

MORADIA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PARA OS MORADORES DE OCUPAÇÕES URBANAS

Housing, education and development for urban dwellers

Pedro Henrique Andrade Campolina¹

¹Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Resumo

Introdução: Este artigo problematiza a história de dificuldades da classe trabalhadora brasileira em ter acesso com dignidade à moradia e educação. Em especial, apresenta a situação atual das ocupações urbanas e dos seus moradores em relação a esses direitos. **Objetivo:** O objetivo é questionar se essas dificuldades foram constituídas e podem ser solucionadas pela construção de um projeto de desenvolvimento e educação para a sociedade em geral, e as ocupações urbanas em particular. **Metodologia:** Para tanto, a metodologia deste trabalho consistiu em uma revisão de literatura sobre o tema, por meio de consultas em livros, dissertações, artigos e outras produções científicas. **Resultados:** O resultado encontrado foi que os projetos hegemônicos de desenvolvimento, habitação e educação implementados ontem e hoje não atenderam e nem atendem a classe trabalhadora brasileira, entre ela, os moradores de ocupações urbanas, e sim, contemplam os interesses da classe dominante. **Conclusão:** Faz-se necessário reflexão, construção e aplicação de teorias e projetos contra-hegemônicos e populares de desenvolvimento e educação que atendam as ocupações urbanas e os seus moradores, e a sociedade brasileira no geral.

Palavras-chave: Educação; Ocupação urbana; Desenvolvimento local.

Autor correspondente:

Pedro Henrique Andrade Campolina

Endereço: Rua Perdizes, 109, 402C, Padre Eustáquio, Belo Horizonte-MG, Brasil

CEP: 30720-610.

E-mail: phacampolina@gmail.com

Telefone: (31) 997126437

Recebido em: 27/09/2018

Revisado em: 22/11/2018

Aceito em: 22/12/2018

Publicado em: 29/03/2019

Abstract

Introduction: This article problematizes the history of difficulties of the Brazilian working class in having access with dignity to housing and education. In particular, it presents the current situation of urban occupations and their inhabitants in relation to these rights. **Objective:** The objective is to question if these difficulties were constituted and can be solved by building a development and education project for society in general, and urban occupations in particular. **Methodology:** To this end, the methodology of this work consisted of a literature review on the subject, through consultations in books, dissertations, articles and other scientific productions. **Results:** The result was that the hegemonic projects of development, housing and education implemented yesterday and today did not attend to or serve the Brazilian working class, among them urban dwellers, but rather, they contemplate the interests of the ruling class. **Conclusion:** It is necessary, the reflection, construction and application of counter-hegemonic and popular theories and projects of education and development that attend to urban occupations and their residents, and Brazilian society in general.

Keywords: Education; Urban occupation; Local development.

Introdução

Não diferente de outrora, atualmente, milhões de brasileiros têm encontrado dificuldades para acessar e usufruir com dignidade dois direitos fundamentais: a moradia e a educação.

Segundo a Fundação João Pinheiro¹, o Brasil apresenta um déficit habitacional de 6.355.743 milhões de domicílios e um número de moradias inadequadas que chega a 11.170.875 milhões. E no que tange à educação, o resultado de 2.802.258 milhões de brasileiros de 4 a 17 anos fora da escola², que a estes somam-se os percentuais insatisfatórios de aprendizagem exemplificados na média 4,5 do nosso Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos finais do Ensino Fundamental³.

Entre essa população que carece de acesso e dignidade para morar e estudar encontram-se as crianças e adolescentes residentes em ocupações urbanas^{4,6}. As ocupações são uma das principais soluções imediatas e estratégias de luta encontrada pelos movimentos sociais e população necessitada para reivindicar uma casa para morar e uma cidade para viver^{6,7}.

Tais ocupações também têm sido muito pesquisadas pelas universidades, no entanto, de acordo com o levantamento bibliográfico realizado pelo autor, ainda é incipiente a reflexão acadêmica sobre o acesso, a permanência e o processo educativo dessa população na educação formal. Por isso, o objetivo deste artigo é contextualizar na história e no presente a questão da moradia e educação da classe trabalhadora brasileira, entre ela, os moradores de ocupações urbanas; e estimular uma reflexão sobre qual projeto de educação pode contribuir para o desenvolvimento dos moradores e das ocupações urbanas em suas lutas por direito à moradia, educação e vida digna.

Metodologia

O presente artigo trata-se de uma revisão de literatura para a dissertação de Mestrado do autor defendida em 2018, que investigou o acesso, a permanência e o processo educativo de crianças e adolescentes de uma ocupação urbana à educação formal. Para a revisão foram consultados artigos, dissertações e teses nas bibliotecas acadêmicas IBICT, Capes e Scielo, além de livros e pesquisas de autores, instituições e programas referências nas temáticas educação, moradia e desenvolvimento, datados em sua grande maioria entre os anos 2010 e 2018.

Resultados

O problema da moradia

O problema da moradia tem as suas raízes no tratamento do trabalho e da terra como mercadoria e fonte de lucro pelo sistema capitalista. Esse problema evidenciou-se pela primeira vez de forma exponencial com a industrialização e o crescimento das cidades e de sua população, a partir do final do século XVIII, na Inglaterra e Europa, e mais tarde nos demais países e continentes⁸.

O baixo valor pago aos trabalhadores que, cada vez mais migravam para as cidades, haja vista a exploração, fome e miséria também vivenciada nos campos, os impossibilitou de construir, melhorar ou alugar casas em boas condições, restando-os a vida nas ruas, a criação de e a aglomeração em moradias improvisadas e coletivas nos centros urbanos.

Essa situação de ausência, aglomeração e precariedade de moradias nos centros acabou por desencadear doenças, violências e outros comportamentos contrários à necessária reprodução da força de trabalho, o que levou a Ciência, o Estado e a elite burguesa industrial a criar a política higienista^{8,9}.

A política higienista previa a limpeza, ordenação e modernização dos centros, e o afastamento dos trabalhadores para outros lugares e espaços de moradia. Tal política, integrante da ideologia do capital serviu para atender a especulação imobiliária e a segregação urbana.

No Brasil, essa política desenvolveu-se em fins do século XIX e início do XX nas nossas principais cidades, como o Rio de Janeiro, onde o Estado destruiu vários cortiços e a sua população migrou para os morros da cidade⁹.

Os cortiços do período eram grandes casas de fazendeiros adaptadas ou construídas para serem divididas em muitos cômodos para o aluguel a dezenas ou centenas de pessoas. O rápido crescimento dos cortiços e dos problemas deles derivados impulsionou o Estado que, outrora os havia permitido proibir e reunir esforços em destruí-los a fim de realizar em seus lugares obras modernizadoras, sem a devida preocupação com a realocação habitacional e urbana dos seus moradores⁹.

Esse foi o caso da demolição do Cortiço Cabeça de Porco, um dos maiores e mais conhecidos cortiços do Rio de Janeiro. Em uma noite de 1893, sob forte aparato policial, o Cabeça de Porco foi destruído, e a sua população sem assistência ocupou o morro acima do cortiço, o Morro da Providência. Posteriormente, por volta de 1897, os soldados da Guerra de Canudos que reivindicavam soldo e moradia prometidos em troca da vitória, também mudaram para o morro e o rebatizaram de favela, nome da vegetação típica onde lutaram⁹.

Décadas depois, nos tempos de Getúlio Vargas e da Ditadura Civil-Militar, o próprio Morro da Providência e demais favelas do Rio de Janeiro e do país tornaram-se, assim como os cortiços de antes, espaços identificados como centros de irregularidades e imoralidades. Espaços que deveriam ser esvaziados ou destruídos, e os seus moradores com recursos, incentivados para o financiamento e aluguel de lotes e casas em vilas, conjuntos ou bairros em outras áreas periféricas da cidade. Situação que não mudou o quadro de ausência e precariedade de moradias do país, haja vista as informações de habitação dessas décadas e da atualidade^{1,8}.

Atualidade diferenciada por causa da existência de um arcabouço legal brasileiro mais progressista, como a Lei 11.124/1995 e o Estatuto da Cidade, contudo, marcada pelo investimento governamental massivo em um programa de habitação, o Programa Minha Casa Minha Vida, em que nos últimos anos garantiu sem riscos o lucro das construtoras, mas deixou milhares de brasileiros em conjuntos e moradias pequenas, igualmente ou mais distantes da infraestrutura e oportunidades da cidade, concomitantemente à exclusão e o tratamento policial às crescentes ocupações do país^{11,12}.

Ocupações urbanas no Brasil

De acordo com a bibliografia pesquisada, as ocupações urbanas no Brasil desenvolveram-se na segunda metade do século XX, com maior aparecimento no final da Ditadura Civil-Militar^{8,10,13,14}. Entretanto, foram nos últimos anos que as ocupações foram melhor denominadas e conceituadas, e tornaram-se uma das principais estratégias de parte da classe trabalhadora e dos movimentos sociais para a construção e reivindicação de uma casa para morar e uma cidade para viver.

Esse fenômeno atual é exemplificado em um levantamento feito sobre as ocupações urbanas na RMBH. O livro *Ocupações urbanas na Região Metropolitana de Belo Horizonte* (2016) organizado por Denise Nascimento e Clarice Libânio aponta que, desde 2008, desenvolveu-se uma ou mais de uma ocupação por ano na região, uma vez que, a partir de 2012, ocorreu a intensificação desse fenômeno⁷.

Uma das conceituações recentes de ocupação urbana utilizada por esses autores é a sua definição como *“espaços da cidade antes inutilizados, subutilizados ou não edificadas, onde se exerceu posse planejada, pacífica e informal e se constituíram como identidades territorializadas, a partir da mobilização pelo acesso à terra urbana e ao exercício dos direitos à moradia e à cidade”*⁶.

Aspectos presentes na conceituação atual de ocupação urbana que podem ser identificados nas ocupações de meados do século XX, como Baixa do Marotinho, Terra Firme e Brasília Teimosa^{10,13,14}. Essa última, a primeira ou uma das primeiras ocupações urbanas do Brasil, referência em como se deu e em como se dá a ocupação da terra urbana e a luta por moradia e à cidade em muitas ocupações do passado e do presente.

Brasília Teimosa surgiu em 1947, quando pescadores da zona sul do Recife, sem acesso à terra urbana, construíram as suas casas na região. O seu nome se consolidou quando cinco pescadores locais em busca de divulgarem a causa da moradia remaram até a capital do Brasil, Rio de Janeiro, para a posse de Juscelino Kubitschek, presidente que se elegera com a promessa de construir uma moderna capital para o país, Brasília. O adjetivo teimosia era uma alusão à insistência que os pescadores demonstravam em reconstruírem as suas casas a cada destruição da polícia e do mau tempo¹⁴.

Essa ocupação foi precursora da reunião de movimentos sociais e entidades na luta por moradia e urbanização das ocupações. Movimentos e entidades da Igreja Católica, o Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) construíram junto à população de Brasília Teimosa, estratégias de reivindicação pela permanência, regularização e urbanização da terra¹⁴.

A Ordem dos Obreiros de Imaculada incentivou os moradores a criarem um Conselho Comunitário para reivindicar os seus direitos, o Conselho dos Moradores de Brasília Teimosa (CMBT), o qual existe ainda hoje.

E o IAB em parceria com o Conselho e moradores rejeitaram o projeto de urbanização da Prefeitura do Recife e, desafiados por esta, construíram, em 1979, o primeiro projeto próprio de urbanização de uma ocupação, o Projeto Teimosinho, implantado anos depois¹⁴.

Atualmente, Brasília Teimosa é um bairro regularizado, conhecido como Brasília Formosa, onde se trava outra luta: combater a especulação imobiliária e o processo de gentrificação¹⁴. Sua vitória passada, fruto da organização de seus moradores com as entidades e movimentos, é espelho para muitas ocupações recentes na RMBH e no Brasil que lutam por um teto e outros direitos.

O vigente arcabouço legal brasileiro, especialmente o Estatuto da Cidade, prevê, entre outros princípios e instrumentos, a função social da terra e da cidade, o imposto progressivo contra a inutilização e a especulação imobiliária, o usucapião coletivo, a regularização e urbanização de áreas ocupadas pela população de baixa renda; contudo, as atuais ocupações ainda são tratadas como “cidade ilegal”, e suas populações impedidas de acessarem com igualdade os serviços públicos essenciais, além de passarem por dificuldades como o preconceito e ameaças, inclusive, de poderes do Estado^{6,11}.

Quanto ao acesso, a permanência e o processo educativo nas escolas, os estudos sobre as ocupações descrevem a não realização da matrícula por falta de comprovante de endereço ou negligência, dificuldades de ir e vir decorrentes da oferta precária de transporte ou por causa dos dias de conflito e ameaças de despejo; preconceito e *bullying* nas relações entre os sujeitos escolares⁴⁻⁶.

Relatos e práticas que se encontram na contramão do que está presente nas Declarações e Convenções Internacionais de Direitos Humanos, na Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como o primeiro dos direitos sociais dos brasileiros, e estabelece, entre os seus princípios e garantias, a obrigatoriedade da educação e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola¹⁵.

Do direito de todos à educação e à realidade excludente

Amartya Sen¹⁶, teórico do desenvolvimento, cocriador do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), considera a liberdade como meio e fim do desenvolvimento. É uma liberdade substantiva e instrumental que o autor destaca para o alcance do desenvolvimento é a educação. A educação integra a capacidade elementar e o conjunto capacitatório que as pessoas deveriam ter acesso para melhorar as escolhas reais que elas poderiam ter, para que pudessem ter a vida a qual teriam razão para valorizar.

Para Sen¹⁶, a educação como uma das liberdades substantivas capacita elementarmente as pessoas para que elas vençam as privações de liberdade como a fome, a subnutrição e a morte prematura. E como

liberdade instrumental, a educação fortalece outras liberdades, como as liberdades políticas e as oportunidades econômicas, contribuindo dessa forma para o objetivo do desenvolvimento que é a expansão das liberdades.

Em sua obra, *Desenvolvimento como liberdade* (2010), o autor analisa e compara as trajetórias e as políticas dos países por meio das liberdades que estes promoveram ou negligenciaram a sua população. Em parte dela, Sen¹⁶ reserva atenção para situar e comparar a qualidade de vida e o desenvolvimento dos países pela liberdade instrumental “oportunidades sociais”, especialmente a educação.

Investigação desfavorável ao Brasil porque, segundo Sen¹⁶, assim como na Índia e no Paquistão, na história do nosso país não houve investimento estratégico em educação e em outras oportunidades sociais, diferentemente de outros países asiáticos como Japão, Coreia do Sul e Taiwan, os quais, em momentos diferentes de suas trajetórias, investiram na educação e em outras oportunidades sociais para alavancarem o seu desenvolvimento.

E, de fato, a história do Brasil, analisada por suas Constituições e legislações educacionais é marcada pelo não reconhecimento ou inaplicabilidade da oferta da educação para todos os brasileiros. De 1824 até 1988, foram outorgadas ou promulgadas constituições que ora previam, não previam ou transferiam para as demais esferas administrativas ou, até mesmo, para os indivíduos e famílias, a obrigatoriedade, previsão de recursos, planos e leis educacionais¹⁷.

Durante vários séculos, nossa elite dirigente impediu ou não moveu esforços na direção de garantir aos pobres o acesso à educação, sob a mentalidade de que, como estes eram apenas força de trabalho, bastava a doutrinação e a catequese. Somente com a modificação do mundo do trabalho no século XX, a escolarização mínima passou a ser uma necessidade para os patrões e elite brasileira. Mas estes não objetivaram uma educação voltada para a cidadania e emancipação dos brasileiros mas, sim, o atendimento das necessidades da produção e a manutenção do controle social¹⁷.

Hoje, a Constituição Federal vigente reconhece a educação como direito fundamental, dever do Estado e da família para com os brasileiros de quatro a dezessete anos. Entre algumas das finalidades, princípios e garantias da educação, ela prevê o pleno desenvolvimento da pessoa, a oferta de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a garantia do padrão de qualidade e a oferta de programas suplementares¹⁵.

Um parágrafo especial contido no artigo 208 dessa Constituição é o § 1º que garante, pela primeira vez na história do Brasil, o acesso ao ensino como direito público subjetivo. Esse direito é uma prerrogativa daqueles que o têm, a exigir diretamente dos responsáveis, o cumprimento urgente do que lhe é devido. Assim, por exemplo, quando uma criança não consegue matrícula na escola por alegação de falta de

vaga ou comprovante de residência, o responsável ou a criança pode acionar a justiça para que o juiz, de forma célere, obrigue as autoridades competentes o cumprimento imediato do que é devido ao titular do direito, sob possibilidade de responsabilização¹⁷.

Tais finalidades, princípios e garantias constitucionais, regulamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996) são indiscutivelmente uma vitória significativa da sociedade brasileira, entretanto elas também são um ponto de análise e crítica entre o que está previsto em nossos textos legais e o vivenciado nas comunidades e escolas públicas do país.

Na contramão dos princípios e garantias constitucionais para a educação nacional, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)² revelou que 2.802.258 milhões de crianças e adolescentes brasileiros estavam fora da escola em 2015. Somente em Belo Horizonte, cidade onde localizam-se muitas ocupações, também de acordo com o UNICEF¹⁸ são 28.146 crianças e adolescentes de 04 a 17 anos fora da escola, 6,2% do total de pessoas nessa idade escolar. E essas crianças e adolescentes, de acordo com o UNICEF, apresentam perfil de cor, renda e escolaridade familiar: 75,2% são de famílias com renda de até um salário mínimo, 71,8% tem responsáveis que não concluíram o ensino médio, e 65,6% são negras.

A localização em que esses menores residem em Belo Horizonte não foi apresentada no estudo, contudo é sabido que, nas grandes cidades brasileiras, as famílias que se enquadram nesse perfil estão localizadas nas favelas, ocupações e outras áreas desvalorizadas e distantes das cidades. Inclusive, algumas produções acadêmicas sobre ocupações de ontem e de hoje revelam a luta dos ocupantes pelo acesso ou construção de escolas próximas^{4,6,8,10,13}.

Todavia, os problemas da educação brasileira não se encerram na questão do acesso. Essa é a primeira de outras barreiras educacionais que milhões de crianças e adolescentes brasileiros enfrentam hoje. Outro grande desafio presente na educação nacional encontra-se no processo educativo escolar, aspecto tratado no próximo item deste artigo, sob a luz do pensamento de Paulo Freire.

Freire, em suas obras, afirmava que a educação brasileira servia à ideologia dos opressores por meio de uma educação bancária, antidialógica e desumanizadora oferecida aos que conseguiam acessar a escola. Educação esta que pode ser uma das razões pela qual, até hoje, o nosso país apresenta números desastrosos na educação, impulsionando para baixo o IDH brasileiro ajustado à desigualdade, impedindo a redução das desigualdades de capacidades e o maior desenvolvimento das pessoas e do país^{16,19}.

O processo educativo segundo Paulo Freire

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire²⁰ descreve a sociedade brasileira e argumenta que nesta vigora a

situação de opressão e contradição opressor-oprimido. Entre os opressores contextualizados em sua obra estão o sistema capitalista, a elite proprietária dos meios de produção, o Estado e suas instituições. Entre os oprimidos, registram-se os trabalhadores, explorados pelos opressores que negligenciam os seus direitos e os impedem de serem mais.

Em oposição a essa situação, Paulo Freire defendeu a revolução social, desenvolveu a teoria dialógica e a *Pedagogia do Oprimido*, com a finalidade de humanização e emancipação dos oprimidos e depois de todos os homens²⁰.

A *Pedagogia do Oprimido*, diferente da educação que serve aos opressores, por acreditar e defender a vocação e viabilidade ontológica da humanização dos homens objetiva a alfabetização e escolarização com conscientização, a leitura da palavra junto à leitura do mundo, a tomada de consciência da realidade da opressão e a partir desta, o engajamento dos oprimidos para a sua humanização e emancipação²⁰.

Para tanto, essa pedagogia deve se constituir com respeito, crença nos e diálogo com os educandos, e não se dar para eles, quase sem eles, mas sim, mediante um processo no qual eles deverão ser agentes da indicação, investigação e produção sobre as palavras, temas e conteúdo programático da sua vivência e realidade social, o que propiciaria a compreensão desta e o engajamento para a sua transformação²⁰.

Pedagogia esta, oposta à pedagogia que serve a opressão, pois esta última, segundo Freire, por aderir à teoria antidialógica dos opressores, não objetiva e acredita na humanização e emancipação dos oprimidos e de todos os homens, pelo contrário, ela contribui para a mistificação do educando como ser ignorante e incapaz, que, assim como deve se adaptar à sociedade, deve receber os conhecimentos selecionados e doados pelos educadores, num processo inibidor da leitura da palavra junto à leitura do mundo, da alfabetização com conscientização e ação²⁰.

Por isso essa pedagogia acontece num sentido em que educador e educando se encontram em lados opostos, onde o primeiro é detentor dos conhecimentos e das decisões, sujeito da educação, e o segundo é e deve ser receptor, objeto da educação. A sua alfabetização e escolarização se dá a partir de palavras, temas e conteúdo programático não dialogados com os educandos, muitas vezes desconectados ou distantes de suas vivências e realidade, contribuindo, assim, para a desumanização e não conscientização do oprimido, e servindo a educação e teoria antidialógica da opressão²⁰.

Diante do exposto, da realidade da opressão e da possibilidade das duas pedagogias apresentadas, o presente artigo provoca, para a investigação do processo educativo escolar dos moradores de ocupações, a reflexão sobre: qual educação vigora e qual pode ser contributiva para o desenvolvimento dos moradores de ocupações e do seu território local. Qual delas podem agregar para o desvelamento da opressão

e da ação para a conquista do direito à moradia e à cidade, para a humanização e emancipação de sua população?

Educação, ocupação urbana e desenvolvimento local

Segundo Natal²¹, a teoria do Desenvolvimento Local surgiu na Europa no período posterior à Segunda Guerra Mundial, no entanto, o seu desenvolvimento ideológico foi consolidado na década de 1970, na reorganização do capitalismo internacional. Quando o capital especulativo sobrepõe ao produtivo, desregulam-se as economias nacionais, as grandes indústrias dão espaço às médias e pequenas empresas e vão para diversas localidades, as garantias trabalhistas são retiradas, a terceirização e flexibilização do trabalho crescem.

Diante desse contexto, o capital, construtor e propagador da teoria do desenvolvimento local, apresenta esse conceito como a nova concepção e estratégia de desenvolvimento. De acordo com essa teoria, diferente de outrora, quando o desenvolvimento era pensado em escala nacional, agora o rumo deveria ser ditado para o local²¹⁻²⁴.

Para se desenvolver, de acordo com a teoria hegemônica de desenvolvimento local, as comunidades deveriam conhecer as suas potencialidades, utilizar os seus recursos subutilizados, reunir ajuda externa e interna, e secundarizar interesses divergentes para a formação do interesse comum²².

Essa conceituação comum de desenvolvimento Local, por ser dominante, mas não totalizante, foi e é rejeitada e alvo de muitas críticas. Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*²⁰ já criticava a teoria do desenvolvimento local. Segundo ele, que não desprezava a importância do local, o problema estava na visão focalista da realidade, que propiciava o encobrimento da totalidade; por exemplo, a não compreensão dos problemas locais como integrantes, salvo especificidades, das questões nacionais e internacionais. Para Freire, essa concepção de “desenvolvimento da comunidade” serve à teoria antidialógica dos opressores, a proposta de divisão e alienação do povo.

Indo ao encontro dos argumentos de Freire, Natal²¹ e Christoffoli²³ criticam especialmente a não previsão do conflito na construção teórica do desenvolvimento local. Eles destacam que na concepção e estratégia hegemônica de desenvolvimento local, o que se utiliza são termos como harmonia, solidariedade e coesão social, porque o capitalismo rechaça a possibilidade de conflito, importante para a cidadania e democracia, e busca a existência de um amálgama social para a acomodação e dominação social.

Quanto à importância da educação para o desenvolvimento local, Ávila²² e Dowbor²³ definem a educação como espaço fundamental para a formação

da cultura do desenvolvimento local, e a irradiação de conhecimentos da realidade local para o desenvolvimento desta. Ávila²², por exemplo, descreve que existe uma dupla relação, de causa e efeito em recíproca alternância entre desenvolvimento local e educação, e denomina esta última de sistema respiratório e circulatório do desenvolvimento local.

Ávila²² e Dowbor²⁴ consideram que, para a existência de escolas que absorvam a cultura do desenvolvimento local e irradiem conhecimentos para tal, elas devem ser voltadas para a comunidade a qual pertencem, inseridas em um projeto de desenvolvimento local que esteja ocorrendo na comunidade, e ter em sua organização práticas para a pesquisa, apropriação e produção de conhecimentos da realidade local.

Os dois autores sugerem que, desde a Educação Infantil, a aprendizagem deva ser mediada a partir da realidade e do local dos sujeitos, visando à apropriação do conteúdo do concreto para o abstrato, que consequentemente proporcionará maior conhecimento e produção a respeito da realidade local para o desenvolvimento local. Esses princípios constituem, inclusive, uma metodologia desenvolvida por Ávila²², denominada de aprendizagem por interambientalização.

Todavia, diferentemente de Freire, Ávila²² limita-se a apresentar uma nova proposta metodológica de ensino de acordo com a sua teoria de educação e desenvolvimento local. Este não questiona a sociedade e a educação que servem à ideologia dos opressores, que não querem uma mudança ético-crítico-política e metodológica da educação, e nem uma estratégia popular de desenvolvimento, como argumentou Freire, e como pode se justificar na avaliação sobre alguns dados da educação brasileira aqui expostos, como a exclusão escolar de mais de 2 milhões de menores, os resultados do IDEB e a queda significativa do IDH brasileiro quando analisado por mais três parâmetros, um deles, a educação.

Qual teoria, estratégias e práticas de educação e desenvolvimento podem ser pensadas para a sociedade brasileira e as ocupações urbanas em especial? Quais os caminhos para modificar o cenário de obstaculização das matrículas dos moradores de ocupações, como reduzir as dificuldades de ir e vir, como enfrentar o preconceito na escola, e como possibilitar que a educação contribua para a transformação e o desenvolvimento das ocupações e dos seus moradores diante dos desafios evidenciados?

Discussão

Como pode se ver na apresentação dos resultados da pesquisa, a classe trabalhadora brasileira, em sua história e presente enfrentou e enfrenta dificuldades para acessar e usufruir com dignidade dois direitos básicos, a moradia e a educação.

Conforme apontou algumas referências e o curso do trabalho, a razão estrutural desse quadro está na

hegemonia de um sistema e classe que, desde os séculos passados até os dias de hoje, introduziu e mantém um projeto de desenvolvimento excludente, opressor e elitista. Projeto do qual compõem as suas bases o tratamento da terra e moradia como mercadoria, para favorecer os investimentos e lucros da elite, por meio, inclusive, da exclusão e exploração dos trabalhadores, inseridos na educação para acomodação dessa situação^{6,9,17,20,21,23}.

Por isso, para esta pesquisa, a transformação desse cenário e o desenvolvimento da classe trabalhadora, como das ocupações e dos seus moradores somente ocorrerão com o questionamento às teorias e projetos hegemônicos subservientes ao capital, e a reflexão, construção e aplicação de teorias, projetos e práticas contra-hegemônicos e populares de habitação, educação e desenvolvimento.

A ideia geral da teoria hegemônica de desenvolvimento local de que as estratégias de desenvolvimento devem ser focalizadas nas comunidades, por meio da reunião de diferentes parcerias, secundarização de conflitos e construção de consensos é viável para as periferias, como as ocupações urbanas? Estas últimas, vale lembrar, tratadas como parte de uma cidade ilegal, e ocupação contestada por diversos segmentos e Estado^{6,7}.

Essa teoria hegemônica provoca a reflexão e ação sobre as dificuldades locais e a sua relação com os problemas regionais, nacional e internacional, com a lógica econômica vigente, com o atendimento do Estado a certos interesses e grupos em detrimento de outros?

Como reconhecer e combater as causas da existência e crescimento das periferias e ocupações urbanas no Brasil, e o aumento das moradias inadequadas? Como vencer a violência e preconceito estatal, social e local, regularizar e urbanizar as ocupações, proporcionando aos seus moradores acesso e igualdade de oportunidades e serviços da cidade, suas principais necessidades e reivindicações?

De acordo com as pesquisas e os autores sobre os projetos de habitação e as ocupações urbanas, e os críticos da teoria hegemônica de desenvolvimento local, faz-se necessário, o desvelamento e enfrentamento da lógica de tratamento da terra e moradia como mercadoria, razão da especulação e segregação urbana e os seus resultados na cidade^{6,11,20,21,23}.

Para esse enfrentamento, as mesmas referências acima destacam alguns pontos que devem constituir a teoria, projeto e práticas de um desenvolvimento contra-hegemônico e popular, como a educação, conscientização e ação popular, cujo grande exemplo são as próprias ocupações urbanas; e a organização dos setores progressistas e populares para exigirem a aplicação de leis e instrumentos urbanos importantes aprovados muito por conta de sua mobilização. Exemplo, o imposto progressivo, a desapropriação de espaços inutilizados e o assentamento de famílias necessitadas, o usucapião coletivo, a criação ou o

aperfeiçoamento de programas para a construção e melhoramento de moradias, além de outros projetos e instrumentos de justiça social, como a educação escolar^{11,20,21,23}.

A Educação precisa ser alfabetizadora com conscientização, contrária à educação para a acomodação e reprodução da opressão, e sim, provocadora da ação para a transformação¹⁹. Em áreas de ocupação, questionadora das dificuldades de matrícula, frequência e preconceito escolar; visitante e estudiosa de suas realidades nos currículos e atividades, participante das reivindicações e atuações para o desenvolvimento dos sujeitos e da realidade local. Trabalho que pode ser inspirado nos princípios da Pedagogia do Oprimido, possível pilar para as pesquisas e ações ainda incipientes sobre educação e ocupação.

Conclusão

Este trabalho contextualizou a história e o presente de dificuldades que a classe trabalhadora brasileira teve e tem em acessar e usufruir com dignidade os direitos fundamentais de moradia e educação, por exemplo, os moradores de ocupações urbanas. Demonstrou-se que tal situação foi e é resultado de uma teoria e projeto de desenvolvimento e educação ainda constituído por e subserviente a um sistema e elite dominante. Nesse sentido, em oposição a essa situação, neste trabalho foram apresentadas possibilidades de reflexão e prática de um projeto de desenvolvimento e educação contra-hegemônico e popular que podem ser constituídos pela classe trabalhadora no geral, e as ocupações em particular.

Declaração de conflitos de interesses

O autor do artigo afirma que não houve nenhuma situação de conflito de interesse, tais como propostas de financiamento, emissão de pareceres, promoções ou participação em comitês consultivos e diretivos, entre outras, que pudessem influenciar no desenvolvimento do trabalho.

Referências

1. FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Deficit habitacional no Brasil 2015**. Belo Horizonte: 2018. Disponível em: <<http://www.fjp.mg.gov.br/index.php/docman/direi-2018/estatistica-e-informacoes/797-6-serie-estatistica-e-informacoes-deficit-habitacional-no-brasil-2015/file>>. Acesso em: 24 set. 2018.
2. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/cenario_exclusao_escolar_brasil.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.
3. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico: Resultados do Índice de Desenvolvimento**

- da Educação Básica.** Brasília: 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_o_ideb_2005-2017.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.
4. BIZZOTTO, L. M. **#Resisteizidora: controvérsias do movimento de resistência das Ocupações da Izidora e apontamentos para a justiça urbana.** Dissertação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
5. FREITAS, L. F. V. de. **Do Profavela à Izidora: a luta pelo direito à cidade em Belo Horizonte.** Dissertação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
6. PROGRAMA CIDADE E ALTERIDADE: CONVIVÊNCIA MULTICULTURAL E JUSTIÇA URBANA. **Relatório pelo direito fundamental à moradia adequada: estudo do caso de ocupações urbanas em Belo Horizonte e Região Metropolitana.** Relatório, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.cidadeealteridade.com.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio_cidade-e-alteridade-ocupacoes.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.
7. NASCIMENTO, D. M.; LIBÂNIO, C. (Orgs.). **Ocupações urbanas na Região Metropolitana de Belo Horizonte.** Belo Horizonte: Favela é isso aí, 2016.
8. BRANDÃO, F. R. L. **A elaboração do saber nas lutas pela moradia: um estudo sobre ocupações de terreno em Fortaleza.** Dissertação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
9. CHALHOUB, S. **Cidade febril:** cortiços e epidemias na Corte Imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
10. ALVES, E. S. **Marchas e contramarchas na luta pela moradia na Terra Firme (1979-1994).** Dissertação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.
11. BRASIL. Lei 10.257 de 10 de julho de 2001. **Estatuto da Cidade.** Brasília: Senado Federal, 2001. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70317/000070317.pdf?sequence=6>>. Acesso em: 24 set. 2018.
12. KLINTOWITZ, D. Por que o Programa Minha Casa Minha Vida só poderia acontecer em um governo petista? **Revista Cadernos Metrôpole,** São Paulo, v.18, n.35, p.165-190, 2016.
13. LIMA, G. O. de. **Movimento Baixa do Marotinho: a luta pela moradia em Salvador (1974-1976).** Dissertação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
14. SANTOS, I. M. de C. dos. **Homem do mar, homem de fé: o catolicismo popular como manifestação simbólica de luta, resistência e teimosia dos pescadores artesanais de Brasília Teimosa.** Dissertação, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2011.
15. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.
16. SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
17. CURY, C. R. J. **Educação e Direito à Educação no Brasil:** um histórico pelas Constituições. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
18. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Crianças fora da escola em Belo Horizonte-MG.** Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/exclusao-escolar-por-municipio/MG/3106200-Belo_Horizonte>. Acesso em: 24 set. 2018.
19. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Informe sobre Desenvolvimento Humano 2016.** Desenvolvimento humano para todos. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_SP_Overview_Web.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.
20. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 65º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
21. NATAL, J. L. A. Desenvolvimento Local – ou sobre exegeses ideológicas, lutas hegemônicas e descaminhos societários. **DEBATE, Trabalho, Educação e Saúde,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 207-228, 2013.
22. ÁVILA, V. F. Dupla relação entre Educação e Desenvolvimento Local (endógenoemancipatório). **Revista Paidéia,** Belo Horizonte, v. 9, n. 12, p. 13-49, 2012.
23. CHRISTOFFOLI, P. I. A luta pela terra e o desenvolvimento local. In: Dowbor, L.; Pochmann, M. (Orgs.). **Políticas para o desenvolvimento local.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010, p.227-269.
24. DOWBOR, L. Educação e apropriação da realidade local. **Revista Estudos Avançados,** n. 21, p. 75-92, 2007.