica, somado ao fato de haver entre eles alunos que tinham comportamentos muito diferentes daqueles que a escola estava acostumada a lidar. As falas dos professores e as propostas de mudanças na escola apontam para tal estranhamento com as condições de vida dos moradores do CVE, seja a organização familiar, ao enquadramento escolar ou até a condição financeira.

Sabe questão da materialidade, a gente também teve dificuldade, eles me pediam lápis todo dia e as professoras exigindo aquele caderno encapadinho, de menino dedicado. Até que os professores adaptaram a manter o caderno nos armários, sabe, levar só o de para casa. [...] Se você fizer uma pesquisa lá, a figura da mulher, e é a mulher que sai que trabalhar que vai vender jornal, o SUPER, vendem balas, tem umas que são faxineiras, é tem umas que são empregadas domesticas, entendeu? E cadê o pai? Cadê a figura paterna? São pouquíssimos os que têm esse núcleo com o pai (Professora Teresinha, funcionária da EMJOCAT, 44 anos).¹⁶⁹

Um dia uma aluna me contou que o Natal dela tinha sido muito ruim, ‘professora você teve ceia? [A professora respondeu] -Eu reuni com todos na casa de minha mãe. [A aluna responde], ‘na minha casa não tem nada disso não, ceia de Natal não teve, ai no domingo cedo eu levantei fui pro sinal pedir dinheiro para comprar um frango pra minha mãe fazer para nós almoçarmos.’ (Professora Geni, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹⁷⁰

¹⁶⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 set. 2012.

¹⁷⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 17 set. 2013.

Nós começamos a pegar os alunos com seis anos, o grande bum foi quando veio¹⁷¹ o Conjunto Via Expressa todo. Eles chegaram, muitos alunos já no segundo, no terceiro ciclo, eu me lembro de uma turma toda inteira de trinta meninos que chegaram com início do segundo ciclo com nove para dez anos, nenhum alfabetizado. (Professora Teresinha, funcionária da EMJOCAT, 44 anos).¹⁷²

As falas a seguir expressam como a visão dos moradores do bairro Califórnia sobre os hábitos e atitudes de alguns moradores do CVE e os pontos que marcam como distintivos de um padrão esperado.

Eu comecei a entender esse sofrimento, que é muito difícil você ver um menino, uma menina que não tem o hábito de tomar banho, que não conhece aquele espaço da escola [...] lá no prédio eles faziam as necessidades na escada, os cachorros são criados do lado de fora dos apartamentos, o prédio é constantemente invadido por ratos, baratas, escorpiões, então foi momento que eu nunca tinha visto nada igual. E me perguntava onde a educação tem ir? [...] Era um grupo menor, mas era um grupo que aterrorizava, que era um grupo, que não nós não tínhamos conseguido fazer a leitura deles, na época. (Luísa, funcionária da Secretaria de Educação/PBH, 55 anos).¹⁷³

Eles eram bem diferentes, a questão de higiene, era uma diferença [...] a população de rua não tomava banho [...] não tinham os hábitos... A questão de higiene, essa coisa que você trabalha desde a educação infantil com higiene, a higienização da sua casa, do seu quarto, do seu material escolar do seu corpo, eles não sabiam. [...] Não tinham o hábito. Muitos deles entravam e saíam a hora que eles queriam e era da sala de aula e da escola, e se não saíam, e quando não deixavam eles pulavam muro. (Maria, funcionária da Secretaria Municipal de Habitação/PBH, 60 anos).¹⁷⁴

A época que o conjunto foi implantado não tinha proposta de segurança, a coisa muito complicada, e foi tinha muito aqui na escola, muito assassinato, muita confusão, história de violência que os alunos traziam pra gente, traziam pra dentro da escola e isso assustava todo mundo. (Dona Carola, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹⁷⁵

Dá para diferenciar os alunos do bairro, dos alunos do conjunto [...] por causa das atitudes, grosserias, agressividade. Um dia, o menino: vupt, pulou pela janela assim, em pezinho, eu não esqueço disso. [De fora para dentro da sala] Eu disse: meu filho, por que você não entrou pela porta? Ele respondeu 'a janela estava aberta'. Eu falei assim: mas lá na minha casa quem entra pela janela não é muito bem vindo não, eu só falei isso. Ai tiveram alguns colegas que falaram assim: é porque é ladrão professora. Então pode até falar que foi preconceituoso, eu falar isso, eu até acho que foi. Eu pedi a ele: você vai lá fora, a porta estará fechada, você vai bater na porta. Ele falou: 'não vou fazer isso não'. E brigou, então eu percebi um pouco aí pela agressividade, pelas grosserias e por essas atitudes. (Professora Geni, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹⁷⁶

¹⁷¹A entrada dos alunos ocorreu em duas etapas, inicialmente foram matriculados os alunos de 6 anos, enquanto que os outros foram estudar na Escola Estadual Clóvis Salgado e na Escola Municipal Professor Mário Werneck. Em 2005 foi determinado que a jurisdição de atendimento era a EMJOCAT que recebeu a todos os alunos oriundo s do CVE.

¹⁷²Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 set. 2012.

¹⁷³Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 14 nov. 2012.

¹⁷⁴Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 13 nov. 2012.

¹⁷⁵Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 04 abr. 2012.

¹⁷⁶Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 17 set. 2013.

Na última fala consta a percepção de uma das professoras da EMJOCAT sobre a distinção que se faz entre os alunos a partir do local de moradia e revela a prevenção no que refere aos alunos do conjunto, pois sempre se esperava que atitudes agressivas fossem desse grupo, até pelo motivo de que muitos deles realmente tinham atitudes diferentes daquelas dos alunos do bairro Califórnia. Em um depoimento anterior, uma mãe moradora do bairro Califórnia, alertava para esse fato ao destacar que alunos do CVE, pegos em uma quebra de regras, receberam repreensão mais rígida que os alunos do bairro Califórnia. A indignação de alguns professores diante do comportamento dos alunos se soma aos limites do sistema educacional em lidar com padrões de comportamento e atitude indisciplinadas. Os relatos demonstram tal inoperância e as saídas imediatistas que foram possíveis para estabelecer regras comuns no cotidiano escolar.

Sobressai nos relatos a certeza de que os professores não foram alertados, ou até mesmo preparados para receber tal público. As políticas públicas não têm respostas para o que foge ao padrão estabelecido.

A chegada dos alunos oriundos do CVE na escola provocou na comunidade escolar reações diversas, há aqueles que aparentaram calma, outros que demonstraram a dificuldade em lidar com tal público e aqueles que se assustaram com as diferenças no comportamento. Somente a indiferença não ocorreu.

Uma constatação se estabelece: a dificuldade dos professores em conviver com os alunos do CVE, devido ao comportamento que tinham na escola, com as histórias que contavam. Observa-se que há uma dificuldade real dos professores em lidar com esse grupo.

De modo que os membros da escola assumiram a distinção entre o grupo de alunos do CVE e os demais alunos matriculados na escola. Assumir a existência de dois grupos com características diferentes entre si é o que poderia contribuir na construção de estratégias para lidar com a nova realidade da escola a. C

Ao observar o cotidiano escolar foi possível perceber que há diferenças entre os alunos de modo geral, entretanto o que realmente chama a atenção é o fato de que ainda há uma estranheza na situação. Nesse caso, a história de vida dos alunos oriundos do CVE poderia chocar, surpreender ou intimidar, dependendo do momento que era apresentada.

Essa diferenciação é percebida nas observações em campo em diversas situações. Por exemplo, em um dos momentos de observação na escola, uma aluna falou com a professora

que iria mudar para Betim, justificando: “eles [policiais] invadem os apartamentos e tem muito tiroteio.”(informação verbal)¹⁷⁷.

Em outro momento, duas alunas perguntaram à estagiária, o local de moradia, ao responderem, falaram que moravam nos predinhos, mas que um era melhor do que o outro, e Ana, uma das alunas, explicou: “lá no da Alzira não tem movimento, não tem música, não tem ninguém para brincar”. No que Alzira respondeu: “minha mãe não deixa eu ir lá sozinha porque lá tem tiro. É o maior legal, eu vi um menino que levou um tiro no olho ai o olho dele saiu para fora”. Ana completou dizendo que morava no CDD (informação verbal)¹⁷⁸.

Em uma conversa, durante o recreio foi perguntado a uma das alunas, Anita, moradora do CVE, se gostava de morar no conjunto. O que ela respondeu: “mais ou menos, porque lá tem muita confusão, tenho quatro irmãos e lá só tem 2 quartos. Queria morar em uma casa com três quartos”. E disse que iria contratar um carro para homenagear a mãe no final de ano e que para isso iria “trabalhar de faxina porque [em vez de] ir para o sinal perto da igreja Padre Eustáquio, porque eles falam mal e chamam a gente de vagabunda, não gosto.” (informação verbal)¹⁷⁹.

A fala das alunas demonstra o quão vulnerável é o ambiente em que esse grupo vive, passam por situações que os alunos da EMJOCAT moradores do bairro Califórnia não viveram e contam histórias de vida que os professores da escola não tinham ouvido até então. Em outro momento, foi observado um diálogo entre duas alunas. Alice diz para Aline que ela estava com uma sandália bonita e pergunta: - “que sandália bonita! É roubo?” E obtém a resposta: “não minha mãe achou.” (informação verbal)¹⁸⁰.

Na observação foram registradas várias brigas entre os alunos, por motivações diversas, como destacado abaixo “Fiquei próximo de um banco onde duas meninas do 3º ciclo, consegui identificar porque usavam a blusa de formandos, estava conversando, os irmãos delas brigaram e um ameaçou o outro de morte, por causa de papagaio. Então uma desabafou: peguei meu irmão usando drogas; Teve um silencio, ai disse: vou falar com a minha mãe porque se ele tiver devendo ele vai morrer.” (informação verbal)¹⁸¹. Uma professora, ao ouvir a conversa, interrompeu e chamou os alunos.

Em outro momento, Paulo, um dos alunos, morador do CVE, bateu em outro menino na aula de educação física, dizendo que esse estava lhe mandando bilhetes de ameaças, que

¹⁷⁷Observação registrada no diário de campo da estagiária, em 12 jul. 2012.

¹⁷⁸Observação registrada no diário de campo da estagiária, em 12 jul. 2012.CDD, alguns prédios são nomeados, entre os moradores de Cidade De Deus, devido ao clima de violência em uma ligação ao filme.

¹⁷⁹Observação registrada no diário de campo da estagiária, em 04 out. 2012.

¹⁸⁰Observação registrada no diário de campo da estagiária, em 13 jul. 2012.

¹⁸¹Observação registrada no diário de campo da estagiária, em 22 jun. 2012.

revidou, causando uma briga. A direção da escola, nessa situação optou por chamar a polícia e uma professora disse: ‘aquele ali! Só Jesus’ (informação verbal). Nesse mesmo dia, em determinado momento, no recreio, um aluno, morador do CVE disse: “eu também vou brigar hoje, mas vai ser na saída, quando acabar a aula vou bater a cabeça dele.”. Isso porque o colega o havia chamado por palavrões. (informação verbal)¹⁸².

Para esse grupo de alunos a argumentação não se dá pelo diálogo, se dá na luta física, em ameaças até mesmos por motivações banais. Há conflitos acima não tiveram origem no espaço escolar, mas fora da escola, como é o caso da briga por causa de papagaios.

O Projeto Político Pedagógico da Escola, datado de 1994 aponta diretrizes orientadoras para o trabalho a ser desenvolvido, destacando as características do público atendido na escola.

Nossos alunos procedem de famílias de classes sócio econômicas variadas; assim lidamos com realidades diversificadas dentro de uma mesma sala de aula. Acreditamos que a escola deve proporcionar às classes populares o acesso ao saber e à cultura, como instrumento de luta para a estruturação de uma sociedade mais democrática, e por isso, organizamos nossos currículos e atividade de forma que seja possível, a todos os alunos, a participação na construção de seu conhecimento em igualdade de condições. (ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES, 2004, p. 3).

O Projeto Político Pedagógico de 2003 orienta o trabalho na escola, em modelos que permitam aos alunos instrumentalizarem-se para o exercício da cidadania, e referendando o espaço escolar como próprio para tal aprendizado.

A escola é fundamental para a formação e, mais do que isso, para o exercício da cidadania, pois deve levar o aluno a compreender a realidade da qual faz parte, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para sua transformação, ensinando ou possibilitando a ele que assimile conteúdos e desenvolva habilidades necessárias à sua participação na sociedade. (ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES, 2003, p.4).

Como o próprio nome diz, o projeto é formado por princípios e diretrizes que orientam o trabalho em uma escola. Um projeto deve ser a referência para o trabalho, entretanto nem sempre pode ser a base em situações que trazem diferenças tão inesperadas no cotidiano escolar. Como apontado acima há a proposição de lidar com “realidades diversificadas”, mas traduzir tal orientação na situação em que a EMJOCAT defrontou com a entrada do grupo de alunos do CVE é um desafio que não pode ser encarado somente pela escola. Há a necessidade de pautar em outros órgãos responsáveis pelas áreas de assistência social,

¹⁸²Observação registrada no diário de campo da estagiária, em 03 jul. 2012.

segurança e até mesmo a área de habitação que não só a educação, pois o público que lá adentrou também é portador de direitos e deve também ter condições de desenvolver habilidades necessárias para participação na sociedade.

A criação de um conjunto habitacional representa a garantia de um direito, a moradia, mas o impacto que ocorre com a chegada de um grupo de pessoas em uma comunidade não pode ser desprezado, sobretudo ao se tratar de um público que está em formação, crianças e adolescentes em um espaço reconhecidamente como de instrução. A situação vivenciada pela EMJOCAT traz não só o ineditismo, mas forma de gestar, ditada pela política pública em reunir grupos tão diferentes em um mesmo espaço, sem preparação adequada, lidando com o imprevisto onde deveria haver planejamento.

Nelson Piletti (1999) defende a necessidade de a escola conhecer a comunidade em que se insere, para tanto afirma que os professores devem assumir um trabalho mais próximo com os alunos. Mas a análise mais próxima dos relatos mostra o quanto o distanciamento entre os professores e os alunos do CVE torna-se evidente. Uma das professoras da escola descreve a surpresa ao se defrontar com novos comportamentos na escola, causados pela forma como os moradores do CVE relacionam com o corpo, com a sexualidade, com forma dos pais relacionarem com os filhos adolescentes.

Nós tínhamos adolescentes que os pais buscavam que os pais levavam. E de repente eu tenho adolescente que fuma, que bebe e que está grávida, é muito sofrido. E aí gente começou a fazer o trabalho da sexualidade, junto com esse grupo. [...] o máximo que a gente viu antes era um beijinho atrás do especial, aquele negocio correndo, e a gente tinha uma condição de vigiar os momentos coletivos, de recreio, de socialização, muito maior porque não havia maldade, havia especulação. Quando elas chegaram [...] Duas estavam grávidas, no segundo ano do terceiro ciclo¹⁸³, e aí pra nós já foi um choque, elas eram olhadas assim de 'rabo de olho'. (Professora Lígia, ex-funcionária da EMJOCAT, 48 anos).¹⁸⁴

Eu acho que os alunos se sentiram rejeitados, eu acho que a recíproca era verdadeira, eles se sentiram rejeitados e os professores também rejeitados. Os professores com aquele saudosismo, com aquela dificuldade, meu Deus como é que eu vou fazer com esse menino? Como é que é que vou dar conta de um desafio tão grande? E os meninos também; 'esse não é meu lugar, eu não sou daqui', 'a minha escola é outra, que bairro é esse que fecha a cara pra mim? Que não me quer aqui, o que eu vou fazer aqui?' (Luísa, funcionária da Secretaria de Educação/PBH, 55 anos).¹⁸⁵

A surpresa da professora está relacionada à dificuldade de lidar com problemas que até aquele momento não apareciam na escola: adolescentes com vida sexual ativa. Aliado a isso havia ainda uma prática de vigiar adolescentes que tinham jogos considerados próprios da

¹⁸³ Ciclo de idade em que os alunos têm entre 12 a 14 anos de idade.

¹⁸⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 jan. 2012.

¹⁸⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 14 nov. 2012.

idade, de conhecimento do corpo, das relações afetivas. Ao ser indagada sobre o elemento surpresa, a professora confirmou:

Era uma novidade muito grande dentro da escola, todos nos olhávamos [com rabo de olho] e ai de repente, esse grupo de adolescente estudava à tarde porque o terceiro ciclo era à tarde e ainda tinha adolescentes, de manha com uma roupa assim, tão, tão sensual, tão insinuante, sabe tão nua. (Professora Lígia, ex-funcionária da EMJOCAT, 48 anos).¹⁸⁶

A surpresa da professora vem ao encontro da reflexão de Arroyo (2004), trata de um dos aspectos da dimensão humana, a corporeidade, manifestada nas escolas e conforme reflete o pesquisador, negada. O espaço escolar traz a negação do corpo em vários momentos, seja no silêncio da fila, na imobilidade projetada nas aulas, nas carteiras, isso aprisionado em uniformes que não permitem a expressão individual. Tal uniformização é prontamente reconhecida na escola, assumida como normal.

Na EMJOCAT, a diferença estava demarcada pelo olhar do corpo docente da escola, pois não estavam acostumados com um público com tal vulnerabilidade social, dificuldades de aprendizagem, defasagem no campo do aprendizado e comportamentos sociais destoantes daqueles alunos que estavam acostumados a conviver. Essa demarcação nas atitudes dos alunos também passava pela forma como os alunos oriundos do CVE se relacionavam com o próprio corpo, adolescentes que explicitavam uma vida sexual em um formato direto: a gravidez. Esse agrupamento de alunos ocasionou uma desorganização no ambiente escolar. Os professores assustaram-se com o comportamento dos alunos, sobretudo pelas atitudes que passaram a conviver, contudo sem estarem acostumados, como se existisse um aluno ideal, com um padrão de comportamento padronizado, numa referência previamente estipulada.

Outras duas questões são apontadas pelos entrevistados como indicativas da mudança que a chegada dos alunos oriundos do CVE provocou na escola: o comportamento sexual e a dinâmica de organização das festas promovidas pela escola. A primeira refere-se à vivência da sexualidade precocemente, gravidez de adolescentes é sinal de que a vida sexual está ativa, nem sempre de forma saudável. Assegurar atividades sexuais adequadamente requer maturidade e capacidade econômica, emocional e física para assumir as consequências desses atos. A gravidez das alunas denunciava que essas viviam uma vida adulta, ademais representava um choque para uma escola que lidava com crianças e adolescentes que não externavam desejos sexuais.

¹⁸⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 jan. 2012.

A segunda questão refere-se à mudança da escola na dinâmica das festas que ocorriam no decorrer do ano letivo. O formato das festas foi modificado pela presença da nova comunidade escolar nas festas. Houve uma modificação no formato e no horário das festas, restringindo ao máximo aos alunos da escola, em um ambiente controlado pela escola, como confirmado pelas falas abaixo,

Aquelas festas que ficavam até onze horas da noite, festa na escola, só com seguranças, pessoal do bairro fazia seguranças todo mundo conhecido. E isso mudou, começou a ficar inseguro. Foi a Márcia¹⁸⁷, a última que fez esses eventos aquelas tardes com muita gente, na época da Márcia estava começando a trazer as festas para as seis horas da tarde... A primeira que ela fez deu algumas confusões. (Dona Carola, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹⁸⁸

Festa junina terminando as vinte e duas, vinte e três horas? Não existia mais. A chegada do Conjunto Via Expressa, essa vulnerabilidade dos meninos, foi forçando que a gente tivesse que fazer outro jeito de festa. Então, por exemplo, vendia comida, mas agora há uma coisa, uma regra da caixa escolar: se a prefeitura oferece, a gente não tem que vender mais nada. (Professora Geni, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹⁸⁹

Eu era pai de aluno então a gente trabalhava na escola pra poder ajudar, aquelas festas que tinha, que a gente ficava até de madrugada, fazia na rua, depois tinha que guardar aquele material todo, carregando nas costas para poder, angariar coisa para caixa escolar. A gente trabalhava e hoje eles modificaram, mas uma época fizemos festa para poder fazer uma biblioteca. (João, pai morador do bairro Califórnia, 71 anos).¹⁹⁰

Em relação à mudança do horário e do formato das festas, a partir de 2008, a PBH passou por uma política de descentralização financeira com o objetivo de que as escolas pudessem utilizar a verba das caixas escolares, de acordo com as necessidades da comunidade escolar. As festas não acabavam cedo somente devido à violência local, mas diante da proibição de arrecadar fundos com a venda de gêneros alimentícios nas festas, regulamentada por meio de legislação específica,¹⁹¹ publicada no Diário Oficial do Município, as escolas não podiam mais organizar eventos com a finalidade de arrecadar de verbas. Uma professora e um pai relembram as festas, mas assumem que não há mais tal necessidade na escola. De modo que as festas passaram a ter um princípio pedagógico.

¹⁸⁷ Diretora que ficou na escola no período que os alunos do CVE, foram matriculados, gestão: 2004 a 2008.

¹⁸⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 04 abr. 2012.

¹⁸⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 17 set. 2013.

¹⁹⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Califórnia, em 14 jul. 2012.

¹⁹¹ Resolução nº 1/08 da SMED (2008) publicada com a finalidade de consolidar os processos e de descentralizar a compra de materiais e serviços; ampliar a autonomia financeira das escolas, envolvendo a comunidade escolar. (BELO HORIZONTE, 2008).

As coisas foram mudando aos pouquinhos, hoje a gente só faz festa à tarde, sem venda de nada, para comunidade. Só apresentação de dança, mas tem uma participação boa... A proposta é só para as famílias virem participar da escola e verem as crianças apresentarem. (Dona Carola, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹⁹²

O material didático, a merenda, as excursões todas que fazíamos antigamente... Cobravam até ônibus. Tudo foi mudando para justamente, para abraçar esses meninos que têm o direito estudarem aqui na escola. (Professora Geni, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹⁹³

As festas na EMJOCAT passaram a ter outro formato, iniciando mais cedo e acabando ainda com o sol a pino. Em diário de observação foi relatado que na festa junina no ano de 2012 foi organizada com uma separação: festas pré-organizadas por ciclos para os alunos do 1º ciclo, alunos do 2º ciclo e alunos do 3º ciclo. Foram distribuídas fichas¹⁹⁴ para que os alunos pudessem brincar e ganhar o brinde. Os alunos do 3º ciclo, que são mais velhos, ajudaram como voluntários. A ficha gratuita permitiu que todos ganhassem brindes. Entretanto alguns alunos tentavam pegar fichas de outros e até mesmo buscavam nas lixeiras. Inclusive, alguns professores reclamavam das festas e um deles destacou com ironia que “na sala de aula, esses meninos [do CVE] têm dificuldade, mas sabem dançar”. (informação verbal)¹⁹⁵.

Diante da crença na impossibilidade da escola modificar o comportamento dos alunos, a opção foi rever a dinâmica escolar: não se vendia mais merendas, evita-se chamar a polícia para as situações mais difíceis e as festas, que até então faziam parte do calendário da comunidade, se resumiam em uma organização interna e um encontro breve com os pais. Ao mesmo tempo observa-se que houve uma demanda pelo reconhecimento da história de vida dos moradores do CVE perante os eventos que a escola se defrontava.

[Durante uma reunião com a comunidade, houve uma fala assim:] – há um grupo sendo privilegiado, que é o grupo que destrói a escola, que agride todo mundo, e o outro grupo, que era o grupo que já estudava aqui antes, que era que pertencia a essa escola. Esse é que tem que sair da escola, não é o outro. Aluno quebrou o carro, botou fogo, e ai não podia suspender, como a gente reunia com, a própria secretaria, com a acompanhante da regional, aquela coisa do direito da ECA.¹⁹⁶ Fazíamos uma discussão em torno das questões legais, sobre suspensão, transferência. [...] o professor falava assim: mas esse menino vai estudar aqui? Ele quebrou a cara do outro, roubou, deu droga para outro menino na escola, e ninguém faz nada. (Professora Teresinha, funcionária da EMJOCAT, 44 anos).¹⁹⁷

¹⁹² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 04 abr. 2012.

¹⁹³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 17 set. 2013.

¹⁹⁴ As fichas são utilizadas nas barraquinhas que têm brincadeiras típicas de festa junina.

¹⁹⁵ Observação registrada no diário de campo da autora, em 22 jun. 2012.

¹⁹⁶ Há uma discussão em pauta na sociedade de que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) dá muitos direitos aos jovens que infringem a lei e, em contrapartida, cobra poucos deveres desse mesmo público.

¹⁹⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 set. 2012.

A gente não sabia lidar com o problema, e também via isso acontecer, quer dizer por estarmos perdendo bons alunos, os pais estavam com oportunidades, tirando os filhos. E o outro que, entendeu, tipo assim, depreda a escola, que não respeita ninguém ele tem o direito, e direito que o outro não esta sendo garantido. (Dona Carola, funcionária da EMJOCAT, 42 anos).¹⁹⁸

E a coisa ficou a ponto de chegar um dia, de fazer reunião com professores, da gente compreender que chamar a polícia, pelo professor se sentir desacatado, porque algum aluno falou um palavrão, a polícia não vai sair daqui de dentro. Ela iria ficar só aqui dentro. Porque quando conversávamos com a mãe, víamos que as mães falam palavrões. Na mesma hora que falavam ‘graça a Deus’, ‘Deus te pague’, falavam ‘você é uma...’ Mas querendo me elogiar. Elas não sabiam falar, então nós tínhamos que acostumar, mas para determinados professores e professoras, era descer o nível.[...] Como que eu, professor, vou me acostumar com palavrão? Como que eu, professor, vou ter que chegar perto do camarada que está me desafiando, e falar assim: ‘pôr meu, fica quietinho no seu lugar, um pouquinho’. Isso é muito pra mim né? E aí o que a Lúcia e eu começamos a fazer? Começamos a conversar com os meninos, junto com os professores e com os pais, daqueles que a gente conseguia trazer [para dentro da escola]. (Professora Lígia, ex-funcionária da EMJOCAT, 48 anos).¹⁹⁹

Os depoimentos permitem interpretar que há alunos que tem a legitimidade de estudar na escola, enquanto que outro não, sobretudo pela demonstração de indisciplina, observa-se ainda que os professores criaram estratégias para lidar com os problemas no cotidiano. A escola assume a condição real dos alunos, ao modificar o cotidiano escolar, como medida de estabelecimento de direitos. O que se coloca aqui é a necessidade de atender ao grupo vulnerável que requer atenção diferenciada. Observa-se que os profissionais que atuam na escola apresentam a preocupação, não só com o enquadramento dos alunos, como também com a dificuldade de defrontar com um grupo que trazia dificuldades que, pelo ponto de vista de alguns professores, fugia a responsabilidade da escola.

Outro dia um menino entrou com arma aqui, eu cheguei e falei: oh, vamos fazer o seguinte, eu não tenho nada a ver com sua vida, você segue sua vida do jeito que você quiser, mas eu não quero que você entre com essa arma aqui. Você vai atrapalhar o nosso trabalho e vai fechar a escola para a comunidade. Você quer isso? Ele respondeu: não, quero não. Vou guardar e vou voltar. Eu disse: ‘com certeza, pode voltar’. Eu poderia chamar a polícia, mas não vou fazer isso não. (João da Rosa, funcionário da EMJOCAT, 41 anos).²⁰⁰

É claro que eu tinha muitos atritos com os professores, porque muitos achavam um absurdo o que muitos alunos faziam por lá e queriam que eu chamasse muitas vezes a polícia. [...] De vez enquanto acontecia de sumir alguma coisa no João Camilo, a gente espremia e o ‘trem’ aparecia. De repente, muitas coisas sumiram no João Camilo e nós não demos conta de resgatar, então assim, muitas vezes eles queriam que eu chamasse a polícia, que eu registrasse um boletim de ocorrência, e muitas vezes eu não fiz isso. (Professora Lígia, ex-funcionária da EMJOCAT, 48 anos).²⁰¹

¹⁹⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 04 abr. 2012.

¹⁹⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 jan. 2012.

²⁰⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 21 maio 2012.

²⁰¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 jan. 2012.

Isso não significa que a escola atendeu na melhor medida, ou com a qualidade exigida para esse público em particular. Observa-se que há uma naturalização dos problemas, lidando com temas básicos numa perspectiva doméstica, sobretudo pela vocação da escola que é a de atuar numa perspectiva educativa.

Diante de todo o conteúdo exposto, observa-se que ainda há a demarcação de que os alunos do CVE têm comportamentos e atitudes no campo das relações sociais que são diferentes daqueles que os alunos do bairro Califórnia têm. Ou seja, permanece uma sinalização de que ainda há distinção. Entretanto, há mostras de que a integração social, como processo, se dá pelo trabalho realizado pela escola ou pela observação natural dos alunos diante do espaço escolar, com destaque no depoimento a seguir, no qual uma das professoras entrevistadas dividiu o relacionamento entre aos alunos do CVE e os alunos do bairro Califórnia em três momentos.

No primeiro foram utilizadas estratégias também individuais, de religião, a crença, a fé, apelo, a tudo; esse é o primeiro momento. O segundo momento é o da conquista do espaço. Por exemplo, os alunos do bairro, de um modo geral, começaram a descobrir com quem eles podiam mexer. Ai veio esse momento do conhecimento, da reconquista do bairro. Ai eles começaram a se dar o luxo de conhecer quem é que era do assentamento que era pobre, humilde e totalmente desgraçado e tudo, e quem era aquele estava lá no conjunto, mas era bandido, não estava nem ai pra nada, não tinha nada a perder, batia, tirava e roubava mesmo. Quem que era aquele que queria, assim, estudar, aproveitar aquela oportunidade, agarrar aquela oportunidade com unhas e dente, pronto. E o terceiro momento, foi o momento do convívio. (Professora Lígia, ex-funcionária da EMJOCAT, 48 anos).²⁰²

A explicação da professora é a de que houve uma tomada do espaço escolar, reconhecimentos dos grupos e uma retomada novamente pelos alunos moradores do bairro Califórnia. O depoimento acima leva a percepção de que inicialmente o espaço escolar foi dominado pelos alunos do CVE, até que os alunos se conhecessem para que no relacionamento pudessem estabelecer limites e possibilidades entre si, a fim de conviverem. Isso corresponde à tendência dos indivíduos de se organizar de formas variadas diante de conflitos, conforme esclareceu Georg Simmel (1983). O autor ainda afirmou que os grupos podem sofrer pressões diversas e, por isso mesmo, no interior de um grupo, cada elemento pode ter um oponente em particular. Cada elemento de uma pluralidade pode ter seu próprio oponente, mas quando esse oponente é o mesmo para todos os elementos todos eles se unem. Nesse caso os elementos podem não ter tido qualquer relação entre si antes disso ou podem ter tido, mas agora novos grupos emergem entre eles. (SIMMEL, 1983, p. 154).

²⁰² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na EMJOCAT, em 27 jan. 2012.

A integração social de grupos tão distintos não se dá num toque de mágica, há momentos, circunstâncias e espaços físicos a serem considerados para que as relações sejam possíveis. O depoimento da funcionária da SMED também se refere a esse processo, demarcando o espaço da cantina como um dos balizadores da integração entre os grupos dos alunos na escola.

As meninas da cantina vão falar dessa experiência, em um texto ²⁰³[...] aquelas moças mais simples, menos prepotentes conseguiram registrar, a mudança dos meninos [do CVE], que é a mudança dos hábitos do mais simples que é entrar em uma cantina, ficar assentadinho, que é: um passar a farinha para o outro, outro passar a pimenta. Ninguém mais vai preocupar em ficar sem comida, ai é um momento assim belíssimo. [...] A cantina não é mais um problema um ponto de atrito, [como acontecia] de um tomar o prato do outro, jogar o prato. Não podia dar nem garfo para os meninos. Harmonização começa ali, da partilha do almoço, da socialização, do banho depois com a Escola Integrada então começa esse movimento, no dialogo com as lideranças. [...] Tive oportunidade de entrar nas casas [do CVE] a gente fazendo a rua de lazer, o Natal foi feito lá, com papai Noel. Eu e alguns professores, eles começaram a sair em defesa, deste, deste grupo [alunos do CVE]. [Citou nomes de professores], da mesma forma que algumas professoras vão embora que não suportam aquilo mais. (Luísa, funcionária da Secretaria de Educação/PBH, 55 anos).²⁰⁴

O relato da funcionária da SMED aponta para a variedade de estratégias no processo não só de integração dos grupos na escola, como também de aceitação dos alunos do CVE na escola. Como relatado, a presença dos professores no CVE pode ter contribuído para aproximação dos grupos de professores, ou para que aqueles interessados se familiarizassem com a realidade desses moradores. Os dois relatos colocam os alunos do CVE como aqueles que tinham atitudes antagônicas aquelas aceitas pela escola. Além disso, a escola utilizou de todos os espaços físicos para padronizar o comportamento dos alunos na escola.

Não se pode afirmar que os relatos acima comprovem a integração como um fato consumado. Os depoimentos ilustram o percurso construído para que a integração dos alunos do CVE fosse construída. A busca para conviver com as diferenças que existia e se concretizou a por meio de ações previamente planejadas ou até mesmo de improvisações observadas no cotidiano escolar.

²⁰³ No ano de 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte instaurou um processo com o objetivo de que todas as escolas construíssem um Portfólio contanto a história do estabelecimento escolar, o texto citado foi construído com essa finalidade.

²⁰⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 14 nov. 2012.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objeto a investigação do processo de integração dos alunos do Conjunto Via Expressa na Escola João Camilo de Oliveira Torres que, como outras, é uma instituição escolar que se constitui em um espaço rico, campo vasto para pesquisas das relações sociais.

A Escola João Camilo de Oliveira Torres, construída a partir da demanda da comunidade do bairro Califórnia, teve sua dinâmica modificada a partir da chegada de moradores novos na comunidade local. Escola tradicional da rede municipal de educação sempre seguiu uma organização, sem grandes quebras na rotina. Sua estrutura permitia que os anos letivos seguissem uma linha considerada estável pela comunidade escolar, seja nos aspectos pedagógicos ou das relações sociais. De acordo com informações colhidas durante a pesquisa, a escola era considerada modelo, uma escola na qual os pais do bairro e redondezas procuravam vagas para os filhos. Somado a isso era uma escola estável, pois o projeto pedagógico original não demandava revisões até porque não surgiam fatos novos que pudessem modificar a escola, sob o ponto de vista do projeto original, ou a oferta dos serviços escolares para a comunidade do bairro Califórnia.

Ademais a EMJOCAT está situada em um bairro que em vários relatos os entrevistados denominaram como uma “ilha”, caracterizado assim como um bairro cercado por rodovias de intensa circulação, consideradas como obstáculos à movimentação e ao crescimento do bairro. O acesso de pedestres ao bairro é restrito, pois travessias a pé para chegar ao bairro são perigosas e nessa perspectiva é que a escola servia quase que exclusivamente aos moradores do bairro Califórnia. Outras pessoas que pudessem ou quisessem frequentar a escola deveriam fazê-lo por meio de automóveis ou de ônibus coletivos especiais, os escolares, determinando assim o público que frequentaria a EMJOCAT, isto é, o público do bairro e uma parcela selecionada de bairros vizinhos.

Essa dinâmica acabou por contribuir para que a escola fosse considerada patrimônio dos moradores, a criação e construção da mesma foram permeadas de discussões e disputas políticas. Como patrimônio, a escola recebia cuidados permanentes da comunidade, que acabavam por gerar nos moradores um sentimento de “proprietários” de um espaço público. A EMJOCAT era motivo de orgulho para os moradores do bairro, assim como outras conquistas, em um vasto campo de reivindicações organizadas pela associação local, na década de 1970, tais como transporte, iluminação pública e saneamento básico.

A pesquisa realizada mostrou o quanto as pessoas contribuíam para o sucesso da escola, ajudavam nas festas que angariavam fundos em atividades coletivas entre os moradores. Prova disso foi que o espaço físico da escola se tornou um local de discussões coletivas no bairro.

A Escola João Camilo de Oliveira Torres foi criada em 1976, em plena ditadura militar, momento histórico que contribuía para a ordenação e organização das escolas em uma linha hierárquica e em um contexto rígido. Era um momento em que as organizações obedeciam às regras gerais do país com risco de coerção no caso de desobediência. Nesse período as escolas tinham que seguir uma rotina pouco flexível, calcada nos moldes ditados pela política educacional da época. A escolha da direção era uma prerrogativa do executivo municipal, prática contestada atualmente na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Além de refletir o silêncio de regimes totalitários onde há uma autoridade que conduz os sistemas numa organização centralizada, em processos de obediência e mando, na época da criação da escola, o professor era reconhecidamente uma autoridade na sala de aula, podendo atuar sem questionamentos, os alunos seguiam ordens e regras, orientação que se apoiava em dinâmicas familiares similares.

O contexto histórico em que a escola em pauta foi criada ainda contava com outros condicionantes sociopolíticos. O acesso ao ensino ainda não estava universalizado e o direito à educação não se caracterizava como direito subjetivo. Nessa conjuntura, alunos que porventura não se adequassem aos padrões estabelecidos pela escola, eram excluídos do processo escolar por reprovação, expulsão ou constantes suspensões. Não se questionava a motivação para atos rebeldes ou as dificuldades para aprender, como um componente do processo de ensino aprendizagem da escola. As falhas recaíam sobre os alunos, era deles a responsabilidade por não aprender, pela inquietação ou por atos de indisciplina. A EMJOCAT foi criada nesse contexto e certamente carregou influência de um tempo em que a rigidez era uma tônica nas escolas. Mas carregar essa influência não explica, por si só, a desorganização que se seguiu quando a escola foi confrontada com os desafios colocados pelos novos alunos. As escolas, como as demais instituições, devem rever conceitos, propostas e processos de trabalho. Ou seja, o cotidiano de uma escola deve ser constantemente retificado, sobretudo pelo fato de ser uma instituição que potencializa a complexidade à medida que os grupos que lá estão estabelecem relações, que refletem as mudanças e as diferenças presentes na sociedade.

A escola encontrou dificuldades em romper com a organização escolar de uma fase em que os alunos tinham que seguir padrões de comportamentos rígidos para permanência no

espaço escolar e para conviver com um público que além de ter de comportamentos muito diferentes daqueles legitimados na escola, ainda se rebelavam contra a linha adotada na organização escolar.

O contexto em que o projeto inicial da escola foi gestado serviu como referência para a comunidade local. A partir dos anos 1990, surgiram várias mudanças no campo da política educacional, na Rede Municipal de Educação houve a implantação da Escola Plural e a incorporação da educação infantil como parte da educação básica.

As mudanças que surgiram na política educacional do município em 28 anos de existência da EMJOCAT (1976-2004) pareceram não abalar as estruturas da escola tanto como a chegada dos alunos oriundos do Conjunto Via Expressa. Diante da nova realidade, escola e comunidade passaram a viver um clima de medo do desconhecido. A principal reação foi evitar os relacionamentos com o público do CVE. Ao fazer isso mantinham uma distância e uma diferenciação em relação a esse novo grupo, assim como reafirmavam a sua condição de moradores antigos e moralmente superiores aos novos.

Efetivamente os moradores do CVE apresentam características diferentes daquelas dos moradores do bairro Califórnia, sobretudo nas relações sociais devido as diferentes histórias de vida. O que mais marcava esse grupo era o fato de que em algum momento seus membros tiveram a experiência de morarem em ruas, em abrigos públicos, moradias improvisadas em favelas ou em áreas de riscos. Trata-se de uma experiência que os expôs a uma situação de extrema vulnerabilidade. Condição essa que não havia sido experimentada pelos moradores do bairro Califórnia pois esses compraram lotes, construíram casas e lutaram por melhorias no bairro. Ademais a chegada do CVE não representava uma melhoria, mas, ao contrário, para alguns significava a desvalorização do bairro.

Os moradores do CVE são pessoas que pertencem a uma parcela da sociedade que mesmo sem a chance de construir casas em bairros, mesmo que periféricos, buscavam sobreviver na cidade. A conquista da moradia veio após uma trajetória, para alguns a partir da situação de indigência, para outros da experiência militante e ainda há aqueles que conseguiram devido a tragédias ambientais. Uma delas ocorreu no dia 16 de janeiro de 2003, quando fortes chuvas destruíram vários pontos em Belo Horizonte, provocaram enchentes e deslizamentos de terra nas regiões do Taquaril, Cafezal e no Morro das Pedras. Nessa última região, o fato gerou comoção nacional e ficou marcado pela morte de 9 crianças.

A prefeitura reuniu os sobreviventes das enchentes, um público que reivindicava moradias, uma população de rua, moradores em área de risco e grupos em busca de moradia organizados pelo Orçamento Municipal em um único conjunto habitacional, o CVE. Conjunto

construído pela PBH pelo compromisso diante da Promotoria devido ao ajuste de conduta para concessão de moradias, sobretudo para a parcela da população que foi acometida pelas consequências das enchentes que ocorreram em 2003 na cidade. Por isso a obra não fora planejada, no âmbito da política de habitação, mas atendia a uma demanda judicial.

Para as mães moradoras do CVE a escola passou a representar um lugar de pouso, após uma situação nômade com escolas, algumas delas improvisadas. Ali encontram um espaço de estabilidade. No entanto, a forma como os alunos do CVE se mostravam, escancarou a vida que tinham no conjunto, provocando reações negativas na comunidade escolar, nos alunos e entre os seus familiares. Professores passaram a ouvir histórias ligadas à violência, tráfico, ausência paterna, tudo isso em diálogos cotidianos corriqueiros.

Para a escola, os alunos do CVE apresentaram costumes realmente chocantes, pois não era usual que naquele espaço escolar crianças roubassem objetos ou merendas de outros, sobretudo quando tais atos aconteciam de forma muito intensa. A comunidade escolar, sobretudo o corpo docente da escola, se deparou com hábitos que não estavam preparados para enfrentar como a presença de alunos sem as práticas mínimas de higiene, que faziam suas necessidades fisiológicas em cantos da escola ou falavam palavrões o tempo todo. Alunos que iam até o colega e tomavam o que o outro estava comendo não apresentavam somente sentir fome, mas eram julgados no senso comum como “mal educados”. Até então a escola mantinha as práticas de comer sentado nas mesas, de esperar a vez para falar e os palavrões eram proibidos ou pouco tolerados. A utilização dos palavrões na linguagem chocou os professores, afinal é na escola que se aprende a linguagem correta, culta, a que deve ser o “padrão”. Utilizar palavras de baixo calão é considerado uma aberração no espaço escolar. A intensidade em corrigir alunos com hábitos muito diferentes daqueles que os professores estavam acostumados certamente trouxe um desgaste, pois os alunos do bairro Califórnia pareciam já ter conduta adequada ao ambiente escolar, já assegurada para o convívio social.

Os furtos que começaram a fazer parte da rotina representaram outro choque comportamental, pois eram delitos e deveriam ser tratado como tal, mas a escola estava diante de um dilema, deveria chamar a polícia quantas vezes para que tal prática fosse abolida? A naturalidade com que as alunas trataram sobre a sandália nova da colega, na indagação se era produto de roubo prova isso. Parece que essa era uma prática comum para aquele público.

A escola é uma das instituições que ensina o significado de usufruto individual, o que pode ser compartilhado, ensina que os objetos podem ser emprestados e devem ser devolvidos. Tais aprendizados vêm numa prática costumeira, para promover a sociabilidade

aceitável no espaço escolar, solidificando as relações sociais. Nos momentos em que os alunos do CVE tomam a merenda uns dos outros, pegam objetos de colegas, quebram a possibilidade de integração, de serem incluídos na escola. Uma escola com um projeto comprometido com a sociedade preocupa-se com a forma como as relações sociais se dão em seu interior, estabelece regras de convivência, constrói acordos. Na escola se aprende, há uma preparação para viver em sociedade.

No grupo de alunos do CVE, havia alunos que furtavam, desafiavam o sistema escolar, desacatavam a diretora da escola, quebravam regras estabelecidas na escola e se alinhavam em uma vida adulta, pois tinham desejos e expressavam isso mais explicitamente por meio da gravidez precoce, fenômeno combatido pela educação, saúde e outras áreas que lidam com a proteção das crianças. Adolescentes com uma vida sexual ativa era comum entre os alunos do CVE e rara entre os alunos moradores do Califórnia. Uma escola que nunca havia presenciando tal fenômeno se vê diante de cinco casos de gravidez em alunas, em um único ano letivo.

Os alunos que a EMJOCAT passou a receber não eram vistos como inocentes, como já estudando por Miguel Gonzales Arroyo (2004). Ao contrário, quebravam a imagem criada na escola de que aquele era o espaço em que se aprendia. Afinal, na escola se aprende conteúdos já organizados pela política educacional, e a educação cotidiana, ainda que deva ser reforçada pela escola, tem seu *locus* privilegiado na casa e entre os pais.

Tal cenário deveria movimentar a escola no sentido de construir alternativas para o trabalho, em uma linha de integração, entretanto o que a pesquisa mostra é a dificuldade da escola em lidar com esse grupo. Em primeiro lugar, os alunos foram vistos como um todo, não foi possível retirar o olhar sobre o grupo de alunos desafiantes, que desobedeciam, desacatam autoridades, ignoravam a ordem. Nessa medida a escola acabou por também promover a exclusão, ampliando o fenômeno que já existia na vida de muitas dessas crianças. A escola encontrou dificuldades para lidar com os conflitos. O impacto da chegada dos alunos moradores do CVE e a dificuldade de encontrar estratégias que permitissem a integração entre os dois grupos levaram a escola a um impasse. Em todos os momentos é recorrente a afirmação de que os limites da escola apontam para o passado, entretanto a observação em campo não mostrou isso. Há separações, aponta-se para os alunos do CVE como aqueles que trazem problemas.

A escola previa em seu calendário anual a realização de festas, com a participação da comunidade, entretanto tais eventos foram extintos devido à mudança de ambiente, com a ampliação da participação nas festas da comunidade escola – os moradores do CVE. Não só o

público era diferente, mas apresentava comportamentos e atitudes próximos a que os alunos da EMJOCAT tinham, causando um clima instável e de condução até embaraçosa pela direção da escola, pois o público das festas era composto basicamente pelos familiares e convidados dos alunos, o que envolvia pessoas que a direção da escola não tinha como corrigir através de mecanismos escolares. A opção foi a de extinguir as festas com a participação ampliada da comunidade escolar, restringindo eventos que envolviam familiares ao turno diurno.

O fato de extinguir as festas para a comunidade significa também que a escola enfrentou essas dificuldades pela via da proibição, na perspectiva de evitar alguma chance dos grupos se encontrarem em espaços que não há possibilidade e utilizar procedimentos escolares padronizados, Parece é que a escola organizou tal via por não haver como tomar outra direção. Diante da inexistência de um ambiente apropriado para que o corpo docente da EMJOCAT pudesse realizar um evento em um clima pacífico com o grupo do bairro e do CVE, a escola optou pela supressão de atividades que pudessem colocar os grupos em contato, primando assim pela promoção da ordem.

Isso pode significar também que pessoas com padrões de vida muito diferentes entre si têm dificuldades de relacionar em situações em que não há um padrão social de comportamento rígido, como festas. Nessas situações a possibilidade da livre expressão se dá e algum acontecimento pode fugir ao controle da direção da escola, nesse sentido a convivência entre os dois grupos parecia impossível. Aponta-se nessa situação que pessoas com modos de vida muito diferentes entre si encontraram dificuldades em relacionar com pessoas que têm padrões de vida, convivência e manifestações sociais contrastantes.

Na tentativa de criar uma possibilidade de trabalhar em sua função precípua, a escola reafirmou o lugar de equipamento público e buscou a integração social por meio da organização de reuniões intersetoriais em busca de qualificar a vida da comunidade local e consequentemente a dos alunos na escola.

As dificuldades encontradas pela escola para lidar com a entrada e permanência dos alunos do CVE estão diretamente relacionadas à forma como as políticas públicas são planejadas. Ou seja, os formuladores e gestores da política habitacional não se preocuparam com a vida que estava além dos limites da moradia. A chegada de 144 famílias com filhos em idade escolar em um bairro, fatalmente causaria abalo na rotina da escola local. Entretanto, esse fato não foi considerado no planejamento ou mesmo na execução do projeto.

Os gestores públicos não produziram um ambiente adequado para que os diversos grupos de moradores do CVE tivessem uma entrada diferenciada na escola ou para que os

alunos já matriculados pudessem minimamente compreender o significado dessa entrada. Nesse processo, a moradia foi considerada, mas a vida além desses muros não.

A integração social é o que permite que as reações possam solidificar, criando um clima favorável em ambientes de convívio comum. Essa possibilidade não foi colocada, os alunos continuaram se agrupando por local de moradia no recreio. As brigas eram constantes e os professores não compreendiam o comportamento dos alunos do CVE, que eram vistos como estranhos, devido à conduta que tinham na escola. Se os professores não compreendiam esse grupo, não passavam confiabilidade para os alunos, nem para os pais que, por sua vez, viviam num alinhamento saudosista, demarcado pelo antes e depois da entrada dos alunos do CVE na escola.

Há uma escola antes de 2004, e outra depois, isso porque o formato da escola modificou, não se reconhecia mais como participantes do Projeto Político Pedagógico da escola. Os alunos que chegaram destruíram o modelo de escola que a comunidade conhecia até então. Famílias que tinham possibilidades transferiam filhos para outras escolas, por não tolerarem o convívio com o novo grupo. Essa não é uma questão só de preconceito, é uma descrença na capacidade da escola em reverter o quadro, em reverter à situação em prol dos projetos originais da escola.

Soma-se a isso a frustração de permitir que os filhos convivam com ex-moradores de favelas, catadores de lixo, indigentes e, de acordo com alguns entrevistados, fadados a essa condição, sem chances de melhorias, estigmatizados pelo local de moradia, em um conjunto habitacional “fornecido pelo governo.” Faltou exatidão nas informações sobre a origem do público do CVE, houve pais que diziam saber que os moradores vinham do Morro das Pedras, alguns acreditavam que eram indigentes, enquanto outros afirmavam que eram vítimas de enchentes. Não há como precisar a origem das informações, se vinham da escola, dos gestores da Regional Noroeste, da imprensa. O que se sabe é que a situação mostrada para os pais não se deu de forma transparente, lidavam com o desconhecido, falavam da origem dos moradores do conjunto, com alusões a dúvidas, sem certezas. Os filhos passaram a conviver com um grupo de pessoas em um clima obscuro.

A escola também não reconhece os alunos do CVE como portadores de direitos, tratam os alunos como carentes de humanização. Qual será a proposta para um grupo que precisa se humanizar, para ser considerado como apropriado para convivência?

Estudar o processo da interação desses dois grupos levou a compreensão de que a integração não se realizou. Pode ser que o processo necessite ser completado ou até mesmo reiniciado, nessa medida é necessário que a comunidade escolar dê o devido crédito a pessoas

que têm como legado a vida, em condições precárias, com histórias de vida até desastrosas. A escola não assumiu o conflito ou a verdade colocada a respeito das dificuldades, ignorou algumas, utilizou de coerção para outras e extinguiu atividades.

O assentamento das famílias do Conjunto Via Expressa trouxe um desequilíbrio nas formas de relacionamento no bairro Califórnia, pois os moradores do local consideravam a Escola Municipal João Camilo de Oliveira Torres/EMJOCAT como um patrimônio do bairro e, mais especificamente, dos seus primeiros moradores. A chegada dos alunos do Conjunto mostrou que um equipamento público pode reproduzir as relações de insegurança e descontentamento em uma comunidade com a chegada de um grupo que consideraram como invasores.

A interação dos alunos oriundos do Conjunto Via Expressa com os outros alunos do bairro Califórnia nos espaços da escola foi prejudicada pelo fato de que os alunos do CVE carregavam a imagem de ter comportamentos inapropriados na escola. A escola resistiu a esses grupos dando a eles uma característica de público estigmatizado, acentuando a segregação que viviam e as características comportamentais que os alunos do Conjunto Via Expressa apresentavam, acabando por dificultar-lhes o processo de socialização na escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, João Ferreira de. Integração social e exclusão social: algumas questões. **Análise Social**, Lisboa, v. 28, p. 829-834, 1993.
- AMARAL, Roberto Antônio Penedo do; SOUZA, Nalva Lopes de Sousa. Afasta de mim esse cálice! Chico Buarque e a censura no Brasil pós 1964. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM**, Vale do Jequitinhonha e Mucuri, n. 2, out. 2012. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Afasta-de-mim-esse-c%C3%A1lice-Chico-Buarque-e-a-censura-no-Brasil-p%C3%B3s-1964_nalva_roberto.pdf>. Acesso: 20 out. 2013.
- ANDRADE, Luciana Teixeira de. **Urbanização de favelas: inserção na cidade?** Trabalho apresentado no 34º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu: ANPOCS, 2010.
- ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE. ACAP-BH – Associação Cultural do Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte. **Histórias de bairros [de] Belo Horizonte: Regional Noroeste**. Belo Horizonte: APCBH, ACAP-BH, 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, Sérgio de; ANDRADE, Luís Aureliano Gama de. **Habitação e poder: da fundação da casa popular ao banco nacional de habitação**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011. Disponível em: <www.bvce.org/DownloadArquivo.asp?Arquivo...Habitacao_poder.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2013.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **BH 100 anos: uma lição de história**. Belo Horizonte: PBH, 2013a. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=historia&tax=11794&lang=pt_BR&pg=5780&taxp=0&>. Acesso em: 04 jun. 2013.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Companhia Urbanizadora. **Déficit habitacional nacional, estadual e municipal**. Belo Horizonte: PBH, 2014a. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=urbel&lang=pt_BR&pg=5580&tax=34167>. Acesso em: 2 mar. 2014.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Companhia Urbanizadora. **Plano Local de Interesse Social**, Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 2010.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Companhia Urbanizadora. **Programa Vila Viva**. Belo Horizonte: PBH, 2013e. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=urbel&tax=8178&lang=pt_BR&pg=5580&taxp=0&idConteudo=16241&hPlc=16241>. Acesso em: 29 jun. 2013.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Diretores de escolas municipais apresentam projetos inovadores**. Belo Horizonte: PBH, 12 dez. 2013b. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=138236&pIdPlc=&app=salanoticias>>. Acesso em: 14 dez. 2013.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Gerência Regional de Educação - Noroeste. **Reunião sobre o assentamento da Via Expressa**. Belo Horizonte: PBH, 29 set. 2005a.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Gerência Regional de Educação -Noroeste. **Reunião sobre o assentamento da Via Expressa**. Belo Horizonte: PBH, 18 out. 2005b.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **História da região noroeste**. Belo Horizonte: PBH, 2013c. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=historia&tax=11730&lang=pt_BR&pg=5780&taxp=0&>. Acesso em: 13 out. 2013.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Obras e infraestrutura: articulação e implementação da política de obras públicas**. Belo Horizonte: PBH, 2014b. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=politicaurbanas&tax=7434&lang=pt_BR&pg=5562&taxp=0&>. Acesso em: 04 ago. 2014.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Vila Viva, uma história de transformação**. Belo Horizonte: PBH, 2013d. Disponível em: <<https://fr.pbh.gov.br/?q=pt-br/content/vila-viva-uma-hist%C3%B3ria-de-transforma%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 13 out. 2013.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **SLU realiza campanha educativa nos conjuntos Via Expressa e Via Expressa II**. Belo Horizonte: PBH, 2011a. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/portalpbh/5791546236/>>. Acesso em: 13 out. 2013.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal da Educação. **Censo Escolar e Sistema de Gestão Escolar**. Belo Horizonte: PBH, 2011b.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal da Educação. **Escola Plural: Proposta Político Pedagógica**, 1994.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal da Educação. **Programa de Monitoramento - Definição de Escolas Prioritárias**. Belo Horizonte: PBH, 2008.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Habitação. **Relatório de Acompanhamento Social Pós Morar da Secretaria Municipal de Habitação**. Belo Horizonte: SMHA, nov. 2004.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SMED n. 0001/2008**. Dispõe sobre os processos de descentralização das atividades de aquisição de materiais e serviços; a autonomia financeira das escolas; o sistema de controle da utilização dos recursos públicos; e a conservação da escola. Belo Horizonte: PBH, 2008. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=988983>>. Acesso em: 25 set. 2013.

BONDUKI, Nabil Georges. Origens da habitação social no Brasil (1930-1964). **Análise Social**, Lisboa, v. 29, n. 127, p. 711-732, 1994.

BONDUKI, Nabil Georges. Política habitacional e inclusão Social no Brasil: revisão histórica e novas perspectivas no governo Lula. **Revista Eletrônica de Arquitetura e Urbanismo**, n. 1, p. 70-104, 2008. Disponível em: <www.usjt.br/arq.urb/numero_01/artigo_05_180908.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2010.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Em Tese**, v. 2, n. 1, jan./jul. 2005, p. 68-80.

BRANDÃO, Felipe de Souza. **Conjunto Residencial Via Expressa I: adensamento, habitabilidade e sociabilidade no Carandiru - Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais. Belo Horizonte, 2014.**

BRASIL. Lei no 10.840, de 11 de fevereiro de 2004. Cria o Programa Especial de Habitação Popular – PEHP, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 fev. 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.840.htm>. Acesso em: 03 jun. 2013.

BURGOS, Marcelo Baumann. Dos Parques proletários ao favela-bairro: as políticas públicas nas favelas do Rio de Janeiro. In: ZALUAR, Alba (Org.). **Um século de favela**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CALAES, Carlos. Expulsos pelo tráfico. **Hoje em Dia**, 06 maio 2006. Caderno Minas, p.13.

CARDOSO, Adauto Lúcio; ARAGÃO, Thênis Amorim. Do fim do BNH ao Programa minha casa minha vida. In: CARDOSO, Adauto Lúcio (Org.). **O Programa Minha Casa Minha Vida e seus efeitos territoriais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

CARDOSO, Adauto Lúcio (Org.). **Habitação social nas metrópoles 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: ANTAC, 2007. (Coleção Habitar).

CARDOSO, Guilherme. Como tudo começou. **Catálogo de materiais especiais**. Belo Horizonte: EMJOCAT, 2008. [mensagem pessoal]. Texto enviado pelo autor em 25 ago. 2012.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. **Escola plural: a função de uma utopia**. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/te13.PDF>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES. **Fotos**. Belo Horizonte: EMJOCAT, 22 jul. 2013. Disponível em: <<http://blogemjocat.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES. **Livro de Atas: termo de inauguração**. Belo Horizonte: EMJOCAT, 1976. f.1.

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES. **Portifólio**. Belo Horizonte: EMJOCAT, 2006. Mimeo.

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES. **Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte: EMJOCAT, 1992. Mimeo.

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES. **Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte: EMJOCAT, 1994. Mimeo.

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES. **Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte: EMJOCAT, 2003.

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES. **Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte: EMJOCAT, 2004.

EX-DESABRIGADOS já reivindicam melhorias no Conjunto Habitacional do Califórnia. **Jornal Noroeste Notícias**, Belo Horizonte, maio 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010**. [S.l.]: IBGE, 2013. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 01 ago. 2013.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Déficit habitacional municipal no Brasil 2010**. Ministério das Cidades – Secretaria Nacional de Habitação. Belo Horizonte: FJP, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.fjp.mg.gov.br/index.php/docman/cei/deficit-habitacional/216-deficit-habitacional-municipal-no-brasil-2010/file>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Relatório Final. **Cadastro de famílias moradoras em conjuntos habitacionais do Orçamento Participativo da Habitação – OPH**. Belo Horizonte: FJP, jun. 2007.

FURTADO, Ingrid. Operação da PM procura suspeitos. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 22 jun. 2006. p.19.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GODINHO, Maria Helena de Lacerda et al. Política Municipal de Habitação na Região Metropolitana de Belo Horizonte. In: CARDOSO, Adauto Lúcio (Coord.). **Habitação social nas metrópoles brasileiras: uma avaliação das políticas habitacionais em Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo no final do século XX**. Belo Horizonte: Coleção Habitare, 2007.

GODINHO, Maria Helena de Lacerda. Política de ocupação do solo na cidade de Belo Horizonte e desigualdade socioespacial. In: MENDONÇA, Jupira Gomes de; GODINHO, Maria Helena de Lacerda (Org.). **População espaço e gestão na metrópole: novas configurações, velhas desigualdades**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003. v. 1. p. 289-312.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GUARDA paterna. **Super Notícia**, Belo Horizonte, 12 jul. 2007. p.5.

GUIMARÃES, Berenice Martins. As favelas da Região Metropolitana de Belo Horizonte: desafios e perspectivas. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, n. 5, p. 47 – 61, 2001.

GUIMARÃES, Berenice Martins. **Cafuas, barracos e barracões**: Belo Horizonte, cidade planejada. 1991. 323 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Gradua o em Sociologia, Rio de Janeiro, 1991.

GUIMARÃES, Berenice Martins. **O processo de ocupa o do solo e a questão da moradia para a classe trabalhadora em Belo Horizonte, 1897/1920**. Trabalho Apresentado no XIII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 1989.

HERMONT, Catherine Monique de Souza. **Adolescentes em tempo integral**: vivências-saberes - significados. 2008. Disserta o (Mestrado em Educa o) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

HOURI, Luciana Felicíssimo. **Políticas de produ o de moradias e segrega o residencial em Belo Horizonte – 1986 a 2000**. 2008. Disserta o (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós- Gradua o em Ciências Sociais, Belo Horizonte, 2008.

LAPERRI RE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológico e metodológico. Tradu o de Ana Cristina Nasser. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008. p. 410-435.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades**: alternativas para a crise urbana. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

PEÓN, Fortino Vela. Um acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. In: TARR S, María Luisa (Coord). **Observar, escuchar y comprender**: sobre la tradición cualitativa em la investigación social. México: FLASCO/ El Colegio de México, 2004.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da educa o**. 18. ed. São Paulo:  tica, 1999.

PIRES, Rui Pena. Uma teoria dos Processos de Integra o. **Revista Sociologia – Problemas e práticas**, n. 30, jun. 1999, p. 9-54.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considera es epistemológicas, teóricas e metodologias. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológico e metodológico. Tradu o de Ana Cristina Nasser. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2008.

- RANGEL, V. L. M. **Educação comunitária**: uma proposta de desenvolvimento sócio-político da comunidade da escola municipal João Camilo de Oliveira. 2010. Monografia (Especialização) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Curso Educador Comunitário, Belo Horizonte, 2010.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000. (Coleções Polêmicas do Nosso Tempo).
- SERPA, A. **Fala periferia! uma reflexão sobre a produção do espaço periférico metropolitano**. Salvador: UFBA, 2001.
- SIMMEL, Georg. **Sociologia**. Organização da coletânea Evaristo de Moraes Filho; Tradução de Carlos Alberto Pvanelli et al. São Paulo: Ática, 1983.
- SINGER, P. O uso do solo urbano na economia capitalista. In: MARICATO, Ermínia (Org.). **A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1979. p. 21-86.
- SOMARRIBA, Maria das Mercês Gomes. Efeitos do Golpe Militar sobre o associativismo urbano. **Revista do Legislativo**, Belo Horizonte, v. 38, 2004, p. 44-55.
- SPOSITO, M. A produção do espaço urbano: escalas, diferenças e desigualdades socioespaciais. In: CARLOS, Ana Fani A.; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **A Produção do espaço urbano**: agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo, SP: Contexto, 2011. p. 123-145.
- TEIXEIRA, Tâmara. PM e URBEL farão pente-fino. **O Tempo**, Belo Horizonte, 11 dez. 2010. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=42777&chPlc=42777>>. Acesso em: 11 dez. 2010.
- TELECENRO. **Califórnia BH: história do bairro Califórnia**. Belo Horizonte: TELECENTRO, 2012. Disponível em: <<http://telecentrocalifornia.blogspot.com.br/2012/08/historia-do-bairro.html>> Acesso em 14 jun. 2013.
- VALLADARES, Lícia do Prado. **A invenção da favela**: do mito de origem a favela.com. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2005.
- WACQUANT, Loïc. **A estigmatização territorial na idade da marginalidade avançada**. Artigo adaptado. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4618.pdf>>. Acesso: 20 out. 2013.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2010.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Braziliense, 2000.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (Org.). **Um século de favela**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006.

APÊNDICE A - roteiro das entrevistas

a) direção e professores da escola

- ✓ histórico da escola sob seu ponto de vista, considerando a o projeto da escola, o público atendido, corpo docente;
- ✓ momento da entrada dos alunos do Conjunto Via Expressa na escola, considerando a recepção por parte dos alunos, corpo docente e pais dos alunos;
- ✓ relatos sobre a entrada dos alunos do Conjunto Via Expressa na escola;
- ✓ preparação da PBH sobre a chegada dos moradores do Conjunto para a escola;
- ✓ integração entre os moradores do conjunto do Bairro e do Conjunto / relatos de fatos que comprovam ou não tal integração;
- ✓ Planejamento da Secretaria Municipal de Educação/SMED e órgãos da área com o objetivo de acolhimentos aos novos alunos;
- ✓ Planejamento da Secretaria Municipal de Habitação e órgãos da área com o objetivo de acolhimento aos novos moradores;
- ✓ estratégias utilizadas pela SMED e SMH com o objetivo de promover a integração entre os alunos moradores do conjunto e moradores do bairro;
- ✓ estratégias conjuntas utilizadas com o objetivo de promover a integração entre os alunos moradores do conjunto e moradores do bairro;
- ✓ propostas de estratégias no interior da escola com o corpo docente com o objetivo de demonstrar o processo de integração entre os alunos moradores do conjunto e os alunos moradores do bairro;
- ✓ propostas de estratégias no interior da escola com a comunidade do bairro com o objetivo de demonstrar o processo de integração entre os alunos moradores do conjunto e os alunos moradores do bairro;
- ✓ relatar situações vivenciadas no espaço escolar que demonstram haver diferenças com a chegada dos alunos moradores do conjunto Via Expressa;
- ✓ avaliação sobre as dificuldades encontradas nesse processo de integração;
- ✓ avaliação sobre possibilidades de facilitações nesse processo de integração em outros conjuntos residenciais.

b) acompanhante pedagógico da escola na época

- ✓ ano que começou o acompanhamento pedagógico na escola, como se constitui;
- ✓ estratégias utilizadas pela PBH para promover a integração na comunidade escolar;
- ✓ relação da EMJOCAT e a comunidade do Bairro Califórnia;
- ✓ relação da EMJOCAT e a comunidade do Conjunto Via Expressa;
- ✓ relatos de experiências que permitem perceber eventual mudança com a chegada dos alunos moradores do Conjunto Via Expressa na escola;
- ✓ Planejamento da Gerência de Educação da Regional Noroeste com o objetivo de promover a integração na escola, entre os alunos moradores do Conjunto Via Expressa no Bairro Califórnia;
- ✓ estratégias criadas no âmbito da Gerência de Educação da Regional Noroeste com o objetivo de promover a integração na escola, entre os alunos moradores do Conjunto Via Expressa no Bairro Califórnia;
- ✓ estratégias criadas na EMJOCAT com o objetivo de promover a integração entre os alunos moradores do Conjunto Via Expressa no interior da escola;
- ✓ localização de focos de resistência e de aceitação do grupo de alunos do Conjunto Via Expressa em grupos da comunidade escolar;
- ✓ percepção da evolução do processo de integração no decorrer do tempo em que acompanhou a escola;
- ✓ utilização da experiência vivenciada na EMJOCAT com o Conjunto Via Expressa em outros assentamentos da Regional Noroeste.

c) entrevista com moradores e familiares

- ✓ articulação da PBH com a associação de moradores para o planejamento e implantação do Conjunto Via Expressa no ano de 2004;
- ✓ vida escolar dos filhos na EMJOCAT e em outras escolas;
- ✓ ações articuladas no Bairro Califórnia com o objetivo de interagir com os moradores do Conjunto Via Expressa;
- ✓ desafios enfrentados com a chegada dos moradores do Conjunto Via Expressa no bairro Califórnia;
- ✓ integração da comunidade do bairro no espaço escolar, na EMJOCAT;

- ✓ estratégias de integração dos moradores do Bairro Califórnia e do Conjunto Via Expressa, tendo como referência o processo educacional dos alunos;
- ✓ estratégias utilizadas pela associação de bairro juntamente com outros órgãos da PBH com o objetivo de promover a integração entre a comunidade do bairro Califórnia e os moradores do Conjunto Via Expressa.

d) Técnicos PBH/Habitação

- ✓ política da PBH para integração de famílias nos assentamentos, considerando o novo tipo de moradia, cumprimento do pagamento de novas taxas, vida em condomínio;
- ✓ organização para os assentamentos, como se dava à época, no que referem às questões administrativas, encaminhamentos junto à comunidade local, estudo do impacto social;
- ✓ definição da PBH por assentar o público em questão; (como se deu tal definição, aspectos que levaram a tal decisão, implicações da política pública);
- ✓ planejamento da PBH junto aos órgãos e secretarias implicadas com os assentamentos das famílias do Conjunto Via Expressa;
- ✓ definição da composição do público do Conjunto Via Expressa;
- ✓ estratégias de acompanhamento do Assentamento das famílias do Conjunto Via Expressa;
- ✓ atividades que envolvam a EMJOCAT na integração das famílias do Conjunto Via Expressa;
- ✓ demandas apresentadas pelo corpo docente da escola no que refere à EMJOCAT;
- ✓ atividades desenvolvidas com o objetivo de integrar os alunos moradores do Bairro Califórnia e do Conjunto Via Expressa;
- ✓ avaliação desse processo de acordo com a Secretaria Municipal de Habitação de Belo Horizonte