UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE ARQUITETURA E URBANISMO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Educação em disputa:

Tessituras comuns entre escolas públicas periféricas da
Região Metropolitana de São Paulo e de Île-de-France
frente aos avanços neoliberais

MIRANDA ZAMBERLAN NEDEL

SÃO CARLOS
2020

Miranda Zamberlan Nedel

Educação em disputa:
Tessituras comuns entre escolas públicas periféricas da Região
Metropolitana de São Paulo e de Île-de-France frente aos avanços neoliberais

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada ao Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestra em Ciências.

Área de concentração: Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo.

Orientação: Prof. Assoc. Miguel Antonio Buzzar.

São Carlos
2020

AUTORIZO A REPRODUCAO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO,
POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRONICO, PARA FINS
DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do Instituto de Arquitetura e Urbanismo
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N371e Nedel, Miranda Zamberlan
Educação em disputa: Tessituras comuns entre
escolas públicas periféricas da Região Metropolitana
de São Paulo e de Île-de-France frente aos avanços
neoliberais / Miranda Zamberlan Nedel; orientador
Miguel Antonio Buzzar. -- São Carlos, 2020.
786 p.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação
em Arquitetura e Urbanismo, Teoria e História da
Arquitetura e do Urbanismo -- Instituto de
Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo,
2020.

1. Arquitetura escolar. 2. Educação . 3.
Neoliberalismo. 4. Política educacional. 5. Edifícios
para educação. I. Buzzar, Miguel Antonio , orient.
II. Título.

Bibliotecária responsável pela estrutura de catalogação da publicação de acordo com a AACR2:
Brianda de Oliveira Ordonho Sígolo - CRB - 8/8229

FOLHA DE JULGAMENTO

Candidato(a): **Miranda Zamberlan Nedel**

Título da dissertação: **“Educação em disputa: Tessituras comuns entre escolas públicas periféricas da Região Metropolitana de São Paulo e de Île-de-France frente aos avanços neoliberais”**

Data da defesa: **14/07/2020**

Orientador: **Prof. Dr. Miguel Antonio Buzzar**

Comissão Julgadora:

Resultado:

Prof. Dr. Miguel Antonio Buzzar
(IAU/USP)

Não votante

Profa. Dra. Cibeles Saliba Rizek
(IAU/USP)

_APROVADA

Profa. Dra. Rita de Cássia Lucena Velloso
(EAD/UFMG - PUC-Minas)

APROVADA

Profa. Dra. Carolina de Roig Catini
(FE/UNICAMP)

APROVADA

Coordenador e Presidente da Comissão de Pós-Graduação do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo: **Prof. Dr. Tomás Antonio Moreira.**

Aos meus amados pais, minha mãe Márli e meu pai Erno, que transformaram radicalmente suas vidas para que eu e minhas irmãs pudéssemos continuar a estudar. Como meu pai sempre aconselhou: “[primeiro] estudem, meninas...”. Este trabalho não existiria sem as escolhas que fizeram e sem o apoio e incentivo incondicionais que sempre manifestaram.

Agradecimentos

Aos meus amados pais, que mudaram de estado, de cidade, de trabalho, que mudaram suas vidas para garantir melhores possibilidades de estudo para suas três filhas. À minha mãe, pela generosidade, amor e compreensão com que me acalmou e me ajudou a prosseguir nos momentos de dificuldades. A meu pai, pelo otimismo, perseverança e por sempre valorizar a pesquisa que realizei.

À minha família, que se orgulhou de poder presenciar a continuidade dos meus estudos.

À minha irmã Angelita pelo exemplo, leveza e torcida.

À minha irmã-mãe Mariana por todo o apoio, ajuda (como para o estágio de pesquisa) e incentivos.

Aos meus sobrinhos Francesco, Liz, Joaquim e Bento, por alegrarem minha vida.

Às grandes famílias Zamberlan e Nedel, por constituírem parte do que sou.

Ao Prof. Miguel Buzzar, por encarar junto comigo uma reflexão que ultrapassa o campo arquitetônico, por ser mais que um orientador de pesquisa e por se fazer presente nos momentos mais críticos, acadêmicos e emocionais.

À Profa. Cibele Rizek, por todas conversas e ajudas durante o percurso, por sempre me desestruturar e me fazer refletir a respeito da contrariedade dos fenômenos sociais contemporâneos.

Ao Prof. Givaldo Luiz Medeiros por me apresentar o caminho da pesquisa acadêmica, ainda durante a graduação, por toda a dedicação e apoio.

À Profa. Maria Madalena Ferreira Pinto da Silva pela orientação durante intercâmbio de pesquisa de graduação na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto.

Ao IAU e a todos os professores e funcionários sempre dispostos a ajudar e a tornar mais tranquila/ memorável nossa passagem por tão estimado Instituto. Agradecimento especial às bibliotecárias Brianda de Oliveira Ordonho Sígolo e Ana Paula Calabrez pelas sugestões de correções, às funcionárias Mara Lino, Flávia Cavalcanti Macambyra e Ana Paula Sampaio Fregona por todo o auxílio junto à Secretaria da Pós-Graduação e à Andréia Carla Campana Salla pelo auxílio e encaminhamentos do estágio realizado.

Aos Profs. Miguel Buzzar, Cibele Rizek e Rita Velloso pelas importantes contribuições e direcionamentos no Exame de Qualificação.

Ao Prof. Pierre Sauvêtre por me acolher e orientar no estágio de pesquisa junto ao *Laboratoire Sophiapol - Unité De Recherche en Sociologie, Philosophie et Anthropologie Politiques de l'Université Paris Nanterre*.

Aos professores Christian Laval, Roser Cussó, Isabel Georges, Fabrice Bardet e Carolina Catini por orientarem minha pesquisa em uma vereda sociológica e por me ajudarem a compreender que a arquitetura escolar contemporânea não poderia ser explicada sem uma análise conjuntural e sem relevar a importância do neoliberalismo.

Aos professores e pesquisadores da *Rede SAGEMM, Social activities, gender, markets and mobilities from below (Latin America)*, em especial pelas oportunidades de discussão conjunta das transformações das políticas sociais na contemporaneidade.

Aos Profs. Miguel Buzzar, Cibeles Rizek, Rita Velloso e Carolina Catini por aceitarem compor a banca de defesa deste trabalho e pelos construtivos comentários proferidos.

A todos os professores das disciplinas cursadas, que contribuíram às reflexões do presente trabalho.

Aos Diretores, Arquitetos, Professores e Funcionários: todos que me concederam parte de seu tempo e atenção (e paciência) por meio das entrevistas e visitas aos estudos de caso.

Às equipes de professores e direção das escolas que me receberam durante as visitas, entrevistas e atividades.

A todos os professores da rede pública que participaram das discussões da pesquisa, compartilhando parte de sua difícil realidade e trabalho, e em especial os que se tornaram interlocutores permanentes da pesquisa.

À profa. Roberta que me fez descobrir o idioma francês e me auxiliou neste aprendizado tão fundamental à pesquisa realizada.

Aos amigos dos grupos de pesquisa do PAGE e de pesquisa e extensão da Cartilha da Cidade, que me deram fôlego para continuar em momentos de desesperança, por ver na extensão universitária um sentido de extrema importância da Universidade na sociedade.

À Rachel e ao Tonhão, que sempre acreditaram no meu trabalho e me ajudaram a seguir em frente em momentos de dúvida.

Aos amigos Ana e Daniel, pelas conversas e ajudas em momentos cruciais da Qualificação e da Dissertação.

Aos amigos Natasha, Juliana, Carolina, Camila, Jasmine, Verônica, Tatiana, Jurema pelo apoio, conversas e ajudas de diversas formas.

A todos os amigos e colegas que conviveram comigo nesses quase três anos de Mestrado.

Ao meu companheiro, João Paulo, que sempre compartilha dos meus sonhos, torna meus desafios mais leves e meu cotidiano mais feliz além de me ajudar de diversas formas.

À Andrea, José Luiz, Ana Luiza e Dinda, por serem uma segunda família para mim e por sempre me acolherem em sua casa durante todo o meu trabalho de campo em São Paulo e Guarulhos.

À Catherine que me recebeu em sua casa em *Asnières-sur-Seine* durante meu estágio de pesquisa.

À agência CAPES, pelo financiamento da presente pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Entretanto, cabe uma observação, para não finalizar tais agradecimentos em uma perspectiva meritocrática. Compreende-se que tal trabalho, e a forma como foi realizado, com dedicação integral à pesquisa, é fruto de uma série de privilégios de classe, que ultrapassam em muito meu esforço pessoal.

“É custoso e caro, porque são custosos e caros os objetivos que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência”
(TEIXEIRA, 1994, p.175)

RESUMO

NEDEL, Miranda Zamberlan. **Educação em disputa**: Tessituras comuns entre escolas públicas periféricas da Região Metropolitana de São Paulo e de Île-de-France frente aos avanços neoliberais. 2020. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2020.

Realiza-se um estudo a respeito da concretização das políticas públicas de educação em regiões metropolitanas periféricas em dois contextos distintos, porém interrelacionáveis: Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) (Brasil) e *Île-de-France* (França), a partir do entendimento de que a escola pública nas periferias explicita a condição limítrofe em que se encontra a educação, entre direito e mercadoria. Escolas e seus espaços constituem os casos a serem estudados, sendo quatro estudos de caso da RMSP (dois produzidos pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, FDE, e dois Centros Educacionais Unificados, CEU, em São Paulo) e dois estudos de caso em *Île-de-France* (um produzido pela *Société d'Aménagement et d'Équipement de la Région Parisienne*, SAERP – atual *Île-de-France Construction Durable* – e outro resultante do *Plan Exceptionnel d'Investissement pour les collégiens de Seine-Saint-Denis*, PEI). O recorte inicial do estudo fixa-se em 2003, com distintas expressões nos dois países: na RMSP demarca a fecundidade da produção escolar pública de caráter universal, democrático e social, devido à produção dos CEU e renovada produção da FDE, a partir de alterações realizadas por parte da Secretaria de Estado da Educação; já em *Île-de-France* demarca um conjunto de manifestações populares relativas à educação nacional e a publicação do livro de Christian Laval, *“L'école n'est pas une entreprise”*, expressão da identificação do avanço neoliberal no sistema educacional público francês, visto que representativo de uma inversão da preponderância da dimensão social da escola em relação à dimensão econômica. A pesquisa desenvolve-se nas seguintes escalas de análise: entre projetos arquitetônicos e apropriações reais, entre concepções pedagógicas e arquitetônicas de políticas públicas distintas e entre escolas de periferias metropolitanas de São Paulo e *Île-de-France*, a partir do pressuposto comum do avanço da concepção neoliberal mercadológica e, também, privatizante no campo das políticas públicas de educação. Por meio dos estudos de caso problematiza-se o papel social da arquitetura escolar frente às transformações na educação nos recortes estudados e, de modo ampliado, face ao que se infere constituir um projeto neoliberal de educação mundial, para o qual concorrem as influências de importantes organizações supranacionais. O entendimento da escola como agente de construção de cidade e geração de territorialidades ilumina o trabalho, de modo a analisar, no conjunto de escolas representativas de políticas distintas, os processos de produção de territorialidades acionados, renovados e esvaziados pelas políticas públicas educacionais e pela interferência da dimensão pública nessas políticas, verificando os diálogos e relações entre política educacional, ensino, espaço arquitetônico e cidade.

Palavras-chave: Políticas públicas, processos urbanos metropolitanos, edifícios escolares, programas pedagógicos, avanço neoliberal na educação.

ABSTRACT

NEDEL, Miranda Zamberlan. **Education in dispute:** Common trials between peripheral public schools in the Metropolitan Region of São Paulo (RMSP) and Île-de-France in face of neoliberal advances. 2020. Dissertation (Master in Architecture and Urbanism) - Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2020.

A study is carried out regarding the implementation of public education policies in peripheral metropolitan regions in two distinct, but interrelated contexts: Metropolitan Region of São Paulo (RMSP) (Brazil) and *Île-de-France* (France) based on the understanding that the public school in the peripheries exposes the borderline condition in which education is found, between right and merchandise. Schools and their spaces constitute the cases to be studied, with four case studies from the RMSP (two produced by the Foundation for the Development of Education, FDE, and two Unified Educational Centers, CEU, in São Paulo) and two case studies in *Île-de-France* (one produced by *Société d'Aménagement et d'Équipement de la Région Parisienne*, SAERP – currently *Île-de-France Construction Durable* – and another resulting from the *Plan Exceptionnel d'Investissement pour les collégiens de Seine-Saint- Denis*, PEI). The initial study outline is established in 2003, with different expressions in the two countries: in the RMSP it marks the fertility of public school production of a universal, democratic and social character, due to the CEU production and renewed FDE production, based on changes carried out by the State Department of Education; in *Île-de-France*, it demarcates a series of popular events related to national education and the publication of Christian Laval's book, "*L'école n'est pas une entreprise*", an expression of the identification of the neoliberal advance in the French public educational system, since it is representative of an inversion of the preponderance of the social dimension of the school in relation to the economic dimension. The research is developed in the following scales of analysis: between architectural projects and real appropriations, between pedagogical and architectural conceptions of different public policies and between schools in the metropolitan peripheries of São Paulo and *Île-de-France*, based on the common assumption of advancement of the neoliberal marketing and privatizing conceptions in the field of public education policies. Through the case studies, the social role of school architecture is problematized before the transformations in education in the studied sections and, in a broader way, before what appears to be a neoliberal world education project, to which concur the influences of important supranational organizations. The understanding of the school as an agent for the construction of cities and the generation of territorialities illuminates the work, in order to analyze, in the set of schools representing different policies, the territoriality production processes triggered, renewed and emptied by public educational policies and by interference of the public dimension in these policies, verifying the dialogues and relations between educational policy, teaching, architectural space and the city.

Keywords: Public policies, metropolitan urban processes, school buildings, pedagogical programs, neoliberal advance in education.

Lista de Figuras

Figura 1 Pátio da Escola Nossa Senhora da Penha, São Paulo (SP).	58
Figura 2 O pátio da Escola Estadual Conselheiro Crispiniano, com destaque ao mural de Mário Gruber ao fundo.	59
Figura 3 Linha do tempo das principais políticas públicas e respectivas instâncias de construção de escolas no estado de São Paulo	60
Figura 4 Biblioteca da Escola Parque.....	64
Figura 5 Perspectiva aérea do conjunto arquitetônico da Escola Parque.....	64
Figura 6 Anfiteatro da Escola Parque	65
Figura 7 Interligação entre administração/direção da Escola Parque e refeitório.	65
Figura 8 Galpão de oficinas (artes manuais, marcenaria, corte e costura entre outras) da Escola Parque	66
Figura 9 Mural preservado da Escola Parque.....	66
Figura 10 Pavilhão de uma classe da Escola ao ar livre em Suresnes	72
Figura 11 Maquete da Escola ao ar livre produzida por François Rougeron DR	72
Figura 12 Breve linha do tempo a respeito do histórico das construções escolares na França	74
Figura 13 Anexo 3 do Guia para Implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR) relativo ao acompanhamento dos resultados	115
Figura 14 Quadro dos diferentes níveis de reflexão sistêmica a fim de informar reformas educacionais coerentes no sistema educacional francês	117
Figura 15 Diagrama interpretativo da hibridização contemporânea da instituição escolar, em meio à transformação gerencial e neoliberal da educação.	141
Figura 16 Evolução do PIB real no Brasil (2003.T1-2016.T3).....	156
Figura 17 Distribuição dos CEU em São Paulo e os números de construções em cada gestão.	161
Figura 18 Agrupamentos funcionais do projeto revisitado dos CEU (Gestão Haddad)	162
Figura 19 Possibilidades de estruturação dos agrupamentos funcionais dos blocos do CEU (Gestão Haddad)	162
Figura 20 Projetos do Plano de Metas (2017-2020) de João Doria.....	163
Figura 21 Imagem das condições do arquivo do programa do CEU no arquivo de EDIF	164
Figura 22 Pátio sob pilotis da EE Prof. Selma Maria Martins Cunha	172
Figura 23 Distribuição dos empregos formais e dos moradores com emprego formal, por zonas.	180
Figura 24 Aglomerados subnormais Região Metropolitana de São Paulo, segundo Censo 2010.	182
Figura 25 Imagem aérea com demarcação dos estudos de caso da RMSP.....	185
Figura 26 Imagem aérea com demarcação dos estudos de caso da RMSP.....	186
Figura 27 Imagem aérea com demarcação dos estudos de caso da RMSP.....	186
Figura 28 Projetos arquitetônicos dos estudos de caso da RMSP.....	187
Figura 29 A escola União da Vila Nova III e IV e o entorno urbano	188
Figura 30 Prancha de Plantio Compensatório da Escola União da Vila Nova III e IV	190
Figura 31 Prancha das Plantas de todos os pavimentos da Escola União da Vila Nova III e IV	190
Figura 32 Espaço de recreio no último pavimento e em seu mezanino superior na Escola Estadual Paulo Kobayashi.....	192

Figura 33 Caixilho de separação entre escolas em um mesmo pavimento do edifício único na Escola Estadual Paulo Kobayashi.....	192
Figura 34 Corredor interno a duas alas de salas de aula, com eixo de pilar ao centro na Escola Estadual Paulo Kobayashi.....	193
Figura 35 Implantação do CEU Parque São Carlos	194
Figura 36 Exiguidade do terreno e configuração dos blocos muito próxima aos limites do terreno do CEU Parque São Carlos.....	195
Figura 37 Estudo paisagístico e do arranjo das áreas livres sobre executivo da implantação do CEU Parque São Carlos	195
Figura 38 Aproximação no canto inferior da folha de estudo paisagístico e do arranjo das áreas livres sobre executivo da implantação.....	196
Figura 39 Projeto executivo da implantação do CEU Parque São Carlos	196
Figura 40 O entorno urbano do CEU Parque São Carlos	198
Figura 41 O gradil da escola e o entorno urbano do CEU Parque São Carlos	198
Figura 42 Espaço livre no CEU Parque São Carlos, São Paulo (SP)	199
Figura 43 A relação do CEU Parque São Carlos com o entorno	200
Figura 44 O gradil do CEU Parque São Carlos e o entorno urbano	200
Figura 45 A escola EE Louis Braille no entorno.....	202
Figura 46 Plantas da escola Louis Braille	203
Figura 47 Pequena arquibancada abaixo da passarela de acesso à EE Louis Braille.....	204
Figura 48 Escadaria lateral da EE Louis Braille	205
Figura 49 Vista do portão de acesso originalmente pensado para acesso dos alunos na EE Louis Braille	205
Figura 50 Vista da escola a partir da cota inferior do terreno, junto ao portão de acesso originalmente imaginado para os alunos na EE Louis Braille.....	206
Figura 51 Vista da área livre junto ao acesso na cota inferior do terreno na EE Louis Braille.....	207
Figura 52 Vista do primeiro trecho da escadaria lateral da EE Louis Braille	207
Figura 53 Vista do segundo trecho da escadaria lateral da EE Louis Braille	208
Figura 54 Quadra coberta no nível da administração na EE Louis Braille	210
Figura 55 Mezanino que funciona como único espaço de recreio, acima do andar da quadra da EE Louis Braille	210
Figura 56 Vista externa do CEU Pimentas	211
Figura 57 Planta de cobertura do CEU Pimentas	212
Figura 58 Pátio interno ao CEU Pimentas.....	212
Figura 59 Diagramas dos pátios e eixo de espaços de lazer e sociabilidade no CEU Pimentas	213
Figura 60 Imagens históricas do Google Earth destacando as alterações no entorno do CEU Pimentas.....	215
Figura 61 Diagrama do entorno urbano do CEU Pimentas	216
Figura 62 Vista do entorno a partir do andar superior do CEU Pimentas	217
Figura 63 Sala ocupada pela EPG Professora Jeanete Beauchamp	218
Figura 64 Antessala comum a duas salas de aula da EPG Professora Jeanete Beauchamp...	219
Figura 65 Refeitório da EPG Professora Jeanete Beauchamp	220
Figura 66 Gradil que separa a EPG Professora Jeanete Beauchamp do CEU Pimentas	220
Figura 67 Guarda Civil Municipal no interior do CEU Pimentas	221
Figura 68 Pátio interno do CEU Pimentas	222
Figura 69 Implantação original do projeto do CEU Pimentas e abaixo implantação modificada, segundo o que se observou in loco.....	224

Figura 70 Vista do pátio interno do CEU Pimentas a partir de passarela do segundo andar .	224
Figura 71 Vista interna do CEU Pimentas, com destaque à praça rebaixada e à pista de caminhada.....	225
Figura 72 Vista da quadra coberta do CEU Pimentas.....	225
Figura 73 Avisos do mural do CEU Pimentas, relativos à adoção de carteirinha para entrada e utilização do CEU.....	226
Figura 74 Panorâmica do acesso ao CEU Pimentas, que configura um passeio urbano alargado e vegetado.....	227
Figura 75 Largo de acesso ao CEU Pimentas, que configura um passeio urbano alargado e vegetado.....	227
Figura 76 Sala de dança do CEU Pimentas em utilização para teatro infantil promovido pela empresa seguradora	229
Figura 77 Alunos da EPG em atividade extracurricular utilizando a pracinha rebaixada do CEU Pimentas, com grupo voluntário de dança de rua	230
Figura 78 Pátio do CEU Pimentas	231
Figura 79 Frase escrita em pilar da UNIFESP	231
Figura 80 Vista do andar superior do CEU, salas atuais da escola municipal.....	232
Figura 81 Grades da EPG Profa. Jeanete Beauchamp	233
Figura 82 Imagem aérea com indicação de dois estudos de caso e do percurso entre eles ..	233
Figura 83 Diagrama de constelação de agentes presentes no seminário “Inovação em Contratos de Impacto Social (CIS): Experiência Mundial e Agenda para o Brasil”	257
Figura 84 Diagrama da constelação de agentes e atores envolvidos com o processo gradual de inserção de uma ótica privatista e empresarial à educação, em atuação na Região Metropolitana de São Paulo.....	260
Figura 85 Escolas PEI no município de São Paulo segundo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS).....	268
Figura 86 Escolas PEI no município de São Paulo segundo Taxa de analfabetismo.....	269
Figura 87 Repartição do capital da SAERP, entre acionistas públicos (2018)	274
Figura 88 Distribuição das ações do Plan Exceptionnel d’Investissement no departamento de Seine-Saint-Denis	278
Figura 89 A desigual taxa de pobreza na pequena “coroa” (“petite couronne”).....	281
Figura 90 Taxa de pobreza em 2014 por departamento (em porcentagem) e sua evolução depois de 2008 (em pontos), na qual se destaca o forte aumento da pobreza em Seine-Saint-Denis.....	282
Figura 91 Estruturas de acolhida para a criação de empresas.....	283
Figura 92 Evolução do preço por m ² dos imóveis antigos na "pequena coroa" em torno de Paris.	284
Figura 93 Construção progresssiva do plano de Requalificação do Canal Saint-Denis.....	285
Figura 94 Plano geral do Grand Paris	286
Figura 95 Mapa das favelas no Departamento de Seine-Saint-Denis (1960-1970)	287
Figura 96 Bairros prioritários e zonas francas urbanas, com destaque em branco para o arrondissement de Saint-Denis.....	288
Figura 97 Dados a respeito da porcentagem de imigrante nos territórios e a porcentagem de imigrantes altamente diplomados, com destaque em branco para o arrondissement de Saint-Denis.....	290
Figura 98 Tipologia de bairros prioritários segundo coesão social, emprego e quadro de vida, com destaque em branco para o arrondissement de Saint-Denis.....	290

Figura 99 Distribuição territorial da população em porcentagem por faixa etária, com destaque em branco para o arrondissement de Saint-Denis	291
Figura 100 Imagem aérea com indicação dos estudos de caso de Île-de-France e o percurso entre eles.....	293
Figura 101 Rue Danielle Casanova, generosa calçada ao longo do trecho final do tramway número 8.....	294
Figura 102 Dados populacionais, dimensões da atratividade mundial da metrópole e dados da instituição do Plano e da forma de governança do Métropole du Grand Paris.....	296
Figura 103 Mapa turístico e patrimonial de Plaine Commune.....	298
Figura 104 Médiathèque Ulysse nas proximidades do Lycée Suger	299
Figura 105 Écoquartier em construção, em face ao Collège Dora Maar.....	300
Figura 106 Cité du Cinéma, vista da calçada, elevada em relação ao conjunto edificado	300
Figura 107 Plano de massas e planta de situação do Lycée polyvalent Suger	302
Figura 108 Planta a nível do solo do Lycée polyvalent Suger.....	303
Figura 109 Corte do auditório do Lycée polyvalent Suger	303
Figura 110 Fachada de brises do Lycée polyvalent Suger	304
Figura 111 Folha de Operação da SAERP a respeito do Lycée Suger	305
Figura 112 Entre salas, circulações e passarelas do Lycée polyvalent Suger	306
Figura 113 Fachada do anfiteatro do Lycée Suger	307
Figura 114 Interior do anfiteatro do Lycée Suger	308
Figura 115 Interior do anfiteatro do Lycée Suger	308
Figura 116 Imagem aérea do Lycée Suger, com identificação dos dois edifícios.....	309
Figura 117 Percurso coberto entre edifícios no térreo do Lycée Suger	310
Figura 118 Passarela coberta interligando o primeiro pavimento dos dois edifícios do Lycée Suger.....	310
Figura 119 Acesso ao Lycée Suger pela Praça Bel Air.....	311
Figura 120 Acesso ao Lycée Suger pela Praça Bel Air.....	311
Figura 121 Imagem aérea do Lycée Suger, com identificação da praça de acesso e do pátio do Lycée Suger	314
Figura 122 Pátio coberto do edifício A do Lycée Suger	314
Figura 123 Pátio coberto do edifício A do Lycée Suger	315
Figura 124 Pátio descoberto do edifício A do Lycée Suger	315
Figura 125 Exemplo de sala de aula do edifício A do Lycée Suger	316
Figura 126 Refeitório que se abre para o pátio descoberto do Lycée Suger	316
Figura 127 Vão central do edifício B do Lycée Suger	318
Figura 128 Corredor das salas de aula do edifício B do Lycée Suger	319
Figura 129 Exemplo de sala de aula do edifício B do Lycée Suger	319
Figura 130 Fachada em brises-soleis do edifício B do Lycée Suger	320
Figura 131 Fachada lateral do Edifício B do Lycée Suger	321
Figura 132 CDI do Lycée Suger	322
Figura 133 Vista do pátio coberto do Edifício A do Lycée Suger	324
Figura 134 Cartaz de proibição das deambulações estudantis nos corredores do Lycée Suger	325
Figura 135 Cafeteria do Lycée Suger	325
Figura 136 Cafeteria do Lycée Suger	326
Figura 137 Plano de massas Collège Dora Maar	331
Figura 138 Planta do nível térreo Collège Dora Maar	331
Figura 139 Fachada sudoeste do Collège Dora Maar	332

Figura 140 Perspectiva pátio externo com vista ao volume sob pilotis do Collège Dora Maar	332
Figura 141 Volume fletido do Collège Dora Maar	332
Figura 142 Perspectiva do acesso principal sob os pilotis do volume fletido do Collège Dora Maar	333
Figura 143 Diagrama da iluminação zenital no Collège Dora Maar	335
Figura 144 Vista ao Collège Dora Maar a partir do passeio público	336
Figura 145 Sala de música do Collège Dora Maar	340
Figura 146 Planta térrea do Collège Dora Maar com indicação dos espaços críticos	341
Figura 147 Vista do volume edificado do Collège Dora Maar a partir do pátio descoberto..	342
Figura 148 Vista da marquise do Collège Dora Maar e sua relação com o pátio descoberto	342
Figura 149 Pátio coberto sob pilotis do Collège Dora Maar.....	343
Figura 150 Sala de aula do Collège Dora Maar.....	343
Figura 151 Bicicletas-carteiras em sala de aula do Collège Dora Maar.....	345
Figura 152 Bloco de circulação vertical principal do Collège Dora Maar	346
Figura 153 Corredor das salas de aula do Collège Dora Maar	347
Figura 154 Um dos três blocos de circulação vertical do Collège Dora Maar	348
Figura 155 Corredor das salas de aula do Collège Dora Maar	348
Figura 156 Fosso de iluminação vermelho visto do pátio do Collège Dora Maar.....	349
Figura 157 Anfiteatro ao ar livre do Collège Dora Maar	350
Figura 158 Vista do anfiteatro ao ar livre para a bloco da quadra de esportes do Collège Dora Maar	350
Figura 159 Vista de terraço do Collège Dora Maar para o entorno urbano	351
Figura 160 Fachada em perfis de madeira do Collège Dora Maar	351
Figura 161 Sala polivalente do Collège Dora Maar	352
Figura 162 À esquerda, esquadrias da sala polivalente do Collège Dora Maar, com acesso independente pela lateral do bloco preto	352
Figura 163 Acesso independente ao ginásio do Collège Dora Maar, pelo passeio público	353
Figura 164 Ginásio do Collège Dora Maar	353
Figura 165 Sala de atividades meditativas/de discussão do Collège Dora Maar	354
Figura 166 Guarita de controle dos acessos ao Collège Dora Maar.....	355
Figura 167 Cartaz de formação em empresa, visto em mural do Lycée International	368
Figura 168 Cartaz de propaganda da Région Île-de-France de oferecimento de estágios, afixado no Lycée Suger	369
Figura 169 Cartazes de propaganda da Faculdade ISEFAC no Lycée Suger	370
Figura 170 Cartaz de divulgação do Salon de l'Orientation	371
Figura 171 Cartaz de divulgação dos diversos Salões de Orientação.....	372
Figura 172 Classificação do Collège Dora Maar dentre os collèges do Departamento de Seine-Saint-Denis	374
Figura 173 Classificação do Lycée Suger dentre os lycées de Saint-Denis	375
Figura 174 Classificação da formação profissional do Lycée Suger dentre os demais lycées profissionais de de Saint-Denis	375
Figura 175 Painel expositivo dos pontos-chave da formação profissional do estande do Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse no Salon Européen de l'Éducation	379
Figura 176 Mesa redonda sobre alternância na Salon de l'Etudiant.....	380
Figura 177 Cartaz de divulgação das formações da rede Greta no Lycée Suger.....	382
Figura 178 Imagem aérea mostrando a proximidade do Lycée International e do Collège International.....	386

Figura 179 Vista do edifício do Lycée International d’Est Parisien.....	388
Figura 180 Acesso do Lycée International d’Est Parisien	389
Figura 181 Hall junto ao acesso do Lycée International d’Est Parisien	389
Figura 182 CDI do Lycée International d’Est Parisien	390
Figura 183 Sala de aula convencional do Lycée International d’Est Parisien	390
Figura 184 Vista do bloco edificado principal do Lycée International d’Est Parisien a partir da cota inferior do terreno	391
Figura 185 Vista do bloco edificado principal do Lycée International d’Est Parisien a partir da entrada do internato	391
Figura 186 Pátio descoberto do internato do Lycée International d’Est Parisien	392
Figura 187 Edifício do internato do Lycée International d’Est Parisien	392
Figura 188 Conjunto de matérias de jornais de alcance massivo no Brasil a respeito da atuação nacional do exame do PISA	401
Figura 189 Gráficos comparativos entre França e Brasil a partir do PISA	403
Figura 190 Linha do tempo das políticas de educação prioritárias na França.	423
Figura 191 Painel expositivo do Ministère de l’Éducation Nationale et de la Jeunesse no evento Salon de l’Etudiant, em divulgação da estratégia de criação dos internatos, com atenção aos internatos de excelência	425
Figura 192 Proporção de estudantes em zonas de educação prioritária por Regiões acadêmicas na França	(2005)
Figura 193 Novo mapa de educação prioritária de 2014 na França	427
Figura 194 Mapa do Município de São Paulo e de sua Região Metropolitana: Obras pré-fabricadas e variação da população infantil de 1996 a 2004	428
Figura 195 Mapa dos CEU existentes e planejados segundo Programa de Metas 2013-2016 do prefeito Haddad	429
Figura 196 Mapa editado pela autora para visualização conjunta do IPVS nos municípios de São Paulo e Guarulhos e para identificação dos estudos de caso	430
Figura 197 Linha do tempo de bibliografias fundamentais da temática da influência do neoliberalismo na educação	449
Figura 198 Banner do evento Hubday na Université de Lille	461
Figura 199 Dinâmica do Hubstories do evento Hubday na Université de Lille	462
Figura 200 Livros sobre empreendedorismo expostos durante Hubshow do evento Hubday na Université de Lille	463
Figura 201 Livros sobre empreendedorismo expostos durante Hubshow do evento Hubday na Université de Lille	463
Figura 202 Livros sobre empreendedorismo expostos durante Hubshow do evento Hubday na Université de Lille	464
Figura 203 Livros sobre empreendedorismo expostos durante Hubshow do evento Hubday na Université de Lille	464
Figura 204 Livros sobre empreendedorismo expostos durante Hubshow do evento Hubday na Université de Lille	465
Figura 205 Alunos no recreio escolar no pátio da EE Conselheiro Crispiniano	476
Figura 206 Alunos no pátio da EE Conselheiro Crispiniano	476
Figura 207 Interior do Centro Georges Pompidou	489
Figura 208 Entorno urbano do Centro Georges Pompidou.....	490
Figura 209 Estande da UNICEF no Lycée International de l’Est Parisien	504

Figura 210 Painel eletrônico contabilizador da energia solar aproveitada pelos painéis fotovoltaicos do Lycée International de l'Est Parisien	511
Figura 211 Coberturas vegetadas no Collège Dora Maar.....	512
Figura 212 Apresentação no estande do Banque des Territoires no EducaTec EducaTice- Le salon professionnel de l'innovation éducative	513
Figura 213 Empreendimentos da FDE certificados pela AQUA-HQE.....	515
Figura 214 Possíveis configurações (organização de mobiliário) das salas de aula no Collège Dora Maar	519
Figura 215 Os imensos canteiros de obras do campus Paris-Saclay	526
Figura 216 Rua interna do campus Paris-Saclay.....	527
Figura 217 Hotel Campanile Paris-Saclay, interno ao edifício Francis Bouygues da CentraleSupélec	528
Figura 218 Painel informativo das zonas de edifício Francis Bouygues da CentraleSupélec .	529
Figura 219 Pátio e anfiteatro do edifício Francis Bouygues da CentraleSupélec	530
Figura 220 Área de convívio e ginásio do edifício Francis Bouygues da CentraleSupélec	531
Figura 221 Vista da escada e demais andares do edifício Francis Bouygues da CentraleSupélec	531
Figura 222 Salas para eventos no edifício Francis Bouygues da CentraleSupélec	532
Figura 223 Salas para eventos no edifício Francis Bouygues da CentraleSupélec	533
Figura 224 Edifício Lilliad Learning center innovation da Université de Lille	534
Figura 225 Anfiteatro do Lilliad Learning center innovation da Université de Lille	534
Figura 226 Cartaz de divulgação do “La Fabrique” do edifício Francis Bouygues.....	535
Figura 227 Planta térrea	537
Figura 228 Quadro interpretativo das múltiplas transformações operadas no quadro da sociedade neoliberal	542
Figura 229 Imagem aérea com perímetro da Cidade Olímpica e demarcação do Collège Dora Maar	556
Figura 230 CDI do Collège Dora Maar envelopado com imagem de divulgação do programa “Génération 2024”	557
Figura 231 Ginásio do Collège Dora Maar com imagem de divulgação do programa “Génération 2024”	557
Figura 232 Bloco do ginásio do Collège Dora Maar com imagem de divulgação do programa “Génération 2024”	558
Figura 233 Estudantes entrando no Salon d'Orientation	560
Figura 234 Mobiliário do “Le Programme 3.4.5” da empresa IA France.....	561
Figura 235 Configurações de mobiliário do “Le Programme 3.4.5” da empresa IA France...	562
Figura 236 Carteiras escolares rolantes no EducaTec EducaTice- Le salon professionnel de l'innovation éducative.....	564
Figura 237 Carteiras escolares rolantes no Lycée International d'Est Parisien.....	564
Figura 238 Sala de aula com especial proposta de organização espacial no Lycée International d'Est Parisien	565
Figura 239 Mesa móvel disponível para utilização no hall de entrada do Lycée International d'Est Parisien	566
Figura 240 A carteira com rodízios no Future Classroom Lab: mobiliário comum ao Lycée International.....	567
Figura 241 Espaço de aprendizagem com impressoras 3D e equipamentos robóticos no Future Classroom Lab	568

Figura 242 Espaço de aprendizagem com arquibancada e televisão no Future Classroom Lab	569
Figura 243 Future Classroom Lab	569
Figura 244 Sala de reuniões no Future Classroom Lab	570
Figura 245 Configurações do mobiliário escolar no Future Classroom Lab	570
Figura 246 Diagrama a respeito das relações entre respeito das relações entre os campos do trabalho, da educação/pedagogia e da arquitetura	577
Figura 247 Cronograma de atividades propostas pela pesquisadora à direção da EE Louis Braille	713
Figura 248 Cronograma de atividades propostas pela pesquisadora à direção da EPG Prof. Jeanete Beauchamp e à coordenação do CEU Pimentas	714
Figura 249 1ª Atividade na EPG Prof. Jeanete Beauchamp	716
Figura 250 Intervenções propostas pelos alunos no bairro periférico da cidade imaginária	717
Figura 251 Grande torre de serviços proposta pelos alunos em um terreno livre próximo do centro	718
Figura 252 1ª Atividade na EE Louis Braille	720
Figura 253 1ª Atividade na EE Louis Braille	720
Figura 254 Alterações realizadas na maquete da cidade imaginária pelos alunos da EE Louis Braille	721
Figura 255 Alterações realizadas na maquete da cidade imaginária pelos alunos da EE Louis Braille	721
Figura 256 Imagem área do entorno das duas escolas com demarcação de equipamentos e edifícios/conjuntos edificadas de referência	723
Figura 257 Aproximação da imagem aérea em relação ao CEU Pimentas	724
Figura 258 Aproximação da imagem aérea em relação à Escola Estadual Louis Braille	724
Figura 259 2ª Atividade realizada com os alunos da EPG Professora Jeanete Beauchamp	725
Figura 260 Mapa produzido por grupo de alunos da EPG Professora Jeanete Beauchamp ..	726
Figura 261 Mapa produzido por grupo de alunos da EPG Professora Jeanete Beauchamp ..	726
Figura 262 Mapa produzido por grupo de alunos da EPG Professora Jeanete Beauchamp ..	727
Figura 263 Mapa produzido por grupo de alunos da EPG Professora Jeanete Beauchamp ..	727
Figura 264 Desenho produzido por aluno (Grupo 1)	729
Figura 265 Desenho produzido por aluno (Grupo 1)	729
Figura 266 Desenho produzido por aluno (Grupo 1)	730
Figura 267 Desenho produzido por aluno (Grupo 2)	730
Figura 268 Desenho produzido por aluno (Grupo 2)	731
Figura 269 Desenho produzido por aluno (Grupo 2)	731
Figura 270 Desenho produzido por aluno (Grupo 2)	732
Figura 271 Desenho produzido por aluno (Grupo 3)	732
Figura 272 Desenho produzido por aluno (Grupo 3)	733
Figura 273 Desenho produzido por aluno (Grupo 3)	733
Figura 274 Desenho produzido por aluno (Grupo 3)	734
Figura 275 Desenho produzido por aluno (Grupo 3)	734
Figura 276 Desenho produzido por aluno (Grupo 3)	735
Figura 277 Desenho de aluna do 9º ano da Escola Estadual Louis Braille	737
Figura 278 Desenho de aluna do 9º ano da Escola Estadual Louis Braille	738
Figura 279 2ª Atividade com alunos da EE Louis Braille	739
Figura 280 2ª Atividade com alunos da EE Louis Braille	739
Figura 281 2ª Atividade com alunos da EE Louis Braille	740

Figura 282 Mapa produzido pelo Grupo 1	742
Figura 283 Mapa produzido pelo Grupo 2	742
Figura 284 Mapa produzido pelo Grupo 3	743
Figura 285 Mapa produzido pelo Grupo 4	743
Figura 286 Alunos do 3º ano do Ensino Médio da EE Louis Braille respondendo às perguntas no mezanino da quadra de esportes.....	745
Figura 287 4ª Atividade com alunos da EE Louis Braille.....	748
Figura 288 Exemplos dos slides apresentados a respeito do projeto arquitetônico da escola	749
Figura 289 Exemplos dos slides apresentados a respeito do projeto arquitetônico da escola.....	750
Figura 290 4ª Atividade com alunos da EE Louis Braille.....	751
Figura 291 4ª Atividade com alunos da EE Louis Braille.....	752
Figura 292 4ª Atividade com alunos da EE Louis Braille.....	753
Figura 293 Usos do espaço escolar indicados pelos alunos em prancha com desenhos do projeto da EE Louis Braille.....	753
Figura 294 4ª Atividade com alunos da EE Louis Braille.....	754
Figura 295 4ª Atividade com alunos da EE Louis Braille.....	755
Figura 296 Desenho produzido pelos alunos da EE Louis Braille durante atividade.....	755
Figura 297 Desenho produzido pelos alunos da EE Louis Braille durante atividade.....	756
Figura 298 Desenho produzido pelos alunos da EE Louis Braille durante atividade.....	756
Figura 299 Exemplos dos slides apresentados a respeito do projeto arquitetônico do CEU Pimentas.....	757
Figura 300 Exemplos 2 dos slides apresentados a respeito do projeto arquitetônico do CEU Pimentas.....	758
Figura 301 4ª Atividade com os alunos da EPG Profa. Jeanete Beauchamp.....	760
Figura 302 4ª Atividade com os alunos da EPG Profa. Jeanete Beauchamp.....	760
Figura 303 4ª Atividade com os alunos da EPG Profa. Jeanete Beauchamp.....	761
Figura 304 Desenho de aluno do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp	761
Figura 305 Desenho de aluno do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp	762
Figura 306 Desenho de aluno do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp	762
Figura 307 Desenho de aluno do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp	763
Figura 308 Desenho de aluno do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp	763
Figura 309 Desenho de aluno do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp	764
Figura 310 Desenho de aluno do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp	764
Figura 311 Desenho de aluno do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp	765
Figura 312 Alunos da EPG Profa. Jeanete Beauchamp montando na planta da escola as "peças" que mostravam áreas da escola que foram alteradas	766
Figura 313 Usos dos espaços do CEU e da EPG Profa. Jeanete Beauchamp	766
Figura 314 Atividade com professores da EE Louis Braille	770

Figura 315 Folha entregue aos participantes da atividade na EE Louis Braille e no CEU Pimentas	779
Figura 316 Preparação da atividade com a comunidade do CEU Pimentas.....	780
Figura 317 Preparação da atividade com a comunidade do CEU Pimentas.....	780
Figura 318 Cartaz afixado no CEU para divulgação da atividade a interessados	781
Figura 319 Mezanino da quadra coberta, que faz as vezes de pátio da Escola Estadual Louis Braille	786

Lista de Quadros

Quadro 1 Categorização dos entrevistados e dados sobre a entrevista I.....	48
Quadro 2 Categorização dos entrevistados e dados sobre a entrevista II	49
Quadro 3 Categorização dos entrevistados e dados sobre a entrevista III.....	50
Quadro 4 Diagrama interpretativo a respeito da discussão empreendida por Peter Bürger (2012) e de suas relações com o debate sobre a função social da arquitetura.....	480
Quadro 5 Quadro a respeito das transformações cruzadas entre os campos do trabalho, da educação/pedagogia e da arquitetura.....	578

Lista de Tabelas

Tabela 1 Comparativo entre Regiões Metropolitanas e demais divisões administrativas estudadas enquanto objetos de estudo e estudos de caso.....	292
Tabela 2 Indicadores do PISA para o Brasil de 2000 a 2015.....	400
Tabela 3 Indicadores do Brasil para o PISA 2015, segundo distinções entre rede pública e privada.....	401
Tabela 4 Indicadores do PISA para o Brasil e para a França em 2012 e 2015.....	402

Lista de abreviaturas e siglas

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CELE - *Centre for Effective Learning Environments*
CIS - Contrato de Impacto Social
CISE - Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares da Secretaria da Educação
CEU - Centro Educacional Unificado
CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CONESP - Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo
DGINF - Departamento de Gestão de Infraestrutura da Secretaria da Educação
DGREM- Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula da Secretaria da Educação
FECE - Fundo Estadual de Construções Escolares
FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FMI - Fundo Monetário Internacional
GCM - Guarda Civil Municipal
HLM - *Habitation à Loyer Modéré*
IAB - Instituto de Arquitetos do Brasil
IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INSEE - *Institut national de la statistique et des études économiques*
IPESP - Instituto de Previdência do Estado de São Paulo
MMR - Método de Melhoria de Resultados
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico / *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD)
OMC- Organização Mundial do Comércio
ONISEP - *Office national d'information sur les enseignements et les professions*
PEB - *Programme on Educational Building*
PEI - *Plan Exceptionnel d'Investissement*
PISA - *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PPP - Parceria público-privada
REPU - Rede Escola Pública e Universidade
SAERP - *Société d'aménagement et d'équipement de la région parisienne* (atual *Île-de-France Construction Durable – IDF Construction Durable*)
SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TICs - Tecnologias da informação e comunicação

Sumário

INTRODUÇÃO	26
CAPÍTULO 1 DA ESCOLA PÚBLICA REPUBLICANA À ESCOLA PÚBLICA NO NEOLIBERALISMO	53
1.1 O tecer dos questionamentos da pesquisa	53
1.2 As políticas educacionais públicas e o histórico avanço do direito à educação	55
1.3 O questionamento da escola enquanto estruturadora do direito à educação e do direito à cidade.....	74
1.4 Neoliberalismo, forma empresa e educação	84
1.5 O avanço neoliberal na educação e o processo de desmonte das políticas públicas educacionais.....	98
1.6 Um novo projeto de escola: o papel da educação no neoliberalismo	118
1.7 A escola empresa: educação e cidade em xeque.....	142
CAPÍTULO 2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO: FDE E CEU ENTRE A CONSTRUÇÃO, AFIRMAÇÃO E O DESMONTE	155
2.1 A conjuntura política, econômica, social e educacional dos anos 2000: Brasil, São Paulo, Região Metropolitana de São Paulo.....	155
2.2 O CEU e a FDE.....	157
2.3 Recorte espacial: Distritos de Vila Jacuí e Pimentas	179
2.4 Estudos de caso	185
2.5 Aproximações do trabalho de campo: CEU Pimentas e Escola Estadual Louis Braille....	233
2.6 Entre escolas da FDE e dos CEU	243
2.7 Processo de abertura às concepções neoliberais nas políticas educacionais do Estado de São Paulo.....	250
CAPÍTULO 3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM ÎLE-DE-FRANCE: EXPRESSÕES NEOLIBERAIS DAS TRANSFORMAÇÕES DA ESCOLA PÚBLICA REPUBLICANA	271
3.1 A SAERP/IDF Construction Durable e o PEI	271
3.2 Recorte espacial: a comuna de Saint-Denis	279
3.3 Estudos de caso	293
3.4 Entre escolas da SAERP/IDF Construction Durable e do PEI	356
3.5 O avanço neoliberal nas políticas públicas educacionais em Île-de-France e na França	367
CAPÍTULO 4 TESSITURAS COMUNS ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS PERIFÉRICAS FRENTE AOS AVANÇOS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO	395
4.1 A influência das organizações supranacionais na redefinição do papel da educação e do papel da arquitetura escolar	395
4.2 As escolas em periferias metropolitanas enquanto alvo prioritário de desmonte e experimentações de avanço neoliberal	409
4.3 Olhares cruzados: a temática do avanço neoliberal na educação a partir do olhar de Academias no Brasil e na França.....	448

4.4 Um reencontro com a própria formação: (Dis)Função social da arquitetura	471
4.5 Escolas públicas como territórios em disputa	539
CONSIDERAÇÕES (SEMPRE PARCIAIS)	590
POSFÁCIO	604
REFERÊNCIAS	611
APÊNDICES	653
APÊNDICE A Desenho da pesquisa	653
APÊNDICE B Breves observações a respeito das despesas educacionais.....	654
APÊNDICE C Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	663
APÊNDICE D Roteiro de perguntas das entrevistas semiestruturadas realizadas.....	669
APÊNDICE E Oficinas propostas no CEU Pimentas e na Escola Estadual Louis Braille	713

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A trajetória que constitui e atravessa o sujeito pesquisador

Antes de pronunciado o discurso, pretende-se retomar os fios que o teceram. A sua lenta tessitura foi constituída e atravessada por inúmeros outros discursos, de professores, autores, pesquisadores, arquitetos, educadores, funcionários de políticas públicas, alunos, pais de alunos. Discursos estes já agora incorporados no texto que segue e que suscitaram a vontade de explicitar algumas de suas possíveis origens. Justifica-se tal vontade pois compreende-se a partir de Michel Foucault (1996) o “autor” não como o “indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 1996, p.26). Nesse sentido,

[...] pede-se que o autor preste contas da unidade de texto posta sob seu nome; pede-se-lhe que revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa; pede-se-lhe que os articule com sua vida pessoal e suas experiências vividas, com sua história real que os viu nascer. O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real (FOUCAULT, 1996, p.27-28).

A partir dessa renovada compreensão do autor – com origem na “[...] nova posição do autor” (FOUCAULT, 1996, p.29) – que será possível interpretar o trabalho apresentado.

O presente trabalho é fruto de uma trajetória acadêmica que ao longo de cinco anos e meio de graduação e dois anos e meio de pós-graduação manifestou, construiu e aprofundou um interesse de pesquisa pela temática da arquitetura escolar. Por meio de uma primeira experiência de Iniciação Científica (bolsa PIBIC-CNPq) realizada entre o 2º e o 3º ano da graduação (2013/2014), intitulada “A elaboração do sítio na Escola Paulista e na Escola do Porto: implantação, topografia e paisagem”, sob orientação do Prof. Dr. Givaldo Luiz Medeiros, abordou-se dentre as obras analisadas, em acordo à temática da topografia e da paisagem, o papel seminal de dois edifícios educacionais, a Faculdade de Arquitetura do Porto, de Álvaro Siza e a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, de Artigas. Estes edifícios de educação foram interpretados como os de maior representatividade não apenas à temática do sítio, mas também à discussão a respeito das respectivas Escolas de arquitetura, e da relação profícua entre arquitetura e usuários sob o olhar da contribuição arquitetônica aos espaços de ensino.

Durante o 3º ano da graduação o ensino de Projeto tematizou os equipamentos públicos de educação, com enfoque à produção da FDE. Ao longo deste ano (2014), também em conjunto com o Prof. Dr. Givaldo Luiz Medeiros, elaborou-se um segundo projeto de Iniciação Científica, este já vinculado ao interesse pela arquitetura escolar enquanto possibilidade de relação com as concepções pedagógicas que, supunha-se na altura, embasavam a produção dos edifícios originários das políticas públicas educacionais. Atentando-se aos espaços educacionais e tendo como um dos principais referenciais a FAU de Artigas, estudada na IC precedente, centrou-se o olhar às escolas produzidas no estado de São Paulo, especialmente no momento do Plano de Ação do Governo Carvalho Pinto (1959-1963), para as quais Artigas e centenas de arquitetos, a ele associados ou não, foram incumbidos de refletir e propor a concepção arquitetônica, espacial e muitas vezes pedagógica por detrás de um conjunto de escolas seminais. Com o propósito de analisar o papel da arquitetura escolar à formação dos cidadãos, realizou-se um estudo historiográfico do relacionamento entre arquitetura e educação, dirigido ao estudo de exemplos emblemáticos da produção pública paulista, que compreendeu a produção do Convênio Escolar (1949-59), do Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (IPESP, 1959-

66), do Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE, 1960-76), da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP, 1976-87) e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE, 1987-) (NEDEL; MEDEIROS, 2017). Tal estudo constituiu o cerne da segunda pesquisa de iniciação científica, intitulada "Concepções espaciais e práticas pedagógicas: análise de obras arquitetônicas referenciais no ensino público paulista", realizada entre 2015/2016 com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Mediante contato estabelecido com o Prof. Dr. Miguel Antonio Buzzar por meio da disciplina de Arquitetura e Urbanismo Contemporâneos (do 4º ano da graduação) e do grande interesse por seu escopo programático, relativo à arquitetura contemporânea e seus questionamentos, integrou-se no 5º ano da graduação (2016) ao grupo de pesquisa ArtArqBr, por ele coordenado, a partir da compreensão de que as discussões do grupo agregariam à compreensão do PAGE – Plano de Ação do Governo do Estado (1959-1963), um dos períodos da historiografia arquitetônica educacional pública do estado de São Paulo de maior relevância.

Durante a segunda pesquisa de Iniciação Científica e concomitante participação no grupo de pesquisa citado, experienciou-se a ferramenta metodológica das incursões em campo, nas quais visitou-se aos projetos estudados e realizou-se entrevistas com os coordenadores/diretores dos estabelecimentos de ensino, a fim de melhor compreender as apropriações pedagógicas dos projetos arquitetônicos. Foram visitadas, durante a Iniciação Científica, três escolas de distintos períodos: a Escola Estadual Nossa Senhora da Penha (projeto de Eduardo Corona para o Convênio Escolar, localizada em São Paulo-SP, 1951), a Escola Estadual Conselheiro Crispiniano (projeto de Vilanova Artigas para o Plano de Ação do Governo do Estado, em Guarulhos-SP, 1960) e a Escola Estadual Professora Selma Maria Martins Cunha (projeto do escritório Grupo SP para a Fundação para o Desenvolvimento da Educação, localizado em Votorantim-SP, 2005). Destes estudos de caso realizados, ressalta-se a importância da Escola Estadual Conselheiro Crispiniano (ou, como conhecido anteriormente, Ginásio de Guarulhos), cujo programa gravita em torno do pátio central, o pátio-praça, por meio de uma cobertura única que encerra “um pequeno universo, a própria recriação da cidade enquanto espaço projetado e construído” (BUZZAR, 2014, p. 351), “a cidade abreviada no edifício” (NEDEL; MEDEIROS, 2017, n.p.). Esta escola “ensaia uma forma de produção da cidade” (NEDEL; MEDEIROS, 2017, n.p.), em que o espaço de uso coletivo é prevalecente sobre os espaços projetados à usos prescritos e funções determinadas, pois sob o ponto de vista político, defende-se tais espaços de sociabilidade como constitutivos e formadores da vida em sociedade.

Enquanto extensão da iniciação científica concluída (e também vinculado aos estudos da primeira iniciação científica), realizou-se um intercâmbio de pesquisa com o objetivo de analisar aspectos e particularidades da denominada Escola do Porto, que, uma vez confrontados com o desenvolvimento histórico do espaço escolar em São Paulo, permitiram melhor qualificar a compreensão da relação entre concepções espaciais e práticas pedagógicas. A pesquisa abordou dois aspectos principais: a comparação entre edifícios educacionais e entre Escolas de Arquitetura, com o propósito de observar continuidades, ressonâncias, divergências, similitudes e modificações. O intercâmbio foi realizado entre os meses de novembro de 2016 e fevereiro de 2017 na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, sob orientação da Profa. Dra. Maria Madalena Ferreira Pinto da Silva e do Prof. Givaldo Luiz Medeiros (orientador na Instituição de origem). A investigação foi realizada a partir da definição de um conjunto de

escolas de interesse arquitetônico de autoria de gerações de arquitetos da Escola do Porto¹ e de um conjunto de escolas de interesse pedagógico localizadas no distrito do Porto e entorno, motivado por diferenciadas propostas pedagógicas ou por distinta relação entre arquitetura e pedagogia.

Por meio de visitas às escolas, entrevistas aos coordenadores pedagógicos de cada estabelecimento e entrevistas com os arquitetos que as projetaram foi possível problematizar o espaço escolar entre projeto e utilização, entre a concepção arquitetônica e as dinâmicas pedagógicas. Já neste momento, sobressaía a importância do programa político que deu origem a uma intervenção massiva no conjunto de escolas de ensino secundário em todo o país, sob responsabilidade e execução da Parque Escolar, instituição de natureza empresarial submetida às áreas de finanças e educação do governo português. Durante a pesquisa de mestrado a compreensão a respeito deste programa seria fortemente modificada a partir do entendimento de distintos, porém interligados, projetos de renovação escolar internacionais.

A partir desta experiência de estágio internacional de pesquisa, aprofundaram-se as conexões e diferenciações observadas entre a conjuntura nacional e realidades de produção pública escolar internacionais. A presente pesquisa de mestrado foi definida durante o processo de seleção ao intercâmbio, e após a realização de tal experiência de mobilidade fortaleceu-se a intenção em realizar, no mestrado, um estudo que situasse as discussões de educação e de arquitetura escolar nacionais e, principalmente, estaduais, frente a conjunturas internacionais, distintas porém interrelacionáveis.

Inicialmente, segundo plano original do Mestrado, submetido ao processo de seleção no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, a pesquisa concentrava-se no quadro de produção da arquitetura escolar em territórios periféricos da Região Metropolitana de São Paulo por parte da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, tendo como recorte temporal o histórico de tal fundação. Porém, com o início da pesquisa, focou-se a comparação dos desenvolvimentos arquitetônicos e urbanísticos da FDE com os realizados por outra instância propositora e promotora de um determinado programa público educacional, os Centros Educacionais Unificados. O estudo comparativo da Região Metropolitana de São Paulo definiu, portanto, duas instâncias com forte e concomitante atuação nos territórios metropolitanos periféricos de São Paulo a partir do início dos anos 2000.

Entretanto, a partir da referência à obra da socióloga francesa, Agnes Van Zanten, *“L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue”* (2001), atenta à análise do contexto francês, e da hipótese de que as escolas de periferia acabam por exercer um papel distinto em relação às comunidades em que se inserem, distinções estas que reverberam nas concepções arquitetônicas, urbanísticas e pedagógicas, estabeleceu-se a possibilidade de uma análise entre escolas periféricas de contextos urbanos metropolitanos distintos, mas relacionáveis, Região Metropolitana de São Paulo e Île-de-France.

A pesquisa teve seus sentidos alterados a partir de duas disciplinas cursadas – a disciplina “Políticas Educacionais, Ações Coletivas e Inclusão Social no Brasil” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e a disciplina “Modernidade, Capitalismo, Democracia e Neoliberalismo: Dilemas contemporâneos” do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – e do encontro com um conjunto

¹ 1ª Geração (anos 20/30) - Fernando Távora, Álvaro Siza, Alexandre Alves Costa/ Sérgio Fernandez; 2ª Geração (anos 40/50) - Manuel Fernandes de Sá, Francisco Barata, Eduardo Souto de Moura; 3ª Geração (anos 60/70) - Nuno Brandão Costa, Nuno Valentim Lopes, Filipa de Castro Guerreiro/Tiago Correia.

referencial de bibliografias, as quais: “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2016), “Capitalismo e liberdade” (FRIEDMAN, 1985), “A Escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público” (LAVAL, 2004), “A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista” (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016) e do documentário “Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile: escolas ocupadas em São Paulo” (2015). A partir destes encontros e oportunidades de discussões percebeu-se nas escolas públicas territórios de disputa de interesses privados e/ou empresariais, tensionando a educação entre direito e mercadoria. Estudar a arquitetura escolar isolada do aparente avanço de transformações de caráter neoliberal nas políticas educacionais já não era possível.

A referência a sociólogos franceses, que remetiam suas análises ao contexto francês, qualificava a eleição deste país como paralelo ao contexto nacional, mais especificamente do Estado de São Paulo, com o qual já se tinha certa proximidade. No decorrer da pesquisa aprofundaram-se os aspectos que qualificaram a eleição de tais contextos a comporem a análise: os paralelos processos de reorganização escolar e de reformas do ensino médio, a introdução de programas e avaliações de aparente viés neoliberal além de importantes e contemporâneas iniciativas de construção escolar em comunas da periferia de Paris.

A partir da eleição do método estudo de casos múltiplos – como método adequado ao objetivo de analisar variadas dimensões de um fenômeno complexo contemporâneo – definiram-se duas instâncias de proposição e construção de equipamentos educacionais atuantes em âmbito metropolitano na França (*Île-de-France*), no caso a *Société d'aménagement et d'équipement de la région parisienne* (SAERP) (atual *Île-de-France Construction Durable*) e o *Plan Exceptionnel d'Investissement* (PEI) *pour les collégiens de Seine-Saint-Denis*, realizado na esfera departamental. Das quatro instâncias selecionadas, sendo duas atuantes em cada região metropolitana, delinearam-se seis estudos de caso – sendo quatro da Região Metropolitana de São Paulo (dois da FDE e dois representantes do CEU) e dois de *Île-de-France* (um da SAERP/IDF *Construction Durable* e outro do PEI) –, a partir dos quais foram problematizadas as transformações das políticas públicas educacionais decorrentes de forte influência neoliberal generalizada no campo dos direitos sociais, assim como suas possíveis reverberações arquitetônicas.

A fim de compreender estas transformações em curso nas políticas públicas de educação nos contextos delimitados, realizou-se pesquisa qualitativa pautada nas ferramentas de revisão bibliográfica, levantamento de campo (por meio de visitas aos estudos de caso), entrevistas (com agentes das políticas educacionais públicas, arquitetos responsáveis pelas arquiteturas escolares analisadas, com os coordenadores/diretores/professores dos estabelecimentos escolares visitados), observação não participante, observação participante (por meio de atividades e oficinas com os alunos e professores das escolas estudadas) e conversas informais.

Após o exame de qualificação repensou-se a análise comparativa inicialmente definida, a partir da compreensão de que é a justaposição de informações e observações específicas e distintas dos dois contextos que informam a análise, sem que seja necessário estabelecer critérios de comparação forçosamente unificados para problemáticas diversas. Os estudos de caso de cada região metropolitana iluminam a compreensão dos demais e os olhares cruzados de pesquisadores entre Academias (brasileira e francesa) fornecem indícios à análise de processos e transformações em curso, que extrapolam os limites territoriais de ambas regiões metropolitanas e mesmo de seus respectivos países, alcançando experimentações internacionais.

Ressalta-se a importância das pesquisas em fontes primárias (entrevistas) e das pesquisas de campo, as quais iniciaram-se já no segundo semestre de pesquisa, o que se mostrou fundamental à construção do processo de pesquisa. Não como etapas sucessivas, mas

enquanto momentos integrados de um mesmo estudo, que se retroalimentam. Avalia-se que a pesquisa se reorientou justamente por conta da realização em paralelo de levantamentos e incursões em campo e revisões bibliográficas, as quais iluminaram a definição dos questionamentos e dos objetivos pretendidos, além de visibilizarem achados de pesquisa fundamentais à análise desenvolvida.

Consoante à fundamental importância que o trabalho de campo do recorte estadual paulista demonstrou desempenhar ao estudo em curso, ressalta-se a relevância da realização do estágio de pesquisa no *Laboratoire Sophiapol - Unité De Recherche en Sociologie, Philosophie et Anthropologie Politiques* da Université Paris Nanterre, sob orientação do Prof. Dr. Pierre Sauvêtre, o qual representou a oportunidade de realização do trabalho de campo em Île-de-France, além da problematização de outras questões, ressignificando o lugar da arquitetura em face dos processos observados.

A construção da questão

“A ciência crítica – como sempre mediada – se entende como parte da práxis social. Não é “desinteressada”, mas orientada pelo interesse” (BÜRGER, 2012, p.23)

O filósofo Peter Bürger, em seu livro “Teoria da Vanguarda” ([1974]/2012), inicia a argumentação explicitando que a ciência crítica busca refletir o significado social de sua prática. Pondera, entretanto, que socialmente o que é relevante depende do intérprete, de seu interesse. Embora tal “interesse” que orienta a realização da ciência crítica não possa se impor à ciência, ainda que influencie as categorias de análise, de compreensão.

De modo análogo, a pesquisa motivou-se pelo interesse em compreender o lugar da arquitetura escolar produzida por políticas públicas contemporâneas. A problematização da categoria “dimensão social” da arquitetura parte de um interesse do “intérprete”, que busca refletir sobre o significado social da prática arquitetônica frente à demanda de edifícios para a educação contemporânea. Assim, o “intérprete”, partindo de uma formação arquitetônica embalada por questionamentos modernos, deseja problematizar a validade destes no que diz respeito à produção arquitetônica de escolas públicas a partir da virada do milênio.

A presente pesquisa originou-se enquanto um estudo situado entre os campos disciplinares da Arquitetura e Urbanismo e da Pedagogia. Entretanto, a partir das relações estabelecidas entre tais campos com as políticas públicas educacionais, a pesquisa ampliou-se em análises que aparentam distanciar-se da arquitetura, devido à complexidade de questões sociais, políticas e territoriais nas quais as políticas educacionais estudadas inserem-se. Nesse sentido, foi necessário afastar-se, por um momento, do campo da arquitetura e do urbanismo – que primeiramente conduziu à temática e objeto de estudo –, para que, analisando-se o contexto social, econômico e cultural dos territórios definidos como estudos de caso, em alinhamento com o conjunto de políticas atuantes em tais territórios, fosse possível reencontrar a discussão arquitetônica e urbanística. Menos como causa da relação entre os espaços educacionais formais com as concepções pedagógicas por trás das políticas educacionais, reencontrou-se a arquitetura embrenhada em uma racionalidade governamental neoliberal. O afastamento inicial permitiu o reencontro em um lugar outro, no qual o ideário educacional neoliberal em que sua transformação foi gestada assume uma importância não negligenciável.

Desta forma, a pesquisa reorientou-se a fim de tentar compreender em que medida o papel da arquitetura e do urbanismo em sua atuação no campo das políticas educacionais alterou-se frente ao avanço neoliberal na educação, mudança cujo impacto mais grave parece

manifestar-se nos territórios de periferias metropolitanas. Assim, a questão inicial do trabalho configurou-se: Qual o papel sociopedagógico da arquitetura escolar das políticas públicas educacionais contemporâneas em periferias metropolitanas marcadas pelo avanço neoliberal na educação?

Questionamentos quanto à dimensão social do projeto arquitetônico

O estudo das arquiteturas escolares e das políticas educacionais que as engendram autoriza observações quanto às mudanças por estas vivenciadas a partir da difusão neoliberal na esfera de ação Estatal relativa às políticas públicas. Antes disso, as políticas educacionais pareciam orientadas à concepção de um espaço correspondente ao ideal educacional democrático, universal, gratuito, que será tratado no presente trabalho com o termo “escola republicana”².

Ou seja, o trabalho problematiza a escola neoliberal em contraposição à escola republicana, pois compreende que a escola, enquanto instituição pública que concretiza o direito à educação, conhece uma radical transformação no neoliberalismo. Este, é debatido a partir do referencial teórico foucaultiano, sobretudo em sua obra “Nascimento da Biopolítica” ([2004³]/2008), resultante de curso dado pelo filósofo no *Collège de France* entre 1978 e 1979, e em referência aos trabalhos dos sociólogos, também franceses, Christian Laval e Pierre Dardot, em especial no livro “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal” ([2009⁴]/2016). Partindo deste quadro teórico, compreende-se o neoliberalismo como racionalidade governamental – que se pauta na competição, na generalização das relações de mercado e na difusão da forma “empresa” – e dispositivo de subjetivação – que submete os indivíduos a um cálculo custo-investimento-retorno, à competitividade, ao individualismo, à capitalização e empreendedorismo de si. Assim, opera uma reviravolta no campo da educação, alterando os objetivos, os conteúdos, as relações de ensino-aprendizagem e, por que não também os espaços nos quais tal formação é realizada?

Os espaços de formação são tematizados a partir de uma discussão arquitetônica moderna, que concebia a arquitetura inscrita e dirigindo a possibilidade de criação de um novo mundo, para uma nova sociedade, cujo instrumento central era o Plano dominado pelo arquiteto. Mesmo reconhecendo a crise instaurada no seio da arquitetura moderna, com a passagem do domínio do Plano para o Estado, transformando o arquiteto em um agente de execução do Plano definido pelo próprio Estado, conforme Tafuri (1985) postulou, e considerando que mesmo enquanto ideologia a arquitetura não poderia mais cumprir o que a vanguarda histórica pretendia, toma-se a arquitetura moderna enquanto referência, na medida em que as políticas desenvolvimentistas acomodaram no seu interior a atuação dos arquitetos, de forma diferenciada e em esferas e momentos distintos. No campo da arquitetura escolar, pauta-se em uma experiência bastante excepcional ocorrida em São Paulo, em que, em um momento de revisão da arquitetura moderna no plano internacional, sobretudo em seu apartar da sociedade como ela se realiza e da negação de seu potencial transformativo da esfera social, uma demanda extraordinária de equipamentos públicos foi realizada pelo governo do Estado entre 1959 e 1963 em acordo com o Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB) em São Paulo, no quadro do denominado Plano de ação do Governo Carvalho Pinto (PAGE).

² As imprecisões do termo face ao contexto nacional serão detalhadas no primeiro capítulo, assim como a justificativa de sua utilização, na ausência de outro considerado como mais adequado.

³ Data de primeira publicação do original em francês.

⁴ Data de primeira publicação do original em francês.

A parcela de obras modernas realizadas nesse Plano, devido à esfera de relativa autonomia propositiva da qual gozaram os arquitetos, puderam explorar os princípios de preponderância do coletivo sobre o individual e da arquitetura como espaço de congregação, para além da esfera de demanda privada na qual haviam sido ensaiadas anteriormente. Este plano desenvolvimentista permitiu a experimentação e difusão da arquitetura moderna associada a seu compromisso social, no qual “o modernismo expressou uma mediação entre desenvolvimento (através do Plano) e a população (e suas necessidades)” (BUZZAR; CORDIDO, 2007), em edifícios públicos de educação, saúde, agricultura e justiça. A arquitetura escolar, naquele momento, era pensada em termos de uma formação ampliada, para a qual o convívio era de grande importância.

Portanto, ainda que a proposição do Plano não fosse mais atribuição dos arquitetos – como a vanguarda se imaginava detentora, conforme Tafuri visibilizou (1985) –, visto que o Plano era proposto pelo Estado, sobretudo no Brasil, à arquitetura ainda era facultada uma função, em especial àquela dos equipamentos públicos, dentre os quais os edifícios escolares. Os arquitetos atuantes no campo do projeto escolar, apesar de não definirem mais o plano, mantinham um certo reduto para pensar o espaço destinado à formação, e não apenas à instrução. Inscreviam-se em uma esfera de relativa liberdade, e usufruíram-na para questionar e propor. Entretanto, a esfera foi sendo cercada. De reduções do programa arquitetônico e determinações de custos e prazos iniciou-se um processo de estrangulamento que a formação para o mercado, as avaliações, as metas de desempenho e as parcerias empresariais continuaram. A arquitetura escolar que ensaiou espaços carregados por uma composição quase revolucionária de formação cidadã e democrática, parece agora restar enquanto valhacouto ideológico:

Convém portanto afirmar desde já que sujeitar a uma crítica as linhas mestras da ideologia arquitectónica contemporânea não pretende ter qualquer função “revolucionária”. O que nos interessa neste ponto, é definir quais são as funções que o desenvolvimento capitalista retirou à arquitectura: isto é, que retirou, em geral, às prefigurações ideológicas. Deste ponto de vista é-se conduzido quase automaticamente à descoberta daquilo que pode parecer igualmente o “drama” da arquitectura, hoje: o de ver-se obrigada a voltar a uma arquitectura pura, exemplo de forma privada de utopia, nos melhores casos, sublime inutilidade. Mas às mistificadoras tentativas de revestir de trapos ideológicos a arquitectura, preferimos sempre a sinceridade de quem tem a coragem de falar dessa silenciosa e irrealizável “pureza”. Mesmo que esta esconda um sopro ideológico, patético no seu anacronismo (TAFURI, 1985, p.10).

Tafuri, ao escrever sobre o assunto remetia-se à submissão dos arquitetos em uma função técnica frente ao Estado. Porém, experiências como a do PAGE continuaram a povoar o imaginário e o fazer arquitetônico, sobretudo em obras públicas no contexto do estado de São Paulo. Entretanto, o ideal transformativo atribuído à arquitetura escolar produzida no PAGE não pode ser atribuído aos momentos posteriores da produção escolar pública.

Nesse sentido, apesar do salto histórico, acredita-se que as ações relativas ao edifício escolar e seu relacionamento urbano, por parte da Fundação para o Desenvolvimento da Educação e do programa dos Centros Educacionais Unificados, insurgiram-se de diferentes formas, e em diferentes contextos políticos, contra sua aplainação ideológica. Assim, constituem o que se denominará uma espécie de retardo da arquitetura escolar utópica, cuja função social passava necessariamente pela ativa ação dos arquitetos e urbanistas. Esta ação ativa encontra lugar junto às políticas Estatais no cenário da arquitetura paulista a partir de meados do século XX, momento no qual se passou da casa à escola, ou dito de outra forma, da arquitetura restrita de modo geral a obras privadas – visto que a arquitetura paulista permaneceu durante muito

tempo centrada ao campo de realização de residências unifamiliares – à arquitetura com forte sentido social, devido ao seu caráter coletivo e urbano. Por meio da experiência do PAGE, a escola passou a ser o equipamento público por excelência desenvolvido pela dita Escola Paulista de arquitetura. Na época subsistia um pensamento extra arquitetônico, do desenvolvimentismo, que formalizava a dimensão social das obras arquitetônicas escolares no interior dos órgãos do Estado e nos escritórios próprios, dos projetos contratados.

Entretanto, não são fases sucessivas e definitivas do papel da arquitetura frente à problemática dos espaços da educação e da formação. São lógicas em disputas em que se observa, nas últimas décadas, um avanço neoliberal nos espaços escolares, concretizado por formas diversas, que perpassam a pedagogia, as relações sociais, as atividades educacionais, o sentido da formação e também a configuração e/ou apropriação do espaço, como será visto adiante.

Resta, entre alguns dos arquitetos com os quais se teve contato na pesquisa de campo no contexto do Estado de São Paulo, uma persistente função social atribuída à arquitetura escolar. Já outros arquitetos, sobretudo no contexto metropolitano de Île-de-France, acentuaram a submissão da arquitetura a lógicas e dinâmicas externas ao arquiteto e a seu fazer projetual.

As políticas públicas, que já não desfrutavam da conjuntura anterior, fragmentam e isolam a participação arquitetônica a um momento apartado, impedido de participar do planejamento, de questionar o programa, e de refletir sobre a função do espaço que gerará. Não se desenhou ao certo qual será hoje o rebatimento do avanço neoliberal no espaço arquitetônico escolar, entretanto vislumbra-se a deturpação do pouco de liberdade propositiva e crítica da realidade, que dantes se observava no campo arquitetônico.

Dessa forma, julga-se necessário admitir a impraticabilidade de uma simples extensão da função social da arquitetura nos moldes modernos, pois a racionalidade neoliberal parece questionar as esperadas “funções” das políticas educacionais e também dos espaços escolares. Ademais, muitos agentes inseriram-se na arena de definição das políticas públicas educacionais. O modelo de escola neoliberal cuja meta é aproximar-se da gestão empresarial, não representaria, pois, na sociedade, algo distinto do que a empresa, que é o modelo da primeira, representa. Imperativos econômicos antecipam os sociais.

As políticas públicas educacionais face ao avanço neoliberal

A perspectiva do avanço neoliberal é definida a partir da caracterização de um momento anterior das políticas públicas educacionais, o qual denominar-se-á “políticas públicas desenvolvimentistas de educação”, a partir da referência a Bruno Lautier (2014), o qual caracteriza o momento dos anos 1950 até aproximadamente os anos 1980 enquanto representativo de uma específica concepção de política pública, cujo sentido de “público” está intimamente ligado à sua relação com o Estado, às dimensões que este incorporava enquanto promotor do desenvolvimento:

Há uma grande tradição de análise das políticas públicas na América Latina. Geralmente, dos anos 50 ao final dos anos oitenta, a concepção dominante de políticas públicas estava intimamente ligada à ideia de desenvolvimento, isto é, a um processo de transformação econômica e social conduzida por um sujeito: o Estado (LAUTIER, 2014, p.464)

Quanto ao segundo termo da distinção, embasa-se na discussão empreendida por André Singer, em seu texto “A (falta de) base política para o ensaio desenvolvimentista” (2016). Este,

ao discutir o suposto viés desenvolvimentista⁵ da política econômica do primeiro mandato de Dilma Rousseff retomará a definição de Ricardo Bielschowsky (2000)⁶:

Entendemos por desenvolvimentismo [...] a ideologia de transformação da sociedade definida pelo projeto econômico que se compõe dos seguintes pontos fundamentais: a) a industrialização integral é a via de superação da pobreza e do subdesenvolvimento brasileiro; b) não há meios de alcançar uma industrialização eficiente e racional no Brasil através das forças espontâneas do mercado; por isso, é necessário que o Estado a planeje; c) o planejamento deve definir a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos de promoção dessa expansão; e d) o Estado deve ordenar também a execução da expansão, captando e orientando recursos financeiros, e promovendo investimentos diretos naqueles setores em que a iniciativa privada seja insuficiente (BIELSCHOWSKY, 1995, p.7 *apud* SINGER, 2016, p.25).

Bielshowsky caracteriza o desenvolvimentismo, em seu livro, como “ideologia econômica dominante nos anos 50” (BIELSCHOWSKY, 2000, p.33) que apregoava o “ ‘projeto’ de superação do subdesenvolvimento através da industrialização integral, por meio de planejamento e decidido apoio estatal” (BIELSCHOWSKY, 2000, p.33). Deste modo, compreende-se o desenvolvimentismo como ideologia de ampliação da participação do Estado na economia, pautado na industrialização e na promoção de ordenamento e planejamento estatal, que corresponderia ao período de difusão da “ideia de desenvolvimento” enunciado por Lautier enquanto um “processo de transformação econômica e social conduzida por um sujeito: o Estado”, que passava também pela educação.

A fim de abordar as políticas contemporâneas utilizar-se-á da contraposição que Bielshowsky realiza, entre as correntes desenvolvimentistas e a corrente neoliberal, sendo que esta última reúne os que “defendiam a prioridade da livre movimentação das forças de mercado como meio para atingir a eficiência econômica” (BIELSCHOWSKY, 2000, p.33). Em outro texto, o autor ressalta que a partir dos anos 1980 convencionou-se rotular como desenvolvimentismo políticas que se contrapunham ao neoliberalismo (“antineoliberalismo”) e/ou “ensaios sobre estratégias e políticas nas novas condições institucionais e macroeconômicas” (BIELSCHOWSKY *et al.*, 2011, p.15), ainda que não possam receber tal nome, devido à “primazia do mercado [...] com estratégias e políticas voltadas para a globalização” (BIELSCHOWSKY *et al.*, 2011, p.15).

Justamente por essa contraposição que interessa denominar “políticas públicas desenvolvimentistas de educação” em contraposição a projetos (ou projeto, não se pode afirmar com exatidão) de políticas públicas educacionais de influência neoliberal, termo sob o qual se identificam algumas políticas, programas ou avaliações analisadas na pesquisa. Denominam-se, entretanto, “projetos” pois reconhece-se ser um termo sob análise e que, apesar de aparente hegemonia permanece em disputa.

Dessa forma, apesar do presente trabalho demonstrar que no Brasil houve um certo prolongamento do período desenvolvimentista no que diz respeito às políticas educacionais públicas, para além dos anos 1980, vale-se de tal denominação a fim de caracterizar as políticas anteriores ao avanço neoliberal, nos dois países, as quais, com tal movimento, vêm sendo atacadas, modificadas, tendo como horizonte o seu sufocamento. Percorre-se, portanto, as

⁵ Em outro trecho, Singer destacará que a utilização do termo demarca as escolhas antiliberais tomadas no segundo governo Dilma: “Embora reconhecendo a pertinência das dúvidas que o uso da palavra desenvolvimentismo suscita, decidimos manter a expressão “ensaio desenvolvimentista” para ressaltar o que nos parece a marca da nova matriz: ativismo estatal na busca da reindustrialização. A vantagem de utilizá-la está em denotar o viés antiliberal da experiência dilmista” (SINGER, 2016, p. 26).

⁶ Na obra “Pensamento Econômico Brasileiro: O ciclo ideológico do desenvolvimentismo” (2000).

etapas desse processo e a perspectiva de desmonte das políticas públicas desenvolvimentistas de educação, em âmbito mundial.

Entre políticas públicas educacionais de periferias metropolitanas

Ao enfocar políticas educacionais sob o olhar de arquitetura e do urbanismo discute-se o papel da escola na cidade, em especial, em condições urbanas periféricas, por intermédio de abordagens múltiplas que perpassam vários aspectos: o “papel da escola como instituição vocacionada para integrar grupos sociais distintos na vida da cidade” (BURGOS; PAIVA, 2009), a escola enquanto espaço de abertura e participação na vida comunitária (DINIZ, 2013), do ambiente escolar como “lugar onde as crianças vivem e, diariamente, são postas em contato com as reais experiências industriais e sociais, da comunidade, da vida”(DUARTE, 2009, p.99) e enquanto espaço de manifestação do Direito à Cidade, segundo a definição lefebvriana de direito de criação e fruição plena do espaço urbano e social:

Trata-se da necessidade de uma atividade criadora, de obra (e não apenas de produtos e de bens materiais consumíveis), necessidades de informação, de simbolismo, de imaginário, de atividades lúdicas. [...] Enfim, a necessidade da cidade e da vida urbana só se exprime livremente nas perspectivas que tentam aqui se isolar e abrir os horizontes. As necessidades urbanas específicas não seriam necessidades de lugares qualificados, lugares de simultaneidade e de encontros, lugares onde a troca não seria tomada pelo valor de troca, pelo comércio e pelo lucro? (LEFEBVRE, 2011, p.105-106)

Dado o exposto, problematiza-se a escola pública como lugar possível à manifestação do direito à cidade, desde que assumida além de seu lugar de educação e formação, enquanto espaço aberto às necessidades individuais e comunitárias de atividade criadora e de atividades culturais, sociais e lúdicas, especialmente no cotidiano “[...] dos suburbanos, das pessoas que moram nos guetos residenciais [...] e nas proliferações perdidas longe dos centros dessas cidades”⁷ (LEFEBVRE, 2011, p.118).

Para tanto, aborda-se a noção de território, a fim de analisar sua trama social, da qual faz parte a escola. A pesquisa parte do entendimento da escola como agente de construção de cidade e geração de territorialidades, de modo a explorar as nuances da própria terminologia “território”, estendendo-a de uma concepção pura e simplesmente de localização, ocupação ou distribuição espacial, a uma perspectiva social, enquanto construção gerada a partir da apropriação do espaço: “O território [...] não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais. São esses atores que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Há, portanto, um ‘processo’ do território, quando se manifestam todas as espécies de relações de poder [...]” (RAFFESTIN, 1993, p.7-8). Portanto, compreendendo o território como um processo dinâmico, pretende-se abordar as distintas territorialidades possíveis desenvolvidas nas relações sociais que são estabelecidas no, e a partir do espaço escolar, na escala de análise da metrópole ou do município e do local (bairro) em que se insere.

Em relação à dificuldade de nomeação dos espaços periféricos na cidade, como bem observado por Rizek (2014) ao afirmar que estes se desdobram em “periferias consolidadas e não consolidadas, hiperperiferias, fronteiras urbanas, franjas etc.” (RIZEK, 2014, n.p.), adota-se

⁷ Maricato (2013, On-line) reitera a desigualdade territorial do direito à cidade por meio da conceituação deste: “O direito à cidade é um conceito francês que diz que seus moradores devem ter o direito à cidade enquanto festa urbana, ou seja, a cidade que expressa diversidade e que utiliza seus espaços mais valorizados para oferecer lazer, cultura e serviços à população. Acontece que a ocupação desse chamado espaço urbano é alvo de uma eterna luta de classes dentro das cidades. Historicamente, as populações menos favorecidas ocupam as periferias das cidades, onde o direito à cidade é mais negligenciado, pois falta, na maior parte das vezes, infraestrutura e urbanização”.

a argumentação da autora: “Talvez essa dificuldade de nomeação possa indicar a necessidade de historicizar, desnaturalizar e contextualizar o binômio clássico centro/periferia, para que se possa apreender formas mais complexas e menos óbvias do desenho das desigualdades no espaço das cidades” (RIZEK, 2014, n.p.). Ciente das disputas conceituais que envolvem o termo periferia e suas derivações⁸ (D’ANDREA, 2013), bem como do uso alargado do termo “centralidade”, a fim de compreender, por conseguinte, a terminologia “periférico” (FRÚGOLI JUNIOR, 2006) e a noção de centralidades diversas e relativas (VILLAÇA, 1998), associa-se à noção originalmente geográfica a de sua produção social, incorporando, também, a interpretação da periferia como “construção social relacionada ao contexto histórico e aos sujeitos sociais portadores de um discurso sobre o urbano e as lutas sociais” (TANAKA, 2006, p.16).

De modo a reiterar a associação do termo “periferia” às condições de “território desprovido de direitos” (PONTUAL, 2019, p.160), retoma-se a conceituação da antropóloga Teresa Caldeira, para a qual “[...] foi em um processo político em que uma fatia do espaço urbano, qualificada pelo que ela não tinha, passou a ser conhecida como periferia” (CALDEIRA, 1984, p.7). Emprega-se o termo “territórios periféricos” agregando-se ao conceito de “periferia”, de ordem principalmente geográfica, de localização e posicionamento frente a um centro relativo, uma caracterização que envolva a dimensão social e urbana, de situações de denominada “vulnerabilidade social” ou de se situar de forma marginal à cidade consolidada (em termos de infraestrutura urbana, reconhecimento e legitimidade e no que diz respeito às lógicas espaciais subjacentes à ação política) e às condições de concretização do direito à cidade, enquanto horizonte das possibilidades da população usufruir dos benefícios urbanos, dos serviços, estrutura e espaços públicos da cidade, de forma indiscriminada e igualitária.

Entretanto, as análises realizadas parecem colocar em questão a escola como expressão do direito à educação e do direito à cidade, sobressaindo relações de poder avessas à formação de seres de direitos. Tendo o avanço neoliberal como pressuposto, as periferias metropolitanas são analisadas como territórios nos quais o avanço é considerado como mais grave, pois embora ocorra na educação como um todo, como em muitas regiões periféricas a carência de equipamentos públicos qualificados é tamanha, a escola em tais condições configura-se como o referencial, por vezes único, de equipamento público, que, portanto, reveste-se de um papel social distinto. Configura-se como uma centralidade urbana e social, cujo desmanche simboliza o desmantelamento, muitas vezes, da dimensão pública em si, segundo uso empregado por Lautier, em paralelo à conquista de uma fronteira territorial ao neoliberalismo: a periferia pobre e de complexas dinâmicas sociais enquanto nicho de mercado e alvo de recolonização.

Entre a Região Metropolitana de São Paulo e *Île-de-France*

A definição de Brasil e França enquanto contextos educacionais distintos a serem analisados justifica-se a partir de um conjunto de argumentos. Primeiramente, interessa analisar dois contextos com distintas “idades” da discussão das políticas públicas educacionais, em especial a partir da análise de uma concepção educacional em processo de disputa e desmantelamento por parte de uma lógica neoliberal que atinge gradativamente todos as esferas da vida social e da subjetividade individual.

⁸ Segundo argumentação de D’Andrea (2013) a respeito das disputas frente à terminologia periferia, há de compreendê-la enquanto fenômeno urbano e social, disputado entre a academia, os coletivos artísticos da periferia e a indústria do entretenimento (D’ANDREA, 2013).

Além disso, parte-se do conceito chave de “escola empresa” desenvolvido por Christian Laval na obra “A Escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público” (*“L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public”*) ([2003]/2004), em análise do sistema escolar francês, e de suas inter-relações com o cenário internacional. Por meio da terminologia “escola empresa” descreve-se a educação reduzida a “uma atividade que tem um custo e um rendimento e cujo produto é assimilável a uma mercadoria” (LAVAL, 2004, p.4) e cuja perda de autonomia “é acompanhada por uma valorização da empresa erigida em ideal normativo” (LAVAL, 2004, p.4-5). Desta forma, utiliza-se o termo escola empresa enquanto equivalente à concepção educacional neoliberal, ou simplesmente “escola neoliberal”, como definido por Laval:

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais (LAVAL, 2004, p.XI e XII)

Destaca-se que esta concepção se referencia na definição da forma empresa como modelo a todas as unidades na sociedade empresarial neoliberal, conforme desenvolvido por Foucault (2008a). Assim, a fim de analisar os processos em curso no contexto brasileiro utilizando-se da conceituação de “escola empresa”, demanda-se, primeiramente, a compreensão dos processos relativos à escola francesa, de modo a permitir o entendimento do termo no seio em que foi gerado.

Em paralelo, referencia-se nos estudos a respeito das políticas de educação prioritárias de outro pesquisador francês, Jean-Yves Rochex, com o propósito de compreender de que forma as políticas educacionais dos dois países relacionam-se às distintas lógicas de territorialização de seus esforços frente às periferias metropolitanas. Relativo às especificidades das relações urbanas, sociais e pedagógicas desenvolvidas por escolas em localização periférica, apoia-se na obra “*École de la Périphérie*” (2001) de Agnès Van Zanten. Referencia-se, portanto, em um conjunto de estudos sociológicos realizados a partir da análise do contexto educacional francês para estabelecer as relações com o contexto educacional brasileiro, a partir dos resultados de pesquisas anteriormente realizadas, das pesquisas de campo do presente estudo e de referenciais bibliográficos nacionais.

A definição das regiões metropolitanas a serem estudadas deu-se de modo conjunto ao delineamento das instâncias de proposição e construção escolar das políticas públicas educacionais atuantes nestas. A trajetória pessoal de pesquisa enunciou um dos objetos de estudo, as ações da FDE e do programa do CEU na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP). A constituição de outro objeto de estudo decorreu da explicitada aproximação ao contexto educacional francês, que desde os anos 1980/1990 presencia, de modo mais claro na região metropolitana parisiense (*Île-de-France*), propostas de reorganização neoliberal da educação, que, não de forma mecânica, tecem paralelos com modificações presenciadas no contexto educacional nacional e estadual de São Paulo.

Definiu-se, deste modo, as duas regiões metropolitanas citadas (RMSP e *Île-de-France*) a fim de desenvolver um estudo que percorre diferentes escalas de análise: entre instâncias promotoras de políticas públicas distintas atuantes em cada região metropolitana, entre um conjunto de estudos de caso de escolas periféricas das duas regiões definidas e entre avanços neoliberais visíveis nas instâncias propositoras e executoras das políticas públicas e nos casos analisados.

Deste modo, o conjunto de reformas escolares, as decorrentes manifestações da comunidade escolar em paralelo aos experimentos de descentralização, privatização, abertura internacional, assim como a profusão de dispositivos de avaliação dos sucessos escolares são perceptíveis nos contextos das duas regiões metropolitanas analisadas, ainda que, de modo geral, anteriormente no contexto francês do que no brasileiro. O estudo das políticas públicas educacionais contemporâneas é, portanto, o concomitante estudo das experiências de seu desmonte, da alteração do papel Estatal frente ao direito à educação e do questionamento do papel da política educacional frente às demais políticas públicas urbanas.

O estudo do contexto metropolitano de *Île-de-France* justifica-se, deste modo, com o objetivo de contribuir à compreensão de um processo bastante desenvolvido de descentralização e inserção de tal racionalidade governamental nas políticas públicas educacionais de um país de histórico e referencial sistema educacional público, o que parece permitir antever etapas de um processo em curso no cenário metropolitano de São Paulo.

O recorte inicial do estudo comparativo das políticas educacionais públicas presentes nas duas regiões metropolitanas, temporalmente, fixa-se em 2003 com o objetivo de demarcar na RMSP a fecundidade da produção escolar pública de caráter universal, democrático e social, devido à produção dos CEU e à renovada produção da FDE, a partir de alterações realizadas por parte da Secretaria de Estado da Educação; já em *Île-de-France* demarca um conjunto de manifestações populares relativas à educação nacional e a publicação do citado livro de Christian Laval, expressão da identificação da progressão neoliberal no sistema educacional público francês, visto que representativo de uma inversão da preponderância da dimensão social da escola em relação à dimensão econômica.

O fim em aberto de tal recorte temporal – condicionado às decorrências contemporâneas de processos em curso – demarca processos de aproximações entre contextos metropolitanos. No contexto metropolitano parisiense divulgou-se em janeiro de 2018 a promoção de um plano de expansão da oferta internacional educacional, visando a atratividade de *Île-de-France* por meio do “*Développer L’offre scolaire internationale dans la Région Île-de-France: Un Plan ambitieux au service de l’éducation et de l’attractivité*”⁹. Além da demarcação de uma orientação internacional educacional por meio de tal plano, o relatório divulga um guia e uma cartografia interativa (*Guide to International Education in Paris Region*) online, na qual estabelecimentos de ensino público e privado são apresentados em uma mesma base, de acordo com o filtro da oferta de ensino nos idiomas que oferecem, a fim de fornecer às famílias as “informações essenciais necessárias para fazer sua escolha” (FILATRE; EVREN, 2017, p.9, tradução nossa)¹⁰. Ademais, destaca-se a promulgação da Lei nº 2018-166 relativa à Orientação e sucesso dos estudantes, “*Orientation et réussite des étudiants*” (ORE), em março de 2018 em conjunto com a criação da nova plataforma digital nacional de admissão ao ensino superior, *Parcoursup*, por parte do Ministério de Educação Nacional e da Juventude (*Ministère de l’Éducation Nationale et de la Jeunesse*) e do Ministério de Ensino Superior, da Pesquisa e da Inovação (*Ministère de l’Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l’Innovation*), que sinalizam o interesse em ultrapassar mais uma fronteira ao percurso a ser tomado segundo desenvolvimento da “economia do conhecimento”, relativo principalmente ao ensino secundário e acesso ao ensino superior.

⁹ Tradução nossa: “Desenvolver a oferta internacional de escolas na região de *Île-de-France*: um plano ambicioso de educação e atratividade” (FILATRE; EVREN, 2017).

¹⁰ “Des filtres correspondant à chacun des critères indiqués ci-dessus seront disponibles et en cliquant sur les établissements indiqués sur le site, les familles auront accès aux informations essentielles nécessaires pour faire leur choix” (FILATRE; EVREN, 2017, p.9).

Quanto ao contexto metropolitano paulista, por sua vez, em 2015 há um importante marco do avanço, devido ao anúncio do plano de reestruturação da rede de ensino proposto pelo então governador Geraldo Alckmin. Do ponto de vista do CEU, a ausência de proposta de construção de novas unidades no mandato do prefeito João Doria iniciado em 2017 e sua proposta de implantação de ensino integral em EMEFs internas ao CEU demarcam a orientação de desmonte também deste programa político. Soma-se ao conjunto de recentes marcos do processo analisado o Projeto de Contrato de Impacto Social-CIS, de 2017, proposta de privatização parcial da gestão de um conjunto de escolas de áreas de “vulnerabilidade” da RMSP, que não foi levado a cabo. Também em 2017 a Secretaria da Educação – conjuntamente à associação Parceiros da Educação, formada em sua maioria por representantes do setor empresarial – publica o “Guia para Implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR)”, integrante do programa Gestão em Foco, programa que em 2019 já realizava a terceira fase de expansão, de modo a atingir a totalidade da rede (SÃO PAULO, 2019b, On-line), visando aumentar as notas no Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo). Deste modo, caracterizam-se as sucessivas ondas neoliberais no Brasil que achataram os distintos processos de avanço neoliberal no setor educacional das duas regiões metropolitanas analisadas, de modo a visibilizar as transformações em curso e as previstas. Assim, infere-se no presente trabalho, que as perspectivas enunciadas no Brasil se aproximam, em muito ao que Laval já havia enunciado no início dos anos 2000 para o contexto francês.

Ressalta-se que o presente trabalho se atém a processos em curso, cujas transformações do paradigma educacional ainda não se depuraram temporalmente. A atualidade dos processos se dificulta um distanciamento crítico, permite, de outro modo, a observação e análise dos desenvolvimentos comuns, diferenciados ou específicos dentre os emergentes acontecimentos da reforma gerencial na educação pública dos dois países. Justifica-se a contemporaneidade da pesquisa, igualmente, com base na compreensão de que a educação constitui uma das últimas fronteiras neoliberais, que ainda não se deu por completamente abarcada.

Entre instâncias e políticas públicas educacionais

Elegeram-se à análise quatro instâncias propositoras e promotoras de políticas educacionais, duas atuantes em cada região metropolitana, as quais bem demarcam as modificações das políticas públicas devido ao que se definiu como o avanço neoliberal.

Relativo à RMSP, abordam-se duas distintas instâncias de proposição e construção de equipamentos educacionais, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e os Centros Educacionais Unificados (CEU). A política educacional do governo do Estado de São Paulo se identifica com a FDE enquanto órgão responsável pela viabilização e execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O CEU, por sua vez, é um programa político educacional, em âmbito municipal, que se identifica com um projeto arquitetônico específico. Do ponto de vista político, a FDE e o programa do CEU alinham-se, respectivamente, portanto, com o governo estadual e com o governo municipal de São Paulo (e posteriormente com as Prefeituras dos demais municípios que adotaram tal programa, ainda que de forma muito distinta).

O estudo da FDE e do programa do CEU, concomitantes no início dos anos 2000, tem o ano de 2003 como referencial devido às modificações realizadas pela Secretaria da Educação no programa escolar promovido pela FDE e à inauguração da maior parte dos edifícios construídos do CEU. Retomam-se brevemente algumas observações conjunturais relativas ao momento de proposição e execução de tais políticas de construção escolar. No campo político, a

concomitância de uma orientação mais progressista em âmbito federal e municipal (município de São Paulo), soma-se à conjuntura econômica, de grande variação positiva do PIB per capita nos anos que se seguiram a tal marco temporal, 2003, de acordo com os relatórios anuais do Banco Central do Brasil¹¹, além do aumento de outros inúmeros indicadores, que afirmam o grande desenvolvimento econômico da década.

O recorte espacial da RMSP focou o distrito Vila Jacuí da Zona Leste 2 de São Paulo, pertencente à subprefeitura de São Miguel, e o Distrito Pimentas, no município de Guarulhos, fronteiro ao município de São Paulo. O recorte justifica-se por uma somatória de fatores e indicadores sociais, pela condição periférica em relação à centralidade de São Paulo e também às centralidades relativas¹², pelas transformações urbanas e concentração de políticas públicas e urbanas nas últimas décadas e pela representatividade arquitetônica de exemplares escolares produzidos pela FDE e os integrantes do projeto dos CEU nestas localidades.

A partir de tal recorte, definiram-se quatro escolas enquanto estudos de caso, sendo dois exemplares do programa CEU e duas escolas da FDE, tendo sido selecionado um exemplar edificado de cada programa educacional por distrito, portanto, de Vila Jacuí selecionou-se o CEU Parque São Carlos e a União da Vila Nova III e IV (atuais Escola Hélio Helene e Escola Paulo Kobayashi), e do Pimentas o CEU Pimentas (que abriga a Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp) e a Escola Estadual Jardim Angélica (atual Escola Estadual Louis Braille). As definições dos estudos de caso se deram a partir de critérios específicos de acordo com cada política de construção de edifícios educacionais. Para os CEU interessava ressaltar as distintas fases e progressivas alterações de seu projeto arquitetônico, originalmente um projeto padrão, a fim de compreender o seu processo de alteração e, infere-se ser possível dizer, descaracterização. Para a FDE interessava considerar a qualidade arquitetônica, a partir de características das escolas que superem o padrão médio da produção geral da FDE. Na política da FDE esses projetos, considerados especiais, expressam o que poderia denominar-se como a parcela excepcional do montante de escolas produzidas, as quais funcionam como uma espécie de referência ao desenvolvimento da política pública estadual.

Quanto às políticas educacionais públicas de *Île-de-France*, a inserção e/ou influência da concepção empresarial, enquanto reverberação externa ou como concepção assimilada e interiorizada às próprias políticas, é analisada a partir dos paralelos e distinções entre as políticas públicas educacionais e as escolas de periferias das duas metrópoles.

Sublinha-se a divisão de atribuições educacionais entre cada unidade administrativa francesa, visto que a partir da lei de descentralização, a construção e manutenção dos edifícios educacionais de cada nível de ensino foi encarregado a uma diferente unidade territorial administrativa¹³. Dito isto, quanto às instâncias de proposição e construção de equipamentos educacionais atuantes no contexto metropolitano de *Île-de-France*, definiu-se a *Société d'aménagement et d'équipement de la région parisienne* (SAERP) (atual *Île-de-France Construction Durable - IDF Construction Durable*) e na esfera departamental o *Plan Exceptionnel*

¹¹ Vide, por exemplo, o Quadro 1.1 do Relatório Anual de 2010 (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2010, p.14).

¹² Centralidade relativa de São Miguel Paulista (em relação às escolas selecionadas de Vila Jacuí) e centralidade relativa desempenhada por Cumbica (no que diz respeito às escolas selecionadas do Pimentas, de Guarulhos).

¹³ A construção e manutenção do *lycée* (estabelecimentos de ensino secundário ou o equivalente ao ensino médio brasileiro) foi incumbida à região (FRANÇA, 2020, On-line), enquanto que a atribuição semelhante, porém para o *collège* (escola de nível equivalente ao ensino fundamental II brasileiro) ficou relegada ao departamento (FRANÇA, 2020, On-line). Já a *école élémentaire* (escola de nível equivalente ao ensino fundamental I brasileiro) ficou a cargo das comunas, do ponto de vista de suas instalações e manutenção, assim como a mesma função para a *école maternelle* (semelhante ao jardim de infância em conjunto com a pré-escola brasileira) (FRANÇA, 2020, On-line). Tal diferenciação é fundamental a fim de compreender as distintas instâncias de construção escolar pública contemporânea.

d'Investissement (PEI) pour les collégiens de Seine-Saint-Denis.

A SAERP é uma sociedade criada em 1956 pelo Estado com o objetivo de atuar na reconstrução da região parisiense do pós-guerras. A partir de 1993 a empresa começou a trabalhar na Região *Île-de-France* sobre o “patrimônio imobiliário das escolas secundárias (competência regional desde 1º de Janeiro de 1986; as Regiões, enquanto autoridades locais, foram criadas em 1982)” (SAERP, [201-], On-line, tradução nossa¹⁴), ações que muito se multiplicaram nos anos seguintes. Em 2002, após a região de *Île-de-France* ter adquirido 80% do capital da empresa, esta se torna “sua ferramenta preferencial no gerenciamento de projetos de equipamentos em toda a região de Paris” (SAERP, [201-], On-line, tradução nossa¹⁵). Desde 2008 é uma Empresa de Desenvolvimento Público Local (*Société Publique Locale d'Aménagement-SPLA*) e é a representante principal da região de *Île-de-France* “para a implementação de programas para a construção ou reforma de escolas secundárias, instituições de ensino superior e para o desenvolvimento de lazer básico (RÉGION ÎLE-DE-FRANCE, 2014, On-line, tradução nossa¹⁶)”. Tal empresa trabalha, portanto, “a serviço exclusivo de seus acionistas públicos” (SAERP, [201-], On-line, tradução nossa), apesar de não ser em si um órgão público. Sua recente produção de edificações educacionais é marcada pelo forte desenvolvimento tecnológico e sustentável, como observado em inúmeros edifícios com a certificação francesa de qualidade sustentável “HQE” dentre os que entregou.

O PEI, por sua vez, é um plano excepcional de investimento destinado à construção e reconstrução de *collèges* (colégios a nível equivalente ao ensino fundamental II) no departamento de *Seine-Saint-Denis*, justificado a partir do crescimento da população em idade escolar e pela “vontade do Conselho Geral de mudar a imagem das escolas do departamento” (SEINE-SAINT-DENIS, [2014?], p.1, tradução nossa¹⁷). Tal plano englobou a construção ou reconstrução de 47 obras, dentre as quais 21 *collèges*, 11 ginásios e 3 internatos¹⁸. É interessante observar que tal plano se identifica com diretrizes arquitetônicas específicas, as quais são enunciadas pela concepção de uma

[...] mesma arquitetura educacional: escola aberta em seu ambiente e facilitando o envolvimento dos pais, respeitosa com o meio ambiente, segura, integrando equipamentos esportivos, favorecendo realização do aluno e oferecendo condições de trabalho ideal para o toda a comunidade educativa. Um espaço muito importante também recai ao digital: salas multimídia são criadas para cada disciplina escolar e o número de computadores por aluno dobrou (SEINE-SAINT-DENIS, [2014?], p.1, tradução nossa¹⁹).

¹⁴ “[...] sur le patrimoine immobilier des lycées (compétence régionale depuis le 1er janvier 1986 ; les Régions, en tant que collectivités locales, ayant été créées en 1982)” (SAERP, [201-], On-line).

¹⁵ “Elle fait de la SAERP son outil privilégié en management de projets d'équipement sur l'ensemble du territoire francilien” (SAERP, [201-], On-line).

¹⁶ “[...] pour la réalisation de programmes de construction ou de rénovation des lycées, d'établissements destinés à l'enseignement supérieur et pour l'aménagement de base de loisirs” (RÉGION ÎLE-DE-FRANCE, 2014, On-line).

¹⁷ “[...] volonté du Conseil général de changer le visage des collèges du département” (SEINE-SAINT-DENIS, [2014?], p.1).

¹⁸ A recente construção de internatos em estabelecimentos de ensino fundamental II (*collège*) e ensino médio (*lycée*) será debatida no Capítulo 4 a partir de Rochex (2011), a fim de analisar os internatos atuais enquanto ação integrante de uma política de educação prioritária com efeitos de cunho segregacionista.

¹⁹ “[...] même architecture éducative: collège ouvert sur son environnement et facilitant l'implication des parents, respectueux de l'environnement, sécurisé, intégrant des équipements sportifs, favorisant l'épanouissement des élèves et offrant des conditions de travail optimales pour l'ensemble de la communauté éducative. Une place plus importante est également dévolue au numérique: des salles multimédia sont créées pour chaque discipline scolaire et le nombre d'ordinateurs par élève est doublé” (SEINE-SAINT-DENIS, [2014?], p.1).

Este plano, de 703 milhões de euros, foi levado a cabo entre 2010 e 2015 (SEINE-SAINT-DENIS, [201-]c, On-line) e já em 2014 foi apresentado pela Assembleia departamental um novo plano de modernização e construção de colégios, o “*Ambition Collèges 2020*”, o qual previu entre 2015-2020 um investimento de 640 milhões de euros, empregados à renovação e modernização de 100% dos *collèges* e à construção de outros oito novos estabelecimentos (SEINE-SAINT-DENIS, [201-]a, On-line). Segundo página oficial do departamento, a partir da experiência adquirida em matéria de arquitetura educacional, objetivou-se “projetar e construir escolas que respondam a novos desafios educacionais e promovam o sucesso de todos os jovens” (SEINE-SAINT-DENIS, [201-]a, On-line, tradução nossa²⁰). Pertinente observar como, também neste plano, sobressai a pauta “sustentável”, por meio do objetivo de “otimizar o desempenho energético dos edifícios como parte do Plano Climatológico de Energia Departamental” (SEINE-SAINT-DENIS, [201-]a, On-line, tradução nossa²¹).

Atenta-se à importante distinção de tais instâncias de promoção de políticas públicas em relação às instâncias analisadas no contexto do estado de São Paulo: enquanto a FDE configura-se como uma fundação diretamente associada à política estadual, a SAERP configura-se como uma empresa cujo principal serviço concerne as políticas de construção e manutenção escolar (em essência do nível secundário, o qual é responsabilidade da região) em toda a divisão administrativa da região parisiense²², embora não diretamente vinculada ao governo da região.

Em relação às instâncias com abrangência territorial mais circunscrita, o CEU manifesta-se como um programa de uma política de governo²³ – e não uma política de Estado, como a política educacional estadual vinculada à produção da FDE –, cuja ação de expansão da rede de equipamentos localizou-se temporalmente em pouco mais de uma década, sem previsão de sua retomada. Embora o PEI também tenha se configurado como um plano de construções escolares restrito em sua duração, foi sucedido por outro plano, com o objetivo de continuar e expandir as ações realizadas pelo primeiro. O CEU identificou-se com um projeto arquitetônico específico, ainda que em fases posteriores tal projeto tenha sido radicalmente alterado, ao passo que o PEI não se vincula a um padrão de projeto, mas sim a princípios que dizem respeito, entre outros aspectos, à questão da eficiência energética.

Quanto ao recorte espacial em *Île-de-France*, definiu-se a comuna de Saint-Denis, no departamento de Seine-Saint-Denis, à norte de Paris, por congregar elevadas densidade populacional, taxa de pobreza, concentração de imigrantes e desemprego; ser alvo de um conjunto de recentes políticas urbanas (tal como o Grande Projeto Urbano de *Plaine Commune*, o *Grand-Paris Express*, projeto de Requalificação do Canal *Saint-Denis*, ações relativas aos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2024); além das políticas educacionais, com importantes iniciativas na comuna, como o PEI.

A partir do recorte estabelecido e da definição das instâncias de promoção de construções escolares, associadas às políticas educacionais respectivamente da região e do

²⁰ “[...] de concevoir et de réaliser des collèges qui répondent aux nouveaux enjeux éducatifs et favorisent la réussite de tous les jeunes” (SEINE-SAINT-DENIS, [201-]a, On-line).

²¹ “[...] optimiser la performance énergétique des bâtiments dans le cadre du Plan Climat Énergie départemental” (SEINE-SAINT-DENIS, [201-]a, On-line).

²² O que, na ausência de unidades federativas tal qual os estados brasileiros, considera-se a região uma divisão administrativa que guarda similaridades com o estado.

²³ Essa distinção é importante a fim de compreender como o CEU, enquanto política de governo, foi muito alterado com a alternância de poder, até resultar em seu não prosseguimento. A FDE, enquanto órgão vinculado à Secretaria da Educação, é uma política de Estado visto que responde a um direito educacional garantido em Constituição. Entretanto, destaca-se que mesmo tal política de Estado tem sofrido com as influências da alternância de poder, mesmo que estas não tenham sido capazes, ainda, de colocar em questão sua continuidade.

departamento, procedeu-se à definição de dois estudos de caso. O primeiro estudo de caso é o *Lycée polyvalent Suger*, que foi inaugurado enquanto instituição em 1994 como liceu profissional, e posteriormente foi transferido ao local atual como liceu polivalente. É um estabelecimento público local de ensino secundário e superior, que em 2000 inaugurou uma seção de formação superior em “Cinema-Audiovisual”, a partir da qual construiu-se o polo “Imagem e som” (LYCÉE SUGER, [201-], On-line). Após 2010 foi rotulado como um estabelecimento para profissões de imagem e som (“*lycée des métiers de l’image et du son*”) e estabeleceu várias parcerias, com *Radio France*, o *Pôle Média Grand Paris*, o *Théâtre du Rond-Point* e o *Institut d’études politiques (Sciences Po)* (LYCÉE SUGER, [201-], On-line).

O projeto de requalificação pontual e construção de uma segunda parte do edifício, projeto do escritório *Jacques Ripault Architecture*, foi concluído pela SAERP em 2011 e foi motivado pela demanda de criar novas seções de formação em “Audiovisual e Fotografia” – seção cujo programa arquitetônico é bastante específico, incluindo estúdio de som, sala de projeção, sala de controle, centro de fotos e processamento, laboratório de impressão – e para aumentar a capacidade de ensino geral. Este projeto arquitetônico destaca-se pelo volume orgânico do auditório revestido em aço corten, que se soma aos *brises soleils* metálicos. Em outra fachada ressalta-se a densidade do concreto texturizado preto e, de seu interior, as circulações avarandadas para um vazio central.

Porém, alvo de degradações, explosões, focos de incêndio e conflitos entre estudantes e policiais, tal estabelecimento expressa a complexidade social na qual se insere (SAINT-DENIS..., 2017, On-line).

O segundo estudo de caso é o *Collège intercommunal Dora Maar*, que integrou as ações do PEI e foi inaugurado em 2014. A implantação entre duas comunas é justificada a fim de equilibrar a oferta escolar em conjunto com outros dois colégios próximos já existentes (COLLÈGE DORA MAAR, [201-], On-line). A proximidade com a Cidade do Cinema (*Cité du Cinéma*), além de permitir visitas e outras atividades, é reforçada pela inclusão, do ponto de vista do projeto educacional, dos “Percursos Artísticos Aprimorados”, que oferecem formação de acordo com a escolha do tema artístico, como teatro e audiovisual (COLLÈGE DORA MAAR, [201-], On-line). O projeto arquitetônico deste edifício, de autoria do escritório *Platane & Illic Associés*, é caracterizado pela lâmina fletida e elevada do solo, revestida em madeira, assim como pelas distinções cromáticas e pelo anfiteatro vegetado, ao ar livre. Esta obra, além de mais de uma dezena de *collèges* inaugurados em 2014 pelo PEI, foi viabilizada por meio de parcerias público-privadas (PPP), consideradas pelo periódico *Le Parisien* (2015) o “método milagroso do conselho departamental do 93²⁴ para pagar por seu trabalho nas escolas” (LE PARTENARIAT..., 2015, On-line, tradução nossa²⁵). Destaca-se que ambas escolas selecionadas fazem parte da oferta internacional de educação, amplamente divulgada por meio do guia interativo de busca de informação a respeito dos edifícios que integram tal proposta de internacionalização (*Guide to International Education in Paris Region*²⁶).

Reitera-se que, apesar de individuais, estes casos fornecem indícios à compreensão de processos que não dizem respeito apenas ao espaço arquitetônico educacional, mas também relativos às lógicas de empresariamento gradual da educação, perceptível por meio das condições de financiamento, dos programas pedagógicos, da ênfase no discurso sustentável e nas certificações correlatas, e mesmo de associações entre o edifício escolar e edifícios

²⁴ O departamento de *Seine-Saint-Denis* é identificado pelo número departamental 93.

²⁵ “[...] *la méthode miracle du conseil départemental du 93 pour payer ses travaux dans les collèges*” (LE PARTENARIAT..., 2015, On-line).

²⁶ Vide *Région Île-de-France* ([201-], On-line).

empresariais “inovadores”, com um caráter quase asséptico e com forte apelo imagético.

A pesquisa desenvolve-se por meio da perspectiva transescalar: entre projetos arquitetônicos e apropriações reais, entre concepções pedagógicas e arquitetônicas de políticas públicas distintas, entre escolas de periferias metropolitanas de São Paulo e *Île-de-France*, entre distintas progressões da concepção neoliberal nos dois países – Brasil e França – e nas duas regiões metropolitanas analisadas, a saber, Região Metropolitana de São Paulo e *Île-de-France*.

Ressalta-se que o principal intuito do presente trabalho é visibilizar os emergentes processos de transformação das políticas públicas educacionais e das relações que a arquitetura desempenha em meio a tais processos, em dois países muito distintos, mas que, porém, identifica-se que estabelecem interlocuções, que talvez sinalizem um projeto educacional mundial frente à hegemonia da racionalidade governamental neoliberal. Com a visibilização dos processos observados almeja-se fundamentar a análise crítica das interlocuções entre estes, no presente trabalho e nas possíveis análises de outrem.

O avanço neoliberal na educação e os desdobramentos arquitetônicos urbanísticos

Ainda não se sabe ao certo quais serão os rebatimentos e interpretações do campo da arquitetura e do urbanismo frente à concepção educacional neoliberal que vem se construindo. Entretanto, acredita-se que a influência de um vocabulário externo à arquitetura, enunciado por Tafuri, venha a se acentuar: “Os novos temas que se propagam à cultura arquitectónica estão, paradoxalmente, aquém e além da arquitectura” (TAFURI, 1985, p.10). Esta advertência de Tafuri soa muito atual no cenário das políticas públicas educacionais dos dois contextos analisados, cerceando tanto a relativa liberdade propositiva do fazer arquitetônico quanto o planejamento e viabilização das políticas educacionais de construção escolar segundo forma de pensar a escola como local de encontro e formação ampliada.

Do ponto de vista arquitetônico ressaltam-se a priorização da edificação que acumula certificações sustentáveis, o espaço potencializador do sucesso em avaliações externas (cuja competência analisada são reduzidas e não representativas dos processos educacionais), os espaços flexíveis, arquiteturas com pouca identificação formal entre si, a desidentificação do sujeito ao espaço, arquiteturas assépticas muito próximas da concepção de sedes empresariais, a arquitetura como componente de programas de governo e como propaganda política ou como *marketing* empresarial. Do ponto de vista do planejamento e viabilização, observa-se o cerceamento orçamentário e o incentivo às parcerias, a política originalmente de Estado limitada à forma de governo e a circunscrição temporal dos planos que não chegam a constituir um planejamento integrado de políticas sociais urbanas.

Embora a influência neoliberal às políticas educacionais não pareça ter configurado uma proposta definida de correspondente arquitetônico para os equipamentos educacionais, as sintomáticas citadas são significativas para o aprofundamento da análise da arquitetura escolar em função de um quadro geral neoliberal de funcionamento da sociedade atual, com influência para além dos contextos metropolitanos estudados.

Sobre os métodos

A presente pesquisa configurou-se como integrante do que se denomina Estudos Urbanos, pois buscou compreender, no recorte de algumas instâncias de construção escolar na

Região Metropolitana de São Paulo e em *Île-de-France* e em um conjunto de obras escolares concretas – os estudos de caso –, as relações entre espaço (neste caso espaços arquitetônicos escolares) e suas interlocuções com o entorno urbano imediato e metropolitano, e a sociedade, com foco nas influências do neoliberalismo na definição, construção e realização cotidiana das políticas públicas educacionais.

A partir de referenciais teóricos de tal racionalidade governamental e de autores da sociologia da educação contemporânea, reinterpretou-se o tema da arquitetura escolar e o objeto de estudo, as políticas públicas de educação em periferias das regiões metropolitanas de São Paulo e *Île-de-France*. Reviu-se, portanto, a lente de leitura das bibliografias arquitetônicas, pois o campo explicitou fenômenos sociais que estas já não davam conta de explicar por si.

A pesquisa é qualitativa e realiza-se a partir da análise concomitante de dois contextos distintos e inter-relacionáveis via justaposições e iluminações cruzadas, preferenciais a uma possível análise comparativa que, para realizar-se, demandaria abstração das especificidades de ambos contextos. Não se trata de uma análise comparativa no sentido de necessária abstração dos termos analisados, visto que se objetivou trazer à discussão elementos dos dois contextos, a fim de analisar os pontos de ressonância, de similaridades, de especificidades. Fazer com que um contexto pudesse iluminar o outro e permitisse vislumbrar o que os atravessa, a partir da hipótese de haver um discurso comum relacionado a um projeto de educação para o neoliberalismo, que influencia os espaços físicos escolares.

Ao se deparar com a “lógica da estratégia” descrita por Foucault (2008a), compreendeu-se melhor a estratégia de aproximação de contextos que pareciam ao mesmo tempo distantes e próximos, pois contribuíam a vislumbrar a inserção da temática estudada no cotidiano escolar (de escolas bastante particulares). O autor afirma:

E o que é preciso ter bem presente é que a heterogeneidade nunca é um princípio de exclusão ou, se preferirem, a heterogeneidade nunca impede nem a coexistência, nem a junção, nem a conexão. Digamos que é precisamente aí e nesse gênero de análise que se faz valer, que é necessário fazer valer, sob pena de cair no simplismo, uma lógica que não seja uma lógica dialética. Porque a lógica dialética, o que é? Pois bem, a lógica dialética é uma lógica que põe em jogo termos contraditórios no elemento do homogêneo. Proponho substituir essa lógica da dialética pelo que chamarei de lógica da estratégia. E uma lógica da estratégia não faz valer termos contraditórios num elemento do homogêneo que promete sua resolução numa unidade. A lógica da estratégia tem por função estabelecer quais são as conexões possíveis entre termos díspares e que permanecem díspares. A lógica da estratégia é a lógica da conexão do homogêneo, não é a lógica da homogeneização do contraditório (FOUCAULT, 2008a, p.58)

Assim, os objetos empíricos da pesquisa são encarados na análise preservando sua disparidade e realizando as conexões entre os elementos que os atravessam, que os aproximam, porém, sem pretender homogeneizar.

A eleição do método de pesquisa do estudo de casos múltiplos propiciou um rico trânsito entre revisões bibliográficas e incursões em campo, sendo impossível separar ou ordenar as etapas da pesquisa entre revisão bibliográfica e levantamentos de campo. O campo, em sua complexidade, motivou outras leituras bibliográficas e as leituras permitiram novos enquadramentos e filtros para as incursões em campo. Como ressaltado por Yin (2001): “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p.32). Portanto, analisar as transformações das políticas educacionais, suas decorrências em termos de produção e apropriação do espaço físico escolar e suas relações com as políticas e processos urbanos sinalizava limites porosos entre

fenômeno (as relações pedagógicas, as apropriações cotidianas dos espaços escolares, as formas de inserção da reforma gerencial no contexto escolar e como estas impactam a produção, “gestão” e vivência do espaço educacional) e contexto (o avanço neoliberal nas políticas públicas de educação e nas políticas sociais e urbanas de modo geral).

A utilização de tal método propiciou, inclusive, importante jogo de escalas entre escolas e políticas educacionais/programas de construção escolar. A análise de universos particulares de cada instituição escolar forneceu elementos à compreensão do objeto de estudo e as análises deste reverberaram nas interpretações dos microuniversos escolares, revelando que algumas características aparentemente isoladas encontravam paralelos em outras escolas e configuravam, inclusive, sintomáticas de transformações macro (interligando contextos metropolitanos, estaduais, nacionais e mesmo internacionais).

Entre os instrumentos do método constam as incursões e levantamentos em campo, as entrevistas semiestruturadas, a observação não-participante e a observação participante. As incursões em campo foram realizadas junto às escolas que constituem os estudos de caso, em demais edifícios escolares²⁷ de referência à temática de estudo, participação em eventos educacionais²⁸, além de visita a arquivo de documentos das Instituições estudadas²⁹. Em duas escolas foram também realizadas oficinas, atividades, debates, os quais caracterizaram observação participante como forma adicional de levantamento de campo, sobretudo a fim de compreender como a comunidade escolar relacionava-se com o entorno urbano, com a escola (instituição e espaço físico) e como manifestavam os objetivos educacionais da instituição escolar (em plenas transformações das políticas educacionais). No Apêndice A apresenta-se um quadro sintético do desenho da pesquisa após delineamentos construídos no decorrer do processo de pesquisa e com inclusão dos dados da metodologia definida.

Previamente à coleta de dados, o projeto dessa pesquisa foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo - EACH/USP³⁰, obtendo a autorização para a realização da pesquisa através do Parecer nº 3.193.988 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº: 04437118.6.0000.5390. Ademais, após firmamento do Acordo de Estágio de Pesquisa junto ao *Laboratoire Sophiapol - Unité De Recherche en Sociologie, Philosophie et Anthropologie Politiques de l'Université Paris Nanterre*, foi submetida Emenda ao Projeto de Pesquisa apresentado ao Comitê de Ética, informando a realização de parte da pesquisa em instituição de ensino no exterior, durante o período de 15 de outubro a 15 de dezembro de 2019. Além da justificativa das modificações decorrentes do aceite da proposta de estágio de pesquisa,

²⁷ Como é o caso da visita ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Salvador-BA, Brasil), ao *Lycée International d'Est Parisien* (Noisy-le-Grand, França), ao *Future Classroom Lab* (Bruxelas, Bélgica) e à *Université Paris-Saclay* (Saint-Aubin, França).

²⁸ Participação no 1º Seminário Internacional de Educação da USP (Faculdade de Educação, USP, São Paulo 26-29 de agosto de 2019), no congresso *49th Annual Meeting of the International Society of Educational Planning* (Lisboa, Portugal, 15-18 de outubro de 2019), no seminário *“Building Resilience in Vulnerable Children”* na sede da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Paris, França, 19 de novembro de 2019), nas atividades do *Salon Européen de l'Éducation - Salon de l'Étudiant - L'Aventure des Métiers* e no *Salon de l'Onisep* e do *EducaTec EducaTice- Le salon professionnel de l'innovation éducative* (Paris, França, 22 de novembro de 2019); no evento *Hubday: La journée de l'Entrepreneuriat et de l'innovation de l'Université de Lille LILLIAD - Campus Cité scientifique* (Lille, França, 10 de dezembro de 2019).

²⁹ Visitou-se o arquivo do Departamento de Edificações (EDIF) da Prefeitura de São Paulo. Não foi possível visitar o arquivo físico da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, pois todo o material havia sido todo digitalizado e, portanto, a única forma de consultá-lo era solicitando arquivos específicos referentes a um determinado projeto.

³⁰ O qual localiza-se no seguinte endereço: Av. Arlindo Bettio, 1000 Ermelino Matarazzo, Prédio I1, Sala T14, São Paulo – SP CEP: 03828-000.

justificou-se a Emenda tendo em vista revisão ocorrida no Estudo e no Cronograma proposto no Trabalho, decorrente dos avanços da pesquisa bibliográfica, dos levantamentos de campo e das sistematizações e encaminhamentos resultantes do Exame de Qualificação. A Emenda foi submetida em 19 de setembro de 2019 e aprovada em Parecer nº: 3.843.575.

No Apêndice C é apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como sua versão traduzida em francês, utilizada para realização das entrevistas na França e entrevista na Bélgica (o qual foi submetido para apreciação do Comitê em Relatório Parcial de Pesquisa por meio de Notificação no dia 19 de setembro de 2019, a qual foi aprovada em Parecer de nº: 3.714.166). No Apêndice D são apresentados os Roteiros das entrevistas semiestruturadas realizadas.

Quanto às entrevistas semiestruturadas, ao todo, durante a pesquisa, foram realizadas 32 entrevistas (sendo 19 realizadas na pesquisa realizada no Brasil e 13 durante estágio de pesquisa na França), com agentes e funcionários das políticas educacionais públicas, arquitetos responsáveis pelas arquiteturas escolares analisadas, com os coordenadores/diretores e professores dos estabelecimentos escolares visitados, com funcionários de programas educacionais de grande difusão internacional, com pesquisadores referenciais ao tema de estudo. As entrevistas realizadas foram gravadas para uso pessoal e ao longo do trabalho são apresentados trechos transcritos e são levantadas questões suscitadas pela realização das mesmas. Não se fez aqui distinção de gênero entre os entrevistados, a fim de preservar a identidade dos mesmos. Igualmente a fim de preservar a identidade dos entrevistados, seus nomes (com exceção dos pesquisadores de referência da temática da pesquisa) foram codificados de E1 a E32, como expresso nos quadros abaixo, em que também são apresentados dados das entrevistas e o cargo/função/profissão do entrevistado. Adicionalmente, alguns nomes, por questão de fluidez do texto, foram substituídos por nomes fictícios.

Quadro 1 | Categorização dos entrevistados e dados sobre a entrevista I

DIRETORES/ COORDENADORES/ PROFESSORES DOS ESTUDOS DE CASO					
ENTREVISTADOS	CARGO/FUNÇÃO	DATA DA ENTREVISTA	LOCAL DA ENTREVISTA	DURAÇÃO DA ENTREVISTA	NOME FICTÍCIO
E1	Gestor do CEU Parque São Carlos	09 de março de 2018	Sala do entrevistado no CEU Parque São Carlos (São Paulo-SP)	Aprox. 01h00min	-
E2	Coordenador de Programas Educacionais do CEU Pimentas	23 de março de 2018	Sala do entrevistado no CEU Pimentas (Guarulhos-SP)	47min	-
E3	Vice-Diretor da EPG Professora Jeanete Beauchamp	30 de novembro de 2018	Sala do entrevistado na Escola (Guarulhos-SP)	56min	-
E4	Vice-Diretor da EE Pedro Morcelli e professor da EE Louis Braille	03 de dezembro de 2018	Sala do entrevistado na EE Pedro Morcelli (Guarulhos-SP)	32min	-
E5	Diretor, Vice-Diretor e Vice-Diretor da Escola da Família da EE Louis Braille	03 de dezembro de 2018	Sala da direção na Escola (Guarulhos-SP)	36min	-
E6	Diretor da EE Paulo Kobayashi	03 de dezembro de 2018	Sala da direção na Escola (São Paulo-SP)	01h00min	-
E7	Professor da EE Louis Braille	12 de junho de 2019	Sala da EE Louis Braille (Guarulhos-SP)	19min	Carlos
E8	Diretor do Collège Dora Maar	08 de novembro de 2019	Sala da direção na Escola (Saint-Denis, França)	01h29min	-
E9	Diretor do Lycée Suger	13 de novembro de 2019	Sala da direção na Escola (Saint-Denis, França)	41min	-
E10	Diretor e Vice-diretor do Lycée International de l'Est Parisien	20 de novembro de 2019	Sala da direção na Escola (Noisy-le-Grand, França)	38min	-
E11	Funcionário da Rede GRETA no Lycée Suger	26 de novembro de 2019	Sala do funcionário na Escola (Saint-Denis, França)	38min	Henri
E12	Adjoint Gestionnaire do Collège Dora Maar	29 de novembro de 2019	Sala do funcionário na Escola (Saint-Denis, França)	42min	-

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 2 | Categorização dos entrevistados e dados sobre a entrevista II

FUNCIONÁRIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS					
ENTREVISTADOS	CARGO/FUNÇÃO	DATA DA ENTREVISTA	LOCAL DA ENTREVISTA	DURAÇÃO DA ENTREVISTA	NOME FICTÍCIO
E13	Arquiteto funcionário do Departamento de Obras e Serviços da FDE	21 de março de 2018	Sala de reuniões no Edifício da FDE (São Paulo-SP)	Aprox. 52min	André
E14	Membro de EDIF da equipe de projeto do CEU	26 de março de 2018	Sala de grupo de pesquisa na FAU USP (São Paulo-SP)	Aprox. 02h40min	Augusto
E15	Arquiteto do CISE da Secretaria da Educação	17 de dezembro de 2018	Sala da Secretaria da Educação (São Paulo-SP)	01h35min	-
E16	Funcionário do DGINF da Secretaria da Educação	03 de janeiro de 2019	Sala do funcionário na Secretaria da Educação (São Paulo-SP)	01h03min	-
E17	Funcionário do MMR da Secretaria da Educação	07 de março de 2019	Sala da Secretaria da Educação (São Paulo-SP)	01h40min	-
E18	Arquiteto funcionário do Departamento de Obras e Serviços da FDE	07 de março de 2019	Sala do edifício da FDE (São Paulo-SP)	01h15min	-
E19	Funcionário do Escola 360 das Secretarias de Educação, Cultura e Esporte e Lazer da Prefeitura de Guarulhos	17 de junho de 2019	Entrevista realizada por chamada on-line	01h25min	-
E20	Funcionário da <i>direction opérationnelle</i> da SAERP/ <i>IDF CONSTRUCTION DURABLE</i>	05 de novembro de 2019	Sala do funcionário na SAERP (Pantin, França)	38min	Alisson
E21	Arquiteto do <i>Service Maîtrise d'ouvrage 3 Direction des Opérations - Pôle Lycées</i> da <i>Région Île-de-France</i>	27 de novembro de 2019	Sala do funcionário no edifício da <i>Région Île-de-France</i> (Saint-Ouen, França)	O entrevistado não permitiu que a entrevista (de aprox. 1h00) fosse gravada. Foram feitas notas da entrevista.	Jean
E22	Dois funcionários do <i>European Schoolnet</i>	09 de dezembro de 2019	Sala do <i>Future Classroom Lab</i> (Bruxelas, Bélgica)	45min	-

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 3 | Categorização dos entrevistados e dados sobre a entrevista III

ARQUITETOS DOS ESTUDOS DE CASO					
ENTREVISTADOS	CARGO/FUNÇÃO	DATA DA ENTREVISTA	LOCAL DA ENTREVISTA	DURAÇÃO DA ENTREVISTA	NOME FICTÍCIO
E23	Arquiteto	13 de março de 2018	Escritório de arquitetura do entrevistado (São Paulo-SP)	47min	Vitor
E24	Arquiteto	21 março de 2018	Escritório de arquitetura do entrevistado (São Paulo-SP)	59min	Leonardo
E25	Arquiteto	22 de março de 2018	Escritório de arquitetura do entrevistado (São Paulo-SP)	57min	Bernardo
E26	Arquiteto	04 de dezembro de 2018	Escritório de arquitetura do entrevistado (São Paulo-SP)	57min	Edgar
E27	Arquiteto	31 de janeiro de 2019	Escritório de arquitetura do entrevistado (São Paulo-SP)	01h02min	-
E28	Arquiteto	14 de novembro de 2019	Escritório de arquitetura do entrevistado (Paris, França)	01h56min	Michel
E29	Arquiteto	27 de novembro de 2019	Escritório de arquitetura do entrevistado (Paris, França)	01h21min	Eduard
PESQUISADORES DE REFERÊNCIA SOBRE A TEMÁTICA					
E30 Fabrice Bardet	Professor na <i>Université de Lyon</i>	24 de setembro de 2019	IAU USP (São Carlos-SP)	50min	-
E31 Christian Laval	Professor na <i>Université Paris Nanterre</i>	11 de novembro de 2019	Café escolhido pelo entrevistado (Paris, França)	01h56min	-
E32 Roser Cussó	Professora na <i>Paris 1 Pantheon-Sorbonne</i>	03 de dezembro de 2019	Sala da professora (Nogent-sur-Marne, França)	48min	-

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Tessituras comuns entre escolas públicas periféricas frente aos avanços neoliberais na educação

A dissertação organiza-se em quatro capítulos, cuja narrativa tece a trama do fio que a originou, a saber, o questionamento quanto à arquitetura escolar produzida por políticas públicas contemporâneas em meio à difusão e construção da hegemonia da racionalidade neoliberal. No Capítulo 1 percorre-se o tecido das políticas públicas educacionais de modo a identificar um período de sua tessitura aqui denominado como políticas sociais desenvolvimentistas, produtoras das escolas identificadas como republicanas, sob os teares Estadais.

A partir deste tecido, com padrões distintos no Brasil e na França, enfocam-se seus pontos de fissura, em que linhas soltas despontam e descosturam a trama existente. Os questionamentos trabalhados em relação à escola como manifestação do direito à educação e do direito à cidade situam-se neste ponto. A partir de então, aborda-se o processo de acentuado

desmanche do tecido anterior, e simultânea tessitura de tecidos outros, urdidos com um fio neoliberal, que em nome de uma aparência “racional”, “inovadora”, “mercadológica”, “técnica” e “empresarial”, coloca em xeque seu próprio tecer enquanto política pública educacional em nome do proporcionar de uma formação em sentido amplo. O Estado converte-se gradualmente em um operador de tear, a serviço dos interesses de grandes poderes político-econômicos mundiais, entre bancos, empresas e organizações econômicas, enquanto que a política pública educacional se transmuta em uma política de instrução de caráter profissionalizante, mercadológico e competitivo.

Enfim, tecidos que permitem a execução, nas mãos de alfaiates (arquitetos), de roupas (escolas) diversas, porém crescentemente influenciadas por tal fio comum. Acompanhando a costura de tais vestimentas, visibilizam-se os meios de sua tessitura, as relações intencionadas para com seus usuários, os objetivos de seu tear e as imposições e desdobramentos colocados por tal fio.

O Capítulo 2 versa a respeito de um tecido fiado na Região Metropolitana de São Paulo, sob as modelagens da FDE e do CEU, sob o tear Estatal em distintas escalas, estadual e municipal, o qual parece ter atualmente suas primeiras linhas desmanchadas. O Capítulo 3 aborda outro tecido, no qual a linha neoliberal se faz mais visível, produzido em outros teares, da região de *Île-de-France*, com suas distintas modelagens de políticas públicas educacionais, nas quais chama a atenção a participação de atores empresariais e de organizações supranacionais, com os quais o Estado parece estabelecer relação de gradativa subserviência. Ademais, sublinham-se as relações que todo o contexto de tessitura estabelecerá com a atividade dos alfaiates, os arquitetos, e com as arquiteturas escolares decorrentes.

Abordam-se igualmente, nos capítulos 2 e 3, a ação de alfaiates, os arquitetos responsáveis por realizar, a partir dos tecidos, vestimentas distintas, ou seja, escolas elegidas a estudos de caso que se configuram enquanto expressão das políticas que as engendraram. A relativa liberdade questionadora e propositiva destes alfaiates quanto às vestimentas a eles encomendadas, e o seu entendimento a respeito de suas ações a partir dos tecidos fiados pelas políticas educacionais serão debatidos no capítulo 4.

O Capítulo 4 atenta-se à justaposição das tramas dos dois tecidos, em suas distintas modelagens e exemplares de vestimenta originadas a partir destas, a fim de que se iluminem mutuamente. O questionamento reside em compreender de que modo se configurou, difundiu-se e impôs-se um novo molde à ação dos “tecelões” e dos “alfaiates”, que altera profundamente o sentido de suas ações face às políticas públicas educacionais, aos envolvidos ao campo educacional (alunos, docentes, comunidade escolar) e à relação entre escola e cidade.

O Posfácio aborda, ao fim, os processos vislumbrados a partir da admissão de novos operadores do tear da nação brasileira, os quais ainda se encontram com alguns fios soltos nas mãos, porém já tecem tecidos que contrariam toda a história de afirmação das políticas públicas educacionais de tal tear.

CAPÍTULO

**DA ESCOLA PÚBLICA REPUBLICANA À ESCOLA PÚBLICA
NO NEOLIBERALISMO**

CAPÍTULO 1 | DA ESCOLA PÚBLICA REPUBLICANA À ESCOLA PÚBLICA NO NEOLIBERALISMO

“Na medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação”
(FREIRE, 1987, p.33)

1.1 O tecer dos questionamentos da pesquisa

Entre arquitetura e urbanismo, pedagogia e sociologia da educação, o presente trabalho inscreve-se como processo de reflexão a respeito de um objeto de estudo: escolas públicas periféricas metropolitanas. Estas são tomadas como territórios de disputas, provocadas em parte pelas dinâmicas neoliberais transformadoras do papel e lugar da escola, enquanto instituição pública de ensino, incluindo suas relações com as populações locais, associadas a processos de transformação das periferias urbanas. Os processos de transformação neoliberal da escola são avessos às políticas que originaram os sistemas públicos de ensino e conceberam a escola pública republicana. Esses processos neutralizam os valores que animaram a concepção da escola como equipamento de caráter universal propiciador de uma formação cidadã e, nesse sentido, corroem as concepções pedagógicas anteriores e tendem a esvaziar as concepções arquitetônicas escolares embaladas por uma reflexão, em especial da arquitetura moderna, de que o edifício escolar era um dispositivo, também, capaz de alimentar uma pedagogia social, que de todo modo, mesmo que direta ou indiretamente, imaginava-se ligada aos valores universais da educação.

A partir da compreensão de uma crise e “pilhagem” da escola, analisa-se a mutação histórica da escola face à atual racionalidade governamental neoliberal do sistema capitalista, consolidando-se como um “sistema hierarquizado de empresas produtoras de ‘capital humano’ ao serviço da ‘economia do conhecimento’” (LAVAL *et al.*, 2012, *Présentation*, n.p., tradução nossa³¹), ou do que Claude Allegre, ex-ministro francês, afirmava que se transformaria no “[...] grande mercado do século XXI” (LAVAL, 2004, p.4). Analisa-se, pois, a transformação da escola, que não deve ter mais, como horizonte qualquer dimensão formativa ampliada, crítica e cidadã, mesmo que as contradições sociais estejam presentes em toda e qualquer instituição e na sociedade.

A sedutora dimensão pedagógica atribuída à arquitetura, herança da arquitetura moderna, motiva um olhar que busca na cidade a expressão de um projeto de vivência urbana e social influenciado por uma proposição arquitetônica. Atentando-se à produção arquitetônica pública escolar, destaca-se a especial importância de suas ações nos espaços urbanos periféricos caracterizados como de alta “vulnerabilidade” social, em que, salvo raras exceções, configura-se como experiência quase que excepcional de equipamento público qualificado.

³¹ “[...] un système hiérarchisé d’entreprises productrices de ‘capital humain’ au service de l’économie de la connaissance” (LAVAL *et al.*, 2012, *Présentation*, n.p.). Tal citação integra uma importante referência à temática empreendida, o livro *“La nouvelle école capitaliste”*, de autoria de Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément e Guy Dreux, fundamental referência de renovação da sociologia crítica da educação.

O foco de periferias complementou-se pela compreensão de que as periferias metropolitanas, pela complexidade urbana em que se inscrevem, seriam muito representativas do significado das políticas públicas educacionais neoliberais (e de suas decorrentes construções escolares) em suas situações mais críticas, em que o edifício escolar acaba por se constituir como um dos, quando não o único equipamento público de cunho educacional, cultural e esportivo do entorno. Portanto, um tipo de centralidade urbana de cunho social.

Estudar escolas públicas, sob esta perspectiva, é englobar ao menos duas dimensões: o projeto arquitetônico (e suas dimensões urbanas) e o projeto pedagógico. Porém, se tais dimensões permanecem isoladas, ou se configuram relações frutíferas, as articulações e resultantes são variadas. Por meio da trajetória de pesquisa, percebeu-se algumas possibilidades da configuração de uma possível soma: a existência de um programa pedagógico diferenciado, que ative as possibilidades que a arquitetura busca contribuir pedagogicamente, ou as possibilidades enunciadas por uma gestão comprometida em explorar as possibilidades de apropriação do espaço físico arquitetônico e de suas relações urbanas. Entretanto, contrariando as prerrogativas iniciais do trabalho, observou-se outro contexto na atualidade, da sujeição das relações pedagógicas e/ou das formas de apropriação do espaço escolar, ensaiando outra forma de relacionamento entre as dimensões pedagógica e arquitetônica, de modo a poder se afirmar e submeter-se a uma lógica gerencial que lhe é, em princípio, estranha.

O desejo em prosseguir o estudo a respeito das políticas educacionais e de suas realizações em termos de arquitetura escolar necessitava ainda de um recorte espacial, dos objetos de estudo. A trajetória pessoal de pesquisa enunciou um dos objetos de estudo, as ações da FDE e do programa do CEU na Região Metropolitana de São Paulo. A constituição de outro objeto de estudo, a ser analisado juntamente com o primeiro, decorreu de uma aproximação ao contexto educacional francês, histórica referência de educação pública, gratuita, universal e laica, que há algumas décadas vivencia a gradual penetração e difusão neoliberal.

Ademais, o encontro com referenciais bibliográficos do campo da sociologia francesa, com destaque às obras de Laval, fundamentou a elaboração dos questionamentos quanto aos desenvolvimentos comuns, diferenciados e específicos entre escolas públicas periféricas de metrópoles relacionáveis segundo a chave do avanço neoliberal facetado na forma de políticas públicas educacionais e suas interpretações arquitetônicas e urbanísticas.

No que diz respeito ao recorte temporal, ressalta-se a definição do cenário de realização do CEU e do início da produção da FDE pós 2003 como representativo de um relativo retardo da expansão das políticas públicas educacionais de cunho neoliberal no contexto estadual de São Paulo, devido a uma particular conjuntura político econômica. Este relativo retardo dá lugar a um subsequente tensionamento e desmonte de muitas das ações propostas e realizadas no início do século. Este recorte corresponde no cenário francês a um momento em que espectros do desmonte já estavam dados e a concepção de escola empresa já estava teorizada.

A partir da definição do tema (políticas públicas de educação e a decorrente produção em termos de arquitetura escolar), do objeto e do recorte temporal da pesquisa é enunciado o seu objetivo central, que consiste em compreender como se manifesta o avanço neoliberal na arquitetura escolar pública e nas políticas públicas educacionais (relativas, sobretudo, à construção, manutenção e gestão do edifício escolar e/ou da rede escolar) em dois contextos, Região Metropolitana de São Paulo e *Île-de-France*, por meio de seis estudos de caso, sendo quatro estudos de caso da RMSP (dois edifícios escolares produzidos pela FDE e dois exemplares do CEU, nos distritos de Vila Jacuí, São Paulo, e Pimentas, Guarulhos) e dois estudos de caso de *Île-de-France* (sendo um colégio construído por meio do PEI e um Liceu resultante da SAERP/IDF *Construction Durable*, ambos na comuna de *Saint-Denis*).

Eles foram eleitos a partir de sua condição periférica (social e geográfica) e de seus

projetos arquitetônicos e urbanísticos, originados com base em diferenciadas concepções político-pedagógicas ou que aparentavam possibilitar interessantes apropriações pedagógicas e importantes relações com o entorno urbano. Entretanto, o processo de pesquisa enunciou influências externas à escola que não diziam respeito especificamente às concepções arquitetônicas ou pedagógicas, mas que pareciam alterar profundamente o sentido e a orientação desta.

O que se denominou como avanço neoliberal é analisado, portanto, em distintas frentes: enquanto racionalidade governamental difundida e assimilada gradualmente pelas comunidades escolares, como dispositivo de subjetivação que guia a formação/instrução dos indivíduos e como discurso que sanciona a permeabilidade da escola às atividades e ações de natureza mercadológica ou empresarial, e que, em última instância, pode incentivar apropriações do espaço físico ou mesmo conjunturas de desenvolvimento dos projetos escolares que soam no mínimo estranhas a um espaço público de formação.

Por meio da narrativa empreendida contextualiza-se a construção do direito à educação como expressão do direito à cidade. Frente ao cenário atual, problematiza-se a arquitetura escolar produzida contemporaneamente por políticas públicas dos dois contextos.

O presente trabalho, de acordo com a temática e objetos de estudo definidos, visa discutir na análise proposta, os seguintes questionamentos:

- Como o neoliberalismo transformou a concepção de escola republicana e quais seriam as características de um projeto de educação alinhado a esta racionalidade de governo?
- Quais as distintas manifestações de avanços da racionalidade governamental neoliberal nas políticas públicas educacionais na França e no Brasil?
- Como se manifesta a influência do neoliberalismo na arquitetura escolar pública, por meio das análises dos estudos de caso da Região Metropolitana de São Paulo e de *Île-de-France*?
- Em que medida e por que a influência neoliberal na educação configura ponto de aproximação entre escolas públicas de territórios periféricos metropolitanos?
- Em que medida a reflexão acerca da “função social” da arquitetura é válida para a análise da arquitetura escolar pública frente à hegemonia neoliberal e à sua influência nas políticas e instâncias públicas educacionais estudadas?

1.2 As políticas educacionais públicas e o histórico avanço do direito à educação

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III), no dia 10 de dezembro 1948, manifestava o papel da educação à promoção dos direitos e liberdades assegurados em tal documento:

Artigo 26: 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, On-line).

Na França e no Brasil, a educação enquanto direito a ser garantido pelo Estado data do período republicano de cada país, com a consequente promoção de leis, políticas públicas e construções escolares. São debatidos a seguir alguns dos momentos da construção das políticas públicas educacionais dos dois contextos e de suas correspondentes arquitetônicas, os edifícios escolares públicos. A partir deste resgate histórico almeja-se debater o direito à educação como objetivo das ações de tais políticas educacionais, que constituíram o modelo do que aqui será tratado como escola republicana. As observações que seguem evidenciam as relações estabelecidas entre políticas públicas de educação, marcos legais, os programas e instâncias de projeto arquitetônico escolar e as dinâmicas urbanas.

1.2.1 As políticas educacionais públicas no estado de São Paulo e o histórico avanço do direito à educação no Brasil

Na pesquisa, os edifícios escolares são interpretados como elementos primordiais na tessitura das narrativas de conformação urbana, pois revelam muitos aspectos do contexto das cidades quando de sua construção. Dessa forma, reitera-se a argumentação de Mirela Geiger de Mello, que propõe o edifício escolar como difusor de outra forma de apropriação urbana:

A grande importância do edifício escolar reside no fato de ser acessível a toda a população e disseminar um novo jeito de se relacionar, de conviver, de construir, uma nova forma de se apropriar da cidade, uma nova plástica, uma nova volumetria, uma nova espacialidade, uma referência urbana. Enfim um propagador de arquitetura³². (MELLO, 2012, p. 21).

Quanto às políticas relativas ao planejamento, construção e manutenção da rede física escolar, serão investigadas as instâncias promotoras de políticas públicas na esfera do estado de São Paulo. Claro está, que ao longo da história do aparelhamento educacional nesse estado, observam-se variantes relações estabelecidas, positivas ou negativas, entre edifícios escolares e a construção urbana. Para além da relação com o urbano, os edifícios escolares públicos expressam as concepções político pedagógicas das políticas públicas que os geraram e evidenciam aspectos da conjuntura em que tais políticas foram elaboradas e implementadas.

Assim, após a Proclamação da República, observou-se um crescente processo de urbanização e crescimento demográfico, acompanhado da compreensão da importância da educação e de sua instituição física:

O ensino se constituía em uma das principais preocupações desde o tempo da Proclamação da República (1889). Com sua elevadíssima taxa de crescimento demográfico, o estado de São Paulo – e sua capital em particular – apresentava uma gritante carência de equipamentos destinados ao ensino (PISANI, 2013, p. 48).

As escolas públicas republicanas construídas de 1890 a 1920 – os grupos escolares e as escolas normais – caracterizavam o interesse positivista pela educação, enquanto estratégia política e social, sinalizando o projeto republicano de modernização do Estado e da capital paulista, sendo este objetivo transvestido de uma finalidade social maior, a do ensino e qualificação como etapa ao que acreditavam ser a “civilização” (MARINS, 2010, p.11).

³² Vale a respeito dessa citação um comentário, visto que, se o edifício escolar é compreendido como “propagador de arquitetura”, há de se questionar qual arquitetura é esta, pois pode significar a defesa e divulgação de uma, dentre tantas, formas de se pensar a arquitetura, e, portanto, não representativa “de arquitetura” em sentido genérico.

O estado de São Paulo apresentava em fins do século XIX um processo de urbanização e desenvolvimento econômico acelerado, motivado pela produção cafeeira, que estimulava a imigração de trabalhadores livres e a implantação da rede ferroviária. Nas palavras de Wolff, no estado constituíam-se, portanto, “núcleos impulsioneados pelo dinheiro do café, moldados com a participação de imigrantes e servidos com facilidade por ferrovia” (WOLFF, 2010, p. 34). Estas comunidades urbanas geravam uma demanda por educação em proporções nunca vistas, que, progressivamente, pressionou os governos a instalar estabelecimentos públicos e oficiais de ensino para a população em geral, como uma das “providências necessárias para redimir o país do atraso [...]” (WOLFF, 2010, p. 34). Entretanto, essa pressão não foi suficiente para a extensão do ensino para o conjunto da sociedade, ficando restrito, em grande parte, às camadas sociais economicamente superiores.

Já em período subsequente, a década de 1930, conforme Santos (2011), foi marcada por uma regulamentação das políticas educacionais nacionais por meio da Reforma Francisco Campos e da série de decretos a ela vinculados, dentre os quais os relativos ao ensino básico e secundário: “Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; [...] Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário. [...] Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário” (SANTOS, 2011, p. 2-3).

A década também se caracterizou pela discussão em torno de novos métodos e concepções de ensino. Sobretudo nas escolas construídas na capital do estado, observam-se, tanto pelo projeto do espaço físico, quanto pela concepção educacional, dimensões pontuadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³³. Vale assinalar ainda, no que diz respeito ao vínculo entre projeto educacional e o próprio poder político do Estado, que se na Primeira República o ensino público era direcionado ao ensino elementar, no governo de Getúlio Vargas tal projeto se tornou mais abrangente, alinhando-se ao propósito de construção progressiva de uma sociedade moderna e democrática.

As transformações nas escolas produzidas a partir de então refletem as mudanças ocorridas na política nacional a partir de 1930, com, por exemplo, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e, no âmbito do Estado de São Paulo, pela designação de uma Comissão Permanente com profissionais de diversas áreas responsáveis pelo plano governamental das construções escolares. Nestas, percebe-se, sobretudo a partir da década de 1940, a aproximação com o ideário arquitetônico moderno, seja pela estrutura independente da vedação, pátios internos sob pilotis, grandes superfícies envidraçadas e liberdade de implantação em relação ao lote (visando melhores condições de insolação e ventilação dos ambientes).

Em período posterior, já no Convênio Escolar³⁴, na cidade de São Paulo, identificou-se a associação entre política educacional – em seu papel na constituição da ampla rede física – e o emergir de novas demandas urbanas – de sua própria conformação metropolitana –, quantitativas e também qualitativas, referentes, por exemplo, ao ideário moderno que constituiu os projetos do Convênio. Nesse sentido, a arquitetura moderna começou a elaborar suas concepções como resposta ao entendimento de como deveria ser o espaço educacional nas cidades, em meio ao franco processo de expansão urbana. Assim, mais do que instruir a fim

³³ Vide Lima (2012).

³⁴ Este período genericamente identificado como de atuação do Convênio Escolar corresponde na verdade aos três convênios escolares acordados entre o Estado e o Município de São Paulo, os quais reservavam ao Estado a “responsabilidade pela formação do quadro de professores, do quadro administrativo e da manutenção das escolas, e ao Município, a construção dos edifícios escolares” (ABREU, 2007, p. 64).

de qualificar a mão-de-obra (que nunca deixou de constituir o objetivo primeiro da política educacional do Estado), a formação social, política e cultural passou a constituir uma questão que o edifício escolar deveria refletir, através de, por exemplo, modificações da ordem do programa do edifício escolar (outros ambientes foram incorporados às salas de aula, tal como ginásios, quadras, recreios cobertos, salas para atividades especiais, bibliotecas, entre outros), as quais possibilitaram alterações das relações sociais pretendidas nos espaços (Figura 1).

Figura 1 | Pátio da Escola Nossa Senhora da Penha, São Paulo (SP).

Fonte: Autoria própria (2016). Esta escola é representativa de uma forma de compreensão do pátio durante o Convênio Escolar, em que este localiza-se sob pilotis, interligado à área de jardim e pátio descoberto (concepção que difere do pátio galpão, em um bloco separado).

Anos depois, no plano nacional, a Lei nº 4.024, promulgada em 1961, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação³⁵, estabelece quanto à promoção do direito à educação por instituições públicas e privadas, reconhecendo a educação como direito:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.
Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

- I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
- II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961, On-line).

Neste momento, no contexto do estado de São Paulo, estava em curso o Plano de Ação do Governo Carvalho Pinto (PAGE) (1959-1963), no qual as escolas constituíram espaços

³⁵ Apesar da definição quanto ao direito à educação em tal lei, Santos (2011) evidencia os pontos negativos de sua promulgação: “Apesar dos embates, das expectativas positivas e da força dos movimentos progressistas, a aprovação da LDB de 1961 causou prejuízos para educação, especialmente no que se refere à sua ampliação, pois fortaleceu o setor privado e limitou a expansão do ensino público” (SANTOS, 2011, p.4).

privilegiados de experimentações arquitetônicas. O que posteriormente denominou-se Escola Paulista de arquitetura foi ensaiado sucessivamente nas escolas produzidas por um grupo de arquitetos modernos atuantes em São Paulo, sobretudo a partir da contratação direta de escritórios, durante o PAGE, realizada pelo Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (IPESP). Afirma-se, portanto, que o grande equipamento social típico da Escola Paulista é o edifício escolar, sobretudo graças à concepção do espaço de conagração social como o centro aglutinador do projeto, em geral coordenando os vários ambientes do edifício conformado pela cobertura ou volumetria única (Figura 2). Escolas cujos projetos arquitetônicos reverberam como verdadeiros manifestos de uma concepção de educação enquanto dimensão fundamental do direito humano, assim como do direito à *res publica*, escola como direito público.

Figura 2 | O pátio da Escola Estadual Conselheiro Crispiniano, com destaque ao mural de Mário Gruber ao fundo.

Fonte: Autoria própria (2016).

Entretanto, as questões e transformações urbanas que se seguiram, na grande maioria dos casos refletiram-se em modificações do projeto arquitetônico original, demonstrando a relação de mão dupla entre edifícios escolares, o espaço urbano em que estão inseridos e o contexto político-social. Assim, as escolas orientaram o crescimento urbano ao mesmo tempo em que a característica sociopolítica da expansão modificou as relações espaciais pensadas originalmente para alguns projetos³⁶, sobretudo, impactando negativamente as continuidades espaciais em termos do edifício escolar e do entorno urbano.

Já durante o período de atuação do Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE) (1960-1976), devido às extensas demandas de ordem quantitativa, observou-se o crescente número de projetos padrões, os quais resultaram em um “extremo controle de área construída e de custos, restritos às condições impostas à economia de escala em função da necessidade de suprir rapidamente a demanda por vagas” (MELLO, 2012, p. 23). O período do FECE constitui, portanto, um dos momentos de mais intensa ampliação da rede física escolar estadual, só ultrapassado posteriormente pela CONESP – Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo – (1976-1987), que viria a sucedê-lo (MELLO, 2012), a qual correspondeu a um período

³⁶ Como exemplo, citam-se duas obras emblemáticas produzidas por Vilanova Artigas durante o PAGE: a EE. Conselheiro Crispiniano (Ginásio de Guarulhos) e a EE Prof. Jon Teodoresco (Ginásio de Itanhaém) nas quais se observam modificações nas relações espaciais pretendidas devido à relação com o entorno imediato, o que transformou o propósito das circulações livres e da continuidade espacial em um espaço escolar contido por muros, cercas, e em que o que acontece na área externa à escola passa a ser mais repellido do que integrado.

de sistematização da padronização dos componentes construtivos, iniciado durante o FECE.

Contemporâneo ao FECE, em meio à ditadura militar, promulga-se a Lei nacional 5.692, de 11 de agosto de 1971 a qual versou a respeito das diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, a qual:

Introduziu mudanças profundas na estrutura do ensino vigente até então, tais como: ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos; instituição da obrigatoriedade da faixa etária de 7 aos 14 anos; [...], dentre outras modificações. Com base nessa lei, a estrutura do ensino no Brasil ganhou novo desenho: a) 1º grau constituído por oito séries. b) 2º grau constituído por três séries [...] (SANTOS, 2011, p.6)

Retomando os órgãos de construção escolar, observou-se que, por meio de sua atuação, constituiu-se e expandiu-se a rede de escolas públicas do Estado de São Paulo, que, após a CONESP será assumida pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). A criação da FDE correspondeu à centralização de diferentes esferas, a pedagógica, a administrativa e a financeira, tendo a incumbência de manter todos os edifícios públicos escolares existentes e de construir novas obras (Figura 3).

Figura 3 | Linha do tempo das principais políticas públicas e respectivas instâncias de construção de escolas no estado de São Paulo

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Destaca-se, no final dos anos 1980, a fundamental importância da Constituição Federal, a qual, no artigo 208 estabeleceu a educação pública e gratuita como direito cidadão e dever do Estado:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de

programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
 § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988, On-line).

A constituição estabelece também o compartilhamento de responsabilidades para com a garantia deste direito fundamental: “Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)” (BRASIL, 1988, On-line). No Artigo 211 explicita-se a divisão prioritária de responsabilidades entre União, Estados e Municípios, tendo como horizonte geral a universalização do ensino obrigatório³⁷.

Já no ano 1990, a promulgação da Lei nº 8.069, a qual dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, reitera o disposto na Constituição a respeito do direito à educação em paralelo ao dever Estatal:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 [...] V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
 [...] Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
 I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
 [...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1990, On-line).

Julga-se, no presente trabalho, que a promulgação da Constituição, em fins da década de 1980, na qual a educação básica e secundária configurava um direito social sob responsabilidade do Estado, contribuiu a um relativo tardar da introdução da discussão neoliberal nas políticas públicas educacionais, não obstante importantes ensaios de introdução de tal racionalidade sobretudo via submissão a programas de organizações internacionais como o Banco Mundial, como será visto adiante.

A educação, a escola e a cidade: experiências de formação referenciais no Brasil

Para fundamentar a investigação a respeito de escolas em bairros em condições periféricas discute-se a função atribuída à educação pela sociedade, de modo a examinar os pressupostos dos espaços que se destinam, por excelência, às atividades educacionais. Para tanto, remontam-se a episódios e personagens fundamentais à história da educação nacional, como Anísio Teixeira (1900-1971), que contribuiu para o entendimento da educação como:

³⁷ “Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)” (BRASIL, 1988, On-line).

Um processo de contínua reorganização e reconstrução da experiência [...]. Dessa forma, não se aprende para depois viver, o que fazia com que a escola fosse considerada uma preparação para a vida. De fato, simultaneamente, vivemos, experimentamos e aprendemos, portanto, escola é vida (BUFFA; PINTO, 2002, p.100).

Teixeira junto com um grupo de intelectuais, denominados Renovadores da Educação ou Pioneiros da Escola Nova³⁸, defendiam o papel da educação na edificação de uma sociedade democrática por meio da “possibilidade de uma reforma social através de uma reforma da educação ou do ensino. Ou seja, depositava uma enorme confiança no poder da educação de modificar, para melhor, a sociedade brasileira” (BUFFA; PINTO, 2002, p.98-99). Tal crença justifica a “defesa intransigente da escola pública, universal, gratuita, leiga, aberta a todos os grupos que compõem a sociedade” (BUFFA; PINTO, 2002, p.101).

O educador “criticava a escola existente reduzida a objetivos intelectualistas, a um ensino verbalista, a um ensino que classifica [...], da educação como privilégio das elites, fruto de um passado colonial e imperial, marcado pelo mandonismo e pelo clientelismo” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 102) e acreditava que a república alteraria esta situação devido à emergente necessidade de educar o povo (BUFFA; PINTO, 2002). Nesse sentido, enaltece os intuítos de democratização do ensino público paulista, mas ressalva que sem os necessários recursos acabariam por simplificar ao máximo o ensino, congestionando as escolas primárias com turnos sucessivos, diminuição da carga horária, resultando em uma simplificação quantitativa e qualitativa.

Teixeira desenvolveu o conceito de Escola-Classe Escola-Parque, influenciado pelas experiências de Sistema *Platoon*, do filósofo americano John Dewey (1859-1952), visando atender o propósito da educação integral, física, psicológica, moral e intelectual, e almejando:

[...] dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo [...]. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações [...]. (TEIXEIRA, 1959, p.79 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p.103)³⁹.

O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro (Escola Parque de Salvador) concretiza em termos pedagógicos e arquitetônicos o ideário de organização do ensino através do conceito de Escola-Classe e Escola-Parque, na qual na primeira realizava-se a instrução e na segunda as potencialidades de uma educação integral, e que se vincula diretamente à temática da pesquisa proposta. Implantado no bairro da Liberdade em Salvador-BA, que congregava uma série de questões sociais (existências de favelas, baixo nível socioeconômico e grande concentração populacional): “Que melhor área se poderia escolher para aí se implantar uma experiência de educação primária que revelasse aos seus habitantes a importância da educação para a solução de seus problemas de vida e pobreza?” (TEIXEIRA, 1967, p.250 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p.105)⁴⁰.

³⁸ Grupo envolvido com o Manifesto da Escola Nova, dentre os quais destaca-se Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Vide Vidal (2013).

³⁹ Referência do trabalho original (não consultado): TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84, jan./mar. 1959.

⁴⁰ Referência do trabalho original (não consultado): TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.47, n.106, p.246-253, abr./jun. 1967.

A aplicação do conceito de educação integral seria efetivada por meio de quatro escolas-classe e uma escola-parque, de modo que as crianças dessa comunidade frequentassem os dois tipos de escola, em turnos diferentes. Este conceito de educação concretizava-se por uma questão de distribuição espacial das unidades escolares:

Vamos colocar na periferia dos bairros o sistema educacional de instrução e, dentro desse núcleo, o grande parque escolar no qual educamos os meninos. Nas escolas, nós os instruímos [...]. No parque escolar, completamos com a educação o que significa atividade de socialização, de trabalho, de educação física, de higiene, de esportes e de alimentação (REBOUÇAS, 2002, p.153).

Por isso a Escola Parque congregava um amplo programa: “um centro de educação, um de trabalho, um pavilhão de atividades socializantes, uma biblioteca e a parte destinada à alimentação” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 109). Entre aulas de música (de diversas modalidades/instrumentos), aula de teatro, de danças, de atividades artísticas, de marcenaria, corte e costura e muitas outras, expressa-se o sentido amplo de formação almejado:

O Conjunto Arquitetônico viria a ser a concretização da nova visão educacional do então Secretário de Educação do Estado da Bahia, homem de visão e criatividade, voltado para uma educação completa, com alunos matriculados para oito horas de atividades, distribuídos em conjuntos formados por escolas-classe e escolas-parque. Essa era a proposta idealizada pelo grande educador Anísio Teixeira para a escola pública de qualidade, que ultrapassava a quantidade formal (CARLETO, 2014, p.18).

A escola-parque também exemplifica a importância conferida pelo educador às atividades socializantes na formação dos alunos e cidadãos, que de forma alguma constituem mera recreação. Consoante a esse propósito, Duarte (2009) afirma:

Não contente em fornecer aquele mínimo de aprendizado elementar, reservara Anísio Teixeira, para a feliz criançada, uma nova maneira de ser. O que a sociedade lhes negara até então – a Escola Parque proporcionaria, com juro. O conviver inexistente – antes – passaria a ser um viver-em ou um viver-com, tornando-se um feliz denominador comum nas vidas de crianças até então abandonadas (DUARTE, 2009, p.104).

As áreas livres, verdejadas ou não, constituem os espaços entre um conjunto arquitetônico edificado – projeto de Diógenes Rebouças e Hélio Duarte⁴¹ – que carrega consigo o propósito educacional da educação integral (e não apenas em tempo integral), conferindo a importância necessária às atividades artísticas, esportivas, de sociabilização e de aprendizagem em ofícios diversos. Os edifícios manifestam grande preocupação com a adequação frente às questões climáticas locais, com iluminações zenitais, paredes de cobogós e claraboias, propiciando ventilação cruzada e ventilação por efeito chaminé assim como amplo aproveitamento da luz natural.

⁴¹ Destaca-se que a aproximação de Teixeira com estes arquitetos bem expressava seu entusiasmo com “essa arquitetura moderna que é, antes de tudo, um ato de confiança no país, no gênio de seu povo e no progresso do conhecimento humano” (TEIXEIRA, 1951, p.8 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 107).

Figura 4 | Biblioteca da Escola Parque

Fonte: Autoria própria (2018).

Figura 5 | Perspectiva aérea do conjunto arquitetônico da Escola Parque

Fonte: Autoria própria (2018). Fotografado sobre quadro exposto na Biblioteca de tal Centro.

Figura 6 | Anfiteatro da Escola Parque

Fonte: Autoria própria (2018). Tanto o teatro quanto o anfiteatro estavam sendo utilizados durante a visita.

Figura 7 | Interligação entre administração/direção da Escola Parque e refeitório.

Fonte: Autoria própria (2018).

Figura 8 | Galpão de oficinas (artes manuais, marcenaria, corte e costura entre outras) da Escola Parque

Fonte: Autoria própria (2018).

Figura 9 | Mural preservado da Escola Parque.

Fonte: Autoria própria (2018).

Admitindo-se as demandas e particularidades da relação entre cidade, escola e usuários, Teixeira destaca a importância do envolvimento da comunidade, por meio da abertura dos equipamentos e instalações escolares a outros usos, de modo a corroborar a ideia do edifício escolar enquanto centro de referência cultural do bairro em que está localizado. O educador

contribuiu em sua trajetória para o entendimento da educação a serviço da inserção da criança na sociedade, conceituação que ganhou e, ainda ganha, adeptos e continuadores em várias instâncias e organismos: “tornar a criança membro da sociedade e membro com plenos direitos e plena eficiência, pois isso é tudo o que busca realizar a educação” (OLIVEIRA, 1998, p.21).

A Escola Parque de Salvador ainda funciona segundo a concepção política pedagógica de Anísio Teixeira, mais de seis décadas após sua realização. O modelo rotativo entre Escolas Classe e Escolas Parque perdura, de modo que a Escola Parque recebe por dia aproximadamente 400 alunos das Escolas Classes do entorno (que frequentam no contraturno a Escola Parque⁴²), e que configuram-na, juntamente com a comunidade do entorno, como um lugar de grande vitalidade⁴³. Foi inclusive objeto de recente publicação, nos Cadernos do Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC), nº8, intitulado “Conjunto Escola Parque”⁴⁴.

A proposição política pedagógica da Escola-Classe Escola-Parque influenciou fortemente a produção escolar do Convênio Escolar no município de São Paulo, entre 1949 e 1959, tendo Hélio Duarte à frente de sua Comissão, assim como as escolas propostas para as superquadras do Plano Piloto de Brasília (TAKIYA, 2009). Posteriormente também foi retomada na elaboração dos CIEPS no Rio de Janeiro, e mais recentemente na construção dos Centros Educacionais Unificados, que serão tratados no Capítulo 2.

Referencia-se, igualmente, no estudo de Mayumi Souza Lima presente em “A Cidade e a Criança” (1989) que, ao discutir a relação entre espaço, usuário e poder, questiona os espaços de apropriação e desenvolvimento cognitivo, social, cultural, afetivo e psíquico das crianças nas cidades àquela época. A autora identifica na cidade de São Paulo, na década de 1980, a carência de espaços públicos destinados à faixa etária de 0-15 anos, limitados essencialmente a “parques, jardins, creches, pré-escolas, escolas de 1º grau, bibliotecas infantis e juvenis” (LIMA, 1989, p.93), acompanhado da crescente mercantilização dos espaços voltados ao público infantil, o que contribui para que à maioria das crianças reste apenas “os espaços público-privados das moradias, das escolas e das ruas das quais as crianças das classes abastadas foram afastadas desde o século XVIII, em nome da segurança e da política de ordenação disciplinar dos indivíduos” (LIMA, 1989, p.93). A argumentação de Lima revela a importância adquirida pela escola em sua dimensão limítrofe do direito à cidade frente à mercantilização dos espaços públicos e que, por isso, constitui-se como local de resistência e referência social e cultural. Mas, também, revela a assimetria entre o cotidiano das crianças e a ordem pedagógica instituída:

[...] identificavam ruas e casas através de outras coordenadas de sua experiência cotidiana e demonstravam o domínio do território, através de gestos e desenhos. [...] O bairro geralmente tem quadras indefinidas, ruas sem placas e casas sem numeração visível. [...] Nada no espaço escolar ajuda a passagem desse mundo para outro, onde se exige conhecimento abstrato, onde as inferências são sempre desconhecidas da experiência de vida das crianças. [...] A escola pede a essa criança só o que é externo ao seu universo e a reprova por incapacidade, sem lhe oferecer condições para a transposição de um mundo para outro (LIMA, 1989, p.101).

⁴² A cada semestre eles montam sua grade horária, ao escolher 5 atividades, 1 para cada período dos 5 dias da semana.

⁴³ Durante a visita foi possível perceber a ampla utilização da Escola Parque: entre grupos de teatro e de dança (no teatro e no anfiteatro); grupos de adultos fazendo práticas de alongamento ou yoga nas áreas livres; alunos em oficinas de trabalhos manuais, entre outras vivências.

⁴⁴ Vide Carletto (2014).

Vinculado à crítica do distanciamento da educação formal do conhecimento popular, empírico e cotidiano, há a contribuição fundamental de Paulo Freire à história da Educação Popular no Brasil, cuja concepção de educação manifesta a dimensão política pelo conceito de educabilidade (FREIRE, 1996). Deste modo:

Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, mostra-se [...] a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo, provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido que ultrapassa as fronteiras das letras e se constitui nas relações históricas e sociais (MACIEL, 2011, p.327).

O educador almejava por uma Pedagogia Libertadora, pautada e produtora de diálogo permanente, a partir de um processo de construção de conhecimento pela conscientização e problematização da realidade, tendo como finalidade a intervenção no mundo. Dessa forma, compreende-se a educação enquanto processo amplo de formação social, contrário à lógica de mera instrução mecânica: “Constitui um projeto educativo que resgata a concepção mais universal de educação [...] como formação humana, [...] do sujeito em suas múltiplas potencialidades na busca de um sujeito integral” (MACIEL, 2011, p.340). Sua contribuição reside, portanto, entre outros aspectos, em introduzir a dimensão política da educação, entendida, por conseguinte, enquanto instrumento privilegiado de transformação e emancipação social: “A Educação popular, nessa ótica, visa transformar o sujeito em agente político” (MACIEL, 2011, p.339). Ainda que sua argumentação se situe na dimensão pedagógica em si, subentende-se que, ao focar a educação enquanto processo amplo de ação social, quer se dê em espaços educativos regulares, quer não, aproxima-se da justificativa da educação enquanto possibilidade de crítica e transformação social. Deste modo, reforça-se a escola enquanto local privilegiado de formação social e política, ainda que o processo educacional extrapole o ambiente escolar⁴⁵, em direção à sociedade e à cidade na perspectiva de transformação das condições da realidade cotidiana.

Não obstante os inúmeros agentes e grupos empenhados em criar uma estrutura de ensino a serviço da maioria da população, portanto, comprometidos em promover o ensino imbricado a processos de formação de cidadãos, a escola não poderia deixar de expor as incompletudes e contradições do sistema político. No caso do ensino, uma rede pública que deveria ser universal e estar inscrita na inteligência dos problemas sociais, reproduz as desigualdades, na chave enunciada pela sociologia da educação dos anos 1960/1970, tendo como uma das maiores referências a contribuição de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em “Os Herdeiros” ([1964⁴⁶]/2013). É nesse contexto que é possível compreender e se solidarizar com as concepções arquitetônicas e pedagógicas que buscaram constituir a escola como espaço de diálogo e formação em sentido amplo. Entretanto, a conjuntura delineada por meio da difusão da racionalidade governamental neoliberal mostrará que aos problemas da escola àquele momento, se somarão outros efeitos sociais negativos (LAVAL *et al.*, 2012).

⁴⁵ Vide Kowaltowski (2011).

⁴⁶ Ano de publicação do original em francês.

1.2.2 As políticas educacionais públicas e o histórico avanço do direito à educação na França

O histórico das políticas públicas educacionais francesas remonta à Revolução Francesa, sendo que “a ideia de propriedade estatal dos assuntos educacionais foi mencionada já em 1789” (FRANÇA, 2020, On-line, tradução nossa⁴⁷). O objetivo principal “parecia ser fornecer à República uma rede destinada a educar todas as classes da sociedade. Vários estabelecimentos educacionais, secundários ou superiores, foram criados durante a Revolução” (FRANÇA, 2020, On-line, tradução nossa⁴⁸). De início, importam os princípios essenciais que norteiam o sistema educacional francês e que em alguns aspectos coincidem com o sistema brasileiro, embora os primeiros tenham sido estabelecidos anteriormente, ainda na Revolução de 1789, em leis das Quarta e Quinta República ou com a Constituição⁴⁹ de 1958: educação pública obrigatória e gratuita, ensino laico, liberdade de educação enquanto manifestação da liberdade de expressão, segundo *Ministère de l'Éducation Nationale* (FRANÇA, 2020).

Durante o Império, a criação da *Université impériale* (Universidade Imperial) em 1806, uma corporação com grande autonomia dos demais serviços estatais, visto que o Grão-Mestre da Universidade respondia diretamente ao Imperador, representava a compreensão do Estado a respeito da necessidade de “uma estrutura forte, estável e centralizada que regulasse o funcionamento do sistema” de instrução pública (FRANÇA, 2020, On-line, tradução nossa⁵⁰). Em 1820, tal função ficaria a cargo do que se denominou como Conselho Real da Instrução Pública (*Conseil royal de l'instruction publique*) e em 1828 a educação pública tornou-se, de fato, um ministério integrante do Estado.

A partir dos anos 1810, momento no qual o Estado assumiu a responsabilidade sobre a instrução nacional, julga-se que a arquitetura escolar passou a existir enquanto tal (DURANDET, 2014 *apud* GERMINET, 2017). Segundo Châtelet⁵¹, afirma-se a existência, na época, de duas tipologias de classe/sala de aula, de acordo com duas concepções pedagógicas: a ensino mútuo utilizando-se de classes-salões e o ensino simultâneo com classes retangulares (CHÂTELET, 1999 *apud* GERMINET, 2017, p. 10).

A fim de explicitar a identificação das políticas públicas educacionais com determinadas concepções de arquitetura escolar, segundo a época, Bernard Toulhier (1982) caracteriza a escola enquanto o edifício que, juntamente com a prefeitura, bem expressa a ordem republicana que desejou conformar um referencial arquitetônico popular e laico, e portanto distanciado das “referências culturais aristocráticas e religiosas” (TOULIER, 1982, p.2, tradução nossa⁵²). Ao longo do século XIX, Toulhier destaca o desenvolvimento de arquitetura funcionalista vinculada à política pública centralizada e intervencionista, com a proliferação de tipos e modelos normativos, que acabam por engendrar sob comando público, “uma arquitetura dita de repetição” (TOULIER, 1982, p.2, tradução nossa⁵³).

⁴⁷ “L'idée d'une prise en main par l'État des affaires d'enseignement a été évoquée dès 1789” (FRANÇA, 2020, On-line).

⁴⁸ “[...] paraissait alors de doter la République d'un réseau destiné à instruire toutes les classes de la société. Divers établissements d'enseignement, secondaires ou supérieurs, ont ainsi été créés pendant la Révolution” (FRANÇA, 2020, On-line).

⁴⁹ Apesar da ênfase à educação conferida em inúmeras legislações anteriores, o reconhecimento constitucional deste só ocorreu em 1946, na Constituição da Quarta República (FRANÇA, 2019, On-line).

⁵⁰ “[...] une structure forte, stable et centralisée qui régule le fonctionnement du système” (FRANÇA, 2020, On-line).

⁵¹ Referência do trabalho original (não consultado): CHÂTELET, Anne-Marie. *La naissance de l'architecture scolaire, les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*. Paris: Honoré Champion, 1999.

⁵² “[...] références culturelles aristocratiques et religieuses” (TOULIER, 1982, p.2).

⁵³ “[...] une architecture dite de répétition” (TOULIER, 1982, p.2).

Interessa ao presente estudo a identificação por parte do autor das amplas questões das quais dependem os modelos e concepções arquitetônicas escolares: "Da concepção do sistema de educação e modos de ensino; do estabelecimento de regulamentos relativos à construção, modos de financiamento, etc.; o público-alvo: pedagogos, administradores, homens de arte ... " (TOULIER, 1982, p.2, tradução nossa⁵⁴).

Retomando a questão das políticas de educação, a consolidação do regime político republicano dá-se, igualmente, por meio das políticas relativas à educação pública, cujo papel nacional será vinculado a um discurso patriótico e distanciado do poder religioso: "Ao assegurar a escola laica, eles pretendiam libertar as consciências das garras da Igreja e fortalecer a pátria, treinando cidadãos de todas as classes nas mesmas bancadas. Esta reorganização da educação requer uma reforma em duas etapas" (SÉNAT, [201-], On-line, tradução nossa⁵⁵). Como etapa inicial da reforma, na terceira República francesa (1870-1940), o Estado cria as escolas normais primárias segundo Lei de 09 de agosto de 1879, em cada departamento, a fim de formar professores leigos que substituiriam os professores de Congregações religiosas (SÉNAT, [201-], On-line). Destaca-se que tais representantes religiosos também são excluídos do *Conseil supérieur de l'instruction publique et aux conseils académiques* (Conselho Superior de Instrução Pública e os Conselhos Acadêmicos) de acordo com Lei de 27 de fevereiro de 1880. As Leis que se seguem defendem a educação pública gratuita e obrigatória, independente do gênero e com profissionais habilitados ao ensino:

Eles começam pronunciando a escola pública gratuita (lei de 16 de junho de 1881 estabelecendo o ensino primário gratuito absoluto em escolas públicas) e exigem que os professores obtenham um certificado de habilitação para ensinar em escolas primárias (lei 16 de junho de 1881 sobre a capacidade do ensino primário). Eles então afirmam a obrigação, para crianças de ambos os sexos, de frequentar a escola de 6 a 13 anos de idade (lei de 28 de março de 1882 sobre educação primária obrigatória) (SÉNAT, [201-], On-line, tradução nossa⁵⁶).

Interessa ressaltar que tais avanços legais são decorrentes de projetos de lei propostos por Jules Ferry, Ministro da instrução pública na época. Outra lei, fruto de sua contribuição, é a de 30 de outubro de 1886 sobre a organização do ensino primário, que implica na progressiva secularização dos profissionais que atuam no ensino das escolas públicas. Sua contribuição é destacada em meio a outras importantes leis educacionais do século XIX:

Em 1833, a lei Guizot forçou os municípios a abrir escolas primárias públicas para meninos. Em 1850, a lei de Falloux estabeleceu a abertura de escolas comunitárias para meninas. Mas são as leis de Jules Ferry, de 1881 e 1882, que estabelecem a educação primária obrigatória, secular e gratuita para meninas e meninos entre 6 e 13 anos de idade. Esta legislação foi desenvolvida e gradualmente estendida para o

⁵⁴ "[...] de la conception du système éducatif et des modes d'enseignement; de la mise en place de la réglementation concernant la construction, les modes de financement, etc.; du public visé: pédagogues, administrateurs, hommes de l'art..." (TOULIER, 1982, p.2).

⁵⁵ "En laïcisant l'école, ils veulent affranchir les consciences de l'emprise de l'Église et fortifier la patrie en formant les citoyens, toutes classes confondues, sur les mêmes bancs. Cette réorganisation de l'enseignement exige une réforme en deux temps" (SÉNAT, [201-], On-line).

⁵⁶ "[...] Ils commencent par prononcer la gratuité de l'école publique (loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques) et exigent que les instituteurs obtiennent un brevet de capacité pour pouvoir enseigner dans les écoles élémentaires (loi du 16 juin 1881 relative aux titres de capacité de l'enseignement primaire). Ils affirment ensuite l'obligation, pour les enfants des deux sexes, de fréquenter l'école de 6 à 13 ans (loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire)" (SÉNAT, [201-], On-line).

ensino no collège⁵⁷ e depois para o ensino médio (FRANÇA, 2019, On-line, tradução nossa⁵⁸).

Já em 1932, Édouard Herriot (Primeiro Ministro na época) renomeou a “*instruction publique*” como “*éducation nationale*”, expressão que retoma sua inaugural utilização por parte dos que, ainda no século XVIII defendiam a propriedade estatal quanto à educação, expressão que foi descrita por outro primeiro ministro, Anatole de Monzie, enquanto “sinônimo de igualdade acadêmica e desenvolvimento da educação gratuita, e que, em suma, diz ‘educação nacional’ ou ‘núcleo comum’” (FRANÇA, 2020, On-line, tradução nossa⁵⁹). Segundo a mesma referência, na quinta República francesa (iniciada em 1958), em 1974 o primeiro ministro gaulista Valéry Giscard d'Estaing retira o termo “nacional” e transfere a educação superior a uma secretaria de Estado (atualmente, porém, destaca-se a existência de tal tema enquanto ministério: “*Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation*”).

Referente ao período da arquitetura escolar entre os anos 1900 e 1940 destaca-se a confluência arquitetônica de uma série de discussões internacionais, do ponto de vista da racionalização construtiva, do regionalismo e da arquitetura moderna, assim como do desenvolvimento do concreto armado e de proposições que congregam concepção pedagógica e arquitetônica: as escolas ao ar livre (*écoles de plein air*) e o Movimento de Educação Nova⁶⁰ (*Mouvement de l'Éducation nouvelle*⁶¹).

A respeito das escolas ao ar livre ressalta-se a grande influência, nos anos 1920 e 1930, das teorias higienistas sobre os equipamentos escolares. Dessa forma,

Impulsionadas pela ideia de tratar crianças tuberculosas e proporcionar melhores condições de higiene, as escolas ao ar livre florescem em toda a Europa e no mundo. Os primeiros testes de escolas ao ar livre aconteceram na Alemanha em 1904, depois na Suíça, Holanda, França, Espanha, Itália e finalmente nos Estados Unidos. A pedagogia associada às escolas ao ar livre deseja que as crianças não fiquem mais trancadas nas salas de aula, mas, ao contrário, permaneçam do lado de fora, ao ar livre. A educação não deve cansar as crianças, por isso é feita em pouco tempo e nos jardins (DELEVAL, 2016, p.44-45, tradução nossa⁶²).

⁵⁷ Equivalente ao Ensino Fundamental II no Brasil.

⁵⁸ “En 1833, la loi Guizot oblige les communes à ouvrir des écoles primaires publiques pour les garçons. En 1850, la loi Falloux établit l'ouverture d'écoles communales pour les filles. Mais ce sont les lois de Jules Ferry de 1881 et 1882 qui mettent en place un enseignement primaire obligatoire, laïque et gratuit pour les filles et les garçons entre 6 et 13 ans. Cette législation a été développée et progressivement élargie au collège, puis au lycée” (FRANÇA, 2019, On-line).

⁵⁹ “[...] synonyme d'égalité scolaire et de développement de la gratuité et que, en somme, qui dit “éducation nationale” dit “tronc commun” (FRANÇA, 2020, On-line).

⁶⁰ Em relação ao Movimento Educação Nova (*Mouvement de l'Éducation Nouvelle*), cujos maiores desenvolvimentos se deram entre as primeiras quatro décadas do século XX na França – sendo que até a Segunda Guerra Mundial havia por volta de 40 escolas desse movimento (JULIEN, s/d, On-line) –, trata-se de um movimento internacional cujas manifestações no Brasil também lograram grande importância. Na França, um dos edifícios mais referenciais deste movimento é a *École des Roches*, em *Verneuil-sur-Avre*, a qual foi fundada pelo sociólogo Edmond Demolins como escola privada, em 1898-1899, e que nos anos de 1990 passou sob contrato ao Estado (DUVAL, 2017). Sua localização no campo, somada ao internato constituíam alguns dos princípios pedagógicos e/ou de organização de tais escolas, conforme sintetizou José Paz Rodrigues (2015) a partir da obra de Lourenço Filho (“Introdução ao Estudo da Escola Nova”). Vide: Rodrigues (2015).

⁶¹ Vide Châtelet (2018).

⁶² “C’est poussées par l’idée de soigner les enfant tuberculeux et d’apporter de meilleures conditions d’hygiène que les écoles de plein air fleurissent dans toute l’Europe ainsi que dans le monde. Les premiers essais d’écoles de plein air ont lieu en Allemagne en 1904, puis en Suisse, aux Pays-Bas, en France, en Espagne, en Italie et enfin aux États-Unis. La pédagogie associée aux écoles de plein air souhaite que les enfants ne soient plus enfermés dans des salles de classe, mais, au contraire, en permanence à l’extérieur, au grand air. L’éducation ne doit pas fatigues les enfants, elle se fait donc sur un court laps de temps, et dans les jardins” (DELEVAL, 2016, p.44-45).

Como exemplo desta concepção pedagógica e arquitetônica, cita-se a Escola ao ar livre de Suresnes (*École de plein air de Suresnes*), projeto dos arquitetos E. Beaudouin e M. Lods, realizado entre 1931 e 1935. Nesta escola, os pavilhões de classes contam com três faces em esquadrias escamoteáveis, permitindo grande abertura e conexão entre o espaço externo e o interno, sobretudo no verão (CHÂTELET; LE CŒUR, 2004). Esta solução foi possível pela utilização de estrutura metálica.

Figura 10 | Pavilhão de uma classe da Escola ao ar livre em Suresnes

Fonte: Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement du Nord (2018, On-line).

Figura 11 | Maquete da Escola ao ar livre produzida por François Rougeron DR

Fonte: Cité de l'Architecture & du Patrimoine (2018, On-line).

Retomando a legislação relativa às políticas públicas educacionais, em período posterior, já nos anos 1970, destaca-se a Lei nº75-620 de 11 de julho 1975, ou também denominada “*Loi Haby*”, que versa a respeito do colégio único, a partir da qual compreende-se a massificação da escolarização, “sem necessariamente levar em conta os componentes

educacionais e sociais” (KNITTEL; CASTETS-FONTAINE, 2015⁶³ *apud* GERMINET, 2017, p.10, tradução nossa⁶⁴). Ressalta-se o artigo 17, que dispõe sobre a relação entre arquitetura escolar e ensino: “A arquitetura escolar tem uma função educativa. Ela é um elemento indispensável à pedagogia e favorece o desenvolvimento da sensibilidade artística” (FRANÇA, 2013, On-line, tradução nossa⁶⁵). Nos Capítulos 3 e 4, questionam-se as transformações arquitetônicas dos espaços de educação em uma nação que expressamente valoriza a arquitetura escolar em sua inter-relação pedagógica.

O período de 1964 a 1978, segundo Observatório Nacional do Ensino Profissional e Aprendizagem, é caracterizado na França por uma intensa expansão escolar, que, em conjunto com a reconstrução dos anos 1950 e com a implementação da educação obrigatória até os 16 anos (*Loi n°59-45 du 6 janvier 1959*), concretizou-se como um momento de demanda de construção escolar excepcional:

De 1964 a 1978, foram construídas 78.000 classes de alunos do ensino primário e pré-primário, o equivalente a várias dezenas de milhares de escolas. [...] Entre 1964 e 1978, 3.700 novas escolas secundárias foram construídas e a taxa chegou a uma por dia durante o período mais alto (OBSERVATOIRE NATIONAL ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET APPRENTISSAGE, 2014, On-line, tradução nossa⁶⁶).

A fim de atender tamanha demanda de construção escolar em curto tempo, estabeleceram-se projetos padrão, de modo geral:

O desenho das escolas e as novas situações de ensino são então definidas a partir dos “padrões centrais” do Ministério da Educação Nacional (DEC: Departamento de Estudos e Construções). Por razões de economia e tempo, o catálogo de modelos era simples, facilmente reproduzível em grandes séries por processos de construção industrial que reduziam os custos e a duração das obras. A programação dos edifícios levou em conta os rígidos padrões centrais e financeiros, mas também o conselho da inspetoria educacional. A “barra linear” tornou-se, na prática, a forma mais comum de edifícios escolares com certos padrões de referência por aluno (OBSERVATOIRE NATIONAL ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET APPRENTISSAGE, 2014, On-line, tradução nossa⁶⁷).

Deste modo, houve dos anos 1970 aos anos 2000 o desenvolvimento de padronização das construções, utilizando-se de pré-fabricação⁶⁸ (OBSERVATOIRE NATIONAL ENSEIGNEMENT

⁶³ Referência do trabalho original (não consultado): KNITTEL, Fabien; CASTETS-FONTAINE, Benjamin. *Le système scolaire en France du XIXème siècle à nos jours*. Paris: Ellipses, 2015.

⁶⁴ “[...] *sans toutefois prendre forcément en compte les composantes pédagogiques et sociale*” (KNITTEL; CASTETS-FONTAINE, 2015 *apud* GERMINET, 2017, p.10).

⁶⁵ “*L’architecture scolaire a une fonction éducative. Elle est un élément indispensable de la pédagogie et favorise le développement de la sensibilité artistique*” (FRANÇA, 2013, On-line).

⁶⁶ “*De 1964 à 1978, 78.000 classes d’élèves primaires et de maternelles furent construites, c’est-à-dire l’équivalent de plusieurs dizaines de milliers d’écoles. [...] Entre 1964 et 1978, 3.700 établissements neufs pour le second degré ont été construits et le rythme atteignit un par jour pour la période haute*” (OBSERVATOIRE NATIONAL ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET APPRENTISSAGE, 2014, On-line).

⁶⁷ “*La conception des établissements et des nouvelles situations d’enseignement sont alors définies à partir des ‘normes centrales’ du Ministère de l’Education nationale (DEC: Direction Etudes et Constructions). Pour des raisons d’économie et de délais, le catalogue de modèles était simple, facilement reproductible en grande série par des procédés de construction industriels qui faisaient baisser les coûts et la durée des travaux. La programmation des bâtiments tenait compte de normes centrales et financières rigides mais également des conseils de l’inspection pédagogique. La ‘Barre linéaire’ devint, dans la pratique, la forme la plus courante des bâtiments scolaires avec certaines normes de référence par élève*” (OBSERVATOIRE NATIONAL ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET APPRENTISSAGE, 2014, On-line).

⁶⁸ As semelhanças entre o período de destaque das construções escolares francesas nos anos 1960, a seguinte padronização e a utilização de pré-fabricação, tecem diálogos aos pares com os momentos do PAGE – Plano de Ação

PROFESSIONNEL ET APPRENTISSAGE, 2014, On-line).

Após a lei de descentralização de 1983, a responsabilidade em construção e manutenção de escolas foi compartilhada entre várias instâncias, cada qual responsável pelo estabelecimento de um nível educacional, dentre as quais as comunas responsáveis pelas *écoles* (ou os estabelecimentos de ensino equivalente ao ensino fundamental I do Brasil), os departamentos pelos *collèges* (ou os estabelecimentos de ensino a nível equivalente do ensino fundamental II do Brasil) e as regiões pelos *lycées* (ou os estabelecimentos de ensino secundário, equivalente ao ensino médio do Brasil). O Estado manter-se-ia responsável pela política educativa e programas de ensino, assim como pelas etapas relativas ao corpo docente (recrutamento, formação e remuneração), pela validação dos diplomas e pelo aporte financeiro a parte das despesas pedagógicas (SIEBERT-TAABNI, 2008).

Segundo publicação *Le Magazine de l'Éducation* (2017), as questões pedagógicas mais focadas ao aluno ganharam maior espaço a partir dos anos 1970, quando “se multiplicam as questões sobre o fracasso escolar e o bem-estar dos alunos. As pedagogias são mais diferenciadas e centradas na criança” (GERMINET, 2017, p.10, tradução nossa⁶⁹).

Figura 12 | Breve linha do tempo a respeito do histórico das construções escolares na França

Fonte: Germinet (2017, p.12-13). Observar pela descrição dos períodos históricos a interligação entre arquitetura e pedagogia.

1.3 O questionamento da escola enquanto estruturadora do direito à educação e do direito à cidade

Apesar dos avanços legais quanto à provisão e garantia do direito à educação, a questão é se a escola republicana reivindicada como o grande investimento a ser realizado pelo Estado,

do Governo do Estado, do FECE – Fundo Estadual de Construções Escolares/CONESP – Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo e mais recentemente, da FDE, no contexto do estado de São Paulo, em termos de produção dos edifícios escolares.

⁶⁹ “[...] les questions se multiplient concernant l'échec scolaire et le bien-être des élèves. Les pédagogies sont davantage différenciées et centrées sur l'enfant” (GERMINET, 2017, p.10).

o é em sua potencialidade emancipadora ou perpetua o que Adorno em “Educação e emancipação” (1969) caracterizou como uma educação ainda muito afastada da emancipação, que se julga ser uma educação achatada à instrução.

O autor, em tal obra, associará a emancipação a uma certa “firmeza do eu”, que, em contextos de acentuada mudança, seria dificultada:

[...] a emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês. A situação atualmente muito requisitada e, reconheço, inevitável, de se adaptar a condições em permanente mudança, em vez de formar um eu firme, relaciona-se, de uma maneira a meu ver muito problemática, com os fenômenos da fraqueza do eu conhecidos pela psicologia. Considero como questão em aberto se isto efetivamente favorece a emancipação em pessoas praticamente desprovidas de uma representação sólida da própria profissão, e que mudam e se adaptam relativamente sem esforço, ou se justamente essas pessoas se revelam como não-emancipadas [...] (ADORNO, 1969, p.180).

Assim, como reivindicar a educação para a emancipação em uma época onde a flexibilidade e capacidade de adaptação constante são elegidas como qualidades a serem desenvolvidas ao ser “empregável”? Adorno destaca também a liberdade como pressuposto à emancipação: “de modo que o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já encontra-se determinado pela ausência de liberdade da sociedade” (ADORNO, 1969, p.171). Como almejar a emancipação em sociedade regidas por uma “nova razão do mundo” (LAVAL; DARDOT, 2016) que além de razão política econômica é também dispositivo de subjetivação, que adentra a visão de si e do mundo?

Adorno ressalta que o meio possível à emancipação é necessariamente a luta para que “a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1969, p.183). Afirmará na sequência o caráter ilusório e enganador que embala a ausência de emancipação: “Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado” (ADORNO, 1969, p.183). Nesse sentido, os discursos supostamente em prol de uma educação para a liberdade e para a emancipação mascaram interesses muito diversos. Sintomático observar como argumenta que a educação para a emancipação sofre grandes oposições dos que buscam demonstrar que “[...] justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico (ADORNO, 1969, p.185)”, aproximando-se da discussão do presente trabalho, em tentar compreender o papel social da escola republicana em um momento em que é vista como passado histórico ou utopia.

O discurso ascensionista a respeito da escola foi posto em xeque ao longo das décadas, visto que a universalidade enquanto pressuposto e a emancipação como objetivo esbarravam na sociedade constituída em classes:

A educação humanista, tão ilusória quanto possa ser sua pretensão a universalidade em uma sociedade de classe, visando o desabrochar de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas, tinha, por finalidade, a emancipação intelectual e, por referência ideal, um homem completo para o qual o trabalho não era a ocupação exclusiva da vida. A educação, na época neoliberal, visa, ao contrário, à formação do assalariado ou, mais geralmente, do “trabalhador” cuja existência parece se reduzir a utilizar conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil. Não tendo mais por horizonte que o campo das profissões e das atividades existentes, ela se encerra em um presente ao qual é necessário, custe o que custar, se adaptar suprimindo a utopia de uma liberação.

Segundo a justa expressão de André Tsel, a época é da escola “desemancipadora” (LAVAL, 2004, p. 41-42).

Se a desconfiança para com os discursos oficiais das políticas públicas educacionais anteriores ao período neoliberal era colocada, atualmente, os objetivos da instituição aparecem enunciados em detalhes e sem pudor. As expressões que antes motivavam desconfiança converteram-se em qualidades a serem divulgadas da nova escola, como propaganda de uma mercadoria que necessita alardear tais características aos seus possíveis consumidores: “A instituição escolar, nesse novo contexto, deve produzir uma oferta que vise a satisfazer uma demanda de consumidores avisados” (LAVAL, 2004, p. 14). Ou segundo Relatório da Mesa Redonda Europeia de fevereiro de 1995⁷⁰ “A educação deve ser considerada como um serviço prestado ao mundo econômico” (COMISSÃO EUROPEIA, 1995 *apud* LAVAL, 2004, p. 43).

Nesse contexto, atenta-se ao deslizamento de direitos sociais, que adentram pouco a pouco o rol dos serviços mercantilizáveis. Se “o capitalismo contemporâneo, em seu momento financeirizado, encolhe, quando não destitui direitos sociais, entre os quais o direito à cidade” (RIZEK, 2015, p.158), a pesquisa iniciou-se a partir da esperança de que o direito básico universal à educação estabeleceria campo de resistência e debate, compreendendo a escola a partir da possibilidade de reconquista do urbano, ou seja, o espaço escolar como meio possível de reconquista do direito à cidade. Entretanto, a questão que se apresenta a partir da introdução do ideário neoliberal nas escolas públicas é a de gradual transformação da educação de direito à mercadoria. Portanto, ataca-se o cerne das políticas públicas, o seu entendimento enquanto garantia de direitos sociais.

Compreende-se, de tal forma, a distinta relação que foi sendo delineada entre o direito à educação e o direito à cidade visto que, se a educação não se torna uma mercadoria acabada, começa a ser definida como política focalizada (LAUTIER, 2014) e não mais como direito universal. Em paralelo, os homens a serem educados nesta instituição são cada vez mais considerados em sua dimensão econômica e individual, as quais secundarizam a dimensão coletiva que tinha lugar na escola⁷¹:

Os “novos homens” a formar, se se presta atenção aos discursos mais correntes, são, prioritariamente, os trabalhadores e os consumidores do futuro. Depois do crente, depois do cidadão do Estado, depois do homem cultivado do ideal humanista, a industrialização e a mercantilização da existência redefinem o homem, como um ser essencialmente econômico e como um indivíduo essencialmente privado (LAVAL, 2004, p. 43).

Claro está que o Estado sempre objetivou com a educação a qualificação de mão de obra, necessária aos serviços e vida urbana, porém não só. A qualificação ao trabalho é um dos aspectos objetivados pela educação segundo a Constituição Federal, justamente com a formação plena e cidadã do sujeito: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, On-line). Como objetivo compartilhado entre os muitos agentes, públicos e privados, envolvidos no investimento educacional, o direito à educação transforma-

⁷⁰ Referência do trabalho original (não consultado): COMISSÃO EUROPEIA. *Relatório da Mesa Redonda Europeia*. Fev. 1995.

⁷¹ Se o encorajamento de tal dimensão ainda persiste é pela resistência dos professores e outros educadores destes espaços, ou ainda pelo discurso e/ou ações dos órgãos oficiais em países em que houve um tardar do avanço da concepção neoliberal de educação. Afora isso, pode persistir pelo fato da sociabilidade configurar “competência” interessante às empresas.

se gradualmente em direito a tornar-se “empregável”, alterando a relação entre o Estado e a provisão de políticas educacionais públicas.

A grande difusão neoliberal que inundou os discursos, instituições e imaginários na França, conforme descrito por Laval (2004), relaciona-se diretamente ao discurso global construído e propagado por organizações internacionais, tais como OMC, OCDE, Banco Mundial, FMI, BID, BIRD, as quais, “além de seu poderio financeiro, tendem a ter, cada vez mais, um papel de centralização política e de normalização simbólica considerável” (LAVAL, 2004, p.XIV), configurando um modelo homogêneo enquanto “horizonte comum dos sistemas educativos nacionais e que seu poder de imposição viria justamente de seu caráter mundializado” (LAVAL, 2004, p.XIV). O Brasil configura-se, embora em posição distinta, como um país “subdesenvolvido” que merece uma atenção especial deste mesmo poderio constituído pelas organizações supranacionais.

Deste modo, destaca-se o posicionamento do Banco Mundial a favor do investimento educacional, a partir de um interesse econômico subjacente:

A educação é um direito fundamental, um poderoso vetor de desenvolvimento e uma das melhores maneiras de reduzir a pobreza, aumentar os níveis de saúde, promover a igualdade de gênero e para fazer avançar a paz e a estabilidade. A educação tem um impacto positivo significativo na melhoria da renda e é uma alavanca fundamental para garantir a igualdade de oportunidades. A nível individual, contribui para o emprego, renda, saúde e redução da pobreza, sabendo que cada ano extra de escolaridade aumenta globalmente 9% na remuneração por hora. Ao nível da sociedade, a educação promove o crescimento econômico de longo prazo, estimula a inovação, fortalece as instituições e reforça a coesão social. É por isso que é essencial investir de forma inteligente e eficaz nas pessoas para *desenvolver o capital humano* para acabar com a pobreza extrema. [...] O Grupo Banco Mundial está comprometido em ajudar os países a fortalecer seus sistemas de educação e melhorar sua coerência para priorizar o aprendizado. A educação é de fato fundamental para o desenvolvimento do capital humano que permite que as pessoas e os países prosperem (BANCO MUNDIAL, 2018, On-line, tradução nossa⁷², grifo nosso).

Entre as estratégias adotadas pelo Banco Mundial nos auxílios oferecidos a muitos países, destaca-se a centralidade da temática do mercado de trabalho, orientando os conteúdos e programas pedagógicos e mesmo as denominadas aptidões socioemocionais:

Perspectivas: A economia está se tornando mais automatizada e requer que indivíduos de todas as idades tenham as habilidades para continuar aprendendo, se adaptarem à mudança e prosperarem em um mercado global dinâmico. Com isso em mente, o Banco Mundial garante que suas atividades se concentrem em:

Habilidades socioemocionais: Na economia de hoje, habilidades como pensamento crítico e resolução de problemas, ousadia, perseverança, curiosidade, criatividade e capacidade de comunicação e trabalho em equipe são uma vantagem no mercado de

⁷² “L’éducation est un droit fondamental, un puissant vecteur de développement et l’un des meilleurs moyens de réduire la pauvreté, d’élever les niveaux de santé, de promouvoir l’égalité entre les sexes et de faire progresser la paix et la stabilité.

L’éducation a des retombées positives considérables sur l’amélioration des revenus et c’est un levier de première importance pour garantir l’égalité des chances. Au niveau individuel, elle contribue à l’emploi, aux revenus, à la santé et à la réduction de la pauvreté, sachant que chaque année de scolarité supplémentaire augmente globalement de 9 % la rémunération horaire. Au niveau de la société, l’éducation favorise la croissance économique à long terme, stimule l’innovation, renforce les institutions et consolide la cohésion sociale. C’est pourquoi il est essentiel d’investir de façon intelligente et efficace dans les populations afin de développer le capital humain pour mettre fin à l’extrême pauvreté.

Le Groupe de la Banque mondiale s’attache à aider les pays à renforcer leurs systèmes éducatifs et en améliorer la cohérence pour donner la priorité à l’apprentissage. L’éducation est en effet fondamentale pour développer le capital humain qui permet aux personnes et aux pays de prospérer” (BANCO MUNDIAL, 2018, On-line).

trabalho. Eles complementam as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo e devem ser integrados nos currículos escolares ao longo do ciclo de ensino.

Escolas do amanhã: As escolas de amanhã estão sendo construídas hoje. São escolas onde todos os professores têm as habilidades e a motivação necessárias, onde a tecnologia capacita os professores e todos os alunos a adquirir habilidades fundamentais, habilidades socioemocionais, incluindo a capacidade de reter o que é aprendido e habilidades digitais. Essas escolas são seguras e acessíveis para todos e são lugares onde crianças e jovens aprendem com alegria, mas com rigor e determinação.

Aprendizagem ao longo da vida: A natureza mutável do mercado de trabalho exige que tanto os jovens quanto os adultos tenham as habilidades para continuar aprendendo, desde as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo desde a idade escolar, de acessar o ensino superior ou uma formação, antes e durante o emprego. (BANCO MUNDIAL, 2018, On-line, tradução nossa⁷³).

Em nome do futuro econômico, legitima-se um novo papel da educação no mundo, que tem no progresso econômico e na formação de mão de obra “formatada” segundo tais objetivos sua razão de ser. Sentido este que expande-se da escola para toda a vida, em um *continuum* de “formação”.

Ressalta-se também a Carta Magna originada a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada em 20 de novembro de 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas e oficializada como lei internacional no ano seguinte. O conteúdo relativo à educação enuncia uma sequência de compromissos dos Estados Partes, nos quais o direito à educação pública, gratuita e que vise o desenvolvimento integral da criança parecem estar contemplados. Entretanto, o artigo 28, o trecho relativo à cooperação internacional entre países, com especial atenção aos países em desenvolvimento, evidencia o processo de construção de uma agenda educacional mundial, para a qual o papel das agências e organizações supranacionais é de grande importância:

3 – Os Estados Partes promoverão e estimularão a cooperação internacional em questões relativas à educação, especialmente visando contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. A esse respeito, será dada atenção especial às necessidades dos países em desenvolvimento (UNICEF, 1989, On-line).

Alinhado a um discurso de cooperação, no interior do próprio cenário educacional nacional, conforme enunciado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência

⁷³ “*Perspectives: L’économie est de plus en plus automatisée et exige que les individus de tous âges possèdent les compétences nécessaires pour continuer à apprendre, s’adapter aux évolutions et prospérer sur un marché mondial dynamique. Dans cette optique, la Banque mondiale veille à ce que ses activités mettent l’accent sur les aspects suivants:*

Les aptitudes socio-émotionnelles: Dans l’économie d’aujourd’hui, des compétences comme la pensée critique et la résolution de problèmes, l’audace, la persévérance, la curiosité, la créativité et la capacité de communiquer et de travailler en équipe constituent un plus sur le marché du travail. Elles viennent compléter les compétences de base de lecture, d’écriture et de calcul, et doivent être intégrées aux programmes scolaires tout au long du cycle d’enseignement.

Les écoles de demain: Les écoles de demain se construisent aujourd’hui. Ce sont des écoles où tous les enseignants ont les compétences et la motivation nécessaires, où la technologie donne davantage de moyens aux enseignants et où tous les élèves acquièrent des compétences fondamentales, des aptitudes socio-émotionnelles, y compris la capacité de retenir ce qui est appris, et des compétences numériques. Ces écoles sont sûres et abordables pour tous et ce sont des endroits où les enfants et les jeunes apprennent dans la joie, mais avec rigueur et détermination.

Apprentissage tout au long de la vie: La nature changeante du marché du travail requiert que les jeunes comme les adultes disposent des aptitudes nécessaires pour continuer à apprendre, qu’il s’agisse d’acquérir des compétences élémentaires en lecture, écriture et calcul après l’âge scolaire, d’accéder à l’enseignement supérieur ou de suivre une formation, avant et pendant l’emploi” (BANCO MUNDIAL, 2018, On-line).

de Jomtien-1990), promovem-se as “alianças” entre os agentes responsáveis pela educação, de modo a relativizar a obrigação do Estado quanto à oferta da educação básica a todos, em prol da responsabilização crescente das famílias, dos professores, dos setores privados, das comunidades, das organizações sociais:

ARTIGO 7: FORTALECER AS ALIANÇAS

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. [...] (UNESCO, 1990, On-line).

Há de se ressaltar, também, o papel desempenhado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em termos de proposições e influências educacionais. Em sucinta digressão destaca-se que a OCDE é uma organização fundada na França em 1961, que assume como seu objetivo:

[...] promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social das pessoas em todo o mundo.

A OCDE oferece um fórum no qual os governos podem trabalhar juntos para compartilhar experiências e buscar soluções para problemas comuns. Trabalhamos com os governos para entender o que impulsiona as mudanças econômicas, sociais e ambientais. Medimos a produtividade e os fluxos globais de comércio e investimento. Analisamos e comparamos dados para prever tendências futuras. Estabelecemos padrões internacionais em uma ampla gama de questões, desde agricultura e impostos até a segurança de produtos químicos.

Também analisamos questões que afetam diretamente a vida cotidiana de todos, como o quanto as pessoas pagam em impostos e seguridade social e quanto tempo de lazer podem receber. Comparamos como os sistemas escolares de diferentes países estão preparando seus jovens para a vida moderna e como os sistemas de pensão dos diferentes países cuidarão de seus cidadãos na velhice.

Com base em fatos e experiência da vida real, recomendamos políticas destinadas a melhorar a qualidade de vida das pessoas. Trabalhamos com negócios, através do Comitê Consultivo de Empresas e Indústria para a OCDE (BIAC), e com mão de obra, por meio do Comitê Consultivo Sindical (TUAC). Também temos contatos ativos com outras organizações da sociedade civil. O traço comum de nosso trabalho é um compromisso compartilhado com economias de mercado apoiadas por instituições democráticas e focadas no bem-estar de todos os cidadãos (OECD, [201-], On-line, tradução nossa⁷⁴).

⁷⁴ “The mission of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) is to promote policies that will improve the economic and social well-being of people around the world.

The OECD provides a forum in which governments can work together to share experiences and seek solutions to common problems. We work with governments to understand what drives economic, social and environmental change. We measure productivity and global flows of trade and investment. We analyse and compare data to predict future trends. We set international standards on a wide range of things, from agriculture and tax to the safety of chemicals.

We also look at issues that directly affect everyone’s daily life, like how much people pay in taxes and social security, and how much leisure time they can take. We compare how different countries’ school systems are readying their young people for modern life, and how different countries’ pension systems will look after their citizens in old age. Drawing on facts and real-life experience, we recommend policies designed to improve the quality of people’s lives.

Dentre uma de suas preocupações atuais define: “Hoje, estamos focados em ajudar os governos em todo o mundo a: Restaurar a confiança nos mercados e nas instituições que os fazem funcionar” (OECD, [201-], On-line, tradução nossa⁷⁵). Compreende-se igualmente o papel de tal Organização à disseminação de discursos relativos à formação desejada no seio da racionalidade neoliberal:

É interessante constatar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, sem se referir explicitamente aos focos de elaboração desse discurso sobre o indivíduo-empresa universal, serão continuadoras poderosas deles, por exemplo, tornando a formação dentro do “espírito do empreendimento” uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 155)

A respeito da influência da OECD na educação mundial, destaca-se a recente publicação de Alexander W. Wiseman e Calley Stevens Taylor (Editores), denominada “*The Impact of the OECD on Education Worldwide*”⁷⁶ (2017). Wiseman destaca, já no prefácio, a influência no desenvolvimento de reformas curriculares, nas instruções das salas de aula e na distribuição dos recursos do processo de ensino aprendizagem.

Outra iniciativa recente, sintomática da influência de grandes instituições internacionais, é o projeto do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) intitulado “*Human Capital Project*” (“Projeto Capital Humano”). Enquanto solução à pobreza e à desigualdade social, a noção de capital humano é apresentada como capaz de escamotear as causas sociais, políticas e econômicas mais profundas da pobreza. A noção de classe e sua associação com desenvolvimentos desiguais e combinados de “capitais humanos” não comparece. O referido projeto diagnostica a situação atual ao mesmo tempo em que receita o remédio:

O custo da inação no desenvolvimento do capital humano está subindo. Sem capital humano, os países não podem sustentar o crescimento econômico, não terão uma força de trabalho preparada para os empregos mais qualificados do futuro e não competirão efetivamente na economia global. [...] Espera-se que o Projeto Capital Humano ajude a criar o espaço político para que os líderes nacionais priorizem investimentos de capital humano transformacionais. O objetivo é um progresso rápido em direção a um mundo em que todas as crianças cheguem à escola bem nutridas e prontas para aprender, possam esperar aprender de verdade na sala de aula e sejam capazes de entrar no mercado de trabalho como adultos saudáveis, qualificados e produtivos (WORLD BANK, [201-], On-line, tradução nossa⁷⁷)

We work with business, through the Business and Industry Advisory Committee to the OECD (BIAC), and with labour, through the Trade Union Advisory Committee (TUAC). We have active contacts as well with other civil society organisations. The common thread of our work is a shared commitment to market economies backed by democratic institutions and focused on the wellbeing of all citizens” (OECD, [201-], On-line).

⁷⁵ “Today, we are focused on helping governments around the world to: Restore confidence in markets and the institutions that make them function” (OECD, [201-], On-line).

⁷⁶ Tradução nossa: “Os Impactos da OECD na Educação no Mundo todo”.

⁷⁷ “The cost of inaction on human capital development is going up. Without human capital, countries cannot sustain economic growth, will not have a workforce that is prepared for the more highly-skilled jobs of the future, and will not compete effectively in the global economy. (...) The Human Capital Project is expected to help create the political space for national leaders to prioritize transformational human capital investments. The objective is rapid progress towards a world in which all children arrive in school well-nourished and ready to learn, can expect to attain real learning in the classroom, and are able to enter the job market as healthy, skilled, and productive adults” (WORLD BANK, [201-], On-line).

Compreende-se que o “aprender de verdade” objetivando um “progresso rápido” a fim de capacitar-se a “entrar no mercado de trabalho” – como forma de entrada à lógica competitiva da economia global –, contraria a concepção de direito à educação em um sentido amplo.

Destaca-se ainda o lançamento, em outubro de 2018, do Índice de Capital Humano. O trabalho está em andamento, com um novo Índice de Capital Humano lançado em outubro de 2018 nas Reuniões Anuais realizadas em Bali, Indonésia, o qual tem por objetivo quantificar

[...] a contribuição da saúde e educação para a produtividade da próxima geração de trabalhadores. Os países podem usá-lo para avaliar quanta renda eles estão deixando para trás por causa das lacunas de capital humano, e quanto mais rápido eles podem transformar essas perdas em ganhos se agirem agora (WORLD BANK, [201-], On-line, tradução nossa⁷⁸).

É relevante notar que se a educação é avaliada em sua contribuição ao capital humano, associa-se à uma lógica de investimentos-retorno e/ou perdas. O Brasil já foi ranqueado por tal Índice (81º de 157) a partir de sua nota 0,56 (próxima à média mundial de 0,57) e o relatório a respeito de sua situação destaca, em um dos aspectos, o “intervalo de aprendizagem” (“*learning gap*”), segundo o qual

As crianças no Brasil podem esperar completar 11,7 anos de pré-primário, primário e secundário até os 18 anos. No entanto, quando anos de escolaridade são ajustados para a qualidade da aprendizagem, isso equivale a apenas 7,6 anos: uma lacuna de aprendizado de 4,1 anos (WORLD BANK, [201-], On-line, tradução nossa⁷⁹).

Já a França, com um índice de 0,76, localiza-se bem acima da média mundial, e os anos de escolaridade ajustados pela qualidade da aprendizagem (*Learning-Adjusted Years of School*) alcançam os 11,3.

Outro documento, o “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2018: Aprendizagem para Realizar a Promessa da Educação”, desenvolvido por economistas do Banco Mundial, declara o que denominaram como “crise da aprendizagem” na educação global. Tal crise, anunciada como “moral e econômica” pelo Presidente do Grupo Banco Mundial, Jim Yong Kim, justifica um conjunto de medidas, apontadas como soluções aos problemas descritos de uma forma diagnóstica, tendo como parâmetro principal o sucesso profissional em termos econômicos:

Quando bem ministrada a educação promete aos jovens emprego, melhores rendas, boa saúde e vida sem pobreza. Para as comunidades a educação promove a inovação, fortalece as instituições e incentiva a coesão social. Mas esses benefícios dependem da aprendizagem e a escolarização sem aprendizagem é uma oportunidade perdida. Mais do que isso, é uma grande injustiça: as crianças a quem a sociedade não atende são as que mais necessitam de uma boa educação para serem bem-sucedidas na vida (WORLD BANK, 2017, On-line).

Na sequência ao relato de insatisfação quanto os problemas apresentados, são propostas três ações fundamentais: estabelecimento de metas e avaliação de seu cumprimento; orientação de recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos aos estudantes; responsabilização e mobilização de diversos agentes, públicos e privados à reforma educacional:

⁷⁸ “The Human Capital Index quantifies the contribution of health and education to the productivity of the next generation of workers. Countries can use it to assess how much income they are foregoing because of human capital gaps, and how much faster they can turn these losses into gains if they act now” (WORLD BANK, [201-], On-line)

⁷⁹ “Children in Brazil can expect to complete 11.7 years of preprimary, primary and secondary school by age 18. However, when years of schooling are adjusted for quality of learning, this is only equivalent to 7.6 years: a learning gap of 4.1 years” (WORLD BANK, [201-], On-line).

Primeiro, avaliar a aprendizagem para que se torne uma meta verificável. Somente metade dos países em desenvolvimento têm dispositivos para medir a aprendizagem no final do ensino fundamental e das primeiras séries do ensino médio. Avaliações bem estruturadas dos estudantes podem ajudar os professores a orientar os alunos, melhorar a gestão do sistema e focar a atenção da sociedade na aprendizagem. Essas medidas podem informar escolhas de políticas nacionais, acompanhar o progresso e enfocar crianças deixadas para trás.

Segundo, fazer as escolas trabalharem para todas as crianças. Nivelar o campo de ação reduzindo a atrofia e promovendo o desenvolvimento cerebral por meio da nutrição antecipada e do estímulo de forma que as crianças comecem a escola prontas para aprender. Atrair ao magistério pessoas excelentes e mantê-las motivadas adaptando um treinamento de professores reforçado por mentores. Utilizar tecnologias que ajudem os professores a ensinar no nível do estudante e reforçar a direção da escola, incluindo os diretores.

Terceiro, mobilizar todas as pessoas interessadas na aprendizagem. Aplicar a informação e medições para mobilizar cidadãos, aumentar a responsabilização e criar a vontade política de uma reforma da educação. Envolver pessoas interessadas, inclusive a comunidade empresarial, em todas as etapas da reforma da educação, do desenho à implementação (WORLD BANK, 2017, On-line).

O foco não é o processo de ensino-aprendizagem, mas sim o objetivo final, a “aprendizagem”⁸⁰, que deve ser quantificável e verificável. Outras palavras de ordem são atração, mobilização e motivação.

Segundo Jaime Saavedra, ex-Ministro da Educação do Peru e Diretor Sênior de Educação do Banco Mundial, “A reforma da educação é urgentemente necessária e requer persistência e o alinhamento político do governo, mídia, empresários, professores, pais e estudantes. Todos precisam valorizar e exigir melhor aprendizagem” (WORLD BANK, 2017, On-line). Questiona-se qual a contribuição de agentes tão diversos como os enunciados, assim como os motivos pelos quais este alinhamento é possível. Acredita-se que a razão político econômica sobressaia de tais discursos inflamados de superficial sentido sociopedagógico. Não irrelevante, também, é o uso do termo “exigir”, em um sentido que aproximaria o direito a um serviço sobre o qual os “clientes” têm o poder de determinar seu oferecimento de acordo com suas expectativas e interesses.

Pertinente observar o relatório gerado pela OECD relativo aos indicadores educacionais de 2018 (*“Education at a Glance 2018: OECD Indicators”*). Neste explicitam-se as despesas educacionais por tipo de recurso, legitimando, a partir da “crise”, o significativo aporte financeiro privado às instituições de ensino (em particular no ensino superior, embora nos demais níveis de ensino também seja bastante significativo):

Os gastos do governo são a principal fonte de financiamento educacional nos países da OCDE. Em média, a despesa pública direta com instituições de ensino, do ensino primário ao ensino superior (antes das transferências para o setor privado) representa 4,2% do PIB. No entanto, grandes diferenças são observadas entre os países com dados disponíveis. [...]

Com o aperto dos orçamentos públicos, muitos sistemas educacionais estão se voltando mais para o setor privado para investimentos adicionais. Particularmente para o ensino superior, *recompensado por prêmios mais fortes no mercado de trabalho*, mecanismos financeiros estão sendo usados para alavancar a participação

⁸⁰ Esse objetivo visando a “aprendizagem” alinha-se à lógica das competências e habilidades que será debatida posteriormente.

de alunos e pagadores de terceiros (OECD, 2018, p. 260-261, tradução nossa⁸¹, grifos nossos).

A frase “o ensino superior, recompensado por prêmios mais fortes no mercado de trabalho” indica que o sentido da “diversificação” dos orçamentos ao ensino, neste caso ao ensino superior, que também será o caso para a pesquisa acadêmica (LAVAL *et al.*, 2012), orienta-se pelo retorno do investimento, pelos lucros advindos da formação superior, “recompensados” na arena do mercado de trabalho. A orientação do ensino e, sobretudo da pesquisa, para demandas da esfera privada não é negligenciável. No caso do ensino básico e secundário, como “os investimentos privados diretos são baixos”, é de se questionar a gama de oportunidades de investimento privado indireto, por meio do financiamento de programas, de avaliações, do aporte de mobiliário e equipamentos tecnológicos, livros didáticos, entre outros.

Na França, as Parcerias Público-Privadas para custeio de programas de construção escolares (utilizadas por exemplo no *Plan Exceptionnel d'Investissement*, PEI⁸²) e os Contratos de associação ao ensino público transferidos pelo Estado para os estabelecimentos de ensino privado (*Contrat d'association à l'enseignement public passé avec l'Etat par des établissements d'enseignement privés*⁸³), sinalizam a crescente e significativa contribuição dos fundos privados à educação pública. No Brasil, a proposta dos Contratos de Impacto Social, que representam uma inovação da forma de financiamento das políticas públicas (FONSECA; VASCONCELLOS; ARAÚJO, 2018) são expressão de um mesmo processo.

Ademais, destaca-se a profusão de documentos, orientações e planos de metas relativos ao desenvolvimento educacional, que caracterizam um cenário mundial de renovado interesse pela educação, acredita-se que não somente devido à responsabilidade social de todos os órgãos, Estados, instâncias e agentes envolvidos. Cita-se, nesse sentido, a Declaração de Incheon: “Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos”, resultante do Fórum Mundial de Educação de 2015 na Coreia do Sul. Esta declaração estabeleceu o compromisso para com a Agenda Educação 2030 da UNESCO, parte dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que formam a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. O 4º objetivo dentre os ODS trata especificamente da educação: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, On-line), no sentido de estimular ações durante os próximos 15 anos. Durante estes anos, a UNESCO assume a responsabilidade de monitorar os avanços educacionais em alinhamento à Agenda 2030, como exemplifica-se pelos relatórios já lançados, como o Relatório GEM - Relatório de monitoramento global da educação.

Percebe-se, portanto, a grande difusão de orientações e transformações demandadas à educação, referentes aos métodos de ensino aprendizagem, às formas de “gerenciamento” educacional e aos métodos de avaliação da aprendizagem, que contribuirão às graduais alterações dos sistemas educacionais nacionais. Difusão facilitada em um contexto globalizado

⁸¹ “Government spending remains the main source of educational funding in OECD countries. On average, direct public expenditure on educational institutions from primary to tertiary educational levels (before transfers to the private sector) accounts for 4,2% of GDP. However, large differences are observed across countries with available data. With tightening public budgets, many educational systems are turning more towards the private sector for additional investment. Particularly for tertiary education, rewarded by stronger premiums in the labour market, financial mechanisms are being used to leverage the participation of learners and third-party payers” (OECD, 2018, p. 260-261).

⁸² Vide artigo no periódico *Le Parisien* (LE PARTENARIAT..., 2015, On-line).

⁸³ Vide “Code de l'éducation, Section 3: Contrat d'association à l'enseignement public passé avec l'Etat par des établissements d'enseignement privés” (FRANÇA, 2008, On-line).

de ampla capacidade das tecnologias de informação.

Apesar deste estudo situar-se no campo da arquitetura e do urbanismo, percebeu-se que para compreender as modificações da arquitetura escolar pública produzida contemporaneamente faz-se necessário analisar a construção e difusão de um novo discurso a respeito do papel da educação na economia global, e a partir deste, de um sentido outro ao edifício escolar.

Buscou-se enunciar, neste item, as influências externas advindas de grandes agências e órgãos de fundo econômico e político para com os sistemas educacionais de todo o mundo e de modo particular nos dois países analisados, em especial a partir dos anos 1990. Infere-se no presente trabalho que as influências destas instâncias mundiais têm promovido uma importante inflexão nas políticas públicas educacionais, quanto aos seus objetivos, métodos, sua garantia enquanto direito e ao seu relacionamento para com um Estado provedor de tal direito.

Questiona-se o sentido da escola atual como estruturadora de um direito à formação em sentido amplo. Menos como direito e mais como dever de cada ser, a formação instrumentalizada à profissão, ao mercado e à coesão social mínima necessária, parece secundarizar seu papel na compreensão e expressão espacial (na relação do edifício escolar com a cidade) dos outros direitos do cidadão, como o direito à cidade.

É sabido que mesmo em décadas anteriores houve muitas proposições que alteravam o sentido majoritariamente público das políticas educacionais e seu caráter formativo em sentido amplo – presente em maior ou menor grau – como as propostas desenvolvidas pelo economista norte-americano Milton Friedman. Entretanto, na época, elas não encontraram semelhante difusão na educação, de modo a alterar significativamente os sistemas educacionais em todo o mundo.

Por outro lado, os discursos, declarações, proposições e programas tratados, foram originados com base em uma racionalidade neoliberal que havia sido desenvolvida e difundida anteriormente. Racionalidade influenciada pelas ideias, propostas e discursos daqueles que, como Foucault demonstra no livro “Nascimento da Biopolítica” (2008/[2004]), já nos anos 1920-1930 começaram suas formulações liberais em crítica às políticas intervencionistas que estavam em curso e se tornaram hegemônicas após as guerras. Estas formulações, entretanto, começaram a ganhar espaço nas políticas econômicas de alguns países como a Alemanha no processo de reconstrução pós-segunda Guerra Mundial, contexto no qual Foucault destaca o princípio de uma governamentalidade neoliberal.

Sem pretender reconstituir todos os momentos de constituição e difusão desta racionalidade, o próximo tópico abordará o citado livro de Foucault, a fim de compreender no ordoliberalismo alemão e no neoliberalismo americano as origens de uma nova racionalidade governamental aplicável à educação, perceptível até os dias atuais, como observado por meio dos discursos das agências e organizações supranacionais citados no presente item.

1.4 Neoliberalismo, forma empresa e educação

1.4.1 O neoliberalismo e a forma empresa

Michel Foucault em “Nascimento da Biopolítica” (2008a) aborda a questão da forma empresa, nesta obra considerada de maior relevância à temática do estudo em questão. Ao tomar a construção do neoliberalismo a partir da análise do ordoliberalismo alemão e do neoliberalismo norte-americano retoma sua definição enquanto política da sociedade e aborda

a concepção de capital humano – constante nas justificativas de ações educacionais de organizações já citadas –, aspectos fundamentais à análise do campo das políticas públicas de educação no neoliberalismo.

O autor primeiramente buscará caracterizar a racionalidade política do “liberalismo”, a fim de, na sequência, abordar o neoliberalismo como uma crítica liberal, como “versões contemporâneas” (SENELART, 2008, p.442) do liberalismo, alterando a relação do governo com o princípio de sua autolimitação (pela economia máxima), visto que “o liberalismo deve ser analisado então como princípio e método de racionalização do exercício do governo – racionalização que obedece, e é essa a sua especificidade, à regra interna da economia máxima” (FOUCAULT, 2008a, p.432). Tal racionalização romperá com a governamentalidade crescente, visto que somente em nome da sociedade “que vai se procurar saber por que é necessário haver um governo, mas em que se pode prescindir dele e sobre o que é inútil ou prejudicial que ele intervenha” (FOUCAULT, 2008a, p.433), do que decorrerá o princípio do *laissez-faire*, no que diz respeito ao jogo econômico.

Desta forma, o liberalismo assume-se por sua relação com a liberdade, devendo ser consumidor e produtor de liberdades e ao mesmo tempo, pela razão mesma da garantia de liberdades, produtor de procedimentos de controle e segurança: “Assim, o liberalismo pode ser definido como o cálculo do risco – o livre jogo dos interesses individuais – compatível com o interesse de cada um e de todos. É por isso que a incitação a ‘viver perigosamente’ implica o estabelecimento de múltiplos mecanismos de segurança” (SENELART, 2008, p.444).

Foucault então trabalhará o neoliberalismo a partir da compreensão de uma mudança da racionalidade governamental, ou a “crise de governamentalidade” (SENELART, 2008, p.444) que caracteriza a momento contemporâneo ao neoliberalismo. Entende-se por racionalidade governamental “uma medida razoável e calculável da extensão das modalidades e dos objetivos da ação governamental” (FOUCAULT, 2008a, p.123) ou “dos tipos de racionalidade que são postos em ação nos procedimentos pelos quais a conduta dos homens é conduzida por meio de uma administração estatal” (FOUCAULT, 2008a, p. 437). Deste modo, a partir da mudança da racionalidade de governo, o autor apresentará o problema político central da economia de mercado: “O problema do neoliberalismo é, ao contrário, saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado” (FOUCAULT, 2008a, p.181). Assim, ao contrário do *laissez-faire*, se situará “sob o signo de uma vigilância, de uma atividade, de uma intervenção permanente” (FOUCAULT, 2008a, p. 182), uma política ativa e intervencionista.

Deve-se ater que na análise de Foucault o neoliberalismo é colocado como uma reprogramação liberal, como afirmará ao discorrer sobre o neoliberalismo alemão (ordoliberalismo):

É diferente de um cálculo político, mesmo que esteja inteiramente permeado por um cálculo político. Tampouco é uma ideologia, embora haja, claro, todo um conjunto de idéias, de princípios de análise, etc., perfeitamente coerentes. Trata-se na verdade de uma nova programação da governamentalidade liberal. Uma reorganização interna que, mais uma vez, não pergunta ao Estado que liberdade você vai dar à economia, mas pergunta à economia: como a sua liberdade vai poder ter uma função e um papel de estatização, no sentido de que isso permitirá fundar efetivamente a legitimidade de um Estado? (FOUCAULT, 2008a, p.127)

A partir da compreensão dessa racionalidade governamental neoliberal, Foucault abordará duas “escolas” neoliberais, o ordoliberalismo alemão e o neoliberalismo americano, analisadas como projetos distintos de reorganização, de reprogramação da governamentalidade

liberal, reprogramações realizadas a partir de críticas divergentes frente ao excesso governamental:

Essas duas escolas não participam apenas de um mesmo projeto de refundação do liberalismo. Elas também representam duas formas distintas de “crítica da racionalidade própria do excesso de governo”, uma valorizando a lógica da concorrência pura, no terreno econômico, ao mesmo tempo que enquadra o mercado por meio de intervenções estatais (teoria da “política de sociedade”), a outra procurando ampliar a racionalidade do mercado a campos tidos até então como não-econômicos (teoria do “capital humano”) (SENELLART, 2008, p.445).

O ordoliberalismo alemão e o neoliberalismo americano serão então diferenciados a partir das especificidades de suas políticas sociais:

Mas o que chamou a atenção nesse neoliberalismo americano foi um movimento totalmente oposto ao que encontramos na economia social de mercado da Alemanha: enquanto esta considera que a regulação dos preços pelo mercado – único fundamento de uma economia racional – é, de *per si*, tão frágil que precisa ser sustentada, arranjada, “ordenada” por uma política interna e vigilante de intervenções sociais (que implicam auxílio aos desempregados, cobertura das necessidades de saúde, política habitacional, etc.), esse neoliberalismo americano procura, em vez disso, ampliar a racionalidade do mercado, os esquemas de análise que ela propõem e os critérios de decisão que sugere a campos não exclusivamente ou não primordialmente econômicos. É o caso da família e da natalidade; é o caso da delinquência e da política penal (FOUCAULT, 2008a, p. 438-439).

Avançando, é a partir da abordagem do ordoliberalismo como política de sociedade (FOUCAULT, 2008a, p.200) – pois a prática governamental endereça-se à (justifica-se) sociedade, como um projeto de sociedade, que tem na concorrência a dinâmica prevalecente de seu funcionamento – que se introduzirá a associação à unidade empresarial:

Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de supermercado – uma sociedade empresarial. O *homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção (FOUCAULT, 2008a, p.201).

Desta forma, o autor caracteriza a forma empresa como forma social por excelência, que deve enformar toda a sociedade vivente na governamentalidade neoliberal, todas as unidades que compõem a trama social, cada casa, cada propriedade individual, cada indivíduo:

Em outras palavras, trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as na medida do possível, as formas “empresa” que não devem, justamente, ser concentradas na forma nem das grandes empresas de escala nacional ou internacional, nem tampouco das grandes empresas do tipo do Estado. É essa multiplicação da forma “empresa” no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade (FOUCAULT, 2008a, p.203).

A uniformidade dá lugar à diferenciação entre empresas “Trata-se [...] de obter uma sociedade indexada, não na mercadoria e na uniformidade da mercadoria, mas na multiplicidade e na diferenciação das empresas” (FOUCAULT, 2008a, p.204). Assim, não apenas a sociedade, mas também a economia será constituída no neoliberalismo com base na unidade-empresa, forma de racionalização neoliberal da vida à esfera econômica:

[...] a análise econômica deve encontrar como elemento de base dessas decifrações, não tanto o indivíduo, não tanto processos ou mecanismos, mas empresas. Uma economia feita de unidades-empresas, uma sociedade feita de unidades-empresas: é isso que é, ao mesmo tempo, o princípio de decifração ligado ao liberalismo e sua programação para a racionalização tanto de uma sociedade como de uma economia. (FOUCAULT, 2008a, p.310)

Há ainda um aspecto a ressaltar a respeito da forma empresa, que diz respeito ao modo com o qual o indivíduo verá e se posicionará em todas as esferas da vida como empresa, múltipla e perene (ao longo de toda sua vida). É a empresa como modelo de existência individual e de relacionamento humano, expressível em uma multiplicidade de unidades empresas tantas forem, digamos, as “faces” da vida de um indivíduo, ou melhor, dos pontos de interlocução do indivíduo com os demais indivíduos e sociedade que o cerca:

A vida do indivíduo não tem de se inscrever como vida individual num âmbito de grande empresa, que seria a firma ou, no limite, o Estado, mas [tem de] poder se inscrever no âmbito de uma multiplicidade de empresas diversas encaixadas e entrelaçadas, de empresas que estão, para o indivíduo, de certo modo ao alcance da mão, bastante limitadas em seu tamanho para que a ação do indivíduo, suas decisões, suas opções possam ter efeitos significativos e perceptíveis, bastante numerosas também para [que ele] não fique dependente de uma só; e, enfim, a própria vida do indivíduo - com, por exemplo, sua relação com a sua propriedade privada, sua relação com a sua família, com o seu casamento, com os seus seguros, com a sua aposentadoria - tem de fazer dele como que uma espécie de empresa permanente e de empresa múltipla. É portanto essa reenformação da sociedade segundo o modelo da empresa, das empresas, e isso até no seu grão mais fino, é isso que é um aspecto da *Gesellschaftspolitik*⁸⁴ dos ordoliberalis alemães (FOUCAULT, 2008a, p.331-332).

Mais além, Foucault demonstra como esse modelo econômico da forma empresa, que considera o tríptico investimentos, custos e lucros, deverá ser desdobrado em todas relações sociais do indivíduo, “uma forma de relação do indivíduo consigo mesmo, com o tempo, com seu círculo, com o futuro, com o grupo, com a família” (FOUCAULT, 2008a, p.332), a fim de reconstituir no modelo social universalmente generalizado da empresa “[...] toda uma série de valores morais e culturais que poderíamos chamar de valores ‘quentes’” (FOUCAULT, 2008a, p.332). A política social enformada na empresa, reconstituidora destes valores “quentes” “[...] terá por função compensar o que há de frio, de impassível, de calculista, de racional, de mecânico no jogo da concorrência propriamente econômica” (FOUCAULT, 2008a, p.333). Infere-se, dessa forma, estabelecendo um paralelo com a introdução da forma empresa na educação, que a inserção de lógicas empresariais e a exigência de comportamentos concorrenciais, de um raciocínio de capitalização humana nas políticas educacionais realiza-se de um modo “quente”, associado a valores morais e construções culturais que assumem o empreendimento de si como modelo de existência para a vida, não apenas na fase estudantil (de capitalização humana pelo sistema de educação formal).

Alinhado a isto, ao tratar sobre o neoliberalismo americano, Foucault destacará o mercado como princípio de inteligibilidade, isto é, como “princípio de decifração das relações sociais e dos comportamentos individuais. O que significa que a análise em termos de economia de mercado, em outras palavras, em termos de oferta e procura, vai servir de esquema que se pode aplicar a campos não-econômicos” (FOUCAULT, 2008a, p.334). Devido a esta aplicação em campos não-econômicos, essa digressão sobre as formulações de Foucault, é muito importante para a presente pesquisa que investiga os princípios do mercado no campo educacional e da produção arquitetônica escolar.

⁸⁴ Tradução do alemão: política social.

O outro aspecto que o autor destacará sobre o neoliberalismo americano refere-se à avaliação em termos de mercado do poder público e de suas ações, invertendo o que o liberalismo colocava como determinação à relação do governo com o mercado:

Em outras palavras, no liberalismo clássico pedia-se ao governo que respeitasse a forma do mercado e se "deixasse fazer". Aqui, transforma-se o *laissez-faire* em não deixar o governo fazer, em nome de uma lei do mercado que permitirá aferir e avaliar cada uma das suas atividades. O *laissez-faire* se vira assim no sentido oposto, e o mercado já não é um princípio de autolimitação do governo, é um princípio que é virado contra ele. É uma espécie de tribunal econômico permanente em face do governo. Enquanto o século XIX havia procurado estabelecer, em face e contra a exorbitância da ação governamental, uma espécie de jurisdição administrativa que permitisse aferir a ação do poder público em termos de direito, temos aqui uma espécie de tribunal econômico que pretende aferir a ação do governo em termos estritamente de economia e de mercado (FOUCAULT, 2008a, p.339).

Outra noção cara ao neoliberalismo será a de “jogo”, a partir da qual compreende-se a relação entre Estado e sociedade, sendo o primeiro um prestador de regras em um jogo econômico, cujos jogadores são todos os indivíduos-empresas:

O *Rule of law* e o Estado de direito formalizam a ação do governo como um prestador de regras para um jogo econômico em que os únicos parceiros e os únicos agentes reais devem ser os indivíduos ou, digamos, se preferirem, as empresas. Um jogo de empresas regulado no interior de uma moldura jurídico-institucional garantida pelo Estado: é essa a forma geral do que deve ser o quadro institucional de um capitalismo renovado (FOUCAULT, 2008a, p.238).

Conforme Foucault cita Hayek⁸⁵, o sistema de leis (regra do jogo) garante a espontaneidade e a ordem do jogo econômico, no qual cada indivíduo, em consonância com seus planos pessoais, se dedica às suas atividades dentro do jogo.

Consoante os planos pessoais, os indivíduos comportam-se concorrencialmente no jogo econômico, utilizando-se de táticas conforme os objetivos definidos:

Concretamente, nessa sociedade liberal em que o verdadeiro sujeito econômico não é o homem da troca, não é o consumidor ou o produtor, mas a empresa, esse regime econômico e social em que a empresa não é simplesmente uma instituição, *mas certa maneira de se comportar no campo econômico – na forma da concorrência em função de planos e projetos, com objetivos, táticas, etc.* –, pois bem, vocês vêem que, nessa sociedade empresarial, quanto mais a lei dá aos indivíduos a possibilidade de se comportar como querem na forma da livre empresa, mais se desenvolvem na sociedade essas formas múltiplas e dinâmicas características da unidade “empresa”, mais, ao mesmo tempo, as superfícies de atrito entre essas diferentes unidades são numerosas e grandes [...] (FOUCAULT, 2008a, p. 240, grifo nosso).

Parece inevitável pensar que comportamento análogo seja esperado dos indivíduos escolarizáveis (e suas respectivas famílias), que devem fazer os planos e calcular as táticas a adotar no percurso escolar, a depender de seus objetivos futuros (continuação dos estudos, emprego, nível de vida e renda etc.).

Ao longo do curso ministrado, Foucault acabou por dedicar-se longamente ao que havia previsto como apenas a introdução, a saber, a racionalidade política na qual os problemas relativos à vida dos indivíduos que compõem a sociedade teriam ganhado forma enquanto questões colocadas ao governo. Entretanto, no resumo do curso o autor explica a temática pretendida do curso:

⁸⁵ Em seu livro “*The Road to Serfdom*” (1944).

O tema escolhido era portanto a “biopolítica”: eu entendia por isso a maneira como se procurou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças... (FOUCAULT, 2008a, p.431).

Assim, é a partir do liberalismo e da racionalidade governamental que Foucault define o percurso da biopolítica, ou seja, “mostrar em que o liberalismo é condição de inteligibilidade da biopolítica” (SENELLART, 2008, p.442). Neste sentido, interessa investigar a educação integrada à biopolítica, enquanto problema da sociedade colocado ao governo e aos demais “parceiros” a ele associados, segundo a racionalidade política neoliberal.

1.4.2 A forma empresa e a educação

As linhas que se seguem buscam, por meio de interpretações e extensões realizadas pela pesquisadora, associar a discussão empreendida por Foucault ao campo da educação, a fim de tentar identificar qual seria a transformação proposta à educação por parte da racionalidade neoliberal. Para isso, será retomada a argumentação de Foucault a respeito da questão das políticas sociais no liberalismo e depois no neoliberalismo.

A governamentalidade liberal, a partir do século XVIII, regida e limitada pelos interesses⁸⁶ recoloca os problemas do governo sobre a égide dos interesses. Semelhante à discussão empreendida pelo autor a respeito dos interesses relacionados às punições aplicadas pelo governo na sociedade, compreende-se que a educação será questionada por termos análogos: Interessa educar? Interessa a quem e qual o custo dessa investida? Segundo tal lógica, compreende-se que a educação republicana esteve alinhada desde seus primórdios, em maior ou menor grau, aos interesses de formação de mão de obra, condição interessante aos empregadores e aos empregados, estes últimos por conta do interesse em tornar-se interessante aos empregadores. Recoloca-se contemporaneamente a questão, em meio à governamentalidade neoliberal. Interessa educar para a forma empresa?

Mais ainda, se Foucault define a análise da governamentalidade – “[...] a maneira como se conduz a conduta dos homens [...]” (FOUCAULT, 2008a, p.258) – como um método de análise⁸⁷, infere-se ser possível olhar para a escola no neoliberalismo e questionar qual é a governamentalidade nas instituições escolares, qual a forma de conduzir os corpos escolarizáveis. Questiona-se se há uma governamentalidade característica do que seria uma escola neoliberal e, em caso afirmativo, quais seriam os princípios de conduta dos corpos segundo ela. Seriam, infere-se, princípios correspondentes aos do neoliberalismo, como a concorrência, o comportamento com base nos projetos e objetivos pessoais, o incentivo a uma atitude empreendedora⁸⁸.

Para além de inferências, claro está que a transformação da governamentalidade na sociedade capitalista neoliberal implica uma mudança nas instituições de ensino. Em um

⁸⁶ “O governo só se interessa pelos interesses” (FOUCAULT, 2008a, p. 62).

⁸⁷ “[...] a análise dos micropoderes ou dos procedimentos da governamentalidade não está, por definição, limitada a uma área precisa, que seria definida por um setor da escala, mas deve ser considerada simplesmente um ponto de vista, um método de decifração que pode ser válido para a escala inteira, qualquer que seja a sua grandeza. Em outras palavras, a análise dos micropoderes não é uma questão de escala, não é uma questão de setor, é uma questão de ponto de vista. Bom. Era essa, por assim dizer, a razão de método” (FOUCAULT, 2008a, p. 258).

⁸⁸ Ver Lucie Tanguy, em seu livro *“Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école: le tournant politique des années 1980-2000 en France”* (2016).

momento de sua argumentação Foucault afirma: “Quanto mais você multiplica a empresa, quanto mais você multiplica as empresas, quanto mais você multiplica *os centros de formação de uma coisa como uma empresa* [...]” (FOUCAULT, 2008a, p.204, grifo nosso)⁸⁹, sinalizando centros de formação que têm na empresa seu ideal normativo e enformador dos que por ele passam. Considerando a escola como um espaço de educação formal generalizado ou em vias de massificação nas décadas em que o neoliberalismo ganhou terreno junto aos países capitalistas, percebe-se que a sociedade enformada pela empresa solicita modificações nas políticas educacionais, para que as escolas sejam centros de formação segundo a racionalidade empresarial. Racionalidade esta que, alinhada à teoria do capital humano, será endereçada a todos os indivíduos.

Há outro ponto que merece atenção: a relação entre mercado e Estado. Se o “mercado representou, [...] na crítica liberal, o papel de um teste, de um espaço de experiência privilegiada onde se podem identificar os excessos de governamentalidade e até mesmo medi-los” (FOUCAULT, 2008a, p.435), para o ordoliberalismo ir-se-á além. Pede-se “à economia de mercado para ser em si mesma, não o princípio de limitação do Estado, mas o princípio interno de regulação do Estado” (FOUCAULT, 2008a, p.158). Segundo a acepção liberal, poder-se-ia questionar se o mercado não seria igualmente para a educação espaço privilegiado de regulação do excesso de governo, ou do governo em si mesmo. Dito de outra forma, a constituição de um mercado educacional⁹⁰ não permitiria identificar ditos excessos de governo por via de inúmeras e diversas políticas públicas educacionais? Porém, segundo a racionalidade neoliberal não se trata disto. Na linha de raciocínio neoliberal, a economia adentrará as políticas educacionais públicas, como princípio interno e não mais externo, como parece ser observável na atualidade: “Em outras palavras, um Estado sob a vigilância do mercado em vez de um mercado sob a vigilância do Estado” (FOUCAULT, 2008a, p.159). Um mercado educacional interno à própria política pública educacional parece ser o que autores como Laval (2004, 2012, 2016) observarão.

A política social resultante de um princípio de mercado interno ao Estado será uma política aberta à constituição de mercado:

Em relação a esse princípio de mercado como função reguladora indispensável da economia, qual era a tarefa do governo? Era organizar uma sociedade, implantar o que eles chamam de *Gesellschaftspolitik* tal que esses frágeis mecanismos de mercado, esses frágeis mecanismos concorrenciais possam agir, possam agir livremente e de acordo com sua estrutura própria. Uma *Gesellschaftspolitik* era portanto uma *Gesellschaftspolitik* orientada para a constituição do mercado. Era uma política que devia assumir e levar em conta os processos sociais a fim de abrir espaço, no interior desses processos sociais, para um mecanismo de mercado (FOUCAULT, 2008a, p.330).

Abrir espaço ao mercado significa ampliar os terrenos de concorrência. A esse respeito, o autor afirma: “A *Gesellschaftspolitik* deve portanto anular, não os efeitos antissociais da concorrência, mas os mecanismos anticoncorrenciais que a sociedade poderia suscitar, que poderiam, em todo caso, nascer na sociedade” (FOUCAULT, 2008a, p. 222). Compreende-se,

⁸⁹ A citação completa relaciona a sociedade empresarial e a sociedade judiciária: “Quanto mais você multiplica a empresa, quanto mais você multiplica as empresas, quanto mais você multiplica os centros de formação de uma coisa como uma empresa, quanto mais você força a ação governamental a deixar essas empresas agirem, mais, é claro, você multiplica as superfícies de atrito entre cada uma dessas empresas, mais você multiplica as ocasiões de contenciosos, mais você multiplica também a necessidade de uma arbitragem jurídica” (FOUCAULT, 2008a, p. 204).

⁹⁰ Ou melhor, de mercados educacionais, por nível de ensino e outras características constitutivas de nichos de mercado.

pois, que a política de sociedade encontra na escola terreno fértil à introdução da competição e da concorrência, a fim de alinhá-la ao mecanismo geral de funcionamento concorrencial de toda a sociedade neoliberal.

Além de uma política que deve abrir espaço ao mecanismo de mercado no interior dos processos sociais, deve ser uma política orientada pelo princípio da individualização, ou seja, uma “política social privatizada” (FOUCAULT, 2008a, p. 199):

[...] a política social deverá ser uma política que terá por instrumento, não a transferência de uma parte da renda ao outro, mas a capitalização mais generalizada possível para todas as classes sociais [...]. Trata-se de uma individualização da política social, uma individualização pela política social em vez de ser essa coletivização e essa socialização por e na política social (FOUCAULT, 2008a, p.197).

A educação, dentro desta lógica da política social, não seria, portanto, uma política de capitalização humana, no sentido da instrução e nos seus vínculos com um emprego e salários futuros, analisados na lógica privada, do indivíduo que realizou um investimento de “capitalização de si” por meio da política educacional?

Relacionando a esta individualização da política social, o autor analisará a passagem da França a uma “economia social de mercado” – enquanto sinônimo de economia neoliberal – e questionará o seu significado à política social. Foucault expressa a mudança na forma de se observar direitos sociais como saúde e educação, sob a lente de “benefícios compensatórios”, válidos apenas para uma parcela da sociedade:

Logo, se se quer ter uma proteção social eficaz sem incidência econômica negativa, há simplesmente que substituir todos esses financiamentos globais, todos esses subsídios mais ou menos categoriais, por um subsídio que seria em espécie e proporcionaria recursos suplementares a quem, e somente a quem, a título definitivo ou a título provisório, não alcança um patamar suficiente. Falando bem claramente, digamos que não vale a pena dar às pessoas mais ricas a possibilidade de participar do consumo coletivo de saúde; elas podem perfeitamente garantir sua própria saúde. Em compensação, vocês têm na sociedade uma categoria de indivíduos que [...] não podem alcançar um certo patamar de consumo que a sociedade considera decente. Pois bem, é para eles e em favor deles exclusivamente que se deveria atribuir o que constitui os benefícios compensatórios, os benefícios de cobertura característicos de uma política social. Por conseguinte, abaixo de certo nível de renda será pago certo complemento, ainda que, evidentemente, se tenha de abandonar a idéia de que a sociedade inteira deve a cada um dos seus membros serviços como a saúde ou a educação, ainda também [...] que se tenha de reintroduzir uma distorção entre os pobres e os outros, os assistidos e os não-assistidos (FOUCAULT, 2008a, p.280).

Essa concepção altera a compreensão da educação como direito e endereça a educação pública, como benefício compensatório, como uma espécie de salvaguarda⁹¹, aos que não podem capitalizar recursos privados para investir por si mesmos na educação de seus filhos.

Outro elemento importante da política social francesa no neoliberalismo é o imposto negativo, um subsídio aos que estão abaixo do patamar estabelecido de pobreza, não importando as causas de tal posição ocupada. O subsídio deve funcionar ao assistido de modo que “o estimule a voltar ao nível do patamar e ele se sinta suficientemente motivado, ao receber a assistência, para ter vontade, apesar de tudo, de passar de novo acima do patamar” (FOUCAULT, 2008a, p. 282). Ao estabelecer uma segurança social por baixo permite-se que o patamar definidor da pobreza atue acima e abaixo por meio da forma empresa: acima do

⁹¹ Segundo o princípio da regra de salvaguarda: “Essa idéia de que a economia é um jogo, de que há regras de jogo da economia garantidas pelo Estado e de que o único ponto de contato entre o econômico e o social é a regra de salvaguarda que faz que nenhum jogador seja excluído dele [...]” (FOUCAULT, 2008a, p.278).

patamar valem os mecanismos de concorrência empresarial e abaixo do patamar vale a ideologia que motiva o funcionamento de si próprio como empresa:

Acima do limiar, cada um deverá ser para si mesmo e para a sua família, de certo modo, uma empresa. Uma sociedade formalizada no modo da empresa e da empresa concorrencial vai ser possível acima do limiar, e ter-se-á simplesmente uma segurança-piso, isto é, uma anulação de certo número de riscos a partir de certo patamar inferior (FOUCAULT, 2008a, p.283-284).

Garantida uma existência mínima, a ideologia neoliberal da forma empresa atuará na motivação dos que desejarem reinserir-se ativamente no jogo, não mais como assistidos:

Em síntese, deixa-se às pessoas a possibilidade de trabalhar se quiserem ou se não quiserem. Proporciona-se sobretudo a possibilidade de não fazê-las trabalhar, se não se tem interesse de fazê-las trabalhar. Garante-se simplesmente a elas a possibilidade de existência num certo patamar, e é assim que poderá funcionar essa política neoliberal (FOUCAULT, 2008a, p.285).

O imposto negativo permite compreender a relação entre a liberdade dada ao indivíduo e os mecanismos de motivação à reinserção no “jogo econômico”, para a qual acredita-se que a educação é mobilizada. Interpreta-se a educação como constituinte dessa individualização da existência no jogo econômico, participando aos projetos e escolhas que regem o comportamento no jogo. Assim, a educação parece ser uma via possível (ao menos idealmente, pois as possibilidades reais de ascensão/mobilidade social via educação são questionáveis) para um “jogador” assistido, ou cuja família é assistida, alçar outra condição de futuro, em que se insira no jogo econômico como empresa⁹².

A política social francesa representa, para Foucault, uma radicalização da política social ordoliberal, visto que

[...] sem tocar em nada do jogo econômico e deixando, por conseguinte, a sociedade se desenvolver como uma sociedade empresarial, instaurar-se-ia um certo número de mecanismos de intervenção para assistir os que deles necessitam naquele momento, e somente naquele momento em que deles necessitam (FOUCAULT, 2008a, p.285).

A existência e manutenção de tal política de seguridade social francesa ancorará suas bases no discurso em torno da noção de capital humano, como desenvolvido por Laroque (1948)⁹³, a fim de assegurar sua manutenção.

A noção de capital humano é muito relevante à compreensão dos vínculos entre neoliberalismo e educação. Na aula de 14 de março de 1979 do mesmo curso, Foucault se dedicará ao neoliberalismo americano e à teoria do capital humano:

O interesse, creio, dessa teoria do capital humano está no seguinte: é que essa teoria representa dois processos, um que poderíamos chamar de incursão da análise econômica num campo até então inexplorado e, segundo, a partir daí e a partir dessa incursão, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos e em termos

⁹² A educação como via imaginada de reinserção no jogo econômico foi observada nas falas dos alunos com os quais foram realizadas atividades de campo da presente pesquisa na RMSP, conforme será debatido no Capítulo 2. Acredita-se que é sobre esse aspecto ideológico que se sustenta o discurso ascensionista da educação, o qual, originado em um outro momento histórico, é reproduzido por alunos e famílias, ao afirmarem que a educação carrega as possibilidades de um “futuro melhor”, entenda-se, melhor inserção futura no jogo econômico.

⁹³ “Todo industrial considera normal e necessário arrecadar sobre as suas receitas as somas indispensáveis para a manutenção do seu material. Ora, a Seguridade Social representa, em larguíssima medida, a manutenção do capital humano do país” (LAROQUE, 1948, pp.15-6 *apud* FOUCAULT, 2008, p.291). Referência do trabalho original (não consultado): LAROQUE, Pierre. *La Sécurité sociale dans l'économie française*. Conferência pronunciada no clube Échos, 6 nov.1948), Paris, Fédération Nationale des Organismes de Sécurité sociale, [sd], pp.15-6.

estritamente econômicos todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era de fato considerado, não-econômico (FOUCAULT, 2008a, p.302).

Partindo da definição de Irving Fischer, de renda como resultante/produzida por um capital, o capital humano será definido como todas as condições e competências de um indivíduo que permitem um rendimento, por meio do trabalho, expresso na forma de salários (ao longo do tempo de seu trabalho):

[...] se se admite que o salário é uma renda, o salário é portanto a renda de um capital. Ora, qual é o capital de que o salário é a renda? Pois bem, é o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário, de sorte que, visto do lado do trabalhador, o trabalho não é uma mercadoria reduzida por abstração à força de trabalho e ao tempo [durante] o qual ela é utilizada. Decomposto do ponto de vista do trabalhador, em termos econômicos, o trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência; como eles dizem: é uma “máquina”. E, por outro lado, é uma renda, isto é, um salário ou, melhor ainda, um conjunto de salários; como eles dizem: um fluxo de salários (FOUCAULT, 2008a, p. 308).

Assim,

[...] chega-se à idéia de que o salário não é nada mais que a remuneração, que a renda atribuída a certo capital, capital esse que vai ser chamado de capital humano na medida em que, justamente, a competência-máquina de que ele é a renda não pode ser dissociada do indivíduo humano que é seu portador (FOUCAULT, 2008a, p.311-312).

Sendo cada indivíduo portador de um capital que lhe é próprio, favorece-se a noção do empreendedorismo de si⁹⁴, a saber, do homem econômico (*homo oeconomicus*). Nos termos de Foucault:

O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (FOUCAULT, 2008a, p.311).

Fundada nos indivíduos econômicos, a racionalidade governamental será justamente racionalizada pelo “comportamento racional dos que são governados”:

Trata-se agora de regular o governo não pela racionalidade do indivíduo soberano que pode dizer “eu, o Estado”, [mas] pela racionalidade dos que são governados, dos que são governados como sujeitos econômicos e, de modo mais geral, como sujeitos de interesse, interesse no sentido mais geral do termo, [pela] racionalidade desses indivíduos na medida em que, para satisfazer a esses interesses no sentido geral do termo, eles utilizam certo número de meios e os utilizam como querem: é essa racionalidade dos governados que deve servir de princípio de regulação para a racionalidade do governo (FOUCAULT, 2008a, p.423).

Por isto, parece importante observar, nos comportamentos dos homens econômicos a racionalidade reguladora da ação governamental. Estudar política e programas educacionais públicos que parecem debitários da racionalidade neoliberal parece ser um meio de compreender o neoliberalismo como dispositivo de subjetivação, como poder enformador da sociedade, que, como tal, regula igualmente a racionalidade do governo. Nesse sentido, a

⁹⁴ No sentido de que o próprio indivíduo deve ser uma empresa (ou melhor, empresas).

reforma neoliberal da escola, se assim pode ser chamada, não ocorre apenas de cima para baixo, partindo do Estado, mas ocorre em todos os âmbitos (ainda que na maioria das vezes operada pelo Estado), perpassando os indivíduos escolarizáveis (enformados fora e dentro da escola por essa racionalidade), o corpo docente e coordenador, funcionários, comunidade escolar de modo ampliado (incluindo famílias e responsáveis) e todas as associações, organizações, empresas dentre outros agentes das políticas educacionais, e mesmo o interior do Estado (não como uma unidade, mas na diversidade dos que o integram).

Ao estudar a constituição e acumulação de capital humano, os neoliberais americanos estenderam a análise econômica a áreas anteriormente consideradas como não econômicas, como a criação e formação infantil, a relação pais/responsáveis e filhos, a herança cultural dos pais – próxima à abordagem de Bourdieu e Passeron em “Os Herdeiros”, porém integrada a uma análise econômica, a uma “economia do capital” (FOUCAULT, 2008a, p.320⁹⁵) – e a educação, em um sentido bastante amplo, que extrapola a educação formal:

Formar capital humano, formar portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais. Na verdade, não se esperaram os neoliberais para medir certos efeitos desses investimentos educacionais, quer se trate da instrução propriamente dita, quer se trate da formação profissional, etc. Mas os neoliberais observam que, na verdade, o que se deve chamar de investimento educacional, em todo caso os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional (FOUCAULT, 2008a, p.315).

Chega-se, deste modo, a uma “análise ambiental, como dizem os americanos, da vida da criança” (FOUCAULT, 2008a, p.317), para a qual a educação formal é uma das oportunidades de capitalização humana, embora não a única.

Foucault realiza considerações a respeito dos vários autores que trataram sobre o tema do capital humano, desde Jacob Mincer – “*Investment in human capital and personal income distribution*” (1958) –, destacando a importância de Gary Becker e Theodore Schultz. Este último em “*Investment in Human Capital: The role of education and of research*” (1971) cita a educação como uma das formas de investimento em capital humano⁹⁶, em acordo ao que seria compreendido pela análise ambiental dos fatores de vida contribuinte ao desenvolvimento do capital humano.

Para além dos investimentos educacionais, a teoria do capital humano orientará as políticas de crescimento e desenvolvimento econômico de todo o mundo, seja justificando o “atraso” de muitos países, seja explicando ou orientando o “progresso” de muitos outros:

⁹⁵ No manuscrito, Foucault cita a análise de Bourdieu em compreender “a cultura como solidificação social das diferenças econômicas” (FOUCAULT, 2008a, p.320), porém acrescenta na sequência:

“Ao passo que na análise neoliberal todos esses elementos estão diretamente integrados à economia e ao seu crescimento na forma da constituição do capital produtivo.

Todos os problemas de [herança?] – transmissão – educação – formação – desigualdade do nível, tratados de um ponto de vista único como elementos homogeneizáveis, eles próprios por sua [vez?] centrados, não mais numa antropologia, ou numa ética, ou numa política do trabalho, mas numa economia do capital. E o indivíduo visto como empresa, isto é, como um investimento/investidor [...].

Suas condições de vida são a renda de um capital” (FOUCAULT, 2008a, p.320).

⁹⁶ “[...] during the past decade, there have been important advances in economic thinking with respect to human capital. This set of investments is classified as follows: schooling and higher education, on-the-job training, migration, health, and economic information” (SCHULTZ, 1971, p.8 apud FOUCAULT, 2008, p.327). Referência do trabalho original (não consultado): SCHULTZ, Theodore W. *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*. New York: The Free Press, 1971.

É para esse lado, de fato, que se vê claramente que se orientam as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, mas também as políticas culturais, as políticas educacionais, de todos os países desenvolvidos. Do mesmo modo, também, a partir desse problema do capital humano, podem ser repensados os problemas da economia do terceiro mundo. E a não-decolagem da economia do terceiro mundo, como vocês sabem muito bem, está sendo repensada agora, não tanto em termos de bloqueio dos mecanismos econômicos, mas em termos de insuficiência de investimento do capital humano (FOUCAULT, 2008a, p.319).

Este ponto será retomado no Capítulo 4, na seção referente ao papel das organizações internacionais, porém vale desde já adiantar que é reproduzindo este discurso de falta de investimento em capital humano ou de nível geral de capital humano da mão de obra considerado insuficiente (ou inadequado em termos de competências requeridas pelo mercado de trabalho), que organizações como a OECD se valerão para implementação de seus programas educacionais, ainda na segunda década do século XXI.

A seguir será analisada a associação entre a forma empresa e a educação a partir da leitura de “Capitalismo e Liberdade” (1985/[1962]) de Milton Friedman, economista norte-americano da Escola de Chicago referencial ao neoliberalismo americano debatido por Foucault.

1.4.3 A educação e a empresa segundo Milton Friedman

A argumentação de Friedman permite vislumbrar a educação enquanto valor de mercado, investido em capital humano (FRIEDMAN, 1985), propondo a transformação de boa parte do que denomina ‘indústria da educação’ nacional, entenda-se público (FRIEDMAN, 1985, p.86), para um sistema em que:

O governo poderia exigir um nível mínimo de instrução financiada dando aos pais uma determinada soma máxima anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais "aprovados". Os pais poderiam usar essa soma e qualquer outra adicional acrescentada por eles próprios na compra de serviços educacionais numa instituição "aprova" de sua própria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas [...] (FRIEDMAN, 1985, p.86).

O autor elaborava, dessa forma, a noção de *vouchers* educacionais⁹⁷, que desmantela a educação como um direito sob responsabilidade do Estado, e propõe uma forma de financiamento Estatal de estabelecimentos privados.

O componente da transferência da escolha aos pais, com toda a retórica de liberdade que a acompanha, também não é negligenciável. Os pais transformam-se em “clientes” que ao escolherem os estabelecimentos de sua preferência contribuem à diferenciação e concorrência entre estabelecimentos. Essa forma de educação financiada pelo Estado é mantida, associada a uma capitalização adicional dos pais, a depender de suas possibilidades e interesses quanto aos projetos educacionais em relação aos seus filhos.

O autor afirma, deste modo, a suposta supremacia da educação do tipo empresa em relação à forma de educação pública universal, como direito: “Aqui também, como em outros campos, a empresa competitiva pode satisfazer de modo mais eficiente as exigências do consumidor do que as empresas nacionalizadas e as organizadas para servir a outros propósitos”

⁹⁷ Friedman já havia introduzido essa noção dos vouchers educacionais em texto anterior, “*The Role of Government in Education*”, ainda em 1955, na obra “*Economics and the Public Interest*”, de Robert A. Solo (Ed.).

(FRIEDMAN, 1985, p.88).

Depreende-se que seu argumento se funda essencialmente na relação entre “gasto” e “qualidade”⁹⁸, relação que perdura como argumento da defesa do investimento privado na educação pública. O autor também corrobora a associação entre qualidade de ensino e distribuição territorial, ainda que a exemplifique com a categoria das escolas públicas (cuja definição ataca), a partir de sua constatação de que “as ‘boas’ escolas públicas estão situadas nos bairros ou quarteirões de renda alta” (FRIEDMAN, 1985, p.88). Nesta lógica, a solução proposta por Friedman, ao menos para a educação primária e secundária, seria uma combinação entre instituições escolares públicas e privadas, a fim de possibilitar “o surgimento de uma sadia competição entre as escolas” (FRIEDMAN, 1985, p.89).

Por meio da argumentação de Friedman percebe-se as características centrais da política educacional no neoliberalismo analisadas por Foucault: a extensão da lógica do mercado a campos anteriormente tangenciados pelas prerrogativas econômicas, tal como a educação, a individualização da política social, a forma empresa aplicada à escola (como sinônimo de maior qualidade, eficiência e adaptação ao cliente), competição como norma, economia de mercado no interior do Estado.

A proposta dos *vouchers* educacionais foi implementada em vários países, em maior ou menor escala, como por exemplo em vários estados dos Estados Unidos (na década de 1990), no Chile (a partir de 1981, em um programa nacional), na Suécia⁹⁹ (a partir de 1991), entre outros. É de grande relevância retomar a origem dessa formulação em um momento em que ela volta a encontrar terreno fértil no Brasil. Em 2018 o candidato à presidência da república João Amoêdo (Partido Novo) tinha como proposta os *vouchers* e em 2019 foi novamente aventada a possibilidade de implementação de tal proposta pelo Ministro da Economia¹⁰⁰.

É relevante ressaltar que tal concepção educacional empresarial proposta por Friedman também se relaciona à tipologia arquitetônica escolar, como perceptível na distinção realizada pelo economista entre despesas de instrução e despesas de educação:

Talvez seja correto classificar como despesas de instrução as realizadas na construção de estruturas luxuosas e magníficos campi. Mas é difícil considerá-las como despesas de educação. Isso também é verdade para os cursos de basquete, de danças sociais e outros tantos itens assim considerados por educadores ingênuos. Apresso-me a acrescentar que não tenho nada contra os pais gastarem seu dinheiro em tais *frivolidades*. Trata-se de decisões deles próprios. A objeção repousa na utilização de dinheiro levantado com impostos cobrados de pais e não pais, da mesma forma, para tais propósitos. Onde estão os “efeitos colaterais” que justificam tal uso do dinheiro dos impostos? (FRIEDMAN, 1985, p.90, grifo nosso).

Observa-se deste modo, que um programa educacional e arquitetônico ampliado e que preveja espaços destinados à formação em sentido cultural e esportivo (incluindo atividades artísticas, esportivas e de convívio) enquadrar-se-ia como exemplo de “frivolidades”, a equiparação de danças sociais com basquete, não é mero acaso, esconde um conjunto de disciplinas artísticas e culturais, sem utilidade para o mercado. Com base nisto, compreende-se a redução da concepção de educação a seu papel de instrução, pois vista sob o ponto de vista estritamente

⁹⁸ “Até onde a qualidade está relacionada com os gastos, como de fato quase sempre está [...]” (FRIEDMAN, 1985, p.88).

⁹⁹ Vide Goarant (2018).

¹⁰⁰ A esse respeito, vide Pires (2018) e Filho (2019). Sintomático verificar que mesmo organizações como o “Todos pela Educação” manifestaram-se contrários à proposta dos *vouchers*, vide Todos pela Educação (2019).

econômico¹⁰¹.

Justificando a necessidade da gradual retirada do Estado da administração escolar, o autor defende uma transição gradual, a partir de um estímulo à “experimentação em pequena escala” (FRIEDMAN, 1985, p.93). Pois é justamente uma experimentação de tal tipo que recentemente foi proposta à Região Metropolitana de São Paulo, por meio dos Contratos de Impacto Social (CIS), que serão tratados posteriormente.

A argumentação de Friedman associa-se à lógica da gradual desresponsabilização estatal e paralela constituição de um mercado escolar, que vêm sendo gestada e implementada mundialmente a partir dos anos 1990 – tendo no referido autor um dos principais referenciais teóricos – como bem elucidado por Laval e Dardot (2016):

Essa orientação a favor de um “mercado escolar” dominou as políticas de reforma escolar no mundo a partir dos anos 1990, em graus diferentes conforme o país. Isso não deixou de ter consequências para a fragmentação dos sistemas educacionais e a diferenciação dos locais e dos modos de escolaridade, de acordo com as classes sociais (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 225).

No contexto francês, destaca-se a criação em 2013, do *Conseil National Éducation-Économie* (Conselho Nacional Educação-Economia¹⁰²) por iniciativa do Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Pesquisa, cuja motivação é a de promover “uma reflexão prospectiva sobre a articulação entre o sistema educativo e as necessidades do mundo econômico” (CONSEIL NATIONAL ÉDUCATION-ÉCONOMIE, 2016, p.3, tradução nossa¹⁰³). A ausente atribuição de importância a uma formação em sentido amplo bem se adequa à motivação de “melhorar a inserção profissional dos jovens” (CONSEIL NATIONAL ÉDUCATION-ÉCONOMIE, 2016, p.3, tradução nossa¹⁰⁴).

Se a formação não está mais em questão, ao menos não nos moldes de períodos precedentes da história da educação pública, há de se debater quem são os “usuários” da transformada (ou em transformação) escola pública: “Se a escola republicana põe ênfase na formação do cidadão, a neoliberal se orienta pela satisfação do usuário, cliente, consumidor” (TOMAZI, 2005, p.175).

¹⁰¹ Nesse sentido, destaca-se as sucessivas reduções dos espaços escolares ao mínimo necessário para o atendimento da demanda. Em contrapartida, na experiência brasileira de luta pela qualidade da educação pública, cita-se a importante contribuição do mecanismo CAQi – Custo Aluno-Qualidade Inicial, vide Campanha Nacional pelo Direito à Educação ([201-], On-line) –, que busca levar em consideração o espaço arquitetônico em um cálculo invertido dos investimentos educacionais, ao definir um custo básico por aluno, segundo padrões mínimos de qualidade da ação pedagógica e social, ao contrário de dividir entre todos os alunos o montante total disponível.

¹⁰² As citações trazidas a seguir dizem respeito a uma publicação deste mesmo Conselho, definida como “uma caixa de ferramentas” para “descobrir as principais ações que são possíveis de conduzir com os estabelecimentos escolares para favorecer o conhecimento do mundo econômico e profissional, desenvolver o espírito de iniciativa dos estudantes e acompanhar suas ações recentes na elaboração de seu projeto de orientação” (CONSEIL NATIONAL ÉDUCATION-ÉCONOMIE, 2016, tradução nossa). Original em francês: “*Au fil des pages de cette ‘boîte à outils’, vous pourrez découvrir les principales actions qu’il est possible de conduire avec les établissements scolaires pour favoriser la connaissance du monde économique et professionnel, développer l’esprit d’initiative des élèves et accompagner ces derniers dans l’élaboration de leur projet d’orientation*” (CONSEIL NATIONAL ÉDUCATION-ÉCONOMIE, p.3, 2016).

¹⁰³ “[...] *une réflexion prospective sur l’articulation entre le système éducatif et les besoins du monde économique*” (CONSEIL NATIONAL ÉDUCATION-ÉCONOMIE, 2016, p.3)

¹⁰⁴ “[...] *améliorer l’insertion professionnelle des jeunes*” (CONSEIL NATIONAL ÉDUCATION-ÉCONOMIE, 2016, p.3).

1.5 O avanço neoliberal na educação e o processo de desmonte das políticas públicas educacionais

A retomada da argumentação de Foucault a respeito da forma empresa como modelo normativo à sociedade neoliberal e das teorias mobilizadas pelas políticas sociais neoliberais, como a teoria do capital humano, visou propiciar um quadro geral de como a mudança para uma racionalidade governamental neoliberal implica em mudanças no campo da educação. Elabora-se, no neoliberalismo, um distinto projeto de escola pública, frente à escola pública republicana. Utiliza-se “projeto” pois compreende-se que apesar de todos os avanços deste, não se tem sua implementação completa, visto que a educação é um campo em disputa.

Será a partir da argumentação de Foucault que Laval realizará sua associação entre a escola e a empresa, no seu já citado livro “A Escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público” (LAVAL, 2004¹⁰⁵), no qual analisa como o neoliberalismo influenciou os sistemas educacionais, sobretudo o francês:

A força do novo modelo e a razão pela qual ele pouco a pouco se impõe, referem-se precisamente à forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura (LAVAL, 2004, p.XVI).

Laval evidenciará a sujeição do projeto de uma nova escola ao modelo econômico:

O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um “economicismo” aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico (LAVAL, 2004, p. 03).

A enunciada crise crônica da escola – a qual é constantemente documentada e informada em “quadros clínicos” (LAVAL, 2004, p.IX) educacionais – suprime o discurso progressista e iluminista da emancipação em vias de ocorrer pelo conhecimento. A escola é então atacada pela corrente liberal pela ineficiência frente ao desemprego e em termos de inovação e por uma corrente sociológica por atuar em uma espécie de seleção social. A escola em crise sob o espírito de uma obcecada demanda inovacional reclama sucessivas reformas, “necessárias” sobretudo em si próprias, ainda que rompam com a possibilidade de uma política educacional continuada. A continuidade que se percebe é rumo à execução do conceito de escola neoliberal, como bem formulado por Laval:

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais (LAVAL, 2004, p.XI e XII).

As reformas relativas ao campo educacional, dentre as quais a privatização é apenas uma dimensão, contribuem para “fazer da escola um trunfo (aposta capital) maior da civilização

¹⁰⁵ Data de sua publicação no Brasil, sendo que na França foi publicado em 2003.

e um lugar de muito fortes tensões” (LAVAL, 2004, p.XII). A escola, antes preocupada com seu valor sociopolítico e cultural, centra-se agora no valor profissional do conhecimento transmitido. A crescente importância do saber à competição das economias pesa à realização das “reformas que, em escala mundial, pressionam para a descentralização, para a padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo ‘gerenciamento’ das escolas, para a ‘profissionalização’ dos professores” (LAVAL, 2004, p.XII). A educação reduzida à formação de capital humano é medida, pois, em sua atratividade capitalista:

A educação, da mesma forma que a estabilidade política, a liberdade de circulação financeira, o sistema fiscal favorável às empresas, a fraqueza do direito social e dos sindicatos e o preço das matérias-primas, se tornou um “fator de atratividade” dos capitais cuja importância cresce nas estratégias “globais” das empresas e nas políticas de adaptação dos governos. A esse título, ela se torna entre outros um “indicador de competitividade” de um sistema econômico e social (LAVAL, 2004, p.XII e XIII).

A escola em tempos de redução de muitos aspectos da vida social à dimensão mercantil, exacerba, em si própria, relações de consumo, em que os agentes envolvidos são vistos como clientes de um produto privado. Tais relações são fundantes à compreensão de redução/negação dos espaços públicos, o que impacta diretamente o campo arquitetônico: “Com a universalização da conexão mercantil dos indivíduos, parece chegada a época de um enfraquecimento das formas institucionais que acompanharam a construção dos espaços públicos e dos Estados-nações” (LAVAL, 2004, p. XVIII¹⁰⁶).

Não se trata, pois, de analisar a destruição da escola, mas sim o seu processo de mutação, caracterizado por três tendências majoritárias: “[...] uma desinstitucionalização, uma desvalorização, e uma desintegração” (LAVAL, 2004, p. XVIII):

Desinstitucionalização? A adaptabilidade às demandas e a fluidez nas respostas que se espera dessa escola, concebida doravante como produtora de serviços, levam a uma liquefação progressista da “instituição” como forma social caracterizada por sua estabilidade e sua autonomia relativa. Essa tendência está diretamente ligada ao modelo de escola como “empresa aprendiz”, gerida segundo os princípios do novo gerenciamento e submetida à obrigação de resultados e de inovações. A instituição é considerada capaz de se transformar em uma “organização flexível”. Desvalorização? Mesmo se a educação é mais do que nunca reconhecida nos discursos oficiais como um fator essencial de progresso, só se pode constatar a erosão dos fundamentos e das finalidades de uma instituição até lá voltada à transmissão da cultura e à reprodução dos quadros sociais e simbólicos da sociedade no seu conjunto. Os objetivos que se podem dizer “clássicos” de emancipação política e de expansão social que estavam fixados para a instituição escolar, são substituídos pelos imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional. Assistem-se, no plano da escola, à transmutação progressiva de todos os valores em um único valor econômico. Desintegração? A introdução de mecanismos de mercado no funcionamento da escola, através da produção da “escolha das famílias”, quer dizer, de uma concepção consumidora da autonomia individual, pressiona a desintegração da instituição escolar. As diferentes formas de consumo educativo realizam, de modo descentralizado e “leve”, uma reprodução das desigualdades sociais segundo novas lógicas que não têm grande coisa a ver com a “escola única”. O novo modelo de escola funciona com a “diversidade”, a “diferenciação” em função dos públicos e das “demandas” (LAVAL, 2004, p. XVIII e XIX).

¹⁰⁶ Sintomático deste aspecto é a análise da redução, funcionalização ou fragmentação dos espaços de convívio e/ou de uso coletivo no interior das escolas públicas analisadas.

A escola marcada por tais tendências é considerada como uma escola híbrida (LAVAL, 2004), com características próprias ao setor mercantil e outras representativas ao funcionamento burocrático, sinalizando o ideal rompido de “escola emancipadora” segundo visão universalizante do direito à educação. Tal escola escancara, portanto, de um lado a transformação da escola pública em espaço de transmissão de “aprendizados dóceis às empresas e voltados para a satisfação do interesse privado” (LAVAL, 2004, p.XXI) – segundo o qual a escola “não é mais do que uma antecâmara de uma vida econômica e profissional muito desigual” (LAVAL, 2004, p.XXI) –, e por outro

[...] aparece como uma megamáquina social comandada de cima por um “centro organizador” poderoso e diretivo, ele mesmo pilotado por estruturas internacionais e intergovernamentais definindo de maneira muito uniforme os “critérios de comparação”, as “boas práticas gerenciais e pedagógicas”, os “bons conteúdos” correspondentes às competências requeridas pelo mundo econômico (LAVAL, 2004, p.XX).

O neoliberalismo, em suas orientações e determinações educacionais, associa-se em parte ao ideário educacional utilitarista, que recomendaria por exemplo, que “o povo tem necessidade de certos conhecimentos ligados à prática, para seu bem-estar. Os outros lhe sendo inúteis são desvalorizados” (LAVAL, 2004, p. 08). O autor retoma obras e discursos modernizadores¹⁰⁷ que baseiam-se em argumentações econômicas, que por meio de inúmeros termos, como “rendimento”, “performance”, “eficácia”, demarcam a aproximação do funcionamento das instituições escolares às empresariais enquanto objetivo a visar, assim como um “certo acomodamento entre a missão cultural e política da escola e o novo imperativo econômico” (LAVAL, 2004, p. 11).

As reformas escolares que caminham na direção da produtividade são, portanto, caracterizadas pela padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do gerenciamento educativo. Para atingir tais objetivos desenvolveu-se tanto uma maior abertura à despesa privada, quanto uma “redução da cultura ensinada apenas às competências necessárias à empregabilidade dos assalariados, para o encorajamento de uma lógica de mercado na escola e da competição entre famílias e alunos para o ‘bem caro’ e, portanto, caro, da educação” (LAVAL, 2004, p. 12).

Tal concepção escolar crescentemente voltada à lógica mercantil, privatista e individualista ganha espaço a partir dos anos 1980, com a desestruturação fordista e com a derrocada do emprego como fator de inclusão (LAVAL, 2004). A tendência descentralizada se reforça, caracterizando um gerenciamento escolar moderno baseado pela demanda, no qual

[...] os imperativos de eficácia impostos à escola começam a se tornar preponderantes, inicialmente por razões de controle dos custos, em seguida, por razões de concorrência entre países e entre empresas e enfim, por razões propriamente ideológicas: a escola é, cada vez mais, vista como uma empresa entre outras, compelida a seguir a evolução econômica e a obedecer às restrições do mercado (LAVAL, 2004, p. 13).

¹⁰⁷ Laval cita, por exemplo, a obra de Lê Thành Khôi, *“L’Industrie de l’enseignement”* (Éditions de Minuit, Paris, 1973), na qual o “autor constata que o ensino transformado, em diversas etapas, em uma verdadeira indústria de massa, só pode, doravante, ser descrito sistematicamente, com a ajuda de categorias econômicas. Essa interpretação do ensino distingue três funções da educação moderna: a formação de uma mão-de-obra qualificada, a mudança cultural que prevalece sobre a herança e a formação de cidadãos responsáveis” (LAVAL, 2004, p. 10).

É importante ressaltar que, embora a ação de gestão Estatal seja anunciada como descentralizada, do ponto de vista das avaliações diagnósticas manifestar-se-á sua centralização, também para as unidades periféricas:

Esse Estado, guiado pelos novos princípios da ação pública, fica conhecido por definir as grandes perspectivas e avaliar, *a posteriori*, os resultados de uma gestão mais autônoma, com a ajuda de um sistema estatístico rigoroso, que deve permitir a “pilotagem” das unidades locais e periféricas (LAVAL, 2004, p. 13).

1.5.1 Entre o novo mundo do trabalho e o novo mundo da educação

Associando as modificações do campo escolar às transformações do campo do trabalho, Laval (2004) identifica uma correspondência entre o “trabalhador flexível” visado pelas empresas e a descentralização escolar: “a nova ‘regulação’ no trabalho residiria em uma maior margem de ação deixada à periferia e a um controle fundamentado na realização dos objetivos” (LAVAL, 2004, p. 15-16). Se aos trabalhadores exige-se a formação contínua, associada ao aperfeiçoamento de sua “empregabilidade” e adaptabilidade, à escola será requerida uma nova missão em quesito de adaptabilidade às demandas dos empregadores: “Para produzir esses assalariados adaptáveis, a escola em si, a reboque do mercado de trabalho, deveria ser uma organização flexível, em permanente inovação, respondendo tanto aos desejos muito diferenciados e variáveis das empresas quanto às necessidades diversas dos indivíduos” (LAVAL, 2004, p. 16). A escola seria, portanto, uma aprendizagem às condições adversas, mutáveis e em curso, sendo que a “‘competência’ primeira [...] consistiria em ‘aprender a aprender’ para fazer face à incerteza erigida como entrave permanente da existência e da vida profissional” (LAVAL, 2004, p. 17).

As transformações escolares apresentadas colocam em cheque o discurso escolar ascensional, segundo o qual, por muito tempo “muito mais indivíduos puderam antecipar uma progressão social, não apenas para si próprios, mas também para seus filhos, graças a seus estudos” (LAVAL, 2004, p. 17). Com a quebra da inclusão social a partir do trabalho¹⁰⁸ e com a decorrente “degradação do vínculo entre diploma e emprego” (LAVAL, 2004, p. 17), observa-se a alteração do valor social conferido pelo diploma. O mercado de trabalho assume, desta forma, a função de seleção e legitimação de um conjunto de competências pessoais necessárias ao desempenho das funções que exige aos trabalhadores. Progressivamente assume o lugar de instituições tradicionais de formação em seu papel relativo à formação/instrução ao trabalho, face à degradação do valor social de títulos escolares e acadêmicos que frequentemente são identificados por sua validade temporária, como enunciado por Laval:

Certos relacionamentos oficiais reforçam a ideia segundo a qual os diplomas entregues pelas universidades não valeriam mais alguns anos após sua primeira entrega, o que só acentua a disparidade crescente entre o valor jurídico de um título e seu valor social. A escola e a Universidade se vêem, então, representar um papel ambíguo que consiste em manter, por diplomas de validade temporária, a precariedade do valor escolar e profissional dos indivíduos (LAVAL, 2004, p. 19).

Se as transformações no mundo do trabalho visibilizam a atual sociedade de mercado, a escola, produzida pela mesma sociedade, padece de sintomas similares: “Sobretudo, não se vê como uma escola, cujas competências seriam as mesmas da sociedade de mercado, poderia

¹⁰⁸ A esse respeito, resalta-se o programa Bolsa Família, o qual baseia-se em uma integração social pelo consumo, que se concretiza por meio de distribuição condicionada de renda, e que tem na frequência escolar uma de suas condições.

contrariar os efeitos de dissolução que o curso atual do neoliberalismo engendra” (LAVAL, 2004, p. 20).

1.5.2 O capital humano: as ações de investimento/capitalização na educação

A ênfase da escola na sociedade de mercado é a do capital humano, compreendido como estoque de competências e saberes passíveis de valorização econômica. Visto dessa forma, o potencial de capital humano a ser valorizado por meio da educação justificaria o investimento, que deixa de ser visto como despesa na medida em que promete retornos substanciais. Retorno este que justifica o interesse e a corresponsabilização de financiamento educacional:

Se a despesa educativa é, de início, destinada à formação de um capital humano, a questão que se coloca é, com efeito, saber quem deve pagar, quem deve definir os conteúdos, quem deverá ser o mestre-de-obras dessa formação. Em função dos ganhos esperados, o financiamento deve ser repartido entre o Estado, a empresa e o indivíduo. Entretanto, o Estado não deve se desinteressar pela educação uma vez que existem “externalidades positivas”, quer dizer, efeitos benéficos para toda a coletividade (LAVAL, 2004, p. 27).

Baseado nesta intenção de repartição dos custos educacionais que devem ser compreendidas as propostas de organizações internacionais quanto às possibilidades de financiamento ou cofinanciamento, de modo a aliar os retornos privados às externalidades positivas. Laval bem enuncia o crescente interesse e investimento de organizações como a OCDE em capital humano, em uma atitude que denomina como “apostas estratégicas da ‘massa cinzenta’ ou dos recursos humanos que se tornaram cada vez mais importantes na competição entre empresa transnacionais e entre economias nacionais” (LAVAL, 2004, p.4).

Laval *et al.* (2012) destacam que organizações como OECD conceituam capital humano em uma concepção alargada, de acordo com a possibilidade de aumento do bem-estar pessoal, incluindo o bem-estar escolar e econômico. Nesse sentido, interessa ressaltar o retorno em benefícios pessoais e coletivos advindos desse “estoque” de capital humano:

Por capital, não estamos nos referindo apenas à natureza durável dos bens, ao contrário dos bens de consumo, queremos dizer que esses bens constituem um “estoque” que é uma fonte de renda. Em outras palavras, a natureza capital do conhecimento ou dos bens pessoais a que se refere este termo é que eles são fontes de renda adicional ou benefícios pessoais. O esforço despendido pelo indivíduo - em termos de tempo e dinheiro - assim como os gastos da comunidade em educação e treinamento é considerado um investimento porque leva ao aumento dos ganhos (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa¹⁰⁹).

O capital humano rapidamente consolida-se como “recurso econômico primordial” a partir do qual Laval, ainda no início dos anos 2000 vislumbrava o nascimento de um “modelo educativo internacional” (LAVAL, 2004, p.4). Dessa forma,

¹⁰⁹ “Par capital, on ne vise pas seulement le caractere durable des biens, à l’opposé des biens de consommation, on veut dire que ces biens constituent un ‘stock’ qui est source de revenus. Autrement dit, la nature capitaliste des connaissances ou des atouts personnels qu’on désigne sous ce terme tient au fait qu’ils sont sources d’un surcroît de revenu ou d’avantages personnels. Les efforts consacrés par l’individu – en temps et en argent – ainsi que les dépenses consacrés par la collectivité à l’éducation et à la formation sont considérés comme un investissement parce qu’ils sont sources d’une rémunération accrue”(LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

A educação não traz apenas uma contribuição essencial à economia, ela não é somente um “input” em uma função de produção, ela é, daqui em diante, compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica. Desse modo, é considerada como uma atividade que tem um custo e um rendimento e cujo produto é assimilável a uma mercadoria. Como dizia [...] o ex-Ministro da Educação Claude Allègre, a formação é “o grande mercado do próximo século” (LAVAL, 2004, p.4)

A ordem resultante de tais transformações no campo educacional corresponderia “à perda progressiva da autonomia da escola que é acompanhada por uma valorização da empresa erigida em ideal normativo” (LAVAL, 2004, p.04-05).

As transformações no campo escolar, enunciadas nesta obra, encontram-se fortemente representadas por um léxico que serve à sua divulgação e propagação: “Todo o léxico que acompanha o ‘pensamento-gerencial’ pode supostamente ser aplicado à ação educativa em todas as dimensões” (LAVAL, 2004, p. 44). A intersecção entre educação e economia se estabelece proporcionalmente à homogeneização dos discursos das duas esferas, que deixam de ser separadas:

É por exemplo, a noção de “aprendizado ao longo da vida”, estreitamente associada às de eficácia e performance, ou ainda à de competência, que fazem passar a lógica econômica dentro da lógica escolar em nome de uma representação essencialmente prática do saber útil e graças a categorias mentais homogêneas (LAVAL, 2004, p. 45-46).

Se o aprendizado deve se suceder ao longo de toda a vida, cada etapa de ensino formal deve cumprir um estágio de tal formação: “O ensino escolar é, cada vez mais, visto como uma ‘formação inicial’, quer dizer, preparatória à formação profissional [...] A escola está presente para assegurar um tipo de acumulação primitiva de capital humano” (LAVAL, 2004, p. 46). Esta acumulação primitiva vê no ensino superior uma possível etapa posterior da capitalização, de maneira semelhante à forma com vê a própria atividade profissional empresarial, visto que “a empresa deve procurar tornar-se uma organização ‘qualificante’ ou ‘que ensina’. Essa concepção dá à empresa um ‘ponto de vista’ sobre a educação e uma legitimidade para intervir na ‘formação inicial’” (LAVAL, 2004, p. 47).

A escola deve tornar-se um instrumento de capacitação do indivíduo frente à necessidade de aprendizagem contínua, deve formá-lo em autonomia e flexibilidade para que possa realizar tal *continuum* educacional por si próprio. A escola “deve, em função disso, abandonar tudo o que se pareça com uma ‘acumulação’ de saberes supérfluos, impostos, aborrecidos” (LAVAL, 2004, p. 49), visto que tal instituição “[...] recebe por missão principal dotar os futuros trabalhadores de atitudes que possam transpor contextos profissionais variáveis” (LAVAL, 2004, p. 59).

A transformação dos indivíduos segundo esta lógica empresarial abarca, portanto, todos os domínios de sua vida individual, que “tornam-se potencialmente ‘recursos’ indiretos para a empresa, já que são uma oportunidade para o indivíduo melhorar seu desempenho pessoal” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 345). Os alunos – assim como os professores, funcionários, pais e toda a comunidade – acabam por transformarem-se segundo novo modelo de sujeito, como um “proprietário de ‘capital humano’, capital que ele precisa acumular por escolhas esclarecidas, amadurecidas por um cálculo responsável de custos e benefícios. Os resultados obtidos na vida são fruto de uma série de decisões e esforços que dependem apenas do indivíduo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.346).

A escola destituída da possibilidade de disputa de hegemonia, ao ser expressão do discurso hegemônico do mercado, se torna parte integrante do processo de aprendizagem a

este mesmo mercado:

Se o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo de mercado, o trabalho de educação realizado por economistas pode e deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito. A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina (DARDOT; LAVAL, 2016, p.150 e 151).

Se o capital humano se valoriza exponencialmente e a educação é vista como horizonte de expansão dos mercados do século presente, compreendem-se as estratégias de competição entre países e governos rumo a exploração e desenvolvimento deste interessante nicho de mercado, como bem observa-se pelo objetivo da Comissão Europeia em tomar a liderança na economia do conhecimento, em termos de dinamicidade e competitividade (LAVAL, 2004). Em Memorando sobre a Educação e a Formação ao Longo de Toda a Vida (2000) da União Europeia, apresenta-se a deliberada política de educação ao longo de toda a vida, passível de compreensão a partir da dimensão empregatícia e empresarial:

Na “sociedade cognitiva” não pode mais existir lugar separado do mundo profissional, exclusivamente consagrado aos saberes acadêmicos. Na verdade, não existe mais lugar “gratuito” independentemente da categoria totalizadora da aprendizagem, não pode haver mais do que “pontes”, “redes de aprendizado”, “rotas flexíveis”, “parcerias”, e todas as formas de interpenetração facilitadas pelo uso das novas tecnologias (LAVAL, 2004, p. 51).

Nesta sociedade, o imperativo do aprendizado ao longo da vida é a expressão da responsabilização do indivíduo por seu dever em aprender continuamente (LAVAL, 2004). Verifica-se o escorregamento do papel desempenhado pela instituição escolar, de garantia de um direito rumo ao sentido de “serviço”, termo que determina relações empresariais de demanda, oferta e constituição de clientes, relações avessas à educação em si. Interessante observar como Laval conceitua tal mudança como uma “transformação do sistema educativo em um apêndice da máquina econômica” (LAVAL, 2004, p. 64), acarretando uma aparente neutralidade das novas finalidades atribuídas à escola, adequadas novamente à concepção de capital humano:

Se, por um lado se faz uma concessão de que o financiamento do sistema escolar deva permanecer público, é para logo afirmar que sua missão de “serviço público” o obriga a se tornar uma empresa assegurando um “serviço” de formação para cliente/usuário que formulam uma demanda a ser satisfeita (LAVAL, 2004, p.64).

A fim de orientar este indivíduo observa-se um vasto aparato e um conjunto de instituições que se destinam a informar e conduzir a escolha¹¹⁰: “Isso supõe que, para escolher de modo lúcido, o que ele deve aprender, ele seja bem informado pelas ‘agências de orientação’. Elas liberarão sua motivação, lhe fornecerão informações pertinentes e lhe ‘facilitarão a tomada de decisão’” (LAVAL, 2004, p. 53).

Os professores, por sua vez, destituem-se de um papel de detentores do conhecimento a ser transmitido, para serem orientadores dos percursos individuais de seus alunos: “[...] eles se tornarão ‘guias, tutores e mediadores’ que deverão acompanhar os

¹¹⁰ Relativo a isto, no contexto dos estudos de caso franceses, cita-se o *Guide to International Education in Paris Region* que assume, em *Île-de-France*, um papel orientador da escolha educacional por parte dos pais.

indivíduos isolados no seu processo de formação”¹¹¹ (LAVAL, 2004, p.53). A reforma dos *Lycées* na França e a clara orientação profissional que a escola e o professor devem desempenhar são exemplares do percurso a ser conduzido. De modo muito similar, a reforma do ensino médio nacional delega à escola a orientação quanto aos “projetos de vida dos estudantes” (BRASIL, [201-], On-line).

1.5.3 As mudanças das concepções pedagógicas

Laval (2004) descreve uma importante mudança em âmbito pedagógico: a alteração da utilização do termo “conhecimentos” para “competências”, sinalizando, portanto, um conhecimento vinculado a uma prática, a qual determina a utilidade produtiva do indivíduo que a detém:

Definida como uma característica individual, a categoria de “competência” participa da estratégia da individualização perseguida pelas novas políticas de gestão de “recursos humanos”. Qualidade pessoal reconhecida em um dado momento, ela não suporta nenhum direito, não liga o trabalhador a nenhum grupo, a nenhuma história coletiva, ela tende preferencialmente a seu isolamento e despedaça seu percurso profissional (LAVAL, 2004, p. 57).

A escola enquanto gestora dos recursos humanos, gere igualmente as competências para as quais os indivíduos que nela passam serão capacitados, a fim de atender ao mercado: “O mercado se torna assim, no lugar do Estado a instância mediadora vista como responsável por fixar os valores profissionais dos indivíduos”¹¹² (LAVAL, 2004, p. 57).

Na França, uma sucessão de relatórios¹¹³ contribuiu à padronização da adoção das competências enquanto cerne do programa escolar, o qual, a partir da criação dos *baccalauréat* – exame nacional realizado após a conclusão do ensino secundário para ingresso no ensino superior – profissionais (1985) resultou na aplicação do modelo da formação contínua às disciplinas de todos os níveis, transformando os conteúdos em competências, em um processo, de padronização pedagógica, segundo Laval. Juntam-se às competências uma série de ferramentas, como as avaliações, introduzindo “de modo progressivo e quase automático, uma coerência com o mundo das empresas para definição dos perfis de cargos e das listas de competências construídas para selecionar, recrutar, formar a mão-de-obra” (LAVAL, 2004, p. 62).

No Brasil, julga-se que a justificativa à adoção da progressão continuada¹¹⁴ tece

¹¹¹ Infere-se que o convencimento dos professores quanto à necessidade de transformação do papel da escola, do ensino e de sua própria função, constitui importante etapa do processo de vencer as resistências a este projeto de educação. Laval cita, nesse sentido, trecho da argumentação do *The Centre for Educational Research and Innovation (CERI)* da OCDE que buscava aproximar a lógica empresarial da escola: “Quando os professores começaram a colaborar com as empresas, descobriram uma outra razão importante para não mais desconfiar do mundo dos negócios: os objetivos dos dois parceiros eram, frequentemente, muito mais próximos do que um ou outro pudesse imaginar” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 1992, p.11 *apud* LAVAL, 2004, p. 58). Referência do trabalho original (não consultado): ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. The Centre for Educational Research and Innovation (CERI). *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat*. OCDE: 1992.

¹¹² A esse respeito, o autor destaca o Relatório “*What Work Requires from School*” publicado em 1992 nos Estados Unidos pela SCANS (*Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills*), no qual foram determinadas as competências necessárias ao mercado que podiam ser ensinadas na escola.

¹¹³ Relatório *Bordieu-Gros* (1989) e Relatório *Faroux*.

¹¹⁴ A progressão continuada foi citada de modo negativo por professores das escolas estudadas. Um professor inclusive relacionou a progressão a uma estratégia econômica, pelo fato de não onerar novamente o sistema com os

paralelos com a formação contínua francesa. Segundo página web da Organização “Todos pela Educação” – com a qual guarda-se grandes reservas, tendo em vista as relações com organizações empresariais influentes no campo de definição das políticas públicas de educação, como discorrer-se-á posteriormente – defende-se a adoção da estratégia da progressão continuada¹¹⁵ a partir do discurso das competências a serem adquiridas ao longo de todo um ciclo:

Os estudantes devem obter as habilidades e competências em um ciclo que, em geral é mais longo do que um ano ou uma série. Como, dentro de um ciclo, normalmente não está prevista a repetência, mais sim a recuperação dos conteúdos por meio de aulas de reforço, usa-se o termo progressão continuada (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, On-line).

A justificativa é apresentada a partir do objetivo de “regularizar o fluxo dos alunos ao longo dos anos na escola” e superar o “fracasso escolar das altas taxas de reprovação”¹¹⁶.

Laval *et al.* (2012) destacam, para o contexto francês, a preocupação econômica por detrás da crítica às reprovações, pois “a repetência é cara e não “lucrativa”, mas também convida a considerar a questão das dificuldades escolares na lógica de um “contrato” que compromete as partes a uma obrigação de resultados e torna o aluno e o professor individualmente responsáveis pelo sucesso ou fracasso” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa¹¹⁷).

Ressalta-se, inclusive, a respeito da inserção do léxico da competência, que a Base Nacional Comum Curricular é estruturada em “Competências gerais” (um conjunto de valores edificantes que informaria uma postura socialmente correta, mas que lança sobre o indivíduo responsabilidades cuja natureza deveria ser de ordem social) e “competências específicas”, por disciplina (BRASIL, 2016, On-line). Laval bem enuncia os riscos implícitos nesta que nomeou como “pedagogia das competências”:

A pedagogia das competências, supostamente, segundo seus promotores, responde ao imperativo geral de controle fino e de avaliação rigorosa segundo normas idênticas para todos, eliminando, portanto, o que poderia ser um traço de classe ou um código implícito do meio social. No entanto, introduzir a noção de competência na escola não contribui, necessariamente, para melhorar a relação com o saber das crianças de famílias populares: tais competências são, com efeito, sejam muito especializadas, perdendo então todo o sentido intelectual, sejam muito amplas (saber tomar a palavra, trabalhar em equipe...) o que as envia novamente a maneiras de ser implícitas, a competências socialmente herdadas (LAVAL, 2004, p.63).

alunos que já passaram por ele. A esse respeito, vide reportagem da APEOESP a partir de estudo realizado em 155 cidades do estado de São Paulo (APEOESP, 2017, On-line).

¹¹⁵ A qual foi revisada em conjunto com a organização do ensino, que em 2014 passou a ser por ciclos.

¹¹⁶ Quanto à tal fixação na superação do “fracasso”, destaca-se igualmente a lei francesa ORE, “*Orientation et réussite des étudiants*”, promulgada em março de 2018 (FRANÇA, [2019?], On-line) que enuncia estratégias, em termos semelhantes, ao combate ao “fracasso escolar” brasileiro.

¹¹⁷ “[...] *les redoublements coûtent cher et ne sont pas ‘rentables’, mais aussi invitation à prendre la question de la difficulté scolaire selon la logique d’un ‘contrat’ qui engage les parties dans une obligation de résultats et rend élève et enseignant individuellement responsables de la réussite ou de l’échec*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.)

1.5.4 Ensino técnico e estratégias de profissionalização da educação

Referenciando-se nos escritos de Nietzsche, Laval discute a democratização da cultura baseada no critério da utilidade (instrumentalização dos fins) e eficácia econômica. Afeta-se irreversivelmente o papel do conhecimento na sociedade:

O saber não é mais um bem a adquirir para participar de uma essência universal do ser humano, como no antigo modelo escolar que, é necessário lembrar, reservava esse bem supremo a alguns, mas um investimento mais ou menos rentável para os indivíduos igualmente dotados e talentosos. Os valores que tinham, até lá, constituído o mundo escolar, são substituídos por novos critérios operacionais: a eficácia, a mobilidade, o interesse. É que a escola muda seu sentido: ela não é mais o local de assimilação e de presença frequente das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante (LAVAL, 2004, p. 22 e 23)

A democratização educacional propagada parece então acompanhada de uma orientação dos saberes e competências a serem ensinados destinados a grupos sociais específicos. Alia-se, dessa forma, massificação, utilitarismo e focalização: o aumento do esforço educacional teria a condição de que “se concentrem no saber-fazer e nos saberes úteis, supostamente melhor adaptados aos jovens vindos das classes populares e correspondendo às necessidades das empresas” (LAVAL, 2004, p. 24).

Relacionado a isto, destaca-se outra importante transformação relativa à mudança de *status* e reconhecimento social do ensino técnico, mudança que nos dias atuais adquire uma crucial relevância face à expansão notável de tal ensino¹¹⁸:

Se o ensino técnico foi objeto de um relativo desprezo, amplamente devido à divisão social e técnica do trabalho, ele constitui um vetor de reconhecimento das qualificações e deu a muitos um sentimento de dignidade pessoal e de utilidade social, condições de uma ação coletiva prolongada (LAVAL, 2004, p. 18).

Avalia-se que a expansão do ensino profissionalizante se deve, inclusive, a uma qualificação da profissionalização como norma da escola, em qualquer nível, e não apenas no ensino propriamente dito técnico:

A profissionalização tornou-se um imaginário que gostaria de reinterpretar todos os atos e todas as medidas pedagógicas em função de um fim único. Essa ideologia, que transforma a política educativa em uma política de adaptação ao mercado de trabalho, é uma das principais vias de perda de autonomia da escola e da universidade. Sem dúvida, ela geralmente se apresentou como uma via de modernização do sistema escolar e mesmo como a via régia de sua democratização. Mas ela constituiu sobretudo uma reabilitação da empresa, quando não, estigmatiza a educação pública (LAVAL, 2004, p. 66).

Norma esta que é justificada muitas vezes como medida reativa ao alto desemprego, para o qual a solução seria a qualificação profissional¹¹⁹. Laval bem enuncia a difusão de tal discurso profissionalizante no ensino francês, de modo bastante particular no ensino superior, atrelando o caráter profissional e sua função para com o emprego:

¹¹⁸ No Brasil a discussão a respeito do ensino técnico ganha um tom especial, visto que de modo geral as escolas técnicas são responsáveis consideráveis pelo ensino público de melhor qualidade.

¹¹⁹ “Um dos argumentos mais frequentemente repetido pelos ‘realistas’ para ‘aproximar a escola e a empresa’ foi, ao longo dos anos 1980, a alta taxa de desemprego dos jovens” (LAVAL, 2004, p.67).

A França não é um caso à parte. Em todo o ocidente desde os anos 1980, o objetivo foi de reaproximar ou de “casar” a escola com o mundo econômico, por uma operação de hibridização generalizada. A universidade foi sem dúvida a mais exposta a essa tendência. Ao invés das críticas formuladas em Maio de 68 denunciando as ligações perigosas entre a universidade e o capitalismo, a situação econômica, a penúria de emprego e a conjuntura ideológica dos anos 1980 contribuíram amplamente para banalizar a ideia segundo a qual a universidade devia estar estreitamente subordinada às necessidades econômicas de mão-de-obra. Desde 1984, a lei Savary sobre o ensino superior dava, assim, o status de Estabelecimento Público com Caráter Científico, Cultural e Profissional (EPSCP) aos estabelecimentos superiores e integrava explicitamente sua missão na política do emprego (LAVAL, 2004, p. 66).

No Brasil, destaca-se uma série de medidas que contribuíram à ampliação da educação profissional técnica de nível médio, dentre as quais cita-se a Lei nº 11.741, instaurada em 16 de julho de 2008, cujo artigo 39 bem enuncia a difusão desta concepção profissional e tecnológica de educação em diversos níveis e modalidades¹²⁰. Em 2011, cria-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (Lei nº. 12.513/2011) o qual reuniu um conjunto de ações e programas já em realização.

Compreende-se, nestas iniciativas de ampliação do ensino profissionalizante e voltado ao mercado de trabalho, o desemprego como causa das acusações à escola, demandando a adoção de uma postura corretiva: “A escola é, em decorrência, acusada de preparar mal para a vida profissional, de estar muito afastada das preocupações do emprego” (LAVAL, 2004, p.68). Assim, observa-se uma ação dual da política, visto que, se à política educacional demanda-se um enfoque no emprego, espera-se que a política urbana contribua para a dimensão social, secundarizada pela primeira:

A política seguida pelos poderes públicos a partir dos anos 1970 seguirá, então, uma lógica de melhoramento da formação dos jovens que demandam emprego, sob a forma de estágios e outros “pactos para emprego”, enquanto a política social e urbana tentará remediar uma “socialização enfraquecida” (LAVAL, 2004, p. 68).

Cita-se também, relativo aos acordos para o emprego, no contexto brasileiro, o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), o qual define-se como “uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, reconhecida como entidade de assistência social que, por meio de diversos programas, dentre eles o de aprendizagem e o estágio de estudantes, possibilita aos adolescentes e jovens uma *formação integral*, ingressando-os ao mundo do trabalho” (CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA, [201-], On-line, grifo nosso). Nota-se a associação entre “formação integral” e mercado de trabalho, no mínimo redutiva do sentido de ensino integral que constituiu pauta de lutas na educação há décadas.

No cenário estadual paulista, destaca-se, relativo à oferta pública de ensino profissionalizante, o Centro Paula Souza, instituição criada em 1969 com a “missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia” (CENTRO PAULA SOUZA, [2019?], On-line), sendo que nas décadas seguintes englobou “a educação profissional do estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas Etecs e Fatecs para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado” (CENTRO PAULA SOUZA, [2019?], On-line). Tal autarquia do Governo do Estado de São Paulo vincula-se à Secretaria de Desenvolvimento Econômico e conta com uma rede de 223 Etecs (Escolas Técnicas) e 72 Fatecs (Faculdades de Tecnologia) em aproximadamente 300 municípios do estado, atendendo 291 mil alunos em

¹²⁰ “Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008, On-line).

curso técnicos de nível médio e superiores tecnológicos (CENTRO PAULA SOUZA, [2019?], On-line).

Este Centro conceitua sua visão nos seguintes termos: “Consolidar-se como referência nacional na formação e capacitação profissional, bem como na gestão educacional, estimulando a produtividade e competitividade da economia paulista”, que são reiterados por alguns dos objetivos estratégicos enunciados: “Atender às demandas sociais e do mercado de trabalho; [...] Promover a cultura de inovação e empreendedorismo; [...] Aumentar a eficiência, produtividade e competitividade da instituição” (CENTRO PAULA SOUZA, [2019?], On-line). Além disso, nas diretrizes estratégicas de tal centro, bem observa-se a abertura às parcerias e outras formas de financiamento externo: “Estimular e consolidar parcerias (internas e externas), sinergias e a inovação tecnológica; [...] Captar recursos financeiros externos para realizações de projetos estratégicos quando não disponíveis no orçamento da instituição” (CENTRO PAULA SOUZA, [2019?], On-line).

Segundo página web do Governo do Estado de São Paulo, em reportagem de 2010, o governador naquele momento, Alberto Goldman, ressaltava a concentração da expansão das unidades do Centro Paula Souza na Região Metropolitana a fim de atender demandas industriais e de serviço. Ademais, destacou a expansão do número de vagas e do número de unidades a partir do Plano de Expansão para a Educação Profissional estabelecido em parceria com a Secretaria da Educação e a Prefeitura de São Paulo, o que permitiu inclusive a utilização dos Centros Educacionais Unificados:

“Passamos de 14 para 36 Etecs em três anos”, disse o governador Alberto Goldman. Desse total, 22 unidades — Artes, Arthur Alvim, Cidade Tiradentes, Cepam, Gildo Marçal Bezerra, Heliópolis, Itaquera, Jaraguá, Jardim Ângela, Dra. Maria Augusta Saraiva, Paraíso, Parque Belém, Parque da Juventude, Parque Santo Antonio, Paulistano, Raposo Tavares, Santo Amaro, São Mateus, Sapopemba, Tiquatira, Uirapuru e Vila Formosa — integram o Plano de Expansão para a Educação Profissional, umas das prioridades do governo estadual. “Concentramos muitas escolas na Região Metropolitana para poder atender às pessoas e aos jovens, e também à necessidade das indústrias e dos serviços”, acrescentou Goldman. Com a proposta de ampliar a chance dos jovens de ingressar no mercado de trabalho, o Estado promoveu convênio entre o Centro Paula Souza, a Secretaria da Educação e a Prefeitura de São Paulo. Graças a essa parceria, no primeiro semestre de 2010 houve uma oferta de 1.840 vagas em escolas da rede estadual e de 660 vagas nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) só na capital (SÃO PAULO, 2010, On-line).

Segundo Relatório de Gestão do Centro Paula Souza 2012-2016, torna-se visível a expansão do ensino técnico médio e do ensino superior técnico. Apesar de tal expansão, chama-se a atenção ao enunciado por uma das entrevistadas da Secretaria da Educação, que ressaltou que o contido tamanho de tal Centro (em termo de unidades físicas próprias) associava-se à possibilidade de utilização de escolas da rede de ensino básico e secundário, a fim de aumentar sua oferta de vagas via compartilhamento de espaço¹²¹, como ocorre em um dos estudos de caso. A Escola Paulo Kobayashi compartilha atualmente seu espaço físico com salas de ensino técnico da ETEC Paulo Kobayashi. Outro estudo de caso, o CEU Parque São Carlos, também

¹²¹ Arquiteto entrevistado da Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares da Secretaria da Educação evidenciou a grande influência das alterações urbanas no perfil populacional e na demanda escolar de determinadas regiões. No caso de ociosidade de escolas, o partilhamento do edifício da rede estadual com o Centro Paula Souza é uma opção, além da opção de transferência da escola à Prefeitura para a instalação de creches, por exemplo. Quanto ao Centro Paula Souza, afirmou deter uma rede muito pequena, e, por outro lado, uma demanda muito grande. Em tom crítico quanto ao Vestibulinho para acesso ao ensino técnico somado ao número de vagas muito restrito, o arquiteto caracterizou uma “elitização do ensino público”, a qual acaba por atender apenas uma parcela mais qualificada.

atende ao ensino técnico em paralelo ao ensino regular. A grande ampliação do ensino técnico nos últimos anos, a partir de parcerias com a Secretaria da Educação e com as prefeituras, justifica o compartilhamento de espaços:

Nos últimos quatro anos, a principal estratégia do Centro Paula Souza para o Ensino Técnico consistiu na ampliação do Ensino Técnico integrado ao Médio (Etim). O número de matriculados saltou cinco vezes no período, indo de 9.499 alunos em 2012 para 50.860 em 2016. [...] Além da criação de novas turmas nas Etecs, o integrado foi incrementado no período por meio do Programa Vence, instituído em 2012 em conjunto com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Por meio dessa parceria, são oferecidas vagas nas escolas estaduais de duas maneiras: o estudante pode cursar o Ensino Médio regular em uma escola estadual e o curso técnico na Etec ou cursar ambos na mesma escola estadual. Por meio de convênios com a Secretaria da Educação e também com prefeituras, a política de expansão do ensino técnico com classes descentralizadas se manteve no período. No final de 2016, estavam vigentes 294 dessas parcerias (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2016, p.25-26).

A relação entre a expansão do ensino técnico, a empregabilidade¹²² e a empresa como espaço de aprendizagem se coloca de modo muito forte nas unidades de tal Centro, por meio da difusão de índice de empregabilidade após formado e também pelo enunciado presente neste mesmo relatório: “O Aluno Aprende na Empresa” (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2016, p.22).

No contexto francês destaca-se uma semelhante orientação em prol do ensino técnico. Os *lycées professionnels*¹²³ (equivalente ao ensino médio técnico do Brasil) propõem justamente “uma educação alternada com a empresa e seus ofícios para adquirir habilidades e conhecimentos gerais e profissionais, em vários setores e em diferentes níveis de formação. A educação fornecida tem dois fins, integração profissional e o prosseguimento dos estudos” (FRANÇA, [201-]a, On-line, tradução nossa¹²⁴). Nesse sentido, o novo “caminho profissional” para o ano de 2019, foi definido pelo Ministério de Educação em alguns pontos chave:

1. Campus de excelência enraizados nos territórios
2. Uma chamada PIA3 para projetos com 50 milhões de euros a favor do caminho profissional
3. Aprendizagem em todas os liceus profissionais
4. O desenvolvimento de cursos voltados para as profissões do futuro
5. A transformação gradual e acompanhada dos percursos de baixa inserção
6. Uma parceria renovada com empresas para promover a integração dos jovens
7. Um CAP¹²⁵ em 1, 2 ou 3 anos, dependendo do perfil e das necessidades do aluno
8. As taxas de inserção de cada formação tornadas públicas para informar a escolha das famílias
9. Um 2º [ano de ensino] profissional organizado por famílias de profissões, para um caminho mais progressivo e mais legível
10. Aulas gerais contextualizadas e melhor articuladas com o ensino profissional, graças à co-intervenção de professores
11. No último ano, a escolha oferecida entre um módulo de integração profissional e um módulo de continuação de estudo para se preparar para o futuro

¹²² Vide São Paulo (Estado) (2010, On-line).

¹²³ Um dos estudos de caso, o Lycée Suger, conta com inúmeras formações profissionalizantes.

¹²⁴ “Le lycée professionnel propose un enseignement en alternance avec l’entreprise et ses métiers afin de faire acquérir des compétences et des connaissances générales et professionnelles, dans divers secteurs et à différents niveaux de formation. L’enseignement dispensé poursuit deux finalités, l’insertion professionnelle et la poursuite d’études” (FRANÇA, [201-]a, On-line).

¹²⁵ “Certificat d’aptitude professionnelle” ou certificado de aptidão profissional.

12. Realização de uma obra-prima apresentada no bacharelado profissional (FRANÇA, [201-]a, On-line, tradução nossa¹²⁶).

Ressalta-se, destes pontos, o alto investimento focalizado no ensino profissional, a parceria com as empresas para a realização de estágios e formações em alternância, a transformação dos percursos com menor inserção no mercado de trabalho e a divulgação de informações para qualificar a escolha das famílias.

No contexto do ensino superior a valorização do capital é igualmente imperativa, para além de condição de submissão da produção científica, como sinalizado por Laval (2004): “Se a acumulação dos conhecimentos tem um papel crescente na produção, a ciência vai estar, cada vez mais estreitamente, submetida às exigências da valorização do capital” (LAVAL, 2004, p. 31-32). A partir de tais exigências se compreende a massificação escolar em âmbito superior desenvolvida a partir da segunda metade do século passado, visto a necessidade de “um aumento contínuo de mão-de-obra qualificada e altamente qualificada” (LAVAL, 2004, p. 32). Relacionado a isto, observa-se a expansão das “universidades-empresas”, transformando as instituições universitárias em “indústrias de produção do saber eficaz” (LAVAL, 2004, p. 33) e, portanto, altamente vinculado às necessidades do mercado, das empresas.

O contexto do ensino superior francês analisado por Laval bem expressa o fortalecimento dos laços entre instituições de ensino e as empresas:

A lógica do lucro entrou maciçamente na universidade francesa, globalmente subfinanciada. Na França, certamente, o hábito do eufemismo conduz a falar de “parceira”, de “realismo”, de “eficácia” e de “inovação”. No entanto, nesse domínio, o liberalismo mimético não é muito difícil de ser reconhecido e, além disso, a imitação do modelo universitário americano é claramente confessada pelos responsáveis de primeiro plano (LAVAL, 2004, p. 39).

No contexto estadual de São Paulo, na maior Universidade pública do estado, a Universidade de São Paulo, tal lógica pareceu se aprofundar na última década, com maior abertura ao financiamento privado e às intentadas privatizantes da Universidade (MAIOR, 2014, On-line), para além do reforço das ações “empreendedoras” e de “inovação”¹²⁷.

Percebe-se, portanto, por meio dos pontos citados entre os dois cenários analisados, similaridades quanto à expansão do viés educacional profissional, articulando de modo mais sólido a escola à empresa e ao mercado. Uma das dimensões dessa aproximação se dá por meio da promoção de estratégias gerenciais de melhoria dos “resultados” escolares, que serão debatidas no próximo subitem.

¹²⁶ “1. Des campus d'excellence ancrés dans les territoires

2. Un appel à projet PIA3 doté de 50M d'euros en faveur de la voie professionnelle

3. De l'apprentissage dans tous les lycées professionnels

4. Le développement des formations tournées vers les métiers d'avenir

5. La transformation progressive et accompagnée des filières peu insérantes

6. Un partenariat renouvelé avec les entreprises pour favoriser l'insertion des jeunes

7. Un CAP en 1, 2 ou 3 ans en fonction du profil et des besoins de l'élève

8. Les taux d'insertion de chaque formation rendus publics pour éclairer le choix des familles

9. Une 2^{de} professionnelle organisée par familles de métiers, pour un parcours plus progressif et plus lisible

10. Des enseignements généraux contextualisés et mieux articulés avec les enseignements professionnels grâce à de la co-intervention de professeurs

11. En classe terminale, le choix offert entre un module insertion professionnelle et un module poursuite d'étude pour préparer l'avenir

12. Réalisation d'un chef-d'oeuvre présenté au baccalauréat professionnel” (FRANÇA, [201-]a, On-line).

¹²⁷ Vide Universidade de São Paulo (2017, On-line).

1.5.5 Entre problemas educacionais e estratégias de melhoria/sucesso educacional

Na rede pública estadual de São Paulo foi implantado em 2017 o programa Gestão em Foco, iniciativa da Secretaria da Educação conjuntamente à associação Parceiros da Educação, definida em página da própria Secretaria de Estado como conjunto de “empresas, empresários e organizações da sociedade civil para auxiliar a Secretaria em projetos educacionais” (SÃO PAULO, [2019?], On-line). Esta associação é citada na mesma página web a partir da colaboração em uma experiência em pequena escala do Gestão em Foco: “uma experiência-piloto foi realizada em 2016, em 77 escolas da região leste de São Paulo. Durante o período, a média dos alunos do Ensino Médio no Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) registrou crescimento de 15% se comparado à edição de 2015” (SÃO PAULO, [2019?], On-line). Em 2017 o programa já havia sido implantado em 1082 escolas estaduais integrantes de 13 diretorias de ensino distintas do município de São Paulo (SÃO PAULO, [2019?], On-line). Em 2019 foi realizada a terceira fase de expansão do programa, atingindo 100% da rede estadual (SÃO PAULO, 2019, On-line). Destaca-se que três escolas estaduais visitadas em 2018 durante a realização de incursões em campo, localizadas em São Paulo e em Guarulhos, tinham em seus murais dados a respeito de tal programa, que havia sido implementado nas mesmas. Em junho de 2019, durante conjunto de atividades realizadas em um dos estudos de caso, um professor representante da escola junto ao sindicato informou não ser mais possível se contrapor ao programa.

O programa Gestão em Foco utiliza o Método de Melhoria de Resultados (MMR), o qual é justificado a fim de que:

As escolas conquistem avanços educacionais, pedagógicos e de gestão. O objetivo do Gestão em Foco é melhorar o aprendizado de 1 milhão de estudantes do Ensino Fundamental e Médio com a formulação de planos de trabalho personalizados e monitorados pela própria comunidade escolar. O método é utilizado desde o planejamento estratégico para o ano letivo e passa por etapas como identificar os desafios, planejar formas de superá-los e implantar as soluções elaboradas (SÃO PAULO, [2019?], On-line).

No “Guia para Implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR)” (2017) caracterizam-se todas as etapas necessárias à construção do Plano de Melhoria específico para cada escola, para o qual deve-se envolver no âmbito da escola o supervisor de ensino, o diretor do estabelecimento, a equipe gestora, o Facilitador MMR (quando necessário) e outros membros da comunidade elegidos pelo diretor; e na esfera da diretoria de ensino o facilitador e o comitê regional. Sobre o “perfil” das pessoas que devem ser “escolhidas” ao plano, define-se, em uma espécie de elogio à subjetividade neoliberal:

[...] Ativo na gestão da escola, aberto às mudanças, com grande conhecimento técnico sobre o trabalho que desenvolvem no dia a dia da escola. Preferencialmente um grupo multidisciplinar (vice-diretores, professores coordenadores, professores, funcionários, alunos, pais e etc.) (SÃO PAULO, 2017, p.13).

Após uma etapa de mobilização da comunidade escolar por meio de reunião que “comunica” o método, o plano e a demanda de participação comunitária, o guia enuncia a etapa de diagnóstico (etapa do MMR: “Quebrando o Problema), na qual o IDESP é analisado em subtópicos a fim de identificar as causas que impactam em maiores resultados (do IDESP, e não do processo educacional, ressalta-se): “O objetivo dessa atividade é desdobrar o IDESP nas alavancas (desempenho e fluxo) que compõem o resultado, para focalizarmos nossos esforços durante as discussões das causas que mais impactam no resultado da escola” (SÃO PAULO, 2017, p.21). Sobreleva-se a ação por resultados: “Dica: Promova a cultura de fatos e dados. Isso

ajudará que a escola passe a priorizar seus problemas com mais qualidade e usar sua energia nas batalhas que trarão mais resultados (Princípio de Pareto: 20% das causas respondem a 80% do problema)” (SÃO PAULO, 2017, p.21). Os processos de ensino e aprendizagem e toda a complexidade social presente na escola são abstraídos em “problemas”. Sinaliza-se, como explicitado por Rochex (2011), que a utilização de termos como “problema”, “causa” constituem um pano de fundo de passagem de políticas de educação prioritária universalizantes e democratizantes para políticas focalizadas às populações ditas vulneráveis e problemáticas, que carecem de resoluções pontuais de problemas.

As análises da nota do IDESP por disciplina ocorre com base no acesso à Plataforma Foco Aprendizagem¹²⁸, a partir da qual avalia-se o “desempenho” em cada disciplina, classificado em porcentagem de alunos por nível: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Além da análise do “desempenho”, é avaliada a questão do “fluxo”. É oferecido também a ferramenta “simulador” na mesma Plataforma, na qual incentiva-se simular alterações nas “alavancas” a fim de avaliar qual gerará maior impacto na meta do IDESP. Tudo é avaliado como se não se tratasse de um processo de ensino, e sim de uma empresa a alcançar suas metas.

De modo associado, aconselha-se a avaliação do Mapa de Habilidades do SARESP, de acordo com o grau de domínio por habilidade de cada aluno, “permitindo identificar as necessidades de reforço ou atenção especial” (SÃO PAULO, 2017, p.24). Em uma etapa seguinte, propõe-se a reunião com membros da comunidade escolar para que a partir de uma sessão de *Brainstorming* apontem as causas dos problemas identificados na escola “que impedem a melhoria dos resultados da escola”, e em sequência por meio da “técnica dos 5 Porquês” (trata-se de perguntar até 5 vezes “Por que isso acontece?” a fim de tentar identificar a causa matriz das demais causas de um determinado problema) identificar a causa raiz do conjunto de “problemas”, com “a finalidade de propor ações para superá-la” (SÃO PAULO, 2017, p.28).

Destaca-se, nesse guia, uma lista de famílias de causas a serem abordadas na discussão com a comunidade escolar, entre as quais, “prática pedagógica”, “processo de aprendizagem (aluno)”, “gestão escolar”, “processo de ensino (professor)”, “família e comunidade”, “recursos didáticos”, “adequação do espaço físico”, “condições ambientais”. Destaca-se o tópico de “adequação do espaço físico” desta lista, o qual, apesar de imaginar-se que sublinharia a importância do projeto arquitetônico de modo a propiciar espaços de uso didático e de usos coletivos agradáveis e adequados, apenas afirma: “Refere-se à organização e utilização do espaço físico de forma a *impactar* no processo de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2017, p.32, grifo nosso).

Após a sessão do *Brainstorming*, desenvolve-se o Plano de Melhoria, identificando ações a serem realizadas para cada causa raiz dos problemas apresentados, assim como o grau de impacto da ação elencada nos resultados (Alto, Médio, Baixo), de modo a “ajudar na avaliação de suficiência do plano, ou seja, sinalizar se serão necessárias mais ações” (SÃO PAULO, 2017, p.36). Cada ação tem um responsável e um prazo para que ela seja entregue.

No que diz respeito às recomendações para a elaboração destas ações, ressalta-se a autonomia da escola para que as soluções propostas “estejam dentro da sua governabilidade” (SÃO PAULO, 2017, p.39) e dentro dos escassos recursos disponíveis, que devem ser, portanto, potencializados. Além disso, orienta-se que a escola utilize e participe dos programas e projetos disponibilizados pela rede de ensino¹²⁹.

¹²⁸ Vide página web da Plataforma em Governo do Estado de São Paulo ([201-], On-line).

¹²⁹ “As ações da escola devem levar em consideração a aplicação do Currículo Oficial, em consonância com a Proposta Pedagógica, utilizando subsídios, programas e projetos disponibilizados na Rede, tais como Material de Apoio ao

O painel/mural visto nas escolas durante as visitas de campo diz respeito à Etapa 6 do Guia, na qual orienta-se a realização de um “Painel de Gestão à Vista” por parte da escola:

Para uma boa gestão dos resultados na escola, a Comunidade Escolar deve acompanhar e analisar periodicamente os indicadores e os Planos de Melhoria para garantir o alcance da meta. O Painel de Gestão à Vista é uma excelente ferramenta onde são divulgados os dados e informações da gestão da escola, principalmente suas metas, para que todos possam acompanhar o seu desempenho e se comprometer com seus resultados (SÃO PAULO, 2017, p.42).

Neste devem ser incluídos gráficos relativos ao histórico do IDESP, as metas estipuladas, o processo de alcance das metas, assim como os resultados já alcançados. Recomenda-se a frequente atualização dos gráficos, anualmente para os indicadores globais, bimestralmente para os de resultados e processo e semanalmente para o “Status das Ações” e “Status das Etapas”.

A etapa subsequente proposta diz respeito ao acompanhamento dos planos e resultados, por meio de reuniões mensais na escola. No caso de a escola não atingir as metas estipuladas ou se “o Plano de Melhoria não seja suficiente para alcançar as metas” (SÃO PAULO, 2017, p.52) avança-se mais uma etapa, denominada “Corrigindo rumos”, a qual se utiliza da ferramenta Relatório 3G:

O Relatório 3G, ou Relatório de 3 Gerações, é o instrumento usado para Corrigir os Rumos. A partir dele analisa-se o passado, o presente e o futuro.

Ao analisar o passado, avalia-se se todas as etapas planejadas do Plano de Melhoria foram executadas, se há ações atrasadas e se as concluídas foram efetivas. Neste passo, é importante avaliar o Plano de Melhoria atualizando seu status. Ao analisar o presente, avalia-se o resultado dos indicadores de processo. Deve-se observar se a meta foi atingida e se não foi, deve-se avaliar qual o tamanho do desvio (diferença entre meta e resultado) / problema.

Ao analisar o futuro, é preciso fazer um novo planejamento, com base no conhecimento do desvio / problema. Nesse novo planejamento, é preciso rodar novamente o ciclo do MMR: quebrar o problema, identificar as causas, encontrar as causas raiz (5 Porquês), definir ações corretivas e incorporá-las no Plano de Melhoria (SÃO PAULO, 2017, p.52 e 53).

Interpreta-se, por meio desse plano, a realização de uma descentralização do local de discussão e proposição das ações educacionais e a responsabilização dos diretores, corpo docente e alunos pelos insucessos em avaliações normatizadas. Deseja-se “ativar” e “engajar” a escola e seus atores locais, eximindo a influência social, territorial, e das políticas educacionais que veem de cima. Além disso, demanda-se que façam profundas alterações, com vistas aos resultados, a partir dos recursos que dispõem.

Associado à identificação do “desvio” destacam-se as formas de correção consequentes, visto que as penalidades possíveis àqueles que não atendem às metas e regras definidas apoiam-se no princípio da “inobservância”: “O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo que se afasta dela, os desvios” (FOUCAULT, 2008b, p. 149). Se este é o princípio que orientaria as “recompensas” e os “castigos” decorrentes dos diagnósticos realizados pelas variadas avaliações citadas, questiona-se se a escola modelar, cuja observância deve ser regrada, é a própria “escola empresa”.

Figura 13 | Anexo 3 do Guia para Implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR) relativo ao acompanhamento dos resultados

GUIA PARA IMPLEMENTAÇÃO DO MMR

ANEXO 03 – FLUXO DE ACOMPANHAMENTO DOS RESULTADOS

*As ações corretivas podem ser construídas através do Brainstorming, ou através de análises detalhadas do desvio junto à equipe da escola (Ex.: desvio no indicador de frequência de alunos – identificação dos alunos em situação de risco).

Fonte: São Paulo (2017, p.69). Atentar para o foco nos resultados com a inclusão, se estes não foram alcançados, de “ações corretivas” para o “desvio”.

A respeito da relação entre os discursos e ações de descentralização e uma paralela centralização de determinadas decisões do campo escolar, compreende-se que a descentralização e autonomia de cada unidade institucional vale enquanto forma de captação e gestão de escassos recursos. Relacionado ao tema deste tópico, interessa, portanto, centralizar o plano de melhoria educacional e descentralizar sua execução. É o princípio do necessário discurso de autonomia e descentralização que é acompanhado de uma centralização e controle excessivos, cujas semelhanças com a autonomia vigiada citada por Laval *et al.* (2012) nas relações de trabalho segundo lógica neoliberal não é ocasional.

Segundo publicação nº 82 do periódico “*Éducation & formations*”, de dezembro de 2012, por parte da *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*- DEPP do *Ministère de l'éducation nationale da França*, cuja temática intitulou-se “*Conditions de scolarisation et facteurs de réussite scolaire*” (traduzido ao português: Condições de escolarização e fatores de sucesso escolar), a questão do sucesso escolar é pauta de maior importância no contexto francês. Nesta publicação, logo na introdução, a descentralização como dado tece relações com os princípios de descentralização enunciados pelo MMR da Secretaria da Educação de São Paulo:

Desde os movimentos de descentralização e desconcentração no início dos anos 80, as políticas públicas são apresentadas como resultado de co-construção ou relações entre as autoridades locais, o Estado e a Europa. Uma questão central surge: são instituições políticas locais e seus representantes em posição de promover a ação pública autônoma em relação ao Estado central? (CHIRACHE, 2012, p.89, tradução nossa¹³⁰)

¹³⁰ “Depuis les mouvements de décentralisation et de déconcentration du début des années 1980, les politiques publiques sont souvent présentées comme le résultat d’une co-construction ou de relations entre les collectivités

Este questionamento é tratado no artigo de Sylvère Chirache na mesma publicação, o qual aborda o domínio da formação profissional inicial como um caso de promoção por parte das instituições públicas locais, por meio dos *Contrats de Plans Régionaux de Développement de la Formation Professionnelle* (CPRDFP). A ativação dos agentes locais, tal como para o Programa Gestão em Foco, parece fundamental ao “sucesso escolar”.

Em outro artigo, que abre a publicação, intitulado “*Performances scolaires, orientation et inégalités sociales d’éducation: Évolution en France en quatre décennies*”, de autoria de Mathieu Ichou e de Louis-André Vallet, ressalta-se a contribuição de Alain Girard e Henri Bastide ao enunciarem, em artigo de 1963, o ambiente escolar e a condição social como causas fundamentais das desigualdades escolares e como importantes fatores do “sucesso escolar”. Questões que foram apenas superficialmente citadas no MMR, dentre as “famílias de causas” do insucesso, por meio do tópico “Família e comunidade: Refere-se ao suporte que família e comunidade oferecem para que a aprendizagem se concretize” (SÃO PAULO, 2017, p.32).

Segundo documento do *Centre d’analyse stratégique* (Centro de análise estratégica) (integrante da esfera governamental nacional francesa) que introduziu o seminário de trabalho “*Améliorer la performance scolaire. Avantages et limites des inspirations internationales*”¹³¹, ocorrido em 14 de dezembro de 2009, questionam-se as reformas necessárias ao sistema educacional francês, a fim de melhorar a performance escolar, cogitando estratégias econômicas, pedagógicas e sociais de pilotagem destas reformas.

Tal documento, por meio da exemplificação dos variados sistemas educacionais com elevadas avaliações no *Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), como por exemplo Finlândia e Japão, analisa as contribuições que tais sistemas podem oferecer ao contexto nacional e apresenta as transformações pretendidas. Traz, portanto, um quadro que enuncia que os objetivos devem ser fixados em conjunto com os critérios de avaliação destes próprios, cujos impactos serão medidos e acompanhados. Apesar de ser um documento de trabalho de um órgão interno ao Estado, e não uma orientação fixa a ser seguida pelas escolas, como o MMR, é interessante observar como está difundida, nos dois países em questão, a discussão a respeito de melhorias educacionais a partir de diagnósticos advindos de avaliações nacionais e internacionais. Diagnósticos estes que posteriormente configuram metas ou estratégias cujos resultados são constantemente monitorados.

locales, l’État et l’Europe. Une question centrale se pose: les institutions politiques locales et leurs représentants sont-ils en situation de faire émerger une action publique autonome par rapport à l’État central?” (CHIRACHE, 2012, p.89).

¹³¹ Tradução nossa: “Melhorar a performance escolar. Vantagens e limites de inspirações internacionais”.

Figura 14 | Quadro dos diferentes níveis de reflexão sistêmica a fim de informar reformas educacionais coerentes no sistema educacional francês

79

Fonte: Centre d'Analyse Stratégique (2009, p.79).

Neste quadro, dentre as “políticas sistêmicas internas horizontais” (“*Politiques systémiques internes horizontales*”), destaca-se o pilar do “capital humano”, no qual a escola é um espaço de capitalização das capacidades individuais de cada um, compreensão típica do neoliberalismo. Sublinha-se também a coordenação das reformas educacionais propostas às políticas econômicas, sociais e culturais.

O sucesso escolar também se faz como meta por meio da “*LOI n° 2018-166 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants*”¹³² promulgada no dia 08 de março de 2018. Ainda que afete sobretudo o ensino superior, influencia também o período anterior ao seu ingresso, visto que o olhar para os liceus (estabelecimentos de ensino médio) acaba por reorientar-se. Já no primeiro artigo de tal lei, percebe-se a existência dos dispositivos de acompanhamento pedagógico, as estatísticas geradas nos estabelecimentos e a dualidade entre mecanismos personalizados e metas universais:

Para promover o sucesso de todos os alunos, os dispositivos de acompanhamento pedagógico e programas de formação personalizados que levam em conta a diversidade e as especificidades das populações estudantis recebidas são estabelecidos durante o primeiro ciclo por instituições que oferecem treinamento em educação superior. As instituições comunicam todos os anos as estatísticas ao Ministro encarregado do Ensino Superior, que são tornadas públicas, sobre a monitorização e validação destas formações e dispositivos (FRANÇA, 2018, On-line, tradução nossa¹³³).

¹³² Tradução nossa: Lei de Orientação relativa à orientação e sucesso dos estudantes.

¹³³ “Afin de favoriser la réussite de tous les étudiants, des dispositifs d'accompagnement pédagogique et des parcours de formation personnalisés tenant compte de la diversité et des spécificités des publics étudiants accueillis sont mis en place au cours du premier cycle par les établissements dispensant une formation d'enseignement supérieur. Les établissements communiquent chaque année au ministre chargé de l'enseignement supérieur des statistiques, qui sont rendues publiques, sur le suivi et la validation de ces parcours et de ces dispositifs” (FRANÇA, 2018, On-line).

A nova plataforma digital de ingresso ao ensino superior, *Parcoursup*, lançada em 2018, a partir desta lei, permite ao estabelecimento de ensino superior levar em conta na seleção de alunos suas experiências de ensino anteriores, o que justificaria, portanto, sua semelhante reorientação:

Por um lado, a inscrição pode ter em conta as características da formação e, em segundo lugar, a avaliação da formação e das competências anteriores do candidato e estar sujeita à aceitação por este último do benefício das medidas de apoio pedagógico ou formação personalizada oferecida pela instituição para promover o seu sucesso (FRANÇA, 2018, On-line, tradução nossa¹³⁴, grifo nosso)

Destaca-se ainda, a respeito da mesma temática, o documento *“Plan Étudiants: accompagner chacun vers la réussite”*, publicação de 2017 do *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse* e do *Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation*, que propõe alterações no ensino secundário a fim de informar a escolha dos alunos quanto ao ensino superior e ao percurso profissional que querem seguir, em nome do sucesso desta etapa assim como das seguintes.

1.6 Um novo projeto de escola: o papel da educação no neoliberalismo

A fim de compreender os efeitos à instituição escolar desse modelo educacional que tem na forma empresa de Foucault a norma por excelência, assim como sua capacidade de transformação do sentido das políticas educacionais públicas em todo o mundo, trataremos neste item do livro *“La nouvelle école capitaliste”* (2012/[2011]), de Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément e Guy Dreux.

Os autores iniciam sua argumentação a partir dos contributos da sociologia crítica dos anos 1960 e 1970, com especial atenção a “Os Herdeiros” de Bourdieu e Passeron, ao evidenciar as relações entre sistema escolar e sistema econômico e da escola como instituição de reprodução social. Porém, a autonomia escolar dos sistemas escolares avaliados como eficazes instrumentos de reprodução social agora já não é observado, vista a necessária submissão à norma da utilidade econômica de todo e qualquer saber: “No novo modelo, a escola já não pretende fornecer conhecimentos 'gratuitos'. Recusa-se a envolver indivíduos no jogo da cultura e do conhecimento que poderia acabar por não ser ‘pago’” (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p., tradução nossa¹³⁵). E atribuem à sociologia crítica participação na deflagração de iniciativas de modernização e abertura da instituição escolar, por recusar-se a observar que somado à reprodução social operada pela escola em decorrência dos capitais culturais dos alunos e de suas famílias (o que fundamentava a crítica ao elitismo da escola republicana), opera-se uma série de inovadoras modalidades de reprodução social na nova escola capitalista:

¹³⁴ “L'inscription peut, compte tenu, d'une part, des caractéristiques de la formation et, d'autre part, de l'appréciation portée sur les acquis de la formation antérieure du candidat ainsi que sur ses compétences, être subordonnée à l'acceptation, par ce dernier, du bénéfice des dispositifs d'accompagnement pédagogique ou du parcours de formation personnalisé proposés par l'établissement pour favoriser sa réussite. Il est tenu compte, à cette fin, des aménagements et des adaptations dont bénéficient les candidats en situation de handicap” (FRANÇA, 2018, On-line).

¹³⁵ “Dans le nouveau modèle, l'école ne prétend plus dispenser des savoirs ‘gratuits’. Elle se refuse à engager les individus dans le pari de la culture et des connaissances qui pourraient au final se révéler non ‘payantes’” (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p.).

A massificação leva a uma reorganização dos métodos de reprodução baseada numa tripla base, de uma diferenciação social dos estabelecimentos¹³⁶, de uma distinção mais fina dos percursos educativos, num recurso cada vez mais frequente à educação privada e a uma escolarização paralela oferecida pelas empresas de apoio personalizado (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, tradução nossa¹³⁷).

Quanto à diferenciação social dos estabelecimentos escolares, retomam a argumentação de Friedman, que a partir da proposição dos vouchers educacionais afirmava a importância da concorrência como forma de aumentar a eficiência de escolas que se viam submetidas ao poder de escolha de seus clientes. Os autores destacam a falácia de tal argumento, pois o que se observa como efeito da concorrência é o aumento das desigualdades e da reprodução social, "o que é conseguido pela maior separação da população escolar de acordo com a origem social e étnica" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa¹³⁸).

Se anteriormente a reprodução social era observada entre os que estavam dentro e os que estavam fora da escola (pela hegemonia das classes sociais abastadas a partir de determinado nível de ensino) ou ainda pelo fracasso escolar determinado pelo "capital cultural" dos alunos, com a massificação escolar "é dentro do espaço escolar que ocorrem as separações sociais entre as formações nobres e as plebeias, entre os estabelecimentos burgueses e os populares" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa¹³⁹). No interior do sistema escolar diferenciam-se os estabelecimentos pelo critério das "posições relativas no mercado" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap. 04, n.p., tradução nossa¹⁴⁰), que "determinam as forças de atração e repulsão a que estão sujeitas" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa¹⁴¹). Os contornos da *carte scolaire* são sintomáticos desta diferenciação entre estabelecimentos.

Os autores sublinham que tais mecanismos de diferenciação somaram-se aos já exaustivamente citados mecanismos de reprodução social na escola, fazendo com que a escola interiorizasse a divisão social "e, ao internalizá-la, funcionou de acordo com um novo modo de

¹³⁶ Em relação às supostas diferentes necessidades dos alunos em contextos distintos, manifestam que a diferenciação pedagógica não foi o resultado da lógica concorrencial, mas sim o foi a diferenciação entre estabelecimentos: "A lógica competitiva não leva a uma "diversificação da oferta" tal que cada tipo de consumidor encontraria seu "nicho", como supuseram os teóricos das escolas neoliberais John Chubb e Terry Moe. Também não leva à "diferenciação pedagógica", que permitiria a cada tipo de aluno encontrar uma resposta adaptada às suas "necessidades" específicas, como esperam os ativistas pedagógicos dos anos 1960 e 1970 que, sem serem adeptos da lógica da competição, fizeram da lógica da diferença um meio de democratizar o aprendizado. Ao contrário, a lógica da competição leva a uma seleção cada vez mais dura de "boas escolas" e a uma hierarquização crescente, tanto acadêmica quanto social, das escolas" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa¹³⁶). Original em francês: "*La logique concurrentielle ne conduit pas à une 'diversification de l'offre' telle que chaque type de consommateurs trouverait sa 'niche', comme le supposaient les théoriciens du néolibéralisme scolaire John Chubb et Terry Moe. Elle ne conduit pas plus à la 'différenciation pédagogique', qui permettrait à chaque type d'élève de trouver une réponse adaptée à ses 'besoins' spécifiques, comme l'espéraient les militants pédagogiques des années 1960 et 1970 qui, sans être des adeptes de la logique de la concurrence, faisaient de la logique de la différence un moyen de démocratisation des apprentissages. La logique concurrentielle conduit bien plutôt à une sélection de plus en plus dure dans les 'bonnes écoles' et à une hiérarchisation accrue, à la fois scolaire et sociale, des établissements*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

¹³⁷ "*La massification conduit à un réaménagement des modes de reproduction sur la triple base d'une différenciation sociale des établissements, d'une distinction plus fine des parcours scolaires, d'un recours de plus en plus fréquent à l'enseignement privé et à la scolarisation parallèle proposée par des entreprises d'aire et de soutien personnalisés*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04)

¹³⁸ "[...] *qui est obtenu par la séparation scolaire accrue des publics selon leur origine sociale et ethnique*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

¹³⁹ "[...] *c'est à l'intérieur de l'espace scolaire que les séparations sociales s'opèrent entre filières nobles et roturières, entre établissements bourgeois et établissements populaires*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

¹⁴⁰ "[...] *positions relatives sur le marché*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

¹⁴¹ "[...] *déterminent les forces d'attraction et de répulsion don ils sont l'objet*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

produção de desigualdades, cujo principal fator é o 'senso de colocação' que as famílias mais capazes de definir uma estratégia são capazes de implementar" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa¹⁴²).

Opera-se, pois, a combinação de "uma lógica de triagem institucional com uma lógica de escolha social" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa¹⁴³), resultando em distintas formas contemporâneas de seleção e reprodução social no interior da escola:

A seleção na escola de massa continua a acontecer entre seções e entre formações mais ou menos valorizados a partir do nível do lycée. Além desta segregação institucional, há outra, anterior, que consiste na diferenciação social e étnica cada vez mais pronunciada das escolas. Esta mudança deve-se ao fato de que não é apenas na escola que ocorre a partilha entre as classes, mas cada vez mais entre as próprias escolas, que são formalmente iguais, mas realmente diferenciadas socialmente (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa¹⁴⁴).

Sem negar a influência do capital cultural, caracterizam um processo de "vingança do capital econômico sobre o capital cultural" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa¹⁴⁵), ao descreverem o esforço de parcelas abastadas da sociedade em converter o capital econômico em capital cultural:

Como então se proteger da concorrência das classes cultivadas mais numerosas, se não trabalhando para converter capital econômico em capital cultural de forma mais eficaz? Pois só o patrimônio cultural já não é suficiente para assegurar a vantagem diferencial das crianças das classes altas ou, em qualquer caso, não as protege totalmente dos riscos de desclassificação (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa¹⁴⁶).

A competição caracteriza, pois, a marca dos sistemas de ensino atuais, que não são suficientemente apreendidos pelas teorias clássicas da sociologia da educação.

Frente às inúmeras mudanças em curso, os autores ressaltam a necessária compreensão do contexto em que os sistemas educacionais foram sendo significativamente alterados:

Incluí-los no movimento global de uma sociedade cada vez mais marcada pelos constrangimentos da globalização, da financeirização do capitalismo e das políticas neoliberais, é dar-mo-nos os meios para compreender a mudança na forma da escola, as novas normas que a regem, numa palavra, a nova era da escolaridade (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p., tradução nossa¹⁴⁷).

¹⁴² "[...] *et, en l'intériorisant, fonctionnait selon un nouveau mode de production des inégalités dont le facteur principal est le 'sens du placement' que les familles les plus aptes à définir une stratégie sont en mesure de déployer*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

¹⁴³ "[...] *une logique de tri institutionnel ave une logique de choix social*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

¹⁴⁴ "*La sélection dans l'institution scolaire massifiée continue de se faire entre des sections et entre des filières plus ou moins valorisées dès le niveau du lycée. À cette ségrégation institutionnelle s'en ajoute une autre, plus précoce, qui consiste dans la différenciation sociale et ethnique de plus en plus prononcée des établissements. Ce changement tient ici à ce que ce n'est pas seulement dans l'école que se fait le partage entre les classes, mais de plus en plus entre les écoles elles-mêmes, formellement égales mais réellement différenciées sur le plan social*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

¹⁴⁵ "[...] *revanche du capital économique sur le capital culturel*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

¹⁴⁶ "*Comment donc se protéger de la concurrence des classes cultivées plus nombreuses, sinon en travaillant à convertir plus efficacement un capital économique en capital culturel ? Car le seul héritage culturel ne suffit plus à assurer l'avantage différentiel des enfants des classes supérieures ou, en tout cas, ne les protège pas tous des risques de déclassements*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

¹⁴⁷ "*Les inscrire dans le mouvement d'ensemble d'une société de plus en plus marquée par les contraintes de la mondialisation, de la financiarisation du capitalisme et des politiques néolibérales, c'est se donner les moyens de*

O novo modelo escolar que teria origem de tal conjuntura é caracterizado por meio de dois aspectos, o da incorporação econômica e o da competição social generalizada. Se o primeiro consolida a constituição de espécies de redes de empresas de capitalização humana, o segundo garante a norma de regulação com a qual o sistema funciona.

Deve-se atentar que as grandes modificações operadas nos sistemas escolares são justificadas a partir da construção de um “discurso da mudança” (*“discours du changement”*) que permite a aglutinação de forças, agentes e interesses diversos no seio dos sistemas escolares, embalados pela crença de sua necessária modificação e reestruturação, em consonância às contemporâneas condições de acumulação mundial do capital.

As mudanças operadas em todos os serviços públicos têm no neoliberalismo sua norma de conduta, a partir da reconfiguração do papel do Estado – em ataque ao Estado providente, porém sem reduzir o seu papel, como correntemente e erroneamente afirma-se a respeito do neoliberalismo – e da difusão das novas formas de gestão voltadas à maximização da performance e da produtividade visando fazer face à concorrência instaurada em elevados níveis.

A partir das condições mais gerais das transformações operadas nos sistemas escolares os autores avançam até tentar compreender como estas influenciam o exercício profissional dos professores, alterando por dentro a lógica escolar:

Partimos das condições mais gerais que permitem dar conta das transformações da escola (reforma gerencial do Estado, papel do conhecimento no novo capitalismo, transformação da relação salarial e da organização do trabalho), para ir ao "coração da profissão" (pedagogia e conteúdo do ensino), através das novas formas de regulação da instituição escolar (competição, dinheiro, escolha individual) (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p., tradução nossa¹⁴⁸).

A nova escola capitalista que descreverão será, à semelhança da empresa, regulada pelo objetivo de produção de capital humano assujeitado às relações de trabalho:

Este é de fato o problema da nova escola capitalista: fazer funcionar o sistema educativo diretamente, sem distância e sem mediação, como uma empresa produtora de "capital humano", para que os indivíduos estejam, desde a sua formação inicial, submissos, até às suas subjetividades, aos padrões de "trabalho abstrato", que produzem valor econômico e lucro (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p., tradução nossa¹⁴⁹).

1.6.1 A reconfiguração do papel do Estado via um novo modelo de gestão escolar

Visando compreender a mutação da instituição escolar pública, faz-se necessário abordar a introdução de um modelo de gestão empresarial no interior do aparelho público e a reconfiguração do papel do Estado frente às políticas educacionais. Os autores enfocam a

comprendre le changement de forme de l'école, les nouvelles normes qui la régissent, en un mot, le nouvel âge de l'école" (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p.).

¹⁴⁸ “*Nous partons des conditions les plus générales qui permettent de rendre compte des transformations de l'école (réforme managériale de l'État, rôle de la connaissance dans le nouveau capitalisme, transformation du rapport salarial et de l'organisation du travail), pour aller jusqu'au 'cœur du métier' (pédagogie et contenu des enseignements) en passant par les nouvelles formes de régulation de l'institution scolaire (concurrence, argent, choix individuel)*” (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p.).

¹⁴⁹ “*Tel est bien l'enjeu de la nouvelle école capitaliste : faire fonctionner le système éducatif directement, sans distance et sans médiation, comme une entreprise productrice de 'capital humain', afin que les individus soient dès leur formation initiale soumis, jusque dans leurs subjectivités, aux normes du 'travail abstrait' producteurs de valeur économique et de profit*” (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p.).

transformação do Estado a partir de uma demanda de modernização, por meio da qual visibiliza-se:

[...] uma estratégia dupla: por um lado, a privatização das empresas públicas e de algumas administrações públicas baseia-se na prevalência do mercado no sentido estrito do termo na produção; por outro, as instituições públicas do Estado que não podem ser totalmente privatizadas são reestruturadas no modelo empresarial (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa¹⁵⁰).

Demonstra-se dessa forma, segundo os autores, duas reformas, pela via da privatização e pela via gerencial.

Ainda sobre a relação do Estado com as empresas, destaca-se a subserviência do Estado às empresas, sendo ele próprio empreendedor: "o Estado pretende proporcionar um ambiente mais competitivo para os negócios. O Estado torna-se um empresário ao serviço das empresas" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa¹⁵¹). Tudo isso caracterizará para os autores a "reconstrução neoliberal do Estado" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa¹⁵²), a qual servirá à compreensão da transformação do campo do conhecimento.

Os novos instrumentos de gestão, administração e controle que operam as transformações no interior da escola não são exclusividade das reformas de caráter neoliberal nos sistemas escolares. Os autores ressaltam como a mesma lógica se implanta no conjunto dos serviços públicos operados pelo Estado:

Saúde, polícia, justiça, setores sociais, etc., todos parecem seguir a mesma lógica. E todos lugares as mesmas receitas de "gestão do desempenho" são aplicadas: objetivos individualizados quantificados e contratualizados com o nível hierárquico superior, avaliação, recompensas (remuneração baseada no mérito, em particular, e bônus), pilotagem pela demanda, autonomia de gestão, concorrência, transformação dos utilizadores em "clientes", etc. (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa¹⁵³).

Os autores descrevem como a partir dos anos 1970, com a mundialização, a concorrência se torna a norma geral às relações internacionais e é interiorizada pelos Estados, em todas as esferas de ação pública e em todos os campos da atividade econômica e social: "A competição tornou-se assim um princípio geral de gestão social e, na verdade, um princípio político, a partir do momento em que populações, instituições, cultura e território foram redefinidos como 'recursos' a serem explorados na competição global" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa¹⁵⁴).

Dessa forma, o papel do Estado passou a incorporar o ordenamento social com vistas ao imperativo da concorrência mundial, o que alterou radicalmente a política social: "Visa

¹⁵⁰ "[...] une double stratégie: d'un côté, la privatisation des entreprises publiques et de certaines administrations obéit à la prévalence du marché stricto sensu dans la production; d'un autre côté, les institutions publiques de l'État qui ne peuvent être entièrement privatisées sont restructurées sur le modèle de l'entreprise" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

¹⁵¹ "[...] l'État entend offrir un environnement plus compétitif aux entreprises. L'État devient entrepreneur au service des entreprises" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

¹⁵² "[...] reconstruction néolibérale de l'État" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

¹⁵³ "Santé, police, justice, secteurs sociaux etc., semblent tous devoir relever d'une même logique. Pautour les mêmes recettes du 'management de la performance' sont appliquées : objectifs quantifiés individualisés et contractualisés avec le niveau hiérarchique supérieurs, évaluation, récompenses (rémunération au mérite, en particulier, et primes), pilotage par la demande, autonomie de gestion, concurrence, transformation des usagers en 'clients'" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

¹⁵⁴ "La concurrence est ainsi devenue principe général de gestion sociale et, même, principe politique tout court, à partir du moment où les populations, les institutions, la culture et le territoire ont été redéfinis comme des 'ressources' à exploiter dans la compétition mondiale" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

maximizar a utilidade da população, aumentando a empregabilidade e produtividade da força de trabalho e reduzir o custo da sua manutenção através de políticas "sociais" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa¹⁵⁵). A internalização da concorrência tanto pelos setores privados, quanto pelos setores públicos admite uma semelhante gestão humana, baseada em princípios da "livre escolha do 'cidadão consumidor', a 'responsabilização' dos indivíduos, a 'performance empresarial' como regra moral" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa¹⁵⁶). A dimensão do cidadão-consumidor expressa-se no que se denomina como pilotagem pela demanda, segundo a qual os serviços públicos devem adaptar-se às demandas e exigências de seu público, que assume papel de consumidor: "O cliente-rei deve comandar toda a lógica de transformação institucional de acordo com a 'cultura de resultados'" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa¹⁵⁷).

Em nome da concorrência internacional percebe-se também a crescente influência global às políticas nacionais, sendo demandado ao Estado o compromisso para com a desnacionalização: "Estabelecer a implantação do global no nacional, por sua vez, alimenta a proposta de que a desnacionalização de certas funções e competências do Estado ocorra à medida que o compromisso do Estado avança" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, tradução nossa¹⁵⁸). A sobreposição do global ao nacional explica a grande influência das organizações internacionais, em seu papel de elaboração de políticas públicas em uma escala internacional, assim como de um conjunto de atores, como os organismos privados e *think tanks*:

A organização de cursos, métodos de gestão e estrutura de liderança, a integração de um mercado de trabalho internacional para professores e pesquisadores de alto nível, a construção da mesma doxa e do mesmo léxico em escala global são evidências da construção de um novo espaço internacional para a elaboração e tomada de decisões no campo das políticas educacionais e científicas (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa¹⁵⁹).

Com a justificativa de redução dos gastos públicos constrói-se o que os autores definiram como Estado empresa – "*l'État entreprise, ou corporate state*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.) – que se caracteriza por novas relações entre público e privado, com todos os híbridos possíveis em tal "entre". Estas novas relações contribuem à vigilância privada sobre o público pela incorporação do modo de gestão privado ao funcionamento público, conforme expresso pela noção de "*New Public Management*":

Nova Gestão Pública, segundo a expressão proposta por Christopher Hood em 1991, refere-se a todos os sistemas e práticas que, sob o pretexto de introduzir uma nova "cultura de resultados" nos serviços públicos, procuram alterar o equilíbrio de poder

¹⁵⁵ "Elle vise à maximiser l'utilité des populations, en accroissant l' 'employabilité' et la productivité de la main-d'oeuvre, et à diminuer le coût de son entretien par des politiques 'sociales' [...]" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

¹⁵⁶ "[...] libre choix du 'consommateur-citoyen', la 'responsabilisation' des individus, la 'performance entrepreneuriale' érigés en règle morale" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

¹⁵⁷ "Le cliente-roi est supposé commander tout la logique de transformation des institutions selon la 'culture des résultats'" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

¹⁵⁸ "Établir l'implantation du global dans le national alimente à son tour la proposition selon laquelle la dénationalisation de certaines fonctions et compétences étatiques s'effectue à mesure que progresse cet engagement de l'État" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

¹⁵⁹ "L'organisation des cursus, les modes de gestion et la structure de direction, l'intégration d'un marché international de l'emploi des enseignants et chercheurs de haut niveau, la construction d'une même doxa et d'un même lexique à l'échelle mondiale témoignent de la construction d'un nouvel espace international d'élaboration et de décision en matière de politiques éducatives et scientifiques" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

a fim de aumentar o controle sobre o trabalho dos agentes públicos e aumentar a sua produtividade (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa¹⁶⁰).

Os autores destacam a adoção desses princípios de uma nova gestão pública – marcada pela generalização das regras do mercado no seio de atuação pública e sintetizada pelos termos chave “‘desempenho’, ‘avaliação’” e ‘responsabilização’ (prestação de contas)” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa¹⁶¹) – por inúmeros países a partir dos anos 1980.

A entrada da lógica do mercado no interior das escolas contribuiria, nesse sentido, à disciplinarização dos funcionários públicos (incluindo os professores, cuja autonomia será considerada excessiva), além da aproximação do universo escolar ao universo da gestão empresarial:

A comercialização/inserção no mercado de hospitais e escolas, se não chegar ao ponto de criar mercados reais nos quais as mercadorias são trocadas, é vista como uma alavanca essencial para disciplinar os funcionários públicos e uma justificativa para a transformação das instituições de saúde e educação em empresas (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa¹⁶²).

Nesta lógica, “a educação é considerada uma área prioritária para alcançar ganhos de produtividade” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa¹⁶³).

Com a finalidade de obtenção de tais ganhos, é mobilizado o modelo de gestão privada, com todos os dispositivos de poder a ele associados:

Os arranjos de poder hoje divulgados nas instituições de conhecimento não são novos. Eles foram implantados em empresas privadas para sujeitar gerentes e funcionários não diretamente sujeitos ao ritmo do sistema de máquinas às pressões dos sistemas de objetivos, avaliações e sanções, para que cada um seja monitorado e supervisor e, se possível, auto monitorador (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p., tradução nossa¹⁶⁴).

Esse modelo gerencial aplicado aos campos de intervenção Estatal será acompanhado da configuração do conhecimento como um campo a ser explorado pela economia.

1.6.2 O conhecimento subjugado à economia

Para compreender o que os autores definem como escola capitalista, é necessário atentar à mudança operada no campo do conhecimento a partir da expressão “economia do conhecimento” (“*l’économie de la connaissance*”). A compreensão abstrata do conhecimento

¹⁶⁰ “Le New Public Management, selon l’expression proposé par Christopher Hood en 1991, désigne l’ensemble des dispositifs et des pratiques qui, sous prétexte d’introduire une nouvelle ‘culture de résultats’ dans les services publics, cherchent à y modifier les rapports de pouvoir afin d’accroître le contrôle sur le travail des agents publics et d’augmenter leur productivité” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

¹⁶¹ “[...] ‘performance’, ‘évaluation’ et ‘responsabilisation’ (accountability)” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

¹⁶² “La mise en marché des établissements hospitaliers ou scolaires, si elle ne va pas jusqu’à la création de vrais marchés sur lesquels s’échangent des marchandises, est conçue comme un levier essentiel de disciplinarisation des agents publics et une justification de la mutation des institutions de soin et d’éducation en entreprises” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

¹⁶³ “[...] l’éducation est considérée comme un domaine prioritaire pour réaliser des gains de productivité” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

¹⁶⁴ “Les dispositifs de pouvoir qui sont diffusés aujourd’hui dans les institutions de la connaissance ne sont pas nouveaux. Ils se sont déployés dans les entreprises privées pour soumettre les cadres et les employés non directement soumis au rythme du système de la machine aux pressions des systèmes d’objectifs, d’évaluations et de sanctions, de telle sorte que chacun soit à la fois surveillé et surveillant, et si possible autosurveillant” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p.).

como um valor econômico de mercado faculta a análise da rentabilidade das diversas formas de conhecimento, em todos os níveis de ensino.

O conhecimento tomado como valor econômico “mobiliza ferramentas que incentivam a avaliar de acordo com um critério econômico qualquer atividade do conhecimento, para fazer como se todo o ensino, toda a pesquisa pudesse ser avaliada de acordo com esse critério” (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p., tradução nossa¹⁶⁵).

Nesse sentido, a lógica do ensino orientada e validada à produção de competências úteis à vida profissional, lê-se rentáveis, configura o objetivo e o sentido dos sistemas de ensino contemporâneos. Se as competências orientam o ensino básico e secundário, a inovação é que orienta o ensino superior:

A nova forma de conhecimento é imposta pela predominância da lógica da competência no ensino e pela lógica da inovação no campo da pesquisa. [...] Competência e inovação reduzem a formação humana e a atividade intelectual pela abstração ao seu único valor econômico: o valor de troca no mercado de trabalho da formação escolar e universitária; o valor de troca no mercado de patentes e outros títulos de propriedade intelectual da atividade de pesquisa (“mobiliza ferramentas que estimulam a avaliação de qualquer atividade de conhecimento de acordo com um critério econômico, como se todo ensino e pesquisa pudessem ser avaliados de acordo com este critério”) (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p., tradução nossa¹⁶⁶).

É muito relevante, nesse sentido, situar a metamorfose do conhecimento a partir da citada Estratégia de Lisboa, de 2000, que lançou à Europa a ambição de tornar-se “a economia do conhecimento mais competitiva do mundo” (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p., tradução nossa¹⁶⁷), assim como a reformulada Estratégia lançada em 2010 para ser atendida em 2020.

Os autores descrevem a “extensão do capitalismo ao campo do conhecimento” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p., tradução nossa¹⁶⁸) a partir da extensão da lógica do mercado a áreas localizadas externas ao mercado¹⁶⁹, a partir da concorrência e lógica gerencial: “são criados, portanto, quase-mercados, mercados sem bens no sentido estrito da palavra” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p., tradução nossa¹⁷⁰). A construção de um “mercado de ideias” (“*marché des idées*”) estrutura a “produção e circulação do conhecimento como recurso estratégico e informação negociável, e que transforma a Universidade e as instituições de pesquisa em empresas” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p., tradução nossa¹⁷¹).

A máxima da produção de conhecimento será o retorno do investimento no “regime neoliberal do conhecimento” (“*régime neoliberal de la connaissance*”), de modo que a

¹⁶⁵ “[...] mobilise des outils qui incitent à évaluer selon un critère économique toute activité de connaissance, à faire commi si tout enseignement, toute recherche, pouvait être évalué selon ce critère” (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p.).

¹⁶⁶ “La forme nouvelle de la connaissance s’impose par la prédominance de la logique de la compétence dans l’enseignement et par la logique de l’innovation dans le domaine de la recherche. [...] La compétence et l’innovation opèrent une réduction par abstraction de la formation humaine et de l’activité intellectuelle à leur seule valeur économique : valeur d’échange sur le marché du travail des formations scolaires et universitaires ; valeur d’échange sur le marché des brevets et autres titres de propriété intellectuelle de l’activité de recherche (‘mobilise des outils qui incitent à évaluer selon un critère économique toute activité de connaissance, à faire commi si tout enseignement, toute recherche, pouvait être évalué selon ce critère’ ” (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p.).

¹⁶⁷ “[...] L’économie de la connaissance la plus compétitive du monde” (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p.).

¹⁶⁸ “L’extension du capitalisme au champ de la connaissance” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p.).

¹⁶⁹ Extensão que se aproxima à argumentação de Foucault a respeito do neoliberalismo americano.

¹⁷⁰ “Se mettent alors en place des quasi-marchés, des marchés sans marchandises stricto sensu [...]” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p.).

¹⁷¹ “[...] production et la circulation de la connaissance comme une ressource stratégique et une information négociable, et qui transforment l’Université et les institutions de recherche en entreprises” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p.).

Universidade pautada pelo modelo ideal de Merton, de ciência aberta e considerada como orientada ao “comum”¹⁷², transforma-se em ciência fechada (“*science enclose*”) e pautada em interesses privativos sobre os conhecimentos obtidos pela pesquisa: [o modelo de pesquisa] “se baseia na posse de um direito de propriedade sobre o conhecimento que o investidor quer aproveitar através do monopólio tecnológico que lhe dá uma patente” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p., tradução nossa¹⁷³). O conhecimento visto como um bem comum¹⁷⁴ bascula então ao conhecimento e à pesquisa subjugados à lógica do mercado.

Os autores descrevem o processo pelo qual a lógica gerencial e de mercado transforma o campo da pesquisa científica, orientando a Universidade à competição mundial, subordinando a pesquisa pública aos financiamentos privados, estabelecendo a lógica do pesquisador-empresendedor, estabelecendo a venda de patentes e de resultados de pesquisa no mercado, assumindo os princípios da inovação, rentabilidade, reatividade e excelência: “No campo da pesquisa, a palavra que melhor resume essa lógica competitiva é ‘excelência’” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa¹⁷⁵).

Apesar da presente pesquisa centrar-se nas modificações da educação primária e secundária frente aos avanços neoliberais é necessário compreender que a lógica que se implanta no ensino superior e na pesquisa, cujo ritmo guarda diferenças entre os vários países, orientará reformas dos níveis de ensino que as antecedem, sobretudo do ensino secundário. Além disso, importa sinalizar que é a educação como um todo, passando igualmente pela pesquisa, que se subordinará a uma mesma lógica gerencial e ao princípio de mercado: “Assim como a escola e a universidade, a pesquisa deve agora obedecer à lógica gerencial de estabelecer objetivos e avaliação individualizada de desempenho e mérito gratificante” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa¹⁷⁶).

Retomando a noção de valor econômico atribuído ao conhecimento, caracterizada por Friedrich Hayek, os autores explicitam o conceito de “*économie de la connaissance*”, na qual “o conhecimento não é visto do ponto de vista demasiado geral da sua ‘utilidade social’, mas como ‘informação’ comercializável e como capital remunerador” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p., tradução nossa¹⁷⁷). Assumida como um capital imaterial¹⁷⁸ e estocável, o conhecimento assume papel particularmente importante à competição mundial no contexto do capitalismo financeirizado, igualmente imaterial, e globalizado.

Dessa forma, a pesquisa desinteressada muda de caráter, orientando-se pela lógica da

¹⁷² “[...] *l’idéal-type de la Science ouverte et ‘communiste’*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p.).

¹⁷³ “[...] *repose sur la détention d’un droit privatif sur une connaissance dont l’inventeur veut tirer le plus grand profit possible grâce au monopole technologique qui lui assure un brevet*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p.).

¹⁷⁴ “[...] *en faisant de la connaissance un ‘public good’*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p.).

¹⁷⁵ “*Dans le domaine de la recherche, le mot qui résume le mieux cette logique concurrentielle est celui d’‘excellence’*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

¹⁷⁶ “*Comme l’école et l’Université, la recherche doit désormais obéir à la logique managériale de fixation d’objectifs et d’évaluation individualisée des performances et à la récompense au mérite*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

¹⁷⁷ “[...] *la connaissance est regardée non pas sous l’angle trop général de son ‘utilité sociale’, mais comme une ‘information’ marchandisable et comme un capital rémunérateur*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p.).

¹⁷⁸ Os autores destacam como a imaterialidade é característica importante da exploração do conhecimento como capital, o que se desdobra de diversas formas: “O intangível, ou imaterial, refere-se a bens de propriedade de uma empresa na forma de marcas, patentes de know-how, habilidades, imagens, logotipos, capacidades de inovação, “conceitos” que podem ser assimilados ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, antes de tudo, concebido e administrado como capital (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p., tradução nossa). Original em francês: “*L’incorporel, ou l’immatériel, se ramène à des actifs possédés par une entreprise sous la forme de marques, de brevets de savoir-faire, de compétences, d’images, de logos, de capacités d’innover, de ‘concepts’ assimilables à la connaissance. La connaissance est donc avant tout conçue et gérée comme un capital*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p.).

valorização, dos imperativos financeiros, do aumento da produtividade e rentabilidade, em integração crescente aos sistemas de produção, de modo que os autores afirmarão como característica principal das sociedades pós-modernas “a crescente dependência estreita da ciência da lógica do mercado” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p., tradução nossa¹⁷⁹).

Sob o Estado Neoliberal a educação orientar-se-á às “necessidades da economia do conhecimento” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa¹⁸⁰), congregando-se assim às transformações operadas no campo do trabalho associadas a um conjunto de outras transformações:

[...] da produção global e simultânea de transformações no mundo econômico, no mundo da educação e, mais geralmente, na vida social e cultural. Essas transformações têm sentido e orientação: visam produzir novas subjetividades no trabalho (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa¹⁸¹).

1.6.3 Novas relações entre educação e trabalho

“Empregabilidade é o princípio e o objetivo da normalização da escola, sua organização e sua pedagogia” (LAVAL *et al.*, 2012, Apres., n.p., tradução nossa¹⁸²). Dessa forma os autores descrevem como a escola desvinculou-se de seu papel da transmissão de uma cultura e conhecimentos em prol da constituição de indivíduos inseríveis na máquina econômica. Portanto, é fundamental conceber as conexões entre as reconfigurações no campo do trabalho e as reformas dos sistemas educacionais.

A insegurança social erigida como norma do trabalho demanda um engajamento total e responsabilização individual exacerbada pelo próprio fracasso ou sucesso, configurando o que os autores conceituam como a única forma de existência possível, a “de um trabalhador do conhecimento e empreendedor de si mesmo” (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p., tradução nossa¹⁸³). Neste novo mundo do trabalho, a “flexibilidade” é erigida como objetivo que reorienta o mercado de trabalho e, por conseguinte, as reformas escolares, visto que é demandado constantemente que as novas subjetividades “empregáveis” sejam flexíveis, em postos de trabalho cada vez mais dinâmicos e incertos:

O novo mundo do trabalho impõe novas condições ao mundo educacional [...]. É um novo sistema salarial que está sendo estabelecido e impõe seu padrão no mundo da educação: treinar indivíduos adaptáveis e personalidades fluidas. O termo flexibilidade não se refere apenas ao funcionamento dos mercados atuais; também se refere às subjetividades necessárias para atender aos requisitos da nova economia (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p., tradução nossa¹⁸⁴).

¹⁷⁹ “[...] *la dépendance de plus en plus étroite de la science à la logique de marché*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p.).

¹⁸⁰ “[...] *besoins de l'économie de la connaissance*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

¹⁸¹ “[...] *de la production d'ensemble et simultanée de transformations dans le monde économique, dans l'univers de l'éducation, et plus généralement dans la vie sociale et culturelle. Ces transformations ont un sens et une orientation: elles visent à produire des nouvelles subjectivités au travail*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

¹⁸² “*L' 'employabilité' est le principe et l'objectif de la normalisation de l'école, de son organisation et de sa pédagogie*” (LAVAL *et al.*, 2012, Apres., n.p.).

¹⁸³ “[...] *celle d'un travailleur de la connaissance et d'un entrepreneur de soi-même*” (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p.).

¹⁸⁴ “*Le nouveau monde du travail impose de nouvelles conditions au monde éducatif [...]. C'est un nouveau régime salarial qui s'instaure et qui impose sa norme au monde de l'éducation: former des individus adaptables et des personnalités fluides. Le terme de flexibilité ne désigne pas seulement le fonctionnement des marchés d'aujourd'hui; el renvoie aussi aux subjectivités requises pour répondre aux exigences de la nouvelle économie*” (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p.).

A escola pública do Estado gerencial (“*État managérial*”) – transfiguração do “Estado social e educador” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa¹⁸⁵) frente às modificações do capitalismo – está em uma mutação que visa nada menos que conformar as novas subjetividades à “*economia do conhecimento*”: “Produzir o novo homem de acordo com a ‘economia do conhecimento’ é de fato o desafio da transformação neoliberal da escola. São os objetivos, funções e conteúdos das escolas que são afetados” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa¹⁸⁶).

A lógica neoliberal da escola alterará as relações entre trabalho e formação, como exemplificado pelos autores a partir do paradigma da “aprendizagem ao longo de toda a vida” (“*formation tout au long de la vie*”) que impõe “a necessidade de uma reciclagem permanente do capital humano, que vem perturbar os objetivos e conteúdos da educação, bem como as fronteiras entre formação e trabalho” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa¹⁸⁷). As formações profissionalizantes e o engajamento subjetivo, para além do cognitivo, como forma de desenvolvimento da empregabilidade de si, explicita a configuração de uma dupla dinâmica “que diz respeito às estruturas escolares e ao tratamento das subjetividades” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa¹⁸⁸).

Embora deva-se considerar a divisão do trabalho, mesmo aos trabalhadores pouco qualificados que ocuparão os postos de trabalho precarizados exige-se um conjunto de competências mínimas, de base, as quais devem ser, em parte, fornecidas pelos sistemas escolares. Aos estudantes, tanto quanto aos trabalhadores adaptados ao capitalismo contemporâneo, exige-se um conjunto de competências,

[...] transferíveis para uma infinidade de situações e avaliáveis em todos os contextos: capacidade de iniciativa e resolução de problemas, adaptabilidade e aptidão para a mudança, autonomia, flexibilidade, empreendedorismo, busca de desempenho. Existe, portanto, uma singular circularidade entre a nova condição salarial e os novos padrões de formação (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa¹⁸⁹).

Exige-se, portanto, um engajamento subjetivo, necessário a fim de atender ao objetivo de crescente rendimento, interiorizando, portanto, as normas e fins da acumulação capitalista: “A gestão moderna precisa de trabalhadores que estejam subjetivamente envolvidos e mobilizem seus recursos pessoais, cognitivos e emocionais” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa¹⁹⁰).

Nesse contexto de trabalho, a declarada “autonomia” dos trabalhadores impõe uma série de novos dispositivos de controle do trabalho, por meio de objetivos e/ou resultados, para cuja realização mobiliza-se um conjunto de “*savoir-faire*” e de “*savoir être*”. Em uma nova subserviência voluntária, os trabalhadores devem “vender sua alma” em um contrato

¹⁸⁵ “*État social et éducateur*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

¹⁸⁶ “*Produire le nouvel homme conforme à l’ ‘économie de la connaissance’, tel est bien l’enjeu de la mutation néolibérale de l’école. Ce sont les objectifs, les fonctionnements, les contenus de l’école qui sont affectés*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

¹⁸⁷ “[...] *exigence de recyclage permanente du capital humains qui vient bousculer les finalités et les contenus de l’enseignement tout comme les frontières entre formation et travail*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

¹⁸⁸ “[...] *qui concerne les structures scolaires et le traitement des subjectivités*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

¹⁸⁹ “[...] *transférables à une multitude de situations et évaluables dans tous les contextes : capacité d’initiative et de résolution de problème, adaptabilité et aptitude au changement, autonomie, flexibilité, esprit d’entreprise, recherche de la performance. Il existe donc une circularité singulière entre la nouvelle condition salariale et les nouvelles normes de la formation*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

¹⁹⁰ “*Le management moderne a besoin de travailleurs qui s’impliquent subjectivement et mobilisent leurs ressources personnelles, cognitives et affectives*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

‘voluntário’ de fidelidade, no qual ele não apenas abdicaria de seu tempo e força, mas no qual abraçaria os objetivos produtivos, comerciais e financeiros da empresa como seus” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa¹⁹¹). Justamente alinhada à reconfiguração das relações de trabalho que a lógica das competências se difundirá.

A lógica das competências

Os autores utilizam o termo “competências” (“*compétences*” em francês e “*skills*” em inglês) e precisam sua origem a partir das publicações de organizações internacionais, nas quais comparece claramente associada ao mercado:

Na literatura cinzenta da OCDE e da União Europeia, o termo refere-se principalmente ao entendimento corrente de “competências comercializáveis”, ou seja, as competências esperadas pelos empregadores, que são necessárias para se vender no mercado de trabalho (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p., tradução nossa¹⁹²)

Baseando-se no *Mouvement des Entreprises de France* (Medef), os autores descreverão três questões relativas à lógica das competências:

[...] a primeira é ampliar a base de avaliação do valor real do empregado muito além do conhecimento adquirido nas instituições de ensino. Ao “conhecimento” no sentido estrito, a avaliação da força de trabalho deve acrescentar o “saber-fazer” e “saber-ser”. O segundo desafio consiste em pedir ao empregado envolvimento subjetivo e mobilização pessoal além das regras do ofício e das prescrições explícitas ligadas à tarefa, a fim de internalizar a obrigação de resultados. O terceiro desafio da “lógica de competência” é tornar o próprio funcionário responsável pela manutenção de sua empregabilidade, atualizando constantemente seu “portfólio de competências”. (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa¹⁹³)

Dessa forma compreende-se como a lógica das competências orienta uma série de princípios atuais, relativos ao trabalho e à formação, como a importância das habilidades socioemocionais, a cultura de resultados, o aprendizado ao longo de toda a vida e a responsabilização individual pelo desenvolvimento e atualização das competências pessoais.

O homem-empresa fundado nesta concepção neoliberal do trabalho deve ser detentor de uma série de competências comportamentais, para além das cognitivas:

Comprometimento, dedicação, lealdade, disponibilidade, flexibilidade, busca permanente da excelência, tantas “habilidades” comportamentais que são o resultado da individualização sistemática da gestão dos trabalhadores. Sua soma constitui a

¹⁹¹ “[...] ‘vendre son âme’ dans un contrat d’allégeance ‘voluntaire’ par lequel il ne céderait pas seulement son temps et sa force, mais où il épouserait les finalités productives, marchandes et financières de l’entreprise comme si elles étaient les siennes propres” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

¹⁹² “Dans la littérature grise de l’OCDE et de l’Union européenne, le terme renvoie principalement à l’acception courante de ‘marketable skill’, c’est-à-dire les compétences attendues par les employeurs, qui sont nécessaires pour pouvoir se vendre sur le marché du travail” (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p.).

¹⁹³ “[...] le premier est d’élargir bien au-delà des connaissances acquises dans les institutions scolaires la base de l’évaluation de la valeur réelle du salarié. Au “savoir” stricto sensu, l’évaluation de la force de travail doit ajouter le ‘savoir-faire’ et le ‘savoir être’. Le deuxième enjeu consiste à demander au salarié une implication subjective et une mobilisation personnelle au-delà des règles du métier et des prescriptions explicites liées à la tâche pour lui faire intérioriser l’obligation de résultats. Le troisième enjeu de la ‘logique compétence’ est de faire porter sur le salarié lui-même la responsabilité de l’entretien de son employabilité par la remise constante au niveau de son ‘portefeuille de compétences’ [...]” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.)

ética do homem-empresa que impõe suas regras e seus códigos soberanos de vida no trabalho (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa¹⁹⁴).

O trabalhador-empREENDEDOR – “*salarié-entrepreneur*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.) – é o resultante destes novos modos de subjetivação, cuja demanda parte do campo do trabalho e é absorvido e difundido na escola e nos demais espaços-tempos de formação. Os dispositivos de educação transformam-se de modo a formar os seres demandados por esse reconfigurado campo do trabalho: “É como se as instituições públicas estivessem encarregadas agora de estender a lógica do trabalho abstrato em suas novas formas, até o próprio cerne do funcionamento educacional” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa¹⁹⁵).

Um dos aspectos que demonstram a influência da lógica das competências na formação é o que denominam como movimento de “profissionalização” (“*professionnalisation*”), que não é o equivalente à ampliação das formações profissionais. Transforma-se assim a concepção de uma formação profissional que dotava o aluno de um diploma nacional, da qualificação a determinado campo de trabalho/profissão e que “oferecia uma garantia institucionalizada de um lugar na divisão técnica e social do trabalho” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa¹⁹⁶).

Contemporaneamente é demandado das formações profissionais um vínculo mais próximo ao mundo econômico, o que altera profundamente o sentido de tais formações, que serão reconfiguradas segundo a lógica da empregabilidade:

Acusados de produzir desempregados, as escolas secundárias profissionais serão chamadas a aumentar seus vínculos com o mundo econômico. Estágios em empresas serão então sistematizados e as virtudes formativas da empresa percebidas do ponto de vista da novidade [...]. O modelo de “profissionalização” tornar-se-á a resposta da escola às novas condições econômicas e às mudanças na organização do trabalho (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa¹⁹⁷).

A profissionalização das formações visa à constituição de competências e modos de “ser” utilizáveis no campo do trabalho, competências sancionadas e endereçadas inclusive a postos de trabalho específicos. Assiste-se, desta forma, à definição de formações estritamente relacionadas a um determinado posto de trabalho, com saberes a serem ensinados em função de sua imaginada utilidade, vista como “necessária para ocupar um determinado trabalho que foi cuidadosamente ‘perfilado’ em uma soma heterogênea de habilidades básicas” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa¹⁹⁸).

A escola torna-se, desta forma, “o local de fabricação das subjetividades dóceis, flexíveis,

¹⁹⁴ “*Engagement, dévouement, loyauté, disponibilité, flexibilité, recherche permanente d’excellence, autant de ‘compétences’ comportementales qui constituent l’aboutissement de l’individualisation systématique de la gestion des salariés. Leurs somme constitue l’éthique de l’homme-entreprise qui impose ses règles et ses codes souverains de vie au travail*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

¹⁹⁵ “*Tout se passe comme si les institutions publiques étaient aujourd’hui en charge d’étendre la logique du travail abstrait sous ses nouvelles formes, et ceci jusqu’au coeur même de l’opération éducative*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

¹⁹⁶ “[...] *offrait une garantie institutionnalisée d’une place dans la division technique et sociale du travail*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

¹⁹⁷ “*Accusés de fabriquer des chômeurs, les lycées professionnels seront sommés d’accroître leurs liens avec le monde économique. Les stages en entreprise seront alors systématisés et les vertus formatrices de l’entreprise perçues sous l’angle de la nouveauté [...]. Le modèle de la ‘professionnalisation’ va s’imposer comme réponse scolaire aux nouvelles conditions économiques et aux modifications de l’organisation du travail*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

¹⁹⁸ “[...] *nécessaire pour occuper tel ou tel poste de travail déterminé que l’on aura soigneusement ‘profilé’ en une somme hétéroclite de compétences élémentaires*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

adaptáveis e reativas, requeridas pelas empresas” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa¹⁹⁹). Assim,

Uma boa medida de profissionalização não se limita mais à adequação de um conjunto de qualificações para um trabalho, mas se baseia nas "qualidades humanas", que dizem respeito às relações com a hierarquia, ao grau de motivação e, sobretudo, à relação entre um certo tipo de subjetividade (o gosto pelo "sucesso", a necessidade de "ir em frente", a capacidade de "superar a si mesmo", etc.) e o modo altamente individualizado de "gestão do desempenho" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa²⁰⁰).

O movimento de profissionalização realiza-se a partir de múltiplas atividades: “[...] desenvolvimento de alternâncias, estágios, maior participação de 'profissionais' na elaboração e avaliação das formações [...], etc.” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa²⁰¹), demarcando a “hibridização de locais de formação” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa²⁰²), entre formação e produção/trabalho.

Os autores explicitam que tal hibridização entre formação e produção realiza-se por meio da responsabilização dos aprendizes quanto ao desenvolvimento de suas competências, da modernização pedagógica sob a justificativa de aproximar a formação de situações “reais” e cotidianas, da reconfiguração das empresas como organização instrutora/formadora e dos diversos dispositivos de *apprentissage* (instrução/aprendizagem). Dentre tais dispositivos citam: “estágios, autoformação, participação em grupo de projeto, tutoria, *coaching*, aprendizagem cooperativa entre pares, compartilhamento de práticas” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa²⁰³).

Também conhecida como sistema dual de educação, a alternância estabelece a dupla formação, teórica e prática, tendo como locais privilegiados de formação a escola e a empresa. A alternância constitui um dos dispositivos desse processo de profissionalização do ensino, que consolida a empresa como organismo e local de formação, a partir da concepção do “caráter formativo em si da passagem pela empresa e a imersão em situações de trabalho. Neste sentido, alternância é o outro nome para a 'empresa de treinamento'” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa²⁰⁴). A alternância, portanto, mobiliza e reconfigura as formações segundo as demandas produtivas: “A alternância é uma forma de engenharia social que reorganiza e aperfeiçoa os saberes profissionais de acordo com a lógica das competências mobilizadas no espaço produtivo” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa²⁰⁵).

Deve-se ressaltar igualmente o papel imperativo dos estágios, que, ao contrário dos

¹⁹⁹ “[...] *le lieu de fabrication des subjectivités dociles, souples, adaptables et réactives, requises par les entreprises*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

²⁰⁰ “*La bonne mesure de la professionnalisation ne se limite plus au degré d'adéquation d'un ensemble de qualifications à un poste de travail, elle se fait par des 'qualités humaines' qui concernent les rapports avec la hiérarchie, le degré de motivation, et surtout la relation entre un certain type de subjectivités (le goût de la 'réussite', le besoin de 'foncer', la capacité à 'se dépasser', etc.) et le mode très individualisant de 'management de la performance'*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

²⁰¹ “[...] *développement de l'alternance, stages, participation plus large des 'professionnels' à l'élaboration et à l'évaluation des formations [...], etc.*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

²⁰² “[...] *hybridation des lieux de formation*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

²⁰³ “[...] *stages, autoformation, participation à un groupe de projet, tutorat, coaching, apprentissage coopératif entre pairs, partages de pratiques*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

²⁰⁴ “[...] *caractère en soi formateur du passage par l'entreprise et de l'immersion dans des situations de travail. En ce sens, l'alternance est l'autre nom de l' 'entreprise formatrice'*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

²⁰⁵ “*L'alternance constitue une forme d'ingénierie sociale qui réorganise et refinalise les savoir-faire professionnels selon la logique des compétences mobilisées dans l'espace productif*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

contratos de *apprentissage*, não prevê remuneração obrigatória. Forma de disciplinarização e “enformamento” dos “*pré-salariés*” (pré-funcionários) e de disponibilização de mão de obra quase gratuita, motivada, dócil, a procura de valorizar o próprio currículo e ter condições de competição futura no mercado de trabalho: “[...] no contexto do alto desemprego juvenil, os estágios são de fato uma nova forma de disciplinar a nova força de trabalho, adaptando-a ao sistema de emprego precário generalizado” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa²⁰⁶).

Associado à generalização do trabalho precarizado, os autores caracterizam o endereçamento diferenciado das formações de acordo com a divisão do trabalho e com o público social que acolhem, tendo em comum o alinhamento à transformação gerencial e profissionalizante da escola:

A transformação da escola hoje visa, não sem enormes tensões, diversos objetivos: a elevação dos níveis de formação para certas categorias de jovens, a limitação da formação aos horizontes de utilidade produtiva direta para muitos, o aumento da dependência dos jovens dos desejos dos empregadores para quase todos eles (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa²⁰⁷).

Compreende-se que às escolas periféricas analisadas como estudos de caso sobressai o objetivo de limitação da formação segundo concepção utilitarista ao mercado de trabalho.

Em resumo, ressaltam que a noção de competências sintetiza a lógica da mutação em curso na instituição escolar, ao agregar avaliação, aproximação ao universo do trabalho (e mais especificamente da empresa) e permitir controle social: “Está no centro de novas formas de avaliação não só dos alunos, mas também dos professores e das instituições de ensino. Ela promete abrir a escola para a sociedade, promovendo a empresa como modelo” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p., tradução nossa²⁰⁸).

O processo de subjetivação dos alunos (e professores) à tais competências requeridas pelo mercado de trabalho demanda, igualmente, a transformação do papel da orientação escolar.

O imperativo da orientação

Por meio da resolução do Conselho Europeu de ministros de Educação, relativa à orientação (2008), estabelece-se a orientação ao longo de toda a vida como um eixo prioritário, para o qual as competências-chave são “aprender a aprender, competências sociais e cívicas, espírito de iniciativa e empreendedorismo” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa²⁰⁹). No contexto francês, a aprovação em 2009 da lei sobre a orientação e formação profissional (aplicada até a formação inicial) contribui a borrar as “fronteiras entre a formação inicial dos

²⁰⁶ “[...] le stage est bien un moyen nouveau, dans le contexte d’un chômage élevé des jeunes, de discipliner la nouvelle main d’œuvre en l’adaptant au régime de précarité généralisé” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

²⁰⁷ “La transformation de l’école vise aujourd’hui, non sans d’énormes tensions, plusieurs objectifs : l’élévation des niveaux de formation pour certaines catégories de jeunes, la limitation de la formation aux seuls horizons de l’utilité productive directe pour beaucoup, la dépendance accrue de jeunes aux desiderata des employeurs pour presque tous” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

²⁰⁸ “Elle est au cœur des nouveaux modes d’évaluation des élèves, mais aussi des enseignants et des établissements d’enseignement. Elle promet l’ouverture de l’école sur la société, en promouvant l’entreprise en modèle” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p.).

²⁰⁹ “[...] apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, esprit d’initiative et esprit d’entreprise” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

alunos e a formação contínua dos funcionários” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa²¹⁰). Os autores ressaltam como em poucos anos passa-se de uma

[...] "educação à orientação", que se baseava em três pilares (autorreflexão, conhecimento das profissões, conhecimento das formações) e num conjunto de meios institucionais especializados, à ordem a que cada um se constitua como "ator de uma orientação ativa" vivendo todo o seu percurso escolar como um "caminho de descoberta", um "acúmulo de competências" e uma "construção de um projeto pessoal e profissional" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa²¹¹)

Muito além da justificativa de aumentar a eficácia da informação e diminuir o fracasso escolar, a nova orientação responde a uma demanda por subjetivação e mudança comportamental dos alunos e dos professores frente à educação. Os alunos, responsabilizados por seu “destino escolar” (“*destin scolaire*”), devem escolher e definir seu percurso escolar de acordo com uma estratégia clara e orientada. A orientação escolar bascula de modo definitivo a uma nova configuração submetida à lógica econômica:

Não é construída de acordo com as intenções, desejos e projeções de uma personalidade adolescente em busca de si mesma. Obriga o sujeito a determinar-se de acordo com parâmetros fora do campo escolar e do conhecimento, obriga-o a justificar-se perante o tribunal soberano da razão econômica (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa²¹²).

A escola, neste sentido, reorganiza-se a partir de uma renovada relação com o mercado de trabalho, que demanda a formação de subjetividades neoliberais. Nesse sentido, a orientação passa a ter como finalidade que os indivíduos saibam “aprender a vender-se ao longo de suas vidas e a conceber-se essencialmente e o mais rápido possível como mercadoria em perpetuidade” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa²¹³).

A nova orientação afasta-se do conhecimento a respeito das profissões, para engajar e “ativar” os alunos a definir, desenvolver e atestar (por exemplo por meio dos *dossiers* que os *collégiens* devem enviar ao *Lycée*, no qual descrevem seu projeto profissional) seu itinerário de formação:

O termo "orientação ativa" está agora firmemente estabelecido no vocabulário oficial. Esta fórmula abrange uma gama muito ampla de dispositivos e práticas, desde os módulos de descoberta das profissões nos *collèges* até o procedimento de divulgação dos desejos dos alunos do *lycée* que desejam estudar na universidade (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa²¹⁴)

²¹⁰ “[...] *frontières entre formation initiale des élèves et formation continue des salariés*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

²¹¹ “[...] ‘*éducation à l’orientation*’, qui reposait sur trois piliers (*réflexion sur soi, connaissance des métiers, connaissance des formations*) et sur un ensemble de moyens institutionnels spécialisés, à l’injonction faite à chacun de se constituer comme un ‘acteur d’une orientation active’ vivant l’ensemble de sa scolarité comme un ‘parcours de découverte’, une ‘accumulation de compétences’ et une ‘construction d’un projet personnel et professionnel’ ” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

²¹² “*Elle ne se construit pas en fonction des intentions, des désirs et des projections d’une personnalité adolescente en recherche d’elle-même. Elle oblige le sujet à se déterminer en fonction de paramètres extérieurs au champ scolaire et aux savoirs, elle le contraint à se justifier devant le tribunal souverain de la raison économique*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

²¹³ “[...] *apprendre à se vendre tout au long de leur vie et se concevoir essentiellement et le plus tôt possible comme des marchandises à perpétuité*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

²¹⁴ “*Le terme d’ ‘orientation active’ occupe désormais une place de choix dans le vocabulaire officiel. Cette formule recouvre un champ très large de dispositifs et de pratiques, depuis les modules de découverte des métiers au collège*

Dentre as etapas fundamentais da nova orientação, destaca-se o "tríptico da nova orientação - visitar empresas, ir a feiras, navegar na Internet" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa²¹⁵).

A orientação, dessa forma, não demanda que o aluno seja agente de suas decisões, esclarecidas e críticas, mas sim que seja "'ator de sua orientação', no sentido de que ele é forçado a ser o ator de um papel que o impõe a 'encenar' um projeto profissional" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa²¹⁶).

Se a nova concepção de orientação altera o papel dos alunos, responsabilizando-os e buscando "ativá-los", altera também profundamente o papel dos professores:

O professor, por sua vez, é convidado a se tornar um *coach* que terá que diagnosticar e preencher as habilidades defeituosas para melhor orientar o "aluno" em direção ao emprego. Seu trabalho de identificação e avaliação deve ter precedência sobre sua função tradicional, e agora subordinada, de transmissor de conhecimento. As missões de orientação não consistirão mais em ajudar o sujeito através da reflexão e do diálogo fundamentado, mas sim em racionalizar o pensamento e o desejo do "cliente" de acordo com as exigências do mercado de trabalho (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa²¹⁷).

O objetivo não deve ser tanto a transmissão de conhecimentos, mas sobretudo a ajuda à definição do percurso escolar dos alunos – "isto é, aquele que eles acham mais adequado para as possíveis oportunidades de carreira" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa²¹⁸) – e aproximar seus ensinamentos do universo empresarial, tendo como objetivo primordial o emprego dos alunos.

Citando o "*Plan Jeunes*" (2009) que propunha aos jovens em dificuldade o apadrinhamento por assalariados próximos da aposentadoria, os autores debatem a orientação como forma de prevenção e repressão de condutas desviantes, dentre as quais os jovens "vulneráveis": "A orientação padrão destes jovens em dificuldade é inscrevê-los no mundo da empresa" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa²¹⁹). Entretanto, se estes jovens são os que detêm menor qualificação em termos das competências requeridas e situam-se em desvantagem frente a outros estudantes, surgem na esfera escolar novas formas de controle social:

Em um sistema projetado para os melhores alunos, o tratamento comportamental e social dos alunos com dificuldades tende a considerá-los como uma nova "classe perigosa", exigindo dispositivos específicos de identificação e normalização. A construção de bancos de dados interligando arquivos que possibilitam o cruzamento

jusqu'à la procédure destinée à faire connaître les vœux des lycéens qui souhaitent suivre des études universitaires" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

²¹⁵ "[...] *tríptyque de l'orientation nouvelle – "visiter les entreprises, aller dans des salons, surfer sur Internet"* (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

²¹⁶ "[...] *'acteur de son orientation', c'est au sens où il est contraint d'être l'acteur d'un rôle qui lui impose de 'mettre en scène' un projet professionnel*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

²¹⁷ "*L'enseignant, quant à lui, est invité à se transformer en coach qui devra diagnostiquer et combler les compétences défectueuses pour mieux guider l' 'apprenant' vers l'emploi. Son travail de repérage et d'évaluation doit prendre le pas sur sa fonction traditionnelle, et désormais subordonnée, de transmetteur de connaissances. Les missions d'orientation ne consisteront plus à aider le sujet par la réflexion et le dialogue argumenté, mais bien à rationaliser la pensée et le désir de son 'client' en fonction des exigences du marché du travail*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

²¹⁸ "[...] *c'est-à-dire le mieux adapte, selon eux, aux débouchés professionnels possibles*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

²¹⁹ "*L'orientation par défaut de ces jeunes en difficulté consiste à les inscrire dans le monde de l'entreprise*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

de dados pedagógicos (notas, avaliações) e comportamentais (ausências, incivildades) ou mesmo o projeto de um "caderno eletrônico de habilidades²²⁰" pode ser um meio particularmente poderoso de controle social (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa²²¹)

Citando a página web da secretaria da *Politique de la Ville*, os autores sublinham que é a própria política urbana que se integra nesta busca por "'identificar jovens para lutar contra o abandono escolar', a fim de poder orientá-los positivamente para um emprego adaptado" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa²²²).

Ademais, deve-se atentar ao fato de que a educação subordinada ao mercado de trabalho incentivará, inclusive, a privatização da despesa educacional e, desta forma, desenvolverá o mercado educacional.

Mercado educacional

Os autores debatem a associação da educação a uma mercadoria, visto que configura uma espécie de serviço empresarial comprado por um indivíduo: "A educação, legalmente configurada como um serviço produzido por uma empresa claramente identificada e apropriável por um beneficiário individualizável, pode perfeitamente tornar-se uma 'mercadoria' como qualquer outra" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa²²³). Destacam que o financiamento educacional pelo Estado constitui um limite relativo a essa compreensão da educação como mercadoria, porém ponderam, na sequência, a margem interpretativa deixada pelo financiamento estatal se aplicado apenas aos que dele necessitam:

A teoria dominante não diz que a educação deve ser essencialmente uma questão de despesa pública. Diz apenas o que quer significar: o poder público só deve financiar os indivíduos que não estão preparados para gastar, por falta de meios ou por falta de racionalidade econômica. Em hipótese alguma deve financiar o que os agentes privados estariam dispostos a pagar por si mesmos para obter benefícios individualmente apropriados (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa²²⁴).

Com a generalização da forma valor nos processos econômicos, sociais e políticos, a associação da educação a uma mercadoria comprável "para se vender melhor" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa²²⁵), o cálculo investimento-rentabilidade e os benefícios

²²⁰ Uma espécie de diário eletrônico em que o professor registra as avaliações dos alunos por competências.

²²¹ "Dans un système conçu pour les plus performants, le traitement comportemental et social des élèves en difficulté tend à les considérer comme une nouvelle 'classe dangereuse' nécessitant des dispositifs spécifiques de repérage et de normalisation. La construction de bases de données par interconnexion des fichiers qui permet de croiser données pédagogiques (notes, appréciations) et comportementales (absences, incivilités) ou encore le projet de 'livret électronique des compétences' peuvent constituer des moyens particulièrement puissants de contrôle social (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

²²² "[...] 'repérer les jeunes pour lutter contre le décrochage scolaire' afin de pouvoir les orienter positivement vers un emploi adapté" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

²²³ "[...] L'éducation, juridiquement mise en forme comme un service produit par une entreprise clairement identifiée et appropriable par un bénéficiaire individualisable, peut parfaitement devenir une 'marchandise' comme une autre" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

²²⁴ "La théorie dominante ne dit aucunement que l'éducation doit relever essentiellement de la dépense publique. Elle ne dit que ce qu'elle veut bien dire: la puissance publique ne doit financer que ce que les particuliers ne sont pas prêts à dépenser par manque de moyens ou par défaut de rationalité économique. En aucun cas elle ne devrait financer ce que les agents privés consentiraient d'eux-mêmes à payer pour en tirer des avantages appropriables individuellement" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

²²⁵ "[...] pour mieux se vendre" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

privados associados à educação alimentam a lógica da privatização da despesa educacional. Citando pesquisas que calculam o rendimento privado e social dos investimentos educacionais, os autores destacam a importância da teoria do capital humano à gestão neoliberal do ensino visto que, em resultados bastante questionáveis, demonstram a suposta predominância do retorno privado:

Estes trabalhos deslocaram a ênfase teórica do retorno global da educação para a motivação individual do investimento educacional, o que legitima a desvinculação financeira do Estado no ensino superior pelo próprio fato de que agentes econômicos supostamente racionais, que buscam acumular capital humano de natureza privada, não têm necessidade de outros incentivos além do aumento salarial que obterão em troca de seus anos adicionais de estudo (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa²²⁶).

Esta lógica dos retornos privados justificam as iniciativas de privatização da despesa educacional.

A lógica da privatização da despesa educativa instala-se mais rapidamente no ensino superior, como perceptível no processo verificado na Inglaterra²²⁷, de aumento das taxas estudantis, de pilotagem do ensino superior pela demanda e organização de um mercado concorrencial do ensino superior. Sob a justificativa do Estado não ser capaz de arcar com os custos elevados de uma demanda crescente de capitalização humana, é veiculada a noção de que os indivíduos devem arcar com a despesa, sobretudo no ensino superior, como forma de fazer frente aos desafios da competição do mercado de trabalho. Decorrem disto as dívidas pessoais dos estudantes, como forma de disciplina escolar que incita o indivíduo a assumir uma orientação ativa além de escolher e empenhar-se em formações que proporcionem empregos e retornos mais garantidos (LAVAL *et al.*, 2012).

O fenômeno da hiperseleção nos cursos mais concorridos contribui igualmente à criação de um mercado de produtos educacionais preparatórios ao ingresso nas classes mais renomadas, o que os autores denominaram como “preparatório de negócios” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa²²⁸). As tentativas de atração dos estudantes estrangeiros, que em geral devem pagar taxas de inscrição mais elevadas, também não são negligenciáveis, o que, com o apoio de agências transnacionais configura um “comércio internacional em atividades educacionais” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa²²⁹).

No subitem a seguir será abordado o impacto de tais transformações gerenciais e orientadas ao mercado de trabalho às relações de ensino e aprendizagem.

1.6.4 Transformação do cerne pedagógico: processos em curso

Laval *et al.* destacam que se a relação mais direta entre educação e economia estava presente desde o pós-guerra, sendo a escola a instituição que partilhava a responsabilidade

²²⁶ “Ces travaux ont déplacé l’accent théorique du rendement global de l’enseignement vers la motivation individuelle de l’investissement éducatif, ce qui légitime le désengagement financier de l’État dans l’enseignement supérieur du fait même que les agents économiques supposés rationnels, qui cherchent à accumuler un capital humains par nature privé, n’ont aucunement besoin d’autres incitations que le surplus de salaires qu’ils obtiendront en échange de leurs années d’études supplémentaires” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

²²⁷ “[...] la crise servant en Angleterre comme partout en Europe de levier pour radicaliser les politiques néolibérales [...]” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap. 05, n.p.).

²²⁸ “[...] prépa business” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

²²⁹ “[...] commerce transfrontières des activités d’enseignement” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

pelos compromissos fordistas do pleno emprego e do aumento da produtividade, esta ainda mantinha sua autonomia frente aos conteúdos educacionais. Nas últimas décadas, é justamente a esfera dos conteúdos e das relações de ensino-aprendizagem que serão alvo da racionalidade de gestão neoliberal, tendo na lógica das competências uma importante ferramenta da mutação operada:

O período neoliberal abre uma nova fase na qual a submissão da escola não é mais uma submissão funcional - aquela que o marxismo dos anos 70 havia analisado e denunciado - mas uma submissão de dentro, no plano organizacional, discursivo e pedagógico. A introdução e disseminação da noção estratégica de "competências" no sistema educacional francês são o sinal e o meio para isso. Este conceito garante a equivalência prática da produção escolar e dos recursos humanos utilizados pelo aparelho produtivo. Ao mesmo tempo, esta lógica de competências estabelece um novo modo de controle do professor através da definição de objetivos de desempenho, da multiplicação das avaliações dos alunos e da obrigação de resultados (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p., tradução nossa²³⁰).

Os autores advertem que muitos interpretaram a transformação educacional como um programa de democratização escolar, frente aos problemas da instituição escolar, quando se tratava, na verdade, de uma mutação utilitarista e gerencial dos sistemas educacionais. Destacam, portanto, a necessidade de compreender que o apoio à reforma realizado por democratas e pedagogos dialoga com um longo debate pedagógico segundo o qual “diante do fracasso das reformas estruturais, foi necessário repensar o conteúdo didático e pedagógico para se chegar à democratização” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p., tradução nossa²³¹).

No contexto francês as propostas iniciais de reforma pedagógica e programática resultaram em inúmeras mobilizações de professores no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Assim, tendo em vista forte oposição, tomou-se como recurso a lógica neoliberal da Europa – por exemplo por meio da lógica das competências, construída no seio da OECD e depois internalizada e difundida pela Comissão Europeia –, em um apelo ao internacional, para despolitizar o debate em torno de uma "reforma fundamental da pedagogia" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p., tradução nossa²³²). Portanto, “a introdução da questão europeia tornou possível, de fato, despojar os profissionais [da educação] de sua voz legítima sobre suas práticas e valores e despolitizar a questão escolar, impondo o poder dos especialistas” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p., tradução nossa²³³).

Por meio de um uso político dos indicadores e comparações internacionais, a análise diagnóstica da falta de eficácia dos sistemas escolares se torna um dado quase científico. O falacioso argumento econômico de que a causa da falta de eficácia repousa na incorreta gestão

²³⁰ “La période néolibérale ouvre une nouvelle phase où la soumission de l’école n’est plus une soumission fonctionnelle – celle que le marxisme des années 1970 avait analysée et dénoncée – mais une soumission de l’intérieur, sur le plan organisationnel, discursif et pédagogique. L’introduction et la diffusion de la notion stratégique de ‘compétences’ dans le système éducatif français en sont à la fois le signe et le moyen. Cette notion assure en effet la mise en équivalente pratique de la production scolaire et des ressources humaines utilisées par l’appareil de production. Dans le même temps, cette logique des compétences établit un nouveau mode de contrôle des enseignants par la fixation d’objectifs de performance, la multiplication des évaluations des élèves et l’obligation de résultats” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p.).

²³¹ “[...] face à l’échec des réformes de structures, il a fallu repenser les contenus d’enseignement et la pédagogie pour parvenir à la démocratisation” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p.).

²³² “[...] réforme de fond de la pédagogie” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p.).

²³³ “[...] introduire la problématique européenne a en effet permis de déposséder le professionnels de route parole légitime sur leurs pratiques et leurs valeurs, et de dépolitiser la question scolaire par l’imposition du pouvoir des experts” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p.).

dos recursos será amplamente difundido, justificando a reforma pedagógica assim como a reforma no campo de outros direitos sociais: “as dificuldades do sistema escolar não estavam relacionadas com a falta de meios, mas sim com o uso desses meios” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p., tradução nossa²³⁴).

Os autores demonstram como a lógica das competências foi capaz de configurar-se como uma noção polissêmica, vista por muitos grupos como a solução aos problemas escolares, dentre os quais os “apoiadores da escola democrática, da escola efetiva e do conservadorismo educacional” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p., tradução nossa²³⁵). Destaca-se que os partidários da escola democrática, acreditando ser a base comum de competências uma resposta ao elitismo republicano, “confundiram a lógica das competências, promovida pela OCDE e pela Comissão Europeia, com as propostas mais comuns da ‘nova educação’ em pedagogia” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p., tradução nossa²³⁶). Entre os conservadores pedagógicos foi ao contrário vista “como uma oportunidade para reescrever os currículos, para dar espaço à ‘pedagogia’ e ao dogma do ‘aluno ao centro’, acusados de ser a causa do fracasso escolar” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p., tradução nossa²³⁷). Portanto, devido ao poder polissêmico da lógica das competências, compreende-se sua grande difusão e capacidade de mutação dos sistemas escolares em todo o mundo.

Entretanto, os autores destacam que, ao contrário do que inúmeros indivíduos, grupos e movimentos buscaram ver na mutação escolar, o que se delineia mais claramente é a nova escola capitalista:

Ainda que relatórios oficiais, recomendações europeias ou algumas análises críticas deixassem cada vez menos dúvidas sobre a natureza das transformações atuais, algumas pessoas estavam determinadas a considerar a lógica das competências como uma alavanca para o esclarecimento do trabalho pedagógico que iria na direção de uma “escola democrática” ou de “novas pedagogias”. Erro. Pelo contrário, estamos no coração da nova escola capitalista (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p., tradução nossa²³⁸).

Os autores destacam o sentido dos discursos de mudanças da reforma neoliberal, um discurso “que esconde cuidadosamente a natureza das medidas tomadas” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa²³⁹) e “que visa criar condições susceptíveis de levar os profissionais a exigir as reformas que sejam dirigidas contra eles próprios” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa²⁴⁰). Dessa forma, apresentam um conjunto de transformações cujo sentido geral é dificilmente compreendido e portanto, mais dificilmente ainda, combatido: “Para entender e

²³⁴ “[...] *les difficultés du système scolaire n’étaient pas liées à un manque de moyens mais à l’utilisation de ces moyens*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p.).

²³⁵ “[...] *les partisans de l’école démocratique, ceux de l’école efficace et ceux du conservatisme pédagogique*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p.).

²³⁶ “[...] *ont confondu la logique des compétences, telle que l’OCDE et la Commission européenne l’ont promue, avec les propositions les plus courantes de l’ ‘éducation nouvelle’ en matière de pédagogie*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p.).

²³⁷ “[...] *comme une opportunité de réécrire les programmes, de faire pièce au ‘pédagogisme’ et au dogme de l’ ‘élève au centre’, accusés d’être la cause de l’échec scolaire*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p.).

²³⁸ “*Alors même que les rapports officiels, les recommandations européennes ou quelques analyses critiques laissent de moins en moins de doute sur la nature des transformations présentes, certains se sont acharnés à considérer la logique des compétences comme un levier d’explicitation du travail pédagogique qui irait dans le sens d’une ‘école démocratique’ ou des ‘pédagogies nouvelles’. Erreur. On est, tout au contraire, au cœur de la nouvelle école capitaliste*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p.).

²³⁹ “[...] *qui masque soigneusement la nature des mesures prises*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

²⁴⁰ “[...] *qui vise à créer des conditions susceptibles de conduire les professionnels à réclamer eux-mêmes des réformes tournées contre eux*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

combater a lógica da reforma, é preciso ter uma ideia bastante completa do modelo que está sendo construído, caso contrário, temos apenas as peças dispersas de um quebra-cabeça” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p., tradução nossa²⁴¹).

Se a transformação da instituição escolar e da educação de modo geral parecem seguir a lógica sublinhada pelos autores, se trata, entretanto, de um processo em curso, que afeta de modo inédito o cerne da relação pedagógica:

Embora esta nova política educacional ainda não tenha produzido todos os seus efeitos, é essencial compreender o significado destas mudanças e ressaltar que ela não pode ser imposta sem uma redefinição do que as escolas produzem e do conhecimento que transmitem. O novo ideal pedagógico constitui uma ruptura que traduz a interferência da norma de empregabilidade e do controle gerencial no coração da relação pedagógica (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p., tradução nossa²⁴²).

Afirmam inclusive como a herança do modelo escolar republicano retardou a percepção na França do “caráter neoliberal e mundializado das mudanças educacionais” (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p., tradução nossa²⁴³). Porém, é imperativo reconhecer que o modelo republicano foi atacado por um capitalismo que pretende “governar todos os aspectos da vida social e da cultura” (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p., tradução nossa²⁴⁴).

O importante é compreender que a escola em mutação é produto de uma sociedade capitalista neoliberal – que define “um destino comum” (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p., tradução nossa²⁴⁵) aos serviços sociais – e é produtora de uma série de efeitos sociais, comuns às políticas neoliberais:

Aumento das desigualdades sociais, crescente sujeição de alunos e estudantes à lógica da competição e ao mecanismo da dívida, mercantilização da cultura e do conhecimento, transformação das instituições públicas em “empresas”, crescente proletarianização da grande massa de professores (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p., tradução nossa²⁴⁶).

A nova escola capitalista não está completamente instituída e “ninguém sabe até onde irá a transformação neoliberal da escola” (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p., tradução nossa²⁴⁷). Não obstante, os autores destacam que funciona como uma espécie de modelo à hibridização atual da instituição escolar (Figura 15):

O que estamos descrevendo é uma tendência, pois a autonomia institucional da escola não desapareceu completamente. Assistimos agora a uma espécie de hibridização entre o modelo antigo, com suas modalidades “clássicas” de seleção dos “eleitos” e de rejeição dos “excluídos”, e o novo modelo, que acrescenta à inércia da transmissão

²⁴¹ “Comprendre et combattre la logique de la réforme suppose que l’on ait une idée assez complète du modèle qui se construit, faute de quoi l’on ne dispose que des pièces éparses d’un puzzle” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.01, n.p.).

²⁴² “Si cette nouvelle politique éducative n’a pas encore produit tous ses effets, il est essentiel de comprendre le sens de ces mutations et de souligner qu’elle ne peut s’imposer sans une redéfinition de ce que produit l’école et des savoirs qu’elle transmet. Le nouvel idéal pédagogique constitue une rupture qui traduit l’immixtion de la norme de l’employabilité et du contrôle managérial au coeur du rapport pédagogique” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p.).

²⁴³ “[...] caractère néolibéral et mondialisé des mutations du champ éducatif” (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p.).

²⁴⁴ “[...] régir tous les aspects de la vie sociale et de la culture” (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p.).

²⁴⁵ “[...] destin commun” (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p.).

²⁴⁶ “Inégalités sociales accrues, assujettissement croissant des élèves et des étudiants à la logique de la concurrence et au mécanisme de l’endettement, marchandisation de la culture et des savoirs, transformation des institutions publiques en ‘entreprises’, prolétarianisation croissante de la grande masse des enseignants” (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p.).

²⁴⁷ “[...] personne ne sait jusqu’où pourra aller la mutation néolibérale de l’école” (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p.).

cultural o crescente peso do dinheiro e das informações estratégicas nos destinos escolares e sociais. O que chamamos de "nova escola capitalista" é um modelo para entender esta tendência; é um "ideal-tipo" que inclui uma certa "estilização" das mudanças em curso (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p., tradução nossa²⁴⁸).

²⁴⁸ "Ce que nous décrivons est une tendance, car l'autonomie institutionnelle de l'école n'a pas complètement disparu. Nous assistons aujourd'hui à une sorte d'hybridation entre le vieux modèle, avec ses modalités 'classiques' de sélection des 'élus' et de relégation des 'exclus', et le nouveau modèle, qui vient ajouter à l'inertie des transmissions culturelles le poids croissant de l'argent et de l'information stratégique dans les destins scolaires et sociaux. Ce que nous avons appelé 'nouvelle école capitaliste' est un modèle qui permet de comprendre cette tendance ; c'est un 'idéal-type' qui comporte une certaine 'stylisation' des évolutions en cours" (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p.).

Figura 15 | Diagrama interpretativo da hibridização contemporânea da instituição escolar, em meio à transformação gerencial e neoliberal da educação.

Fonte: Elaborada pela autora (2020), a partir da leitura do livro de Laval *et al.* (2012).

1.7 A escola empresa: educação e cidade em xeque

Nos itens anteriores buscou-se explorar a transformação do sentido de direito à educação, a partir da difusão da racionalidade governamental neoliberal e de sua aplicação a campos anteriormente não assimiláveis pela concepção de “mercado”, tal como o campo educacional. No presente item retoma-se a discussão inicial colocada neste capítulo a respeito das interlocuções entre transformações na concepção e realização dos direitos à educação e à cidade.

1.7.1 Entre crises: do direito à educação ao direito à cidade

A crise da cidade suscita a concepção de um necessário direito à cidade, enquanto “lugar de encontro, prioridade do valor de uso, inscrição no espaço de um tempo promovido à posição de supremo bem entre os bens” (LEFEBVRE, 2011, p. 108). Se a cidade de fato deu lugar a um “urbano” (LEFEBVRE, 2011), o qual parece dominado por interesses privados, a escola urbana também parece ter sido sucessivamente tomada por interesses da mesma ordem. Quando se procedeu o processo de transformação da governança urbana²⁴⁹ do administrativismo para o empreendedorismo (HARVEY, 2005) acirrou-se a concorrência interurbana na busca empreendida por cada cidade a fim de tornar-se atrativa aos investimentos externos. Segundo Harvey (2005), o “empreendedorismo urbano” tem sua origem na década de 1970, em meio à recessão econômica:

A desindustrialização, o desemprego disseminado e aparentemente “estrutural”, a austeridade fiscal aos níveis tanto nacional quanto local, tudo isso ligado a uma tendência ascendente de neoconservadorismo e a um apelo muito mais forte [...] à racionalidade do mercado e à privatização, representam o pano de fundo para entender por que tantos governos urbanos, muitas vezes de crenças políticas diversas e dotados de poderes legais e políticos muito diferentes, adotaram todos uma direção muito parecida. A maior ênfase na ação local para enfrentar esses males também parece ter algo a ver com a capacidade declinante do Estado-Nação de controlar os fluxos financeiros das empresas multinacionais, de modo que o investimento assume cada vez mais a forma de negociação entre o capital financeiro internacional e os poderes locais (que fazem o possível para maximizar a atratividade do local como chamariz para o desenvolvimento capitalista) (HARVEY, 2005, p.168).

Nesse contexto, caracterizará em linhas gerais a emergência do empreendedorismo urbano:

Normalmente, o novo empreendedorismo urbano se apóia na parceria público-privada enfocando o investimento e o desenvolvimento econômico, por meio da construção especulativa do lugar em vez da melhoria das condições num território específico, enquanto seu objetivo econômico imediato (ainda não exclusivo) (HARVEY, 2005, p.174).

O autor destaca a importância de “especificar quem está sendo empreendedor e a respeito do quê” (HARVEY, 2005, p.171), citando a possibilidade de o empreendedorismo urbano estar alinhado a fins políticos determinados. Essa questão será retomada posteriormente, mas de

²⁴⁹ Harvey destaca que “governança urbana” vai muito além que “governo urbano”, visto que “o poder de organizar o espaço se origina de um conjunto complexo de forças mobilizado por diversos agentes sociais. É um processo conflituoso [...]” (HARVEY, 2005, p.171).

partida destaca-se a difusão do empreendedorismo urbano no contexto dos estudos de caso franceses, pautada na modalidade de financiamento, proposição, execução e gestão das intervenções urbanas em PPP, além da especulação do “lugar”, ao invés da intervenção planificada do território. Embasando-se no autor, compreende-se que a qualificação estratégica de lugares alinhada a um sentido especulativo deixa em segundo plano as melhorias das condições de vida dos territórios. Acredita-se que isso altera as possibilidades contemporâneas de concepção do direito à cidade além de ir contra a hipótese inicialmente colocada no trabalho de relação entre direito à educação e direito à cidade. Ambos parecem ter seus sentidos alterados no contexto atual.

O internacionalismo como fórmula para o privado parece se alimentar de um localismo acentuado, que aparenta ser, por sinal, a recomendação ao Estatal. Guardada a devida distância, semelhante teor encontra-se nas recomendações ao poder do governo na argumentação de Friedman quanto à Constituição dos Estados Unidos da América:

Primeiro, o objetivo do governo deve ser limitado. Sua principal função deve ser a de proteger nossa liberdade contra os inimigos externos e contra nossos próprios compatriotas; preservar a lei e a ordem; reforçar os contratos privados; promover mercados competitivos. [...]

O segundo grande princípio reza que o poder do governo deve ser distribuído. Se o governo deve exercer poder, é melhor que seja no condado do que no estado [...]. (FRIEDMAN, 1985, p.12)

O autor em seguida justifica a causa de tais argumentos: “A preservação da liberdade é a principal razão para a limitação e descentralização do poder do governo” (FRIEDMAN, 1985, p. 13). Livres para escolher, porém subjugados ao “livre” sistema econômico.

Assim, no escopo desta descentralização do papel do Estado “se destacam as proposições relativas à transferência de responsabilidades e funções estatais que podem ser simultaneamente realizadas, geridas e executadas pelo Estado, por organizações públicas não-estatais e por organizações privadas” (DURIGUETTO, 2007, p.177). Quanto ao termo “pública não-estatal” este é definido por Duriguetto enquanto forma de:

Destacar a construção de uma dimensão “pública” que não seja exclusiva do Estado e também para romper com o entendimento da identificação da esfera privada como esfera marcadamente mercantil. É com essas organizações que surge, como figura legal, o chamado “terceiro setor” (DURIGUETTO, 2007, p. 177-178).

Segundo a autora, a estratégia que em geral acompanha tais processos de descentralização é a privatização:

O primeiro vetor privatizante é a transferência da produção e/ou distribuição dos serviços sociais para as “instituições públicas não-estatais” que compõem o chamado campo do “terceiro setor”: associações de filantropia, grupos e organizações comunitárias, ONGs, trabalho voluntário, organizações filantrópicas tradicionais e suas formas modernas, aí incluindo a chamada filantropia empresarial (DURIGUETTO, 2007, p. 179).

A preponderância de vetores de descentralização e privatização no campo dos serviços sociais de responsabilidade original do Estado devem ser compreendidos dentro de uma ampla política neoliberal, que tem na empresa seu modelo de excelência, aplicável a todos os campos da experiência humana e justamente atuante no desmantelamento de direitos historicamente conquistados, como é o caso do direito à educação, ou de direitos historicamente almejados, como o direito à cidade. Frente à crise como modo de governo, gradualmente implanta-se e

naturaliza-se a concepção de que os direitos e serviços sociais pesam ao Estado e ainda assim não conseguem atingir um nível de qualidade razoável. Restaria, portanto, admitir crescente abertura aos investimentos privados, prezando, em um argumento muito contraditório, a qualidade do serviço “público”, neutralizando, em partes, as críticas à lógica neoliberal.

A política neoliberal baseia-se, pois, no “princípio geral da primazia da empresa privada na economia e sobre a importância dos ‘valores’ que ela é capaz de difundir na sociedade” (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 236). A escola pública, enquanto equipamento que constitui o urbano, aparenta ser um dos recentes alvos desta lógica, ao constituir importante campo de experimentação de espécies de novas estratégias de “empreendedorismo” no campo educacional e urbano.

Retomando Harvey (2005), infere-se que o campo educacional participa de ao menos uma forma de “empreendedorismo urbano”, a partir da construção de seus estabelecimentos físicos, de modo intrincado à problemática da terra urbana e às diferenciações territoriais na cidade. Se parece difícil vislumbrar esta lógica nas políticas de construção escolar das políticas públicas no Brasil, nos estudos de caso analisados na França a construção escolar configura uma intervenção urbana possível em territórios definidos como estratégicos à atração de investimentos, públicos e privados. Observa-se a contribuição da imagem das obras escolares a uma lógica de marketing urbano e de competição interurbana e internacional. Voltaremos a essa questão no Capítulo 4, porém de partida valem os questionamentos: De que formas as políticas de construção de equipamentos escolares públicos participam de uma lógica de planejamento estratégico e de empreendedorismo urbano? Seria esta a forma de relacionamento desejável entre escola e cidade segundo a racionalidade governamental neoliberal?

1.7.2 A escola entre a democracia e o neoliberalismo

A aparente visão de democracia²⁵⁰ aliada a interesses antidemocráticos, convertem-na em antidemocratismo. Nesse sentido, o neoliberalismo

Traz em si uma ideia muito particular da democracia, que, sob muitos aspectos, deriva de um antidemocratismo: o direito privado deveria ser isentado de qualquer deliberação e qualquer controle [...] O sistema neoliberal está nos fazendo entrar na era pós-democrática (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 8).

Sendo assim, os discursos do ideal de escola republicana na promoção da educação universal cuja finalidade social era o ensino e qualificação como uma etapa ao que acreditavam ser a “civilização” (MARINS, 2010, p.11) são gradualmente desmantelados. Apesar do interesse em formar mão de obra ao trabalho urbano, é inegável que a escola ainda era vista enquanto caminho possível de ascensão social. Se para muitos ainda assim o é, infere-se que a uma grande parcela da sociedade tal promessa rompeu-se. Não interessa alterar a base social, é preciso reproduzi-la, em graus de alienação – ou de livre engajamento e submissão, conforme Laval *et al.* abordam (2012) – diretamente proporcionais ao aprofundamento das desigualdades sociais.

No Brasil, o destino de disciplinas como filosofia, sociologia, história e geografia²⁵¹ para incerto, assim como a forma com que serão ensinadas – devido à flexibilização do ensino médio

²⁵⁰ “O termo tem em sua base duas palavras gregas: DEMOS, que significa ‘povo, distrito’ e KRATOS ‘Domínio, poder’, o que nos traz o significado de ‘poder do povo’ ou ‘governo do povo’ ” (GRAMÁTICA.NET.BR., [201-], On-line).

²⁵¹ “As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática” (BRASIL, [2017?], On-line).

presencial em sua possibilidade de ensino a distância²⁵² – demarcando um contrafluxo da educação como possibilidade de formação. O ensino profissionalizante parece coerentemente prescindir das matérias que fariam questionar algo além que a mera instrução. O fluxo é justamente a adequação da educação à corrente econômica e ao que ela impõe em termos de transformação do campo de trabalho e consequentemente de transformação do campo da educação e formação (LAVAL *et al.*, 2012). Mas o slogan da nova BNCC já anuncia os fundamentos do papel da educação no neoliberalismo: “Educação é a base”. De fato, parece que a educação congrega a base do neoliberalismo, tal como um dia o foi da democracia.

1.7.3 Entre reformas e lutas: a educação sempre em disputa

Entre países, sublinham-se os recentes processos de Reforma do Ensino Médio conduzidos por ambos. No Brasil, a reforma do Ensino Médio decorreu-se da conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016, em lei federal nº 13.415, promulgada pelo Presidente Michel Temer de 16 de fevereiro de 2017. Segundo Ministério da Educação,

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (BRASIL, [2017?], On-line).

A flexibilidade e as diversas possibilidades de escolha destacadas pelo Ministério de Educação se manifestam, por exemplo no quarto artigo da presente lei, que modifica o trigésimo sexto artigo da lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996:

Art. 4o O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional [...] (BRASIL, 2017, On-line).

Estes itinerários são descritos como

[...] o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da

²⁵² Vide Lobo e Filho (2018, On-line).

formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP (BRASIL, [2017?], On-line).

Destaca-se que o oferecimento de todos estes “itinerários formativos” não são obrigação da escola, deixando margem à autonomia de cada estabelecimento escolar: “As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar” (BRASIL, [2017?], On-line). Segundo Ministério da Educação, toda escola deverá cumprir a carga horária da formação geral estabelecida para a Base Nacional Comum Curricular, sendo destinado aos itinerários formativos a carga horária restante. Esta oferta de formação geral e outra de aprofundamento motivada por escolha é divulgada como medida que contribui ao envolvimento dos alunos na escola e ao processo de ensino-aprendizagem:

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem (BRASIL, [2017?], On-line).

À escola é delegada a orientação dos alunos quanto à escolha de sua atuação profissional e das áreas de conhecimento a serem cursadas²⁵³, por meio da orientação de “projetos de vida dos estudantes” (BRASIL, [2017?], On-line), que serão o

[...] momento desencadeador para refletir sobre o que se deseja e conhecer as possibilidades do Novo Ensino Médio. A escola deverá criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-os nessas escolhas. Ou seja, é fundamental trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, para que sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus anseios e aptidões (BRASIL, [2017?], On-line).

Além disso, a oferta profissional e técnica, um dos itinerários formativos, é definida face a “parcerias” e “práticas de trabalho”:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. [...]

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. [...]

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica (BRASIL, 2017, On-line).

²⁵³ “§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput” (BRASIL, 2017, On-line).

A nova legislação também torna o ensino médio permeável à possibilidade de educação a distância, representando um nível de inserção das Tecnologias da informação e comunicação (TICs) no ambiente escolar (ou em substituição a este) não antes imaginado. Além disso, flexibiliza-se a escola como espaço de educação formal, abrindo possibilidade para que o ensino a distância oferecido por diversas instituições ou mesmo o ensino/trabalho/experiência fora do ambiente escolar sejam validados para cumprimento de exigências curriculares (BRASIL, 2017, On-line).

Outra medida diz respeito à oferta de ensino médio em tempo integral por meio de Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017, On-line²⁵⁴), cuja expansão já havia sido enunciada nas entrevistas com os coordenadores/diretores das escolas definidas como estudos de caso. O critério de priorização de áreas de menores índices de desenvolvimento humano, assim como de resultados em avaliações nacionais mais baixos sinalizam a focalização de políticas educacionais públicas transformadas pelo avanço neoliberal em regiões periféricas, sobretudo socialmente, questão que será retomada no 4º Capítulo. No contexto do estado de São Paulo, destaca-se a afirmação de alguns coordenadores entrevistados, ao visibilizarem uma suposta ação Estatal de reorganização escolar por meio da expansão da oferta de ensino integral, visto que, quando uma determinada escola se transformava em escola de ensino em tempo integral tornava-se uma escola de ciclo único, uma das medidas que seria implementada com a Proposta de Reorganização Escolar, revogada em 2016.

Na França, apesar das reformas começarem a ser conduzidas ao fim do ano de 2017 pelo Ministro da Educação Nacional, Jean-Michel Blanquer, foi no reingresso escolar de 2018 que as turmas do segundo ano do *Lycée*²⁵⁵ inauguraram as mudanças. Tais alunos fazem parte do que foi denominado, segundo Canard em página web de *L'Étudiant*, de “‘teste promocional’: aquele que inaugurará a nova escola secundária e o novo *Baccalauréat*” (CANARD, 2018, On-line, tradução nossa²⁵⁶).

Entre as mudanças apontadas em tal referência elencam-se: o teste de posicionamento em língua francesa e em matemática, realizados de modo digital e com o objetivo de verificar o domínio dos conhecimentos em tais campos; duas formas de acompanhamento personalizado a todos os estudantes, sendo a primeira relativa ao objetivo de “melhorar a proficiência linguística, tanto escrita quanto falada” (CANARD, 2018, On-line, tradução nossa²⁵⁷) do francês e a segunda trata-se de uma “ajuda na escolha da orientação”, a partir de um acompanhamento durante 54 horas do ano, em atividades informativas, visita a instituições de ensino superior etc.

²⁵⁴ “Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

[...]

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio [...]” (BRASIL, 2017, On-line).

²⁵⁵ Visto que a classe do primeiro ano fará parte de tais alterações no ensino no ano escolar de 2019 e a do terceiro ano em 2020.

²⁵⁶ “[...] la ‘promo test’ : celle qui inaugurer le nouveau lycée et le nouveau baccalauréat” (CANARD, 2018, On-line).

²⁵⁷ “L’objectif est d’améliorer la maîtrise de la langue, à la fois à l’écrit et à l’oral” (CANARD, 2018, On-line).

O objetivo deste segundo acompanhamento seria ajudar o aluno a decidir sua formação futura tendo as informações “necessárias” para tanto. Outra alteração diz respeito às consequências da escola da formação geral ou da formação tecnológica ao fim do segundo ano, visto que, após as mudanças, se o estudante escolhe a via geral deve decidir sobre três especialidades a serem cursadas além do núcleo comum das disciplinas. Além destas, destaca-se o acréscimo de duas disciplinas integrantes do núcleo comum do curso, devido à adição da disciplina de Ciências Econômicas e Sociais (em substituição ao ensino de Economia enquanto “Lições de exploração”) e Ciências Digitais e Tecnologia.

Somam-se às reformas do Ensino Médio (*Lycée*) outras leis e documentos referentes mais especificamente ao ingresso no Ensino Superior, mas que alteram o sentido do Ensino Médio, como o “*Plan Étudiants*” (2017), a lei ORE, “*Orientation et réussite des étudiants*” (2018) e o uso da plataforma *Parcoursup*, já citados.

Além da orientação tecnológica e profissional das reformas, a orientação dos percursos (profissionais) e a alteração das disciplinas do núcleo comum/disciplinas obrigatórias entre sistemas educacionais, percebe-se o sentido desregulamentador da educação como um direito e a clara orientação do ensino médio ao mercado profissional, o que se julga como um avanço dos interesses empresariais na instituição escolar. Não obstante a dimensão evidente de tal difusão neoliberal, destacam-se a seguir as resistências que se opõem à sua manifestação no campo educacional.

Entre direitos dos cidadãos e deveres (de quem?)

No dia 9 de novembro de 2015 a Escola Estadual Diadema foi ocupada por seus alunos. Seria a primeira ocupação dentre as 213 escolas ocupadas no estado de São Paulo, segundo APEOESP. Uma manifestação popular que de assalto revogou os planos governamentais, na luta pelo direito à educação. Tal como manifestações juvenis foram interpretadas em outros momentos, os secundaristas reiteram uma visão do jovem contestador como “caixa de ressonância da sociedade da sua época” (SOUSA, 2004, p.453), que, neste caso, manifestou a oposição ao projeto de sociedade e escola neoliberal.

No documentário “*Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile: Escolas ocupadas em São Paulo*” (2015) vislumbram-se as visões que endossaram o movimento, tanto de estudantes quanto de outros cidadãos em prol da educação. O aluno Heudes, da EE Fernão Dias analisou a reorganização dentro de um quadro de precarização e desinvestimento na educação: “Se o governo pretende fechar escolas é o que além de precarizar o ensino e superlotar as salas de aula? Demitir professor, demitir funcionário. Cortar gastos, é isso” (ACABOU A PAZ, ISTO AQUI VAI VIRAR O CHILE: ESCOLAS OCUPADAS EM SÃO PAULO, 2015). Ivan Ferreira de Carvalho, membro da Auditoria Cidadã da Dívida Pública SP sinaliza a associação de tal projeto com a tendência neoliberal privatizante e dá o tom da discussão do presente estudo:

É o mesmo grupo político que a gente tem desde a redemocratização no estado de São Paulo. É uma visão que veio ao longo das últimas décadas se aplicando à visão neoliberal, que entende educação enquanto mercadoria, não enquanto direito dos cidadãos, no caso aqui dos estudantes secundaristas. E quando você entende como mercadoria você privatiza para ter lucro (ACABOU A PAZ, ISTO AQUI VAI VIRAR O CHILE: ESCOLAS OCUPADAS EM SÃO PAULO, 2015).

No dia 05 de dezembro de 2015, o governador Geraldo Alckmin revogou o Plano de Reorganização, justificando a decisão devido à necessidade de “rediscuti-la escola por escola, com a comunidade, com os estudantes e, em especial, com os pais dos alunos” (DINIZ, 2015,

On-line). Entretanto, como será explicitado posteriormente, há pesquisas que demonstram a continuidade velada de tal reorganização, ação iluminada pela fala de Laval e Dardot (2016): “o mercado é um processo de aprendizagem contínua e adaptação permanente” (LAVAL; DARDOT, 2016, p.147).

Como retomada de movimento estudantil, a Primavera Secundarista, ao invés de desresponsabilizar o Estado, contrapõem-se a este, em uma luta que buscou estagnar um processo em curso e reverter-lo. A esse respeito, referencia-se em Duriguetto (2007), a qual, com forte influência Gramsciniana, define que “pensar a democracia é pensar a construção de uma nova hegemonia, de uma unidade política, um consenso majoritário – tal como Gramsci chamou de vontade coletiva – a partir da pluralidade dos interesses e das organizações dos sujeitos populares” (DURIGUETTO, 2007, p. 156). Se “sociedade civil, Estado, economia, classes sociais, hegemonia e revolução são categorias organicamente articuladas” (DURIGUETTO, 2007, p.157), contrapor-se à hegemonia existente é igualmente opor-se ao papel que cada um desses atores tem desempenhado em tal trama relacional.

Se a crítica e a discussão a respeito dos programas escolares, das dificuldades das escolas públicas, e dos malogros²⁵⁸ das políticas públicas educacionais (FRANCO, 2015) são debates correntes entre pedagogos, arquitetos, sociólogos, políticos e outros, não costuma esperar-se tão relevante participação do corpo discente. Porém, as manifestações estudantis do segundo semestre de 2015 frente à proposta de reorganização citada, despertaram a atenção. E o fizeram ao focalizar a massa estudantil, os reais usuários de espaços educacionais precarizados. Cidadãos os quais espera-se formar por meio da educação vivenciada nestes espaços. Destaca-se que a série de eventos organizados como reativos à proposta utilizou-se massivamente das redes sociais e dos meios digitais²⁵⁹. As manifestações dos secundaristas simbolizaram esperança a muitos pesquisadores e professores, como observa-se em Feltran (2017):

Trata-se assim de um movimento de transformação das formas de fazer política, um novo modo de “encorajar dinâmicas de reconstituição do laço social, desburocratizar as administrações, otimizar em tempo real as fontes e os equipamentos da cidade, experimentar novas práticas democráticas”²⁶⁰.

Estudantes de escolas públicas que são sempre lembrados como aqueles que possuem

²⁵⁸ Em Franco (2015), discute-se a associação entre educação e desenvolvimentismo. Nesta argumentação, a autora ressalta o compromisso do governo brasileiro com as fórmulas da Cepal, perceptíveis nas políticas públicas da nação, tal como na educação superior, na qual as “ações político-pedagógicas ajustam-se em minúcia ao documento *Educacion y Conocimiento, Eje de la Transformacion Productiva con Equidad* (CEPAL,1992)” (FRANCO, 2015, On-line), o qual traria a mensagem que muito tentou ser colocada em prática: “o aprendizado instrui para o trabalho produtivo, a tecnologia que o informa leva à inserção nos negócios globais, a equidade e democracia - a moderna cidadania - visam ao domínio dos “códigos” da modernidade, o saber tecnológico. Fecha-se o círculo: a técnica funda a educação e a última garante a hegemonia da primeira, ambas norteadas pelo trato mercantil em vários âmbitos, do indivíduo ao cosmos” (FRANCO, 2015, On-line). Nesse sentido, associam-se pedagogia e políticas públicas a fim de “otimizar a produção e circulação de mercadorias, critérios decisivos para o ensino e o trabalho” (FRANCO, 2015, On-line), objetivo este que esbarra nos limites da ação pública definidos em prol das liberdades de dominação socioeconômica por parte dos setores que detêm o capital, o que, no ensino superior significou uma vasta privatização, arcada pelo Estado, tornando-o um grande negócio. Apesar da argumentação de Franco ser mais voltada aos malogros do ensino superior público, infere-se que essa mesma formulação cepalina ao associar educação e desenvolvimento se fez presente no bojo das políticas públicas educacionais do ensino primário e secundário. Porém, tal como no ensino superior, esta concepção não sucumbiu? Haveria outra em substituição ou a escola, sobretudo a localizada em áreas periféricas, deixa de constituir-se em associação ao desenvolvimento econômico e social?

²⁵⁹ As questões sociais, instrumentalizadas pelo mundo digital, demonstraram, mais uma vez (lembra-se por exemplo dos fenômenos dos “rolezinhos”), formas de utilização das novas tecnologias e mídias com fins de conscientização e mobilização política, incitando à manifestação e à ocupação frente à supressão do diálogo e discutindo novas formas de participação social frente ao cenário das políticas públicas, em especial as educacionais.

²⁶⁰ LÉVY, 1997, p. 224 *apud* BERTELLI, FELTRAN, 2017, p.229.

as piores condições de ensino, uma geração reconhecida como sem conteúdo ou perspectiva, demonstraram que têm o que dizer, que as mudanças são visíveis, os tempos mudaram e com ele as diferentes formas de lidar com questões sociais que se mantêm muito presentes e urgentes. O processo não cessou, a luta continua e muitos outros entraves deverão ser superados, afinal os estudantes hoje também defendem melhores condições de ensino. Estão fortalecidos, conectados, romperam barreiras e possuem uma pauta de reivindicações, na qual a revogação da reorganização escolar se tornou apenas o começo da produção de um comum (BERTELLI, FELTRAN, 2017, p.228).

Pouco mais de 1 ano após o articulado movimento secundarista contrário à Reorganização Escolar a nível estadual, a Reforma do Ensino Médio, implementada em âmbito federal, suscitou outra leva de manifestações. Houve manifestações estudantis desde a proposição da Reforma ainda como Medida Provisória, em setembro de 2016, em várias cidades do Brasil²⁶¹, dentre elas São Paulo. Novos protestos se deram em 2017 com a promulgação da referente lei federal. Renovadas manifestações já em 2018²⁶² buscavam ainda opor-se. No dia 30 de agosto de 2018, houve manifestações na Avenida Paulista, sendo que os manifestantes encaminharam-se até a Faculdade de Direito da USP, situada no Largo do São Francisco, a fim de pressionar o Supremo Tribunal Federal (STF), que naquele dia julgaria a constitucionalidade da reforma, questionada pela Ação Direita de Inconstitucionalidade (ADI) 5599 movida pelo Psol:

Segundo a ação, um tema tão complexo não poderia ser tratado por meio de medida provisória, de forma "temerária e pouco democrática". O partido sustenta que a Medida Provisória (MP) 746/2016 editada pelo governo Temer, que depois virou a Lei 13.415/2017, burlou o requisito constitucional da urgência e usurpou competência do Poder Legislativo, onde as propostas deveriam tramitar com o tempo de debate necessário (PEREIRA, 2018, On-line).

O julgamento da proposta, naquela ocasião, foi adiado. Em dezembro de 2019 o STF previa julgamento da ADI em abril de 2020²⁶³.

Os meses de novembro e dezembro de 2018, na França das intensas e recorrentes manifestações dos *gilets jaunes*, somaram-se as manifestações estudantis iniciadas no dia 1º de dezembro. No dia 6 de dezembro já se contabilizavam 300 estabelecimentos escolares, dentre os 4000 existentes na França (ARRIGONI, 2018, On-line), bloqueados pelas manifestações dos estudantes do ensino médio (*lycéens*) em protesto contra a reforma do exame do *Baccalauréat*, que marca a conclusão bem-sucedida do ensino médio com um diploma concedido pelo Ministério da Educação Nacional e abre acesso ao ensino superior. Além deste motivo, soma-se a contrariedade às orientações vocacionais e ao *Parcoursup*, a nova plataforma digital nacional de admissão ao ensino superior, realizada pelo Ministério de Educação Nacional e da Juventude (*Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*) e do Ministério de Ensino Superior, da Pesquisa e da Inovação (*Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation*).

Tal plataforma descreve suas funções da seguinte forma:

Esta plataforma permite que estudantes do ensino médio, aprendizes ou estudantes de reorientação que desejam ingressar no ensino superior no início do ano letivo de

²⁶¹ Foram ocupadas mais 1000 escolas em todo o país em tal ocasião (TOKARNIA, 2016). Em várias cidades do Paraná: Justi e Cordeiro (2016, On-line), em São Paulo: Mello (2016, On-line), no Rio de Janeiro: Tokarnia (2016, On-line) e em inúmeros outros estados.

²⁶² Vide por exemplo: em Campinas: G1 (2018, On-line) e em São Paulo Carta Capital (MEC..., 2018, On-line).

²⁶³ Vide página web Notícias STF (BRASIL, 2019, On-line).

2019, se inscrevam, arquivem seus votos de continuação de estudos e respondam a propostas de admissão de instituições que oferecem ensino superior (Licenças, STS, IUT, CPGE, escolas de engenharia, escolas de enfermagem, institutos de assistência social, etc.) (FRANÇA, [2018?], On-line, tradução nossa²⁶⁴).

Constitui, ao menos teoricamente, uma plataforma “auxiliar” à divulgação de informações relativas aos estabelecimentos e cursos oferecidos, da preparação do dossiê de candidatura/pré-inscrição à formação pretendida, do recebimento e resposta às propostas de admissão. Entretanto, as informações fornecidas a respeito dos estabelecimentos revelam indícios da lógica prevalecente quanto ao que deve ser divulgado e o que é invisibilizado (e que talvez constitua o cerne da formação):

Informações precisas sobre as formações: seus conteúdos, a organização das lições e os percursos de sucesso propostos, as taxas de aprovação, as oportunidades, as capacidades de recepção, a informação para os candidatos em desvantagem, as taxas de bolsas aplicáveis etc. (FRANÇA, [2018?], On-line, tradução nossa²⁶⁵).

Esta plataforma integra modificações realizadas pela lei ORE, “*Orientation et réussite des étudiants*”, promulgada em março de 2018. Segundo página web do jornal *Les Echos*, tais medidas visam sobretudo a redução da taxa de falha/fracasso no primeiro ano do ensino superior²⁶⁶ (MAZUIR, 2018, On-line) ao permitir a cada universidade fixar os pré-requisitos para escolher seus estudantes. A seleção é realizada, por parte das equipes pedagógicas, por meio de análise dos dossiers de candidatura, visto que esta plataforma de inscrição ao superior via internet substitui o APB (*Admission post bac*), sistema segundo o qual um algoritmo melhor distribuía as vagas disponíveis por cada instituição de ensino (segundo as condições associadas a tais vagas inclusive) segundo os desejos de inscrição dos estudantes em cada estabelecimento (obedecendo ordem de preferência). Nos casos das formações seletivas a distribuição dava-se segundo o nível exigido pela formação, porém no caso das formações não seletivas a distribuição era realizada por sorteio.

Após a adoção *Parcoursup*, com a remoção do algoritmo de atribuição automática e o fim do sorteio, “arquivos e projetos de estudantes do ensino médio agora serão consultados por equipes pedagógicas das instituições de ensino onde desejam estudar [...] O estudante do ensino médio escolherá entre as propostas feitas pelas instituições” (FRANÇA, 2017, p.23, tradução nossa²⁶⁷). Segundo o periódico *Les Echos*,

A lei agora permite que cada universidade processe os pedidos de registro de forma personalizada, respondendo aos vistos de “esperado”, ou seja, habilidades e conhecimentos necessários para ser admitido na formação desejado. Eles também

²⁶⁴ “Cette plateforme permet aux lycéens, apprentis ou étudiants en réorientation qui souhaitent entrer dans l’enseignement supérieur à la rentrée 2019, de se préinscrire, de déposer leurs vœux de poursuite d’études et de répondre aux propositions d’admission des établissements dispensant des formations de l’enseignement supérieur (Licences, STS, IUT, CPGE, écoles d’ingénieurs, écoles d’infirmières, instituts du travail social, etc.)” (FRANÇA, [2018?], On-line).

²⁶⁵ “[...] des informations précises sur les formations : leurs contenus, l’organisation des enseignements et les parcours de réussite proposés, les taux de réussite, les débouchés, les capacités d’accueil, des informations pour les candidats en situation de handicap, les taux de boursiers applicables etc.” (FRANÇA, [2018?], On-line).

²⁶⁶ “Trop fort taux d’abandon de la scolarité à l’université à l’issue de la première année en L1 60% des bacheliers professionnels, 50% des bacheliers technologiques et 20% des bacheliers généraux” (FRANÇA, 2017, p.5).

²⁶⁷ “Les dossiers et les projets des lycéens seront désormais consultés par les équipes pédagogiques des établissements où ils souhaitent étudier. [...] Le lycéen choisira parmi les propositions faites par les établissements” (FRANÇA, 2017, p.23).

devem oferecer cursos de apoio àqueles que não correspondem à formação solicitada. (MAZUIR, 2018, On-line, tradução nossa²⁶⁸)

Analisando-se o documento “*Plan Étudiants*”, publicação conjunta do *Ministère de l’Éducation Nationale et de la Jeunesse* e do *Ministère de l’Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l’Innovation*, publicado em 30 de outubro de 2017, observa-se o teor das alterações no sistema de acesso ao ensino superior e em suas formas de organização, que motivaram as manifestações. Relativo aos percursos de ensino, destaca-se a questão da personalização e flexibilização destes segundo o ideário do “feito sob medida”, além de reiterar a dimensão digital enquanto ferramenta primordial a todas as formações. Mesmo o tempo de formação mais ou menos rígido está em cheque, passível de flexibilização e condensação, em prol de um objetivo geral de incrementar a “profissionalização” resultante dos processos de formação:

Além de fortalecer a orientação e redesenhar o acesso ao ensino superior, é necessário rever a organização dos cursos a partir do início do ano letivo de 2018. Os novos alunos terão acesso a uma licença transformada, personalizada e flexível (+ ou - 3 anos) que melhor levará em conta seu curso e suas aspirações e que poderá ser mais profissionalizante. Estes cursos sob medida serão oferecidos pelas instituições sob a responsabilidade de um diretor de estudos como parte do “contrato de sucesso educacional” (FRANÇA, 2017, p.28, tradução nossa²⁶⁹)

O contrato citado é uma ferramenta de acompanhamento do projeto pessoal do aluno, o qual firmaria uma espécie de contrato entre o “requerente” do serviço de formação, e o fornecedor de tal “serviço”, que deve fazer cumprir as metas de seu “cliente”:

O “contrato de sucesso pedagógico” será afirmado como uma carta para monitorar o projeto pessoal do aluno. A equipe pedagógica garantirá a relevância do projeto do aluno e suas aptidões para seguir o curso escolhido. Como parte deste “contrato de sucesso educacional”, as reorientações serão facilitadas. Na metade do primeiro semestre de L1, o “contrato pedagógico de sucesso” será conduzido como parte de um diálogo entre o aluno e o diretor de estudos, a fim de permitir à pessoa que deseja, ser reorientada em cursos para “reingresso defasado” ou para ver o seu curso organizado (FRANÇA, 2017, p.29, tradução nossa²⁷⁰)

De modo complementar, reforça-se o incentivo às novas “técnicas” e “metodologias” pedagógicas, que, devidamente acompanhadas do adjetivo “novas”, deverão “desenvolver a aprendizagem através da experimentação, para tornar o aluno um ator de seu próprio ensino. Ferramentas digitais serão usadas para desenvolver aprendizado diferenciado e progressivo”

²⁶⁸ “[...] la loi permet désormais à chaque université de traiter les demandes d’inscription de manière personnalisée en répondant au vu d’ ‘attendus’, c’est-à-dire de compétences et connaissances requises pour être admis dans la filière souhaitée. Elles doivent aussi proposer des parcours d’accompagnement à ceux qui ne correspondent pas aux formations demandées” (MAZUIR, 2018, On-line).

²⁶⁹ “Outre le renforcement de l’orientation et la refonte de l’accès à l’enseignement supérieur, il convient donc de revoir l’organisation même des cursus dès la rentrée 2018. Les nouveaux étudiants accèderont à une licence transformée, personnalisée et modulable (+ ou - 3 ans) qui prendra mieux en compte leur parcours et leurs aspirations et qui pourra être plus professionnalisante. Ces parcours sur mesure seront proposés par les établissements sous la responsabilité d’un directeur des études dans le cadre du “contrat de réussite pédagogique” (FRANÇA, 2017, p.28)

²⁷⁰ “Le ‘contrat de réussite pédagogique’ sera affirmé comme étant une charte de suivi du projet personnel de l’étudiant. L’équipe pédagogique s’assurera de la pertinence du projet de l’étudiant et de ses aptitudes à suivre la filière choisie. Dans le cadre de ce ‘contrat de réussite pédagogique’, les réorientations seront facilitées. À mi-parcours du premier semestre de L1, le ‘contrat de réussite pédagogique’ sera conduit dans le cadre d’un dialogue entre l’étudiant et le directeur des études afin de permettre à celui qui le souhaite d’être réorienté dans des cursus à ‘rentrée décalée’ ou de voir son parcours aménagé” (FRANÇA, 2017, p.29).

(FRANÇA, 2017, p.29, tradução nossa²⁷¹). Enfim, um manual completo sob o discurso do empoderamento e da capacitação pessoal a fim de desenvolver até o mais alto nível a “empregabilidade” de si.

Retomando a lei ORE, esta “também prevê a adesão dos estudantes ao sistema geral de segurança social e a introdução de uma contribuição estudantil de 90 €, destinada a favorecer o apoio social, sanitário, cultural e esportivo²⁷²” (MAZUIR, 2018, On-line, tradução nossa²⁷³) e o aumento das taxas de inscrição ao ensino superior para os jovens estrangeiros (ARRIGONI, 2018, On-line).

O jornal France Bleu destaca a grande repercussão das manifestações em Seine-Saint-Denis, departamento no qual até o dia seis de dezembro de 2018 houve bloqueios em trinta e sete escolas secundárias e duas escolas primárias. No dia treze de dezembro noticiou-se outras manifestações estudantis com as mesmas causas (APG AGENCE, 2018, On-line). Inúmeras cidades da França agregaram-se às manifestações secundaristas.

No contexto francês, além destas manifestações, destacam-se inúmeras outras ocorridas também em 2018, como em 6 de fevereiro, em *Coussac-Bonneval* frente à ameaça de fechamento de dezenas de escolas no departamento de *Haute-Vienne* (FRANCE 3 NOUVELLE-AQUITAINE, 2018b, On-line); e em *Limoges*, em 12 de novembro (FRANCE 3 NOUVELLE-AQUITAINE, 2018a, On-line), que integram um dia nacional de ação, a pedido de todos os sindicatos nacionais de educação contra a supressão de postos nas escolas primárias e secundárias, o que também motivou greve de aproximadamente 15% dos professores da Academia de *Poitiers*.

As determinações do Estado empresa – regido pelo *New Public Management* e imbuído da realização da reforma gerencial do sistema educacional – e os efeitos que elas poderão ocasionar nas escolas dos dois contextos analisados estão a ser questionados pelas comunidades escolares. A construção de um novo projeto hegemônico de orientação educacional duvidosa, visto que se aproxima de modo inegável ao mercado, está em processo, porém sua completa concretização ainda está em suspenso. A educação sem debate, mas em disputa.

²⁷¹ “[...] développer l’apprentissage par l’expérimentation, faire de l’étudiant un acteur de son propre enseignement. Les outils numériques seront sollicités afin de développer un apprentissage différencié et progressif” (FRANÇA, 2017, p.29).

²⁷² Segundo “PLAN ÉTUDIANTS” de 2017 tal contribuição seria facultativa.

²⁷³ “La loi prévoit aussi le rattachement des étudiants au régime general de la Sécurité sociale et l’instauration d’une contribution “vie étudiante” de 90 euros destinée à favoriser l’accompagnement social, sanitaire, culturel et sportif” (MAZUIR, 2018, On-line).

CAPÍTULO

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO:
FDE E CEU ENTRE A CONSTRUÇÃO, AFIRMAÇÃO E O DESMONTE

CAPÍTULO 2 | POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO: FDE E CEU ENTRE A CONSTRUÇÃO, AFIRMAÇÃO E O DESMONTES

2.1 A conjuntura política, econômica, social e educacional dos anos 2000: Brasil, São Paulo, Região Metropolitana de São Paulo

Enfoca-se a produção arquitetônica escolar pública produzida em regiões periféricas da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), visando analisar as disputas em torno do objeto escola. Compreendendo que qualquer concepção dual entre atores, territórios, situações, instituições ou estágios de “desenvolvimento capitalista” representa uma redução da capacidade de desvendamento da problemática de análise, à luz das reflexões de Oliveira²⁷⁴ (2003), procura-se situar a “escola” em meio à sua trama de relações, que tem em especial na estrutura produtiva uma importante definição²⁷⁵.

A esse respeito, questiona-se a conjuntura em que tais programas e mudanças do ponto de vista educacional no estado de São Paulo e em sua região metropolitana foram gestadas, embasando-se igualmente na argumentação de Oliveira a respeito dos papéis interessados do poder público: “O papel do poder público não é neutro, pois, a cada reforma material ou normativa visando à modernização, está privilegiando certos graus de capital, tecnologia e organização da economia urbana e certas porções do meio construído” (OLIVEIRA, 2003, p.68).

A fim de analisar a conjuntura a partir do ano de 2003 no cenário nacional e com enfoque no Estado de São Paulo, referencia-se em André Singer e Isabel Loureiro (2016), na interpretação de um período identificado como, “com alguma licença poética, de segunda experiência desenvolvimentista, a que teve início com a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições presidenciais de 2002 e se desenrolou sob a condução do lulismo” (SINGER; LOUREIRO, 2016, p.9). Os autores bem demarcam as décadas que separam os dois períodos desenvolvimentistas, as quais manifestaram grande desmonte do que havia sido desenvolvido anteriormente: “[...] a tentativa lulista se deu sobre a terra arrasada do longo período anterior” (SINGER; LOUREIRO, 2016, p.10).

Julga-se fundamental a compreensão de tal panorama nacional do início dos anos 2000, pois demarca uma dupla distinção: entre a lógica neoliberal em curso no Brasil da década anterior²⁷⁶ e frente ao avançado neoliberalismo em outras nações, como a França. Assim sendo, os autores destacam o período de 2008-2014, “no qual um ensaio desenvolvimentista tardio

²⁷⁴ Referencia-se assim a dialética atraso/modernidade (OLIVEIRA, 2003) à luz do processo de acumulação do capital, para discutir a relação também dialética, mas não dicotômica, entre centralidades e periferias, a fim de compreender na periferia a verdade dos “centros” (SCHWARZ, 1992), ou dito em outras palavras, analisar através da produção escolar pública periférica no contexto metropolitano de São Paulo a lógica do seu processo de constituição advinda dos territórios centrais, a qual se relaciona dialeticamente à sua constituição periférica.

²⁷⁵ “[...] outra reflexão elementar obriga a reconhecer que nenhuma modificação institucional fundamental ter-se-ia sustentado se não tivesse bases na estrutura produtiva” (OLIVEIRA, 2003, p.72).

²⁷⁶ Embasando-se na perspectiva histórica fornecida por Cavaliere (2014) situa-se o quadro educacional brasileiro imediatamente anterior ao período analisado pela pesquisa. Destaca-se dos anos 1990 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a qual fixou as “atribuições dos entes federados relativas à gestão educacional” e criou nas escolas “Entidades associativas de direito privado, que passam a receber verbas públicas que chegam diretamente do governo federal. Em última instância, essas entidades representariam a sociedade civil, chamada à participação. A intenção do governo brasileiro, à época, era viabilizar o ‘público não estatal’, modelo sem tradição na história brasileira, mas que aparecia como saída para o problema da ineficiência da gestão pública” (CAVALIERE, 2014, p.154).

dominou o panorama brasileiro e, até certo ponto, sul-americano, em contraste com o neoliberalismo prevalecente no resto do mundo” (SINGER; LOUREIRO, 2016, p.12).

Baseia-se em tais autores, portanto, a fim de compreender um período em que, para além do desenvolvimento econômico (vide Figura 16 a respeito da evolução do PIB brasileiro) importantes ações e programas sociais foram implementados, porém não sem grandes ambiguidades: “Ao mesmo tempo, na medida em que buscou avançar sem fazer transformações estruturais – seja no plano dos direitos, seja no da economia ou da ideologia –, a segunda experiência desenvolvimentista caracterizou-se pela extrema ambiguidade” (SINGER; LOUREIRO, 2016, p.12).

Figura 16 | Evolução do PIB real no Brasil (2003.T1-2016.T3).

Fonte: Oreiro (2017, p.77). Produzido pelo autor a partir de dados do Ipeadata.

Desta forma, as duas distintas instâncias de proposição e construção de equipamentos educacionais estudadas, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e os Centros Educacionais Unificados (CEU), respectivamente, iniciativas estadual e municipal, bem expressam a conjuntura em que foram gestadas. A eleição de Lula à Presidência da República em 2002 (2003-2006) coincidiu com o mandato de Marta Suplicy enquanto Prefeita de São Paulo (2001-2004), em uma correspondência, mesmo que com todas as contradições do Partido dos Trabalhadores, de governo de orientação progressista em âmbito federal e municipal, apesar da hegemonia do Partido da Social Democracia Brasileira no governo do estado desde 1995.

Quanto à modificação da orientação arquitetônica da FDE a partir de 2003, por meio das entrevistas realizadas com arquitetos (autores dos projetos que constituem os estudos de caso) que projetaram para as duas instâncias, com responsáveis pelo projeto arquitetônico da FDE e do CEU e com funcionário da Secretaria da Educação, verificou-se que tal alteração foi muito influenciada pela proposição dos CEU, que do ponto de vista de seu programa arquitetônico muito diferia do que estava sendo produzido na esfera estadual à mesma época. Apesar desta influência, destaca-se que os projetos arquitetônicos demarcam diferenças substanciais entre si, no que diz respeito ao programa, à inserção urbana, à área construída, entre outras. Defende-se, portanto, que o relativo retardo do avanço neoliberal nas políticas educacionais estudadas

tem como uma de suas causas a orientação política mais progressista alinhada ao desenvolvimento econômico deste momento e os recentes avanços democráticos da época, que têm na Constituição Federal (1988) sua maior expressão. Quanto às metas da educação aos anos 2000, destaca-se que a partir da concretização da “universalização da oferta do ensino fundamental obrigatório” colocou-se “na ordem do dia o desafio da qualidade” (CAVALIERE, 2014, p.154).

2.2 O CEU e a FDE

2.2.1 O Centro Educacional Unificado

Trajetória da arquitetura pública escolar de EDIF: Convênio Escolar

Para além de todas as contribuições à trajetória arquitetônica escolar pública brasileira, e em especial no contexto do município de São Paulo, interessa debater a experiência dos CEU a partir da construção genealógica desenvolvida por Takiya (2009), ao afirmar que a produção destes equipamentos situa-se em continuação aos desenvolvimentos arquitetônicos educacionais realizados pelo Departamento de Edificações (EDIF) da Prefeitura de São Paulo desde sua criação enquanto Comissão do Convênio Escolar:

Primeiro, porque está em nosso inconsciente, como órgão da PMSP, que a origem do atual Departamento de Edificações – EDIF – foi a Comissão do Convênio Escolar em 1948. Esta Comissão teve como objetivo, dentro de um plano quinquenal, colocar todas as crianças carentes em idade escolar da cidade de São Paulo em Parques Infantis, Grupos Escolares e Ginásios. Em edifícios com arquitetura moderna, condizentes com uma pedagogia e filosofia modernas (TAKIYA, 2009, p. 41).

Considerando-se também que o Convênio Escolar, por meio de Hélio Duarte, concretizou uma forte interlocução com Anísio Teixeira, observam-se, em alinhamento a esta reconstrução genealógica, aproximações e repercussões entre a concepção de escolas-classe, escolas-parque, a produção do Convênio e a realização dos CEU.

Embasado na experiência da escola-classe, escola-parque, o arquiteto Hélio Duarte irá propor a organização dos edifícios escolares do Convênio Escolar em três divisões espaciais: ensino, recreação e administração, cada um com determinações de dimensionamento específicos:

A zona de ensino, estará normalmente composta por doze salas de aula, o museu escolar, a biblioteca infantil e a ginástica programada. A zona de administração é também ela tripartida: administração propriamente dita (secretaria, diretoria, arquivo, material escolar, sala de professores; assistência escolar, médica, odontológica, nutricional e social) e zeladoria com apartamento próprio. Por fim, a zona de recreação, que representa a “internalização” em cada unidade do que, na proposta de Teixeira, estaria concentrado na escola-parque, com destaque para o galpão para recreio coberto, normalmente articulado a um palco “para dramatizações” (MARTINS, 1998, p. 9-10).

Neste molde, esperava-se que a zona de recreação configurasse a relação entre escola e comunidade, à semelhança do papel desempenhado pela Escola-Parque de Anísio, enquanto “foco irradiador de cultura e educação” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 110):

A zona de recreação funciona, geralmente, como o elemento articulador dos blocos, mas o seu papel vai além. Na maioria dos projetos, busca-se estratégias de agenciamento espacial que permitam que ela funcione também como o elemento de interface entre a escola e a comunidade (MARTINS, 1998, p. 10).

As similaridades ressoam frente ao projeto arquitetônico proposto ao Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, abordado anteriormente, o qual constitui uma cara referência também ao CEU.

Centros Educacionais Unificados (CEU)

Os CEU, Centros Educacionais Unificados, são equipamentos educacionais criados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na gestão Marta Suplicy (2001-2005), concebidos pelo EDIF - Departamento de Edificações/Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) e localizados nas áreas periféricas do município de São Paulo.

Um dos arquitetos de EDIF que participou do projeto dos CEU, em entrevista à pesquisadora (E14), ressaltou o processo de definição dos locais que receberiam os CEU, a partir de um primeiro recorte dos distritos mais vulneráveis, advindos do cruzamento de dados de índices diversos (IDH, violência etc.), elegidos como espaços prioritários aos equipamentos. O arquiteto²⁷⁷ ressaltou a participação dos líderes dos movimentos sociais das comunidades na identificação de 200 terrenos possíveis à construção do CEU²⁷⁸, os quais foram fotografados/documentados por EDIF a fim de que todas as secretarias envolvidas estudassem a possibilidade de implantação dos equipamentos nestes: desde a titularidade do terreno até a avaliação se a implantação – pela topografia, acessos, ruas – era possível.

Segundo Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados, que consta no Decreto nº 45.559, de 30 de novembro de 2004, estabelece-se a função social de tais equipamentos:

Art. 7º. O CEU tem por finalidade ou função social a promoção, defesa e garantia de direitos constitucionalmente assegurados, públicos e gratuitos, devendo atender à comunidade local em suas necessidades de desenvolvimento e educação, respeitando suas características socioculturais, sem quaisquer preconceitos ou discriminações de gênero, cor, raça, etnia, nacionalidade, situação sócio-econômica, credo religioso, político, idade ou de qualquer outra natureza (SÃO PAULO, 2004, On-line).

Ressalta-se a influência das propostas do educador Anísio Teixeira para tais centros, sobretudo no que diz respeito à proposição da escola enquanto equipamento centralizador de uma comunidade inexistente. O projeto padrão dos CEU alinha-se ao conceito pedagógico da Escola-Parque e buscava integrar-se às condições de seu entorno urbano:

²⁷⁷ Ressaltou a importância de compreender a conjuntura do momento em que os CEU foram propostos e executados, assim como o princípio de sua formulação, enquanto praça de equipamentos sociais, ainda na gestão de Luíza Erundina, com Paulo Freire como Secretário de Educação e envolvendo 6 secretarias (ação intersectorial). Definiu a praça de equipamentos sociais, da qual o CEU é fruto, como uma configuração arquitetônica de cheios e vazios que consegue abrigar um conjunto de equipamentos públicos, que tem no vazio da praça a centralidade. Destacou também a ideia de conceber uma Praça de Equipamentos por distrito, a fim de constituir centralidades dispersas. Enunciou os três níveis de projeto das praças de equipamentos sociais: projeto de gestão intersectorial e engajado com as comunidades, projeto político pedagógico (“a cidade como espaço de aprendizagem”, citando Paulo Freire), projeto arquitetônico urbanístico (sem o “e”, pois um se relaciona diretamente ao outro, enquanto condição de vivacidade).

²⁷⁸ Ressaltou a construção do pertencimento em tal programa: desde a escolha dos terrenos até o diálogo com os movimentos sociais (ressalta as conversas das mulheres líderes de movimento com os responsáveis do tráfico na região). O programa foi equalizado também em diálogo, em uma conversa com os líderes das comunidades, que definiu um programa comum a todos os CEUs projetados para serem realizados na primeira e segunda fase, a fim de não criar diferenças entre comunidades, “não isolar para separar” (E14).

O conceito pedagógico toma como referência o modelo escolar idealizado pelo educador baiano Anísio Teixeira, na década de 1950: as chamadas escolas-parques. Transpondo o modelo para a arquitetura, Delijaicov, Takiya e Ariza desenvolveram um projeto básico padrão, concebido a partir de elementos pré-moldados de concreto, que também denominam praça de equipamentos. Cada conjunto tem pavilhão escolar (para educação infantil e ensino fundamental); bloco destinado a atividades culturais e quadras esportivas; parque aquático com três piscinas; e creche (edifício circular). Como arquitetura escolar pública - e em especial a de áreas periféricas -, o CEU apresenta concepção no mínimo pouco usual. De grande porte (pode receber mais de 2 400 alunos), o complexo não se intimida em abrir-se para o entorno, ainda que a paisagem, não exatamente bela, retrate as mazelas de áreas quase sempre esquecidas pelo poder público (MELENDEZ, 2003, On-line).

Quanto à relação com o entorno, o arquiteto entrevistado destacou que tais equipamentos são Centros de Estruturação Urbana, polos estruturadores urbanos, condensadores sociais. Defendeu que a concepção sempre foi estruturar a rede do lugar, o bairro, a infraestrutura por meio de equipamentos capilares em rede²⁷⁹. Deste modo compreende-se os CEU como equipamentos associados à concepção de direito à cidade, visto que, segundo o arquiteto, “o direito à cidade é o direito à terra urbana infraestruturada” (E14).

Apesar da inegável importância que os CEU representaram sobretudo enquanto projeto político pedagógico que se baseou na inclusão sociocultural de comunidades da periferia urbana de São Paulo, questiona-se, na presente pesquisa, sua concretude enquanto iniciativa de transformação e reconstrução urbana, como interpretado por Takiya ao afirmar que tais projetos utilizaram-se de processos industrializados de pré-fabricação e de recuperação de elementos da arquitetura moderna, “adequados a um programa arquitetônico de hoje, que tem como objetivo reconstruir em bases humanistas o tecido da periferia da cidade que se tornou marginal e selvagem” (TAKIYA, 2009, p. 41). Não parece possível acreditar na capacidade de transformação sociourbana da arquitetura, ainda mais desacompanhada das outras políticas públicas necessárias ao vislumbre de uma alteração mais ampla do *status quo*.

O conjunto arquitetônico do projeto original padrão dos CEU engloba cinco corpos edificados:

Sendo primeiro, um grande bloco, com cento e quarenta metros de comprimento por vinte e um metros e oitenta centímetros de largura com dois pavimentos, que abriga principalmente as atividades didáticas, Bloco Didático.

O segundo, um edifício cilíndrico, com vinte e dois metros e meio de diâmetro e um pavimento, que complementa o bloco didático, Bloco da Creche.

O terceiro, um edifício paralelepípedo, com quarenta e cinco metros de comprimento por vinte e um metros e oitenta centímetros de largura e quatro pavimentos, que abriga as atividades culturais e esportivas, Bloco Cultural Esportivo.

O quarto, um conjunto de três piscinas, um com vinte e cinco metros de comprimento por doze metros e cinquenta centímetros de largura e um metro e quarenta centímetros de espelho d'água, outro com doze metros e cinquenta centímetros de espelho d'água e, por último, com sete metros e cinquenta centímetros de comprimento por doze metros e cinquenta centímetros de largura com quarenta centímetros de espelho d'água, a céu aberto forma o Balneário.

Por último, duas Torres d'Água completam o conjunto edificado (TAKIYA, 2009, p. 42).

As características dos edifícios enunciam formas de compreensão e aproximação distintas frente ao urbano e à comunidade. O Bloco Didático diferencia-se pelas varandas em toda a extensão de suas duas maiores faces, que se abrem visualmente à comunidade. Já o Bloco

²⁷⁹ Ressaltou o fato de todos os CEU terem os quatro equipamentos públicos que todo município deveria ter, em sua opinião: Biblioteca pública, Teatro municipal, Oficinas culturais (Casa da Cultura), Museu da Memória da pessoa do lugar (E14).

da Creche recria o elemento varanda, porém interiormente, voltando-se ao espaço comum interior de pé direito duplo, que se abre por meio das esquadrias que circundam o perímetro circular do bloco. Já o Bloco Cultural e Esportivo configura-se como o bloco mais fechado em si, como reflexo das funções que desempenha, que implicam na necessidade de maior isolamento acústico. Já as Caixas d'água que assumem a forma de torres, demarcam verticalmente a presença do conjunto no bairro em que se implanta.

Quanto à definição do sistema construtivo, esta se baseia, em complemento à intenção de uma economia de escala, modulação e rapidez construtiva, em uma interpretação urbana, das condições sociais de trabalho das regiões a que se destinavam estes Centros:

O sistema construtivo adotado foi um misto de industrializado com convencional. Pois, construir um grande equipamento público na periferia pobre de São Paulo exige não só habilidade técnica como política, optou-se pelo uso do capital intenso para a construção das estruturas das edificações, em pré-fabricado de concreto e em pré-fabricado de aço, e do emprego do capital extensivo com mão de obra da região para construção do restante da obra²⁸⁰ (TAKIYA, 2009, p. 43).

Assim, utilizou-se do pré-fabricado de concreto nos Blocos Didático e Cultural e Esportivo, do pré-fabricado em aço na cobertura e circulações verticais do Bloco da Creche concomitantemente à utilização de esquadrias com caixilhos de ferro tradicionais e fechamentos em alvenaria de bloco cerâmico. Entretanto, uma modulação comum rege todos os componentes construtivos.

Também destaca-se a lógica cromática em todo o edifício, sendo que os ambientes ligados diretamente à água (sanitários, vestiários, consultórios médico e dentário) têm cores azuis; vermelho são todos os elementos ligados à circulação, física ou de fluxos de vento (escadas, peitoris, caixilharia); laranja são todos os espaços do ensino fundamental e os espaços de uso coletivo do CEU/da comunidade (telecentro, biblioteca, cozinha/padaria experimental); já o amarelo identifica todos os espaços ligados à escola infantil e creche (Bloco da Creche, administração, salas e pátio do Ensino infantil do Bloco Didático) (TAKIYA, 2009).

Além da concepção político-pedagógica alinhada ao projeto arquitetônico concebido e executado, interessa demarcar outros dois aspectos de grande relevância e diferenciação deste programa municipal: Projeto intersecretarial e sua realização por parte de um órgão público de projetos. A respeito do primeiro aspecto, destaca-se o conjunto de Secretarias envolvidas, o que permitiu a complexidade de um projeto de tal porte e que visava agregar ao edifício escolar a dimensão do esporte e da cultura, por exemplo: Secretaria de Educação, Secretaria de Cultura, Secretaria de Esportes, Secretaria do Meio Ambiente, Secretaria dos Negócios Jurídicos, Secretaria de Infraestrutura, Secretaria de Obras. Quanto à concepção coletiva da coisa pública, conforme expressão do arquiteto entrevistado, a produção dos CEU por parte da EDIF bem exemplifica uma forma de trabalho coletivo em um órgão público de arquitetura e urbanismo.

A rede executada dos CEU consolidou-se como “referência de articulação de políticas públicas no território” (SÃO PAULO, [2013?], On-line), sendo também presença no Programa de Metas 2013-2016 do prefeito Fernando Haddad, o qual objetivou a ampliação da rede com mais 20 unidades a serem agregadas aos equipamentos públicos presentes no entorno, configurando os denominados Territórios CEU, que “ampliam o conceito original de integração entre programas educacionais, ao possibilitar a associação com outros equipamentos públicos do bairro” (SÃO PAULO, [2013?], On-line), tal como escolas municipais aderidas ao Programa Mais

²⁸⁰ A esse respeito, o arquiteto entrevistado sublinhou a incorporação da cultura construtiva do Brasil utilizando tijolo baiano, massa única, caixilho de ferro, vidro de 3mm. A partir desta decisão o projeto, inicialmente pensado integralmente em pré-fabricados, foi feito de modo a alterar o sistema construtivo a fim de gerar empregos no local da construção de cada CEU, enquanto importante dimensão da “construção coletiva da coisa pública” (E14).

Educação do Governo Federal. Essa iniciativa propõe uma transitividade entre as dimensões urbana e educacional, espacializando na cidade as demandas e a rede infraestrutural de atendimento a tais demandas.

Quanto à proposta de ampliação e consolidação da rede, ressaltam-se a não concretização da meta de construção de 20 CEU adicionais (apenas um foi entregue e outras oito unidades tiveram as obras iniciadas), a paralisação da construção de nove CEU durante a gestão de João Doria assim como a não inclusão da construção de outros CEU em seu Programa de Metas, dimensões que apontam para o desmonte de tal projeto de construção educacional municipal, a qual se soma aos demais desmontes das políticas públicas estaduais e nacionais. A análise dos edifícios escolares como forma de discussão das políticas públicas²⁸¹ subjacentes agrega à análise da FDE e do projeto dos CEU outras dimensões de uma política pública educacional composta por iniciativas distintas, mas complementares.

Figura 17 | Distribuição dos CEU em São Paulo e os números de construções em cada gestão.

Fonte: Adaptado pela autora (2018) a partir de Vieira (in ESTADÃO, 2015, On-line). Realizado partir de dados da Secretaria Municipal de Educação.

Destaca-se também como os CEU passaram por uma significativa mudança das características do projeto original nos períodos de governos subsequentes à gestão de Marta Suplicy. Destaca-se que na gestão de Fernando Haddad propôs-se a utilização de um sistema de blocos os quais, por meio de agrupamentos funcionais diversos, supostamente garantiriam multiplicidade e flexibilidade (SÃO PAULO, [2013?], On-line).

²⁸¹ Ressalta-se que as políticas públicas educacionais, sobretudo nas periferias, são discutidas a partir da compreensão dos novos papéis assumidos pelo Estado no Neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016) e da periferia enquanto território produtivo via “empreendedorismo” (RIZEK, 2018).

Figura 18 | Agrupamentos funcionais do projeto revisitado dos CEU (Gestão Haddad)

Fonte: Prefeitura de São Paulo ([2013?], On-line).

Figura 19 | Possibilidades de estruturação dos agrupamentos funcionais dos blocos do CEU (Gestão Haddad)

Fonte: Prefeitura de São Paulo ([2013?], On-line). As possibilidades de configurações levam em consideração as características dos terrenos.

O arquiteto entrevistado, integrante de EDIF, sublinhou o desmonte do programa do CEU a partir da mudança de gestão, o que resultou, na sequência, na descaracterização dos edifícios e em mudanças drásticas no programa. Destacou igualmente o desmonte do Conselho Gestor dos CEU, visto que o gestor do CEU, que era eleito pelo Conselho Gestor, passou a ser indicado. De modo paralelo, reiterou a necessidade da constituição de políticas públicas, de Estado, que vão além das políticas de governo isoladas e rapidamente desmontáveis, em geral.

Outro aspecto é julgado como interessante à presente reflexão. Trata-se da modificação do tom dos argumentos das distintas gestões frente ao programa CEU. Observou-se que, no momento de sua constituição, apostava-se na escola enquanto espaço à inclusão e como resposta às desigualdades sociais. Atualmente, sobressaem discursos que afirmam a escola enquanto espaço a ser gerido tecnicamente²⁸², como perceptível no Plano de Metas (2017-20) do prefeito João Doria. Estes dizem respeito à inclusão dos CEU existentes em programas de Educação em tempo Integral, e à implantação de redes de laboratórios de educação digital (projeto este que, por sinal, conta com alto orçamento advindo de recursos não especificados), sem que o projeto arquitetônico seja questionado, frente a essas novas demandas.

Figura 20 | Projetos do Plano de Metas (2017-2020) de João Doria

Fonte: Prefeitura de São Paulo ([2016?], On-line).

Em visita, em março de 2018, ao arquivo do Departamento de Edificações (EDIF) da Prefeitura de São Paulo a fim de buscar material referente aos CEU, deparou-se com todo o arquivo do CEU bastante desorganizado, não catalogado e em uma sala a parte, que se mantém

²⁸² Relativo à FDE, destaca-se semelhante discurso técnico por meio de sua dimensão reguladora e produtora de manuais/produtos técnicos, que conformam uma espécie de receituário às construções.

fechada ao público. Muito destoava da sala principal do arquivo, cujos arquivos (mesmo o arquivo referente a meados do século XX) encontravam-se extremamente bem organizados.

Figura 21 | Imagem das condições do arquivo do programa do CEU no arquivo de EDIF

Fonte: Autoria própria (2018).

A consulta ao acervo sinalizou dois aspectos primordiais: em primeiro lugar, o envolvimento da equipe de arquitetos de EDIF para com a integridade do projeto, manifestando preocupação quanto às relações urbanas, o projeto paisagístico e de detalhamento²⁸³; em segundo lugar o quanto o descaso para com o acervo de tal programa, bastante recente, parece reiterar o seu desmonte, acentuado, acredita-se, devido à sua execução enquanto um programa de governo, que foi desfigurado nos governos seguintes, além de basear-se em uma concepção de formação em sentido ampliado que muito difere do discurso educacional em construção e que vem sendo difundido mundialmente.

2.2.2 A Fundação para o Desenvolvimento da Educação

Experiências anteriores à FDE: o FECE e a CONESP

O Fundo Estadual de Construções Escolares foi responsável pelo “planejamento, projetos e obras da rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo entre 1966 e 1976” (MELLO, 2012, p.13). Tratava-se de um órgão pioneiro no Brasil e na América Latina (PEREZ *apud* MELLO, 2012), devido a sua atribuição exclusiva de planejar, projetar, construir e reformar a rede física do ensino público. Foi criado em 1959 pela Lei 5444 como órgão de planejamento, vinculado diretamente à Secretaria de Estado de Educação. A partir de 1966, assume a responsabilidade pelos projetos e obras. O FECE exemplifica a proposta de “concentração, num único órgão das atividades referentes ao edifício escolar, de modo a garantir a agilidade necessária às obras de expansão e manutenção, em razão do gigantismo de sua rede escolar” (FERREIRA; MELLO, 2006a, p. 19), centralidade que será consolidada pelos órgãos que o sucederam: CONESP e FDE. As autoras destacam os pontos positivos de tal concentração, pois

²⁸³ Chamou a atenção um desenho à mão relativo ao detalhamento das duchas da piscina, assim como extensos catálogos de brinquedos de madeira, prontos, o que pareceu demonstrar a preocupação da equipe de EDIF com a totalidade do projeto do equipamento CEU.

Constata-se que a experiência adquirida com a gestão de todo o processo desde a etapa de planejamento, de projeto e de obras, bem como a vivência dos problemas relativos à manutenção, permitem acumular conhecimento técnico e prático que se reflete num processo contínuo de crítica e aperfeiçoamento do modo de pensar e de produzir o edifício escolar (FERREIRA; MELLO, 2006a, p. 19).

Durante o período de atuação do FECE foram construídos cerca de 900 novos edifícios escolares, sem considerar ampliações, adequações e reformas, o que resulta numa produção considerável, com uma média de 90 projetos/ano. Dentro deste número, contabiliza-se cerca de 500 edifícios construídos a partir de projetos padrão (concebidos dentro do FECE ou reimplantados apesar de terem sido projetados para outro lote), com aproximadamente 400 projetos específicos, construídos uma única vez. O período do FECE constitui, portanto, um dos momentos de mais intensa ampliação da rede física escolar estadual, só ultrapassado posteriormente pela CONESP, que viria a sucedê-lo (MELLO, 2012).

No que diz respeito ao contexto em que se deu a produção desse órgão de planejamento e execução, ressalta-se a sua existência durante a ditadura militar, em que os governadores do período foram Adhemar de Barros (1963-1966), Laudo Natel (1966-1967), Roberto de Abreu Sodré (1967-1971), Laudo Natel (1971-1975) e Paulo Egydio Martins (1975-1979). Segundo Buffa e Pinto (2002), a respeito do regime militar, afirmam que

[...] durante sua vigência ganha corpo a teoria do capital humano enquanto forma de se “promover o desenvolvimento e o progresso da nação”, última etapa [...], antes da crítica que demonstrou o papel, desempenhado pela escola, de reprodutora das desigualdades da sociedade (BUFFA; PINTO, 2002 *apud* ALVES, 2008, p. 65).

Em 1970/71 observa-se uma grande mudança no FECE, devido à elaboração dos projetos “Padrão Fece”, projetos padronizados que se articulavam com as metas do Plano Trienal de Construções Escolares, que previa a construção de 10 mil salas de aula para o período de 1972-1974, além de alcançar o índice de 100% de escolarização de crianças e adolescentes de 7-14 anos (MELLO, 2012). De acordo com Plano de Prioridades do Governo Laudo Natel (1971-1975), atenta-se a um precoce discurso de “capitalização” humana e de orientação profissional do ensino, que viria a ser ainda mais perceptível em décadas seguintes:

Cabe a São Paulo contribuir de modo eficaz para a grande missão de edificar uma nova sociedade brasileira, à base da tecnologia e da ciência, dentro de um mundo em fascinante metamorfose. Avulta a necessidade de eliminar a tremenda carga negativa representada pela enorme massa de analfabetos em todo o País; o fantástico desperdício com a evasão escolar; a absurda *descapitalização* provocada pelos *talentos inaproveitados* devido à quase inexistência de orientação profissional e ao inquietante déficit de salas de aula. Tais dados podem configurar um dado sombrio. Mas que de melhor há do que um quadro sombrio para motivar os homens que tem a responsabilidade de conduzir os destinos de uma comunidade? (GOVERNO LAUDO NATEL *apud* MELLO, 2012, p. 18, grifos nossos).

Remonta à mesma época uma série de Publicações elaboradas pelo FECE, que se dividem em cinco temas: administração, planejamento da rede escolar, arquitetura escolar, execução/monitoramento das obras e balanço das atividades. Nestas publicações observa-se a sistematização de diversos itens, tais como os programas detalhados por anos escolares, as normas para elaboração de projetos de arquitetura escolar (cujos subitens elucidam as principais preocupações referentes ao projeto arquitetônico, como a implantação dos prédios e uso de áreas livres, as salas de aulas comuns e especiais, os espaços reservados à educação física

e recreio), as normas para apresentação de projetos e instalações elétricas e hidráulicas. Sobre tais sistematizações Mello afirma serem o “embrião de todas as sistematizações que vieram a ser elaboradas pela CONESP e posteriormente pela FDE” (MELLO, 2012, p. 19).

A década de 1970 é marcada pelo grande crescimento populacional e crescente demanda escolar que, para ser atendida, necessitava de grande expansão da rede física de escolas públicas, visto que acrescentou-se à demanda existente a decisão governamental que instituiu o ensino obrigatório de oito anos, com a reestruturação do ensino primário: “o levantamento das necessidades da rede física realizado na década de 70 registra um espantoso déficit no Estado de 5513 salas de aula, das quais 3315 na grande São Paulo” (TEIXEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 41). Portanto, a rede física do Estado de São Paulo deveria ser extensivamente ampliada em um prazo reduzido, “tanto para equacionar o déficit acumulado ao longo do tempo como para efetivar a extensão da educação básica a novos setores de população marginalizada” (TEIXEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 43). O atendimento à grande demanda educacional acumulada inicia-se em 1976, com a criação da CONESP, a Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo, durante o governo de Paulo Egydio Martins (1975-1979), com o objetivo de

Planejar, projetar e construir uma ampla rede capaz de suprir aquela demanda detectada, garantindo que tal realização fosse possível tanto em termos de projeto e de construção ágeis, como em relação ao controle de custos, mantendo-se rigorosamente o orçamento inicial previsto para cada unidade e impedindo-se que acréscimos posteriores comprometessem a execução do conjunto do plano (TEIXEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 43).

Uma das metas propostas para o FECE, além do diagnóstico da rede física escolar e do mapeamento do déficit de vagas por região era a criação de “formas de padronizar as licitações e os programas arquitetônicos para baixar o custo das obras” (SILVA, 2006, p. 48), tarefa esta que foi postergada e concretizada durante a época da CONESP.

É de grande importância ressaltar que a CONESP, frente à produção do órgão que a antecedeu, avaliou “negativamente a atuação do FECE” (ALVES, 2008, p.70), descrevendo a situação existente em 1975 da seguinte forma,

Apesar das preocupações anteriores relativas ao levantamento cadastral dos prédios, sua manutenção e padronização de projetos: inexistência de critérios de prioridade claramente estabelecidos; ausência de dados sobre as necessidades escolares no projeto de redistribuição da rede física, então em pleno desenvolvimento; inexistência de estudos de padronização de projetos e equipamentos e a constatação de que “como resultado de vários anos de pouca atenção para o problema, as condições de manutenção dos prédios eram más” (CONESP, 1979: 11), resultando, entre outros, na contratação do consórcio Figueiredo Ferraz/Croce, Aflalo e Gasperini para novo levantamento e cadastramento dos prédios escolares (ALVES, 2008, p. 70).

A partir de tal diagnóstico da situação deixada pelo órgão precedente, foi postulado como meta: “mais do que construir um grande número de salas de aula, era preciso reformular a própria concepção do sistema escolar, por seu turno componente de um sistema territorial-urbano em acelerado processo de transformação e crescimento” (CONESP, 1979, p. 12 *apud* ALVES, 2008, p.70). Entretanto, Alves ressalta as reais implicações de tal concepção do

[...] planejamento educacional enquanto parte do planejamento mais amplo da nação, distinguindo-se as suas dimensões política, técnica e administrativa e sua escala macro e micro e incorporando-se aspectos de financiamento e gestão de contratos, entre outros. Formulações complexas cujos resultados, na verdade, não ultrapassam os limites de uma visão fabril da educação, na qual as questões pedagógicas

simplesmente não aparecem, e as possibilidades de participação são ilusórias (ALVES, 2008, p. 70-71).

Do ponto de vista de sua gestão e organização, a CONESP “obedeceria, portanto, às diretrizes da política de centralização administrativa e, ao mesmo tempo, de introdução das teorias de organização racional do trabalho” (LIMA, 1995, p.82), já que se apontava como necessária uma maior racionalização e centralização do poder decisório do Secretário. Dessa forma, às Coordenadorias de Ensino era delegada a função de fornecer as informações necessárias ao planejamento e controle de execução dos planos, à FUNDESP correspondia o financiamento (e possibilidade de aplicação, mais livremente, dos recursos financeiros). Assim,

A criação da CONESP correspondia a uma necessidade de modernização da máquina administrativa do Estado, atendendo a vários fins além dos examinados.

Ao se caracterizar o órgão como empresa, desvinculada legalmente da estrutura da Secretaria de Educação, embora a ela subordinado e financeiramente ao FUNDESP, a CONESP passava a ser identificada junto à rede escolar e à população como responsável única pela execução das obras e da manutenção dos prédios (LIMA, 1995, p.84, grifo nosso).

Ou seja, conforme Lima (1995), ao limitar a autonomia da CONESP minimizava-se o potencial político assumido pelo FECE; ao montar equipes por especialização, motiva-se uma competição interna entre superintendências, “desejável” pela possibilidade de maiores resultados; e ao “deslocar do âmbito do Secretário e dos setores dirigentes da Secretaria a responsabilidade da execução, mantendo nestes o controle da liberação dos recursos, determinantes do ritmo da execução, deslocava-se o conflito direto com os movimentos populares” (LIMA, 1995, p.84), os quais eram incentivados a cobrar da CONESP o cumprimento das promessas nem sempre exequíveis das autoridades, assim como dos prazos das obras. Destaca-se, igualmente, a comparação com uma unidade empresarial e a organização voltada aos resultados.

Observa-se, portanto, na área educacional, a constante defasagem entre a infraestrutura da rede existente e àquela efetivamente necessária, sendo alvo permanente de promessas políticas, mas um “direito que não se cumpre, dependente da vontade e da negociação do governo de ocasião” (TEIXEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 48). Nesse sentido, a CONESP propôs como objetivo a “viabilização da escola para todos” (TEIXEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 48), o que buscou concretizar por meio da racionalização do processo construtivo, dimensionamento modular das edificações, sistematização do procedimento de projetos, organização e arranjo dos ambientes e maior controle sobre a realização das obras. Assim, desenvolveu-se a padronização dos componentes construtivos e também da geometria e do dimensionamento de ambientes, segundo Carvalho (2008): “Acreditava-se que com a padronização desses itens e componentes agilizaria o gerenciamento do processo e permitiria uma administração de custos e prazos viáveis para o atendimento da grande demanda da sociedade” (CARVALHO, 2008, p. 58).

Entretanto, Lima (1995) afirma, ao contrário, que se deve atribuir à tal organização das construções escolares a perda do real objetivo de tal órgão por parte dos técnicos,

[...] fim que seria o da aplicação dos conhecimentos técnicos para os serviços destinados à educação das crianças e para o uso das comunidades, substituindo-o pelo objetivo de construção rápida, de baixo custo.

A padronização e a redução qualitativa das soluções e a falta de iniciativa dos técnicos são consequências diretas dessa organização hierárquica, segmentar e burocrática, muito embora os objetivos explicitados no discurso sejam outros (LIMA, 1995, p.86).

A fim de obedecer a tais requisitos, afirmou que as declarações a respeito da especificidade de cada região ou comunidade permaneceram essencialmente no nível do discurso, já que, na prática, vigoraram “os programas padrões e os projetos semi-padronizados” (LIMA, 1995, p.86). Dessa forma, no que refere ao planejamento da rede, a tendência de padronização se justifica nas próprias diretrizes estipuladas pela CONESP, como observa-se no relatório do referido órgão, no qual, por conta da necessidade de conteúdos, currículos mínimos e fins comuns à educação, se justifica a necessidade de assumir um modelo igualmente comum: “Em resumo, o modelo referencial estabelece o padrão de organização, funcionamento e operação a que qualquer unidade escolar, no nível e tipo de ensino considerado, deve atender para que os objetivos propostos pela educação sejam atingidos” (RELATÓRIO CONESP 75/79 *apud* LIMA, 1995, p.86). Apesar da CONESP também prever considerações e estudos voltados à especificidade de construção de cada escola, o que prevalece é a padronização, tendo em vista os prazos estabelecidos pela Secretaria da Educação. Portanto,

A padronização das soluções acarretaria a padronização das ações e, em tempo relativamente curto, a redução do trabalho dos técnicos em gestos automatizados, ou seja, a simples colocação de fichas padronizadas, conforme classificação da situação-tipo de cada comunidade (LIMA, 1995, p.88).

Entretanto, se a centralização e padronização eram consideradas, a princípio, como fatores determinantes da atuação da CONESP, no que diz respeito à manutenção, a

[...] orientação sofre uma guinada de 180º, em função das dificuldades de recursos, ação e controle dos órgãos centrais. Em consequência, defende-se a descentralização das ações e a participação das comunidades, através das Associações de Pais e Mestres, que receberiam recursos para a conservação dos prédios escolares (LIMA, 1995, p.88).

Destaca-se, portanto, o momento de tal alteração, em que a descentralização começa a ser progressivamente propalada pelo discurso neoliberal.

Do ponto de vista da produção gerada, avulta-se que durante o período de atuação da CONESP, de 1976 a 1987, foram ampliadas, projetadas ou construídas 1698 escolas no estado de São Paulo. Estas foram projetadas nos locais designados segundo critério populacional, por exemplo, que permitiria observar o número de vagas demandadas. Assim, sublinha-se que o maior número de escolas projetadas se concentra na região metropolitana de São Paulo, em áreas de expansão urbana, em cidades com maior número populacional e em áreas periféricas, “no intuito de equilibrar a oferta de vagas escolares em relação à demanda acumulada”. (TEIXEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 43).

No que diz respeito à contratação, segundo Corrêa, Ferreira e Mello (1998), o arquiteto João Honório de Mello Filho, então superintendente de projetos, optou pela continuação da contratação de escritórios de arquitetura para elaborar os projetos escolares, sendo cada escritório “adequado a determinado tipo de terreno” (CARVALHO, 2008, p. 58), resultando em uma quantidade de mais de 120 escritórios contratados.

A submissão da arquitetura escolar ao plano Estatal e às suas determinações econômicas é marcante:

Nesse contexto, a arquitetura escolar foi desejadamente subordinada ao plano e a concepção integral da unidade – projeto, custo, construção – não se fixou primeiro nos atributos formais do edifício escolar especial, mas na capacidade que a solução de projeto apresentou para sustentar a meta, assumida pela primeira vez no Estado de São Paulo, escola para todos [...] (TEIXEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 47).

Referenciando-se em Lima (1995), observa-se que os avanços no ideário pedagógico que pautou a educação em épocas anteriores, que considerava que o conjunto das experiências e vivências da criança são importantes para sua formação e desenvolvimento, foram suprimidos quando a escola de fato estendeu sua atuação às camadas populares, justificando a desconsideração da educação e formação em sentido mais amplo, com questões “pedagógicas”:

Ao se popularizar, ou melhor dizendo, quando os setores dirigentes, situados nos aparelhos do Estado, cedem à pressão das reivindicações populares e das necessidades do crescimento econômico, as escolas sofrem uma mudança qualitativa, justificada teoricamente, tanto pela ótica da pedagogia, quanto pela ótica da psicologia social como de “adequação aos valores populares” (LIMA, 1995, p.78).

Sob esta lógica identificou a simplicidade das soluções geradas e a padronização dos componentes construtivos, entendidas sob um ponto de vista essencialmente econômico, mas não justificado pedagogicamente:

A simplicidade transformou-se na padronização e primarização dos espaços, interpretadas as necessidades educativas das crianças das camadas populares, segundo a visão reducionista e hierárquica das camadas dominantes. Não se mudavam conceitos de espaços educativos e sua apropriação ou adequação segundo as necessidades e características concretas de uma população. Homogeneizava-se como “clientela carente” e, como tal, as escolas sofreram cortes nos ambientes, nas instalações e nos materiais (LIMA, 1995, p.80).

A Fundação para o Desenvolvimento da Educação

A partir de 1987, a edificação de escolas no estado de São Paulo constituirá uma das realizações sob a responsabilidade da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), inserida no escopo de ação da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Concebida para atuar na área pedagógica e na gestão dos recursos físicos escolares, englobou vários órgãos antes atuantes, como a Fundação para o Livro Escolar (FLE), de 1962, parcela das funções, funcionários e bens do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), datada de 1969, e as funções e a estrutura da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP), que atuava desde 1976. Portanto, a FDE centralizou as ações referentes à educação, englobando as funções de vários órgãos já existentes²⁸⁴:

Assim, além de realizar ações voltadas para a produção, compra e distribuição de livros didáticos e para desenvolver a leitura na escola – antigas atribuições que eram responsabilidade da FLE –, a FDE ficou também incumbida de capacitar os docentes, desenvolvendo pesquisas e material instrucional – como fazia o CENAFOR – e de suprir os recursos físicos para a educação, isto é, desenvolver as atividades de planejamento, projeto e execução de ampliações, restauros e reformas das edificações, bem como projetar, especificar e adquirir equipamentos e mobiliário escolares, função antes a cargo da CONESP. A partir de 1989, a FDE assume também a atribuição relativa à execução das obras novas que ficaram, de 1987 a 1992, a cargo da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU) e da Companhia Paulista de Obras e Serviços (CPOS) (OLIVEIRA, 2006, p.10).

Portanto, a política educacional do governo do Estado de São Paulo se identifica com a FDE enquanto órgão responsável pela viabilização e execução das políticas educacionais

²⁸⁴ O entrevistado da Fundação situou a FDE como uma continuidade da realização dos órgãos atuantes em períodos anteriores, porém objetivando maior qualidade arquitetural (E13).

definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Entre as principais atribuições atuais da FDE, além das descritas referentes à época de sua criação, citam-se

[...] construir escolas, reformar, adequar e manter os prédios, salas de aula e outras instalações; oferecer materiais e equipamentos necessários à Educação; gerenciar os sistemas de avaliação de rendimento escolar; e viabilizar meios e estruturas para a capacitação de dirigentes, professores e outros agentes educacionais e administrativos, visando sempre à melhor qualidade do ensino e à aplicação apropriada das políticas educativas definidas pelo Estado (FDE, [201-?], On-line).

Funcionário do Departamento de Obras e Serviços da FDE, entrevistado em março de 2018, comentou o desejo em momentos anteriores em estabelecer uma relação mais forte com pedagogos, para estabelecer um diálogo propositivo quanto à questão pedagógica junto à Secretaria, porém afirmou não ter sido possível na prática (E13).

Atribuições as quais desempenha em consonância com o que é denominado como sua “missão”, segundo página web da referida Fundação:

A FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação tem por missão atuar como uma instituição que promove o desenvolvimento da educação pública do Estado de São Paulo, em parceria com os gestores das escolas, educadores, empresas e instituições afins.

Suas principais premissas baseiam-se no aperfeiçoamento dos serviços prestados e na garantia da execução de políticas públicas de infraestrutura nas escolas estaduais. Nossos trabalhos são desenvolvidos de maneira pioneira, com ações centradas no planejamento e organização com a finalidade de prover a escola pública estadual com tecnologia, infraestrutura e serviços de qualidade.

Dessa maneira, a FDE colabora para modernizar as escolas com novas tecnologias de ensino e, assim, contribui para melhorar a qualidade de vida da população (FDE, [201-?], On-line).

Destaca-se, dessa forma, a atuação de tal órgão no que diz respeito ao planejamento, construção, obras de infraestrutura e organização frente ao conjunto físico da rede pública estadual.

Ressalta-se deste excerto, inclusive, o léxico gerencial, expresso em “parceria com [...] empresas”; “serviços de qualidade”; “modernizar [...] com novas tecnologias” (FDE, [201-?], On-line), além da própria definição da finalidade do órgão enquanto sua “missão”, assemelhando-se de enunciados de empresas. Citando Laval, salienta-se que “as palavras não são neutras mesmo quando elas pretendem ser somente técnicas, operatórias, descritivas” (LAVAL, 2004, p. 53).

No que diz respeito às obras físicas, em especial às construções novas da FDE que se concentraram em regiões periféricas da Região Metropolitana de São Paulo, por motivos de demanda por vagas, segundo o órgão, há de se considerar as dificuldades vinculadas às condições de sua realização. Quanto às dificuldades de realização das obras da FDE, o diretor executivo da referida fundação no ano de 1998, o arquiteto Sami Bussab, salienta a questão dos terrenos disponíveis e da relação com a comunidade, do ponto de vista da concordância ou não de determinada obra por parte da população local, passando pelos meios de seleção de projetos por sua qualidade e não apenas por questão de preço²⁸⁵ (BUSSAB, 1998).

Vinculado a tais dificuldades específicas do local de implantação das escolas, sobretudo na primeira década de atuação da FDE, defendeu-se, principalmente em casos excepcionais, o

²⁸⁵ Quanto a isto, um arquiteto integrante da equipe que projetou um dos estudos de caso bem elucidou as formas de contratação da FDE, que avançaram no sentido de estabelecer um sistema de concorrência em que é considerado 30% o critério do preço e 70% o critério da qualidade técnica, critério que julgou como “uma boa experiência de política pública, de como contratar escritórios para fazer os projetos”.

princípio da descentralização da construção escolar, no que diz respeito à adoção de sistemas construtivos os mais próximos possíveis da unidade para o qual está prevista a ampliação e/ou construção da escola. Através dessa justificativa, argumentou-se que as escolas devem diferir por região, tendo em vista que “as *clientelas* não são iguais” e que “não se pode estabelecer uma composição única do ponto de vista estadual” (OLIVEIRA, 1998, p. 30, grifo nosso). Nesse sentido, o órgão previa a utilização de sistemas que absorvessem mão de obra e materiais locais, como por exemplo, no Vale do Ribeira, após a enchente que assolou a região. Esta posição inicial da Fundação em adotar características arquitetônicas distintas de acordo com o local de construção foi negada por funcionário do Departamento de Obras e Serviços da Fundação, em entrevista à pesquisadora, portanto não se pode afirmar se configurava uma posição institucional ou apenas do dirigente da Fundação naquele momento.

A atuação dentro do referido órgão se modificou bastante a partir de 2003, quando a Secretaria de Estado da Educação (SEE) introduziu relevantes alterações na FDE, que hoje constituem pré-requisitos para os projetos de construções de escolas:

[...] a incorporação da quadra de esportes coberta em seu programa, que coincide com a proposta de utilização das escolas nos fins de semana pela comunidade, a inserção das salas de informática, a adoção da pré-fabricação da estrutura do edifício e uma nova forma de gestão de projetos e obras (FERREIRA; MELLO, 2006b, p. 15).

Destaca-se, nesse sentido, as experiências de construção de escolas através do sistema construtivo pré-moldado de concreto, evidenciando a justificativa da Fundação de que a “adoção de novas tecnologias, principalmente na pré-fabricação de componentes²⁸⁶” (OLIVEIRA, 2006b, p.10) resultava em superior qualidade da obra e redução dos prazos de sua viabilização: “Do ponto de vista da gestão, o objetivo é construir escolas com eficiência, equivalência de custo com a obra convencional, com melhoria construtiva e, acima de tudo, desenvolvendo projetos arquitetônicos de qualidade” (FERREIRA; MELLO, 2006b, p. 15). Segundo as autoras, além disso, evidencia-se a importância de tal utilização no sentido de ensaio de produção em larga escala: “A adoção da estrutura pré-fabricada é, sem dúvida, um passo decisivo para industrializar a construção de escolas. Suas peças são pré-dimensionadas, inclusive, para possibilitar uma escala de produção em fábrica” (FERREIRA; MELLO, 2006b, p. 24). Apesar do predominante uso de estruturas pré-fabricadas em concreto armado foram realizadas algumas experiências em estrutura metálica, as quais “acabaram por se mostrar inviáveis, já que o acréscimo no valor de mercado desse sistema inviabilizou a aplicação em outras obras” (FERREIRA; MELLO, 2006b, p. 24). A pré-fabricação dos elementos estruturais²⁸⁷ (Figura 22) é possível devido a um pré-dimensionamento dos elementos estruturais e especificações técnicas, que permitem uma produção racionalizada e industrializada dos componentes, que são articulados com maior ou menor grau de variação a depender da proposta de solução arquitetônica de cada projeto, específica em relação ao terreno e às condições de cada implantação, mas que obedecem determinações e parâmetros genéricos.

No início do processo de implementação da pré-fabricação, foram realizadas quatro escolas em Campinas a título de protótipo (Dr. Telêmaco Paioli Melges, Conjunto Habitacional Campinas E1B, Conjunto Habitacional Campinas F1 e Jornalista Roberto Marinho), nas quais foram ensaiadas diferentes alternativas de solução das questões presentes, através do projeto de quatro escritórios de arquitetura convidados e de consultores em pré-fabricação. Durante o

²⁸⁶ O entrevistado da FDE afirmou que a motivação inicial à adoção da pré-fabricação dos componentes construtivos originou-se na baixa qualidade da mão de obra que trabalhava nas obras e baixa qualidade na estrutura (E13).

²⁸⁷ A pré-fabricação de outros elementos das obras ainda é alvo de tímidas experimentações devido ao alto custo de mercado de tais elementos pré-fabricados frente aos equivalentes convencionais.

desenvolvimento projetual dessas escolas, definiram-se “os parâmetros, isto é, as especificações da estrutura, os detalhes genéricos, as modulações e dimensionamentos que se tornaram referência aos demais projetos” (FERREIRA; MELLO, 2006b, p. 24).

Figura 22 | Pátio sob pilotis da EE Prof. Selma Maria Martins Cunha

Fonte: Autoria própria (2016). Observar a construção pré-fabricada.

Percebe-se também, como preocupação fundante de todos os projetos e construções da FDE, a relação com os custos, a partir da avaliação do valor por metro quadrado da construção escolar de acordo com as características do projeto: escolas com múltiplos pavimentos com custo menor em relação às escolas térreas (devido aos serviços de fundação e cobertura), soluções de volumetria muito recortadas com custos maiores (e mais problemáticas do ponto de vista da manutenção), por exemplo.

Destaca-se também o desenvolvimento dos catálogos técnicos²⁸⁸ elaborados pela FDE com o objetivo de orientar e normatizar o desenvolvimento dos projetos, com base nas padronizações de componentes e serviços. Segundo a FDE, “os objetivos principais ao padronizar tais informações são agilizar o desenvolvimento do projeto e facilitar a quantificação da obra” (FERREIRA; MELLO, 2006b, p. 31).

Quanto à relação com a Secretaria da Educação, destaca-se que a Secretaria (por meio do Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula) determina as regiões com maior demanda por vagas²⁸⁹, o número de salas e o tipo de ensino que deve ser atendido.

²⁸⁸ Cita-se por exemplo o catálogo de Componentes (que disponibiliza o projeto e as especificações dos componentes arquitetônicos além de informações sobre como deve ser sua aplicação, execução e recebimento) e o Catálogo de Serviços (que fornece esse tipo de informação a respeito dos materiais e técnicas de aplicação). O entrevistado destacou a necessidade de atualização dos catálogos devido à “mudança do paradigma de mercado, mudança de legislação” (E13).

²⁸⁹ A esse respeito, um funcionário da direção da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) esclareceu que anualmente são feitas análises das projeções de matrícula e do crescimento da população por faixa etária (a partir de dados do SEADE e do Censo Escolar). Tendo como base a projeção de alunos que estudarão no ano seguinte na rede pública do estado, quantificam-se as classes disponíveis nas escolas e o número de vagas total que será disponibilizado. Após essa etapa o processo de georreferenciamento para destinação destas vagas é acionado. Entretanto, se não houver vagas suficientes, realiza-se a tentativa de criação de classes, ou alocação de alguns poucos alunos por classe existente (buscando não ultrapassar o limite recomendado de alunos por sala). Caso ainda tenha demanda por vagas, aponta-se a necessidade de construção de outras escolas em um distrito e setor específico, por meio de um Plano de Necessidades (com critérios de prioridades) que em conjunto com o CISE (Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares) resultará em um Plano de Construção de Escolas Estaduais. O CGEB é, portanto,

A prospecção de terreno é, na sequência, atribuição da FDE, assim como a contratação do projeto básico e a definição do orçamento, o qual é avaliado e posteriormente aceito ou não pela Secretaria. Em seguida é realizado o projeto executivo, o qual é construído (FERREIRA; MELLO, 2006b).

Do ponto de vista do programa, este é estabelecido em função do modelo pedagógico definido pela Secretaria da Educação, possibilitando a uniformização da atuação da FDE no estado. O programa é caracterizado pelo Ensino Fundamental e Médio, os quais, até 2006, tinham como tempo de duração, respectivamente, oito séries e três séries. Entretanto, a partir de 2006, segundo a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, instituiu-se o ensino fundamental de nove anos de duração, com a integração das crianças de seis anos de idade²⁹⁰. As escolas da FDE são, portanto, projetadas e construídas de acordo com a definição do tipo de ensino e ciclo a ser atendido, com alterações da organização programática e projeto decorrentes desta definição de público. Entretanto, em casos de mudança da demanda local de determinada escola, abre-se possibilidade de alteração do ciclo da escola, com decorrentes demandas de adequações do espaço físico²⁹¹.

O programa arquitetônico sofreu variações no decorrer das décadas, principalmente no que diz respeito à diversificação e ampliação dos ambientes que constituem o prédio escolar. Na produção atual da FDE é constituído por quatro conjuntos funcionais, cada um com seus respectivos ambientes:

Administração: diretoria, secretaria, almoxarifado, coordenação pedagógica, professores e sanitários administrativos.

Pedagógico: salas de aula, salas de reforço, sala de uso múltiplo, centro de leitura, sala de informática e depósito.

Vivência: cozinha, despensa, refeitório, cantina, sanitários de alunos, grêmio, depósito de educação física, quadra coberta e recreio coberto.

Serviços: depósito de material de limpeza e sanitário de funcionários (FERREIRA; MELLO, 2006b, p. 30).

Estes conjuntos funcionais, com os ambientes que os constituem, têm sua organização definida a partir de fluxogramas desenvolvidos pela própria FDE que indicam, por exemplo, como se dá o acesso ao público (orienta-se para um acesso direto pela quadra de esportes, o que reforça a possibilidade de uso da escola pela comunidade em geral).

O entrevistado da Fundação afirmou que após 2003 houve a inserção programática de dois laboratórios e uma sala de preparo (E13). Já um arquiteto do Setor da Coordenadoria de

responsável pelo apontamento da necessidade de mais escolas, e onde tal carência se faz presente. Dentre os critérios que motivam a priorização de construção de determinada escola, aponta-se a construção de conjuntos habitacionais no entorno (que provocam alta demanda por vagas imediatamente à sua implementação), para além do crescimento natural da demanda de vagas no entorno.

²⁹⁰ “[...] a Lei nº 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; com o Acordo de *Punta del Este* e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; a Lei nº 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos, já a Lei nº 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BEAUCHAMP; PAGEL. NASCIMENTO, 2007, p. 5).

²⁹¹ Junto a funcionários do CGEB tomou-se conhecimento de que as autorizações de mudança de ciclo de uma escola passam pela referida Coordenadoria. Ressaltaram a tentativa de respeitar, em tais alterações, o atendimento da faixa etária de acordo com o projeto da escola. Tal situação seria possível em caso, por exemplo, da disponibilidade de salas ociosas e existência de demanda para outro ciclo na região (motivada, por exemplo, devido à mudança do perfil populacional em idade escolar). Igualmente, a ociosidade de espaço em determinada escola poderia resultar em um apontamento do DGREM de que a escola passe a atender as recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação quanto ao Ensino Integral, recomendação presente no artigo 87 da Lei nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, segundo a qual: “§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, On-line).

Infraestrutura e Serviços Escolares da Secretaria da Educação discursou sobre a necessidade do programa arquitetônico da FDE ser revisto, afirmando que o mesmo está muito grande e poderia funcionar de outras formas, de modo a permitir a flexibilidade dos ambientes²⁹².

Relativo à contratação dos projetos, esta é realizada a partir da terceirização de projetos arquitetônicos, conforme instituído ainda no PAGE: “Desde a década de 1960 o Estado terceiriza os projetos a diferentes escritórios de arquitetura, o que muito contribuiu à diversidade da produção arquitetônica, à economia de recursos humanos na entidade pública e à geração de trabalho no setor” (FERREIRA; MELLO, 2006b, p. 34).

O entrevistado da FDE, quando questionado a respeito da liberdade projetual dos escritórios de arquitetura contratados e se haveria alguma limitação decorrente dos vários catálogos, afirmou ser uma crítica que não se fundamenta, pois os princípios de durabilidade, demanda de baixa manutenção e segurança são trabalhados com uma “rigidez que aguenta isso” (E13). Defendeu que o programa dos edifícios da FDE é muito adequado, mesmo dizendo “nosso prédio mereceria ser um pouco mais acolhedor” (E13), entretanto justifica: “do prédio público é o prédio mais utilizado” (E13). Comentou, também, sobre o “gigantismo” da Secretaria e as dificuldades decorrentes, relativas à manutenção etc.

Na publicação “*FDE: Arquitetura escolar paulista: estruturas pré-fabricadas*” (2006b) os projetos executados a partir de 2003 são caracterizados e classificados em quatro categorias: Escolas compactas e verticalizadas (motivadas sobretudo pela exiguidade dos terrenos e devido à introdução da quadra coberta, a qual, nesta tipologia em geral ocupa o último pavimento); Escolas horizontais cuja quadra esportiva ocupa o centro do edifício (com a circulação das salas de aula podendo ou não voltar-se à quadra); Escolas dispostas em mais de um volume; Escolas longitudinais (blocos únicos longitudinais com a quadra no térreo ou no último pavimento). As duas escolas selecionadas a estudo de caso, a Escola União da Vila Nova III e IV (atuais Escola Hélio Helene e Escola Paulo Kobayashi) e a Escola Jardim Angélica (atual Escola Louis Braille), fazem parte respectivamente, da categoria “escola longitudinal” e “escola compacta e verticalizada”.

Em relação aos materiais utilizados na construção, as arquitetas da FDE e autoras da referida publicação afirmam que são definidos com base na durabilidade, baixo custo e fácil manutenção, que correspondam ao entendimento das escolas como bens públicos que devem resistir a longo prazo, ao intensivo uso e ao vandalismo. Tendo em vista essas questões, Ferreira e Mello (2006b) citam como materiais empregados: piso cerâmico; anteparos solares e possibilidades de fechamentos nas fachadas na forma de cobogós (elemento vazado) cerâmico ou de concreto ou em chapas perfuradas e elementos de PVC (poucos casos de uso de brise-soleil); isolamento acústico dos pisos das quadras, quando situadas no último pavimento²⁹³; cobertura em telhas metálicas de pequenos vãos, devido à facilidade de manutenção e eventual substituição; caixilharia basculante; instalações hidráulicas, elétricas e eletrônicas embutidas nas paredes ou sob capeamento, instalações aparentes nas circulações, vigas e alvenarias.

²⁹² Citou a tese da arquiteta Nanci Moreira, da FDE, como importante proposta de maior flexibilidade dos ambientes escolares. Entretanto, explicitou a necessidade de haver a revisão do programa arquitetônico em conjunto com uma revisão do programa pedagógico, portanto, a primordialidade de diálogo entre as partes responsáveis das duas dimensões. Comentou igualmente sobre uma proposta em discussão no interior da Secretaria, na qual propôs-se a redução de alguns ambientes (e de sua metragem) e revisão do programa pedagógico. Este debate incluiu o CGEB (Coordenadoria de Gestão da Educação Básica), CISE, FDE.

²⁹³ Afirma-se na mesma publicação que a localização no térreo é preferencial devido às possibilidades de interação com a área externa e a facilidade de acesso ao público, embora sua dimensão transversal exigiria um vão de aproximadamente 20m a ser vencido com vigas protendidas de dimensões consideráveis, para sustentar os andares superiores.

Ressalta-se a argumentação das autoras ao relevar a contribuição arquitetônica da produção escolar da FDE para a história das políticas públicas escolares estaduais:

Pela quantidade e qualidade dos projetos elaborados, as escolas aqui apresentadas representam uma parcela significativa da produção da arquitetura paulista neste momento e contribuem, certamente, para o debate da arquitetura pública. Nesse sentido, essa produção poderá representar um dos saltos de qualidade na história da arquitetura escolar e incitar novos caminhos (FERREIRA; MELLO, 2006b, p. 46).

Entretanto, julga-se que a visão da FDE como promotora de debate a respeito da arquitetura pública ficou relativamente restrita devido à baixa abertura ao questionamento do programa arquitetônico e das concepções pedagógicas que orientariam os espaços.

Destaca-se por fim, a pretensão assumida pela própria FDE a respeito da representatividade com a qual tais edifícios podem se revestir em meio a comunidade na qual foram construídos:

E escola é praticamente o único equipamento público disponível às camadas mais pobres da população na periferia de nossas cidades. Esses prédios se sobressaem por sua escala na imensidão formada por autoconstruções ou por conjuntos habitacionais, por sua arquitetura diferenciada.

O objetivo proposto por essas obras é gerir o recurso público de modo que a configuração formal das escolas contribua para a qualificação do espaço urbano em que se inserem. E, também, levar um edifício de qualidade às diversas regiões da cidade, indistintamente.

Essa qualidade, traduzida no prédio bem construído, funcional, agradável ao convívio e de melhor resultado plástico e espacial, poderá obter o reconhecimento dessa população, isto é, despertar o sentido de pertinência e identidade desses moradores com seu equipamento público, contribuindo para sua preservação. Irá permitir, também, que as crianças utilizem esse espaço e usufruam dessa referência de edifício, diferente daquele que habitam (FERREIRA; MELLO, 2006b, p. 46, 47).

Entretanto, apesar de fundamental, contesta-se que o espaço físico por si propicie as relações sociais almejadas, assim como não se pode prever a adequação dos ambientes projetados para o uso de fato existente. Ademais, acredita-se que o sentido de pertencimento frente à escola depende antes de qualquer coisa, da possibilidade de uso de tal espaço, questão que foi enfrentada a partir de um programa adicional da FDE, o Programa Escola da Família, visto que estas escolas não pressupunham, de partida, uma relação de abertura e integração para com a comunidade semelhante à dos CEU.

O Programa Escola da Família foi criado pela Secretaria de Estado da Educação em 23 de agosto de 2003 e tem como objetivo a “abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes” (FDE, [entre 2003 e 2019], On-line). As atividades devem ser organizadas pela escola participante dentre de quatro eixos, a saber, Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho. Por meio do Programa Bolsa Universidade a Secretaria realiza convênios com instituições particulares de Ensino Superior, oferecendo bolsas a universitários com a contrapartida de contribuir à realização de atividades aos finais de semana nas escolas estaduais integrantes do Programa Escola da Família. A respeito deste programa, o entrevistado da Fundação afirmou sua grande relevância como forma de aproximação à comunidade, cuja ação associa-se inclusive à redução da depredação escolar. Enunciou, inclusive, “Não adianta subir muro, nunca adiantou” (E13).

Também em relação aos edifícios já construídos, a fim de analisar o que proporcionaram em termos de utilização pedagógica e relação com a comunidade, salientou a necessidade de um Estudo de Pós-Ocupação, que, mesmo tendo sido proposto, não foi possível devido ao

orçamento. Citou uma experiência isolada realizada por uma equipe da FAU USP, na União da Vila Nova III e IV, a qual foi publicada em revista especializada da OECD (esta experiência será retomada no tópico 4.3).

Em entrevista com funcionário da direção do Departamento de Gestão e Infraestrutura da Secretaria da Educação (E16) percebeu-se como são tomadas as decisões financeiras na Secretaria, em especial as decisões relativas aos edifícios escolares (projeto, construção, manutenção). A Coordenadoria de Orçamento e Finanças realiza um plano orçamentário anual conjunto de todas as áreas, o qual é encaminhado à Secretaria de Planejamento (responsável por compor a proposta de lei orçamentária), para então ser encaminhada para votação na Assembleia Legislativa. Afirmou ocorrer, geralmente, um atendimento parcial das solicitações.

No que diz respeito ao patrimônio escolar físico, após a aprovação da lei orçamentária, toda a priorização e definição dos recursos é feita internamente ao CISE. Explicou que estes recursos são divididos entre planos distintos: obras novas e ampliações, acessibilidade, estudos e projetos, cobertura e reforma de quadras, reformas de modo geral. Ressaltou que devido à redução orçamentária os recursos têm sido destinados sobretudo ao setor de reformas gerais, o qual é composto por três níveis de ações: conservação e reparo simples, do cotidiano (pagos pela Associação de Pais e Mestres), repasse de recursos à Diretoria de Ensino (crédito direto para contratação de serviços um pouco mais complexos), atuação da FDE nos casos de alterações estruturais ou de maior porte. Relativo ao orçamento destinado a cada escola para as ações de conservação e reparo simples explicitou a utilização de um valor básico de referência per capita, embora destacasse que trabalham o valor destinado à escola dentro de um mínimo e um máximo do montante total, em uma espécie de compensação tentando inserir a questão do tamanho da escola²⁹⁴.

Quanto ao transporte escolar, comentou o gasto substancial que representa do ponto de vista do orçamento, o que motiva a construção de novos edifícios escolares, como tentativa de redução do custo com transporte (afirmou que, em geral, com 3 ou 4 anos de economia de transporte escolar para uma determinada comunidade/conjunto habitacional pode ser paga a construção de um novo edifício escolar). Entretanto, devido à dificuldade de prospecção de terreno e o tempo gasto para planejamento, projeto e construção da escola, afirmou ser necessário manter o transporte por algum tempo, mesmo quando se decide (e se tem orçamento para tal) construir uma nova escola.

Sublinha-se a escala da rede educacional estadual: segundo publicação da Secretaria da Educação em sua página web em abril de 2018, sua rede de ensino atualmente é a maior do Brasil e da América Latina com um total de 5.400 escolas, “198,6 mil professores, 44,9 mil servidores e 3,7 milhões de alunos dos ensinos Fundamental, Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos)” (SÃO PAULO, 2018, On-line).

Como atividade de pesquisa tentou-se visitar o arquivo da FDE, porém obteve-se a informação de que todo o material havia sido digitalizado²⁹⁵ e, portanto, a única forma de consultá-lo era solicitando arquivos muito específicos referentes a um determinado projeto²⁹⁶.

²⁹⁴ Entretanto, ponderou a necessidade de se considerar nessa destinação a avaliação do prédio, a área e o tempo decorrido desde que recebeu uma última manutenção mais significativa (E16).

²⁹⁵ Entretanto, funcionário do Departamento de Obras e Serviços da FDE ressaltou que no processo de digitalização houve perdas de arquivos (E13).

²⁹⁶ O que se julgou sintomático de semelhante compartimentação dos serviços e informações da Secretaria da Educação, órgão que tem a FDE como subordinada.

2.2.3 Vislumbres do desmonte

Como afirmado anteriormente, no ano de 2015 foi apresentado o projeto de reorganização escolar do governo Alckmin – expressão da continuidade de uma política pública mais ampla, que se estende por vários governos precedentes²⁹⁷ –, o qual suscitou a intensa mobilização dos estudantes secundaristas de São Paulo, através da ocupação de mais de duzentas escolas e da realização de diversas manifestações públicas nas ruas, as quais levaram à revogação da proposta de reorganização. Tais manifestações, conforme reiterado por Rolnik (2015), revelam o profundo vínculo dos estudantes com os espaços de ensino, assim como colocam em relevo a formação crítica de tais cidadãos empenhados na luta educacional.

Segundo Sanfelice (2010), a política educacional durante tais governos aponta para uma mesma perspectiva ideológica, com aproximações entre o governo federal e estadual (respectivamente de Fernando Henrique Cardoso e Mário Covas) e com continuidades de estratégias e justificativas de tais políticas públicas: “Trata-se de um processo em curso com o objetivo de mudar a estrutura e o funcionamento de todos os níveis de ensino público e privado; as políticas e fontes de financiamento; o papel do governo; os objetivos da educação e suas formas, etc.” (CORRÊA, 2000, p. 47²⁹⁸ *apud* SANFELICE, 2010, p. 148).

O entrevistado da FDE reiterou a percepção do desmonte. Quando questionado a respeito dos desmontes da coisa pública destacou a tentativa do governo, em vários momentos, de tentar acabar com a FDE. Nesse sentido, afirmou: “Acho que exercemos uma atividade que é imprescindível para a secretaria do ponto de vista técnico [...] mas acho que isso não é muito bem entendido pelo governo. Acho também é uma questão de busca por fecharem as fundações, não sei” (E13). Entretanto, atribuiu a redução do investimento em obras e manutenção unicamente à crise econômica. Corroborou o discurso da Secretaria que justifica a proposta de Reorganização Escolar²⁹⁹, embasada na diminuição da demanda escolar. Nesse contexto ressaltou que o foco da FDE deixou de ser tanto a construção de obras novas e tem sido mais de manutenção, pequenas ampliações e regularização dos prédios (acessibilidade, combate de incêndio), com exceção das escolas construídas em meio a novos conjuntos habitacionais.

Outro arquiteto do Setor da Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares da Secretaria da Educação (E15), reiterou a proposta de reorganização em função da redução da demanda por vagas escolares, ao longo de muitos anos, vinculada à queda do perfil populacional no Brasil, o que acarretou ociosidade na rede de escolas públicas estaduais. Avaliou como finda a situação em que, onde quer que se construísse escolas, haveria demanda. Destacou que até 2007 ainda havia muitas escolas funcionando de maneira superlotada, “3D” (são três turnos diurnos, caso que não ocorre mais), o nível máximo de superlotação.

Ressaltou a grande quantidade de escolas centrais ociosas, muito bem equipadas, das quais várias são prédios históricos e possuem elevado padrão construtivo. Ao comentar sobre a associação entre programa arquitetônico e programa pedagógico, afirmou que em caso de

²⁹⁷ Marcada pela permanência do partido PSDB (por meio dos mandatos de Mário Covas, Geraldo Alckmin, Cláudio Lembo, José Serra, Geraldo Alckmin, João Doria).

²⁹⁸ Referência do trabalho original (não consultado): CORRÊA, Vera. *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

²⁹⁹ Funcionário da direção do Departamento de Gestão e Infraestrutura da Secretaria da Educação, em entrevista, comentou vantagens de tal proposta do ponto de vista técnico, de racionalização. Entretanto, observou problemas em sua proposta efetiva (citou os problemas de transparência, de diálogo com a sociedade e mesmo, talvez, de critérios de seleção das escolas que integrariam a proposta). Negou qualquer continuação de reorganização: “Eu não vejo, não enxergo qualquer tipo de ocorrência de reorganização velada” (E16).

alteração da destinação do ciclo escolar de determinado edifício, reduz-se as potencialidades dessa associação. Várias obras desse tipo dizem respeito às escolas de ensino integral, sobre as quais, apesar de declarar não saber como ocorre o projeto dos edifícios a serem transformados em ensino integral, defende que deveriam ser realizadas nas regiões de maior vulnerabilidade social e em edificações com alta ociosidade. Citou a crescente demanda no CISE de ampliação de edifícios e de salas para a oferta de Ensino Integral e opinou que seria mais adequado investir no ensino integral quando o ensino regular estivesse mais equacionado. Ademais, em consonância ao funcionário da FDE, informou que o plano de expansão das escolas atualmente abarca uma pequena parcela de construções, relacionada às obras de grandes conjuntos habitacionais, por exemplo.

Portanto, por meio de tais entrevistas enunciou-se o desmonte do planejamento urbano conjunto (entre Secretaria, FDE e outros agentes urbanos) da expansão da rede física, o desmonte de uma ação de manutenção periódica, regular e preventiva dos edifícios, além do gradativo desmonte da viabilização econômica das ações de infraestrutura da Secretaria, que passam por medidas de racionalização em busca de maior eficiência com um recurso crescentemente corroído.

Quanto ao desmonte do planejamento, o arquiteto do CISE da Secretaria da Educação criticou a alteração da sistemática de planejamento na Secretaria:

Desmonte do planejamento conjunto que havia, efetuado anualmente através de todos os envolvidos, estado, municípios, grandes agentes produtores de unidades habitacionais, como COHAB, CDHU. A gente tinha muitos participantes e dentro da secretaria também havia participantes de diversas áreas. [...] Tudo isso foi desmontado e montado de uma outra forma. Hoje em dia as diretorias pleiteiam as obras que elas consideram necessárias para a demanda [...] elas analisam as unidades escolares e os setores, mas não tem mais todo aquele suporte, inclusive urbanístico que a gente tinha, de áreas de expansão urbana, de outros agentes envolvidos [...] (E15).

Neste desmonte, esclareceu o lugar da FDE: “a FDE deixou de participar, assim como vários outros atores [...] E hoje em dia isso é feito de modo centralizado aqui na Secretaria ou nas Diretorias também” (E15³⁰⁰).

Quanto ao funcionamento da Secretaria, ressaltou a compartimentação da mesma, a qual julga caminhar na direção oposta à integração benéfica às funções e responsabilidades realizadas por tal órgão. Afirmou que a reorganização da Secretaria em 2010/2011 teve o objetivo de descentralizar, atribuindo maior função às diretorias de ensino. Estas seriam responsáveis, por exemplo, pela questão do transporte, da limpeza e outras. Enalteceu a cisão da área de planejamento ocorrida nesta reorganização, resultando em uma área de demanda (CGEB) e uma área de planejamento e expansão da rede (CISE).

Soma-se a isso a redução do programa Escola da Família a partir do início de 2019³⁰¹, o que acarretou extinção da função de vice-diretor do programa e cancelamentos de convênios com universidades privadas (o que por sua vez reduziu bolsistas participantes do programa).

As mudanças e sinalizações de um possível desmonte não são, entretanto, especificidade da FDE, sedo observáveis também no CEU, como levantado anteriormente, e nas políticas públicas de modo geral. Face ao contexto atual, o arquiteto associado ao projeto original dos CEU ressaltou o desmonte da política pública: “Tanto faz se é de esquerda ou de

³⁰⁰ Atentou, também, para a existência de falhas na análise macro dessas obras requisitadas, visíveis no POSE (Plano de Obras e Serviços de Engenharia, trienais) 2012-2014.

³⁰¹ Vide: Gestão [...] (2019, On-line) e Peixoto (2019, On-line).

direita: a nova ordem mundial, que está totalmente infiltrada em países como o nosso, é o desmonte do Estado” (E14). Quando questionado sobre como pensar a política pública frente a este desmonte, respondeu enfático: “Não tem como pensar a política pública nesse desmonte. Porque o capital não vai fazer favor nenhum” (E14).

Portanto, observa-se no cenário contemporâneo atual, ações que colocam em cheque a continuidade do Programa do CEU (se já não é sinalizada sua expansão, a utilização de seus estabelecimentos nos moldes em que este vêm sendo proposto, alteram em muito sua concepção política pedagógica e seu funcionamento) e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (em atuação mais apartada do planejamento e em um processo de expansão em ritmo e orçamento reduzido).

Por meio da seleção de quatro escolas representativas dos dois programas e instâncias (ou de seus desdobramentos para além do Município de São Paulo, em se tratando do CEU Pimentas) almeja-se debater o papel das políticas públicas educacionais em meio às demais políticas urbanas. Confronta-se além disso, os projetos políticos pedagógicos e arquitetônicos das duas instâncias frente às suas apropriações reais, sua relação para com a comunidade e entorno urbano e sua porosidade ao discurso neoliberal aplicado à educação, investigando, igualmente, possíveis correspondências desse discurso no espaço arquitetônico. Deste modo, na escala local, investiga-se o avanço neoliberal por meio das dinâmicas sociais, políticas, pedagógicas e econômicas que perpassam o equipamento escolar público.

2.3 Recorte espacial: Distritos de Vila Jacuí e Pimentas

O recorte espacial foi inicialmente definido a partir do quadrante leste metropolitano de São Paulo, sobretudo Zona Leste 2, devido aos processos relativamente recentes de expansão, ao expressivo crescimento populacional³⁰² (MEYER; GROSTEIN, 2010), às transformações urbanas e à concentração de políticas públicas nas últimas décadas, à concentração, em tal região, de extensa ocupação periférica não consolidada e de grande vulnerabilidade social, além da incisiva ação de construção escolar por parte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (por meio da FDE) e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (por meio do EDIF, Departamento de Edificações/PMSP)³⁰³.

Assim, segundo pesquisa Origem Destino de 2007, no que diz respeito ao perfil socioeconômico, a zona leste é a mais expressiva em termos de distribuição da população (37%), a segunda maior em densidade demográfica (só inferior aos dados do centro), e apresenta o mais baixo valor de renda média familiar, que se relaciona ao perfil socioeconômico majoritariamente concentrado nas categorias de menor valor, segundo Atlas Ambiental de 2002 (SÃO PAULO, 2002, On-line). Infere-se, portanto, a correlação entre vulnerabilidade ambiental e baixas condições socioeconômicas (TORRES, 1997 *apud* ALVES, 2006)³⁰⁴. Do ponto de vista das políticas públicas observa-se na zona leste a ação do poder público nos âmbitos: educacional, como já citado; habitacional, como perceptível por concentrar grande parte dos

³⁰² Expressivo crescimento populacional, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, em comparação à Zona Leste 1, constituída por bairros mais centrais ou de ocupação consolidada (MEYER; GROSTEIN, 2010).

³⁰³ Posteriormente foi agregada a análise da Prefeitura Municipal de Guarulhos.

³⁰⁴ Referência do trabalho original (não consultado): TORRES, Haroldo da Gama. *Desigualdade ambiental em São Paulo*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

empreendimentos do Minha Casa Minha Vida, de modo a reforçar os padrões de segregação socioespacial dessa região metropolitana³⁰⁵ (ROLNIK, 2015); urbano, por exemplo por meio da Operação Urbana Consorciada Rio Verde-Jacu, a qual, segundo SMDU, foi criada com o principal objetivo de “criar pólos voltados à atração de atividades econômicas para a geração de empregos e de renda para a região” (SÃO PAULO, 2010, On-line), de modo a diminuir deslocamentos entre Centro e extremo Leste.

Outro aspecto interessante diz respeito à relação local de emprego e local de residência, sendo que na Zona Leste 2, de acordo com pesquisa a respeito do Mercado de Trabalho no Município de São Paulo realizada pelo SEADE (2017), concentram-se apenas 5,1% de postos formais de trabalho, em contrapartida aos 22,2% dos moradores com emprego formal (SEADE, 2017). As dinâmicas pendulares em tal zona justificariam também os dados parciais da Pesquisa Origem Destino 2018 relativos à densidade de viagens motorizadas na RMSP (2017), cujas subprefeituras apresentaram acima de 100 viagens motorizadas por hectare, sendo que Vila Jacuí, por exemplo, apresenta dados de acima de 150 viagens por hectare.

Figura 23 | Distribuição dos empregos formais e dos moradores com emprego formal, por zonas.

Fonte: SEADE (2017, p.3). Fonte dos dados das pesquisas RAIS (Relação Anual de Informações Sociais – Rais) e PED (Pesquisa de Emprego e Desemprego)

No que diz respeito à Região Metropolitana de São Paulo, observou-se no quadrante leste, sobretudo nas cidades que conformam um anel próximo à zona leste do município, os mais expressivos resultados em densidade demográfica segundo cartografias elaboradas pelo CEM-Centro de Estudos da Metrópole (2007, On-line) e segundo dados das edições do Boletim Metropolitano de Conjuntura Social e Econômica reunidos em “Indicadores Metropolitanos” (SÃO PAULO, 2012, On-line): tal quadrante apresenta baixos valores referentes ao crescimento da renda per capita, altos valores vinculados ao percentual de municípios abaixo da linha da

³⁰⁵ A respeito da questão habitacional e suas dinâmicas de disputa territorial ressalta-se a importância dos mapeamentos dos assentamentos precários na cidade de São Paulo, desenvolvidos pelo HABISP, nos quais ressalta-se a grande concentração de núcleos, favelas e loteamentos na zona leste. Vide Prefeitura de São Paulo ([201-], On-line).

extrema pobreza, e concentração geral dos municípios nas categorias média e baixa referentes à renda mensal média da população. Deste modo, observa-se que o quadrante leste RMSP exemplifica de modo expressivo algumas das lógicas e transformações urbanas em curso na região metropolitana, ao apresentarem, de modo geral, grande densidade demográfica – acompanhando a tendência de crescimento populacional periférico argumentada por Pasternak e Baltrusis (2003)³⁰⁶ – e maior vulnerabilidade social, acompanhada de importantes políticas públicas voltadas à tal região.

O aprofundamento do recorte foi motivado pela interpretação das dinâmicas e políticas urbanas em curso das regiões sob enfoque, a fim de compreender o papel que a ação das políticas educacionais desempenhava nas mesmas. A partir da definição inicial do quadrante leste metropolitano, o recorte espacial da RMSP foi precisado focando-se o distrito Vila Jacuí da Zona Leste 2, pertencente à subprefeitura de São Miguel, e o Distrito Pimentas em Guarulhos, fronteiro ao município de São Paulo. O recorte justifica-se pela condição periférica em que se encontram frente à centralidade relativa do distrito de São Miguel Paulista³⁰⁷ (em relação às escolas selecionadas de Vila Jacuí), e do distrito Pimentas em contraposição à centralidade relativa desempenhada por Cumbica (no que diz respeito às escolas selecionadas de Guarulhos); somatória de fatores e indicadores sociais elucidados (referentes principalmente à Zona Leste 2) e quanto aos distritos analisados também pelo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (que será retomado no Capítulo 4) e pela representatividade arquitetônica de exemplares escolares produzidos pela FDE e os integrantes do projeto dos CEU nestas localidades. Portanto, a definição dos distritos que integram o recorte espacial deu-se de modo integrado à definição dos estudos de caso, a fim de que em cada distrito escolhido houvesse um exemplar do CEU e um da FDE de grande interesse arquitetônico e urbanístico assim como que fosse representativo da ação das instâncias que os geraram.

Destaca-se, relativo aos dois distritos, a existência de aglomerados subnormais ou proximidade aos mesmos, reiterando o padrão periférico destes, conforme divulgado em documento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre Informações Territoriais a respeito de Aglomerados Subnormais, de acordo com Censo 2010. A partir das cartografias presentes no Atlas da Vulnerabilidade Social nas Regiões Metropolitanas Brasileiras (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015, On-line), observou-se também que os distritos definidos apresentaram relativa melhora do índice de vulnerabilidade social (apresentava um IVS predominantemente baixo), em comparação à situação de 2000, em que predominava o IVS alto.

³⁰⁶ A respeito do incremento populacional afirmam: “[...] não se distribui de forma uniforme pelo tecido urbano: desde 1980 as taxas de crescimento populacional nos anéis centrais vêm sendo negativas. Todo o acréscimo populacional aloca-se na periferia. Entre 1996 e 2000, os 3 anéis centrais perderam quase 46 mil pessoas, e os anéis exterior e periférico ganharam mais de 600 mil habitantes. Os moradores mais pobres são impelidos para regiões cada vez mais distantes, tanto para o entorno da capital como para as cidades limítrofes. A polarização social, visível a olho nu, ganha novos contornos: a pobreza se espalha por todo o tecido municipal, enquanto que as classes mais abastadas se concentram em verdadeiros enclaves de riqueza, sobretudo na região sudoeste da capital. As demais camadas sociais se distribuem de forma espalhada, empobrecendo em direção da periferia” (PASTERNAK; BALTRUSIS, 2003, p. 86).

³⁰⁷ Vide Fontes (2008) a respeito da influência da Companhia Nitro Química.

Figura 24 | Aglomerados subnormais Região Metropolitana de São Paulo, segundo Censo 2010.

Fonte: Editado pela autora a partir de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010, On-line).

O distrito Pimentas, no município de Guarulhos, é uma região de grande dinamicidade em especial nas últimas décadas, marcada pela inauguração de importantes equipamentos e centros comerciais. Em 2006 foi inaugurado em tal região o Shopping Bonsucesso (na divisa com o distrito do Pimentas, porém já no distrito Bonsucesso) assim como o Hospital Municipal Bonsucesso³⁰⁸.

Além disso, em 2007 foi construído no Pimentas um campus da UNIFESP Guarulhos, em área contígua à que seria executado, posteriormente, o CEU Pimentas. O campus sofreu longo processo de adaptação ao entorno, sendo que em notícias de 2012 relatavam dificuldades atribuídas à sua localização periférica:

[...] a unidade é isolada geográfica e culturalmente, além de não acrescentar nada à região onde está, no carente Bairro dos Pimentas. Além de dificultar o acesso à maioria dos funcionários e alunos, colaborando para os altos índices de abandono, a localização prejudicaria as pretensões de excelência do câmpus. "A dificuldade extrema de acesso ao câmpus Guarulhos impede que os alunos recebam devidamente a formação concebida pelo projeto acadêmico original da EFLCH (Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas)", cita o dossiê. "A EFLCH dificulta o intercâmbio formativo previsto pelo projeto, o enriquecimento docente e discente pelo diálogo com as variadas modalidades de cultura formal [...]. A EFLCH foi fundada para cumprir seu projeto acadêmico original; não para atender às urgências do Bairro dos Pimentas." (SALDAÑA, 2012, On-line).

Porém, segundo publicação de Daniel Arias Vazquez e Marineide de Oliveira Gomes, respectivamente ex-Diretor Acadêmico e ex-vice-diretora do campus Guarulhos da UNIFESP (na gestão 2013-2017), divulgada no jornal online Gru360 (2017), este posicionamento alterou-se entre os anos de 2012 e 2017, e decidiu-se pela consolidação do campus em Guarulhos, contando com a construção de um novo prédio, revisão do Projeto Pedagógico e maior integração entre a universidade e a sociedade. Deste modo, o campus que iniciou com 40

³⁰⁸ Apesar de inaugurado em 2006, as obras prosseguiram por muitos anos. Vide Princiotti (2014, On-line).

docentes e 400 estudantes de graduação em 2007, em 2017, segundo tal reportagem, já contava com 240 docentes e cerca de 4 mil estudantes em cursos de graduação e pós-graduação e desenvolve atividades que buscam aprofundar a relação entre este espaço da educação, o bairro em que se insere e sua comunidade:

Ao nosso ver, o principal benefício da existência de uma universidade pública no município de Guarulhos é a produção e difusão de conhecimento científico, cuja contribuição para a educação, a cultura e o desenvolvimento local são incalculáveis. [...] Sobre o conhecimento produzido na universidade, este pode não fazer sentido se não dialogar com a realidade em que ela está inserida. Neste aspecto, tivemos resultados muito positivos, visando maior interação com o município de Guarulhos, com as seguintes ações: 1) parceria com o Poder Público, cujo principal resultado foi o novo Acordo de Cooperação Técnica firmado com a Prefeitura Municipal em 2015; 2) incentivo à maior apropriação do campus universitário pela cidade, com a visita ao campus de estudantes do ensino médio e a divulgação dos cursos do campus com a realização do I Dia Aberto, que contou com a visita de mais de 500 estudantes do 3º ano do ensino médio de escolas públicas do bairro do Pimentas; 3) apoiamos incondicionalmente a realização de atividades de Extensão Universitária, tais como o Cursinho Popular, a Cia. de Teatro, o curso de Direitos Humanos e da Cidadania para lideranças comunitárias, o curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para refugiados (Memoref) e para médicos estrangeiros e, mais recentemente, o curso Humanidades na Atualidade em parceria com a Câmara Municipal; 4) desenvolvemos relações orgânicas com as escolas públicas da região por meio de programas de estágios e de iniciação à docência, com cursos de formação contínua de professores e com a iniciativa pioneira do Programa de Residência Pedagógica, em parceria com as escolas municipais, que foi assumido como Política Pública do município; 5) buscamos ainda melhorias urbanas no entorno do campus, na segurança pública e no transporte público, em conjunto com a União de Moradores, o Conselho Comunitário de Segurança (Conseg) e a Prefeitura Municipal de Guarulhos, com resultados efetivos obtidos para todos e outras propostas em andamento (VAZQUEZ; GOMES, 2017, On-line).

O caso da UNIFESP bem exemplifica a dinâmica entre as escolas municipais e estaduais e os territórios urbanos com os quais se constroem. Destaca-se que no campus da UNIFESP localiza-se o Teatro Adamastor do Pimentas, inaugurado em 2007 junto com a Universidade, importante espaço de cultura da região, que conta com 747 lugares³⁰⁹.

Em 2010, foi inaugurado no Pimentas o CEU homônimo e no mesmo distrito também foram criados o CEU Parque São Miguel e o CEU Paraíso-Alvorada. Além disso a região recebeu construções de escolas da rede estadual, como a escola selecionada para estudo de caso, Escola Estadual Louis Braille, a qual, devido à demanda por vaga e escassez de terrenos públicos, foi construída ao lado de outra escola estadual já existente, Escola Estadual Pedro Morcelli.

Em 2011 foi concluído o Terminal Urbano Pimentas, importante equipamento à integração da região à rede de transporte público urbano. Ademais, o distrito Pimentas foi local de construção de inúmeros conjuntos do Minha Casa Minha Vida nos últimos anos. Em dezembro de 2017 a Prefeitura de Guarulhos entregou moradia para 1.246 famílias, referentes a três conjuntos habitacionais, Brisas, Dunas e São Judas Tadeu I e II, sendo que dois destes localizam-se no Pimentas. Em novembro de 2018 foram entregues mais 400 unidades habitacionais nas regiões do Pimentas e Bonsucesso (GUARULHOS, 2018, On-line).

Já quanto ao distrito de Vila Jacuí destaca-se a influência da antiga Companhia Nitro Química à região, a qual, segundo Fontes (2008) justifica a forte migração presente no processo de ocupação mais antiga de São Miguel Paulista, distrito contíguo, que ocupa hoje posição de

³⁰⁹ Vide Associação Comercial e Empresarial de Guarulhos (2007, On-line).

referenciada centralidade. Em 2013 foi inaugurada a nova estação da CPTM São Miguel Paulista, importante ligação de transporte público do distrito de Vila Jacuí e dos demais do entorno. Destaca-se o fato da linha do trem cortar o distrito, de modo que o entorno das Escolas Hélio Helene e Paulo Kobayashi (bairros União de Vila Nova, Vila Amália, Vila Nova União e proximidades) encontra-se cerrado entre o Rio Tietê, a linha do trem, o córrego Cruzeiro do Sul e o Córrego Jacu.

Quanto aos equipamentos públicos da localidade, destacam-se diversos Centros de Educação Infantil, algumas escolas públicas municipais e estaduais (do ensino infantil ao ensino médio), o CEU Parque São Carlos, a UBS União da Vila Nova, a UBS Santa Inês, a UBS Jardim das Camélias, a UBS Dr. Thersio Ventura e a UBS Cidade Pedro José Nunes.

Sublinha-se, igualmente, a presença de conjuntos habitacionais no distrito, alguns dos quais foram realizados dentro de um projeto urbano maior, o Projeto Pantanal, ação integrada do governo do Estado nos núcleos União de Vila Nova, Vila Nair e nos conjuntos habitacionais Vila Jacuí A e B (em uma área aproximada de 900m²). O projeto incluiu atendimento habitacional e obras de urbanização (redes de água, esgoto, canalização de córregos, drenagem urbana, energia elétrica, iluminação pública, paisagismo, pavimentação, espaços de lazer). Em 2007 foram consolidados mais de 2000 lotes urbanizados, a canalização do córrego Cruzeiro do Sul e reassentamento de mais de 2400 famílias. Entre 2008 e 2009 foram inaugurados conjuntos habitacionais na região assim como Parque Central. Em 2010 foram entregues as obras de urbanização realizadas pela Companhia de Desenvolvimento Habitacional (CDHU) no escopo de tal Projeto, dentre as quais destaca-se a urbanização de quase 3000 lotes, a canalização do Córrego Jacu e restauração de fachadas de moradias (Programa “São Paulo de Cara Nova”), obras que somam aproximadamente R\$ 105 milhões. Também em 2010 foram inaugurados o Galpão da Cooperativa de Reciclagem Nova Esperança e o Parque Jacuí (SÃO PAULO, 2010, On-line).

Relativo ao Parque Vila Jacuí Unidade de Lazer Engenheiro Antonio Arnaldo de Queiroz e Silva, que ocupa uma área equivalente a 170 mil m², destaca-se que foi realizado a partir do projeto do arquiteto Ruy Ohtake e inaugurado em 2010. Integra o projeto “Parque Várzeas do Tietê”, sendo este “o primeiro espaço de lazer, cultura, recreação e educação ambiental a ser implantado” dentro do escopo do projeto, que objetiva construir mais 32 centros com este perfil (DEPARTAMENTO DE ÁGUAS E ENERGIA ELÉTRICA, [201-], On-line). Possui como programa:

2 campos de futebol; 3 quadras poliesportivas; pista de bicicross; campo para vôlei de praia; pista de skate; áreas para recreação; 12 quiosques (com churrasqueiras, mesa, bancos e pia de alvenaria); salão de festas; que são reservadas gratuitamente para a comunidade; 2 vestiários; salão de festas; núcleo para educação ambiental (incluindo viveiro); ACESSA-SP; equipamento de ginástica e centro de atividades para terceira idade; pista asfaltada de 1.632 metros para caminhada e corrida; além de dois estacionamentos (DEPARTAMENTO DE ÁGUAS E ENERGIA ELÉTRICA, [201-], On-line).

2.4 Estudos de caso

As definições dos estudos de caso se deram a partir de critérios específicos de acordo com cada política de construção de edifícios educacionais. Para os CEU interessava ressaltar as distintas fases e progressivas alterações de seu projeto arquitetônico, originalmente um projeto político pedagógico com um correspondente arquitetônico padrão (ainda que a implantação fosse feita caso a caso), a fim de compreender o seu processo de alteração e decorrente descaracterização. Para a FDE interessava considerar a qualidade arquitetônica, a partir de características das escolas que superem o padrão médio da produção geral da FDE. Na política da FDE esses projetos, considerados especiais, expressam o que poderia denominar-se como a parcela excepcional do montante de escolas produzidas, as quais funcionam como uma espécie de referência ao desenvolvimento da política pública estadual.

Critérios para seleção de ambas instâncias:

1. Localização em territórios periféricos da Região Metropolitana de São Paulo.
2. Constituir o único ou um dos únicos equipamentos públicos de educação/cultura /esporte/lazer do entorno em que se implanta.

Critérios adicionais para a FDE:

1. Experimentação projetual e qualidade arquitetônica; integrar o conjunto da produção excepcional do órgão; obra de grande divulgação em periódicos e publicações especializadas de arquitetura (independentes ou da própria Fundação), ou mesmo premiada.
2. Promover relação de maior abertura e/ou integração do entorno urbano à escola.

Critérios adicionais para o CEU:

1. Representatividade quanto ao projeto original do CEU e/ou exemplaridade de sua modificação/dacaracterização.
2. Promover relação de maior abertura e/ou integração do entorno urbano à escola.

Figura 25 | Imagem aérea com demarcação dos estudos de caso da RMSP

Fonte: Elaborada pela autora (2020) a partir de imagem do Google Earth.

Figura 26 | Imagem aérea com demarcação dos estudos de caso da RMSP

Fonte: Elaborada pela autora (2020) a partir de imagem do Google Earth.

Figura 27 | Imagem aérea com demarcação dos estudos de caso da RMSP

Fonte: Elaborada pela autora (2020) a partir de imagem do Google Earth.

Figura 28 | Projetos arquitetônicos dos estudos de caso da RMSP

Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base em imagens de divulgação pública.

2.4.1 EE União da Vila Nova III e IV (atuais Escola Estadual Hélio Helene e Escola Estadual Paulo Kobayashi)

Enquanto escola pertencente à iniciativa da FDE no distrito de Vila Jacuí, destaca-se a União da Vila Nova III e IV (atuais Escola Estadual Hélio Helene e Escola Estadual Paulo Kobayashi), de autoria de Barossi, Ferroni, Nakamura e Hereñú (2006), cujo desenho conforma uma praça de acesso público. Por meio da argumentação desenvolvida pelos arquitetos que projetaram a escola, é possível vislumbrar intenções de projeto frente à realidade do entorno, com a busca de relação entre escola, bairro e cidade:

O bairro União da Vilanova, na Zona Leste de São Paulo, se configura como uma ilha em meio ao Parque Ecológico do Tietê. A desagregação urbana gerada pelo seu isolamento (Rio Tietê a Norte, pelo Córrego do Jacu a Leste e pela Ferrovia a Sul e

Oeste), associada à carência de infra-estrutura, de áreas livres e de equipamentos, teve seu rebatimento no plano da desagregação social. [...] Uma praça de acesso localizada junto à rua de menor circulação de veículos marca o endereço público das escolas e permite o encontro de todos os pais e alunos. [...] A associação das escolas em um único edifício e a verticalização imposta pelo reduzido lote fizeram que a construção assumisse um porte destacado na paisagem transformando-se em uma importante referência no bairro. Associados à atual política de aproximação dessas instituições à vida cotidiana da comunidade, como locais de cultura e lazer, estes equipamentos têm a possibilidade de re-qualificar a escola como um lugar público por excelência (HEREÑÚ E FERRONI ARQUITETURA, [2005?], On-line).

Figura 29 | A escola União da Vila Nova III e IV e o entorno urbano

Fonte: Hereñú e Ferroni Arquitetura ([2005?], On-line).

Quando colocam como intenção a configuração de uma praça de acesso, observam-se diálogos, por exemplo, com a argumentação desenvolvida por Herman Hertzberger, especialmente através de seu livro *“Lições de Arquitetura”* (1996), a respeito da importância das demarcações dos acessos e de outros indicativos das transições entre espaços públicos e privados. Sob uma perspectiva semelhante, o que se observa é uma demarcação dessa transição entre público e coletivo: uma escada dá acesso a um piso elevado, público, que avança sob os pilotis até chegar ao gradil de entrada do espaço interno coletivo da escola. Entretanto, percebe-se tal espaço menos como local de permanência e mais como espaço de passagem.

Um dos arquitetos, quando entrevistado, destacou que na ausência de terrenos públicos utilizou-se o antigo campo de futebol do bairro para a realização da escola, após acordado com a comunidade que a contrapartida seria a possibilidade de utilização da quadra interna da escola. Ressaltou decisões projetuais que buscavam aproximar a escola ao entorno, como as conexões com os espaços externos, os fechamentos da escola que pudessem estabelecer mediações com a cidade, evitando muros cegos, a pracinha/largo de acesso da escola criada a fim de abrigar os estudantes e suas famílias, definida como “aquilo que deu na época para conquistar de área mais pública. Que teve um certo rebatimento positivo na caracterização da rua”, com os guichês das secretarias fossem como “olhos voltados para a rua” (E26).

Frente ao entorno densamente ocupado, com predominância de sobrados ou construções com três pavimentos, grande parte geminados, o pequeno largo de acesso à escola configura um respiro generoso. O entorno da escola sofreu grandes modificações sobretudo a partir da segunda metade dos anos 2000, com destaque ao Projeto Pantanal já citado. O inspetor da E.E. Paulo Kobayashi (que, mesmo jovem já trabalha há dez anos na escola), reiterou as modificações no bairro, dizendo que até 2013 “todo terreno tinha areia”, a maioria subindo andares em suas casas (resultando em casas de 2 ou 3 andares, embora em lotes diminutos).

No lote deveriam ser construídas duas escolas de ciclos distintos: uma escola de Ensino Fundamental I (atual EE Hélio Helene) e outra de Ensino Fundamental II e Ensino Médio (atual EE Paulo Kobayashi). Entretanto, as duas equipes de arquitetos contratadas decidiram realizar o projeto em conjunto, resultando em um único edifício às duas escolas, a partir do entendimento de que o terreno era pequeno para o programa e que um volume mais compacto teria seus benefícios em ganho de áreas externas, além de marcar uma presença no entorno, segundo arquiteto entrevistado.

O largo dá acesso às duas escolas e enquanto a EE Hélio Helene tem seus espaços de sociabilidade e esportes no térreo (pequeno pátio coberto junto ao acesso e quadra coberta no térreo, como um volume interligado ao bloco laminar verticalizado), na EE Paulo Kobayashi a quadra e o recreio situam-se no terceiro e quarto pavimento (ocupando a área de toda a lâmina nestes pavimentos, sendo o quarto pavimento um mezanino à quadra). No segundo pavimento, uma parede com caixilho separa as duas escolas.

Por meio de solicitação junto à FDE de pranchas do projeto arquitetônico da escola União da Vila Nova III e IV tomou-se conhecimento de uma prancha de plantio compensatório, produzida em conjunto com uma consultoria ambiental, visto que a extremidade de uma das escolas que integra este edifício localiza-se em Área de Preservação Permanente³¹⁰ (Figura 30).

As demais pranchas tratam do projeto arquitetônico deste edifício, conforme observa-se na Figura 31, em que a escola de ensino fundamental I (atual Escola Hélio Helene) está hachurada em cinza, enquanto que a escola de ensino fundamental II e ensino médio (atual Escola Paulo Kobayashi) está em branco. O terreno em L destinado às duas escolas abrigaria originalmente uma Unidade Básica Saúde em sua parcela da extremidade direita superior (a UBS acabou por localizar-se em outro terreno, próximo).

³¹⁰ Salienta-se que a problemática ambiental foi levantada em diversos momentos, por meio de entrevistas, das visitas de campo e do acesso a arquivos, tanto para escolas da FDE quanto para escolas do CEU. Observou-se, nesse sentido, a fundamental importância da questão da terra, escassa em tais localidades periféricas, sendo que os terrenos vagos muitas vezes situam-se em condições ambientais restritivas quanto à ocupação.

O diretor da escola, que trabalhava na escola há quatro meses (E6), afirmou que o espaço físico influencia na aprendizagem e no bem-estar dos estudantes e comentou não gostar muito do projeto arquitetônico desta escola em específico³¹¹. Relatou inúmeros problemas, muitos por se tratar de uma escola verticalizada: o elevador quebrado há anos, o que, em conjunto com a ausência de salas de aula térreas impede o atendimento do ensino especial, para além da dificuldade de abastecimento do refeitório (localizado no terceiro piso). Além da problemática com os pombos, as duas maiores faces do volume da escola abertas, com panos em cobogós³¹², causam problemas de conforto térmico, sobretudo no inverno. Ressaltou problemas de alagamento na entrada da escola e a questão da manutenção³¹³ da mesma, ao comentar “Se eu faço [referindo-se à FDE] eu tenho que manter” (E6).

O diretor da EE Paulo Kobayashi ressaltou a importância do programa Escola da Família³¹⁴, que proporciona a abertura de tal escola (a EE Hélio Helene não participa do programa, pois no caso de escolas muito próximas ou contíguas apenas uma é autorizada a participar) aos finais de semana, o que, em sua opinião, contribui para a aproximação com a comunidade e para a redução da depredação. Entre as atividades oferecidas destacam-se aulas de pintura, taekwondo, escola de futebol além de promoção de atividades externas à escola (comentou sobre igrejas que realizam atividades, postos de saúde etc.). Comentou sobre essas “parcerias” informando que às vezes as Instituições interessadas que os procuram e que outras a escola que procura identificar e realizar tais parcerias.

Não é possível a realização de atividades do programa durante a semana pois há atividades educacionais em todos os turnos da escola, sendo 9º ano e Ensino Médio pela manhã (aproximadamente 250 alunos), Fundamental II no período da tarde (aproximadamente 400 alunos), e no noturno as atividades da ETEC Paulo Kobayashi (afirmou que a ETEC recebe muitos alunos de outros bairros, totalizando por volta de 150 alunos). A ETEC utiliza-se de duas salas da escola e tem uma administração própria. A direção ressaltou que há vagas ociosas na escola e que por falta de demanda, no ano seguinte quatro salas da escola seriam fechadas, o que atribuiu às demais escolas do entorno. Destacou igualmente que a maioria dos alunos da Paulo Kobayashi completou o ensino fundamental I na escola contígua, a Hélio Helene.

Relativo às mudanças nas políticas educacionais nas últimas décadas, o diretor defendeu a necessidade de começar as mudanças de baixo para cima e não de cima para baixo, como ocorre, criticando que “a maioria dos governantes só lembra da escola na época de eleição” (E6).

A visita à EE Paulo Kobayashi ocorreu na manhã do dia 3 de dezembro de 2018 e com surpresa deparou-se com salas vazias, ao que o inspetor afirmou, com naturalidade, que os alunos do Ensino Médio não estavam mais indo à escola por se aproximar das férias (ainda que o calendário escolar previsse férias apenas a partir de 21 de dezembro).

³¹¹ Considera a escola muito fria e comentou que gostaria que houvesse jardim na escola, “chafariz” etc.

³¹² Um dos arquitetos entrevistados afirmou que tais panos de fechamento/para-sóis em elemento cerâmico vazado enfrentaram muita relutância por parte das construtoras: “tinha um *lobbe* das construtoras para não usar, porque é um incômodo construir isso, demora, então não fez em outras escolas, mas eu continuo achando que é a melhor solução, dura mais” (E26).

³¹³ Questionado quanto às distinções entre escolas da rede estadual ou da rede municipal, afirma que as escolas da Prefeitura são muito mais bem cuidadas. Afirmou que na rede estadual recebe-se uma verba muito exígua à manutenção por ano, e que, portanto, sempre devem definir o que priorizar.

³¹⁴ Ressalta que o Programa Escola da Família contribui muito à redução da depredação.

Figura 32 | Espaço de recreio no último pavimento e em seu mezanino superior na Escola Estadual Paulo Kobayashi

Fonte: Autoria própria (2018).

Figura 33 | Caixa de separação entre escolas em um mesmo pavimento do edifício único na Escola Estadual Paulo Kobayashi

Fonte: Autoria própria (2018).

Já em entrevista a um dos arquitetos responsáveis pelo projeto, este citou a solução do eixo de pilares no meio do corredor enquanto meio de garantir uma metragem maior desse

espaço de circulação, que permitisse diversificar um pouco sua apropriação espacial. Relatou o entendimento de seu escritório da “escola como potencial ativador das relações sociais no bairro” (E26) e comentou que buscavam sempre explorar, dentro das normativas do próprio órgão (FDE) situações mais ricas de sociabilidade interna e da relação interior-exterior, entendidas como “fatores de sucesso da implantação de um edifício escolar, de um edifício público” (E26).

A respeito dos espaços comuns da escola, o diretor afirmou que possibilita um momento de integração e de aprender a conviver que julga muito importante. Entretanto, ao fim da entrevista explicou que por determinação da legislação (da carga horária diária) o intervalo acaba restrito ao horário do almoço/alimentação, o que impossibilita apropriações cotidianas dos espaços de recreio concebidos pelos arquitetos.

Figura 34| Corredor interno a duas alas de salas de aula, com eixo de pilar ao centro na Escola Estadual Paulo Kobayashi

Fonte: Autoria própria (2018).

A Escola Estadual Hélio Helene configurava-se mais fechada ao exterior do que a sua vizinha. Um portão cego de metal permitia a entrada e saída³¹⁵. A relação com o exterior no nível do térreo se dava sobretudo por meio do guichê da secretaria (espelhado em relação à outra escola). Desta forma, o pátio infantil que conta com um pequeno palco, ficava excessivamente encerrado naquele ambiente. Havia desenhos na parede do palco. Logo da entrada era possível ver o gradil separando este pátio do espaço da quadra térrea.

A direção não concedeu entrevista e questionou o porquê da definição de tal escola para o estudo, justificando que era, em sua opinião, a pior escola, então por que escolhê-la? Relatou, em conversa informal, inúmeros problemas sociais que a escola enfrenta, dentre assaltos e verba insuficiente para manutenção.

³¹⁵ Um dos arquitetos entrevistados, quando informado pela pesquisadora a respeito desse crescente fechamento da escola ao entorno, demonstrou-se muito crítico, afirmando que é como se a escola (e seus diretores) reagissem violentamente ao bairro, à problemática social: “Já que existe uma violência vamos contrapor com uma violência” (E26).

Durante trajeto de ônibus na Rodovia Ayrton Senna foi possível vislumbrar a escola, destacada na paisagem. A continuidade dos panos de cobogós reforçam a horizontalidade da grande lâmina, que, porém, devido aos seus quatro pavimentos eleva-se no skyline urbano, em conjunto com a torre cilíndrica (caixa-d'água).

2.4.2 CEU Parque São Carlos

O CEU escolhido do distrito Vila Jacu é o CEU Parque São Carlos (2002), de autoria de VD Arquitetura (2), obra que constitui exemplar da primeira fase de construção dos CEU e que concentra os blocos edificados lado a lado no sentido da extensão do terreno, exíguo em sua outra dimensão. Representativo do projeto padrão original dos CEU, conta com um sistema de cinco blocos programáticos que se relacionam entre si, em estrutura (sistema pilar viga) ritmada em concreto.

Os arquitetos do escritório VD Arquitetura, que o projetaram, reiteram a importância social do CEU, ao configurar um equipamento urbano e um espaço de sociabilidade:

O CEU Parque São Carlos possui uma área de terreno de 17.449,56 m², e no seu entorno não há áreas livres. É todo ocupado com moradias, o que o torna um equipamento urbano de extrema importância para a região, principalmente considerando o contraturno do período escolar, porque inúmeras atividades são oferecidas para as crianças e jovens. Aos fins de semana este equipamento fica bastante utilizado pela comunidade como área de lazer (VD ARQUITETURA, [2002?], On-line).

Destaca-se ainda outra forma de relacionamento com o entorno do edifício escolar: a permeabilidade visual, a qual é afirmada do ponto de vista de constituir-se como referencial urbano, e, de política pública.

Figura 35 | Implantação do CEU Parque São Carlos

Fonte: VD Arquitetura ([2002?], On-line). Observar a discrepância entre as dimensões do terreno, condicionando a configuração laminar. Destaca-se também a grande quantidade de moradias no entorno, em diminutos lotes, tal como ressaltado pelos arquitetos que o projetaram.

Figura 36 | Exiguidade do terreno e configuração dos blocos muito próxima aos limites do terreno do CEU Parque São Carlos

Fonte: VD Arquitetura ([2002?], On-line).

A respeito deste projeto, encontrou-se no arquivo do Departamento de Edificações (EDIF) da Prefeitura de São Paulo um estudo de implantação, com desenho à mão das áreas livres, sendo que no canto inferior havia uma tabela com uma lista de espécies vegetais a serem usadas no paisagismo. Este estudo diferia do desenho do executivo da implantação, também encontrado no arquivo.

Figura 37 | Estudo paisagístico e do arranjo das áreas livres sobre executivo da implantação do CEU Parque São Carlos

Fonte: Autoria própria (2018) a partir de prancha do acervo de EDIF.

Figura 38 | Aproximação no canto inferior da folha de estudo paisagístico e do arranjo das áreas livres sobre executivo da implantação

LISTA DE PLANTAS					
NOME CIENTÍFICO	NOME POPULAR	QUANT	PREÇO	OBS	
BAUHINIA BLAKEANA	PATA-DE-VACA-VERMELHA	8	3m	dep 5m	TUTOR
CAESALPINEA FERREA	PAU-FERRO	1	4m	dep 10m	TUTOR
EUGENIA INBLUCRATA	CEREJA DO RIO-GRANDE	5	2,5	dep 3m	TUTOR
EUGENIA MALACCENSIS	JAMBO-VERMELHO	5	3,00	dep 5m	TUTOR
SYAGRUS ROMANOFFIANA	JERIVA	3	4,00	dep 10cm	TUTOR
TABEBOIA AVELLANEDAE	IPÊ ROXO	6	3,00	dep 5m	TUTOR
ALAMANDA CATHARTICA	ALAMANDA-AMARELA	500	0,60	3/m ²	
ARACHIS PROSTATA	AMENDOIM RASTEIRO	MEDIR	0,20	20/m ²	
JASMINUM MESNYI	JASMIM AMARELO	300	0,60	3/m ²	
LANTANA CAMARA	LANTANA AMARELA	36m ²	0,20	20/m ²	
ZOYSIA JAPONICA	GRAMA ESMERALDA	MEDIR			ROLO
CONGEA TOMENTOSA	CONGEA	35	1,00		PURFOR
BOUGAINVILLEA SPECTABILIS	PRIMAVERA-VINHO	20	1,50		

PMSP PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	/	SSO SECRETARIA DE SERVIÇOS E OBRAS	/	EDIF DEPARTAMENTO DE EDIFICAÇÕES
C.E.U. SÃO CARLOS				X X X X X X X
PROJETO EXECUTIVO				X X X X X X X
IMPLANTAÇÃO NÍVEL 98.05			A112	REV. 04 27/02/03
1100 OSCAR BRESSANE 3012-0412 / 1212-0000 / 1044-6920				1.250

Fonte: Autoria própria (2018) a partir de prancha do acervo de EDIF. Observar a especificação de vegetação para projeto paisagístico.

Figura 39 | Projeto executivo da implantação do CEU Parque São Carlos

Fonte: Autoria própria (2018) a partir de prancha do acervo de EDIF.

Durante visita ao CEU, entrevistou-se o gestor do equipamento³¹⁶, que relatou a percepção de que a comunidade³¹⁷ ainda não se sente bem pertencida ao espaço do CEU, não o compreende como “seu”, no sentido de ser um equipamento público. Mostrou-se muito comprometido a divulgar a programação do Centro e a fortalecer a relação com a comunidade, pois afirmou que tal relação é a essência do projeto dos CEU: “O projeto inicial do CEU e o nosso projeto também é trazer a comunidade carente...você dar uma atividade, você proporcionar coisas que neste lugar você não tem” (E1).

Comentou que a principal participação da comunidade no CEU é motivada pela piscina, a qual denominou como “carro-chefe do CEU” (E1). Explicou que para o teatro³¹⁸ há uma agenda da Secretaria de Cultura e da Secretaria de Educação, mas que também há grande participação dos coordenadores de cultura em buscar de levar ao CEU artistas locais, da comunidade. Relativo a isto afirmou que: “Nós temos alguns parceiros que usam o espaço do CEU para ensaiar” (E1), citando três grupos de dança da comunidade. Citou a existência do Núcleo da Terceira Idade, que se reúne no CEU durante a semana. Entretanto ponderou que o espaço do CEU não é cedido “para empresas privadas, para fins lucrativos, mas para fins culturais está aberto para qualquer um” (E1).

Declarou que o funcionamento do CEU é de domingo a domingo, oferecendo muitas atividades, como de dança, citando também a possibilidade de agendamento da quadra e a utilização da academia de ginástica no interior do CEU, recém-inaugurada. Comentou sobre a existência anterior do EJA no CEU e a atual utilização do espaço para o Ensino Técnico e para a UniCEU, uma Universidade Aberta (parceria entre a Prefeitura de São Paulo e Faculdades de São Paulo, oferecendo um curso público semipresencial). Estima que atualmente 80% dos alunos da UniCEU são do entorno.

O gestor afirmou veemente a influência da escola para a transformação da vida das pessoas, visão esta que afirmou ser o que o move a trabalhar. Destacou igualmente a influência da escola ao entorno urbano, ao comentar que desde que o CEU foi construído a estrutura física das casas do entorno melhorou³¹⁹, o valor dos aluguéis aumentou e a escola motivou – numa espécie de atração – a construção de uma Unidade Básica de Saúde, contígua à mesma (destaca-se que a UBS estava prevista desde o projeto da escola). Sublinhou a influência do CEU à visibilidade dada ao bairro e citou um projeto atual da Prefeitura intitulado “CEU memórias”, que busca visibilizar essas alterações do bairro.

Elencou também algumas questões problemáticas da implantação do CEU na comunidade, como, por exemplo, o fato de ter interrompido várias ruas (muitos moradores demandavam que a escola possuísse outra portaria em seus fundos) e do conflito com um corpo

³¹⁶ No cargo há oito meses, com dupla graduação e pós na área de educação. Atua também como professor municipal.

³¹⁷ Relatou ter origem na região, embora não conhecesse a comunidade do entorno antes de trabalhar no CEU. Já havia utilizado o CEU por meio de agendamento do teatro para atividade da escola em que trabalhava anteriormente.

³¹⁸ Ressaltou a diferença entre o equipamento CEU dos equipamentos de outras escolas, comentando que um teatro em uma escola estadual serve mais particularmente às finalidades da escola, e que o teatro do CEU cumpre um papel muito diferente, uma abertura maior à comunidade.

³¹⁹ Foi possível localizar no arquivo de EDIF uma carta do então subprefeito de São Miguel endereçada a um arquiteto de EDIF, em conjunto a um excerto de jornal (matéria intitulada “CEU ou INFERNO?”, publicada no Jornal Social News em 15 jul. 2003) que colocava em questão problemas estruturais nas moradias do entorno do CEU Parque São Carlos. Na carta o subprefeito solicitava providências quanto às críticas colocadas. Entretanto, problemáticas dessa ordem não foram mencionadas na visita.

d'água preexistente³²⁰. Também foi relatado um problema de acústica do teatro (pelo fato da quadra estar localizada acima deste).

Figura 40 | O entorno urbano do CEU Parque São Carlos

Fonte: Autoria própria (2018).

Figura 41 | O gradil da escola e o entorno urbano do CEU Parque São Carlos

Fonte: Autoria própria (2018). Atentar para a rua que após a construção do equipamento foi interrompida.

³²⁰ Mesma questão foi tratada por um dos arquitetos entrevistados a respeito de tal projeto. O arquiteto afirmou que no projeto havia a intenção de realizar um espelho d'água junto ao CEU, como memória do olho d'água existente no terreno, porém por questão de custo não foi possível executá-lo. Manifestou que a utilização de terrenos com questões ambientais desta ordem dava-se pela dificuldade de encontrar terreno nas áreas periféricas muito adensadas, o que, inclusive no caso deste CEU havia resultado em uma implantação um pouco comprimida.

Em diversos momentos citou períodos de produção pública escolar (várias fases do CEU, de escolas municipais etc.) adjetivados com o nome das gestões da Prefeitura que as construíram, distinguindo-as pelo espaço arquitetônico. Citou, dessa forma, o CEU Parque São Carlos como um “CEU da Marta” (E1), e também as fases posteriores, do “CEU do Kassab” (E1) e os do Haddad. Nestas fases subsequentes, o entrevistado atentou para o bloco didático, mais fechado, que julgou como melhoria em relação ao projeto original, pois acredita que o bloco didático muito aberto dificulta o ensino. Quanto ao CEU Pimentas, o gestor bem distinguiu-o do programa realizado pela Prefeitura de São Paulo, por se tratar de outro município, Guarulhos, ainda que reconheça ser um “Projeto baseado no nosso, da Prefeitura de São Paulo” (E1).

Quanto às modificações do espaço físico, destaca-se uma horta, realizada a partir da proposta de uma professora. Observou-se também grades em volta de toda a escola e a existência de uma guarita de seguranças³²¹, cujos funcionários são oriundos de uma empresa terceirizada³²².

Figura 42 | Espaço livre no CEU Parque São Carlos, São Paulo (SP)

Fonte: Autoria própria (2018). Espaço de recreio e sociabilização disperso nas áreas livres e junto às circulações horizontais avarandadas do Bloco Didático.

³²¹ Estes alertaram que a pesquisadora guardasse a câmera que utilizava, pois já havia se tornado um foco de atenção. Esta foi, portanto, a única escola da RMSP fotografada em alta resolução com a câmera. Também foi a escola mais fotografada. O registro fotográfico das demais foi realizado com o celular, assim como a gravação do áudio das entrevistas.

³²² O arquiteto entrevistado a respeito do programa original dos CEU afirmou que tais guaritas não eram previstas (E23).

Figura 43 | A relação do CEU Parque São Carlos com o entorno

Fonte: Autoria própria (2018). Interessante observar como as circulações avarandadas dialogam com as varandas das casas e sobrados do entorno. A varanda como referência de sociabilidade, da casa ao equipamento público.

Figura 44 | O gradil do CEU Parque São Carlos e o entorno urbano

Fonte: Autoria própria (2018). Reparar na guarita com catraca na entrada, assim como no toldo improvisado.

2.4.3 EE Jardim Angélica (atual Escola Estadual Louis Braille)

Em relação ao distrito Pimentas, em Guarulhos, definiu-se a Escola Estadual Jardim Angélica (atual Escola Estadual Louis Braille) (2006) (3), de autoria do Núcleo de arquitetura, a qual constitui-se como um volume em estrutura metálica vertical e compacto devido à adaptação ao terreno acidentado e de reduzidas dimensões, mas que se abre a dois vazios internos que comunicam os níveis, além de utilizar-se de fechamento em cobogós cerâmicos, a fim de dialogar com as construções do entorno. Quando se analisa a argumentação do escritório que a projetou, observa-se que a maior parte das justificativas dizem respeito à exiguidade e topografia acidentada do terreno da escola:

O partido desse projeto é o da peça única, compacta e predominantemente fechada ao exterior³²³, aberta apenas aos acessos públicos ou à luz natural. Por outro lado, também é o de aproveitar a topografia acentuada do exíguo terreno disponível para organizar os diferentes acessos e distinguir claramente os conjuntos funcionais do programa. Em linhas gerais o edifício divide-se em 4 pavimentos, sendo dois típicos, com as salas, e dois especiais, com vivência e administração. Os acessos partem de três diferentes níveis do terreno e conectam, por meio de duas pontes e uma escadaria, o volume à cidade (REPÚBLICA ARQUITETURA, [2004?], On-line).

Assim, ainda que a permeabilidade visual esteja colocada, a relação entre a escola e a cidade não parece tão franqueada, inclusive devido às limitações do terreno, que impediam um acesso mais generoso.

Como o bairro apresentava demanda escolar e havia carência de terrenos disponíveis optou-se por dividir o lote de uma escola estadual já existente, a Escola Estadual Pedro Morcelli, a fim de construir uma segunda escola ao lado, a Louis Braille, de mesmos ciclos (Ensino Fundamental II e Ensino Médio). O próprio arquiteto entrevistado, pertencente à equipe que projetou a escola, mostrou-se crítico à solução apontada pela FDE, de subdividir o terreno para realizar outra escola contígua, porém verticalizada (E24).

Um extenso muro cego faz o contorno das duas escolas em relação ao bairro e também divisa uma em relação à outra. Ambas se abrem em uma mesma rua, na cota superior. Enquanto o acesso da Pedro Morcelli se dá por uma extensa escadaria em direção à cota inferior do terreno, a Louis Braille eleva-se verticalmente até dar acesso à cota da rua, por meio de uma passarela junto ao terceiro pavimento. Enquanto a Pedro Morcelli configura-se mais horizontalmente e espreada no terreno, a Louis Braille configura um único bloco verticalizado.

O arquiteto entrevistado definiu o projeto da escola como integrante de um segundo momento dos projetos pilotos da FDE, em que se experimentou a construção metálica (sistema construtivo que foi utilizado em situações em que havia dificuldade de acesso e em terrenos muito íngremes), a fim de verificar se seria de fato adequado. A situação de “pirambeira” e exiguidade dos terrenos foi observada em sua potencialidade quanto ao aproveitamento topográfico: “essa escola poderia ter acesso a vários momentos do terreno, vários andares poderiam tocar o terreno” (E24). O último piso foi destinado à quadra coberta, com maior abertura à iluminação, com acesso independente e passível de utilização independente nos finais de semana. O arquiteto descreveu o partido do projeto, da grande caixa vertical, como uma tentativa de referenciar o entorno, em sua profusão de pequenas caixas iluminadas (residências, pequenos comércios), de lajes de recreio, convívio, lazer.

³²³ Destaca-se a utilização da expressão “fechada ao exterior”, a qual, justificada em face da necessidade de verticalização do projeto, em 4 pavimentos, acaba por manifestar uma certa reclusão da escola frente às problemáticas do entorno.

Quanto às demais decisões de projeto, afirmou que na face da escola voltada à escola preexistente tentou-se mostrar uma abertura maior, imaginando que talvez um dia fosse viabilizada uma relação mais forte e franca entre escolas. Além disso, destacou a constituição de um percurso coberto pelas cotas do terreno, por meio de uma espécie de *loggia*, a qual, conforme visita realizada na escola, perdeu grande parte de seu sentido, tendo em vista o fechamento de tal acesso pela cota mais baixa do terreno. Quanto aos materiais e sua relação com o sistema construtivo afirmou: “É uma escola muito severa no sentido dos materiais. Se coloca no meio do caminho entre o pré-fabricado de concreto e o pré-fabricado metálico” (E24).

Admitindo a exiguidade e declividade do terreno frente ao programa demandado à escola, o arquiteto ressaltou os espaços de convívio que foram retidos da definição programática mais funcional. Afirmou: “É a construção do vazio essa escola” (E24), ao ressaltar os dois vazios, o vazio da quadra que conforma uma espécie de mezanino superior, e o vazio entre andares de sala de aula³²⁴, a fim de evitar a ideia do corredor enclausurado, almejando constituir, em sua argumentação, “outro foco de sociabilidade” (E24), não apenas funcionalista. Sublinha também o pequeno pátio externo que se assemelha a uma arquibancada semicoberta (pela passarela de acesso à rua). O arquiteto evidenciou do projeto a organização em dois blocos entrelaçados, um de salas de aula e outro de equipamento (pavimento da quadra e da administração somado ao pavimento do mezanino), a fim de permitir um certo resguardo dos dois andares de sala de aula em relação ao fluxo administrativo, de pais e da comunidade escolar em geral.

Figura 45 | A escola EE Louis Braille no entorno

Fonte: República Arquitetura ([2004?], On-line).

³²⁴ Os arquitetos ressaltam a importância dos vazios centrais, conforme descrito em matéria ao AU: “Os espaços internos estão organizados ao redor de dois vazios centrais, estruturados sobre um mesmo eixo vertical. Um deles é uma galeria de 29 m X 2 m que atravessa os dois pavimentos inferiores, onde foram implantadas 18 salas de aula. O outro vazio corresponde à quadra poliesportiva localizada na metade superior da construção, onde também estão os espaços administrativos e de convívio. Com 29 m X 18 m, o vazio superior ‘interliga na vertical os dois pavimentos superiores e marca o caráter de liberdade e alegria da escola’, afirmam os arquitetos no memorial descritivo do projeto” (FIGUEROLA, 2008, On-line). Porém, compreende-se que, se o segundo vazio, que se refere ao mezanino ao nível da quadra de esportes, parece dotado de maiores possibilidades de integração entre níveis e em suas potencialidades de sociabilização, o primeiro vazio configura possibilidades de integração entre níveis reduzida, restrita sobretudo ao ponto de vista visual.

Figura 46 | Plantas da escola Louis Braille

Fonte: República Arquitetura ([2004?], On-line). Observar a verticalidade, a exiguidade e o grande declive do terreno, os acessos por duas pontes e o espaço de sociabilidade e recreio restritos ao andar que funciona como espécie de mezanino da quadra.

No percurso realizado até a escola, percebeu-se que seu entorno marca uma forte mudança da topografia. A escola situa-se em região muito acidentada e se destaca na paisagem por configurar um grande bloco geométrico branco em meio a grande quantidade de pequenos blocos coloridos, irregulares, de residências.

Na recepção da escola chamou atenção o mural, com cartazes referentes ao Plano de Melhoria de Resultados (MMR) baseados em indicadores/avaliações educacionais. Como explicitado anteriormente, por meio de gráficos e estatísticas, apresentavam dados e metas para melhorar os “números” e classificações da escola. Esta observação foi muito relevante pois permitiu vislumbrar uma ampla conexão de atores empresariais vinculados a tal Plano, junto à Secretaria da Educação. Esta questão será retomada à frente.

Um funcionário da direção do programa Escola da Família acompanhou a visita³²⁵ pela escola. Citou a gravidade do problema dos pombos, o qual motivou inúmeras alterações, em geral relativas à colocação de tela metálica ou gradil em todas as frestas da superfície translúcida de fechamento do mezanino da quadra. A maior questão parece ser a falta de manutenção, o que se atribui à verba insuficiente. A bonita transparência das superfícies translúcidas, da “lanterna” (E24) em que a escola se transformava à noite, segundo argumentação do arquiteto, estavam sujas, embaçadas. Apesar das frestas ao exterior, a força centrípeta predomina: a escola volta-se ao interior, ponto reiterado pela direção. A estrutura metálica também está muito degradada, bastante suja e com alguns pontos de corrosão.

Como a escola se tornou um polo de referência no atendimento de pessoas com deficiência³²⁶, a principal problemática apontada por funcionários da escola foi a falta de acessibilidade, tanto entre andares, quanto a ausência de banheiros e salas especiais. Um professor que realizava atividade com os alunos na pequena arquibancada externa (abaixo da passarela de acesso à secretaria da escola) comentou sobre os vários jovens que deixaram de ir

³²⁵ Enquanto aguardava-se na recepção, os funcionários da secretaria realizavam matrículas para o ano seguinte e perguntavam a cada pai, mãe ou responsável que ali estava, quem seria o responsável a trazer e buscar a criança todos os dias, ressaltando a importância da escola estar ciente para autorizar ou não a saída da criança. Este ponto chamou a atenção pois pareceu demonstrar a presença cotidiana dos familiares na escola.

³²⁶ A direção destacou que os alunos se envolvem e colaboram para acolher e auxiliar os alunos com deficiências (E4).

à escola, já há muitos meses, pois o elevador estava quebrado. Comentou que este espaço escolar que estava sendo usado no momento havia sido reaberto (após retirada da terra, limpeza, criação de um jardim) há pouco tempo, por iniciativa de uma direção recente da escola.

Este mesmo professor também comentou que o espaço da escola que mais gostava era o vão central entre os andares das salas de aula, e que já havia realizado muitas atividades com os alunos nesse espaço, mostrando à pesquisadora fotos de cartazes preparados para o Dia da Consciência Negra, os quais foram ali colocados. Comentou que se esforça para utilizar os vários espaços da escola, para além das salas de aula, mas a equipe de direção comentou que a utilização de outros ambientes da escola é uma exceção dentre o corpo docente.

Dentre as modificações realizadas na utilização do espaço físico destaca-se que o acesso pensado aos alunos, que se realizava na cota inferior do terreno da escola, por meio de uma extensa escadaria na lateral da escola, sob os pilotis, havia sido fechado. Portanto, os alunos passaram a entrar pelo acesso do mezanino da quadra, pensado para entrada da comunidade, pois permitia fechar a parte da escola reservada às aulas (os dois últimos pavimentos) e manter aberto quadra, mezanino, sanitários. Embora a escola tenha em seu lote áreas verdejadas (ainda que carentes de manutenção³²⁷), sobretudo próximo ao acesso de alunos que foi fechado, os alunos não são permitidos de acessá-las.

Figura 47 | Pequena arquibancada abaixo da passarela de acesso à EE Louis Braille

Fonte: Autoria própria (2019). Trata-se de um espaço requisitado pelos alunos, embora atualmente só possam utilizá-lo quando acompanhados por professores. Este acesso tornou-se o acesso principal da escola, pois o acesso dos alunos previsto pela rua de cota mais baixa foi fechado.

³²⁷ Os funcionários da direção que foram entrevistados reclamaram da falta de verba para manter e qualificar as áreas livres do terreno (E4).

Figura 48 | Escadaria lateral da EE Louis Braille

Fonte: Autoria própria (2019). Esta escadaria conduz o espaço da arquibancada ao acesso originalmente pensado para os alunos, na cota inferior do terreno. Vista da cota superior, nível da arquibancada.

Figura 49 | Vista do portão de acesso originalmente pensado para acesso dos alunos na EE Louis Braille

Fonte: Autoria própria (2019). Área livre junto ao acesso foi citada pelos alunos como espaço de grande interesse. Comentaram o desejo em utilizar tal espaço como recreio, se requalificado.

Figura 50 | Vista da escola a partir da cota inferior do terreno, junto ao portão de acesso originalmente imaginado para os alunos na EE Louis Braille

Fonte: Autoria própria (2019). Observar má condição de manutenção do edifício e da área permeável junto a tal acesso. Alunos não acreditavam que essa superfície com revestimento em policarbonato já havia sido tão limpa e translúcida como nas fotografias mostradas na apresentação sobre o projeto arquitetônico da escola. Destaque

para a pichação com a inscrição “Quem manda nessa porra aqui ‘e nois’” com uma seta indicando para a palavra “crime”.

Figura 51 | Vista da área livre junto ao acesso na cota inferior do terreno na EE Louis Braille

Fonte: Autoria própria (2019). Área livre citada pelos alunos como de grande interesse para ser usada como espaço de recreio, se requalificada.

Figura 52 | Vista do primeiro trecho da escadaria lateral da EE Louis Braille

Fonte: Autoria própria (2019). Trecho da escadaria que interliga a cota inferior do terreno, junto ao acesso previsto

para alunos, e o nível inferior das salas de aula. Observar o muro que divisa a EE Louis Braille da EE Pedro Morcelli.

Figura 53 | Vista do segundo trecho da escadaria lateral da EE Louis Braille

Fonte: Autoria própria (2019). Trecho da escadaria que interliga o nível inferior das salas de aula (dois níveis abaixo do nível da rua da cota superior) ao nível superior das salas de aula (um nível abaixo do nível da rua da cota superior). O portão de acesso ao interior do prédio por meio desta escadaria lateral permanece fechado durante o dia a dia escolar.

Foram entrevistados, em conjunto, dois funcionários da direção da escola e um do programa Escola da Família na mesma. Quanto ao espaço físico destacaram que atende em parte a demanda pedagógica, por conta da acessibilidade (disseram que o elevador é insuficiente e necessita de grande manutenção). Apesar de elogiarem a quadra, citaram a necessidade de arquibancada e ressaltaram a carência de um pátio coberto, para além do mezanino da quadra, afirmando seu caráter de circulação mais do que de permanência – “Eles ficam, tadinhos, só circulando” (E5). Comentaram igualmente sobre “pontos cegos” da segurança, ou em que os alunos não podem ser vistos.

O diretor, que havia ocupado o cargo apenas há 3 meses, citou situações que julga dificultar o sentido de pertencimento dos alunos na escola, como o impedimento de utilização da pequena arquibancada aberta (com exceção às atividades com acompanhamento dos professores, por receio de que eles saiam da escola), das escadas entre outros: “Eles são sempre barrados nos espaços comuns que tem na escola” (E5). Completa: “Eles ficam meio enclausurados, a escola já tem aquele perfil de enclausuramento” (E5).

Relativo ao Programa Escola da Família, ressaltaram sua importância à relação com a comunidade (reduzindo as “invasões”, como disseram). Porém destacaram a falta de programação, proposição de atividades ou estabelecimento de contatos por parte dos coordenadores gerais do programa, o que faz com que recaia tudo no funcionário da escola

responsável pelo programa: “Eu que tenho que ir atrás de parceiros³²⁸, de doações, de voluntários” (E5) (“captação” dos voluntários que poderiam oferecer oficinas, que acabam sendo repetitivas ou pouco atraentes³²⁹ para a população jovem do entorno, segundo opinião manifestada pelo próprio funcionário). Comentou igualmente a respeito da necessidade de capacitação para o acolhimento da grande demanda aos finais de semana, dos jovens e da comunidade.

A respeito da relação entre a escola e a cidade, afirmam que as crianças e jovens são originários de toda uma região próxima (no raio de 2km estabelecido pela secretaria, salvo os casos de transferência, intuiti-se). Ressaltaram que este bairro se vincula mais à centralidade de São Miguel, São Paulo, do que ao centro de Guarulhos. Sublinharam as grandes modificações deste bairro, citando o shopping, mas que não acreditam terem sido motivadas pela escola, mas sim pelo que denominaram como “inchamento urbano” (E5): processo em um bairro bastante afastado do centro, o qual, atualmente, já passou por uma valorização do preço da terra e dos imóveis. Veem a escola como uma consequência para atender as demandas ocorridas com tais transformações urbanas, as quais, entretanto, não alteraram a visão negativa do bairro. Comentam sobre a importância da UNIFESP, bastante próxima da escola, mas que, porém, a comunidade não tem conhecimento desta Universidade. Ressaltaram, quando questionados, que a escola acaba se constituindo como único, ou o principal equipamento cultural, esportivo da região.

Quanto ao contexto social, o diretor afirmou não considerar um grau de pobreza muito elevado e ressalta a participação dos pais/responsáveis de forma relativamente ativa na escola. Cita casos pontuais de problemas relativos às drogas e à indisciplina. Sublinhou que, ao contrário de outras escolas em que já trabalhou, não via sinais de estigmatização dos alunos, de seus pais e locais de moradia (comentou que em outra escola muitos pais não queriam matricular seus filhos, devido à estigmatização de seu público discente), complementando: “É uma escola que tem boa aceitação na comunidade” (E5).

Em relação à escola contígua, afirmaram que nestas situações de escolas muito próximas cria-se uma situação de rivalidade, pela opinião dos alunos frente ao espaço físico (como por exemplo a quadra coberta da Louis Braille, muito valorizada pelos alunos). Apesar dos alunos serem designados para uma escola específica, a direção ressaltou a possibilidade de transferência de matrícula em caso de vagas remanescentes: “Porque é uma opção do pai, se tiver a vaga ele pode migrar [...] para cá”, reproduzindo um discurso da livre escolha do “cliente” (E5). Comentou que a escola sofre muita evasão no ensino médio e isso possibilita abertura de salas de ensino fundamental, atendendo grande parte dessa demanda de transferências. A principal dificuldade apontada na escola pela direção é a resistência dos professores às mudanças (acredita-se as de ordem pedagógica, o que pode manifestar uma dimensão de resistência positiva à reforma gerencial e neoliberal em curso).

Entrevistou-se também o vice-diretor da Escola Estadual Pedro Morcelli, localizada ao lado. O vice-diretor, que trabalhava como professor da Louis Braille, afirmou que apesar da proximidade entre as escolas, julga haver uma relativa diferença social entre os alunos das duas escolas, comentando que na Escola Louis Braille os “alunos são mais bem colocados

³²⁸ Questionado quanto às parcerias que conseguem, respondeu que os parceiros são da própria comunidade, dos pequenos estabelecimentos comerciais e/ou de pessoas que desejam ensinar algo que sabem realizar (como por exemplo, a produção de pão caseiro) (E5).

³²⁹ Comenta que de uns 1600 alunos da escola, apenas uns 30 frequentam a Escola da Família. Porém afirmam que há uma grande participação da comunidade (E5).

socialmente” (E4). Ressaltou também que entre escolas poderia haver uma relação de maior abertura.

Figura 54 | Quadra coberta no nível da administração na EE Louis Braille

Fonte: Autoria própria (2018).

Figura 55 | Mezanino que funciona como único espaço de recreio, acima do andar da quadra da EE Louis Braille

Fonte: Autoria própria (2018).

2.4.4 CEU Pimentas

O projeto

Definido como o CEU a ser estudado do distrito Pimentas em Guarulhos, o CEU Pimentas, projeto de Biselli + Katchborian arquitetos (2010) (4), é resultante de fase de expansão do programa do CEU para além do município de São Paulo, não sem grandes descaracterizações. É obra de grande excepcionalidade, em termos de projeto arquitetônico, com grandes diferenciações frente ao projeto padrão do CEU, do município de São Paulo, e mesmo entre os demais CEU realizados pela Prefeitura de Guarulhos.

Constitui-se como uma grande lâmina em cobertura metálica que organiza os demais blocos sob si, e culmina em um vasto vazio central, uma ampla praça de sociabilidade e de atividades esportivas. Dentre os espaços que constituem este eixo destacam-se a praça rebaixada, os jardins internos e a quadra coberta com arquibancada. Os arquitetos que o projetaram reforçam a importância desse grande eixo central de sociabilidade: “Como se fosse uma rua coberta e contínua ao passeio público. [...] O objetivo era impedir que esse grande eixo se tornasse um espaço monótono e não convidativo” (MELLO, [201-], On-line). A associação do espaço interno com o passeio público, com a calçada, ou seja, a rua urbana interna ao edifício, é tema muito caro à arquitetura. Ou seja, retomar a questão do espaço urbano recriado no interior do edifício escolar traz consigo toda uma discussão precedente, vinculada a um discurso social da arquitetura.

Em outra referência afirmam que a utilização de uma mesma cobertura enquanto estratégia de projeto unifica o programa em seu interior e define o partido: “Como em alguns de nossos trabalhos anteriores, a cobertura define o partido do projeto” (CENTRO BRASILEIRO DE CONSTRUÇÃO EM AÇO, 2009, On-line). Observa-se, ainda, que a cobertura única cria uma forte interioridade à escola, embora esta não se feche em si mesma, parecendo tecer paralelos com as coberturas únicas da Escola Paulista, sob as quais todas as atividades se realizavam e o programa era organizado, como por exemplo a citada Escola Estadual Conselheiro Crispiniano, sobretudo devido à importância dos espaços de sociabilização, nucleados no pátio.

Figura 56 | Vista externa do CEU Pimentas

Fonte: Fracalossi (2012, On-line). Observar grande cobertura que interliga os blocos.

Figura 57 | Planta de cobertura do CEU Pimentas

Fonte: Fracalossi (2012, On-line). Observar a grande lâmina da cobertura e os vários blocos que ela agrupa sob si.

Figura 58 | Pátio interno ao CEU Pimentas

Fonte: Fracalossi (2012, On-line). Observar a materialidade aparente da estrutura em concreto e da estrutura de cobertura.

Figura 59 | Diagramas dos pátios e eixo de espaços de lazer e sociabilidade no CEU Pimentas

Fonte: Elaborada pela autora (2020) a partir da planta do projeto do CEU Pimentas.

Em entrevista a um dos arquitetos responsáveis pelo projeto compreendeu-se que o CEU Pimentas surgiu como um desejo da prefeitura de Guarulhos de expandir o que havia começado com o Adamastor, um projeto do Ruy Ohtake de reconversão de uma instalação industrial para um centro cultural, o qual citou ter sido muito bem-sucedido: “Não era um CEU [...] Era um Centro de Artes e Educação. Era a continuação do Adamastor” (E25). Assim o programa originalmente demandado ao arquiteto

[...] se enquadrava como um centro de artes e educação pelo fato de pertencer ao âmbito da Secretaria de Educação. Como o terreno era grande cabia também as áreas esportivas e acabou sendo um grande centro de convivência, mais parecido ao que é um SESC, que é um centro de artes, esportes e convivência. Depois com a mudança de administração é que ele foi *enquadrado como um CEU*, pela administração que veio em seguida, que era uma administração do PT (E25, grifo nosso).

Funcionava, em projeto, como uma escola de EMEI e EMEF, servida pelo pátio interno (situa-se no CEU a Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp). Vislumbrou-se, dessa forma, a problemática de uma demanda programática predominantemente cultural e esportiva que foi posteriormente objeto de interesse político da prefeitura de Guarulhos em “carimbar” a obra como CEU, a fim de associá-la ao programa do CEU proposto e realizado pela Prefeitura de São Paulo. A partir do desmonte do programa original do CEU, com a mudança de gestão, e de sua expansão parcial e descaracterizada a outros municípios da Região Metropolitana de São

Paulo é possível compreender como o CEU Pimentas, de Guarulhos, apenas utiliza o termo de um programa do qual se afastou muito. Não se trata de um projeto integrado a uma ação sistêmica, não é um projeto arquitetônico gerado no seio de um escritório público de arquitetura, não é um projeto em que a educação está situada em um conjunto arquitetônico que integra cultura, esporte, lazer, saúde, artes. Compreende-se assim, a distinção do CEU Pimentas frente à concepção arquitetônica e político pedagógica dos CEU de São Paulo.

Quanto ao programa, o arquiteto afirmou que estava parcialmente definido, porém com abertura aos estudos e proposições arquitetônicas (citou que a experimentação do terreno também fez parte da definição do programa). Em relação à influência do entorno ao processo de projeto, afirmou: “Aqui é um caso invertido: você não vai tirar referências do lugar, você vai qualificar o lugar com seu projeto, porque aquilo ali era a típica organização periférica das cidades brasileiras, aquela coisa desordenada... [...] Depois que fez o CEU eles começaram a urbanizar *direito* [...]” (E25, grifo nosso). Ressaltou a vizinhança da UNIFESP, Universidade que requisitou a utilização de parte deste edifício após sua inauguração.

O entrevistado explicou o partido do projeto desenhando em uma folha à sua frente. Desenhou o grande eixo, a linearidade do projeto dizendo: “A linha reta muito categórica...acaba por se transformar em uma referência de qualificação do lugar. [...] Nestes casos, quando surge uma arquitetura forte, ela acaba sendo um elemento de transformação e qualificação do lugar” (E25). Na sequência complementou: “Ele parece ser auto referenciado, mas vai se abrir ao coletivo e dar qualidade nova ao lugar” (E25). Destaca-se a suposição de influência do CEU, em algum grau, ao desenvolvimento urbano do seu entorno.

Defende seu projeto como um marco em tal região, no qual pôde “elevar o nível construtivo” (E25), utilizar estrutura metálica e propor vão livre. Comentou na sequência as negociações relativas ao projeto com a Prefeitura³³⁰, como por exemplo em relação à pracinha em meio nível, que apesar de bastante custosa foi realizada por defesa do arquiteto.

O CEU em meio a um entorno dinâmico

Como observado na fala do arquiteto e reiterado por entrevistas com funcionários da coordenação/direção do CEU e da Escola Municipal (interna ao CEU) e por meio de conversas informais com pessoas que trabalhavam ou frequentavam o equipamento, comentários a respeito das transformações do entorno urbano do CEU eram uma constante. Observam-se a seguir as transformações do entorno edificado a partir de séries de fotos aéreas do CEU Pimentas. Destaca-se em laranja o CEU e em círculos brancos áreas em que se observou grandes modificações após construção de tal equipamento em 2010.

³³⁰ Criticou a qualidade projetual dos outros CEU realizados pela prefeitura de Guarulhos (E25).

Figura 60 | Imagens históricas do Google Earth destacando as alterações no entorno do CEU Pimentas

Fonte: Elaborada pela autora (2017) a partir de imagens históricas do Google Earth.

Por meio desta sequência é possível vislumbrar distintas associações entre dinâmicas do processo de construção do território urbano: o loteamento de terras, a ocupação de áreas de vegetação, a construção de residenciais do Minha Casa Minha Vida, início de um processo de verticalização etc. Cita-se a posição de Maria Cecília Carlini, coordenadora dos CEU por meio da

Secretaria Municipal de Educação na gestão Haddad, quanto à associação dos CEU a outras políticas no entorno: “Ele é capaz de induzir políticas públicas urbanas no entorno, mas ainda não com o potencial que gostaríamos”³³¹ (CARLINI, 2019, On-line).

Questiona-se, enfim, se os projetos escolares teriam de fato esse papel dinamizador do território urbano ou influenciador à concretização de outras políticas públicas em seus arrabaldes, como depreende-se da fala da coordenadora acima e do arquiteto entrevistado, ou se o que se têm observado é fruto de um processo anterior ao equipamento, relativo a um processo de crescimento e dinamização urbana já em curso.

Figura 61 | Diagrama do entorno urbano do CEU Pimentas

Fonte: Elaborada pela autora (2018) a partir de imagem do Google Earth. Demarcação de importantes modificações realizadas ao longo de pouco mais de uma década

³³¹ Interessante também citar a continuação de sua fala, enunciando também modificações negativas no CEU em relação ao entorno e à comunidade: “Após o governo Marta, os CEUs passaram oito anos com gestores que não tinham a gestão democrática como princípio. Quando voltamos à administração municipal, em 2013, encontramos um CEU apartado da comunidade, com grades, carteirinha e catraca para entrar. A gestão democrática estava sucateada e esvaziada de sentido” (CARLINI, 2019, On-line).

Figura 62 | Vista do entorno a partir do andar superior do CEU Pimentas

Fonte: Autoria própria (2018). Destaca-se a ocupação mais horizontal do bairro, com pontos de verticalização moderada constituídos sobretudo por conjuntos de habitação de interesse social.

Transformações do projeto arquitetônico e o cotidiano do espaço do equipamento

Ao contrário de CEU realizados pela Prefeitura de São Paulo, as atividades pedagógicas da escola (Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp, de ensino fundamental I) acabaram por ser segregadas do espaço físico do CEU, assim como do contato com as atividades promovidas no equipamento. Caracterizou-se uma divisão entre o que é a “escola” e o que é o centro de esportes, cultura e lazer, como bem expresso pelo Coordenador do Programa Educativo do CEU, o qual rebateu à utilização do termo “escola” pela pesquisadora durante a entrevista³³²: “Porque aqui não é escola [...] A escola é ali, você chegou a ver? Porque tem uma diferença. Aqui é o Centro de Educação Unificado, o que seria... cultura, lazer, esporte e educação, tudo envolvido num só³³³” (E2). Sublinhou a contraditória separação entre escola e CEU: “Ao mesmo tempo em que está integrada não está, pois lá tem a gestão deles e a gente tem a nossa. Aqui tem uma verba para manutenção e lá tem outra. É junto mas é separado” (E2). Desta forma, o CEU não se realiza como um Centro Unificado de fato, haja vista a separação das diferentes funções no espaço do equipamento, colocando em xeque os objetivos originais do Programa, conforme concebido pela Prefeitura de São Paulo.

A Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp, de Ensino Fundamental I, situava-se em uma ala lateral direita de salas do CEU, acompanhadas de um estreito corredor de acesso às salas, que, por sua vez, isolava-se do restante do CEU por meio de gradis. Os alunos acessavam

³³² No momento da entrevista o coordenador trabalhava no CEU há 3 meses.

³³³ Interessante observar como essa questão da relação entre escola e CEU compareceu em outras entrevistas realizadas. O diretor da EE Paulo Kobayashi, quando questionado a respeito dos CEU, distinguiu os CEU existentes em municípios distintos: se em Guarulhos a escola é ao lado do CEU (o qual é voltado predominantemente à comunidade), em São Paulo sabe que a escola é dentro do CEU, ou seja, afirma que a prioridade do CEU é a escola. Acredita que em Guarulhos o equipamento CEU poderia ser muito mais utilizado pela escola, mas depende de um projeto pedagógico, que identifica estar ligada a uma dimensão política.

a escola por um portão lateral neste gradil. Os que dependem do transporte escolar público ou privado dirigiam-se ao estacionamento (saída lateral do CEU) enquanto os demais, acompanhados dos pais que os buscavam a pé, saíam pelo portão principal do CEU.

O projeto do CEU que foi construído contava, no espaço ocupado pelas salas da escola, com 6 salas auditórios, de grandes dimensões e pé-direito duplo. Entretanto, as salas auditórios foram subdivididas com paredes de *dry wall*, gerando, a cada sala auditório duas salas de aula convencionais e um corredor de acesso compartilhado. Além disso, com forros de gesso acartonado criaram salas de pé-direito simples. Ao lado de seis salas de aula da escola localiza-se o refeitório dos alunos (também adaptado em duas das salas auditórios existentes anteriormente).

Figura 63 | Sala ocupada pela EPG Professora Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2018). Originalmente eram salas auditórios de grandes dimensões, com pé-direito duplo, as quais foram subdivididas em duas salas com uma antessala comum de acesso. Foi criado um forro baixo, pé-direito simples, inutilizando o pé-direito duplo.

Figura 64 | Antessala comum a duas salas de aula da EPG Professora Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2018). Este corredor compartilhado somado às duas salas às quais dá acesso equivaliam ao espaço original de uma sala auditório.

Figura 17| Vista do mezanino do CEU Pimentas das salas auditórios

Fonte: Autoria própria (2019). Observar as salas auditórios de pé-direito duplo, as quais foram subdivididas e tiveram forro baixo instalado, para anterior funcionamento da escola. Observar que 6 grandes salas desse tipo tiveram seu pé-direito duplo e mezaninos subutilizados durante o funcionamento da escola nesta parte do CEU. Os mezaninos foram usados como depósito.

Figura 65 | Refeitório da EPG Professora Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2019). O refeitório ocupou duas salas auditórias.

Figura 66 | Gradil que separa a EPG Professora Jeanete Beauchamp do CEU Pimentas

Fonte: Autoria própria (2018).

Em conversa informal, um professor que acompanhava sua sala no parquinho do CEU explicou que este só é utilizado se não há presença de pessoas externas à escola. Questionado da ausência de recreio aos alunos (o único tempo livre é do almoço), opinou que as crianças já “perdiam” muito aula se somados o café da manhã, o almoço e as saídas antecipadas (comentou que muitos pais vinham buscar os filhos antes do horário determinado). Comentou que os alunos no início estranhavam não ter recreio, pois estavam acostumados na pré-escola a ter muito tempo livre para brincar e conviver (comentou que no início pediam sempre para ir ao parquinho), mas que depois se acostumavam ao ritmo (destaca-se se tratar de alunos de 6 anos que são privados de um momento de recreio, de brincadeiras) e se contentavam com os poucos dias nos quais, além do almoço, os professores davam uns 15 min para brincarem.

O Coordenador do Programa Educativo do CEU afirmou seu estranhamento para com o espaço da escola: “Essa escola não tem espaço” (E2), complementando que os amplos espaços do CEU não eram utilizados devido à ausência de recreio escolar: “Essa escola é diferenciada de todas as outras que eu passei. É tudo ali: é um corredor, sala de aula, banheiro, refeitório. [...] Não tem recreio, a prefeitura não ‘usa essa questão’. É alimentação, não é igual ao estado. [...] Aqui é só comer. Você senta, come, levanta e vai para a sala” (E2).

Destacou que no outro CEU que trabalhou não tinha esse amplo espaço de sociabilidade. Quanto às escolas estaduais que conhece, criticou o aumento do gradeamento e o investimento pesado em segurança. Porém, afirmou que devido aos muitos casos de depredação, ameaças a professores, pressão e divulgação da mídia abriram-se à ação permanente da Guarda Civil Municipal (GCM). Comentou também a respeito do grupo “Guardie” da GCM, que oferece um “curso” de conscientização contra tráfico, drogas, violência, para as crianças do 5º ano, o qual elogiou muito.

Figura 67 | Guarda Civil Municipal no interior do CEU Pimentas

Fonte: Autoria própria (2018).

Figura 68 | Pátio interno do CEU Pimentas

Fonte: Autoria própria (2018). Ao fundo as crianças da EPG acompanhadas pela professora brincam no parquinho do CEU.

Entrevistou-se igualmente o vice-diretor da Escola Municipal localizada no interior do CEU, o qual começou a exercer o cargo de professor há um ano nesta escola e que ocupou o cargo da vice-direção há três meses. Destacou a grande demanda de vagas no entorno, que não consegue ser suprida pela escola e ressaltou uma relação em construção entre comunidade do entorno e escola: “a comunidade da escola é nova, então estão em um processo de identificação do próprio bairro, então a relação com a escola também está em construção” (E3). A respeito da relação entre a EMEF e o CEU, reiterou o que o Coordenador do Programa Educativo do CEU já havia afirmado, comentando sobre as expectativas das crianças (e de seus pais) quando passam a estudar no CEU: “[...] vem com uma expectativa de que a gente está dentro do CEU e vai usufruir de todas as atividades do CEU e quando deparam que tem que fazer a inscrição lá para fazer as atividades e é contraturno, tem um choque de realidade [...]. É um outro espaço” (E3).

Expôs a dificuldade de não ter espaços adequados para o brincar na escola e demonstrou o desejo de maior comunicação com o CEU: “Não é só a grade que separa. Também é como o professor enxerga os outros espaços. É uma construção bem lenta da gente conseguir pular esse muro. Porque eles estão abertos para nos receber, mas a gente ainda não consegue usufruir” (E3). Entretanto, em outro momento da entrevista lamentou não haver espaço de lazer e convívio na escola: “Em outras escolas da prefeitura tinha um espaço melhor. Tinha um pátio...” (E3), afirmação que pareceu muito contraditória, tendo em vista o amplo espaço livre existente no CEU, pensado para ser usufruído pelos alunos e pela comunidade.

Em relação aos edifícios escolares em que já trabalhou, citou diferenças entre os espaços físicos das escolas estaduais e municipais: considera as escolas estaduais mais frias (mencionou “presídio”) e as escolas municipais mais vivas, alegres, com cores. Entretanto, foi muito contraditório o que afirmou sobre as grades, de que as escolas estaduais tinham muitas grades – “essas grades me incomodavam muito” (E3) –, mais do que na rede municipal, na qual, segundo ela:

[...] poucos locais têm grades. Ou se tem grades são separações necessárias. Não tem a separação da própria criança em relação ao ambiente. Lá eu sentia essas grades para

separar a criança em relação ao ambiente. Aqui a gente usa grades para separar em relação ao que está fora. É uma questão de segurança, tem um outro olhar (E3).

Porém, a grade interna entre CEU e EMEF parece exatamente uma questão de separação da criança ao potencial ambiente de convívio. A respeito da adequação do espaço às atividades didáticas afirmou julgar muito ruim do ponto de vista acústico as divisórias internas das salas de aula, de *dry-wall*.

Questionado se os alunos, ainda assim, gostam da escola e se comentam gostar das atividades promovidas no CEU: “Eles adoram sair. Os pais também gostam, elogiam a escola, mesmo quando percebem que a gente é só um pedacinho do CEU” (E3). Comentou que a minoria dos alunos da EMEF frequenta o CEU, visto que grande parte das crianças que frequentam são de outras escolas. Apesar disso, afirmou, a respeito dos alunos: “Eu acho que eles se sentem parte do CEU” (E3).

Quanto às modificações no espaço comum, o grande pátio, observou-se impermeabilização de trechos do jardim interno junto à pracinha rebaixada³³⁴. Já as áreas gramadas junto à rampa de acesso aos vestiários estavam secas, sem qualquer superfície vegetal, e parte destas haviam sido impermeabilizadas. Os vestiários mantinham-se fechados. Foi construído no pátio central um parquinho infantil e uma academia para a terceira idade, que não constavam no projeto original.

Relativo aos materiais construtivos definidos no projeto³³⁵, um funcionário do CEU relatava os casos de depredação dos vidros autoportantes presentes na parte administrativa do CEU. O coordenador de programas educacionais do CEU criticou alguns aspectos arquitetônicos que julga não se adequarem ao bairro: “A arquitetura daqui não foi feita para este bairro. São paredes de vidro. A nível Brasil eu acredito que não seria viável uma parede de vidro térreo” (E2). Em outro momento, complementou: “A pessoa que fez, fez para outro nível cultural” (E2).

Além disso, a telha plástica que fecha a lateral da quadra já foi muito danificada, imagina-se que pelas próprias bolas utilizadas nas atividades esportivas. Na última visita observou-se que foi instalado um gradil metálico entre o pátio e a área rebaixada da quadra, assim como uma tela têxtil que reveste toda a quadra.

³³⁴ Além desta, estava previsto em projeto outra semelhante, não construída.

³³⁵ Destaca-se a materialidade aparente de toda a escola, dos elementos estruturais, das treliças e contraventamentos da cobertura, das telhas, gradis, luminárias.

Figura 69 | Implantação original do projeto do CEU Pimentas e abaixo implantação modificada, segundo o que se observou in loco

Fonte: Elaborada pela autora (2018) a partir de figura da planta do projeto.

Figura 70 | Vista do pátio interno do CEU Pimentas a partir de passarela do segundo andar

Fonte: Autoria própria (2018). Destacam-se as modificações do acesso rampado aos vestiários, cuja área permeável foi reduzida em relação ao projeto original e que atualmente não se encontra vegetada. Ressalta-se também a criação do parquinho infantil.

Figura 71 | Vista interna do CEU Pimentas, com destaque à praça rebaixada e à pista de caminhada

Fonte: Autoria própria (2018). Sublinha-se o gradil do lado direito, cerceando todas as salas de uso da escola.

Figura 72 | Vista da quadra coberta do CEU Pimentas

Fonte: Autoria própria (2018). Nota-se as várias chapas onduladas de revestimento com furos, assim como as placas coloridas colocadas posteriormente, que não integrava o projeto original. As piscinas gradeadas, ao lado direito, encontram-se fechadas.

Observou-se pouca utilização do CEU durante o tempo em que se esteve ali, um sábado, sendo que a maioria dos presentes estavam utilizando a pista de caminhada demarcada no piso interno do pátio. O balneário estava fechado e observou-se utilização da quadra coberta. O

maior movimento concentrava-se nas salas da recepção e administração do CEU, pois estava sendo realizado o cadastro para a carteirinha³³⁶ que havia começado a ser exigida para entrada no equipamento. Segundo informações da entrevista e de acordo com cartazes pregados no mural do estabelecimento, notou-se se tratar de uma recente medida, somada à presença da guarda municipal e dos portões fechados sob a justificativa de maior segurança (após algumas ocorrências e relatos de problemas no CEU, tais como depredação, ameaças, uso de substâncias ilegais). Após estas ocorrências o acesso passou a ser controlado por um funcionário mediante apresentação de carteirinha do CEU ou RG (sendo que menores de 12 anos não podem entrar desacompanhados). Assim, a relação franqueada com a rua, como intencionado pelos arquitetos que o projetaram, foi interrompida. O vice-diretor da Escola lamentou a necessidade de tais medidas mas justificou-as em nome da segurança de seus alunos: “às vezes tinha brigas e a gente está separado só por uma grade” (E3, grifo nosso).

Figura 73 | Avisos do mural do CEU Pimentas, relativos à adoção de carteirinha para entrada e utilização do CEU

Fonte: Autoria própria (2018). Destaca-se igualmente o aviso referente à Guarda Civil Municipal, no qual constam os telefones para que o trabalho da guarda seja avaliado.

³³⁶ O coordenador de projetos educativos do CEU informou que desde dezembro de 2017 iniciaram a confecção de carteirinhas para o acesso no CEU, e naquele momento, depois de 3 meses, já haviam feito 5000 carteirinhas. Ele justificou tal carteirinha por problemas de segurança e de vandalismo na escola. Citou recorrentes vandalismos em uma sala emprestada para guardar livros da UNIFESP. Assim, a carteirinha é uma tentativa de inibir a “pessoa má intencionada” (E2), em sua opinião.

Figura 74 | Panorâmica do acesso ao CEU Pimentas, que configura um passeio urbano alargado e vegetado

Fonte: Autoria própria (2018). Destacam-se os portões de acesso fechados que condicionam a passagem à guarita de controle. No canto esquerdo, repara-se o gradil da escola e a presença de agentes da guarda municipal.

Figura 75 | Largo de acesso ao CEU Pimentas, que configura um passeio urbano alargado e vegetado

Fonte: Autoria própria (2018). Destacam-se os portões de acesso fechados que condicionam a passagem à guarita de controle, sob vigia da Guarda Civil Municipal. Destaca-se do projeto arquitetônico a projeção da cobertura sobre o acesso, configurando, quando abertos os portões, uma continuidade visual e espacial entre o passeio público e o equipamento.

Em entrevista à Coordenação dos Programas Educativos do CEU, o funcionário explicitou a grande demanda pelas atividades e pela utilização do espaço do CEU, e que todas as atividades propostas têm público. Dentre estas, citou como exemplos: Ballet, Ginástica Rítmica, Esportes, Jiu-jitsu, Karatê, Capoeira, Kung-Fu, Samba-Rock, Jogos de Tabuleiro, Corrida e Caminhada, Ginástica Geral, Inglês, Espanhol, Yoga, dentre outros. O funcionamento do CEU é das 07h às 21h. Aos finais de semana há poucas aulas/atividades e, portanto, afirmou que há um uso bem menor do que durante a semana. Quanto aos espaços do CEU, o entrevistado afirmou que a quadra coberta tem uso preferencial da escola, mas que todas as quadras podem ser utilizadas de acordo com agendamento prévio. As piscinas, entretanto, estão tratadas, porém paradas, devido à ausência de salva-vidas.

Ressaltou que a população que utiliza o CEU é de origem muito variada, enquanto o público da escola é constituído por pessoas do entorno, em geral. Sublinhou que há uma grande demanda inclusiva na escola deste CEU (pois havia priorização das famílias com filhos com deficiências para a alocação da família nestes conjuntos). Quanto a isto, o vice-diretor da escola afirmou que no CEU tem uma sede do AEE- Atendimento Educacional Especializado, atendendo muitos alunos com necessidades especiais (afirmou que a sala fica “lá no CEU”, e não na escola). O ensino de artes também é realizado em sala cedida pelo CEU.

Em relação ao bairro, o Coordenador entrevistado considera a realização do CEU como uma grande conquista à região. Acredita que na época de sua construção, a comunidade do Pimentas não tinha demanda para um equipamento de tal porte, mas que atualmente esta demanda foi gerada. Relatou que o entorno mudou e está mudando muito (citou os conjuntos habitacionais – advindos de ocupações, de áreas de risco, ela citou mais de 2000 famílias que recentemente mudaram para essa região–, o shopping, o terminal), mas não como influência direta do CEU. Relativo à proximidade com a UNIFESP³³⁷, afirmou que há uma relação muito boa, que a comunidade da Universidade utiliza espaços do CEU e empresta o teatro para a comunidade do CEU. Afirmou que o andar superior do CEU era utilizado pela UNIFESP para dar aula, até pouco tempo atrás, enquanto construíam seu próprio prédio.

Observou-se, na segunda visita à escola, a realização de atividades de cunho pedagógico questionável, propostas e realizadas por uma empresa do setor de seguros, a MAPFRE. Conversando informalmente com as pessoas que estavam com as camisetas de tal empresa explicaram se tratar de uma intervenção pontual no CEU Pimentas, visto que percorreriam vários CEUs de Guarulhos, realizando medições e aconselhamento com nutricionista, no quadro de uma campanha de prevenção de doenças do coração voltada às mulheres, intitulada “Empoderamento do coração”, que promoveu exame gratuito de bioimpedância e aconselhamento com nutricionista para mulheres da região.

A mesma empresa estava promovendo uma atividade com as crianças da escola, um teatro sobre prevenção de afogamento, realizado em uma ampla sala de dança do CEU. O espaço estava decorado com muitas bandeirinhas vermelhas da empresa, além de duas pessoas com as mesmas camisetas, as quais, à saída da atividade, entregavam um jogo da memória para as crianças, cujo verso de cada carta, além da embalagem geral, tinham escrito em grandes letras brancas sob fundo vermelho o nome da empresa. Ao fim da peça os atores agradeciam às crianças e à “MAPFRE Seguradora”. Os professores acompanhavam suas turmas nesta atividade e um comentou sobre como os alunos gostavam dessas atividades “diferentes” fora da sala de aula.

O secretário da escola, questionado sobre as atividades da MAPFRE, comentou se tratar de uma parceria e que a empresa já havia estado no CEU há dois meses para realizar uma dinâmica de segurança de trânsito. Comentou também sobre uma atividade de teatro ter ocorrido naquele ano, da “Companhia Esparrama”. Sobre essas parcerias, o vice-diretor da Escola destacou que são autorizadas pelo projeto “Escola 360”, da Prefeitura de Guarulhos, afirmando julgar muito benéficas tais atividades extras, em especial quando antecipam o conteúdo das atividades para que tenham sentido/conexão com o projeto pedagógico da escola³³⁸. O Escola 360 é um programa das Secretarias de Educação, Cultura e Esporte e Lazer

³³⁷ O vice-diretor da escola também mencionou as “parcerias” da UNIFESP com a escola: a escola recebe os residentes da pedagogia, utiliza o teatro da UNIFESP, participa de projetos de extensão da Universidade, além de os alunos da escola participarem de atividades na Universidade.

³³⁸ Quando não há relação, comentou que mesmo sendo difícil negar, eles podem fazê-lo. Afirmou ser muito necessário fazer essa avaliação (fazem uma consulta com os professores para ver se as atividades propostas interessam à comunidade docente).

da Prefeitura de Guarulhos, que visa incentivar e oferecer nos equipamentos públicos da cidade, atividades educativas, culturais, esportivas, tendo como espaço privilegiado de realização de tais atividades os CEU, tendo em vista que tais equipamentos são dotados de maior infraestrutura além de serem abertos à comunidade. Este programa será retomado posteriormente.

O entrevistado julga positivas tais atividades por propiciarem “lazer” às crianças da região, particularmente importante em uma região tão carente. Ainda sobre as parceiras, ressaltou a realização anterior de outras ações da MAPFRE no CEU, assim como do evento Hamburgada do Bem, de uma ONG. Ainda que com caráter muito distinto das atividades promovidas por empresas como MAPFRE, sublinhou a existência do Espaço da Mulher no CEU (programa da prefeitura de apoio e atendimento a mulheres vítimas de violência doméstica), que propicia um espaço de atendimento à comunidade do entorno.

Em uma espécie de inversão do sentido do projeto arquitetônico do CEU, o vice-diretor afirmou que a maior utilização do espaço do CEU pela escola se dá quando são oferecidas atividades externas ao cotidiano pedagógico: “A gente usufrui bastante do espaço do CEU em relação às atividades diferentes. Hoje mesmo vai ter uma parceria com a MAPFRE e aí vai ter um atendimento com as crianças [...] nossas crianças [...] é o público. Então vai, participa de teatro, de oficinas” (E3).

Figura 76 | Sala de dança do CEU Pimentas em utilização para teatro infantil promovido pela empresa seguradora

Fonte: Autoria própria (2018). Ressalta-se que tal sala é pouco utilizada pelas crianças e professores da EPG Profa. Jeanete Beauchamp, interna ao CEU Pimentas.

Ainda na segunda visita ao CEU, conversou-se informalmente com funcionária responsável pela “portaria” da escola, Cristina, e com um responsável por uma das vans escolares que presta serviço para a prefeitura, Jesuíno, já conhecidos da primeira visita ao CEU. Jesuíno, morador do bairro desde criança, afirmou que a região é de ocupação muito antiga, porém, só agora o governo havia “acordado”. Comentou que o bairro mudou muito, relatando o aumento da violência e referindo-se aos conjuntos de habitação social à frente do CEU como “quatro favelas” (justificou que a população de quatro antigas “favelas” ali residia), em moradias “dadas” pelo governo, em sua opinião. Cristina ressaltava a valorização da região, com o CEU, a UNIFESP, o Terminal, e maior quantidade de comércios.

Jesuíno queria deixar na escola alguns panfletos de uma escola particular (criada por ele e sócios), ao que Cristina riu, comentando da impossibilidade de algum dos alunos saírem da escola municipal para uma escola particular. Entretanto, em outro momento do dia, Cristina comentou sobre sua filha mais nova que frequenta uma escola privada, pois ainda não tem idade para estudar na escola municipal no interior do CEU. Entretanto, acrescentou que, conhecendo

a realidade da escola pública, fazia um esforço para deixá-la na escola particular.

Conversando com outra funcionária da escola, tomou-se conhecimento do funcionamento de 5 salas de EJA na Escola, no período noturno, totalizando aproximadamente 200 alunos (além dos mais de 600 alunos do ensino fundamental I, dos períodos da manhã e tarde). Apesar do CEU fechar às 21h, as aulas da EJA vão até às 23h, porém a direção informou que são liberados às 22h30 para coincidir com o horário de liberação dos alunos da UNIFESP, por questões de segurança.

Também se observou, acompanhando o vice-diretor, uma atividade de extensão universitária promovida por um grupo da UNIFESP (promovido por professores e alunos da Universidade) sobre pensamento algébrico, voltado aos professores voluntários da Escola que desejassem realizar o curso no horário de almoço. Reparou-se em alguns grupos conversando sobre como tal curso ajudou-os “a pensar ‘matemática’” e chamou a atenção a seguinte fala: “órgãos internacionais focando menos no cálculo e mais na resolução de problemas”, o que estabelece conexão com a lógica das competências, como elaborado por Laval (2004; 2012), a qual introduz nas relações pedagógicas um sentido de transformação gerencial na escola. A redução ao essencial, a aproximação dos conhecimentos escolares ao cotidiano prático, associado ao utilitarismo, veiculam a lógica das competências comuns elaboradas no seio da OECD e da Comissão Europeia.

No período da tarde, em contraposição às atividades promovidas pelo setor empresarial, observou-se a realização de uma atividade cultural na escola, uma oficina de dança de rua com um grupo de jovens locais, a convite de um dos professores da escola, em continuação à comemoração da Consciência Negra. Nesta atividade as crianças utilizaram o espaço da pracinha rebaixada, local que até o momento não tinha sido observado em utilização. As crianças pareceram se envolver muito com esta atividade, assim como os jovens artistas. Percebeu-se, assim, uma interessante forma de apropriação do espaço do pátio por atividades de formação cultural e social.

Figura 77 | Alunos da EPG em atividade extracurricular utilizando a pracinha rebaixada do CEU Pimentas, com grupo voluntário de dança de rua

Fonte: Autoria própria (2018).

Figura 78 | Pátio do CEU Pimentas

Fonte: Autoria própria (2018). O pátio como espaço de disputa, entre iniciativas pedagógicas/culturais (como a atividade de dança de rua com grupo de jovens, do primeiro plano da foto) e iniciativas de propaganda empresarial (atentar ao fundo para um carrinho vermelho, de propaganda da empresa parceira do Centro).

Após a visita de campo ao CEU e à escola, visitou-se o campus da UNIFESP ao lado, constituído de edifícios com térreos livres, de 3 e 4 andares, com *brises* metálicos, salas envidraçadas no térreo e um grande espaço aberto, com canteiros verdejados. Havia nas paredes muitos cartazes de manifestações estudantis, de resistência. Destaca-se uma frase escrita no pilar de um dos edifícios da UNIFESP: “Lugar de criança também é na universidade”.

Figura 79 | Frase escrita em pilar da UNIFESP

Fonte: Autoria própria (2018).

Na última visita realizada do CEU Pimentas, em junho de 2019, observou-se a mudança de localização da Escola no interior do CEU, de modo a enfim ocupar o espaço concebido, desde o início, para as salas de aula, a ala esquerda do andar superior do CEU. Entretanto, pelo fato da direção considerar que dessa forma a escola ficava muito “aberta” (apesar de já terem instalado inúmeros gradis fechando o corredor das salas de aula em relação ao restante do segundo pavimento), fechou-se todo o espaço do CEU para usos da comunidade em geral (exceto em atividades/cursos regulares) durante a semana, contrariando a proposta de tal equipamento. Este fechamento é particularmente problemático se levada em consideração a fala do Coordenador de Programas Educacionais do CEU, de que a maior parte das atividades se concentrava durante a semana, atraindo, conseqüentemente, maior público, do que em comparação à utilização do equipamento aos finais de semana.

Observou-se que a nova área do CEU ocupada pela escola já havia sim sido bastante gradeada: para além do guarda-corpo foi instalada uma alta grade externa. O terraço também foi gradeado, assim como a espécie de avarandado que dá vista para a rua, o que parecia injustificado pela baixa estatura dos alunos do ensino fundamental I, tendo em vista o guarda-corpo já presente.

Figura 80 | Vista do andar superior do CEU, salas atuais da escola municipal

Fonte: Autoria própria (2019). Observar em primeiro plano o portão entre escola e CEU e a extensão das grades para além do guarda-corpo.

Figura 81 | Grades da EPG Profa. Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2019). Observar que o gradeamento cerceou o espaço da escola e deixou subutilizado o espaço do CEU no primeiro pavimento. Passarela do CEU tornou-se caminho sem sentido, pois interliga a escola gradeada aos mezaninos das salas auditório (anteriormente utilizadas pela escola), utilizados como depósitos.

Inferese-se que o CEU Pimentas exemplifica a apropriação parcial de um programa educacional o qual, quando incorporado sem fortes conexões entre política, arquitetura e pedagogia, resultou em uma obra arquitetônica excepcional, porém vulnerável a apropriações que contrastam com suas finalidades imaginadas/propostas, facilitando inclusive a descaracterização e ressignificação do espaço físico.

2.5 Aproximações do trabalho de campo: CEU Pimentas e Escola Estadual Louis Braille

Figura 82 | Imagem aérea com indicação de dois estudos de caso e do percurso entre eles

Fonte: Elaborada pela autora (2020) a partir de imagem do Google Earth.

Após a realização de visitas às quatro escolas selecionadas e entrevistas com os arquitetos que realizaram os projetos e com os diretores dos estabelecimentos de ensino, foram definidas duas escolas (um CEU e uma escola estadual da FDE) situados em uma mesma localidade, a fim de tentar compreender como as instituições de ensino produzidos por diferentes organismos/programas de provisão de unidades educacionais relacionavam-se com um semelhante contexto urbano (devido à proximidade das mesmas, no distrito Pimentas). Um dos critérios de aproximação do estudo de campo foi a seleção das escolas nas quais foram observadas (nas primeiras incursões a campo) situações pedagógicas ou espaciais (pelo prisma da apropriação do espaço escolar) que pareciam demonstrar processos de transformações em curso, do sentido da escola pública. Observaram-se indícios dessas transformações do cotidiano escolar por exemplo a partir da abertura da escola a experiências de avaliações e planos de gestão escolar (como observou-se pelo Painel Gestão à Vista na Escola Estadual Louis Braille) ou de apropriações empresariais do espaço físico (como observou-se no CEU Pimentas, por meio de ações educacionais promovidas por empresas, via programa Escola 360). Contribuiu à definição a forma de recepção do trabalho da pesquisadora nas escolas durante as primeiras incursões em campo, a fim de possibilitar que o aprofundamento do trabalho de campo nas escolas selecionadas tivesse maior participação da comunidade escolar. Assim sendo, definiu-se à realização desta etapa de aproximação do trabalho de campo o CEU Pimentas e a Escola Estadual Louis Braille.

Assumindo o olhar externo da pesquisadora frente ao território estudado e reconhecendo a impossibilidade de aproximar-se do cotidiano escolar por meio de isoladas incursões em campo, decidiu-se pela proposição de tais oficinas como forma de diálogo com os agentes do espaço escolar, como os alunos, os professores, os funcionários, pais e comunidade participante da escola.

Tendo os territórios periféricos como espaço de análise das transformações das políticas educacionais e de suas reverberações na produção, utilização e gestão dos espaços escolares, a proposição de atividades relacionadas às temáticas urbanas da escola também possibilitaria observar como os alunos descreviam o território em que viviam, interpretavam as relações entre escola e o contexto social imediato (problemáticas urbanas locais, a relação da escola com o bairro) e ao contexto urbano metropolitano. A atividade que introduziu a temática do urbano e do território (em uma leitura de Raffestin, visto enquanto processo de construção social no espaço urbano) foi uma oficina realizada em conjunto com o grupo de pesquisa e extensão Cartilha da Cidade³³⁹, do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (IAU USP), campus São Carlos-SP, o qual a pesquisadora integra.

Nas demais atividades, realizadas em outros dias, foram debatidas outras temáticas, relativas ao projeto arquitetônico da escola, a percepção dos alunos a respeito deste, os usos cotidianos dos espaços, a visão dos alunos a respeito da educação e de como a formação se relaciona ao seu futuro (em especial como forma de análise da associação educação-trabalho).

Ressalta-se que no CEU Pimentas devido à dissociação entre escola e CEU, as atividades foram realizadas com uma turma de alunos do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp, com exceção de uma atividade proposta à comunidade frequentadora do CEU, realizada no sábado. Reforça-se que as atividades realizadas com os alunos (do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp e do 9º ano e 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Louis Braille) orientaram-se pela faixa etária e ano escolar,

³³⁹ O grupo foi criado em 2016 e desde então desenvolve pesquisas e elabora atividades (oficinas e jogos) centradas nas temáticas urbanas com crianças e jovens de escolas públicas, além de estudantes e pesquisadores em Universidades públicas.

adequando, para isso, a linguagem do debate e a problemática apresentada.

Também foi possível realizar uma atividade com os professores em cada escola, promovendo um debate³⁴⁰ a partir da leitura conjunta da introdução do livro de Laval, “A Escola não é uma empresa” (2004). Realizou-se, igualmente, uma atividade com pais e demais interessados da comunidade de cada instituição de ensino, partindo de um excerto da Constituição relativo ao direito à educação, com o objetivo de debater a respeito do papel da escola e da educação na atualidade.

As observações realizadas a partir das atividades que integraram esse conjunto de incursões em campo e oficinas (vide anotações e observações do campo no Apêndice E) foram de grande importância à leitura do território em que as escolas se situam e que ajudam a construir. Ressalta-se que buscou-se realizar atividades semelhantes nas duas escolas, embora a faixa etária diferente de ensino a que atendem (ensino fundamental I no caso da Escola Municipal interior ao CEU e ensino fundamental II e ensino Médio na Escola Estadual), as distintas redes de ensino (Municipal no interior de um Centro de Educação Unificado de Guarulhos no caso do CEU Pimentas e Estadual na Louis Braille) – com as decorrentes diferenças do ponto de vista de valorização profissional do professor, infraestrutura física e condição de manutenção da mesma –, e as especificidades do entorno urbano imediato e da comunidade escolar, contribuíram para que as atividades visibilizassem questões distintas da relação escola-bairro, escola-cidade, perspectiva dos alunos em relação à educação, projeto arquitetônico-usos no cotidiano escolar. Acredita-se que nesta variedade de questões reside a grande riqueza e sutileza do trabalho de campo realizado, cujas observações não podem ser comparadas abstratamente em pares, embora forneçam indícios de especificidades e ressonâncias entre territórios escolares periféricos analisados.

Considerações sobre as atividades de campo

O conjunto de atividades realizadas com os agentes envolvidos com os universos escolares dos estudos de caso revelou as potencialidades de uma abordagem de pesquisa de campo experimental, baseada em apresentações, dinâmicas, mapas, desenhos, colagens, debates, atividades de percurso pelo espaço físico, atividades escritas, leituras.

O múltiplo conjunto de atividades realizadas com os alunos foi fundamental para compreender a relação que estabeleciam com a escola, por múltiplas vias: a forma como percebiam a inserção da escola no bairro e no contexto urbano mais geral, do espaço físico escolar e das perspectivas e expectativas em relação à educação. As atividades propostas, assim como sua realização e as análises decorrentes, não constituem um todo homogêneo,

³⁴⁰ As questões que balizaram o debate foram as seguintes:

- 1.O que o autor define por “escola neoliberal”? Em que aspectos a escola se aproximaria do funcionamento de uma empresa segundo o autor? Você concorda com ele a partir de suas experiências enquanto professor(a)?
- 2.O que a escola neoliberal diferiria da escola tradicional?
- 3.O que você entende por políticas ou ações neoliberais na educação? Como tais políticas neoliberais impactam na escola e na educação? Isso é perceptível na(s) escola(s) em que você trabalha? Como?
4. A educação é um direito ou um serviço que pode ser comercializado? Como as políticas educacionais atuais (em âmbito federal, estadual e municipal) parecem entender a educação?
- 5.Em sua opinião qual é o papel da escola e da educação na atualidade? A escola deve servir principalmente à instrução/profissionalização ou à formação ampla do cidadão? Ainda é possível formar o cidadão no cotidiano da escola?
- 6.Como você define a profissão de professor e educador na contemporaneidade, frente às atuais políticas públicas educacionais?

entretanto, apresentam faces diversas de uma mesma problemática, que têm na escola ponto de confluência. Este conjunto de atividades como forma de aproximação à comunidade escolar e realização do estudo de campo revelou perspectivas não imaginadas, possíveis de serem desveladas apenas por quem habita cotidianamente estes espaços.

Destaca-se, das atividades realizadas com os alunos: do ponto de vista urbano, a leitura dos territórios periféricos a partir das carências infraestruturais e de equipamentos públicos (saúde, esporte, cultura, lazer) no entorno das escolas periféricas e a partir da promoção de políticas públicas específicas, como a habitacional; a associação entre dispositivos e/ou equipes de vigilância e controle como requisito para segurança; o questionamento relativo ao bom funcionamento de um equipamento/espço público quando gratuito.

Por meio dos desenhos dos alunos da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp (localizada no interior do CEU Pimentas) durante a 2ª e 4ª atividades, sobressaíram as representações de gradis, portarias, portões, em desenhos sobre a escola e sobre o bairro, sinalizando o impacto de tais elementos divisórios e/ou de controle de acesso, tão presentes na própria Escola/CEU Pimentas. Já durante 2ª atividade com os alunos de Ensino Médio da Escola Estadual Louis Braille, as discussões em grupo motivadas pela demarcação, nos mapas, dos locais de lazer, de insegurança ou de problemáticas urbanas constituíram rico momento da atividade, em que os alunos expressaram territorialmente sensações e problemáticas sociais. A questão das drogas, do tráfico e da violência foram uma constante em todos os grupos. Destaca-se também a importância dos CEUs como espaços de lazer, questão para a qual o fechamento parcial do CEU Pimentas para a comunidade durante os dias de semana e o grande controle de acesso mesmo aos finais de semana impacta fortemente a utilização e percepção do CEU como um espaço de lazer, de esporte e cultura para a comunidade, objetivos estes constantes na origem da concepção pedagógica e arquitetônica dos Centros Educacionais Unificados.

Quanto à relação com a educação sublinha-se a associação da formação às possibilidades de trabalho, salário e, de modo geral, um futuro melhor que de seus progenitores. Retomando Foucault (2008a), na fala dos alunos a educação foi associada a uma possibilidade de futuro individual, de retorno advindo da capitalização realizada pela educação, ao expressarem a associação entre educação, emprego, salário satisfatório etc. Alguns relacionaram inclusive com bens materiais, como o dinheiro em si, casa, carro. O comportamento dos alunos com base nos projetos e objetivos pessoais é uma lógica neoliberal de orientação por seus interesses, em um cálculo investimento-custo-lucro³⁴¹.

O futuro mais frequentemente associado ao trabalho do que ao estudo parece remeter a Laval *et al.* (2012), ao ressaltarem como a noção de capital humano e sua “acumulação” desigual propicia distintas relações dos estudantes face ao estudo: “Os estudantes mais talentosos terão interesse em ir o mais longe possível, pois obtêm um alto retorno sobre seu investimento, os menos talentosos tem o interesse de parar mais cedo, pois seu investimento não é rentável” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa³⁴²).

Em relação ao espaço físico escolar destaca-se a contestação do fechamento da escola à comunidade aos finais de semana (por conta da suspensão do Escola da Família da Escola Estadual Louis Braille) e do CEU à comunidade externa (uma aluna comentou que pouco adiantava ter uma piscina no CEU se este permanecia fechado), assim como o questionamento

³⁴¹ Também é interessante analisar sob esta lógica o programa “Projeto de Vida”, vigente nas escolas que aderiram ao PEI.

³⁴² “*Les plus doués des étudiants ont intérêt à aller le plus loin possible car ils bénéficient d’un haut rendement de leur investissement, les moins doués ont intérêt à s’arrêter plus vite car leur investissement n’est pas rentable*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

quanto ao impedimento de acessos e/ou utilização de determinados espaços das instituições de ensino.

Além disso, os alunos da Escola Estadual Louis Braille associaram os fechamentos em gradis da escola ao espaço físico de um “presídio” (embora em outro momento afirmassem a importância da grade para evitar problemas com os alunos) e aventaram a dimensão panóptica do vão entre andares de sala de aula. Sobressaiu, igualmente, a manifestação dos alunos quanto à carência de espaços de recreio e lazer (os alunos apenas têm acesso ao mezanino superior da quadra, no qual passam o intervalo andando em círculos), visto que a pequena arquibancada ao ar livre, que se interconecta com a porção de terreno junto à cota inferior encontra-se fechada aos alunos (por questão de dificuldade de vigilância dos alunos, por um reduzido número de funcionários disponível para tal “controle” e devido à falta de manutenção).

Também foi interessante observar a discussão entre os alunos da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp a respeito do que era o espaço do CEU e o que conformava o espaço da escola, manifestando dúvida quanto à divisão espacial artificial que foi fixada entre escola e equipamento. Foi significativo observar, durante a realização da 4ª atividade na pracinha rebaixada do CEU, como os alunos que estavam em horário de almoço no refeitório (na parte anteriormente ocupada pela escola, toda gradeada) passavam curiosos, observando pelo gradil o que aquelas outras crianças faziam, ocupando o espaço livre do CEU. Essa grade parecia marcar o abismo entre um interior gradeado e regulado por percursos fixos (sala de aula – refeitório – sala de aula) e uma atividade de debate e desenho no espaço do pátio, que havia sido concebido como um espaço comum do equipamento CEU e da escola que o integra. Revelava-se, assim, a ampla descaracterização do espaço de um equipamento que em sua origem pressupunha a formação ampla e integrada e não confinada a uma escola gradeada, localizada dentro do CEU, embora não adentrasse sua concepção político pedagógica e nem seu espaço coletivo.

Quanto às atividades com os professores, foi muito importante perceber, por meio da discussão de texto e compartilhamento de experiências, as dificuldades da atividade docente, as transformações do papel do Estado frente ao direito à educação (avaliações³⁴³, programas de destinação de verba, formas de controle e exigências de desempenho dos professores e o crescente papel de consultorias e empresas), assim como o esforço por garantir aos seus alunos uma formação crítica e cidadã não obstante os destinos de classe (expressos na escola e nas expectativas quanto ao mercado de trabalho).

Tais atividades foram particularmente interessantes a fim de compreender a percepção docente a respeito da reforma gerencial da escola, com base no que foi descrito por Laval *et al.* (2012). Várias falas aludiam elementos que compõe a lógica da reforma escolar em curso mundialmente: a orientação da escola ao mercado de trabalho³⁴⁴; o papel do Estado à execução

³⁴³ O coordenador de programas educacionais do CEU Pimentas, relativo às avaliações externas promovidas na escola, citou a Prova Brasil em âmbito nacional além de outra avaliação “diagnóstica” do município, parecida com o SARESP, segundo o vice-diretor. Considerou estas avaliações importantes, desde que seus dados sejam analisados e utilizados para melhorar as condições da escola (citou a realização de “Planos de Ação”), e que não sejam apenas vistas como ações de “controle”.

³⁴⁴ Ao que um professor bem distinguiu “preparação para o mundo do trabalho” de uma “preparação para o mercado de trabalho”, sendo que esta última que representaria a situação atual, em sua opinião. Compreendeu-se tal fala a partir da alteração do papel da orientação escolar (LAVAL *et al.*, 2012). Outro professor ressaltou a inversão das prioridades da educação, visto que na Constituição a qualificação ao trabalho era o último objetivo apresentado, porém na contemporaneidade parecia ter se tornado prioridade.

das políticas neoliberais³⁴⁵ e como estas reduziam a formação³⁴⁶; criação de nichos de mercado educacional lucrativos a partir da precarização da escola pública, sobretudo no ensino superior; a submissão do cotidiano docente a um controle semelhante ao do setor empresarial³⁴⁷; a culpabilização dos professores; o discurso de reforma escolar pela inserção da lógica gerencial e seu papel à maior eficiência dos recursos humanos, desatrelada da necessária ampliação dos investimentos públicos à educação; noção das competências e habilidades socioemocionais³⁴⁸; o falso argumento da eficácia das reformas implementadas; a educação como produto comercializável em um mercado escolar; a subjetivação neoliberal³⁴⁹.

Carlos (E7), entrevistado individualmente, ressaltou como a visão gerencial da educação já está presente no contexto da escola pública, por meio do reforço da meritocracia e da competição entre professores (e de seus impactos à categoria); do financiamento educacional por projeto e/ou por desempenho dos professores; de avaliações propostas por consultorias privadas; do discurso produtivista e do controle por dados e/ou indicadores; por meio de avaliações e programas antipedagógicos advindos de uma lógica empresarial e privatista. Destacou a necessidade de relacionar o conjunto dos múltiplos programas, avaliações e ações à tal lógica, afirmando que a análise isolada destes era reduitiva e insuficiente. Sublinhou o desmonte educacional e a dimensão de “barbárie” associada a essa visão privatista da educação, que abstrai o complexo trabalho docente.

Entre as ações realizadas ou em curso que melhor exemplificam a reforma gerencial da escola, de acordo com o debate com os professores da escola estadual, destacam-se o citado MMR e também o Programa de Ensino Integral (PEI). Como dito anteriormente, o MMR, proposto por uma consultoria privada, leva à escola um modelo de gerenciamento privado, baseado em diagnóstico, metas, indicadores, correções. A ênfase não está no aumento do investimento, mas sim na busca por maior eficiência dos recursos humanos – em uma espécie de “viração”³⁵⁰ (TELLES, 2006) docente –, que estimula a competição escolar e infere-se que, por consequência, também a estigmatização dos estabelecimentos “problemáticos” e com baixos indicadores.

A respeito dos indicadores educacionais, destaca-se a compreensão de Laval *et al.* (2012), de que os indicadores propiciam visibilização às famílias do “‘valor agregado’ que a escola poderia proporcionar aos filhos para que, como ‘consumidores’ de serviços escolares, estivessem bem informados sobre o ‘produto’ que estavam pedindo” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa³⁵¹). Entretanto, destacam que a avaliação das famílias a respeito da qualidade de determinado estabelecimento escolar concentra-se, sobretudo, em sua frequência social:

³⁴⁵ Uma professora comentou a respeito dos “vouchers” educacionais, a partir dos quais o Estado gradualmente se desresponsabilizaria da educação, visto que esta seria realizada pelo setor privado, com subsídio público.

³⁴⁶ Um professor falou em uma formação reduzida à alfabetização para o mercado de trabalho.

³⁴⁷ Uma professora ressaltou algumas dimensões desse controle, como horário de entrada, saída, horário para comer, rendimento preestabelecido a cumprir.

³⁴⁸ Uma professora relatou a introdução de duas novas disciplinas, inteligência emocional e tecnologia, as quais motivaram a criação de um curso do governo para os professores. Ela questionava o porquê de acatarem e mesmo competirem por realizarem tal curso.

³⁴⁹ Um professor pareceu relatar este aspecto ao afirmar que o neoliberalismo ia cerceando até que a pessoa se visse inteira “amarrada”.

³⁵⁰ Retomando termo empregado por Telles (2006) e inúmeros outros pesquisadores.

³⁵¹ “[...] ‘valeur ajoutée’ que l’établissement pouvait apporter à leurs enfants afin que, ‘consommateurs’ de services scolaires, eles soient bien renseignés sur le ‘produit’ qu’ils demandaient” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

É a "boa frequência" do estabelecimento que prevalece, independentemente da origem social das famílias (em graus variados, no entanto). Se, para as famílias de classe alta, a lógica de performance permanece muito forte, para outros grupos sociais, incluindo cada vez mais as classes trabalhadoras, procurar colocar o filho em um bom, ou mesmo muito bom, estabelecimento está baseado em uma lógica de proteção (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa³⁵²).

Os autores ressaltaram se tratar de um mercado distinto, cujo valor é definido sobretudo pelo seu "capital social", ou seja, pelos "consumidores" que o frequentam.

Retomando a discussão com os professores, o PEI muda o papel da orientação no sistema escolar, a qual assume grande protagonismo, a partir dos "projetos de vida" dos alunos. Altera-se, igualmente, o papel do professor³⁵³ e impacta-se mesmo sua seleção ao programa. Ademais, opera, como muitos pesquisadores, professores e sindicatos já afirmaram, uma espécie de reorganização escolar velada, cuja dimensão talvez mais crítica seja o fechamento das salas do ensino noturno, questão que será retomada posteriormente.

O que estes dois programas parecem enfatizar, como repetidamente colocado pelos professores, é o foco na gestão em detrimento dos processos pedagógicos. Além disso, evidenciou-se pelo debate com os professores a forma difusa com que a lógica gerencial é implantada, pois apenas no decorrer do processo que se compreende seus objetivos e o que de fato altera na escola³⁵⁴. Observou-se que a lógica geral das propostas não é clara e não parece suscitar uma opinião coletiva homogênea por parte dos docentes.

Sublinha-se igualmente as falas que marcavam a distinção entre o sistema educacional público e o privado e dentro do sistema público o olhar à diferenciação territorial das políticas educacionais. Uma professora ressaltava a distinção entre sistema público e privado a partir do retorno esperado à formação, embora ambos estivessem submetidos ao sistema econômico. Deprendia-se da sua fala que, enquanto a escola pública objetivava formar mão de obra barata³⁵⁵ e com escassos direitos trabalhistas, as escolas privadas desejavam formar mão de obra que obtenha maior rentabilidade de seu capital humano. Tal comentário vem de encontro com o que pesquisadores afirmam a respeito das desigualdades entre escolas públicas e privadas, sendo os professores inseridos, segundo Linares e Bezerra (2019, p. 131), no "combate histórico e cotidiano" contra tal dualismo: "Nesse tabuleiro, a escola pública ocupa um lugar de transmissora inferior de conhecimentos, agência privilegiada de preparação para funções subalternas" (LINARES, BEZERRA, 2019, p.131).

Quanto às políticas neoliberais, um professor ressaltou o fato de visarem outras dimensões, em detrimento do ser humano, o que uma outra professora caracterizou como uma dimensão cruel do neoliberalismo.

Quanto à dimensão arquitetônica das escolas, julgou-se relevante quando um professor da Escola Estadual afirmou que a questão estética parecia difusa quando adentrava na esfera da realização política, o que pareceu expressar a percepção da sobreposição dos interesses

³⁵² *"C'est la 'bonne fréquentation' de l'établissement qui l'emporte et ceci, quelle que soit l'appartenance sociale des familles (à des degrés divers néanmoins). Si, pour les familles des classes supérieures, la logique de performance reste très affirmée, pour les autres groupes sociaux, y compris et de plus en plus les classes populaires, chercher à mettre son enfant dans un bon, voire un très bon établissement procède d'une logique de protection"* (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

³⁵³ Ressaltaram que a carga burocrática é aumentada em detrimento da possibilidade de focar no processo pedagógico.

³⁵⁴ Como destacado por uma professora a respeito do MMR: "ninguém sabia o que era de verdade".

³⁵⁵ Outro professor reiterou que seus alunos da escola pública são formados para desempenhar este papel na sociedade, como se estivessem destinados a ocupar tal lugar na divisão social do trabalho, ou seja, os trabalhos precarizados, de baixa remuneração e valorização.

políticos (neste caso, de execução de uma reforma educacional gerencial) sobre os de ordem arquitetônica.

Uma outra professora sublinhou as políticas de massificação do ensino superior nos anos 2000, o que alterou a escola pública como preparação exclusiva ao mercado de trabalho. Entretanto, enunciou que esta orientação ao trabalho parecia agora retornar. Porém, deve-se destacar a especificidade do momento atual, de como a relação entre formação e mercado de trabalho alterou-se, com base na lógica de competências e nas novas formas de trabalho e de trabalhador requeridos. Portanto não é apenas um retorno à orientação ao mercado, trata-se de uma nova forma de orientação, a um mercado de trabalho transformado.

Entre alguns professores percebeu-se o discurso da falta de “inovação” da escola e de como os instrumentos, os conteúdos e as avaliações são as mesmas de décadas atrás e que não têm mais sentido à realidade dos alunos. É justamente este discurso da mudança (“*discours du changement*”) que Laval *et al.* (2012) destacam que contribui à associação de forças díspares em torno de um projeto de reforma escolar, contando, inclusive, com a participação de muitos professores, que veem nisso uma possibilidade de solução dos problemas escolares, algo que muito desejam, porém que não encontrará aí o seu caminho. Percebeu-se igualmente o emprego da noção de capital humano, em discursos que basculavam entre a apropriação de tal noção e a crítica à sua utilização, entendida por alguns como empobrecimento da escola.

Chamou a atenção a fala de algumas professoras, ao ressaltarem a necessidade de motivar os alunos, chamar a atenção deles, como se tratasse de mais uma função que o professor devesse exercer, em adaptação ao seu público/cliente. A idealização do sistema de ensino de outros países, como do sistema educacional norte-americano, como, por exemplo, pela valorização do fato do aluno dispor de maior liberdade na escolha das disciplinas, pareceu igualmente inadequada, por sinalizar uma sedução ao modelo de personalização dos currículos segundo o projeto profissional dos alunos e em associação à lógica das competências.

Uma professora da Escola Estadual manifestou uma opinião crítica a respeito de literaturas clássicas e do conteúdo escolar tradicional de modo geral, por seu distanciamento da vida real dos alunos. A esse respeito, é necessário considerar o que Laval *et al.* (2012) afirmam sobre um moralismo considerado progressista, que nega a imposição de normas culturais aos jovens de classes populares, com a justificativa de ser muito distante de sua própria cultura, enfim, como “álibi para não educar mais as crianças das classes populares” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa³⁵⁶): “Escusado será dizer que esta rejeição falsamente radical da norma cultural leva a uma diferenciação social espontânea e a uma dependência mais direta da origem social como base para a ‘triagem escolar’” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa³⁵⁷). Assim, com a finalidade de evitar ser instrumento de imperialismo cultural, sob a justificativa de aproximar ou adaptar o ensino ao contexto de dificuldade, a seleção escolar a partir do meio parece ser reforçada.

O debate realizado com os professores contribuiu à visibilização de peças de um quebra-cabeça cuja totalidade parece de difícil compreensão, por grande parte das pessoas relacionadas às escolas e às políticas educacionais, como sinalizado por Laval (2004):

Sem dúvida já são conhecidos alguns dos elementos desse novo modelo e percebe-se melhor, graças a trabalhos cada vez mais numerosos, as tendências sociais, culturais, políticas e econômicas que dobraram o sistema escolar. Mas, não se vê sempre muito

³⁵⁶ “[...] alibi pour ne plus instruire les enfants des classes populaires” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

³⁵⁷ “Il va sans dire que ce refus faussement radical de la norme culturelle aboutit à laisser jouer les différenciations sociales spontanées et à faire reposer plus directement encore le ‘tri scolaire’ sur l’origine sociale” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

bem o quadro na sua totalidade, com suas coerências e suas incoerências. É o que nós tentamos fazer aqui, juntando as peças de um quebra-cabeças. Para se ater a algumas figuras do discurso dominante, nós devemos nos perguntar quais relações têm umas com as outras as imagens da criança-rei, da empresa divinizada, do gerenciamento educativo, do estabelecimento descentralizado, do pedagogo não diretivo, do avaliador científico, da família consumidora. Essas relações são pouco visíveis à primeira vista (LAVAL, 2004, p. XI).

Também permitiu observar que o vocabulário e as concepções de gerenciamento educacional e as lógicas de mercantilização e privatização adentram gradualmente no contexto escolar, sendo que a comunidade escolar docente constitui parte integrante desse processo, seja por oposição, resistência, distanciamento do debate, apoio (e muitas vezes por posições e ações que mesclam contradições).

Uma professora relatou as mudanças que lhes são impostas e cobradas, por pessoas que não pisam “no chão da escola”³⁵⁸. Ao comentar que o trabalho docente não é um trabalho mecânico, mas também emocional e afetivo, dimensões estas não consideradas nas inúmeras críticas que sofrem, aproxima-se ao que Laval *et al.* (2012) afirmam, ao relatar que no trabalho relacional docente reside espaço possível de resistência, devido a liberdades presentes na caixa-preta da relação de ensino-aprendizagem, segundo analogia dos autores:

Este grau de liberdade, como observaram alguns especialistas reconhecidos em gestão, é inerente a profissões complexas que pressupõem um poder de integração de múltiplos e heterogêneos parâmetros, tanto intelectuais como relacionais. Na nova situação, a simples manutenção das condições básicas para o exercício da profissão torna-se uma batalha a ser travada e a própria profissão torna-se um campo de batalha (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p., tradução nossa³⁵⁹).

Os professores relatavam, nesse sentido, as tentativas de oposição realizadas pelas escolas, tentando manter sua relativa autonomia, para não “acabar submisso”.

Já por meio da conversa com os pais/comunidade escolar foi significativo observar a forma como enxergavam a relação com os professores, reiterando muitas críticas aos docentes baseadas em uma noção corrente (muito interessante à compreensão da educação como serviço e não mais como direito, e que por isso deve ser “avaliada” e controlada pelos clientes, “famílias”, que realizam o investimento escolar³⁶⁰), de culpabilização dos professores por muitos problemas de outras ordens (da política pública, da falta de investimento etc.). Em suas falas observaram-se também os vários enunciados “prontos”, como esperança na educação como garantia de ascensão social e de bom emprego, fórmula que vê sua validade questionada atualmente.

Destacam-se as falas de um pai de aluna da Escola Estadual, por meio das quais percebeu-se, em vários momentos, traços da racionalidade gerencial e neoliberal: a sugestão de certificações (semelhante à OAB) para professores; o argumento da privatização da educação pública como meio de garantir maior eficiência escolar, maior qualidade do trabalho docente assim como maior capacitação dos jovens ao mercado de trabalho; privatização mantendo a

³⁵⁸ Outra professora, da Escola Estadual, relatava que a rotina docente não era levada em consideração e que as reformas implementadas eram “para inglês ver”. Porém, se não funcionassem, os professores eram culpabilizados.

³⁵⁹ “*Cette part de liberté, comme l’ont constaté certains spécialistes reconnus du management, est inhérente à des métiers complexes qui supposent un pouvoir d’intégration de paramètres multiples et hétérogènes, aussi bien intellectuels que relationnels. Dans la nouvelle situation, le simple maintien des conditions élémentaires d’exercice du métier devient un combat à mener et le métier lui-même se transforme en un terrain de lutte*” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p.).

³⁶⁰ No caso da educação pública compreende-se tal termo não como investimento monetário direto, mas sim pelo investimento expresso em poupar os filhos de trabalhar (parcial ou integralmente) para poderem frequentar a escola.

educação gratuita (comentando sobre os recursos possíveis de serem “explorados” dentro da escola); o mercado de trabalho competitivo e dinâmico que exige outras qualificações do trabalhador e outro tipo de formação escolar; competição³⁶¹ como algo saudável; a noção de que cada um tem que se superar continuamente; a necessidade de instauração de um regime de trabalho privado, com riscos, aos professores, para que estes se engajem mais fortemente ao ensino. Apesar dessa lógica expressa em sua argumentação, em outro momento, de modo bastante contraditório, manifestou-se contrário à privação de liberdade dos professores, afirmando a necessidade de se discutir política na escola, fala reiterada pelos jovens que participavam do debate.

Pela fala de um dos jovens que participou da atividade percebeu-se a angústia e a incerteza em relação ao futuro e em relação à sua própria “capacidade”. Concordando com o discurso do pai de aluna ali presente, argumentou que na escola privada os professores conseguem incentivar mais os alunos a estudar. Este jovem defendia a competição como um incentivo a melhorar, espelhando-se nos alunos de maior desempenho, porém atribuindo um sentido de ajuda mútua entre colegas. Essa valoração positiva da competição, visto que mesclada à ajuda ao próximo, parece retomar o que a professora, escritora e ativista social norte-americana Bell Hooks afirma:

A educação competitiva raramente funciona para estudantes que foram socializados para valorizar o trabalho para o bem da comunidade. Isso os rasga ao meio, despedaça-os. Eles experimentam graus de desconexão e de fragmentação que destroem todo o prazer do aprendizado (HOOKS, 2019, p. 206).

Este mesmo jovem, quando questionado do porquê imaginava que muitas organizações estavam investindo massivamente em educação, afirmou que esperariam um retorno, por meio da qualificação do profissional ao trabalho, sinalizando, mesmo que intuitivamente, a razão político-econômica por detrás da grande influência de organizações supranacionais aos sistemas de ensino.

Foi interessante observar nas falas dos participantes os discursos políticos e as noções amplamente divulgadas na mídia que as atravessam, resultando em um todo argumentativo muitas vezes contraditório. Os nós de coerência que agrupam as falas advêm das experiências e realidades dos atores, associadas a um processo de subjetivação neoliberal generalizado.

Quanto à atividade realizada com os pais que frequentavam o CEU Pimentas destaca-se a associação com a empresa vista, por dois participantes do debate, como algo positivo enquanto que o terceiro participante se opôs fortemente, expressando que a escola não deve buscar lucro e que o “conhecimento não é um produto que se vende”. Pois é exatamente esta lógica que se observa com as reformas em curso, visto que a economia do conhecimento, como descrito por Laval *et al.* (2012) associa o conhecimento a um produto mercantilizável. E a escola torna-se empresa produtora de capital humano, enquanto a educação passa a ser regida pela lógica investimento-custo-lucro. Este participante também citou outras características ligadas à subjetividade neoliberal e que impactam a educação pública: a formação acrítica e voltada ao mercado de trabalho, a lógica do empreendedorismo, a responsabilização individual, sujeição individual em prol do trabalho.

Entretanto, em outro momento este mesmo participante comentou sobre a necessidade do professor ser um “mediador” e da escola se esforçar para ser interessante e instigante. Com isso, reiterou-se o que os autores afirmam, de que o discurso de renovação escolar atrai pessoas bem-intencionadas, pessoas que querem acreditar que tais

³⁶¹ Julgou-se muito interessante o momento em que um professor questionou a competição como característica natural do ser humano, argumentando com base em culturas de povos indígenas.

transformações possam resolver os problemas da escola desde a República. E que justamente por esse motivo, observam-se governos de direita e de esquerda seguindo uma direção semelhante quanto às políticas públicas de educação, associados a um grupo muito heterogêneo de apoiadores, dentre pedagogos, sociólogos e outros. Esta é a grande dificuldade: compreender como tais peças se ligam, como mudanças pontuais e noções oriundas da discussão das novas pedagogias conectam-se a uma lógica geral de transformação gerencial da escola.

Este participante ponderou que a crescente necessidade de qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho deve ser realizada de forma acrítica, para constituir “massa de manobra” e massa de reserva. Já a partir da fala de outro pai que participava do debate, relevou-se a influência das famílias à diferenciação entre estabelecimentos e a competição cada vez mais acirrada no território escolar. Em outro momento, manifestou sua crítica ao espaço físico gradeado e com controle de acesso, que expressava uma dimensão de “aprisionamento”, em sua opinião.

Uma participante também afirmou ser favorável à criação da portaria no CEU, com identificação das pessoas que adentram o equipamento. Destacou, em sua fala, a necessidade de policiamento (citou “ronda”) escolar, a fim de “intimidar” os alunos. Esta dimensão será retomada no 4º Capítulo.

Por fim, vale salientar que as atividades permitiram vislumbrar os vários meios pelos quais esses múltiplos membros da comunidade escolar configuram-se como agentes tanto de resistências às transformações neoliberais da educação quanto de promoção de tais transformações, ainda que motivados por desejos de melhorias na escola e na educação. A promoção de tais transformações pode se realizar a partir da adesão (voluntária, involuntária ou mesmo compulsória) aos programas e avaliações exigidas/promovidas, pela abertura da escola a parcerias e atividades de finalidade pedagógica contestável, por demandas de mudanças embaladas pela vontade de inovação nas práticas e espaços (cultivada por iniciativas múltiplas, que podem advir de políticas oficiais, de empresas ou ainda da mídia), entre outras.

Enfim, agentes motores das políticas, programas, avaliações, inovações de caráter neoliberal, mercadológico ou privatista. Entretanto, são ações realizadas concomitantemente às iniciativas de resistência a essa mesma racionalidade, ou seja, iniciativas de formação pública humana, crítica, cidadã e de qualidade (como observado por meio do esforço dos professores em compreender a realidade social e pessoal de cada aluno, dar atenção às suas dificuldades e necessidades e buscar tornar visíveis os poderes e interesses por detrás do que é produzido socialmente). O posicionamento e a participação dos agentes escolares, muitas vezes de formas aparentemente contraditórias às suas boas intenções, frente às transformações educacionais em curso constitui questão que será retomada no 4º Capítulo.

2.6 Entre escolas da FDE e dos CEU

2.6.1 As distinções entre FDE e CEU por meio das opiniões dos agentes a elas vinculados

A fim de explicitar outras distinções entre a produção escolar das duas institucionalidades, retomam-se a seguir trechos das entrevistas realizadas com agentes relacionados à FDE e ao CEU.

O arquiteto envolvido com o projeto arquitetônico padrão dos CEUs, ressaltou a impossibilidade de comparação entre CEU e FDE devido aos distintos funcionamentos dos

órgãos em que estas produções escolares foram geradas (EDIF no caso dos CEU e quanto à produção escolar estadual a Fundação, subordinada à Secretaria da Educação). Manifestou sua opinião de que, enquanto fundação que projeta e constrói unicamente escolas, em mais de 600 municípios do estado de São Paulo, manifesta-se como política de cima para baixo e de fora para dentro³⁶². Criticando a “liberdade de fazer o desenho” (E14) da FDE, o “cardápio” (E14) no qual os “arranjos em cima de combinações modulares com um dado sistema construtivo” (E14) se baseiam, sustentou a liberdade de discussão do programa escolar. Sustentou a relação entre concepção arquitetônica e concepção pedagógica, porém ponderou que se sobrelotar as classes ou se não tiver condições mínimas ambientais³⁶³, o efeito é muito similar, independente se se tratar de uma sala projetada por EDIF ou pela FDE.

Já o funcionário entrevistado do Departamento de Obras e Serviços da FDE sustentou que ambos atuam como equipamentos de referência. Comentou sobre o CEU ter um programa muito mais amplo, o qual contribui para ser mais referenciado, entretanto acredita na equivalência das obras da FDE e CEU, do ponto de vista arquitetônico. Afirmou não ter havido diálogo entre as experiências do CEU e da FDE, porém, no processo de pesquisa para montar os editais de obra e contratação se depararam com a experiência do CEU, mas “sempre buscando montar o nosso” (E13).

Outros arquitetos entrevistados que participaram dos dois programas afirmaram a existência da influência da experiência pioneira dos CEU às revisões da FDE. Um destes, que havia trabalhado em projetos para a FDE e projetos de implantação do CEU, identificou uma relação entre os dois programas/instâncias de planejamento e construção escolar ao enunciar:

Naquele momento, eu pelo menos senti que havia...que as arquitetas coordenadoras do programa da FDE, da contratação de projetos...viram no CEU uma oportunidade. [...] Esta é a minha interpretação. Como tinha uma certa rivalidade política entre prefeitura e estado, os CEU, que acho que foram um programa muito bem-sucedido, viraram um chamariz e aí, as arquitetas viram de forma muito correta, a possibilidade de convencer [...] a própria burocracia do estado a investir nas obras das escolas fazendo delas elementos que pudessem ter uma certa representatividade local [...] Quando veio esta oportunidade elas souberem aproveitar. Utilizando o mesmo sistema construtivo só que com mais flexibilidade, que acho que foi uma coisa

³⁶² Destacava, portanto, a necessidade de autonomia dos municípios.

³⁶³ Dentre tais condições citou o número de alunos por sala, opinando ser um número muito elevado na rede estadual. Quanto ao número máximo de alunos por sala de aula na rede estadual segue-se a Resolução SE 2, de 8-1-2016, segundo a qual, “Artigo 2º - As classes de alunos serão constituídas, de acordo com os recursos físicos disponíveis e na conformidade dos seguintes referenciais numéricos:

I - 30 alunos, para as classes dos anos iniciais do ensino fundamental;

II - 35 alunos, para as classes dos anos/séries finais do ensino fundamental;

III - 40 alunos, para as classes de ensino médio;

IV - 45 alunos, para as turmas de educação de jovens e adultos, nos níveis fundamental e médio” (SÃO PAULO, 2016, On-line). Entretanto, há uma cláusula na mesma resolução que prevê situações excepcionais que ultrapassem tais referenciais: “§ 2º – Excepcionalmente, quando a demanda, devidamente justificada, assim o exigir, poderão ser acrescidos até 10% aos referenciais estabelecidos nos incisos de I ao IV deste artigo” (SÃO PAULO, 2016, On-line). Tal cláusula, de 2016, foi amplamente criticada, justamente por regulamentar expansões do número de alunos por sala, vide Maciel (2016, On-line) e Governo [...] (2016, On-line). Na página web desta última matéria foi divulgada a resposta da Secretaria da Educação frente a tais críticas, no qual é interessante observar a relação estabelecida entre tal Resolução e o Plano de Reorganização Escolar revogado, inferindo que, na ausência de aprovação do Plano tornou-se necessário fixar um limite à inclusão de alunos em salas que já ultrapassam os referenciais numéricos: “O objetivo da reorganização – que será amplamente discutida neste ano – era entregar escolas melhores, com ambientes mais preparados, além de utilizar classes ociosas disponíveis nas unidades. Desta forma, salas com baixa demanda receberiam alunos de classes com mais estudantes, proporcionando equilíbrio dentro de cada módulo. A Resolução SE-2, de 8-1-2016, normatiza a inclusão de alunos, em casos excepcionais – como em áreas de mananciais, de regularização fundiária, por exemplo, onde não se consegue construir novas escolas –, em salas que já trabalham dentro do módulo, e estabelece um teto de até 10% para esse recebimento, criando uma espécie de trava, que antes não existia” (GOVERNO..., 2016, On-line).

positiva... [...] permite um arranjo do programa variado. [...] E acho que esse tipo de variação não se deu no programa do CEU, em que o programa foi pensado de uma forma mais engessada (E26).

Comentou a respeito da ocupação densa das escolas da FDE, muito mais densas que o CEU, e como que as experimentações das formas de convívio no último pavimento vinculavam-se à essa densidade e verticalização. Relativo ao programa da FDE, ressaltou uma perenidade muito grande: “O programa é extremamente fechado, padronizado, inclusive do ponto de vista das relações espaciais, associadas às atividades didáticas, eu acho que o programa é muito pobre, muito empobrecido, sem recursos [...] É o mesmo programa das escolas republicanas” (E26). Apesar das dificuldades da escala da rede e das intervenções, ressaltou sua crença de que a questão do programa deveria ser enfrentada. Definiu as obras que realizou sob o ponto de vista deste mesmo programa fechado, como “arranjos de programas fechados em que a gente procurava potencializar as relações do programa ou com o chão, ou com a paisagem, ou principalmente com os espaços de circulação e convívio, os espaços entre” (E26). Enfatizou como são esses espaços-entre que foram muito explorados nas obras da FDE e também no CEU, com as varandas, os pátios vazados etc.

No que diz respeito aos CEU, valorizou o investimento na relação entre Secretarias, entre programas complementares (educação, cultura, esportes): “O CEU é mil anos-luz de distância da FDE, principalmente os CEU da primeira leva, da Marta Suplicy, que do ponto de vista programático são muito interessantes. Poderia ser assim nos outros programas também” (E26).

Enunciou também uma crítica a respeito da manutenção dos edifícios por parte da FDE, explicitando que o limite que o edifício resiste sem manutenção é extrapolado. Quando questionado quanto ao momento atual, afirmou: “A política pública social, na situação política atual está em decadência, em descrédito. Nós estamos vivendo o oposto, o reverso de uma política social urbana. Tudo isso é reflexo desse momento” (E26). Portanto, reiterou sua compreensão de que períodos anteriores das políticas sociais, mais frutíferos, só foram possíveis devido à conjuntura política:

A FDE só fez essas escolas porque naquele momento o PT estava numa posição de provocar políticas de qualidade, assim como foi com o governo da Luiza Erundina, mas com menos recursos. Na história se vê que esses governos foram de fato capazes de movimentar este campo, de fazer andar, avançar, de fato. Não tendo essa iniciativa é evidente que tudo tende ao desmonte, à não tomada de iniciativa, à manutenção das coisas como elas estão (E26).

Outro arquiteto, que também havia realizado projetos de implantação dos CEU na primeira fase e também projetos para a FDE reiterou que a experiência pioneira foi a da prefeitura. Precisou que arquitetos da FDE procurassem a equipe de EDIF a fim de compreender como tinha sido o processo de projeto e execução dos CEU para que também realizassem obras pré-fabricadas. Relativo às distinções dos programas escolares do CEU e FDE, citou escolas estaduais sem laboratórios, biblioteca e outros espaços que julga importantes. Quanto ao CEU, ressaltou os espaços oferecidos para realização de atividades para além de instrução convencional³⁶⁴: biblioteca, padaria, áudio visual, área para skate, aula de música. Indagado, na sequência, se os projetos arquitetônicos das duas instituições correspondem a seus ideais pedagógicos, afirmou que o projeto arquitetônico do CEU primeira fase é muito adequado à sua

³⁶⁴ Um funcionário entrevistado, do programa Escola da Família em um dos estudos de caso, ressaltou essa variedade de espaços programáticos entre CEU e a escola em que trabalhava, da FDE: “Aquele CEU de São Miguel é maravilhoso. Tem um anfiteatro lá que é um espetáculo [...]. Piscina!” (E5).

concepção pedagógica.

O arquiteto da Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE) da Secretaria de Educação definiu os projetos do CEU como grandiosos e de grande visibilidade, com uma proposta interessante, principalmente nas áreas em que foram construídos. Porém questiona a oferta excepcional e a necessidade de existência de muitos outros equipamentos de tal porte. Quanto à comparação entre CEU e FDE afirmou:

O estado sai muito prejudicado porque ele acaba ficando com tudo o que o município não assume e o CEU tem a quantidade de matrículas X, ele recebe aquilo. Se exceder aquilo, os alunos que procurem qualquer escola do estado. [...] Não vou dizer que seleciona... mas assim, chegou naquele número de matrículas dele, que vou dizer que é baixo, porque atende classes com menor número de alunos, salas menores. Chegou naquele número, a demanda que se vire, que procure o estado. E o estado tem que receber todos. Todos. Independentemente da quantidade de alunos que haja. [...] Aí o estado chega no número máximo de alunos no módulo, aí o estado tem todas as salas ocupadas em todos os turnos, o estado tem que prover transporte para outras unidades escolares. Então a prefeitura fica numa posição relativamente confortável. Ela passa esse ônus de atender todo o restante que ela não quer, e muitas vezes o restante é muito... [...] Então mal ou bem você está escolhendo a demanda. Para ficar em uma escola que vai dar mais condições, porque tem poucos alunos, tem programas específicos [...] Então está em uma condição de atendimento muito melhor (E15).

Em um momento seguinte, retomando a diferenciação entre FDE e CEU, ponderou ser uma oferta educacional muito desigual.

Outro arquiteto entrevistado argumentou com base na dimensão da escala do atendimento. Elogiou a atuação da FDE, com uma imensa rede presente em todo o território urbano. Entretanto, ressaltou que o enfoque é ainda na questão das quantidades:

A FDE ataca uma questão que eu julgo ser uma questão moderna, que é ainda das quantidades. Quando você tem uma escala muito grande de coisas para fazer [...] você chega na pré-fabricação e na repetição. Não tem jeito, você tem que vencer um número, feitas às críticas à modernidade, que é também um valor...a questão de escala (E24).

Entretanto acredita que o programa poderia ser adequado a cada caso, ou que fosse um programa maior para todas as escolas construídas (ideia que enunciou enquanto próxima do programa dos CEU).

Indagado a respeito do grau de liberdade frente ao conjunto de normativas, respondeu: “Eu gosto de pensar no papel da circunstância e do acaso em cada projeto. Depende do analista, da construtora, depende de uma série de fatores” (E24). Comentou sobre aspectos em que teve grande liberdade e outros de maior limitação: “acho que eles tentam matizar, usar o equilíbrio entre a regra e a exceção. Porque a regra consegue olhar para a produção em escala e a exceção faz com que a gente tenha um objeto mais bem inserido em cada lugar, em cada contexto” (E24).

Quando indagado a respeito das distinções do CEU e FDE enunciou sua visão de complementaridade entre os programas:

Eu vejo como dois programas complementares. Duas ações distintas, mas complementares. Os dois são muito bons [...] mas todos têm dificuldades. [...] A rede do CEU é uma rede bem menor, com poucos elementos, mas elementos maiores³⁶⁵, que de certa forma conseguem abranger a cultura de uma maneira geral [...] cultura, esporte e lazer. [...] E constroem centralidades. Tem um namoro lá atrás com as escolas parque. [...] É complementar porque precisa de uma rede mais ampla, mais

³⁶⁵ Citou, neste momento, uma estimativa do custo destas obras, sendo aproximadamente 4 milhões para a construção de uma escola da FDE e algo como 20 milhões para a construção de um CEU.

potente, com mais unidades, que é o estado³⁶⁶, e que não dá conta do teatro, das piscinas... (E24).

Citou como uma problemática do CEU a “condomínialização da cultura e do lazer” (E24): “deveria construir cidade, no sentido de ser aberto mesmo” (E24). Segundo o entrevistado esta dimensão ocorre na medida em que os equipamentos são fechados por questões de segurança: “Mas isso é um problema de gestão, não é um problema de arquitetura” (E24).

Ainda outro arquiteto, que havia projetado equipamentos CEU para outros municípios, focou a questão do padrão construtivo, afirmando não gostar dos pré-moldados por perceber nisto uma “arquitetura industrializada” (E26). Admitiu não gostar da ideia de utilização maciça de um projeto padrão, como os CEU São Paulo, da solução dos caixilhos de ferro – disse ser uma solução técnica “um passo atrás” (E26) –, entretanto, reconhece a utilização da pré-fabricação tendo em vista a ambição e a escala do Programa CEU de São Paulo. Admitindo a influência do convívio com arquitetos da equipe de EDIF durante experiência docente, ressaltou a importância dos espaços comuns e de sociabilidade em uma escola que se abre à comunidade.

2.6.2 Entre programa arquitetônico, concepção político pedagógica e permeabilidades ao projeto de educação neoliberal

O projeto dos CEU diferencia-se da produção escolar estadual realizada pela FDE por múltiplos aspectos. A princípio, tendo em vista as respostas arquitetônicas e urbanas das duas institucionalidades frente a um mesmo contexto sociourbano, afirma-se como um aspecto de importante diferenciação a união das diversas atividades programáticas em um mesmo bloco edificado na produção da FDE (na maior parte dos projetos realizados após 2003), e a distinção e dispersão em três blocos programáticos nos projetos do CEU. A produção da FDE parece remeter-se, nesse sentido, às concepções espaciais escolares de bloco único, porém menos por uma intenção espacial do que por razões econômicas e de exiguidade dos terrenos. Enquanto o CEU retoma a influência da produção em três blocos programáticos do Convênio Escolar. No segundo caso, o que, de partida, parece ser apenas uma opção arquitetônica, corrobora a configuração da escola enquanto equipamento aberto à comunidade aos finais de semana e/ou contraturnos, pois a relativa autonomia dos blocos permite o uso independente de determinados espaços pela comunidade, sem grandes interferências ao conjunto.

Destaca-se que a diferenciação do programa arquitetônico corresponde a uma importante distinção entre a concepção político pedagógica de tais Centros e a produção escolar estadual da FDE. O conjunto arquitetônico do CEU, além das salas de aula, da administração, do recreio coberto, do telecentro/sala de informática e da quadra coberta – presentes também no programa da FDE, revisado pouco depois da proposição dos CEU –, inclui sala de ginástica e dança, teatro, atelier de artes, piscinas, biblioteca, cozinha/padaria experimental, consultório médico e dentário. Do ponto de vista de abertura à comunidade, os CEU constituem-se, *a priori*, como equipamentos educacionais, culturais e esportivos de todo a comunidade do entorno e também de comunidades mais distantes, que frequentemente deslocam-se para fazer uso dos Centros. As escolas da FDE, porém, acredita-se que muito influenciadas pela contemporaneidade frente à política dos CEU³⁶⁷ acabaram por definir, por exemplo, acessos que permitiram uma maior apropriação externa da escola, além da criação *a posteriori* (ou, indaga-

³⁶⁶ A rede de escolas estaduais.

³⁶⁷ Conforme informações obtidas em entrevistas com arquitetos relacionados às duas institucionalidades, FDE e CEU.

se, a reboque do isolamento e consequente falta de senso de pertencimento e responsabilidade à manutenção de tais edifícios), do programa Escola da Família, visando maior comunicação e abertura à comunidade do entorno.

É necessário ressaltar as diferenças de concepções pedagógicas do papel da escola, do programa arquitetônico (e, vinculado a este, do orçamento previsto para sua realização), da forma de gestão dos usos do espaço escolar e das relações entre escola-comunidade e escolaridade entre as escolas produzidas pela FDE e pelo CEU. Quanto ao Programa CEU é necessário explicitar uma distinção adicional, relativa às grandes alterações (e, acredita-se poder dizer, deformações) do programa originalmente concebido e realizado pela prefeitura do município de São Paulo, quando foi apropriado e executado em outros municípios da Região Metropolitana de São Paulo, como Osasco e Guarulhos, seguindo o sucesso político alcançado pelos Centros Educacionais Unificados de São Paulo.

Entretanto, consciente de tais dissimilaridades, infere-se que as escolas produzidas como CEU configuram-se como mais permeáveis a apropriações e formas de gestão que se aproximam de uma concepção mercadológica e gerencial da educação. Explicam-se a seguir os argumentos de tal inferência. Os CEUS têm como um de seus princípios fundadores o de propiciar uma formação alargada, constituída de atividades esportivas, culturais, de lazer e profissionalizantes, que compartilham o conjunto edificado do equipamento-escola. Porém na ausência de recursos para oferecimento de atividades que abarquem a totalidade desta formação, a aproximação de instituições privadas e/ou Fundações/Associações voluntárias é vista como meio possível de executar o projeto pedagógico alargado com recursos não dependentes dos repasses do Município, sobretudo nas gestões que sucederam o governo propositor dos CEU.

O segundo argumento é de que, por contar com uma equipe de gestão do CEU propriamente dito, enquanto equipamento aberto à comunidade, e outra da coordenação das atividades da escola, favorece-se uma divisão entre atribuições e responsabilidades relativas ao funcionamento escolar e às concepções de abertura/fechamento face à comunidade. A independência da escola do que é o equipamento público favorece uma decomposição do programa pedagógico e arquitetônico e possibilita situações como no CEU Pimentas, em que a direção escolar decidiu por cercar o espaço correspondente às salas de aula, sanitários e refeitório que atendem unicamente aos alunos da escola.

Os CEUS também por seu projeto prever ampla abertura à comunidade e por serem equipamentos municipais parecem ser mais permeáveis aos interesses de agentes locais, que por vias também locais³⁶⁸ tem seu adentrar nos espaços educativos regulados e avaliados. A esse respeito, no processo de pesquisa de campo deparou-se com o Programa da Prefeitura de Guarulhos “Escola 360”. Entretanto, apesar da importância das iniciativas locais, acredita-se que pelo porte dos equipamentos do CEU e pela natureza destes (ao menos segundo concepção político pedagógica original), tonam-se mais suscetíveis a configurarem vitrines de “ações sociais” de grandes empresas, como percebeu-se na pesquisa de campo no CEU Pimentas, por meio da iniciativa da Mapfre Seguros, e também de outras organizações privadas, como o GRU *Airport*, como tomou-se conhecimento por entrevista com funcionário do Programa Escola 360. Nestes casos, se não há uma intervenção no espaço físico, as formas de apropriação deste espaço se distanciam muito das imaginadas ou objetivadas segundo concepção arquitetônica e

³⁶⁸ É importante retomar a argumentação de Harvey que, ao tratar do importante papel da autonomia relativa do local no empreendedorismo urbano, irá ponderar que “foi em termos do estado do bem-estar social e do compromisso keynesiano que emergiu boa parte do argumento sobre a autonomia relativa da autoridade local” (HARVEY, 2005, p.188). Não se trata de negar a necessidade de autonomia local, mas apenas perceber que, em alguns casos, ela pode propiciar uma descentralização de decisões e maior abertura a investidas de agentes empresariais locais.

político-pedagógica de tais equipamentos.

Quanto às escolas da FDE, identificaram-se duas formas pelas quais um ideário gerencial e reformista adentra nos territórios escolares: por meio dos programas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e por meio de influências de programas externos, de organizações supranacionais. Quanto ao primeiro ponto, como a FDE é órgão executor das políticas da Secretaria, os programas, avaliações e determinações advindos desta ganham uma escala imensa, tendo em vista o vasto patrimônio estadual de escolas sob responsabilidade da FDE. Assim situam-se o MMR, o PEI e outros programas definidos pela Secretaria. Estas iniciativas propõem um discurso gerencial atuante via concepções pedagógicas, formas de orientação, avaliação e trabalho docente. Entretanto, podem ter implicações sobre o espaço físico escolar, como pelo diagnóstico de problemas advindos do espaço escolar no MMR e pelas modificações solicitadas à FDE para adequação de escolas ao ensino de ciclo único e em tempo integral do PEI.

Quanto à outra possibilidade observada, o ideário neoliberal pode advir de influências externas, como por exemplo a influência da OECD por meio de estudo realizado com representantes do Brasil e de Portugal – respectivamente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU USP), FDE e da Parque Escolar, do Ministério de Educação de Portugal – intitulado “Estudo Piloto Internacional sobre Avaliação Qualitativa dos Espaços Educativos”, cujo relatório foi finalizado em 2009. Como divulgado pela OECD ainda em 2005, define-se tal programa como uma espécie de PISA para os edifícios educacionais:

O Programa da OCDE para a Construção e Equipamento da Educação (PEB), em colaboração com o Ministério da Educação de Portugal, desenvolve uma atividade internacional dedicada à avaliação da qualidade das instalações educativas. [...] Enquanto estudos internacionais como o *Programme for International Student Assessment* (PISA) procuram definir e medir a qualidade do ambiente de aprendizagem, pouco trabalho tem sido feito sobre a importância do ambiente construído para a qualidade da educação. No entanto, pesquisadores e administradores em vários países desenvolveram critérios para avaliar os edifícios escolares e estão em processo de avaliação dos mesmos (OECD, 2005, p.1, tradução nossa³⁶⁹).

Um dos aspectos a serem avaliados, segundo tal estudo, é a questão da imagem da escola, seu caráter simbólico, formal e arquitetônico único, questões que serão particularmente importantes à análise dos estudos de caso franceses.

Segundo entrevista realizada com funcionário da FDE que participou de tal iniciativa, este estudo influenciou a definição do programa escolar e planejamento da rede escolar estadual de São Paulo, o que tem relevância significativa, como por meio da tentativa de inclusão no programa da FDE de salas de usos múltiplos, de modo a permitir maior flexibilidade e adaptabilidade do espaço escolar, privando-o de espaços muito determinados e que restam “ociosos” (dentre os quais citou os laboratórios).

Além disso, os mesmos agentes envolvidos em tal estudo piloto também têm artigo publicado na revista eletrônica do “*Programme on Educational Building* (PEB)” da OECD, “PEB

³⁶⁹ “Le Programme de l'OCDE pour la construction et l'équipement de l'éducation (PEB), en collaboration avec le Ministère de l'éducation du Portugal, entreprend une activité internationale consacrée à l'évaluation de la qualité des équipements éducatifs. [...] Si les études internationales telles que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) cherchent à définir et à mesurer la qualité de l'environnement pédagogique, peu de travaux ont été consacrés à l'importance du cadre bâti pour la qualité de l'enseignement. Des chercheurs et administrateurs de plusieurs pays ont toutefois défini des critères d'évaluation des bâtiments scolaires et procèdent actuellement à leur évaluation” (OECD, 2005, p.1).

*Échanges, Programme pour la construction et l'équipement de l'éducation*³⁷⁰, no qual apresentam um estudo de caráter pós-ocupação relativo a alguns edifícios estaduais (produzidos pela FDE) da Região Metropolitana de São Paulo. São divulgados como resultados desta pesquisa questões gerais de ordem mais técnica, tal como a necessidade de realização de estudos específicos de conforto ambiental (iluminação, ventilação, acústica, térmico) durante o desenvolvimento do projeto arquitetônico; averiguação dos custos de construção e manutenção nas diretrizes do design; recomendação por aumentar o número de pré-fabricados disponíveis à composição arquitetônica.

Quanto às possibilidades de abertura das escolas da FDE à comunidade, destaca-se o Programa Escola da Família. A própria esfera de atuação estadual da Fundação possibilitaria a apropriação em larga escala por iniciativas de cunho neoliberal, o que careceria maiores estudos. Entretanto, ao menos nos estudos de caso³⁷¹ não foi isso que se observou. Nestes, a abertura da escola permitia a realização de atividades culturais, esportivas, de atividades manuais, de instrução ou de lazer mobilizadas pela própria comunidade local (voluntários que poderiam realizar oficinas, atividades).

Portanto, a escala da atuação da FDE, estadual, configura uma diferença fundamental entre os programas. Se permite a criação e implementação de programas de importante conexão do equipamento escolar com as comunidades, como o Escola da Família, também possibilita a rápida implementação, em toda a rede, de avaliações e programas controversos. Programas estes, em geral, implementados sem discussão junto a professores, demais representantes das comunidades escolares e mesmo no interior da Secretaria, com exceção de um restrito grupo de funcionários envolvidos. Acredita-se ser este o caso do MMR, promovido junto a uma empresa de consultoria que após breve experimentação em uma pequena amostragem de escolas consideradas “problemáticas” da Região Metropolitana de São Paulo defendeu seus supostos resultados como justificativa à rápida expansão à toda rede.

2.7 Processo de abertura às concepções neoliberais nas políticas educacionais do Estado de São Paulo

2.7.1 As percepções dos processos de transformação e/ou desmontes das políticas educacionais nas escolas

É significativo observar por meio das entrevistas com os diretores/coordenadores das escolas visitadas a percepção comum dos processos de transformação das políticas educacionais e inclusive seu alinhamento a um projeto de desmonte.

A direção da EE Paulo Kobayashi³⁷² expressou a apreensão de uma reorganização velada por meio do ensino integral, que concretizaria a proposta de ciclo único:

³⁷⁰ Vide Ornstein; Moreira (2008, On-line).

³⁷¹ No decorrer da pesquisa, porém, tal programa foi reduzido e um dos estudos de caso, a Escola Estadual Louis Braille, deixou de integrar o programa.

³⁷² Entretanto, em outro momento, manifestou a opinião de que o Plano de Reorganização não seria ruim, ainda que discordasse da forma e da rapidez com que foi imposto. Acredita que a descentralização decorrente seria benéfica e manifestou concordância com as escolas de ciclo único, o que pensa que tornaria as escolas mais “tranquilas”.

O governo não desistiu dessa ideia. Ele está fazendo. Ele começou isso como? Como é que ele reorganizou e está refazendo isso? Com as escolas de tempo integral³⁷³ [...]. Você está oferecendo e a pessoa vai se ela quiser [...]. Você dá opção de escolha ao estudante, não está mais impondo [...]. Então ele separou, ele reorganizou (E6).

Considera que as manifestações dos estudantes foram muito importantes para mostrar, inclusive para os próprios estudantes, o seu poder de resistência.

A direção da Louis Braille afirmou a respeito da escola integral: “acho que a proposta é viável, de uma escola em tempo integral, desde que o aluno seja explorado (desenvolvido) integralmente [...]” (E5), reiterando a distinção entre educação em tempo integral e educação integral de fato. Questionado se considerava que a proposta de Ensino Integral tinha relações com a proposta revogada de Reorganização Escolar, respondeu que não havia sido completamente revogada e que havia sim relação com o ensino integral, pois dessa forma possibilitaria o fechamento do período noturno nas escolas que aderissem ao Programa (o que dificultaria a possibilidade de continuação dos estudos dos alunos que tem que trabalhar durante o dia, assim como impediria, segundo ele, a acumulação de cargos diurnos e noturnos pelos professores):

Não explicitamente, não é o que eles vão falar para a gente, mas tem tudo a ver. Porque na verdade, todas as coisas que eles propõem nesse ensino integral não é de deixar o aluno na formação integral dele. A gente percebe nessas escolas que abriram como piloto, do Estado, um monte de alunos voltando...um monte...eles não querem ficar...inclusive professores (E5).

Comentou de um professor que retornou ao ensino regular dizendo que “isso não é vida, a gente fica mascarando as coisas” (E5).

Em entrevista a um professor da Louis Braille (também vice-diretor da EE Pedro Morcelli³⁷⁴), este, quando indagado a respeito do Projeto de Reorganização Escolar, ressaltou o desejo do projeto (PEI) em separar os ciclos das escolas (em escolas com ciclos únicos). Comentou, na sequência, o caráter mais politizado das escolas da região, e destacou as resistências frente a uma possível transformação da escola em ciclo único de ensino:

Nesta região aqui tem umas escolas muito politizadas [...] Teve algumas escolas que foram ocupadas, os alunos não queriam, não aceitavam...e os professores também. E para nós também não é bom. [...] Porque acaba limitando...Por exemplo, se aqui tiver só ensino médio vai desempregar um grande número de professores. [...] Os alunos também não queriam, eles sabiam que de alguma forma seria prejudicial (E4).

Respondeu que mesmo tendo revogado algumas propostas o plano estava em execução, citando o fechamento de muitas escolas no período noturno.

Questionado se as avaliações (SARESP e IDESP) e o MMR (a respeito do qual o mural da escola tratava) abarcavam o cotidiano escolar, a direção da Louis Braille respondeu negativamente. Reconheceu a dificuldade de interpretação por parte da escola dos resultados por amostragem³⁷⁵ e enunciou uma associação entre as notas e formas de “recompensas”: “O que a mídia prega é que se o aluno for bem vai vir dinheiro para o professor” (E5). Outra

³⁷³ Questionado a respeito dos interesses do governo com esta proposta, respondeu que acreditava que a ideia é melhorar, pois pelo o que conhece das escolas de ensino integral elas funcionam muito bem e os profissionais são mais bem pagos. Demais entrevistados manifestaram o oposto.

³⁷⁴ Apesar de não constituir um estudo de caso, considerou-se importante realizar tal entrevista, visto se tratar de uma escola localizada ao lado da Louis Braille.

³⁷⁵ Criticou a ausência de resultados por aluno, por série, tendo dificuldade de avaliarem os resultados no plano individual (por aluno).

avaliação estadual, entretanto, foi comentada em tom elogiosos, a API (Avaliação de Desempenho Individual), a qual, segundo entrevista, realiza-se em cima do currículo e do processo de aprendizagem, e apresenta resultados por alunos. Baseada na lógica das competências e habilidades, por enquanto só é aplicada para português e matemática. Ressalta-se que esta avaliação se vincula à difusão do que Laval conceitua como “pedagogia das competências” (LAVAL, 2004; LAVAL *et al.*, 2012).

A respeito das avaliações atreladas à dinâmicas de controle e competição docente, a direção da EE Paulo Kobayashi criticou as bonificações aos professores cujas escolas tiveram boas notas no SARESP³⁷⁶, defendendo, ao contrário, um aumento salarial à toda a categoria³⁷⁷, que motivaria os professores a trabalhar melhor todo o processo, e não voltado apenas ao SARESP, “seria um trabalho feito do começo ao fim” (E6).

O professor da Louis Braille, em relação ao SARESP, afirmou: “Acredito que seja uma avaliação não para avaliar o aluno, mas para avaliar [...] a escola em si. É uma forma de castigar, porque a escola que alcança o índice os professores recebem bônus. A escola que não alcança o professor não recebe. É uma forma até de dividir a categoria” (E4). Questionado quanto à validade ou não destas avaliações à melhoria, declarou: “Eles propõem que nós mesmos procuremos a melhoria. [...] O que você, dentro da escola, com seus próprios recursos pode fazer para melhorar?” (E4). Essa afirmação bem expressa a sucessiva descentralização e responsabilização dos atores locais sobre os problemas educacionais que muitas vezes dizem respeito à política pública em si. Expressou sua visão de retirada do Estado, abandonando a responsabilidade para com a educação pública.

2.7.2 O gestar de um projeto privatista para a educação

Aborda-se o histórico processo de gestação de um projeto de modificação do papel do Estado no que concerne à educação. Segundo Piolli, Pereira e Mesko (2016), muito anterior ao Plano de Reorganização Escolar do governo paulista, observa-se uma gradual reorganização da rede estadual, “na esteira do conjunto de reformas educacionais que integram um contexto mais amplo de reforma do aparelho de Estado, iniciado nos anos 1990, sob orientação dos critérios de racionalização dos serviços públicos” (PIOLLI; PEREIRA; MERESKO, 2016, p. 22). Tal conjunto de reformas corroboraram o projeto de “amplos processos de desconcentração, descentralização, publicização, privatização, terceirização, controle e avaliação dos serviços prestados pelo Estado” (PIOLLI; PEREIRA; MERESKO, 2016, p. 22).

A época definida pelos referidos autores como inicial coincide igualmente à demarcação de influência do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)³⁷⁸, do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e do Fundo Monetário Internacional no setor educacional, dentre outros setores, que configuram um importante meio de difusão do projeto neoliberal em sua disseminação nos países considerados em desenvolvimento, por meio de contrapartidas econômicas. Já naquela época, as políticas educacionais que acompanhavam as tendências mundiais passaram a compreender a qualidade de educação diretamente vinculada

³⁷⁶ Entretanto, indagado em relação ao SARESP, IDESP, afirmou: “Avaliação é sempre bem-vinda [...] Avaliar é importante, mas o mais importante é o que você vai fazer com esses dados que você conseguiu levantar com a avaliação”.

³⁷⁷ Embora só tenha utilizado o termo “professores” e não “categoria”.

³⁷⁸ Destaca-se, nesse sentido, como tal influência tem sido mantida e possivelmente aprofundada, conforme anúncio de possibilidade de financiamento do Novo Ensino Médio e das Escolas de Tempo Integral por meio do BIRD (BRASIL, 2018, On-line).

à melhoria de indicadores em uma sucessão de rankings comparativos, dentre os quais destaca-se o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da OECD (PIOLLI; PEREIRA; MERKO, 2016). Ou seja, a noção de formulação de indicadores, de avaliação, na maioria das vezes quantitativas, e o estabelecimento de rankings comparativos (portanto, de uma estrutura competitiva), começou a tomar a forma atual, que padroniza e mensura qualidade segundo critérios, no caso, distintos do campo pedagógico.

A identificação de linhas comuns e pontos de convergência do ponto de vista do projeto de educação escolar entre as definições do Consenso de Washington de 1989 e a Declaração Mundial resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) delineiam uma agenda mundial relativa à uma mudança na compreensão dos papéis dos agentes envolvidos no setor educacional público, com especial atenção à emergência empresarial e privatista educacional, de acordo com o ideário neoliberal emergente da época (PIOLLI; PEREIRA; MERKO, 2016; DUARTE, 2017).

A respeito das relações com o Banco Mundial, Enge (2007) em sua dissertação de mestrado destacou a “análise global da situação de atendimento da rede física escolar estadual” efetuada em 1988, a qual foi fundamental para

[...] subsidiar o convênio que viria a ser firmado entre o governo do Estado de São Paulo e o Banco Mundial em 1989 para viabilizar o chamado Projeto Inovações no Ensino Básico- IEB que injetou recursos em áreas críticas da Região Metropolitana de São Paulo-RMSP, a serem aplicados em materiais didático-pedagógicos, merenda, aperfeiçoamento dos professores e obras de expansão da rede física. Apesar do convênio contemplar apenas municípios da RMSP, o levantamento da situação de atendimento da rede foi efetuado para todas as escolas públicas do Estado (ENGE, 2007, p.149).

Dois anos após tal convênio, elaborou-se em 1991, “como uma atualização do trabalho efetuado para o convênio com o Banco Mundial, o Diagnóstico e Proposta de Expansão da Rede Física” (ENGE, 2007, p.149), análise esta que

Constatou a necessidade de construção de cerca de 16 mil salas de aula em todo o Estado, sendo 4.500 salas apenas para o atendimento a conjuntos habitacionais e loteamentos a serem implantados no período 1992-1994 evidenciando uma expansão urbana ainda bastante significativa, apesar da já sensível redução da taxa de crescimento populacional no período (ENGE, 2007, p.149).

Quanto ao planejamento da rede física, Enge (2007) ressalta a alteração ocorrida em 1993, quando a FDE elaborou a “Aplicação da Metodologia de Micro Planejamento da Rede Física Escolar de 1º Grau” (ENGE, 2007, p.150),

[...] que norteou os estudos de planejamento e propostas de expansão da rede física até meados da década de 1990, quando o planejamento da rede passou a ser descentralizado, ou seja, a ser realizado em nível local, pelas Diretorias de Ensino – DEs, e a FDE deixa de participar diretamente do processo de planejamento da rede física, restringindo sua participação à viabilização dos Planos de Obras da SEE, embora nunca tenham deixado de prestar assessoria às DEs, no tocante à expansão da rede física, uma vez que essas, em sua grande maioria, encontram-se despreparadas para assumir mais essa atribuição, seja por falta de pessoal com formação específica, de condições técnicas ou por pressões da política local (ENGE, 2007, p. 150).

A autora destaca que em 1995 as Delegacias de Ensino (atuais Diretorias de Ensino) foram apresentadas à tal metodologia de microplanejamento da rede física, já adaptada na forma de um “manual de orientação técnica utilizado para a implementação da chamada Reorganização Escolar, efetuada a partir de 1995” (ENGE, 2007, p. 150), denominado “Educação Paulista: Corrigindo Rumos- Mudar para Melhorar: uma escola para a criança, outra para o adolescente”.

Destaca-se tal Reorganização, ocorrida 20 anos antes da Reorganização proposta e revogada recentemente, porém sinalizando, logo no título, objetivos similares, como a implementação do ciclo único. Ademais, salienta-se a ideia de “correção de rumos”, também presente no Guia para Implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR).

No Brasil, nos anos 2000 percebe-se o alinhamento de políticas federais com as estaduais de São Paulo, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE³⁷⁹ (lançado pelo MEC em 2007) e o Programa estadual “Educação: Compromisso São Paulo”³⁸⁰, sendo um dos pilares deste último programa a “Gestão organizacional e financeira”, segundo a qual: “[...] a Secretaria estabeleceu a meta de viabilizar mecanismos organizacionais e financeiros, estabelecendo instrumentos de fomento e desenvolvimento da Educação” (SÃO PAULO, [201-], On-line). Observa-se o discurso de “qualidade” “fundado nos princípios da empresa privada restringindo essa concepção ao alcance de resultados” (PIOLLI; PEREIRA; MERKO, 2016, p. 23).

Conforme explicitado por Piolli, Pereira e Mesko (2016), em comum entre as redes do Conselho Consultivo do Programa Compromisso São Paulo (em sua integridade representantes do setor empresarial³⁸¹), do “Parceiros da Educação” e do “Todos pela Educação”, depreende-se a lógica empresarial. Os “Parceiros da Educação” são uma Organização da Sociedade Civil Pública³⁸² (OSCIP) fundada em 2004, definida como “associação sem fins lucrativos” e mantida por agentes de origem empresarial, denominados “parceiros”³⁸³. Tem como um de seus objetivos: “Promover a parceria entre empresas, empresários e organizações da sociedade civil com escolas públicas, visando a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos” (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, On-line). Destacado na página web da organização enquanto avanço histórico das propostas dos Parceiros da Educação, o Governo do Estado de São Paulo lançou o Projeto

³⁷⁹ Plano este que reconhece a discrepância territorial das oportunidades educacionais “centro e periferia, cidade e campo, capital e interior. Clivagens essas reproduzidas entre bairros de um mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do País”, e que almeja a constituição de um Plano para todo o país. Porém a chave de unificação de uma tal discrepância de desigualdades educacionais parece ter sido o molde que caminha gradualmente à gerência educacional empresarial (PIOLLI; PEREIRA; MERKO, 2016). Quando tratado a respeito dos dados do SAEB, anuncia-se sutilmente uma desresponsabilização estatal quanto à educação, que sendo “pública” e não “estatal”, parece abrir caminhos a outros tipos de parcerias: “Aqui, responsabilização e mobilização social tornam a escola menos estatal e mais pública” (BRASIL, 2007, p.12).

³⁸⁰ Firmado segundo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011 (SÃO PAULO, 2011, On-line).

³⁸¹ Segundo Observatório da Educação estes são os nomes integrantes do Conselho: Jair Ribeiro (Banco Indusval&Partners/Parceiros da Educação); Ana Maria Diniz (Instituto Península/Parceiros da Educação), Fábio Barbosa (Abril Educação/Todos pela Educação); Antonio Matias (Fundação Itaú Social); Bernardo Gradim (Inspirare); Carlos Jeressati (Iguatemi Empresas de Shopping Centers/Parceiros da Educação); Wanda Engel (então superintendente-executiva do Instituto Unibanco); Fernão Bracher (Itaú BBA/Parceiros da Educação); Guilherme Leal (Instituto Natura); Denise Aguiar (Fundação Bradesco/Parceiros da Educação) (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, On-line).

³⁸² É a Lei Nº 9.790, de 23 de março de 1999 que regulamenta e define o que seria uma Organização da Sociedade Civil Pública. Destaca-se o Artigo 3, que versa a respeito dos objetivos sociais que as pessoas jurídicas de direito privado devem se enquadrar – ao menos com uma das finalidades listadas – a fim de constituírem uma OSCIP: “III - promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei;”, por meio do qual observa-se a previsão de função educacional por parte de tais Organizações. Vide Brasil (1999, On-line).

³⁸³ AFZ Participações Ltda.; Ana Maria Diniz; Andrea Pinheiro e Newton Simões; Associação Instituto V5; Associação Parceria Empresa Escola; Associação Sustentare; Aurora Importadora; Banco Itaú; Bresco; CMOC Brasil; Comgás; Cury Construtora; Cyrela; Empresários da Vila Nova Conceição; Expresso Itamarati; Expresso Maringá do Vale/Glarus; Fundação Iochpe; Fundação Lucia & Pelerson Penido – FLUPP; Fundação Waldemar B. Pessoa; Grupo Iguatemi; Grupo Pereira; Iguatemi Alphaville; Instituto Carlyle; Instituto Cyrela; Instituto FEFIG; Instituto Gol; Instituto Qualidade de Ensino; João e Aline Miranda (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, On-line).

Empresa Educadora³⁸⁴ pela Secretaria Estadual de Educação, por meio da Resolução SEE 24 de 2005. Por meio de tal projeto, formalizou-se parceria entre empresariado e escolas públicas estaduais, com intermediação da Associação de Pais e Mestres das Escolas. Muitos destes “parceiros” atuam igualmente no “Todos pela Educação”³⁸⁵, o qual define-se como

[...] uma aliança dos esforços da sociedade civil, da iniciativa privada e dos gestores públicos, que tem como objetivo final “mobilizar e comprometer o Brasil para que até 2022 todas as crianças e jovens tenham uma educação básica de qualidade”, entendendo-se, neste sentido, como um movimento portador de um “projeto de nação, com a participação de toda a sociedade brasileira” (SIMIELLI, 2013, p.575).

Como demonstrado por Piolli, Pereira e Mesko (2016) o Programa estadual “Educação: Compromisso São Paulo orientou uma reorganização da Secretaria da Educação, para a qual obteve financiamento das entidades das organizações citadas acima para viabilizar a consultoria empresarial *McKinsey*³⁸⁶, a fim de “assessorar a formulação da política educacional do Governo do Estado” (PIOLLI; PEREIRA; MERKO, 2016, p. 23). Segundo os autores, a contratação de tal grupo representa um alinhamento em relação ao modelo americano de privatização e reorganização escolar, em especial o realizado em Nova York nos anos 2000, no qual a mesma consultoria atuou em conjunto com outras empresas (PIOLLI; PEREIRA; MERKO, 2016).

Posteriormente, a assessoria foi desempenhada pela consultoria Falconi, a qual tem como outros clientes públicos do segmento educacional o Ministério de Educação do Governo Federal, Secretaria da Educação do Governo de Rondônia, Secretaria da Educação do Governo do Rio de Janeiro, Secretaria da Educação do Governo de Pernambuco, Secretaria da Educação do Governo do Pará, Prefeitura de Itirapina, Secretaria da Educação do Governo do Espírito Santo, Prefeitura de Campinas, Secretaria de Educação Prefeitura de Camacari, Secretaria da Educação do Governo da Bahia e Secretaria da Educação do Governo de Sergipe (FALCONI, [201-

³⁸⁴ Exemplos desse Programa é o da empresa Porto Seguro e da Sertrading S/A, que investiram nas escolas Escolas Estaduais Etelvina de Góes Marcucci e Luís Gonzaga Travassos da Rosa, da zona Sul de São Paulo (SÃO PAULO, 2006, On-line).

³⁸⁵ Simielli (2013), por meio do site do Todos pela Educação e de materiais de divulgação, identificou a trama de agentes envolvidos em tal organização, os quais caracterizam um quadro de importantes alianças entre Estado, empresas e Terceiro Setor. A maioria dos membros do “Conselho de Governança representa empresas, institutos e fundações que mantêm o TPE. São mantenedores do TPE: Banco Santander, DPaschoal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Fundação Bradesco, Suzano Papel e Celulose, Itaú BBA e Faber-Castell. Além dos mantenedores, o TPE conta ainda com apoiadores e parcerias estratégicas. São parceiros: Grupo ABC, Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, DM9DDB, Rede Energia, Gol, Linhas Aéreas, Amics, Fundação Victor Civita, McKinsey&Company, Microsoft, Fundação Santillana, Instituto Paulo Montenegro, Instituto HSBC Solidariedade, Futura, Amigos da Escola, Instituto Natura, Saraiva, Fundação Telefônica, BID, Patri Políticas Públicas. Para o TPE, a aliança formada pelo Estado, pelo mundo empresarial e pelas organizações do Terceiro Setor é importante porque cada um pode contribuir de uma maneira específica. O Estado ‘tem o dever e a obrigação de ser o detentor dos fins universais’, atendendo a todos os cidadãos. O mundo empresarial ‘destaca-se pela sua capacidade de fazer acontecer (lógica dos meios) com eficiência, eficácia e efetividade’. Por fim, as organizações sociais ou entidades ligadas ao Terceiro Setor ‘caracterizam-se pela sua sensibilidade, criatividade e espírito de luta’ ” (SIMIELLI, 2013, p. 577).

³⁸⁶ A contratação da consultoria foi destacada em matéria do dia 07 de maio de 2011 da Folha de São Paulo, segundo a qual constava: “‘Nossa meta é arrojadíssima’, afirmou ontem à Folha o atual secretário da Educação, Herman Voorwald. ‘Para alcançá-la, a consultoria externa nos dará método, disciplina e acompanhará o andamento das ações. A consultoria, chamada McKinsey (EUA), deve concluir em até três meses um plano de ação com base nas sugestões dadas pelos próprios servidores da rede e nos atuais programas da pasta’” (TAKAHASHI, 2011, On-line). É importante ressaltar que esta mesma consultoria já havia sido anteriormente contratada pela Secretaria da Educação de Minas Gerais a fim de colaborar no Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais (PIP), segundo Relatório do Programa referente ao período 2006-2010, quanto à “definição do escopo do PIP quanto à formatação da equipe, para organizar as informações e o controle gerencial, que subsidiou o modelo de gerenciamento do programa” (SIMÕES, 2012, p. 83-84). A experiência foi amplamente divulgada e elogiada na mídia. Vide Salomão (2013).

], On-line). Dentre os projetos elaborados pela Consultoria Falconi junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, são citados conforme página web da empresa:

Projeto 1: O projeto foi realizado no ano de 2008, com atuação no planejamento e estruturação do Escritório de Projetos usando a metodologia de Gerenciamento de Projetos. Além disso, foi feito o desdobramento das metas para a rede estadual. Projeto 2: O projeto realizado na Diretoria de Ensino Leste 4 teve como objetivo implementar um piloto do modelo de gestão baseado em resultados e com foco no desempenho escolar dos alunos na rede estadual para posterior expansão para todas as escolas. [...] ³⁸⁷

Projeto 3: O diagnóstico de despesas realizado em 2016 teve o objetivo de identificar as oportunidades de otimização / qualificação dos gastos da Secretaria de Educação de forma a liberar recursos do orçamento para as ações estratégicas da Secretaria. [...]

Projeto 4: O projeto teve como objetivo a expansão do projeto piloto realizado na Diretoria de Ensino Leste 4 em 2016, aplicando o método de gestão para resultados em outras 12 Diretorias de Ensino. O trabalho abrangeu mais de um milhão de alunos e 1,1 mil escolas estaduais (FALCONI, [201-], On-line).

Deste modo, percebe-se o alinhamento do Plano de Reorganização Escolar apresentado em 2015 a um contexto de aprofundamento das formas de gestão empresarial da rede pública estadual educacional já presentes desde a década de 1990:

No final de 2015, inspirados no modelo americano, os parceiros do Programa Compromisso SP, atuaram na proposição do projeto de Reorganização das Escolas que previa o fechamento de 92 escolas e a reorganização para segmento único de mais 754 escolas. Apesar da justificativa pedagógica por parte da Secretaria da Educação de que escolas menores produzem melhores resultados e de que a reorganização se fazia necessária em razão das mudanças na pirâmide etária da população em idade escolar (PIOLLI; PEREIRA; MERKO, 2016, p. 23).

A fim de compreender a conjunção entre as várias organizações e instituições de origem empresarial e setores do Estado e do terceiro Setor, retoma-se a definição do termo de “coalisões advocatórias” enquanto junção de:

[...] atores públicos e privados, provenientes de diversas instituições e níveis governamentais, que dividem um conjunto de crenças e valores comuns e que buscam manipular as regras, orçamentos e recursos humanos governamentais visando a atingir seus objetivos no longo prazo (SABATIER; JENKINS-SMITH, 1993, p. 25 *apud* SIMIELLI, 2013, p.572).

Apreendendo tais organizações sob esta definição é possível também analisar seu poder de influência: “a definição da agenda, as possíveis soluções, a escolha de uma determinada alternativa e a implementação da mesma passam a ser entendidas como resultado dos interesses de uma coalizão dominante” (SIMIELLI, 2013, p. 572).

Deste modo, analisam-se as associações possíveis entre o Plano de Reorganização Escolar, as ocupações escolares e a proposição dos Contratos de Impacto Social, em seus aspectos de continuidade ao projeto empresarial apresentado.

Sucessivos desmontes da educação pública

³⁸⁷ Vinculado a isto, destaca-se o Método de Melhoria de Resultados do Programa Gestão em Foco, que atualmente é uma iniciativa difundida em todo o Estado de São Paulo.

A privatização da rede pública escolar constitui-se, como abordado anteriormente, sob os moldes de um projeto que vêm sendo gestado muito anteriormente ao momento do anúncio do experimento dos denominados Contratos de Impacto Social (CIS) a um conjunto de escolas estaduais do ensino médio. Agrega-se aos episódios do histórico de tal projeto, descritos anteriormente, a realização em 22 de novembro de 2016, em São Paulo, do seminário “Inovação em Contratos de Impacto Social (CIS): Experiência Mundial e Agenda para o Brasil”, o qual reuniu um conjunto de atores que perpassam agentes da Secretaria da Educação do Governo de São Paulo, representantes de investidores (como Astella Investimentos, BNDES, UBS), agentes do setor jurídico, representantes políticos de outras experiências com o CIS em países da América Latina, além do ex. secretário de Educação, José Renato Nalini³⁸⁸. A partir deste seminário melhor delinea-se a constelação de agentes (Figura 83) e a consequente trama de relações de poder econômico político no campo da educação.

Figura 83 | Diagrama de constelação de agentes presentes no seminário “Inovação em Contratos de Impacto Social (CIS): Experiência Mundial e Agenda para o Brasil”

Fonte: Elaborada pela autora (2018), a partir de logos de divulgação pública.

Apesar de enfocarmos nesta pesquisa o setor educacional, é necessário ressaltar o avanço das políticas de Finanças Sociais de modo geral, citando, por exemplo, a assinatura, em dezembro de 2017, do decreto presidencial nº 9.244/17 que cria a Estratégia Nacional de Investimentos e Negócios de Impacto – ENIMPACTO³⁸⁹ (ENIMPACTO, [2018?], On-line).

³⁸⁸ O qual deixou o cargo no dia 02 de abril de 2018 e que em obra de sua autoria já teria manifestado sua concordância com a transferência de responsabilidade de setores sociais às esferas privadas "Muito ajuda o Estado que não atrapalha, que permite o desenvolvimento pleno da iniciativa privada [...], só respondendo por missões elementares e básicas. Segurança e Justiça como emblemáticas. Tudo o mais deveria ser providenciado pelos particulares", diz Nalini no artigo "A sociedade órfã" (ACAYABA; ROSSETTO, 2016, On-line).

³⁸⁹ Segundo página web do referido programa têm-se a explicitação do objetivo de tal estratégia: "Seu objetivo é engajar vários órgãos do governo, setor privado e sociedade civil na constituição de uma estratégia de articulação de diferentes atores na promoção de um ambiente favorável ao desenvolvimento de Negócios de Impacto e das Finanças Sociais" (ENIMPACTO, [2018?], On-line).

Associado a isto, observa-se iniciativa anterior à criação de tal grupo de estratégia, descrita em um relatório de 2016 publicado pelo grupo “Força Tarefa de Finanças Sociais”, intitulado “Avanço das recomendações e reflexões para o fortalecimento das Finanças Sociais e Negócios de Impacto no Brasil”. Em tal relatório, vale sinalizar o papel da educação no que é definido como Ecossistema de Finanças Sociais: é o primeiro tópico dentre o campo das “Oportunidades da Sociedade”, as quais são alvos dos “Negócios de Impacto”, definidos como “Empreendimentos (empresas, cooperativas ou ONGs) que têm a missão explícita de gerar impacto socioambiental ao mesmo tempo em que gera resultado financeiro positivo de forma sustentável” (FORÇA TAREFA DE FINANÇAS SOCIAIS, 2016, p.5).

Ainda neste Relatório, entre os “avanços” realizados entre 2015 e 2016 citam-se “Dois modelos de Contratos de Impacto Social (tradução para *Social Impact Bonds - SIBs*) nas áreas de educação e saúde, em estudo para implementação” (FORÇA TAREFA DE FINANÇAS SOCIAIS, 2016, p.9). Consta ainda a associação entre startups e o governo do estado de São Paulo a partir do programa Pitch Gov³⁹⁰, que em 2016 atuou na seleção de “Negócios de Impacto” também na área de educação³⁹¹: Pitch Gov do Governo do Estado de São Paulo. No campo educacional destacam o surgimento das empresas voltadas às possibilidades de melhorias de “performance” no ENEM:

No Brasil, temos acompanhado o crescente surgimento de empresas que querem resolver problemas sociais, atuando em áreas como reformas de casas populares, clínicas de saúde de baixo custo, plataformas de educação adaptativa para melhorar a performance no ENEM, serviços de microfinanças, aplicativos de tradução para libras, etc. Esses empreendimentos estão alinhados aos desafios de governos (federal, estadual e municipal) de oferecer produtos e serviços públicos de qualidade à sociedade. Faz-se necessário conectar os gestores públicos aos empreendedores, e superar as barreiras culturais, processuais e legais para que os Negócios de Impacto possam ser mais um aliado na melhoria da qualidade de vida de comunidades mais vulneráveis (FORÇA TAREFA DE FINANÇAS SOCIAIS, 2016, p.23).

Quanto ao campo educacional, a análise conjuntural do contexto nacional e estadual expressa tal discussão por meio de uma série de medidas e ações recentes que se somam às anteriormente citadas: a PEC 241³⁹²; o veto presidencial do artigo da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), em agosto de 2017, que incluía entre as prioridades para 2018 a execução das metas previstas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (REDE BRASIL ATUAL, 2017); a nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁹³.

Mas como essas decisões que julgam as políticas educacionais a partir de matrizes econômicas neoliberais e crescentemente financeirizadas impactam na produção do espaço

³⁹⁰ Vide São Paulo ([201-], On-line).

³⁹¹ “Pitch Gov do Governo do Estado de São Paulo: seleção de Negócios de Impacto nas áreas de educação, saúde e facilidades ao cidadão, beneficiados com acesso aos dados do governo e aplicação de pilotos (o que os qualificará a participar posteriormente de licitações)” (FORÇA TAREFA DE FINANÇAS SOCIAIS, 2016, p.23).

³⁹² A PEC 241 na Câmara dos Deputados, a PEC 55 no Senado e, finalmente, a Emenda Constitucional 95, preveem um teto nos gastos com educação: “A PEC, estabelece que os investimentos em educação não podem ser maiores que o do ano anterior somada a inflação daquele período. Com a PEC, o orçamento da educação será gradualmente corroído pelo aumento da população até 18 anos de idade (ou aqueles que, durante a crise financeira, trocam as escolas particulares pela pública), interferindo na queda da qualidade, uma vez que não haverá financiamento para melhorias, tornando impossível o alcance das metas estipuladas no Plano Nacional de Educação” (FRENTE AMPLA DE TRABALHADORAS E TRABALHADORES DO SERVIÇO PÚBLICO PELA DEMOCRACIA, 2017, On-line).

³⁹³ Entregue dia 03 de abril de 2018 pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme noticiado em página web de Carta Capital de 3 de abril de 2018 (MEC..., 2018, On-line). Vide mais em Brasil (2018, On-line).

urbano? Segundo Rizek, reproduz-se e aprofunda-se a divisão territorial intra e interurbanas por meio da reconfiguração de “uma parcela das periferias e das classes populares como nichos de negócios que se retroalimentam” (RIZEK, 2016, p.124). Como campo de investimento a ser explorado, e não como setor excluído do capital, vale dizer, como negócio, as periferias, as parcelas do território urbano de maior vulnerabilidade da Região Metropolitana de São Paulo, por exemplo, foram alvo de uma proposta de “experimento social” que buscou executar a privatização parcial da gestão de um conjunto de escolas de áreas de vulnerabilidade da RMSP por meio de um Contrato de Impacto Social (CIS). Segundo a proposta, as escolas que constituem as “amostras” de tal experimento seriam, durante todo o recorte temporal do experimento submetidas a sucessivas avaliações de progresso rumo ao objetivo quantitativo final: redução “em 7% das taxas de reprovação nas 61 escolas estaduais contempladas, sem redução da nota no Saresp (o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), em comparação com outras 61 escolas de perfil semelhante que comporiam o ‘grupo de controle’” (XIMENES *et al.*, 2017, On-line). Todos resultados teriam influência no retorno financeiro aos agentes privados, os quais receberiam de acordo com os resultados intermediários e finais.

A respeito de tal projeto de Contrato, revogado em abril de 2018³⁹⁴ (após grande contestação e críticas de vários órgãos e atores, como, por exemplo da APEOESP), observa-se seu alinhamento ao que foi conceituado por Friedman como “investimento em capital humano”, o qual, apesar da relutância em sua aceitação, prevê tão vastos lucros que acabarão por viabilizá-lo:

Parece, entretanto, altamente provável que um papel importante tenha sido representado pelo efeito cumulativo da novidade da ideia, pela relutância de pensar em investimentos em seres humanos como estritamente comparáveis a investimentos em bens físicos, pela provável e irracional condenação pública a tais contratos, mesmo estabelecidos voluntariamente; pelas limitações legais e convencionais sobre o tipo de investimento que podem ser feitas pelo intermediário financeiro mais indicado para este tipo de transações – as companhias de seguros de vida. Os lucros potenciais para os primeiros a entrar nesse negócio seriam tão grandes que valeria a pena aceitar os custos administrativos extremamente altos (FRIEDMAN, 1985, p.97-98)

Nesse sentido, atenta-se para a necessidade de realização de uma profunda discussão a respeito de tais lógicas de investimento em capital humano, em especial quando alinhadas à uma concepção empresarial educacional, pois trata-se de uma projeto revogado momentaneamente, mas que é expressão de uma estratégia mais ampla que tem sido alvo de frequentes discussões e estudos de viabilização e que, teme-se que os altos retornos abordados por Friedman justificarão futuras reincidências deste projeto ou de similares.

³⁹⁴ Vide: Toledo (2018, On-line).

Figura 84 | Diagrama da constelação de agentes e atores envolvidos com o processo gradual de inserção de uma ótica privatista e empresarial à educação, em atuação na Região Metropolitana de São Paulo

Fonte: Elaborada pela autora (2018), a partir de logos de divulgação pública.

2.7.3 Questionamentos a respeito de uma reorganização velada

Apesar da suspensão da reorganização escolar, de acordo com pesquisa realizada pela rede de professores e pesquisadores em Política Educacional no Estado de São Paulo “Rede Escola Pública e Universidade” publicada em junho de 2016, a reorganização tem ocorrido de forma velada. Tal estudo apresenta a inconsistência do argumento demográfico apresentado pela Secretaria da Educação, segundo o qual haveria uma diminuição do número de crianças e adolescentes em idade escolar que justificaria o fechamento de muitas salas de aula. Assim, apontam que “a variação entre os anos de 2015 e 2016 foi praticamente nula, menos 1.336 alunos – muito distante, como se vê, da expectativa de redução de 66 mil alunos na rede. Diante disso, é desproporcional a redução de 2.404 turmas em 2016” (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2016, p.4). Visibilizam o não oferecimento de turmas de ingresso (início de ciclos) em 2016 em muitas escolas (segundo documento, foram 158 escolas), constituindo o que denominaram como uma “suposta reorganização gradual” (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2016, p.4).

Enunciaram igualmente a coincidência de escolas que integravam as listas de alvos da Reorganização com as alterações e fechamentos de ciclo na unidade, de modo que fosse possível identificar que a reorganização em tais escolas tivesse de fato ocorrido. Destacam também o aumento do número de alunos por classe em quase todos os níveis de ensino.

A resposta da Secretaria em nota publicada em reportagem de 28 de junho de 2016 da página web do jornal Carta Capital (A REORGANIZAÇÃO..., 2016, On-line), refuta o estudo apresentado. A Secretaria justificou sua posição frente à ociosidade de vagas na rede escolar e que a média de alunos por classe obedece a Resolução SE-02/2016. Destacou, ainda, a diminuição da população em idade escolar e afirmou: “Comparando-se os meses de abril de 2015 com o mesmo período de 2016 constatou-se queda de 12% na demanda, o que equivale a 107.206 alunos a menos na rede estadual paulista” (SÃO PAULO, 2016, On-line).

Destaca-se que, por meio das entrevistas realizadas com funcionários da Secretaria da Educação, compreendeu-se que a Proposta de Reorganização foi estruturada e trabalhada por um grupo específico criado para tal finalidade, do qual os entrevistados não participaram. Apesar disso, destacaram que consideravam válida e necessária a proposta, devido à ociosidade de vagas escolares em algumas regiões/diretorias de ensino e à necessidade de conter os custos de manutenção da ampla rede de ensino. Um dos funcionários, do setor de finanças, afirmou que apesar de concordar com a necessidade de reorganização, discordava da forma como ela foi proposta, devido à ausência de diálogo. Este, quando indagado a respeito de uma suposta Reorganização velada, negou sua existência e afirmou que de fato foi um projeto interrompido, e que na área em que trabalha não percebia qualquer efeito de uma possível continuação da reorganização. Outro funcionário, arquiteto, envolvido com o setor de infraestrutura da rede foi mais enfático quanto à necessidade de realização de tal reorganização, embora afirmasse considerar muito problemático do ponto de vista urbano o fechamento de escolas centrais (citando que muitas escolas centrais têm infraestruturas e programas mais amplos, assim como estão localizadas em edifícios históricos), as quais, em geral, são as que apresentam maior ociosidade.

2.7.4 Programa de Ensino Integral (PEI): entre deslocamentos e zonas cinzentas

Utiliza-se da denominação proposta por Christian Azaïs (2012) (definida para o campo da sociologia do trabalho) de “zonas cinzentas” a fim de definir as zonas de não explicitação dos reais objetivos, agentes e interesses por detrás de recentes ações, programas e políticas educacionais propostas pela Secretaria da Educação, órgão promotor e executor da política educacional no estado de São Paulo. Segundo o autor, as zonas cinzentas do trabalho assalariado são assim definidas:

O conceito de hibridização qualifica a presença de zonas cinzentas, de zonas vagas, difusas no assalariamento, que tornam foscas as suas fronteiras. É minha hipótese que as zonas cinzentas são espaços de gestão da heterogeneidade própria do mercado de trabalho atual e são portadoras, portanto, de uma dimensão estruturante duradoura (AZAÏS, 2012, p.177).

Sendo assim, reinterpretando tal definição face algumas iniciativas da Secretaria da Educação, infere-se que as fronteiras de tais ações são foscas visto que não deixam claro o seu processo de construção, determinação e realização (enquanto política a ser implementada na rede estadual). Ademais, gerem-se as heterogêneas compreensões (da comunidade escolar e da sociedade) a respeito dos objetivos da educação pública e, por extensão, dos programas necessários à sua realização. Tem-se como pressuposto da presente discussão as zonas cinzentas entre o público e o privado nas políticas educacionais realizadas por um órgão público do estado de São Paulo.

Tenta-se explicitar o conceito e sua interpretação para as seguintes reflexões a partir do diagrama abaixo. As palavras em uma mesma linha horizontal podem indicar binômios ou situações ao menos controversas/contraditórias entre si, entretanto as zonas cinzentas não dizem respeito apenas às gradações entre elas. Entende-se as zonas cinzentas como o *entre*, mas que não é necessariamente algo situado entre o limite das duas situações, é algo diferente que, “absorvendo e superando todas as instâncias” (TAFURI, 1985, p.66³⁹⁵), já não pode ser descrito e analisado por nenhuma das categorias/conceitos pensados inicialmente.

Conjuntamente ao conceito de zonas cinzentas, o termo deslocamento é utilizado a fim de caracterizar os desvios e ressignificações de uma concepção político pedagógica específica, referente ao ensino integral. Aborda-se o deslizamento da pauta de reivindicação do ensino integral como “precursor da emergência de zonas cinzentas [...]” (AZAÏS, 2012, p.168) do recente Programa de Ensino Integral (PEI).

As propostas relativas à educação integral remontam inúmeras experiências e concepções do que deveria ser entendido como uma formação merecedora de tal adjetivo. Débora Mazza (2019) retoma algumas destas concepções:

Pode-se anexar a proposta de educação integral ao ideal de educação humana expresso na Paideia grega (JAEGER, 1979), a restauração do homem natural para viver a virtuosidade da realidade social (ROUSSEAU, 1979), ao projeto iluminista de instrução pública (CONDORCET, 2008), as propostas da Pedagogia Nova no século XX com Claparède, Montessori, Decroly, Dewey e Freinet (DEWEY, 1959; CAVALIERE, 2002), aos desafios da formação humana no confronto entre capital e trabalho expressos na pedagogia socialista (BAKUNIN, 1989, PISTRAC, 2018), à educação como direito e não como privilégio em Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1977), aos Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro, Lauro de Oliveira Lima e Oscar Niemayer (LIMA, 1966), ao Projeto Mais Educação (PORTARIA MEC no. 1/2016

³⁹⁵ Análise de Manfredo Tafuri a respeito da entrada na arquitetura nos campos de desenvolvimentos das vanguardas, absorvendo-as e superando-as.

RESOLUÇÃO MEC/FNDE No. 17/2017), para citar apenas algumas possibilidades de filiação (MAZZA, 2019, p.23).

Destaca-se que a educação integral constitui pauta histórica das reivindicações e da luta educacional brasileira, enquanto concepção que conjuga às possibilidades de expansão do tempo escolar, as atividades escolares diversas e de formação humana e cidadã, em sentido amplo. Os deslocamentos de tal concepção deixam entrever o esvaziamento do debate a respeito da formação integral do ser humano.

As interpretações relativas ao conceito de educação integral não são consensuais, configurando, portanto, um campo de disputa e conceituação plural, como enunciado por Lígia Coelho (2014):

Já quando o(s) discurso(s) enveredam pela concepção de educação integral, é também preciso lembrar que esse conceito não se apresenta de forma monolítica. Em outras palavras, de acordo com as diferentes correntes político-filosóficas que foram se constituindo ao longo da História, assim como de alguns olhares contemporâneos para essa temática, a pluralidade também toma corpo nesse conceito (COELHO, 2014, p.186).

Analizando a legislação educacional brasileira e programas como o Mais Educação, Barão, Jacomeli, Gonçalves (2019) destacam o sentido de “integral” deslocado em aplicações de extensão temporal das atividades que não dizem respeito mais à uma real integralidade formativa:

As atuais políticas de educação integral, não obstante utilizarem o termo “educação integral”, pouco tem avançado em sentido de garantir condição de integralidade formativa e estão em contradição com as experiências anteriores. Secundarizam o valor histórico das experiências de educação integral. Constituem-se como políticas articuladas aos interesses do “consenso educacional” de universalização da Educação Básica concebido no âmbito dos organismos internacionais (BARÃO; JACOMELI; GONÇALVES, 2019, p.41)

Infer-se, pois, que a atual iniciativa do governo do Estado de São Paulo em termos de “educação integral”, o Programa Ensino Integral, propagandeia-se (ou uma expressão igualmente cabível, “vende-se”) como expansão da oferta de ensino integral, entretanto, como bem expresso pela citada autora, realiza-se como educação em tempo integral e não como educação integral de fato: “Consideramos educação integral o trabalho educativo que entretece as várias possibilidades de conhecimento e saberes que consolidam, sócio-historicamente falando, a formação humana” (COELHO, 2014, p.186).

Por meio das entrevistas realizadas, como já afirmado, vislumbrou-se o deslizamento da reivindicação da escola integral, enquanto estratégia de retomada e viabilização da reorganização escolar proposta inicialmente em 2015 pelo governador Geraldo Alckmin.

O Programa de Ensino Integral foi instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, posteriormente alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, foi implementado em dezesseis Escolas de Ensino Médio em 2012. Afirmar-se como “[...] uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente” (SÃO PAULO, 2012, p.6-7). Em relatório das diretrizes básicas do programa, explicita-se sua origem anterior, em 2006, com o Projeto Escola de Tempo Integral, o qual lançaria os princípios do que seria consolidado com o Programa de Ensino Integral.

Sintomático perceber as contradições e equívocos quanto o que de fato significaria

ensino integral. Em um momento destaca-se “[...] a referência qualitativa (desenvolvimento de todas as dimensões de formação do educando)” (SÃO PAULO, 2012, p.10) enquanto em outro afirma-se que “Ampliar o tempo de permanência na escola equivale a criar as condições de tempo e de espaços para materializar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais” (SÃO PAULO, 2012, p.8). Entretanto, o ensino integral é mais do que ao simples permanecer no espaço escolar por mais horas (ainda que a permanência em tempo prolongado tenha importância considerável).

No mesmo relatório afirma-se que a experiência adotada como referência ao programa foi o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Este Instituto (ICE) é uma entidade sem fins econômicos, criada em 2003 “por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, [201-], On-line). Dentre seus objetivos, veicula-se a pretensão de “ser reconhecida como uma organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, com vistas à qualificação do ensino básico público e gratuito, transformando estas práticas em políticas públicas” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, [201-], On-line). A partir de sua atuação primeira no Ginásio Pernambucano, veiculou-se sua visão de envolvimento privado (participação financeira e atuação quanto aos instrumentos pedagógicos e de gestão) na educação pública³⁹⁶ e definiu-se uma estratégia muito mais ampla de configuração de uma forma de atuação direcionada ao Ensino Médio.

A atuação do terceiro setor (DURIGUETTO, 2007), elegido como conjunto de agentes qualificados/especializados à influência e mesmo proposição de políticas públicas, altera significativamente o papel majoritário do Estado no campo das políticas públicas educacionais, além de bem expressar a educação enquanto campo de disputa. As superposições e hibridizações entre interesses pedagógicos e interesses empresariais constituem zonas cinzentas cujo aporte ideológico produzido e disseminado confunde e capta muitos agentes envolvidos no campo escolar. Em se tratando de processos recentes, ainda não é possível tecer notas de avaliação mais conclusiva a respeito da ação de tal Programa em termos estaduais, entretanto infere-se o caráter velado da rápida disseminação de um modelo escolar crescentemente hibridizado, entre concepções e pautas pedagógicas históricas (a qualidade educacional é um objetivo universal, portanto parece ser incorporada para produzir consensos) e interesses de agentes empresariais.

Atividade docente nas Escolas de tempo integral do PEI

Segundo relatório das diretrizes do Programa, a relação de trabalho docente nas escolas do PEI é diferenciada frente às demais escolas da rede (ensino regular):

O Programa Ensino Integral oferece também aos docentes e equipes técnicas condições diferenciadas de trabalho para, em regime de dedicação plena e integral, consolidar as diretrizes educacionais do novo modelo de escola de tempo integral e sedimentar as possibilidades previstas para sua expansão (SÃO PAULO, 2012, p.7).

³⁹⁶ “A recuperação do antigo prédio partiu de uma visão de escola pública de qualidade, no entanto, revigorada com uma nova forma de atuação do setor privado, incluindo os aspectos pedagógicos e de gestão, além de uma co-participação financeira junto ao Governo do Estado” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, [201-], On-line).

Em outro trecho, interliga-se a ação docente às necessidades/demandas dos alunos:

Como consequência, o tempo de dedicação dos profissionais segue como importante fator para que, nesse maior tempo para o ensino, os docentes e demais profissionais possam *atender plenamente os alunos* nas suas diferentes expectativas e dificuldades na medida em que, com melhores condições de trabalho se amplia a presença educativa dos docentes e o desenvolvimento do conhecimento e habilidades³⁹⁷ dos alunos (SÃO PAULO, 2012, p.11, grifo nosso) .

A educação vista como serviço prestado aos clientes/usuários (LAVAL, 2004) e o professor como um instrutor à serviço das demandas dos alunos parece conformar o pano de fundo do programa. Dentre as atividades que os professores devem realizar em tais escolas, inclui-se a “responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional”, desenvolvimento este que é implementado pelo Programa por meio da metodologia “Projeto da vida”³⁹⁸, a qual retoma a transformação do papel da orientação escolar definida por Laval et al. (2012).

Quanto ao regime de trabalho, pretende-se “a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula” (SÃO PAULO, 2012, p.12), por meio de:

Regime de Dedicação Plena e Integral que estabelece a atuação dos profissionais por 40 horas semanais para que as equipes escolares das escolas de Ensino Integral possam fazer frente às exigências do modelo, permitindo-lhes maior proximidade com alunos e comunidade escolar (SÃO PAULO, 2012, p.12).

O programa é atrativo em termos salariais, oferecendo uma Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI) equivalente a 75% do salário-base aos professores que ingressam no programa. Entretanto, um dos aspectos mais críticos dessa proposta de Escola em tempo integral é a forma de “seleção” dos professores, visto que se trata de uma seleção interna aos professores concursados e/ou contratados pela Secretaria da Educação, realizada pelo diretor do estabelecimento escolar. Após inscrição voluntária dos professores interessados, ocorre a etapa de “Entrevistas: em que será avaliado o perfil do profissional para atuação no modelo pedagógico e de gestão a ser desenvolvido nas escolas estaduais do Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, mediante avaliação por competência” (SÃO PAULO, 2013, p. 5).

Desloca-se o papel do Estado como contratante exclusivo dos professores para uma situação empresarial de seleção e exercício de trabalho: o diretor representa o gestor empresarial que deve selecionar e gerir os recursos humanos e materiais de sua pequena empresa, a escola. Destaca-se que semelhante papel de gestão é atribuído aos diretores por meio de outros programas da Secretaria, como por exemplo o MMR, integrante do Programa Gestão em Foco.

A submissão dos professores ao diretor da escola replica uma lógica de trabalho docente própria das instituições privadas, em que o diretor tem pleno poder de controle e sanções frente aos professores. A escola pública enquanto unidade dotada de relativa autonomia (o que, por muitas décadas foi requerido como qualidade, a descentralização vista inclusive pelos segmentos mais progressistas como possibilidade de maior articulação social) e o diretor dotado

³⁹⁷ Destaca-se a utilização do termo “habilidades”, bastante alinhado a pedagogia das competências (LAVAL, 2004) e à noção de “competências e habilidades” utilizada na avaliação PISA, da OECD, e incorporada à nova BNCC (BRASIL, 2018, On-line).

³⁹⁸ O Projeto de Vida é um método que pretende definir, por meio de aulas e do acompanhamento de um professor, o que os alunos projetam para seu futuro, pessoal e profissional, sendo descrito como “um esforço concentrado para atingir um determinado fim. Esse esforço se desdobra em diversas atividades e pressupõe a definição de objetivos, de um plano para alcançá-los e de suas respectivas ações” (SÃO PAULO, 2012, p.19).

de poder expandido em relação ao corpo docente reitera um conjunto de novos dispositivos de controle do trabalho docente presentes no espaço escolar. Além disso, é muito relevante a submissão docente à mesma lógica de competências aplicada aos alunos.

Disputas em curso

No dia 21 de agosto de 2019, o Governo Doria anunciou proposta de expansão do ensino integral nas escolas da rede estadual (São Paulo) para cerca de 100 novas escolas (o que representaria cerca de mais 50 mil alunos na escola de tempo integral), a partir do ano de 2020 (MARQUES, 2019, On-line). O programa é defendido como demanda dos alunos e das próprias escolas e afirma-se que a adesão das escolas é voluntária (as escolas tiveram até 13 de setembro de 2019 para manifestar interesse). Em matéria para o Estadão, divulga-se que será dada prioridade a escolas “com maior vulnerabilidade social e que tenham salas sem ocupação” (MARQUES, 2019, On-line) segundo coordenador pedagógico da Secretaria do Estado da Educação, Caetano Siqueira.

O Programa tem sido alvo de inúmeras críticas, fortificadas a partir de tal anúncio. Dentre elas, destaca-se o posicionamento do Sindicato dos Professores e Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) que contesta a falta de debate e o pressionar/impor do programa às escolas, o direcionamento de recursos visando a melhora do espaço físico a algumas poucas escolas, a diferenciada seleção de professores “por perfil”, as avaliações de professores e risco de desligamento do Programa a qualquer momento. Quanto à questão salarial, o sindicato questiona o fato de ser uma gratificação e de ser direcionada apenas aos professores do Programa, pois reivindicam melhorias salariais para toda a categoria em valorização ao trabalho árduo que realizam (além disso, a gratificação não se mantém caso o professor saia do programa ou quando se aposente). Esses mecanismos de seleção dos professores pelo diretor, “sem respeitar a lista única de classificação” (APEOESP, 2019, On-line) dos docentes e a constante avaliação atrelada ao risco de desligamento do programa, reiteram “a prevalência da negociação coletiva sobre a lei” (CARELLI, 2019, p.31, tradução nossa³⁹⁹). Ademais, questionam o Programa como estratégia de marketing e a vinculação do Programa com o fechamento de classes noturnas e de EJA em inúmeras escolas.

O deputado Carlos Gianazzi (PSOL), no dia 30 de agosto de 2019, durante 93ª Sessão Ordinária da Assembleia Legislativa discursou sobre o Programa, manifestando a falta de diálogo e imposição do mesmo – por meio de contornamentos, convencimentos e mesmo repressão –. Ressaltou que a crítica é em relação ao programa e à forma como ele vêm sendo “aplicado” e não em relação à pauta de uma verdadeira Educação Integral, como noticiado no Diário Oficial:

Nós defendemos a escola de tempo integral. Ela é importante em algumas regiões, mas onde a comunidade necessita dela e onde a comunidade realmente tenha dados do que é uma escola de tempo integral. Então, não é nada contra a escola de tempo integral. O que nós somos contra é a farsa da escola de tempo integral e é disso que nós estamos falando (SÃO PAULO, 2019, p.32).

Além disso, destaca-se que foi realizada no dia 05 de setembro de 2019 uma Audiência Pública “Contra a farsa da escola de tempo integral e do Novotec” na Assembleia Legislativa, organizada pelo deputado. Nesta, manifestou-se o Professor do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), Eduardo Donizeti Girotto, que integra a Rede Escola Pública e Universidade (REPU), o qual demonstrou a redução da oferta escolar do período noturno ou em turmas de EJA nas escolas que integram o Ensino Integral (CARDOSO, 2019, On-line).

³⁹⁹ “[...] la prévalence de la négociation collective sur la loi” (CARELLI, 2019, p.31).

Segundo Nota Técnica sobre o Programa Ensino Integral produzida pelo Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI) do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo e pela Rede Escola Pública e Universidade (análises produzidas a partir dos microdados do Censo Escolar, publicados pelo INEP, da SEDUC-SP), também devem ser considerados os “impactos do PEI no aumento das desigualdades educacionais e socioespaciais em todo o território paulista” (LABORATÓRIO DE ENSINO E MATERIAL DIDÁTICO, 2019, p.2). Nesse sentido, destacam-se três repercussões do PEI, relacionados às presentes reflexões. Em primeiro lugar, aponta-se o vínculo entre a implementação do PEI e a redução do número de cargos docentes da rede estadual de educação⁴⁰⁰. Também vinculado ao trabalho docente, explicita-se a avaliação docente e seu significado de permanência-exclusão ao programa⁴⁰¹. A última questão visibilizada é a de que, contrariamente ao direcionamento proposto do Programa em relação às áreas de maior vulnerabilidade social, o que se observa é o oposto (Vide Figura 85 e Figura 86):

As escolas PEI privilegiam áreas de baixa vulnerabilidade social (MAPAS 2 e 3). Somado ao fato de não existir nenhum programa de permanência estudantil, o que acaba por contribuir que estudantes de baixa renda não permaneçam nas escolas PEI em decorrência, dentre outros fatores, da necessidade de conciliar estudos e trabalho, especialmente, no Ensino Médio, o Programa acaba por privilegiar estudantes com melhores condições socioeconômicas [...] (LABORATÓRIO DE ENSINO E MATERIAL DIDÁTICO, 2019, p.5).

Em tons conclusivos, os pesquisadores que assinam a nota afirmam que o PEI se configura como “política que amplia privilégios educacionais e viola o direito a uma educação pública de qualidade socialmente referenciada para toda a população” (LABORATÓRIO DE ENSINO E MATERIAL DIDÁTICO, 2019, p. 11).

A análise das zonas cinzentas do Programa de Ensino Integral (PEI) tangencia o aspecto dos regimes de verdade no campo educacional no estado de São Paulo. Ademais, entende-se que tais transformações no campo das políticas educacionais reverberam nas práticas de trabalho dos agentes (dos professores, da direção/coordenação escolar, do papel da Secretaria – em suas diversas coordenadorias – na proposição, realização e avaliação das políticas e programas) concernentes o objeto de estudo “escola pública estadual”.

A noção de mercado escolar (LAVAL, 2004; DARDOT; LAVAL, 2016) perpassa toda a reflexão, possibilitando a compreensão da própria escola como zona cinzenta, na qual interesses, agentes e ações muito distintos disputam as significações e ressignificações dos estabelecimentos escolares, entre espaços de formação e espaços de investimento em capital humano. Assim, vê-se proliferar as “reformas que, em escala mundial, pressionam para a descentralização, para a padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo ‘gerenciamento’ das escolas, para a ‘profissionalização’ dos professores” (LAVAL, 2004, p.XII). A análise do PEI buscou visibilizar “o lugar do Estado na formação e estruturação desses mercados” (TELLES, 2012, p.29) educacionais, configurando “circuitos que passam ao largo dos

⁴⁰⁰ “A implementação do PEI tem resultado em diminuição do número de cargos docentes na rede estadual de educação. Enquanto em toda a rede, no período entre 2011 e 2018, tivemos uma diminuição de 8% no número de docentes, este dado é quase 3,5 vezes maior nas escolas PEI [...]” (LABORATÓRIO DE ENSINO E MATERIAL DIDÁTICO, 2019, p. 4).

⁴⁰¹ “O modelo de gestão por resultados produz um clima de competição entre estudantes, professores, coordenação, direção e supervisão. Mecanismos como a avaliação 360º, o controle do trabalho docente em sala de aula e a pressão por resultados que, no caso dos professores, significarão a permanência ou a exclusão do programa, instituem uma lógica de vigilância que acirra a competição e a insegurança entre os diferentes sujeitos da educação” (LABORATÓRIO DE ENSINO E MATERIAL DIDÁTICO, 2019, p. 9).

bairros pobres das periferias das cidades e se enredam nas redes que passam por dentro dos aparelhos de Estado, agências estatais e grupos econômicos poderosos” (TELLES, 2012, p.30).

Figura 85 | Escolas PEI no município de São Paulo segundo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)

Fonte: Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI) (2019, On-line). Observa-se a localização das escolas PEI preferencialmente em categorias baixas do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social.

Figura 86 | Escolas PEI no município de São Paulo segundo Taxa de analfabetismo

Fonte: Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI) (2019, On-line). Observa-se a localização das escolas preferencialmente em localidades de baixo analfabetismo.

CAPÍTULO

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM ÎLE-DE-FRANCE: EXPRESSÕES NEOLIBERAIS
DAS TRANSFORMAÇÕES DA ESCOLA PÚBLICA REPUBLICANA

CAPÍTULO 3 | POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM ÎLE-DE-FRANCE: EXPRESSÕES NEOLIBERAIS DAS TRANSFORMAÇÕES DA ESCOLA PÚBLICA REPUBLICANA

Paralelos entre escolas periféricas metropolitanas

Cavaliere (2014) ressalta a circularidade de ideias e de políticas educacionais entre países desenvolvidos, e em especial entre “democracias históricas”. No que tange ao inicial avanço das concepções neoliberais a partir dos anos 1980, o Brasil, democracia recente, não participou desta circularidade da mesma forma, entretanto, por desenvolvimentos próprios e pela posterior influência de órgãos internacionais acaba por relacionar-se às transformações das políticas educacionais em âmbito mundial:

É tradição no Brasil a alusão às políticas, de todas as naturezas, dos países desenvolvidos. Na educação não é diferente. As experiências educacionais europeias e norte-americanas foram, e continuam sendo, mobilizadas como exemplos para a educação brasileira.

Como reação a isso, não faltam críticas que consideram esse mais um sintoma de nossa condição de país colonizado a importar ideias e aplica-las, em muitos casos, de maneira inapropriada (CAVALIERE, 2014, p. 147).

Como enunciado no início, não se pretende realizar uma análise comparativa entre políticas educacionais, instâncias de construção escolar a elas associadas, e um conjunto de escolas elegidas a estudo de caso entre contextos metropolitanos distintos. Entretanto, a justaposição e análise concomitante dos dois contextos parece permitir iluminações cruzadas, a fim de compreender como a configuração de um projeto de “nova escola capitalista” (LAVAL *et al.*, 2012) que tem seu molde na empresa produtora de capital humano na conjuntura de definição de uma economia do conhecimento (LAVAL *et al.*, 2012) repercutiu na França e parece estar em curso no Brasil, neste último muitas vezes em alusão intencional às transformações nas políticas educacionais europeias e norte-americanas, como observado por Cavaliere.

A “lógica da estratégia” (FOUCAULT, 2008a) permitirá, enfim, no Capítulo 4, estabelecer as conexões possíveis entre um conjunto de escolas públicas da Região Metropolitana de São Paulo e de Île-de-France, debatidas respectivamente nos Capítulos 2 e 3. E então, além das transformações das políticas educacionais nos dois contextos, serão questionadas as correspondências de tal projeto de educação no neoliberalismo para o campo da arquitetura escolar.

3.1 A SAERP/IDF Construction Durable e o PEI

3.1.1 *Société d'aménagement et d'équipement de la région parisienne (Saerp)/ Île-de-France Construction Durable*

Segundo página web da empresa SAERP, da região administrativa Île-de-France, desde 2002 a *Société d'aménagement et d'équipement de la région parisienne* (Companhia/Empresa de desenvolvimento e equipamento da região parisiense) (SAERP) é a representante principal da região de *Île-de-France* responsável pela construção e reforma de escolas secundárias, instituições de ensino superior e lazer básico (SAERP, [201-], On-line).

Sociedade criada em 27 de setembro de 1956 com o objetivo Estatal de reconstrução da região parisiense após a Segunda Guerra Mundial, com forte ação sobretudo no desenvolvimento dos subúrbios do norte de Paris (é fundada inicialmente como “SAERP *Secteur Nord*”), com foco especial à implantação de aeroportos (e no lidar com as consequências por estes trazidas aos territórios em que se localizam). Em 1958, a SAERP *Secteur Nord* mudará seu estatuto, de Sociedade Anônima ao regime de Sociedade de Economia Mista (*Société d’Economie Mixte*). Em abril de 1961 é criada a “SAERP *Secteur Sud*” que começa sua atividade na Zona de Urbanização Prioritária (*Zone à Urbaniser em Priorité*) de duas comunas francesas. Em 1968 procede-se à fusão das duas SAERPS.

Devido às políticas de descentralização iniciadas nos anos 1980, muitas autoridades locais saem da SAERP a fim de criar suas próprias ferramentas e sociedades. Na gestão presidencial de M. Christian Cambon, a partir de 1993, a Companhia começará a trabalhar na Região Île-de-France sobre o “patrimônio imobiliário das escolas secundárias (competência regional desde 1º de Janeiro de 1986, visto que as Regiões, enquanto autoridades locais, foram criadas em 1982)” (SAERP, [201-], On-line, tradução nossa⁴⁰²), ação que muito se multiplicou nos anos seguintes. Em poucos anos a SAERP se tornou representante principal do Conselho Regional de Île-de-France, sendo que a região optou em seguida a juntar-se ao capital da SAERP e assumir o controle do mesmo. A companhia também alterou diversas vezes seu estatuto ao longo do tempo:

Essa capacidade de mutação é, acima de tudo, o desejo de apropriar-se das mudanças legislativas experimentadas pelo mundo da economia mista e das empresas públicas locais. Primeiro SEM, a SAERP soube aproveitar essas evoluções, transformando-se primeiramente em uma empresa de desenvolvimento público local (SPLA) em outubro de 2008, fortalecendo seu vínculo privilegiado com seus acionistas, depois em empresa pública local (SPL), em maio de 2013, permitindo-lhe expandir o seu campo de atividade (SAERP, [201-], On-line, tradução nossa⁴⁰³).

A relação entre SAERP e a Região realiza-se com base na Lei nº85-704 de 12 de julho de 1985, referida como lei MOP, relativa à entidade mandante pública e seu relacionamento com a entidade mandatária privada (“*maîtrise d’ouvrage publique et à ses rapports avec la maîtrise d’œuvre privée*”) (FRANÇA, 1985, On-line). Tal lei rege as atribuições destes dois atores principais da construção pública. Nesse sentido, a Região Île-de-France é a mandante e SAERP é mandatária (função de “*maîtrise d’ouvrage déléguée*”, ou seja, empresa privada delegada pela região para realizar a obra, a construção).

Segundo entrevista com arquiteto do departamento responsável pelos Lycées na Região, a divisão de atribuições relativas ao espaço físico dos Lycées é assim definido: o Ministério da Educação define o programa pedagógico; a Região Île-de-France transcreve o programa “de forma construtiva” (“*transcrire ça de manière bâtimementale*”), determinando um programa pedagógico e funcional e posteriormente a descrição do programa arquitetural; o *maître d’oeuvre*, o mandatário, neste caso a SAERP, recebem da Região o programa, os dados

⁴⁰² “sur le patrimoine immobilier des lycées (compétence régionale depuis le 1er janvier 1986 ; les Régions, en tant que collectivités locales, ayant été créées en 1982)” (SAERP, [201-], On-line).

⁴⁰³ “Cette capacité à muter, c’est avant tout la volonté de s’approprier les évolutions législatives qu’a connu le monde de l’économie mixte et des entreprises publiques locales. D’abord S.E.M., la SAERP a su se saisir de ces évolutions, en se transformant d’abord en société publique locale d’aménagement (S.P.L.A.) en octobre 2008 renforçant son lien privilégié avec ses actionnaires, puis en société publique locale (S.P.L.) en mai 2013 lui permettant d’élargir son champ d’activité” (SAERP, [201-], On-line).

da operação “*chiffre de opération*” e o orçamento⁴⁰⁴, e a partir destes devem conduzir a operação e a execução. O projeto arquitetônico é definido por concurso público aberto a candidatos nacionais e internacionais⁴⁰⁵ e é constituído de duas seleções. A primeira é uma seleção a partir dos dossiers enviados pelos escritórios, a partir dos critérios de experiência prévia do arquiteto/escritório em obras do gênero e do porte/ natureza da operação, e avaliação da capacidade técnica do escritório. Por volta de 4 escritórios são selecionados para realizar o projeto. A avaliação dos projetos constitui 2ª seleção, sendo que os projetos julgados, de modo geral, pelo respeito ao programa arquitetônico e pedagógico, respeito à regulamentação, à economia e à questão sustentável⁴⁰⁶. O júri é constituído de arquitetos da Região, diretor escolar, prefeito e representantes do *collège d'élus* da região.

Segundo página web do departamento de Seine-Saint-Denis⁴⁰⁷, a SAERP em 2008 se tornou uma das primeiras “*Sociétés Publiques Locales d'Aménagement*”, ou Sociedades/Empresas Públicas Locais de Desenvolvimento (SPLA) no território nacional, criadas segundo Artigo 20 da Lei nº 2006-872, de 13 de Julho de 2006, a qual autorizou “as autoridades locais e os seus agrupamentos a participarem em empresas públicas de desenvolvimento local” (SAERP, [201-], On-line, tradução nossa⁴⁰⁸), mecanismo inicialmente de caráter experimental, que, porém, foi perpetuado pela Lei nº 2010-559, de 28 de maio de 2010. Tal mudança permite, portanto,

[...] a uma empresa pública dispensar a aplicação das regras de publicidade e concorrência para a devolução de certos contratos (contratos públicos, DSPs, concessões de desenvolvimento, etc.) quando a outra parte pode ser considerada como uma simples extensão administrativa da própria pessoa pública. [...] As SPLAs são competentes para executar qualquer operação de desenvolvimento dentro do significado do Código de Planeamento Urbano (Artigo L. 300-1) exclusivamente em nome de seus acionistas e em seu território. O seu campo de intervenção foi, no entanto, alargado pelo artigo 4.º da lei supracitada n.º 2010-559, de 28 de maio de 2010. A partir de agora, elas também são competentes “para realizar estudos preliminares, prosseguir com qualquer aquisição e venda de edifícios nos termos dos artigos L. 221-1 e L. 221-2, realizar qualquer operação de construção ou reabilitação de imóveis em vista da realização dos objetivos enunciados no artigo L. 300-1, ou a aquisição e transferência de arrendamentos mercantis, de negócios ou artesanais, nas condições previstas no capítulo IV do título I do livro II do código de urbanismo”. Além disso, as SPLAs poderão, a partir de então, exercer, por delegação de seus titulares, a preempção e os direitos prioritários definidos pelo Código de Planeamento da Cidade e atuar por meio de desapropriação. Estes novos poderes só podem, no entanto, ser exercidos nas condições fixadas por “acordos celebrados por um dos seus membros” (SAERP, [201-], On-line, tradução nossa⁴⁰⁹).

⁴⁰⁴ Funcionário da direção operacional (*direction opérationnelle*) da SAERP ressaltou que recebem “um programa, um orçamento e um prazo e temos que construir os edifícios para respeitar essas três áreas” (E20) (“*un programme, un budget et un délais et on doit réaliser le batiments pour respecter ces trois domaines*”).

⁴⁰⁵ Embora o entrevistado afirmasse que normalmente participam do concurso escritórios de arquitetura franceses.

⁴⁰⁶ Segundo entrevista com arquiteto do departamento responsável pelos Lycées na Região.

⁴⁰⁷ Vide Seine-Saint-Denis ([201-], On-line) .

⁴⁰⁸ “[...] a autorisé les collectivités territoriales et leurs groupements à prendre des participations dans des sociétés publiques locales d'aménagement” (FRANÇA, 2016, On-line).

⁴⁰⁹ “La jurisprudence communautaire permet en effet à une personne publique de se dispenser de l'application des règles de publicité et de mise en concurrence pour la dévolution de certains contrats (marchés publics, DSP, concessions d'aménagement...) lorsque le cocontractant peut être considéré comme un simple prolongement administratif de la personne publique elle-même. [...] Les SPLA sont compétentes pour réaliser toute opération d'aménagement au sens du code de l'urbanisme (article L. 300-1) exclusivement pour le compte de leurs actionnaires et sur leur territoire. Leur champ d'intervention a toutefois été élargi par l'article 4 de la loi n°2010-559 du 28 mai

Destaca-se que enquanto empresa pública local, tem seu funcionamento associado ao nome de seus acionistas (cujo montante de participação do capital da SAERP é explicitado na Figura 87), autoridades locais.

Figura 87 | Repartição do capital da SAERP, entre acionistas públicos (2018)
UN CAPITAL 100% PUBLIC

COLLECTIVITÉS	RÉPARTITION DU CAPITAL	
	Nombre d'actions	Montant participation
Région Île-de-France	212 500	3 400 000
Ville de Saint-Maurice	2 530	40 480
Ville du Kremlin-Bicêtre	1 670	26 720
Communauté urbaine Grand Paris Seine et Oise	1 000	16 000
Ville de Drancy	625	10 000
Ville de La Queue-en-Brie	600	9 600
Ville de Charenton-le-Pont	600	9 600
Ville de Chennevières-sur-Marne	313	5 008
Ville d'Aulnay-sous-Bois	312	4 000
Ville de Fontenay-sous-Bois	250	4 000
Ville d'Alfortville	80	1 280
TOTAL	220 480	3 527 680

Fonte: Société d'Aménagement et d'Équipement de la Région Parisienne (SAERP) ([201-], On-line).

Atualmente, a SAERP também atua em nome da coletividade de seis comunas de Île-de-France, acionistas da mesma: *Saint-Maurice*, o *Kremlin-Bicêtre*, o *Queue-en-Brie*, *Charenton-le-Pont*, *Fontenay-sous-Bois* e *Alfortville*. Seu papel assumido é “monitorar uma operação de desenvolvimento desde o lançamento até a entrega, com quatro princípios: conformidade com o programa, orçamento, prazos e segurança jurídica” (SAERP, [201-], On-line, tradução nossa⁴¹⁰), além de definir-se comprometida com iniciativas de alta qualidade ambiental. Segundo mesma referência, no início de 2013, tal companhia “gerenciava quase 80 projetos para uma carteira de investimentos de cerca de 1,5 bilhão de euros” (SAERP, [201-], On-line, tradução nossa⁴¹¹).

A gama de operações na qual atua é muito ampla:

[...] edifícios educacionais (escolas secundárias, escolas primárias, EREA⁴¹², locais de ensino superior), habitação (internatos, alojamento estudantil, alojamento de funcionários), equipamentos esportivos (ilha de lazer de *Vaires-sur-Marne*, academias de ginástica), centros de treinamento, bibliotecas... Também são operações mais específicas, como monumentos históricos ou atualização aos padrões/normas, especialmente acessibilidade. Hoje, a menor [operação] representa menos de 1

2010 précitée. Dorénavant, elles sont également compétentes "pour réaliser des études préalables, procéder à toute acquisition et cession d'immeubles en application des articles L. 221-1 et L. 221-2, procéder à toute opération de construction ou de réhabilitation immobilière en vue de la réalisation des objectifs énoncés à l'article L. 300-1, ou procéder à toute acquisition et cession de baux commerciaux, de fonds de commerce ou de fonds artisanaux dans les conditions prévues au chapitre IV du titre Ier du livre II du (code de l'urbanisme)". En outre, les SPLA pourront dorénavant également exercer, par délégation de leurs titulaires, les droits de préemption et de priorité définis par le code de l'urbanisme et agir par voie d'expropriation. Ces nouveaux pouvoirs ne pourront toutefois être exercés que dans les conditions fixées par "des conventions conclues par l'un de leurs membres" (SAERP, [201-], On-line).

⁴¹⁰ “Le rôle de la Saerp consiste à assurer le suivi d’une opération d’aménagement de son lancement jusqu’à sa livraison, avec quatre principes : le respect du programme, de l’enveloppe budgétaire, des délais et de la sécurité juridique” (SAERP, [201-], On-line).

⁴¹¹ “Au tout début de l’année 2013, la Saerp gérait près de 80 projets pour un portefeuille d’investissement d’environ 1,5 milliard d’euros!” (SAERP, [201-], On-line).

⁴¹² Estabelecimentos regionais de ensino adaptado (“établissements régionaux d’enseignement adapte”-EREA), estabelecimentos públicos locais de ensino que acolhem alunos com grande dificuldade escolar ou social. Vide página web do Ministério da Educação Nacional e da Juventude, na seção “Éduscol” (FRANÇA, 2017, On-line).

milhão de euros de investimento, quando a maior representa mais de 100 milhões de euros de investimento (SAERP, [201-], On-line, tradução nossa⁴¹³).

Além disto, a SAERP passou a atuar também, nos últimos anos, no aspecto da renovação térmica dos edifícios. O interesse e atuação da SAERP em construções com forte desenvolvimento tecnológico no sentido da sustentabilidade é demarcado, por exemplo, por meio da realização de edifícios certificados, sobretudo com a certificação “HQE”, uma “certificação francesa concedida à construção e gestão de edifícios, bem como projetos de planejamento urbano. O HQE promove melhores práticas, qualidade sustentável em projetos de construção e oferece orientação especializada durante toda a vida do projeto” (SAERP, [201-], On-line, tradução nossa⁴¹⁴). Estratégias de desenvolvimento e certificação sustentáveis que configuram espécies de “carimbos” propagandísticos às edificações e principalmente às empresas que nela atuaram, questão que será retomada posteriormente.

Ressalta-se que em 2019 a SAERP teve seu nome alterado para *Île-de-France Construction Durable*, de modo a ressaltar seu engajamento em matéria de sustentabilidade ambiental: “Hoje, sua experiência é reconhecida em gerenciamento de projetos e em desenvolvimento sustentável” (ÎLE-DE-FRANCE CONSTRUCTION DURABLE, [2019?], On-line, tradução nossa⁴¹⁵). A respeito dessa mudança de nome o arquiteto entrevistado do Departamento de operações responsável pelos Lycées da região Île-de-France afirmou ter sido uma orientação a fim de que as empresas públicas locais, como SAERP, desde seu nome remetessem à coletividade para a qual trabalham, Île-de-France. Quanto à questão sustentável, afirmou “é um pouco a moda” (E21) (“*c’est un peu la mode*”), embora ressaltasse que a preocupação ambiental estivesse presente há muito tempo. Já o funcionário da direção operacional (*direction opérationnelle*) da SAERP reiterou que o nome remete à preocupação de construção sustentável da empresa: “Há sempre a visão da sustentabilidade do edifício” (E20, tradução nossa⁴¹⁶).

Descrito como um dos valores da empresa, o desenvolvimento sustentável associa-se às certificações ambientais de obras:

A Île-de-France Construction Durable tem ampla experiência no campo da qualidade ambiental. Todos os projetos estão sujeitos a uma abordagem ambiental, especialmente no âmbito das certificação HQE e rótulos da BBC, ou com a integração de energias renováveis e cláusulas sociais (ÎLE-DE-FRANCE CONSTRUCTION DURABLE, On-line, tradução nossa⁴¹⁷).

⁴¹³ “Elle œuvre sur des opérations très diverses: bâtiments d’enseignement (lycées, écoles, EREA, locaux d’enseignement supérieur), logements (internats, logements étudiants, logements de fonction), équipements sportifs (Ile de loisirs de Vaires-sur-Marne, gymnases), centres de formations, bibliothèques... C’est aussi des opérations plus spécifiques, comme par exemple sur des monuments historiques ou encore pour des mises aux normes, notamment d’accessibilité. Aujourd’hui, la plus petite représente moins d’1 million d’euros d’investissement, quand la plus importante s’élève à plus de 100 millions d’euros d’investissement” (SAERP, [201-], On-line).

⁴¹⁴ “HQE is the French certification awarded to building construction and management as well as urban planning projects. HQE™ promotes best practices, sustainable quality in building projects and offers expert guidance throughout the lifetime of the project” (HAUTE QUALITÉ ENVIRONNEMENTALE, 2016, On-line).

⁴¹⁵ “Aujourd’hui, son expertise est reconnue en management de projets comme en matière de développement durable” (ÎLE-DE-FRANCE CONSTRUCTION DURABLE, [2019?], On-line).

⁴¹⁶ “Il y a toujours la vision de durabilité de ce bâtiment” (E20).

⁴¹⁷ “Île-de-France Construction Durable détient une large expertise dans le domaine de la qualité environnementale. Tous les projets font l’objet d’une démarche environnementale, notamment dans le cadre de certifications HQE et de labels BBC, ou avec l’intégration d’énergie renouvelable et de clauses sociales” (ÎLE-DE-FRANCE CONSTRUCTION DURABLE, [2019?], On-line).

A construção e renovação energética e térmica dos *lycées* de Île-de-France concentra atualmente maior parte de suas ações.

Em entrevista com funcionário da direção operacional (*direction opérationnelle*) da SAERP, compreendeu-se que o fato de ser *Société Publique Locale* (SPL) determina que SAERP deve trabalhar exclusivamente para seus acionistas públicos⁴¹⁸ e em contrapartida a região de Île-de-France não estabelece concorrência da SAERP com seus demais mandatários (os contratos são, portanto, passados diretamente à SAERP).

A respeito da experiência e atuação da SAERP quanto ao patrimônio imobiliário dos *lycées* de Île-de-France, o entrevistado afirmou que permite “melhorar a qualidade de vida nas escolas secundárias” (E20, tradução nossa⁴¹⁹) e construir novos estabelecimentos para outras formações. Destacou que ao longo das décadas de existência da SAERP as alterações do projeto escolar (dos *lycées* da região) foram devidas, sobretudo, às alterações das regulamentações técnicas (“*les objectifs thermiques*”, “*la performance du bâtiment*”, “*développement durable*”), e à “evolução pedagógica e das formações dispensadas no *lycée*” (E20, tradução nossa⁴²⁰). Ressaltou a necessidade de adaptação às frequentes transformações pedagógicas, citando a reforma do *Baccalauréat*, a partir da orientação dada pela Região.

3.1.2 Plano Excepcional de Investimento (*Plan Exceptionnel d'Investissement pour les collégiens de Seine-Saint-Denis* (PEI))

Considerando que a esfera administrativa do departamento assume, com a descentralização, a responsabilidade para com os *Collèges* (equivalente ao ensino Fundamental II no Brasil) destaca-se, para o departamento de Seine-Saint-Denis, o *Plan Exceptionnel d'Investissement* (PEI) (Plano Excepcional de Investimento), destinado à realização de estabelecimentos de tal nível de ensino no departamento:

Este plano inclui a construção ou a reconstrução de 21 escolas, 11 ginásios e uma piscina, 3 internatos, 9 cozinhas centrais e 2 CIOs⁴²¹. O PEI responde não apenas à necessidade de lidar com o aumento do número de estudantes, mas também à vontade do Conselho Geral de mudar a imagem das escolas do departamento. Todos os novos estabelecimentos respondem à uma mesma arquitetura educacional: escola aberta em seu ambiente e facilitando o envolvimento dos pais, respeitosa com o meio ambiente, segura, integrando equipamentos esportivos, favorecendo realização do aluno e oferecendo condições de trabalho ideal para toda a comunidade educativa. Um papel muito importante também recai ao digital: salas multimídia são criados para

⁴¹⁸ Esclareceu que em casos em que a Região estabelece PPP, SAERP pode auxiliar na operação, embora não possa por si participar de uma PPP pois devem trabalhar com exclusividade aos seus acionistas públicos. Entretanto, afirmou que os projetos de *Lycée* em PPP em curso foram realizados diretamente entre Região e organismos privados.

⁴¹⁹ “[...] *améliorer la qualité de vie des lycées*” (E20).

⁴²⁰ “[...] *l'évolution de pédagogie et des formations qui sont dispensées dans le lycée*” (E20).

⁴²¹ *Centre d'information et d'orientation* (CIO) (Centros de informação e orientação), cuja função alinha-se à lei n° 2014-288 de 5 de março de 2014, que regula o serviço público regional de orientação relativa à formação profissional e ao emprego. Dentre os objetivos de tais Centros cita-se: “*l'accueil de tout public et en priorité des jeunes scolarisés et de leur famille ; l'information sur les études, les formations professionnelles, les qualifications et les professions ; le conseil individuel ; l'observation, l'analyse des transformations locales du système éducatif et des évolutions du marché du travail et la production de documents de synthèse à destination des équipes éducatives ou des élèves ; l'animation des échanges et des réflexions entre les partenaires du système éducatif, les parents, les jeunes, les décideurs locaux et les responsables économiques*” (ACADÉMIE DE BORDEAUX, 2020, On-line). Deve-se compreender a criação de tais centros a partir da transformação do papel da orientação, voltada ao mercado de trabalho, como argumentado por Laval et al. (2012).

cada disciplina escolar e o número de computadores por aluno dobrou (SEINE-SAINT-DENIS, [2014?], p.1, tradução nossa⁴²²).

A realização de tal plano justifica-se a partir do crescimento da população em idade escolar e, como explicitado acima, pela “vontade do Conselho Geral de mudar a imagem das escolas do departamento” (SEINE-SAINT-DENIS, [2014?], p.1, tradução nossa⁴²³), imagem para a qual a arquitetura escolar produzida é de suma importância. É interessante observar que tal plano define diretrizes gerais de uma concepção arquitetônica e urbanística, com a qual se identifica. Tais diretrizes parecem informar a respeito de sua concepção pedagógica e da normatização de um modelo “ideal” de arquitetura voltada às condições de trabalho em tais estabelecimentos. Ressalta-se que, para além das escolas e equipamentos esportivos, o plano visou a construção de três internatos⁴²⁴, o que parece sinalizar a execução de uma política de educação prioritária interessada em ações de cunho segregacionista, como será debatido no capítulo 4 a partir da argumentação de Rochex (2011).

Este plano, de 703 milhões de euros foi levado a cabo entre 2010 e 2015 (SEINE-SAINT-DENIS, [201-], On-line) e já em 2014 foi apresentado pela Assembleia departamental um novo plano de modernização e construção de colégios, o “*Ambition Collèges 2020*”, o qual previu entre 2015-2020 um investimento de 640 milhões de euros, empregados à renovação e modernização de 100% dos *collèges* e à construção de outros oito novos estabelecimentos (SEINE-SAINT-DENIS, 2017, On-line). Segundo página oficial do departamento, a partir da experiência adquirida por este em matéria de arquitetura educacional, serão projetadas e construídas “escolas que respondam a novos desafios educacionais e promovam o sucesso de todos os jovens” (SEINE-SAINT-DENIS, 2017, On-line, tradução nossa⁴²⁵). Interessante observar como, também neste plano, sobressai a pauta “sustentável”, por meio do objetivo de “otimizar o desempenho energético dos edifícios como parte do Plano Climatológico de Energia Departamental” (SEINE-SAINT-DENIS, 2017, On-line, tradução nossa⁴²⁶). Deste modo, destaca-se como o PEI configurou-se como uma estratégia a ser expandida, já configurando dois planos ininterruptos, ao longo de 10 anos.

⁴²² “Ce plan comprend la construction ou reconstruction de 21 collèges, 11 gymnases et une piscine, 3 internats, 9 cuisines centrales et 2 CIO. Le PEI répond non seulement au besoin de faire face à l’augmentation du nombre d’élèves, mais aussi à la volonté du Conseil général de changer le visage des collèges du département. Tous les nouveaux établissements répondent à une même architecture éducative: collège ouvert sur son environnement et facilitant l’implication des parents, respectueux de l’environnement, sécurisé, intégrant des équipements sportifs, favorisant l’épanouissement des élèves et offrant des conditions de travail optimales pour l’ensemble de la communauté éducative. Une place plus importante est également dévolue au numérique: des salles multimédia sont créées pour chaque discipline scolaire et le nombre d’ordinateurs par élève est doublé” (SEINE-SAINT-DENIS, [2014?], p.1).

⁴²³ “[...] volonté du Conseil général de changer le visage des collèges du département” (SEINE-SAINT-DENIS, [2014?], p.1).

⁴²⁴ Visto que observável também na produção de alguns lycées contemporâneos, como o *Lycée International de l’Est Parisien*.

⁴²⁵ “[...] de concevoir et de réaliser des collèges qui répondent aux nouveaux enjeux éducatifs et favorisent la réussite de tous les jeunes” (SEINE-SAINT-DENIS, 2017, On-line).

⁴²⁶ “[...] optimiser la performance énergétique des bâtiments dans le cadre du Plan Climat Énergie départemental” (SEINE-SAINT-DENIS, 2017, On-line).

Figura 88 | Distribuição das ações do *Plan Exceptionnel d'Investissement* no departamento de Seine-Saint-Denis

Fonte : Département Seine-Saint-Denis, [2014?], p.1.

Interessa destacar tal plano inclusive devido à sua realização por meio de Parceiras Público-Privadas, conforme afirmado ainda em 2010: “a Assembleia Departamental decidiu realizar parte do PEI celebrando contratos de parceria público-privada” (SEINE-SAINT-DENIS, 2012, p.7, tradução nossa⁴²⁷), justificadas a partir da situação financeira do departamento, considerada “delicada”:

Com o desengajamento do estado (redução de doações), a abolição do imposto sobre empresas⁴²⁸ e um sistema de equalização ignorando as despesas reais, o Departamento está em uma situação financeira delicada. Assumir o futuro das crianças do departamento enquanto dominam-se os custos, esta é a equação que justifica o recurso às parcerias público-privadas (SEINE-SAINT-DENIS, 2012, p.7, tradução nossa⁴²⁹).

⁴²⁷ “En février 2010, l’Assemblée départementale a décidé de réaliser une partie du PEI en engageant des contrats de partenariat public-privé” (SEINE-SAINT-DENIS, 2012, p.7).

⁴²⁸ A “*taxe professionnelle*” era um imposto cobrado às empresas até a Lei de Finanças de 2010 (Lei No. 2009-1673 de 30 de dezembro de 2009). Segundo *Vie Public* (página web da *Direction de l’information légale et administrative da França*), “este imposto corporativo foi prejudicial para a competitividade da economia francesa. Atingiu tanto o fator capital quanto o fator trabalho. Sua supressão era inevitável e foi gradualmente preparada [...]” (VIE PUBLIC, 2015, tradução nossa). Original em francês: “*Cet impôt "entreprise" était néfaste à la compétitivité de l’économie française. Il frappait à la fois le facteur capital et le facteur travail. Sa suppression était inéluctable et a été préparée progressivement [...]*” (VIE PUBLIC, 2015, On-line).

⁴²⁹ “Avec le désengagement de l’Etat (baisse des dotations), la suppression de la taxe professionnelle et un système de péréquation faisant fi des dépenses réelles, le Département se trouve dans une situation financière délicate.

Entre público e privado foram estabelecidas cláusulas de funcionamento da parceria, com a designação dos responsáveis pelos riscos e as condições de propriedade:

- > multas ao atraso ou não conformidade aplicadas às empresas no momento de entrega das obras.
- > obrigação de bom funcionamento ao longo dos 20 anos da contrato.
- > uma obrigação de resultado para o titular do contrato: é totalmente responsável por seus subcontratados e seus possíveis fracassos.
- > o Departamento optou por possuir sistematicamente terrenos e edifícios.
- > o uso do contrato de parceria não muda nada para as equipes do colégio: elas mantêm o departamento como único interlocutor⁴³⁰ (SEINE-SAINT-DENIS, 2012, p.9, tradução nossa⁴³¹).

Segundo dossiê lançado em 2012 pelo departamento *Seine-Saint-Denis*, intitulado “*Plan Exceptionnel d’Investissement: Phase Opérationnelle*”, reitera-se o papel técnico e o suposto papel inovacional arquitetônico atribuído aos Contratos do PEI:

Antes utilizados como uma técnica para enfrentar as necessidades educativas em um contexto restrito, os contratos de participação público/privada propostos hoje para os 12 colégios se tornaram uma alavanca para fazer emergir uma nova arquitetura educativa (SEINE-SAINT-DENIS, 2012, p.9, tradução nossa⁴³²).

Esta nova arquitetura, entre espaços flexíveis, adaptáveis, medidas de sustentabilidade ambiental e outras características mais ou menos gerais – algumas que tecem paralelos inclusive com a abertura das escolas estudadas da RMSP à comunidade no contraturno⁴³³ –, não deixa claro, porém, quais seriam suas possibilidades e potências à formação.

3.2 Recorte espacial: a comuna de Saint-Denis

A definição de duas escolas periféricas da região metropolitana parisiense, enquanto estudos de caso, constituiu fase primordial da pesquisa, sendo elegidas a partir do recorte espacial de *Île-de-France*, abordado a seguir, aprofundando o recorte inicial do departamento de *Seine-Saint-Denis* até circunscrever à comuna de *Saint-Denis*.

Segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística e de Estudos

Assumer le devenir des enfants du département tout en maîtrisant les coûts, telle est l’équation qui justifie le recours aux partenariats publics-privés” (SEINE-SAINT-DENIS, 2012, p.7).

⁴³⁰ Porém, por meio de entrevistas realizadas com equipe de direção e conversa com funcionário responsável pela manutenção cotidiana do *Collège* estudado, tomou-se conhecimento da possibilidade de contato da escola diretamente com a empresa participante da PPP, em caso de demandas de serviços e manutenções que lhe dizem respeito, ainda que o departamento deva ser avisado a respeito de tais demandas.

⁴³¹ “> des pénalités de retard ou de non-conformité appliquées aux entreprises au moment de la livraison des ouvrages.

> une obligation de bon fonctionnement tout au long des 20 ans du contrat.

> une obligation de résultat pour le titulaire du contrat : il est totalement responsable de ses sous-traitants et de leurs défaillances éventuelles.

> le Département a choisi d’être systématiquement propriétaire des terrains et des bâtiments.

> le recours au contrat de partenariat ne change rien pour les équipes du collège: ils gardent le Département comme interlocuteur unique” (SEINE-SAINT-DENIS, 2012, p.9).

⁴³² “Hier utilisés comme un outil technique pour faire face aux besoins éducatifs dans un contexte contraint, les contrats de partenariat public/privé proposés aujourd’hui pour les 12 collèges sont devenus un levier pour faire émerger une nouvelle architecture éducative” (SEINE-SAINT-DENIS, 2012, p.9).

⁴³³ “[...] un établissement intégré dans son environnement dont les locaux peuvent accueillir des manifestations culturelles et sportives en dehors des périodes scolaires” (SEINE-SAINT-DENIS, 2012, p.11).

Econômicos da França (*Institut national de la statistique et des études économiques* - INSEE), responsável pelo fornecimento de informações relativas à economia e sociedade francesa, é possível melhor compreender a relação entre a pobreza urbana e sua concentração desigual e segregatória entre departamentos e comunas de *Île-de-France*. Conforme percebido na Figura 89, observa-se maiores taxas de pobreza na região oeste do departamento de *Seine-Saint-Denis* (norte de Paris), assim como, porém, em menores taxas, na parte oeste de *Val-de-Marne*, à sudeste de Paris. Segundo relatório do INSEE de dezembro de 2017,

Em Seine-Saint-Denis, quase três habitantes em dez são pobres. Este departamento é aquele em que a taxa de pobreza é a mais elevada da região, mais inclusive do que na França metropolitana. A população é fortemente afetada pelo desemprego e os ativos são majoritariamente operários ou empregados, categorias mais vulneráveis frente à pobreza (BAYARDIN *et al.*, 2017, p.1, tradução nossa⁴³⁴)

Entre 2008 e 2014 a pobreza aumentou mais de 3 pontos em *Île-de-France*, aumento que foi ainda mais representativo em *Seine-Saint-Denis*, departamento cuja taxa de pobreza aumentou mais de 7 pontos (BAYARDIN *et al.*, 2017), como representado na Figura 90. Ressalta-se que o termo “Taxa de pobreza” é utilizado baseando-se na definição presente na mesma publicação:

Ela corresponde à proporção de indivíduos (ou de famílias) cujo nível de vida é inferior para um determinado ano, do que um limiar, chamado limiar de pobreza. Em 2014, este limiar correspondia a 1008 € por mês. Estima-se a partir da fonte FiLoSoFi (arquivo social e tributário localizado) do INSEE e está definida em 60% do nível de vida mediano (BAYARDIN *et al.*, 2017, p.4, tradução nossa⁴³⁵).

O referido Instituto justifica a desigualdade territorial relativa à pobreza a partir, sobretudo, das dificuldades sociais e do desemprego:

A pobreza pode ser explicada por inúmeros fatores, notadamente o contexto econômico do território e a estrutura da população. Certas populações são mais frequentemente afetadas pela pobreza que outras porque elas se inserem mais dificilmente no mercado de trabalho ou são por vezes excluídas: os desempregados, os jovens de menos de 30 anos, os menos diplomados ou ainda os imigrantes que, por uma parte, não dominam a língua francesa. Inquilinos e as famílias monoparentais constituem igualmente as populações potencialmente frágeis, por conta de seus recursos mais baixos (BAYARDIN *et al.*, 2017, p.3, tradução nossa⁴³⁶).

⁴³⁴ “En Seine-Saint-Denis, près de trois habitants sur dix sont pauvres. Ce département est celui où le taux de pauvreté est le plus élevé de la région, mais également de France métropolitaine. La population est fortement touchée par le chômage et les actifs sont majoritairement ouvriers ou employés, catégories les plus vulnérables face à la pauvreté” (BAYARDIN *et al.*, 2017, p.1).

⁴³⁵ “Taux de pauvreté: il correspond à la proportion d’individus (ou de ménages) dont le niveau de vie est inférieur pour une année donnée à un seuil, dénommé seuil de pauvreté. En 2014, ce seuil correspond à 1 008 € par mois. Il est estimé à partir de la source FiLoSoFi (Fichier localisé social et fiscal) de l’Insee et est fixé à 60 % du niveau de vie médian” (BAYARDIN *et al.*, 2017, p.4).

⁴³⁶ “La pauvreté peut s’expliquer par de nombreux facteurs, notamment le contexte économique du territoire et la structure de la population. Certaines populations sont plus fréquemment touchées par la pauvreté que d’autres car elles s’insèrent plus difficilement sur le marché du travail ou en sont parfois exclues : les chômeurs, les jeunes de moins de 30 ans, les moins diplômés ou encore les immigrés qui, pour une partie, ne maîtrisent pas la langue française. Les locataires et les familles monoparentales constituent également des populations potentiellement fragiles, du fait de leurs plus faibles ressources” (BAYARDIN *et al.*, 2017, p.3).

Figura 89 | A desigual taxa de pobreza na pequena “coroa” (“petite couronne”)

Fonte: Editado pela autora a partir de Bayardin *et al.* (2017, p.2). A “*petite couronne*” engloba os departamentos de Hauts-de-Seine, de Seine-Saint-Denis e Val-de-Marne.

Figura 90 | Taxa de pobreza em 2014 por departamento (em porcentagem) e sua evolução depois de 2008 (em pontos), na qual se destaca o forte aumento da pobreza em Seine-Saint-Denis

Sources : Insee, Revenus disponibles localisés (RDL) 2008 et FiLoSoFi 2014.

Fonte: Editado pela autora a partir de Bayardin *et al.* (2017, p.2).

De acordo com página web do departamento de *Seine-Saint-Denis*⁴³⁷, tal departamento é o terceiro mais populoso de *Île-de-France* e o sexto do país como um todo. Além disso, apresenta um crescimento demográfico elevado, de mais 2,5% (a partir de 2006) e uma população em que mais de 40% são jovens com menos de 30 anos, sendo tanto o departamento mais jovem de *Île-de-France* quanto o de maior taxa de fecundidade de todo o país. Concentra uma grande parcela de imigrantes, sendo que “21% dos habitantes são de nacionalidade estrangeira com mais de 35 nacionalidades diferentes” (SEINE-SAINT-DENIS, [201-]b, On-line, tradução nossa⁴³⁸).

Segundo página web do periódico *Le Point*, este departamento, identificado como “93”, é o mais pobre da França continental. Apesar do desenvolvimento econômico local devido à instauração de zonas francas entre 2006 e 2011, não se reverteu a alta taxa de desemprego na região, justificada a partir da “inadequação do perfil dos desempregados e a qualificação dos empregos criados” (LE POINT, 2016, On-line, tradução nossa⁴³⁹). A respeito das zonas francas, o departamento de *Seine-Saint-Denis* abarca dez *Zones Franches Urbaines-Territoires Entrepreneurs* (Zonas Francas territoriais urbanas empreendedores/empresariais) (ZFU-TE), como bem ressaltado por CCI SEINE-SAINT-DENIS, do ponto de vista das “oportunidades imobiliárias de implantação”⁴⁴⁰ às empresas que escolherem tal território à sua fixação. Ressalta-se o discurso assumido pelo mesmo órgão ao relacionar as zonas francas empresariais com a renovação urbana dos territórios em que estas se encontram, atribuindo uma dimensão moral à intervenção empresarial em tais localidades: “Líderes de negócios, investidores, líderes de projetos [...] estabelecer-se em territórios empresariais ZFU contribui para o desenvolvimento

⁴³⁷ Vide: Seine-Saint-Denis ([201-]b, On-line).

⁴³⁸ “[...] 21 % des habitants sont de nationalité étrangère avec plus de 35 nationalités différentes” (SEINE-SAINT-DENIS, [201-], On-line)

⁴³⁹ “[...] l’inadéquation du profil des chômeurs et la qualification des emplois créés” (LE POINT, 2016, On-line).

⁴⁴⁰ “[...] opportunités immobilières d’implantation” (CCI PARIS ÎLE-DE-FRANCE, [201-], On-line).

do seu negócio enquanto participam da renovação do bairro” (CCI PARIS ÎLE-DE-FRANCE, [201-], On-line, tradução nossa⁴⁴¹).

Figura 91 | Estruturas de acolhida para a criação de empresas

Fonte: La chambre de commerce et d'industrie de région Paris- Île-de-France (CCI PARIS ÎLE-DE-FRANCE) ([201-], On-line).

Quanto ao preço dos imóveis, percebe-se em quase a totalidade de *Seine-Saint-Denis* evoluções negativas do preço dos imóveis antigos por m², destacando tal departamento ao mercado:

No geral, os programas estão se intensificando nos subúrbios, particularmente em Seine-Saint-Denis, graças à terra e a preços de mercado atraentes. Saint-Denis, Romainville, Pantin, Saint-Ouen e Bagnolet, portanto, beneficiam de boas perspectivas de rentabilidade de aluguel, ideal para um investidor (HALIMI, 2010, On-line, tradução nossa⁴⁴²).

Entretanto, acredita-se que a dinamização dos últimos anos e os grandes projetos urbanos não manterão tais valores em baixo crescimento.

⁴⁴¹ “Chefs d'entreprises, investisseurs, porteurs de projet..., s'implanter en ZFU-Territoires entrepreneurs contribue au développement de votre entreprise tout en participant au renouveau des quartiers” (CCI PARIS ÎLE-DE-FRANCE, [201-], On-line)

⁴⁴² “Dans l'ensemble, les programmes s'intensifient en banlieue, notamment en Seine-Saint-Denis, grâce à un foncier et des prix de commercialisation attractifs. Saint-Denis, Romainville, Pantin, Saint-Ouen et Bagnolet bénéficient donc de bonnes perspectives de rentabilité locative, idéales pour un investisseur” (HALIMI, 2010, On-line).

Figura 93| Construção progressiva do plano de Requalificação do Canal Saint-Denis

Une construction progressive par plans programme

Fonte: Atelier Parisien d'Urbanisme (2018, On-line).

Além disso, *Seine-Saint-Denis* integra projeto do “*Grand Paris Express*”, vasto projeto de transporte metropolitano em torno de Paris, cujo vídeo de apresentação⁴⁴⁴ destaca áreas de influência no entorno de cada estação do projeto, nas quais define-se a iniciativa de “promover

⁴⁴⁴ Vide *Société du Grand Paris* (2011b, On-line).

a atividade econômica” (SOCIÉTÉ DU GRAND PARIS, 2011b, On-line, tradução nossa⁴⁴⁵). Sublinha-se, igualmente, a particularidade do entorno de cada estação que será criada, ressaltando, por exemplo, a questão da criação e das artes digitais junto à estação *La Plaine Saint-Denis*. Estrutura-se, pois, uma rede de interligação de “áreas de negócio” diversas:

O *Grand Paris Express* servirá as principais áreas de negócios (aeroportos, centros de negócios, centros de pesquisa e universidades) e áreas metropolitanas que atualmente são de difícil acesso. Isso aproximará cada pessoa do local de trabalho e tornará as viagens diárias mais agradáveis e rápidas. Acima de tudo, ao multiplicar as possibilidades de itinerários, facilitará todo o acesso a emprego, formação, cultura e lazer.

Ao longo de toda a rede, a cidade se transformará e se tornará mais densa. A construção das 68 estações do *Grand Paris Express* já está acompanhada de projetos urbanos prontos para receber milhares de parisienses. Nos próximos anos, novos bairros nascerão, combinando habitação de todas as categorias, comércios, escritórios e equipamentos para atender as necessidades da região da Capital (SOCIÉTÉ DU GRAND PARIS, 2019, On-line, tradução nossa⁴⁴⁶).

Figura 94 | Plano geral do Grand Paris

Fonte: Société du Grand Paris (2011a, On-line).

É interessante sinalizar estas inúmeras transformações urbanas em um departamento historicamente ocupado por favelas (*bidonvilles*)/ocupações informais, como observa-se na

⁴⁴⁵ “Favoriser l’activité économique” (SOCIÉTÉ DU GRAND PARIS, 2011b).

⁴⁴⁶ “Le Grand Paris Express desservira les grands pôles d’activité (aéroports, centres d’affaires, centres de recherche et universitaires) et les territoires métropolitains aujourd’hui difficiles d’accès. Il rapprochera ainsi chacun de son lieu de travail et rendra plus agréables et plus rapides les trajets du quotidien. Surtout, en décuplant les possibilités d’itinéraires, il facilitera pour tous l’accès à l’emploi, à la formation, à la culture et aux loisirs.

Tout au long du réseau, la ville va se transformer et se densifier. La construction des 68 gares du Grand Paris Express s’accompagne déjà de projets urbains prêts à accueillir des milliers de Franciliens. Dans les années à venir, de nouveaux quartiers vont naître, associant logements de toutes catégories, commerces, bureaux et équipements pour répondre aux besoins de la région Capitale” (SOCIÉTÉ DU GRAND PARIS, 2019, On-line).

figura seguinte, realizada pela Prefeitura de *Seine-Saint-Denis* no final dos anos 60 e início dos anos 70⁴⁴⁷ (PÉRIPHÉRIE ASSOCIATION, 2015, On-line).

Figura 95 | Mapa das favelas no Departamento de Seine-Saint-Denis (1960-1970)

Fonte: *Périphérie Association* (2015, On-line).

Aprofundando o recorte espacial, destaca-se o *arrondissement* de *Saint-Denis*, um dos três *arrondissement*⁴⁴⁸ do departamento de *Seine-Saint-Denis*. Integra este *arrondissement* a comuna homônima, *Saint-Denis*, além de outras 9 comunas: *Aubervilliers*, *Épinay-sur-Seine*, *L'Île-Saint-Denis*, *La Courneuve*, *Pierrefitte-sur-Seine*, *Saint-Ouen-sur-Seine*, *Stains* e *Villetaneuse*.

Realizou-se uma análise cruzada das informações constantes nas cartografias dinâmicas disponíveis na página web do *Système d'information géographique de la politique de la ville*⁴⁴⁹, a respeito da região de Île-de-France (os vários filtros de informação das cartografias analisadas constam em figuras abaixo, nºs 154, 155, 156 e 157), de modo a permitir as seguintes observações. O *arrondissement* de *Saint-Denis* concentra muitas políticas urbanas, dentre as destinadas aos bairros prioritários, as relativas a zonas francas para atração de estabelecimentos empresariais, além das políticas do “Novo Programa Nacional de Renovação Urbana” (“*Nouveau Programme National de Renouvellement Urbain*”) (NPNRU).

⁴⁴⁷ Documento presente em “*Patrimoine en Seine-Saint-Denis*”, nº20, *Bidonvilles, Histoire et représentation*) e republicado na página web da *Périphérie Association*, financiada pelo *Département de la Seine-Saint-Denis*.

⁴⁴⁸ Divisão administrativa utilizada na França e também em outros países (francófonos ou não).

⁴⁴⁹ Vide “*Cartographie dynamique*” (FRANÇA, [201-]c, On-line).

Figura 96 | Bairros prioritários e zonas francas urbanas, com destaque em branco para o *arrondissement* de Saint-Denis

Fonte: Editada pela autora (2019) a partir de França, *Ministère de la Cohésion des Territoires et des Relations avec les Collectivités Territoriales* ([201-], On-line).

O NPNRU concentra-se majoritariamente na região de Île-de-France e foi originado em campanha do Presidente da República François Hollande (2012-2017), justificado a fim de traduzir no território seu compromisso “para com os habitantes dos bairros que enfrentam as maiores dificuldades” (FRANÇA, 2014, p.6, tradução nossa⁴⁵⁰). Enquanto objetivos centrais de tal programa, segundo relatório do Ministério da Cidade, da Juventude e dos Esportes (2014):

Este novo programa visa nada além da transformação, primordial, do ambiente de vida. A nova política da cidade favorece uma abordagem transversal das questões relacionadas ao emprego, à coesão social e ao ambiente urbano nos bairros prioritários. A questão do meio ambiente e da renovação urbana é inseparável das questões de desenvolvimento econômico e coesão social [...] (FRANÇA, 2014, p.7,

⁴⁵⁰ “[...] pour les habitants des quartiers connaissant les difficultés les plus grandes” (FRANÇA, 2014, p.6).

tradução nossa⁴⁵¹).

Além de constituir um dos alvos prioritários de tal programa, *Saint-Denis* também concentra grande quantidade do que é denominado como moradias antigas degradadas, sendo que muitas destas integram o Programa Nacional de Requalificação dos Bairros Antigos Degradados, “*Programme National de Requalification des Quartiers Anciens Dégradés*” (PNRQAD), criado em 25 de março de 2009 pela lei de “Mobilização pela habitação pela luta contra a exclusão” (“*Mobilisation pour le logement et la lutte contre l’exclusion*”), o qual teve como objetivo a “Requalificação urbana e social de bairros, a redução de moradias precárias, a melhoria e diversificação da oferta de moradias, a melhoria do desempenho energético das moradias e a manutenção do mix social nesses bairros” (AGENCE NATIONALE POUR LA RÉNOVATION URBAINE, [2009?], On-line, tradução nossa⁴⁵²). Trata-se de um programa financiado por três instâncias nacionais, o Estado, a ANAH (*Agence Nationale de l’habitat*) e a ANRU (*Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine*).

Retomando as caracterizações do *arrondissement Saint-Denis*, a partir da Cartografia dinâmica (FRANÇA, [201-]c, On-line), apresenta grandes áreas definidas como “bairros desfavorecidos”, com a presença de áreas de habitação de aluguel moderado (HLM) (*Habitation à loyer modéré*)⁴⁵³ periféricas, distanciadas das grandes unidades urbanas. Concentra igualmente em grandes extensões territoriais as maiores taxas de moradias de baixa renda assim como as maiores taxas de habitantes com idade inferior a 5 anos na periferia próxima de Paris, além de destacáveis parcelas populacionais de 6 a 17 anos e uma população pouco representativa da faixa etária acima dos 65 anos. Quanto aos dados relativos às parcelas populacionais migratórias, ressalta-se a taxa superior a 22% de imigrantes na quase totalidade do território em questão, sendo pouco representativa a parcela de imigrantes com alto nível educacional (FRANÇA, [201-]c, On-line) (Figura 97, Figura 98, Figura 99).

⁴⁵¹ “Ce nouveau programme ne vise pas que la transformation, primordiale, du cadre de vie. La nouvelle politique de la ville favorise en effet une approche transversale des enjeux liés à l’emploi, à la cohésion sociale et à l’environnement urbain dans les quartiers prioritaires. La question du cadre de vie et du renouvellement urbain est inséparable de celles du développement économique et de la cohésion sociale [...]” [...] (FRANÇA, 2014, p.7).

⁴⁵² “[...] requalification urbaine et sociale des quartiers, la résorption de l’habitat indigne, l’amélioration et la diversification de l’offre de logements, l’amélioration de la performance énergétique des logements et le maintien de la mixité sociale au sein de ces quartiers” (AGENCE NATIONALE POUR LA RÉNOVATION URBAINE, [2009?], On-line).

⁴⁵³ Habitações geradas por organismos de habitação de aluguel moderado, públicas ou privadas, sendo que estas últimas contam com formas de financiamento público habitacional parcial, direto (subvenções de parcela do valor) ou indireto (exoneração fiscal dentre outras formas de financiamento).

Figura 97 | Dados a respeito da porcentagem de imigrante nos territórios e a porcentagem de imigrantes altamente diplomados, com destaque em branco para o *arrondissement* de Saint-Denis

Fonte: Editada pela autora (2019) a partir de França ([201-]c, On-line).

Figura 98 | Tipologia de bairros prioritários segundo coesão social, emprego e quadro de vida, com destaque em branco para o *arrondissement* de Saint-Denis

Fonte: Editada pela autora (2019) a partir de França ([201-]c, On-line).

Figura 99 | Distribuição territorial da população em porcentagem por faixa etária, com destaque em branco para o arrondissement de Saint-Denis

Fonte: Editada pela autora (2019) a partir de França ([201-]c, On-line).

Segundo dados do INSEE, a comuna de *Saint-Denis* conta com uma densidade populacional mais de oito vezes a densidade de *Île-de-France* e uma variação populacional (segundo taxa anual média entre 2010-2015) de 0,8% frente a 0,5% de *Île-de-France*⁴⁵⁴. Além disso, a taxa de desemprego para pessoas entre 15-64 anos em 2015 era de 23,7 % em Saint-Denis, contra 12,8 % em *Île-de-France* e a taxa de estrangeiros também se apresenta em grande

⁴⁵⁴ Vide opção “*Comparateur de territoire Commune de Saint-Denis (93066)*” na página web do *Institut National de la Statistique et des Études Économiques* (INSEE) (2020, On-line).

crescimento (LINTERNAUTE, 2012, On-line).

Deste modo, definiu-se a comuna homônima ao *arrondissement, Saint-Denis*, como recorte espacial dos estudos de caso de *Île-de-France*, tendo em vista um território de grande complexidade social e alvo de um conjunto de recentes políticas urbanas, dentre as quais as educacionais. Além das intervenções e projetos urbanos citados, na comuna de *Saint-Denis* e particularmente no entorno urbano dos dois estudos de caso definidos destacam-se as transformações urbanas decorrentes do projeto urbano de *Plaine Commune*, integrante do *Métropole du Grand Paris*, a respeito do qual trataremos adiante, ao falar dos estudos de caso.

Antes de avançar aos estudos de caso de *Île-de-France* e, mais especificamente, da comuna de *Saint-Denis*, sistematizou-se na tabela abaixo um comparativo de dados populacionais e econômicos dos recortes espaciais definidos, das duas regiões periféricas metropolitanas estudadas, a fim de explicitar a dimensão da escala das dinâmicas territoriais e populacionais em foco.

Tabela 1 | Comparativo entre Regiões Metropolitanas e demais divisões administrativas estudadas enquanto objetos de estudo e estudos de caso

Região metrop.	População	Área	Densidade	PIB	PIB Nacional	% PIB Nacional	PIB por habitante	IDH	Subprefeitura/ Prefeitura ou Departamento	População	Área	Densidade	IDH	Distrito/ Comuna	População	Área	Densidade (hab/km²)	IDH
São Paulo	21,5 milhões (2017)	7.946,96 km²	2.714,41 hab/km²	1.056.948.121.000 (2015)= 1,05 trilhões reais	2,583 trilhões USD	17,6%	47.156,64 reais (2013)	0,79	São Miguel Paulista	369.496 (2010)	24,30 km²	15.206 hab/km²	0,808	Vila Jacuí	167.965 hab (2010)	7,7 km²	18.490 hab/km²	0,78
									Prefeitura de Guarulhos	1.365.899 (2018)	318,7 km²	3.834,51 hab/km²	0,763	Pimentas	156.748 (2010)	14,83 km²	Não obtido	0,73
Île-de-France	12,19 milhões (2017)	12.012 km²	1.006 hab/km²	649.575.000.000 € em 2014: equivalente aproximado a 2.871.121.500.000 reais= 2,8 trilhões reais	2,056 trilhões USD	34,90%	52 788 euros (2013): equivalente aproximado a 233.322,96 reais	0,57	Seine-Saint-Denis	1.529.928	236 km²	6.477 hab/km² (2011)	0,39	Saint-Denis	111.103 (2015)	12,4 km²	8.989 hab/km²	0,26

Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir de dados do IBGE, EMPLASA, INFOCIDADE, INSEE, entre outros.

3.3 Estudos de caso

Figura 100 | Imagem aérea com indicação dos estudos de caso de Île-de-France e o percurso entre eles

Fonte: Elaborada pela autora (2020) a partir de imagem do Google Earth.

As escolas foram selecionadas devido às condições de excepcionalidade de ambas: o *Lycée Suger* como um estabelecimento preexistente no qual construiu-se um novo bloco edificado a fim de atender um programa técnico bastante específico e o *Collège Dora Maar* devido ao amplo programa arquitetônico e à importância conferida aos espaços livres e à interface entre equipamento e espaço urbano. Além disso, o apelo imagético, a grande depuração das fachadas e os materiais utilizados pareciam demonstrar a hipótese da arquitetura escolar contemporânea apropriar-se de um sentido cenográfico e/ou da arquitetura como imagem do lugar (com forte sentido político e de marketing).

As duas escolas definidas como estudos de caso distam 2,9 km, sendo que na primeira incursão em campo este caminho foi percorrido caminhando e nas demais o trecho que atravessa as vias expressas e viadutos foi realizado por transporte público metropolitano (distam uma estação da linha 13, entre *Carrefour Pleyel* e *Saint-Denis Porte de Paris*). Ao realizar o percurso a pé foi possível observar como o trajeto caracteriza usos e ocupações distintos entre escolas. As proximidades do *Collège Dora Maar* são ocupadas por grandes conjuntos edificados (*Cité du Cinéma*; *Électricité de France*, *EDF Cap Ampère*, edifícios da companhia elétrica francesa; edifícios de Faculdades; outros edifícios escolares; construtora *Oger International*) além de inúmeros edifícios de escritórios, comércios e serviços, tendo a *Tour Pleyel* (arranha-céu construído na década de 1970 para uso misto: habitacional e escritórios) como edifício paradigmático das transformações em curso na região (atualmente em reforma para abrigar um grande complexo hoteleiro).

Continuou-se o percurso pelo *Boulevard Anatole France*, passou-se sob uma estrada elevada, em torno da qual reconhecem-se galpões industriais e de comércio de grande porte (fornecedores de equipamentos industriais dentre outros), para depois seguir por um estreito caminho de pedestres ao lado da via em trecho elevado, que atravessa (em nível superior) a linha férrea. Observou-se a continuação da ocupação com comércio de grande porte (atacadistas, lojas de materiais de construção, fornecedor de materiais audiovisuais), galpões industriais, edifícios de escritórios de empresas, demais comércios. O *Boulevard* atravessa o

Canal de Saint-Denis e então aproximou-se de uma região de maior circulação de pessoas, que concentra inúmeros comércios e serviços. A estação de metrô *Saint-Denis Porte de Paris* localiza-se na *Place de la porte de Paris*, cruzamento viário entre importantes avenidas de *Saint-Denis*, como a *Rue de la Légion d'Honneur* (que dá acesso à *Maison d'Éducation de la Légion d'Honneur*⁴⁵⁵ chegando até a Basílica de Saint-Denis e à Prefeitura de Saint-Denis) e *Rue Danielle Casanova* (que dá acesso ao grande Hospital Casanova, hospital público que em conjunto com o hospital *Delafontaine* conforma o Centro Hospitalar de Saint-Denis).

Esta região de *Porte de Paris* foi alvo de um grande plano de reurbanização, denominado “*projet de réaménagement de la Porte de Paris à Saint-Denis*” integrante do Grande Projeto Urbano de *Plaine Commune*. Na outra margem do Canal de Saint-Denis avista-se o *Stade de France*.

Figura 101 | *Rue Danielle Casanova*, generosa calçada ao longo do trecho final do tramway número 8

Fonte: Autoria própria (2019).

Percorreu-se, ao longo da *Rue Danielle Casanova*, uma generosa calçada⁴⁵⁶ ao longo do trecho final do *tramway* número 8, em piso vegetado, entre comércios, serviços, hotel, edifícios de serviços públicos ou sociais (como *La Coopérative d'Accession sociale à la propriété*) até chegar ao Hospital Casanova. Após o Hospital a paisagem urbana se altera fortemente, com alguns edifícios antigos de habitação. Atravessa-se então, seguindo a curva da *Rue Danielle Casanova*, sob uma rodovia elevada, fechada nas laterais neste ponto (*Autoroute du Nord*). Adentrou-se assim, em uma região de ruas estreitas (com exceção da *Rue principal, Danielle Casanova* e da *Avenue Leroy des Barres*, na qual localiza-se a praça de acesso ao *Lycée Suger*) de uso predominantemente habitacional (inúmeras casas antigas e degradadas) com pequenos comércios locais, alguns edifícios educacionais e culturais (*École Maternelle Bel-Air, École élémentaire René Descartes, Collège Federique Garcia Lorca e Médiathèque Ulysse*). Ao lado do *Lycée*, no mesmo quarteirão, há conjuntos de habitação social e entre as duas principais ruas

⁴⁵⁵ Grande complexo educacional de ensino secundário criado por Napoleão Bonaparte e destinado à educação de meninas cujos pais, avôs e bisavôs integrassem a *Légion d'Honneur*. O ingresso em tal instituição escolar mantém-se por condições de direito hereditário.

⁴⁵⁶ Do outro lado da grande via, entretanto, a calçada é em quase toda sua extensão cerrada com fechamento metálico.

citadas, cerca de 200m à frente do *Lycée* na *Avenue Leroy des Barres*, situa-se um grande conjunto edificado de habitação social (comumente denominados – mesmo dentre a comunidade escolar do *Lycée* – como “*cités*”), a *Cité des Franks-Moisins*.

Anteriormente favela identificada por seus habitantes como *quartier chinois*, o local da *Cité des Franks-Moisins* recebeu grande afluxo de imigrantes algerianos (a partir do fim da Segunda Guerra Mundial) e depois portugueses (anos sessenta, após extinção de favela originalmente ocupada pelos imigrantes portugueses). No início dos anos 1970 abrigava mais de 5000 pessoas, considerado uma das mais importantes favelas da França. Após grande incêndio em 1970 que deixou mais de 600 mortos, recebeu intervenção massiva, motivando a construção de um grande conjunto de habitações HLM com mais de 1800 unidades habitacionais, inaugurado em 1974 (SEINE-SAINT-DENIS TOURISME, [200-], On-line). Em 2007 passou por uma renovação urbana objetivando a garantia de salubridade das moradias e reorganização dos espaços externos, incluindo a criação de um parque central e construção de equipamentos educacionais.

A fim de compreender a grande diferença de paisagem urbana ao longo da *Rue Danielle Casanova* antes e depois da *Autoroute du Nord* elevada, é necessário tratar do Grande Projeto Urbano de *Plaine Commune* (traduzindo literalmente, “planície comum”). *Plaine Commune* é definida como um *Établissement public territorial (EPT)* (Estabelecimento público territorial) que reúne 9 cidades à norte de Paris, em torno de um projeto comum, que qualifica este agrupamento territorial como o “*Territoire de la culture et de la création*” (Território da cultura e da criação) na *Grand Paris* (Grande Paris, contexto metropolitano parisiense). O agrupamento das 9 cidades configura território habitado por mais de 429.000 pessoas, de grande importância econômica, alta densidade da rede de transportes e atravessado por dois importantes corpos d’água (Rio Sena e Canal de *Saint-Denis*), além de elevada taxa de desemprego, “uma população entre as mais precárias do país” (PLAINE COMMUNE, [201-]c, On-line, tradução nossa⁴⁵⁷) e a mais jovem de *Île-de-France*. Abriga duas Universidades (com um público estudantil por volta de 43.000 pessoas), além de uma terceira em construção, *Campus Condorcet*.

Desde o final dos anos 1990 é território de grandes transformações e renovações urbanas, dinamismo cujo estabelecimento do *Plaine Commune* veio confirmar e intensificar. Anteriormente classificada como comunidade de comunas, em 2016 *Plaine Commune* enquadra-se como Estabelecimento Público Territorial, após a definição da *Métropole du Grand Paris* (Metrópole da Grande Paris), criada por lei de 27 janeiro de 2014, aprofundada por lei de 7 de agosto de 2015 e colocada em vigor a partir de 2016. Agrupando a cidade de Paris com 130 comunas de *Île-de-France*, define-se como uma metrópole mundial que assume o desafio do “[...] desenvolvimento e planejamento econômico, social e cultural, proteção ambiental e atratividade internacional. Um desafio que se concentra em empregos, investimentos e inovação” (MÉTROPOLE GRAND PARIS, [2016?], On-line, tradução nossa⁴⁵⁸).

⁴⁵⁷ “[...] une population parmi les plus précaires du pays” (PLAINE COMMUNE, [201-]c, On-line).

⁴⁵⁸ “[...] développement et de l’aménagement économique, social et culturel, de la protection de l’environnement et de l’attractivité internationale. Un défi qui mise sur l’emploi, l’investissement et l’innovation” (MÉTROPOLE GRAND PARIS, [2016?], On-line).

Figura 102 | Dados populacionais, dimensões da atratividade mundial da metrópole e dados da instituição do Plano e da forma de governança do Métropole du Grand Paris

Fonte: Métropole Grand Paris ([201-], On-line).

As ações da Metrôpole agrupam diversas atividades⁴⁵⁹, dentre as quais destacam-se: “*Inventons la Métropole du Grande Paris*” (“*Inventemos a Metrôpole da Grande Paris*”) (o maior concurso de urbanismo e arquitetura da Europa, cuja primeira chamada ocorreu em 2016 e em 2019 foi lançada uma segunda versão), as obras relativas aos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de Paris de 2024 e realização de planos e esquemas estratégicos (*Plan climat-air-énergie métropolitain - PCAEM*, *Schéma de cohérence territoriale-SCoT*, *Plan de l’habitat et du logement métropolitain-PMHH*, *Schéma numérique d’aménagement métropolitain-SMAN*).

A respeito do concurso “*Inventemos a Metrôpole da Grande Paris*”, é interessante observar como conceitos de inovação, de construção sustentável, o apelo a modos de se viver da “cidade do futuro” – “*Building tomorrow’s cities*”⁴⁶⁰ – são constantes entre os projetos ganhadores. Os grandes projetos urbanos propostos resultam de candidaturas de equipes compostas por arquitetos, promotores, investidores, utilizadores, *start-ups*, pesquisadores, associações, pequenas e médias empresas (MÉTROPOLE GRAND PARIS, [2017 ou 2018], On-line), propiciando em sua primeira edição “quase 7,2 bilhões de euros de investimento privado e 2,6 milhões de m² a serem construídos” (MÉTROPOLE GRAND PARIS, [2017 ou 2018], On-line, tradução nossa⁴⁶¹). Dentre as equipes vencedoras dos projetos, sublinham-se grandes empresas de construção e de investimento urbano⁴⁶², cujos empreendimentos em construção foram vistos ao redor dos edifícios educacionais visitados (*Collège Dora Maar*, *Lycée Suger*, *Lycée*

⁴⁵⁹ Promovidas por meio de um Conselho com representantes de todas as comunas e de um Conselho de Desenvolvimento com representantes da sociedade civil.

⁴⁶⁰ Vide vídeo em Métropole Grand Paris (2016, On-line).

⁴⁶¹ “[...] près de 7,2 milliards d’euros d’investissements privés et 2,6 millions de m² à construire” (MÉTROPOLE GRAND PARIS, [2017 ou 2018], On-line).

⁴⁶² Vide lista completa das equipes finalistas da segunda edição do concurso (MÉTROPOLE GRAND PARIS, 2019, On-line).

International d'Est Parisien, Campus Paris-Saclay), como Da Vinci⁴⁶³ e Eiffage⁴⁶⁴.

Patrick Ollier, Presidente da Metrópole da Grande Paris, destaca o caráter inovador e diversificado das propostas arquitetônicas e urbanísticas, assim como sua participação à reinvenção dos modos de vida:

Projetos habitacionais mistos e intergeracionais, atividades industriais e artesanais em áreas urbanas densas, edifícios terciários reversíveis, áreas de lazer, espaços verdes, espaços esportivos, locais culturais... Através de sua programação ousada e diversificada, os projetos ajudarão a reinventar os modos de viver e trabalhar, também contribuindo para o retorno da natureza à cidade. Eles incorporam novos destinos metropolitanos, assegurando raízes locais, criando lugares fortes e emblemáticos que dão sentido à escala do distrito, da cidade e da Metrópole (OLLIER, 2019, On-line *apud* CENTRE DE RESSOURCES NATIONAL SUR LE COMMERCE ET L'ARTISANAT EN POLITIQUE DE LA VILLE, 2019, On-line, tradução nossa⁴⁶⁵).

A partir da criação da Metrópole da Grande Paris, enquanto unidade territorial dotada de um plano de ação urbanístico massivo e conjunto, é que se enquadra a mudança de estatuto do agrupamento territorial da *Plaine Commune*, embora a sua função permaneça a de “fornecer uma estrutura para as cidades trabalharem juntas em um projeto solidário à serviço da população e do território” (PLAINE COMMUNE, [201-]b, On-line, tradução nossa⁴⁶⁶). Por meio de transferência de competências, as cidades confiaram à Plaine Commune as decisões relativas ao planejamento urbano, desenvolvimento econômico e serviços à população (como gestão do espaço público, agências de emprego, entre outras).

Por integrar-se à Metrópole da Grande Paris, *Plaine Commune* tornou-se responsável pelo *Plan Local d'urbanisme intercommunal* (PLUi) (Plano Local de Urbanismo intercomunal). Entre alguns dos princípios que regem o conjunto de seus projetos territoriais, evidenciam-se: o desenvolvimento sustentável (em consonância com o projeto urbano para os Jogos Olímpicos, por exemplo) e sua caracterização no contexto da Metrópole Grande Paris como “território da cultura e da criação” – como adjetivo que explicitaria sua especificidade no território metropolitano, como uma espécie de atributo competitivo, ou “*une identité à révéler*” (uma identidade à revelar), “*une image plus juste du territoire*” (uma imagem mais justa do território) (PLAINE COMMUNE, 2014, p.13) – que leva em consideração o histórico local relacionado às atividades de cinema, audiovisual e de criação digital⁴⁶⁷. Segundo afirmado no Plano,

Concretamente, isso significa que o *Plaine Commune* apoia mudanças em seu território com o objetivo de tornar a cultura e a criação o fio comum de seu desenvolvimento. Nesse sentido, promove uma abordagem que tende a irrigar sistematicamente de uma reflexão cultural todas as suas políticas públicas -

⁴⁶³ Grupo empresarial francês de construção de gestão de concessões (de construções públicas) criado em 1899, operante em mais de 100 países, sendo, no mundo, a maior empresa de construção em volume de negócios.

⁴⁶⁴ Empresa francesa de construção civil criada em 1992 a partir da fusão de várias empresas fundadas nos séculos XIX e XX, destacando-se entre suas realizações a construção do Túnel da Mancha.

⁴⁶⁵ “*Projets de logements mixtes et intergénérationnels, activités industrielles et artisanales en zone urbaine dense, bâtiments tertiaires réversibles, zones de loisirs, espaces verts, sites sportifs, lieux culturels...Par leur programmation audacieuse et diversifiée, les projets vont contribuer à réinventer les modes d'habiter et de travailler, tout en contribuant au retour de la nature en ville. Ils incarnent de nouvelles destinations métropolitaines, tout en assurant un ancrage local en fabriquant des lieux forts, emblématiques, qui donnent du sens à l'échelle du quartier, de la ville et de la Métropole*” (OLLIER, 2019, On-line *apud* CENTRE DE RESSOURCES NATIONAL SUR LE COMMERCE ET L'ARTISANAT EN POLITIQUE DE LA VILLE, 2019, On-line).

⁴⁶⁶ “[...] fournir un cadre aux villes pour travailler ensemble à un projet solidaire au service de la population et du territoire” (PLAINE COMMUNE, [201-]b, On-line).

⁴⁶⁷ Mesmo histórico que justificou o oferecimento de formação superior em audiovisual no *Lycée Suger*.

durable”) (PLAINE COMMUNE, [201-]c, On-line). Neste, foram construídas, a partir de 2012 (só serão finalizadas em 2021), inúmeras habitações sociais, o Grupo Escolar *Jacqueline de Chambrun*, o berçário Picou, a construção do Hotel Novotel (cujo térreo abriga escritórios, comércios e a sede do departamento de promoção habitacional *Plaine Commune habitat*). Em termos de transporte público destaca-se a linha do *Tramway T8*, cujo terminal provisório situa-se pouco à frente de Porte de Paris, além do novo acesso ao metrô da linha 13 a partir da praça de Porte de Paris. A construção da *Médiathèque Ulysse*⁴⁶⁹, em 2011, também integra tal plano, situada na continuação da rua do *Lycée Suger*, já na esquina próxima à *Cité Franc-Moisin*.

Figura 104 | *Médiathèque Ulysse nas proximidades do Lycée Suger*

Fonte: Autoria própria (2019).

No caso do *Collège Dora Maar*, está em construção à frente da escola e ao lado da *Cité du Cinéma* um grande empreendimento denominado “*Universeine: um quartier capital*”, um “*écoquartier*” em realização pela *VINCI Immobilier* e *Caisse des Dépôts*, integrante do projeto urbano de preparação aos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2024 (*Village olympique et paralympique*). Portanto, após os Jogos, o *écoquartier*⁴⁷⁰ será um bairro ecológico que combina escritórios, moradia, habitação e atividades estudantis, de modo a integrar a estratégia de transformação urbana e arquitetônica Metropolitana. Esta obra foi rotulada como integrante do “*Le Grand Paris*”, rótulo criado com o objetivo de dar forte visibilidade aos projetos que caracterizam a denominada identidade da metrópole parisiense.

⁴⁶⁹ Vide *Plaine Commune* ([201-]a, On-line).

⁴⁷⁰ A proposta de incentivo de *écoquartier* integra a política do governo francês lançada em 2008 relativa a cidades sustentáveis. Segundo documento do departamento do Tesouro, do Ministério da Economia e das Finanças francês, um dos princípios chave do selo “*eco-ville*” são as parcerias público-privadas como meio de encorajar a inovação (FRANÇA, 2013, p.5).

Figura 105 | Écoquartier em construção, em face ao Collège Dora Maar

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 106 | Cité du Cinéma, vista da calçada, elevada em relação ao conjunto edificado

Fonte: Autoria própria (2019).

Essa longa introdução buscou evidenciar que os entornos imediatos das duas escolas selecionadas são territórios em intensa transformação urbana, o que influenciou a construção das escolas e/ou o relacionamento urbano da escola (no caso do *Lycée Suger*, do novo edifício a fim de atender ao Polo “Imagem e Som” – oferecimento de formação superior em cinema e audiovisual, relacionado à “vocação” do departamento em termos de produção no ramo –, e para o *Collège Dora Maar* a grande demanda por vagas na região limítrofe entre comunas). Ademais, acredita-se que possibilitará processos de gentrificação e alteração do perfil da comunidade escolar atual. Ademais, infere-se que tais intervenções urbanas e seus decorrentes efeitos sociais, contribuem, como afirmado no contexto do PEI, à mudança da “imagem” do território, um dos objetivos explicitados dos Planos de intervenção urbana citados.

Para além das conversas informais, das observações em campo e das entrevistas (aos diretores dos estabelecimentos e também à *Adjoint Gestionnaire*, no caso do *Collège Dora Maar*, e do coordenador das ações de formação da rede de formação GRETA do *Lycée Suger*) não foi possível realizar atividades específicas com os alunos, professores e pais de alunos nos dois estudos de caso analisados, à semelhança do que foi realizado nos estudos de caso da Região Metropolitana de São Paulo. Justifica-se tal impossibilidade devido ao breve período do estágio

de pesquisa no exterior (tendo em vista que, embora as atividades com os alunos, professores e pais das escolas estudadas na RMSP tenham sido realizadas em uma semana, o tempo de preparação, conversa e formalização com a equipe coordenadora foi aproximadamente de um mês e meio, considerando ainda que se tratavam de escolas com as quais já se tinha uma aproximação e contato decorrente das precedentes visitas e entrevistas realizadas com os diretores ainda em 2018). Soma-se a isso a pouca familiaridade com o idioma francês, que embora suficiente para a realização das entrevistas, acredita-se que dificultaria a realização de uma atividade com grande conjunto de participantes.

3.3.1 Lycée Suger

O projeto

O *Lycée polyvalent Suger* foi inaugurado enquanto instituição em 1994 como liceu profissional, e posteriormente transferido ao local atual como liceu polivalente (estabelecimento que agrupa formações de três linhas, geral, tecnológica e profissional). É um estabelecimento público local de ensino secundário e superior, que em 2000 inaugurou uma seção de formação em “Cinema-Audiovisual”. Após 2010 foi rotulado como um estabelecimento das profissões de imagem e som (*“lycée des métiers de l’image et du son”*) e estabeleceu várias parcerias, com *Radio France*, o *Pôle Média Grand Paris*, o *Théâtre du Rond-Point* e o *Institut d’études politiques (Sciences Po)* (LYCÉE SUGER, [201-], On-line).

O projeto de requalificação pontual e construção de um segundo edifício, projeto do escritório do arquiteto Jacques Ripault, foi concluído pela SAERP em 2011 e foi motivado pela demanda de criar novas seções de formação em “Audiovisual e Fotografia” – seção cujo programa arquitetônico é bastante específico, incluindo estúdio de som, sala de projeção, sala de controle, centro de fotos e processamento, laboratório de impressão – e para aumentar a capacidade de ensino geral. Este projeto arquitetônico destaca-se pelo volume do auditório revestido em aço corten e em formato orgânico que se soma aos *brises soleils* metálicos. Em outra fachada ressalta-se a densidade do concreto texturizado preto e de seu interior as circulações avarandadas para um vazio central.

Segundo página web do escritório de arquitetura de Jacques Ripault, o projeto arquitetônico busca estabelecer forte relação com as profissões de audiovisual e fotografia nas quais busca formar grande parte de seus estudantes. As relações entre luz e sombra e entre fluxos parece trabalhar sobre o tema do cinema:

Uma caixa de imagem para cinema, foto e som, um volume compacto que insere o vagueamento interior, atravessando em vários níveis, serve grandes salas de fotografia pretas e soa como estúdios de cinema. Esta grande nave é perfurada com luzes e animado por volumes pendentes ou retraídos, portadores de imagens. Este projeto expressa o surgimento da imagem, da luz por sua textura negra, alusão às pinturas de Soulages e ao caráter cinético das proteções solares. A compacidade, a simplicidade e a espessura do volume reforçam o sentimento de interioridade complexa e generosa das salas e circulações (JACQUES RIPAULT ARCHITECTURE, 2011, On-line, tradução nossa⁴⁷¹).

⁴⁷¹ “Une boîte à images pour le cinéma, la photo et le son, un volume compact qui insère des déambulations intérieures, traversantes sur plusieurs niveaux, desservent les grandes salles noires de prise de vue et de son comme les studios de cinéma. Cette grande nef est percée de lumières et animée de volumes en surplomb ou en retrait, supports d’images. Ce projet exprime l’émergence de l’image, de la lumière par sa texture noire, allusion aux peintures de Soulages et au caractère cinétique des protections solaires. La compacité, la simplicité et l’épaisseur du volume

No interior do novo bloco não há grandes pátios ou áreas de convívio cobertas, mas sim um conjunto de salas de aula (em duas alas longitudinais) que preservam um vão central com a escada que dá acesso às passarelas. Em tons de cinza e grandes extensões em gradis metálicos, dos guarda-corpos das passarelas, sobressai o caráter asséptico. Ao exterior, o edifício chama a atenção pelas materialidades utilizadas, porém é reiterada a caixa predominantemente fechada às ruas que fazia. Entretanto, a esquina junto ao edifício preexistente, que funciona como entrada principal à escola, configura um espaço conectado ao passeio público, verdejado e com mobiliário urbano.

Em meados de 2016 tal liceu é citado em periódicos por inúmeras ocorrências violentas em seu entorno e mesmo em seu interior (PERRIER, 2016, On-line). Nova onda de conflitos se deu no início de 2017. Alvo de degradações, explosões, focos de incêndio e conflitos entre estudantes e policiais, tal estabelecimento expressa a complexidade da situação social na qual localiza-se (SAINT-DENIS..., 2017, On-line).

Figura 107 | Plano de massas e planta de situação do Lycée polyvalent Suger

Fonte: *Conseils d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement* ([201-], On-line).

renforcent le sentiment d'intériorité complexe et généreuse des salles et des circulations" (JACQUES RIPAUT ARCHITECTURE, 2011, On-line).

Figura 108 | Planta a nível do solo do Lycée polyvalent Suger

Fonte: Conseils d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement ([201-], On-line).

Figura 109 | Corte do auditório do Lycée polyvalent Suger

Fonte: Jacques Ripault Architecture (2011, On-line).

Figura 110 | Fachada de brises do Lycée polyvalent Suger

Fonte: Jacques Ripault Architecture (2011, On-line).

Figura 111 | Folha de Operação da SAERP a respeito do Lycée Suger

CONSTRUCTION

Lycée Suger

Seine-Saint-Denis Saint-Denis

CONSTRUCTION 2^E TRANCHE ET REQUALIFICATION PONCTUELLE

MAITRE D'OUVRAGE
Région Île-de-France
Unité Lycées

BUDGET
19,85 Millions d'euros TTC

MAITRISE D'ŒUVRE
Architecte : RIPAULT DUAR
BET TCE : MTC
BET STRUCTURE : ORION

2012

Poursuite des levées des réserves et Garantie Parfait Achèvement (GPA).

2013

Prolongation de la garantie de parfait achèvement.
Traitement des réclamations.
Tests complémentaires sur le câblage informatique.
Elaboration et réalisation du quitus et du bilan de fin de mission (BFM).

Programme

LE SITE

Le lycée Suger se situe sur une emprise qui longe l'autoroute A1, à l'angle de l'avenue Jeanne d'Arc et de la rue du Fort de l'Est, sur la commune de Saint-Denis, en Seine-Saint-Denis. Il accueille environ 1 000 élèves (formation d'enseignement général et technologique ainsi qu'un enseignement de l'image et du son avec des formations en rapport avec l'audiovisuel).

LE PROJET

L'objectif de la construction d'une 2^{ème} tranche était de permettre la création et le développement de nouvelles sections « Audiovisuel et Photographie », et d'augmenter les capacités d'enseignement général du lycée.
Le pôle « Audiovisuel » comprend : les plateaux fiction et TV, les régies et les loges, des magasins décor et lumières, des espaces de sonorisation avec les salles de montage et de mixage, le studio son.
Une grande salle de projection et sa régie ont été créées.
Un pôle photo comporte les salles de traitement des images numériques, la salle de finition, les laboratoires de tirages et un studio de prise de vue de grande hauteur.
L'ensemble est complété par des salles banalisées, une salle d'art et un gymnase.

Développement durable

Bien que n'ayant pas fait l'objet d'une démarche globale de développement durable, certains thèmes ont été traités dans cette perspective : matériaux et produits durables, confort visuel et acoustique, l'entretien et la maintenance.

Fonte: Société d'Aménagement et d'Équipement de la Région Parisienne (SAERP) ([201-], On-line).

Figura 112 | Entre salas, circulações e passarelas do Lycée polyvalent Suger

Fonte: Jacques Ripault Architecture (2011, On-line).

Em entrevista ao escritório de arquitetura que realizou o projeto, cuja atividade principal advém dos concursos públicos, as decisões projetuais foram justificadas a partir do contexto urbano e de aspectos educacionais/de trabalho já presentes na localidade: "Lycée geral e profissional no qual, de fato, havia uma atividade bastante marginal no sistema educativo nacional, [...] sobre a profissão audiovisual" (E28, tradução nossa⁴⁷²), localizado em uma região que reúne a maior parte dos estúdios de produção e gravadoras. Portanto, justificaram a demanda do projeto com base nas características de trabalho locais:

Estamos num contexto, esta escola secundária, no norte de uma área já profissionalmente dedicada a estúdios de gravação de TV, estúdios cinematográficos e toda uma atividade audiovisual e por isso este polo foi formado e estava a funcionar bem. Naquela época, a região decidiu criar o programa e ampliar o Lycée Suger, que já existia, e dar os meios... arquitetônicos, técnicos para torná-lo um polo de excelência audiovisual [...] O concurso era para ampliar o Lycée Suger, que já existia, uma extensão essencialmente dedicada ao polo audiovisual. Um programa bastante simples, muito profissional...muito, muito profissional (E28, tradução nossa⁴⁷³).

O programa era constituído de um polo audiovisual técnico (com salas técnicas, estúdios de gravação, de difusão) e um conjunto de salas de aula tradicionais, ordinárias que o arquiteto adjetivou como "Sala de aula de educação nacional, 60 m²" (E28, tradução nossa⁴⁷⁴) e um anfiteatro que poderia servir à região (com a apresentação da produção dos alunos). Destacou:

⁴⁷² "Lycée généraliste et professionnel sur lequel en fait il y avait une activité assez marginale dans l'éducation nationale, [...] sur le métier de l'audiovisuel" (E28).

⁴⁷³ "On est dans un contexte, ce lycée, au nord d'une zone à vocation déjà professionnellement de studios d'enregistrement télé, de studios cinéma, de toute une activité audiovisuelle et donc ce pôle était formé et marchait bien. À ce moment-là la région avait décidé de créer le programme et faire une extension du Lycée Suger, qui existait déjà et de donner des moyens... architectural, enfin, des moyens techniques pour en faire un pôle d'excellence audiovisuelle [...] Le concours c'était faire une extension au Lycée Suger qui existait déjà, une extension essentiellement dédiée au pôle audiovisuel. Un programme assez simple, très professionnel...très, très professionnel" (E28).

⁴⁷⁴ "Salle de classes éducation nationale, 60 m²" (E28).

"Foi uma extensão bastante independente" (E28, tradução nossa⁴⁷⁵), antes ocupada por jardim e parte do pátio da escola existente, que data dos anos 1990. O partido do projeto foi descrito a partir da decisão de colocar o grande volume de salas técnicas à norte, um bloco opaco devido às restrições acústicas (o escritório de arquitetura trabalhou com um escritório especializado na questão acústica para bem resolver esta importante demanda do programa) e o conjunto de salas de aula tradicionais à sul, com *brises-soleils*. O anfiteatro foi pensado na esquina, destacado do grande volume, demarcando o acesso⁴⁷⁶. O conjunto é conectado pelo grande vão de pé-direito triplo, iluminado zenitalmente.

Comentou que o escritório projeta a partir da planta e do plano de massas, sendo a fachada resultante desta forma de projetar. Sobre influências que o projeto bebeu, ressaltou a referência à fotografia, às máquinas fotográficas antigas, à caixa preta. O anfiteatro em aço corten foi justificado tendo em vista o desejo de diferenciar o volume do restante da escola. Em relação à extensa fachada em concreto preto comentou sobre a influência das obras do pintor, escultor e gravador francês Pierre Soulages e complementou falando da dificuldade de refletir sobre a própria obra a partir de outras obras arquitetônicas, sendo mais fácil estabelecer referências com outros campos artísticos.

Figura 113 | Fachada do anfiteatro do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

⁴⁷⁵ "C'était une extension assez indépendante" (E28).

⁴⁷⁶ Durante a visita de campo tal aspecto foi demandado e os funcionários informaram que o acesso direto pelo novo edifício não é utilizado, visto que todo o acesso à escola se concentra junto ao edifício antigo.

Figura 114 | Interior do anfiteatro do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 115 | Interior do anfiteatro do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

As apropriações espaciais cotidianas do equipamento

O conjunto arquitetônico é constituído de dois edifícios, um edifício anteriormente existente (Edifício A) e um edifício novo (Edifício B), inaugurado em 2011. Embora os projetos arquitetônicos difiram consideravelmente, têm em comum a estruturação em três pavimentos e a organização do programa ao redor de um vão/pátio coberto de pé-direito triplo, para o qual se voltam as circulações avarandadas das salas de aula.

Figura 116 | Imagem aérea do Lycée Suger, com identificação dos dois edifícios

Fonte: Elaborada pela autora (2020) a partir de imagem do Google Earth.

O edifício B interliga-se ao edifício A no nível térreo por um percurso coberto e nos demais níveis por meio de passarelas metálicas cobertas. Embora interligados, percebeu-se a grande divisão entre edifícios, do ponto de vista do público de alunos e professores, conforme reiterado por funcionários e professores. O edifício B é utilizado basicamente pelos alunos e professores da formação em ensino superior em Audiovisual e Cinema, enquanto o edifício A agrupa os alunos das formações gerais, profissionais e das formações da rede Greta (rede de formação continuada para adultos associados à educação nacional).

Figura 117 | Percurso coberto entre edifícios no térreo do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 118 | Passarela coberta interligando o primeiro pavimento dos dois edifícios do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

O acesso ao *Lycée Suger* realiza-se por meio da Praça *Bel Air*, através de pequeno portão metálico controlado por um funcionário. Para adentrar à escola deve-se passar ainda por outro portão, ao lado de uma sala da secretaria, que controla acessos de visitantes, pais e outros. Ao entrar na escola, à esquerda, há outra guarita, da chefia dos vigilantes escolares e então depara-se com o grande pátio. Embora no projeto arquitetônico estivesse previsto um acesso

independente ao edifício B, tal acesso mantinha-se fechado e um funcionário demonstrou nunca ter visto utilização do mesmo.

Figura 119 | Acesso ao Lycée Suger pela Praça Bel Air

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 120 | Acesso ao Lycée Suger pela Praça Bel Air

Fonte: Autoria própria (2019).

Na primeira visita ao interior da escola, a pesquisadora foi orientada até a sala do diretor, com o qual foi realizada uma entrevista. O diretor, de formação universitária em matemática, de 54 anos, informou que, após trabalhar como professor de matemática, atua como diretor há 11 anos, sendo que no momento da entrevista exercia este cargo no *Lycée* há apenas dois meses.

O *Lycée Suger* oferece distintas formações, de ensino secundário (*filières generale; filières technologiques; formation professionnelle*: em geral voltadas ao setor terciário, em venda, em comércio, em gestão de administrações e em fotografia) e também superior (*BTS audiovisuel*). No total das formações o *Lycée* reúne mais de 1200 alunos. O diretor afirmou que o estabelecimento consegue atender a todas demandas de vaga, não havendo nenhuma seleção específica do *Lycée*, exceto para o BTS, pois há poucas vagas e muita demanda, e para o BAC *Photo*, para o qual realiza-se uma entrevista.

Laval *et al.* (2012) destacam a crescente demanda de CV, entrevistas e cartas de motivação como condição necessária às formações mais concorridas, como para BTS, reforçando "o espírito de concorrência e competição na orientação, tanto entre alunos como entre escolas" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa⁴⁷⁷). Estes processos de seleção, já no ensino secundário, contribuem à mutação da educação, de direito à desafio:

O direito ao treinamento torna-se um "desafio" permanente para acessá-lo e o primeiro objetivo do aluno agora é saber como "vender-se". O conhecimento adquirido é hoje pouco mais que uma das "ferramentas" utilizadas para promover qualidades pessoais que podem ser de interesse para um recrutador (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa⁴⁷⁸).

O diretor sublinhou a distinção dos alunos das diversas formações oferecidas, entre os *lycéens* (das formações gerais/profissionais equivalentes ao Ensino Médio e/ou Técnico no Brasil, que não passam por seleções para acesso à formação), em sua maioria alunos de origem das proximidades urbanas, dos *étudiants* (do BTS, selecionados para as vagas por meio da plataforma digital *Parcoursup*, tendo em vista a grande demanda pela formação audiovisual, oferecida por poucos estabelecimentos da região parisiense), alunos advindos de longe, muitos externos à Île-de-France.

Questionado sobre o rótulo ("*label*") de "*lycée des métiers de l'image et du son*" (Liceu das profissões de imagem e som, instituído desde 2010) afirmou que como qualquer rótulo contribuiu ao reconhecimento (em critério de qualidade) e visibilidade do *Lycée*.

A respeito do espaço físico do estabelecimento, citou o *plateau technique* (plataforma técnica) do edifício B, que agrupa as salas adaptadas às formações do BTS e do BAC Fotografia. À parte deste, citou as salas de aula convencionais dos dois edifícios, embora destacando que as salas de aula do edifício B são mais generosas e luminosas. Quanto à conformação do espaço escolar anteriormente à construção do novo edifício (edifício B), afirmou que o novo edifício foi uma adição "no nada" e que o espaço preexistente não havia sido substancialmente alterado: "De fato, a nova parte é uma adição e não uma adaptação na parte antiga. Então, antes não havia nada aí. É um prédio adicional. Você apenas precisa remover o prédio para descobrir que

⁴⁷⁷ "[...] *l'esprit de concurrence et de compétition dans l'orientation, à la fois entre élèves et entre établissements*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

⁴⁷⁸ "*Le droit à la formation se mue en 'challenge' permanente pour y accéder et l'élève a désormais pour premier objectif de savoir 'se vendre'. Les connaissances acquises ne sont plus guère alors que des 'instruments' parmi d'autres pour faire valoir des qualités personnelles qui peuvent intéresser un recruteur*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

espaço havia antes" (E9, tradução nossa⁴⁷⁹).

A respeito da relação do projeto arquitetônico com a concepção pedagógica, afirmou que na formação BTS e BAC o espaço é completamente adaptado às necessidades pedagógicas e que as salas de formação geral, apesar de bastante convencionais, podem dar espaço a pedagogias inovadoras. Concernente ao que acredita que deveria ser alterado em relação ao espaço citou "salas mais modulares [...]" e a possibilidade de ter locais educacionais exteriores às salas, que fossem mais silenciosos" (E9, tradução nossa⁴⁸⁰). Comentou igualmente sobre problemas acústicos, de excesso de ressonância e do impacto do ruído exterior no interior do edifício escolar. A respeito da manutenção, afirmou que o *Lycée* tem funcionários responsáveis pelas manutenções⁴⁸¹ mais cotidianas e em casos mais importantes se reportam à região.

O diretor do *Lycée Suger*, indagado a respeito das distinções entre os edifícios escolares mais antigos e os mais novos da produção da SAERP, afirmou que os espaços antigos foram concebidos para uma pedagogia "*descendante*" (descendente) em que os professores falavam e os alunos apenas ouviam, enquanto os edifícios mais recentes demonstram a evolução da pedagogia:

Os novos estabelecimentos são mais projetados em arquiteturas mais flexíveis e mais ... permitindo diferentes pedagogias. [...] Os novos estabelecimentos têm realmente lugares onde os alunos que não têm aulas ou que desejam trabalhar de forma independente podem se encontrar (E9, tradução nossa⁴⁸²).

No tocante às recentes e massivas intervenções nos *Collèges de Seine-Saint-Denis*, disse não saber responder, porém ressaltou a importância das reabilitações nos edifícios educacionais como forma de adaptar o espaço às novas pedagogias e ao público contemporâneo:

As instalações de um estabelecimento escolar são capital para o bem-estar dos estudantes e para a pedagogia. Portanto, é óbvio que a reabilitação de edifícios é muito importante, especialmente quando estamos em pedagogias que mudaram, os públicos que mudaram. Então, o que existia nos anos setenta não é mais adequado ao nosso público, à pedagogia que devemos realizar, que é muito mais individualizada ... (E9, tradução nossa⁴⁸³).

Após a entrevista o diretor acompanhou a pesquisadora por uma visita rápida pela escola. O edifício A se organiza em torno de um amplo pátio coberto, para o qual as circulações dos demais pavimentos voltam-se. O pátio coberto localiza-se próximo ao portão de entrada ao *Lycée* e conta com um pequeno desnível vencido por escadas e com um banco fixo em semicírculo. Uma grande superfície envidraçada abre o pátio coberto ao pátio descoberto, em

⁴⁷⁹ "En fait la nouvelle partie est un ajout et c'était pas une adaptation dans l'ancienne partie. Donc, avant qu'il y est, il y avait rien. C'est un bâtiment supplémentaire. Il suffit d'enlever le bâtiment pour connaître l'espace qui y avait avant" (E9).

⁴⁸⁰ "Salles plus modulables [...] et la possibilité d'avoir des lieux pédagogiques extérieur aux salles qui soient plus calmes" (E9).

⁴⁸¹ Em conversa informal com um destes agentes chamou a atenção sua fala ao mostrar seus três celulares e afirmar que assim estava "seguro", demonstrando preocupação com o funcionário que fica junto à entrada do *Lycée*, que não tinha nenhum dispositivo eletrônico para chamar alguém caso precisasse. Foi a primeira vez que se ouviu algo assim em uma escola pública.

⁴⁸² "Les nouveaux établissements sont plus conçus sur des architectures plus souples et plus...permettant des pédagogies différentes. [...] Les nouveaux établissements ont des lieux vraiment où les élèves qui n'ont pas cours ou qui veulent travailler en autonomie peuvent se retrouver" (E9).

⁴⁸³ "Les locaux d'un établissement scolaire ce sont capital pour le bien-être des élèves et pour la pédagogie. Donc c'est évident que la réhabilitation des bâtiments est très importante, surtout qu'on est dans les pédagogies qui ont changé, les publics qui ont changé. Donc ce qui existait dans les années soixante-dix n'est plus adapté au notre public, à la pédagogie qu'on doit mettre en place, qui c'est beaucoup plus individualisée..." (E9).

piso cimentício, circundado por densa vegetação. Não foi possível observar grande utilização do pátio descoberto pelos alunos, o que se atribui parcialmente ao fato das incursões em campo terem sido realizadas no inverno.

Figura 121 | Imagem aérea do Lycée Suger, com identificação da praça de acesso e do pátio do Lycée Suger

Fonte: Elaborada pela autora (2020) a partir de imagem do Google Earth.

Figura 122 | Pátio coberto do edifício A do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 123 | Pátio coberto do edifício A do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 124 | Pátio descoberto do edifício A do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

Nos fundos do pátio do *Lycée*, do outro lado da rua, situa-se grande terreno murado do GSBDD Vincennes- *Fort de l'Est*, antigo forte militar, ocupado atualmente por um *Groupement de Soutien de Base de Défense* (GSBdD), (Grupo Básico de Apoio à Defesa), organização conjunta do Exército Francês. Há alguns portões junto a este extenso terreno identificados pela *Ligue Française du Coin de Terre et du Foyer* (*Fédération Nationale des Jardins Familiaux*), que agrupa 103 jardins familiares na porção do terreno que antecede o Forte. Sabe-se também que em 2009 foram realizadas, neste terreno, um conjunto de casas temporárias para famílias da favela de *La Plaine*, que sofreu remoção, ao que se atribui alguns portões, mesmo que improvisados, ao longo da extensão murada. O pátio descoberto do *Lycée* fazia tal fachada dos fundos,

constituída de gradis com vegetações, protegendo a visão de quem está externo à escola ao pátio dos alunos.

No edifício A localizasse a ala da administração/coordenação e direção, o refeitório, as salas de aula das formações gerais e profissionais, salas dos professores de tais formações, o Centro de documentação e informação (*Centre de documentation et d'information*- CDI) (com salas de informática), salas de trabalhos e “cafeteria”, além das salas de aula cedidas à rede Greta.

Figura 125 | Exemplo de sala de aula do edifício A do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 126 | Refeitório que se abre para o pátio descoberto do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

Relativo ao edifício B, destaca-se sua configuração ao redor de uma espécie de pátio interior de profundidade reduzida, quando comparada à sua extensão e ao pé-direito triplo, figurando-se sobretudo como um vão. Neste vão central concentra-se a circulação térrea coberta, na qual se organizam os acessos oriundos do edifício A e também o subir dos alunos aos andares superiores, pela grande escadaria metálica. As circulações superiores abrem-se a esse vão central em espécies de varandas com guarda-corpos metálicos, de modo semelhante ao edifício A.

O programa organiza-se em duas grandes alas: uma à sul, de menor profundidade, dedicada às salas de aula teóricas, aos sanitários e salas de coordenação e outra à norte, mais profunda, cuja centralidade é uma grande sala informatizada, conectada às outras salas técnicas. Nesta segunda ala situam-se as salas de produção técnica, salas de gravação, entre outras, específicas das formações em Audiovisual e Fotografia.

Como ressaltado em página web do escritório que o projetou, trata-se de um edifício marcado por grande interioridade. Ao contrário do edifício A que se abre generosamente ao pátio, o edifício B volta-se para si mesmo. Uma fina esquadria no alto do segundo pavimento inunda o interior de luz e contribui à associação do edifício a uma caixa preta que captura a luz e então fotografa a imagem, conforme referência feita pelo arquiteto em entrevista para a pesquisadora.

Um edifício muito sóbrio, em que tons de cinza e preto predominam, ainda que alguns volumes em cores primárias contrastem (vermelho, azul, amarelo). Chama a atenção a austeridade e aparente assepticidade do edifício, muito elegante, porém que parece destoar de um espaço de formação. Tem-se a impressão de um espaço em que cada um, individualmente, deve dirigir-se ao seu espaço de trabalho e de formação. Não há mobiliários como bancos e o vão central parece remeter mais à um espaço de circulação que de permanência. Ao fundo, esta circulação térrea encontra com uma espécie de foyer do anfiteatro, com forro em alturas e inclinações variadas, pois a arquibancada situa-se acima desse *foyer*.

Figura 127 | Vão central do edifício B do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 128 | Corredor das salas de aula do edifício B do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 129 | Exemplo de sala de aula do edifício B do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

Oposta à fachada do anfiteatro, nos fundos do edifício B, localiza-se o ginásio coberto do Lycée, acessado pelo pátio descoberto do conjunto edificado. A fachada do edifício B voltada

ao pátio descoberto é dotada de *brises-soleis* metálicos, em se tratando da fachada que recebe insolação durante todo o dia.

Figura 130 | Fachada em brises-soleis do edifício B do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

Indagava-se, a partir dos desenhos do projeto arquitetônico, o motivo da fachada do edifício B junto à *Rue du Fort d'Est* ser tão cerrada, com poucas aberturas e com a elevada parede preta no alinhamento da calçada, sem reentrâncias. Durante o campo compreendeu-se que, além de ser a fachada lateral das salas técnicas, de cinema e audiovisual, o que exigia (pelos equipamentos e procedimentos realizados) maior fechamento, agrega-se o fato de que esta fachada faz frente à rua de dá acesso ao Forte e a um desnível gramado (que vence a diferença de altura até a estrada elevada, *Autoroute du Nord*).

Figura 131 | Fachada lateral do Edifício B do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019). Observar ao fundo a *Autoroute du Nord*, elevada, com estrutura treliçada e muro alaranjado.

A pesquisadora foi autorizada a retornar ainda duas vezes ao equipamento. Na segunda visita permaneceu-se mais tempo (em torno de 6 horas) e foi possível observar as dinâmicas no espaço escolar, assim como conversar informalmente com funcionários. Conversou-se com um professor de comunicação, Pierre, responsável pelo Centro de Documentação e de Informação (CDI) (*Centre de Documentation et d'Information*)⁴⁸⁴, que trabalha no *Lycée* há 18 anos e que ressaltou a distinção do seu trabalho em um CDI do que o que seria equivalente em uma biblioteca. Afirmou que no CDI a maior preocupação é para com os alunos, sendo os livros e publicações apenas o recurso, enquanto que em uma biblioteca seria o inverso, a preocupação seria com o documento em si, com os livros. No CDI situa-se a sala de informática, a respeito da qual Pierre expressou grandes críticas, pois tem capacidade para apenas metade da quantidade regular de alunos de uma turma e tem uma única porta que não condiz com as determinações de saídas de segurança. Ainda sobre o espaço do CDI criticou sua conformação em dois andares (destacou que é complicado esse subir e descer com os alunos) e a delimitação de salas de estudo menores (que quase não são usadas pois não é possível deixar os alunos sozinhos).

⁴⁸⁴ Generalizados nos estabelecimentos escolares franceses a partir dos anos 1990.

Figura 132 | CDI do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

Como é um funcionário com muitos anos de experiência no estabelecimento, explicou detalhadamente a concepção arquitetônica da escola, ressaltando o princípio da dissolução interior e exterior, por meio de grandes superfícies envidraçadas (que no corredor térreo do edifício A abrem-se inclusive a jardins, sobre os quais disse que parecem interiores ao espaço, visto que não se percebe o limite entre jardins e espaço interno), que garantem grande iluminação (embora dificultem o isolamento térmico). Citou como problema do edifício A o inadequado isolamento térmico (muito quente no verão e muito frio no inverno⁴⁸⁵) e no edifício B os problemas de acústica (eco excessivo). Expressou sua opinião a respeito dos arquitetos, ao afirmar que “estão sempre cheios de boa vontade, mas não têm muito senso prático”. Afirmou que muitos funcionários comentam que na escola privada algumas das características do espaço poderiam funcionar, mas que nesta não, pois é necessário “*bien maîtriser les espaces, les étudiants*”, reiterando a necessidade de vigilância e controle do espaço escolar.

Conversou-se com uma funcionária da vigilância (*surveillante*), Nádia, e com um assistente pedagógico, Kaled, os dois muito jovens, de origem argelina. Nádia trabalha no Lycée há um ano e ressaltou que a chefe dos vigilantes, antiga na escola, é muito rígida, sendo perceptível a diferença no comportamento dos alunos na presença ou ausência dela. A funcionária logo explicou a presença de uma equipe móvel de segurança (*Équipes mobiles de sécurité* – EMS), que se instalou em uma pequena construção nos fundos do Lycée, há aproximadamente dois anos, após os incidentes com alunos que geraram um princípio de incêndio na escola e casos de violência, amplamente noticiados na mídia⁴⁸⁶.

⁴⁸⁵ Muitas pessoas do Lycée criticaram esse aspecto, inclusive alunos. Durante o tempo vivenciado no Lycée ficou evidente o problema de isolamento térmico.

⁴⁸⁶ Destaca-se que o Lycée Suger foi alvo de princípios de incêndio e de conflitos entre alunos e a polícia em março de 2017. Em março de 2018 outros princípios de incêndio ocorreram. Vide: Revenu; Bourdon (2017); Brancato (2018); Chiron (2018).

Segundo *Vade-mécum* das *Équipes mobiles de sécurité* – EMS, tais equipes móveis de segurança foram criadas por meio de circular interministerial nº 2009-137 de 23 de setembro de 2009 e nº 2010-25 de 15 de fevereiro de 2010 e são acordos de parceria nos quais afirma-se a importância do compromisso do Ministério do Interior, por meio da polícia nacional e da guarda militar (FRANÇA, [201-]e). A criação de tais equipes parte de um conjunto de ações que desde os anos 1990 estabeleceu parceria entre ministérios responsáveis pela educação, pela justiça e pelo interior, "para a prevenção da violência no meio escolar" (FRANÇA, [201-]e, p.2, tradução nossa⁴⁸⁷). O plano de segurança dos estabelecimentos escolares (*Plan de sécurisation des établissements scolaires*) lançado em setembro de 2009, motivado pelo o que se caracterizou como novas formas de violência e ameaças às comunidades educativas, reforçou os dispositivos de segurança escolar já existentes e criou as EMS. Cada Academia passou a contar com uma EMS, sob responsabilidade do Reitor da Academia, equipe multidisciplinar responsável pelo suporte, proteção e segurança dos estabelecimentos que solicitam sua intervenção.

Cada Academia define a quantidade de pessoas de cada área de formação/atuação para compor a equipe mista:

Cada academia define, segundo o seu próprio contexto, o equilíbrio entre as diferentes competências dos membros que compõem a equipe de segurança móvel, respeitando a natureza mista da equipe: funcionários pertencentes ao sistema educativo nacional (diretor de escolas, professor, conselheiro principal de educação, enfermeiro, etc.) e especialistas de segurança de outros ministérios ou profissões de segurança (FRANÇA, [201-]e, p.18-19, tradução nossa⁴⁸⁸).

O mesmo *Vade-mécum* prevê que as EMS podem se implantar em serviços/instituições da Academia ou nos próprios estabelecimentos escolares (como é o caso do *Lycée Suger*) "com a respectiva repartição às áreas mais sensíveis da academia e aos departamentos que a compõem" (FRANÇA, [201-]e, p.19, tradução nossa⁴⁸⁹). Manifesta-se a preocupação com a proximidade de tais dispositivos de segurança aos contextos escolares, a fim de possibilitar uma rápida intervenção em caso de necessidade.

A equipe, constituída de 6 funcionários, restava no *Lycée*, sobretudo junto ao banco circular no pátio central, até que fosse eventualmente chamada por ocorrências em outras escolas de ensino secundário da Academia. As dimensões da vigilância e controle estavam muito evidenciadas no *Lycée*. Porém, a primeira associação de tal equipe como manifestação coercitiva de poder na escola, alheia à realidade pedagógica, não se manifestou da forma imaginada. Conversando com os funcionários dessa equipe, em particular o funcionário que ocupava posição hierárquica de comando, Amin, percebeu-se que, a despeito da função que exerciam, a prática cotidiana destes agentes na escola abria espaço para manifestações de proximidade com os alunos. Sem idealizar o papel de tal equipe de segurança na escola, percebe-se que o cotidiano escolar por vezes parece escapar de relações frias de coerção, ainda que isso contrarie a função estabelecida de alguns funcionários da escola.

O panóptico parece bem caracterizar a relação entre espaços de circulação e espaços de permanência/recreio no *Lycée Suger*, tanto no edifício antigo (A) quanto no novo (B), embora de maneira mais visível no edifício A, pois o pátio situa-se ao lado da entrada da escola e da

⁴⁸⁷ "[...] pour la prévention de la violence en milieu scolaire" (FRANÇA, [201-]e, p.2).

⁴⁸⁸ "Chaque académie définit, selon son contexte propre, l'équilibre entre les différentes compétences des membres composant l'équipe mobile de sécurité en respectant le caractère mixte de l'équipe : personnels appartenant à l'éducation nationale (chef d'établissement, enseignant, conseiller principal d'éducation, infirmière, etc.) et spécialistes de la sécurité issus d'autres ministères ou des métiers de la sécurité" (FRANÇA, [201-]e, p.18-19).

⁴⁸⁹ "[...] avec une répartition correspondant aux zones les plus sensibles de l'académie et des départements qui la composent" (FRANÇA, [201-]e, p.18-19).

guarita da chefia dos vigilantes. Os “*surveillantes*” (vigilantes) e a equipe móvel de segurança reúnem-se no pátio escolar coberto do edifício A e aí permanecem por muito tempo, ponto privilegiado de observação das circulações de todos os andares da escola. A primeira fala de Nádia a respeito do espaço escolar do *Lycée*, enquanto estava no pátio, foi bastante sintomática da dimensão panóptica do pátio: “É bom né...dá para ver tudo daqui”.

Figura 133 | Vista do pátio coberto do Edifício A do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

Embora o *Lycée* reúna mais de 1200 alunos, com exceção dos momentos de entrada, saída e de intervalo, os corredores permanecem vazios, com baixo nível de ruído, sem aglomerações, resultante de medidas de vigilância e controle justificadas pelos funcionários devido aos incidentes que já ocorreram no estabelecimento. Quando um aluno passa já é questionado sobre o que está fazendo, para onde está indo ou o porquê de estar fora da sala de aula ou não estar nos espaços escolares “destinados” ao tempo livre: o CDI, a *cafeteria* (uma sala com acesso pelo pátio, com vão aberto a este e muitas aberturas envidraçadas, mobiliada com mesas de grupo e cadeiras, além de dispor de um pequeno desnível, uma espécie de pequeno palco), ou a *salle de travaux* (a sala na qual o assistente pedagógico permanece, ajudando os alunos que lá podem ir, livremente. Foi nesta sala que se iniciou um dos princípios de fogo, voluntário, que já ocorreu no *Lycée*). Nádia, durante o tempo em que conversou solicitou mais de 10 vezes para que os alunos se dirigissem à *cafeteria*. Inúmeros cartazes espalhados pela escola reforçam a proibição de permanecer nos corredores fora do período de recreação, incluindo em letras miúdas o fato de que os alunos são filmados.

A equipe de vigilância e controle do *Lycée* é constituída de 6 *surveillantes* e 6 agentes de segurança, o que foi julgado insuficiente nas falas de alguns funcionários e mesmo de alguns alunos.

Figura 134 | Cartaz de proibição das deambulações estudantis nos corredores do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de cartaz afixado no Lycée Suger.

Figura 135 | Cafeteria do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 136 | Cafeteria do Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019).

O controle abrange também as vestimentas dos alunos, sendo que por toda a escola haviam cartazes informando que bonés, *foulard* e gorros são proibidos, ao que os funcionários explicaram ser uma medida para que os rostos dos alunos estejam sempre visíveis, a fim de evitar que em casos de incidentes não se saiba quem esteve envolvido.

Kaled, professor assistente em línguas, literatura, filosofia, tem formação BAC+5 em línguas, atualmente cursa outro mestrado em filosofia em *Saint-Denis (Paris VIII)* e trabalha no *Lycée* há um ano como assistente pedagógico. Permanece alguns dias da semana na “*salle de travaux*”, local para o qual os alunos podem ir quando não tem aula, quando estão no recreio, quando querem estudar ou tirar dúvidas sobre as matérias (há também um assistente em ciências, que fica nesta sala outros dias). Comentando sobre o departamento, o 93, afirmou que atrai tantas pessoas porque é localidade bem ligada “ao centro” (à Paris) por transporte público e “tem tudo”, citando moradia e emprego. Entretanto, destacou que o grande “problema” do departamento é o baixo nível de escolaridade, a pobreza e, contraditoriamente à sua fala anterior, o desemprego. Comentou sobre a distinção entre a realidade social do *Lycée Suger* e de outras escolas centrais, afirmando que nas centrais os alunos têm um “nível” melhor de ensino, são mais educados e compartilham com os professores a vontade de aprender. Conversando com ele, compartilhou-se um certo sentido de cumplicidade nas falas sobre as problemáticas dos respectivos países de origem, Brasil (da pesquisadora) e Argélia (do professor), enquanto periferias do capital, e um certo reconhecimento da sensação de ser estrangeiro na França.

Amin, jovem (por volta de seus 30-35 anos) negro residente do bairro, de origem argelina e cujo nome é de influência árabe, trabalhou anteriormente no *Lycée* como *surveillante* e atualmente é o chefe da equipe de segurança presente na escola. Afirmou que a função dos funcionários da EMS é vigiar e proteger os estudantes (“*on surveille et on les securise*”), ressaltando ser uma vigilância *para* os alunos, mas garantir a segurança deles, do perigo de alguém entrar, de alguém realizar ato violento contra algum aluno. Por habitar no entorno

urbano desde sua infância mostrava-se muito próximo dos jovens, os quais advém do entorno, sobretudo os alunos das formações gerais e profissionais. A origem no bairro e o histórico anterior de trabalho como *surveillante* era comum a outros agentes de segurança. Muitos eram inclusive vizinhos dos alunos.

Observou-se a relação dos alunos com os funcionários da segurança e da vigilância: eram próximos, conversavam, se cumprimentavam, faziam brincadeiras, passavam o tempo livre ou do recreio junto dos funcionários. No final do período que se passou na escola, viu-se Amim despedir-se de um aluno, marcando um horário para se encontrarem naquela mesma noite. Depois Amim explicou que além de agente de segurança trabalhava para a prefeitura de *Saint-Denis* como “*Animateur*”, um serviço social da prefeitura que propiciava atividades de lazer, cultura e esportes para as crianças e jovens menos abastados. Dessa forma, tinham a possibilidade de participar de atividades subsidiadas e acompanhadas por adultos como Amim, já que muitas vezes seus pais não podiam levá-los em tais atividades devido ao trabalho ou ao custo regular de tais atividades. Amim afirmou ser um trabalho remunerado (disse, porém, que não recebia há algum tempo), mas que continuava pela importância social do trabalho.

Também foi possível conversar com o funcionário responsável pela “portaria” da escola, que acompanhava todos os acessos e saídas (é permitido que os alunos saiam durante o período escolar, desde que os *surveillantes* autorizem. Viu-se muitos alunos ficarem na praça de acesso e também nos comércios locais, como em uma padaria próxima), assim como com outros funcionários da equipe de segurança. Nestas conversas a problemática social do departamento e da cidade de *Saint-Denis*, e mais especificamente, do que significava ser uma escola de periferia, ressoavam em diversos momentos: “Aqui é o 93...” bastava como justificativa de muitos problemas sociais; descreviam o *lycée* como o lugar onde os problemas sociais ressoavam e explodiam, como os problemas entre *cités* distintas⁴⁹⁰. Um funcionário comentou em tom sarcástico “essa é a escola francesa da periferia...”, negando o mix social, de alunos – “os estudantes de *Saint-Denis* são os mais fracos” (tradução nossa⁴⁹¹) – e de professores, afirmando que as escolas periféricas concentravam os professores mais novos, menos capacitados, os que iniciaram as carreiras⁴⁹² recentemente, enquanto os professores mais qualificados concentram-se no centro. Sublinhou igualmente que em termos infraestruturais as escolas periféricas ficavam atrás das centrais.

A partir das falas dos professores e funcionários do *Lycée*, percebe-se o que Laval *et al.* (2012), citando Gilles Moreau, afirmam a respeito dos *lycées professionnels*, que devem reconhecer a impossibilidade de proporcionarem a inserção e ascensão profissional para a qual se orientam por meio dos dispositivos de *apprentissage*. Assumem-se, portanto, como locais de formação aos mais pobres:

A tendência da aprendizagem assalariada a substituir as populações mais frágeis que costumava atender no antigo estado do sistema e sua dificuldade de longo prazo em

⁴⁹⁰ Questionados sobre qual era a diferença, na opinião deles, entre *cité* e *banlieue*, disseram não haver diferença, pois as duas se sobrepunham em um mesmo território, tudo ficava junto, periferia e *Habitation à Loyer Modéré* (HLM). Se isto parece um pouco óbvio, descrito assim de forma tão crua revelava uma clara percepção da diferenciação territorial das políticas, dentre as quais as habitacionais, de saúde e de educação.

⁴⁹¹ “[...] *les étudiants de Saint-Denis sont les plus faibles*”.

⁴⁹² Este aspecto será retomado posteriormente, porém adianta-se que se deve ao sistema de pontos, segundo o qual os professores mais novos não têm pontos suficientes para “competir” por trabalhar em estabelecimentos de localidades mais concorridas, como em Paris.

formar meninas e jovens de origem migrante trancam os lycées profissionais em uma função social de formar os mais pobres (MOREAU, 2008, p. 130, tradução nossa⁴⁹³).

A questão da vigilância/segurança foi retomada repetidamente entre conversas com funcionários e professores. Uma jovem professora, semelhante ao que foi afirmado pelo funcionário da manutenção, relatou sua insegurança, comentando que se alguma coisa acontecesse com ela no outro canto, até ela chamar alguém demoraria muito. Quanto à questão arquitetônica dos equipamentos escolares afirmou que esta questão é pouco debatida nos sindicatos. Sobre o espaço arquitetônico do *Lycée Suger* afirmou julgar muito feio e “cinza” e por ser muito compartimentado, muito fragmentado, acaba sendo difícil de vigiar todo o edifício.

Quanto à apropriação espacial dos alunos, observou-se que estes ficam em grupos, sobretudo de pé, conversando, ao longo das circulações avarandadas dos edifícios A e B e também no pátio do edifício A e no grande vão central do edifício B. O *foyer* do anfiteatro, de pé-direito mais baixo, o que acaba conferindo um caráter mais íntimo (ou menos controlador), reúne estudantes que em geral ficam em grupos menores, sentados no chão.

Chamou a atenção a ausência de espaços de permanência ou mobiliados para a permanência do edifício B, o que pode estar associado à formação profissionalizante e muito concorrida dos alunos que ali realizam seus estudos superiores. Supõem-se que o espaço dá indícios de que a tônica recai nas salas de aula, nos estúdios e salas técnicas, onde de fato se realiza a formação técnica-profissional.

Em uma terceira visita ao *Lycée*, conversou-se informalmente também com alguns alunos que estavam no pátio e na *cafeteria*. Uma aluna no terminal que cursava no *Lycée* a oferta bilíngue em italiano comentou sobre a oferta de inúmeros idiomas no estabelecimento, para preparação à diferentes exames de *Baccalauréat* (BAC), como italiano, árabe e espanhol. Ressaltou a existência de viagens didáticas a países que tem como língua materna tais idiomas, mas ponderou que em geral são viagens destinadas aos alunos do idioma específico e que sejam realmente interessados, que queiram aprender a cultural do outro país. A respeito do edifício escolar, inicialmente comentou que gostava da escola, que a achava bonita. Depois confessou que não gostava muito, que parecia uma prisão, devido aos corredores, à escada e aos espaços destinados a atividades específicas, como o refeitório e o “espaço para ficar um pouco antes de subir”. Afirmou gostar mais do edifício B, por considerar mais moderno.

Outra aluna, da formação geral, também manifestou gostar mais do edifício B, associando-o a um labirinto e a um aeroporto e comentando gostar dos blocos coloridos que ficam ressaltados das paredes. Porém destacou que o A é mais bem iluminado. Observou que a maior parte dos alunos é do *quartier*, porém que no BTS e em algumas formações profissionais há alunos de outras localidades. Em relação aos *surveillantes* afirmou serem “mega gentis” e conhecerem todo mundo, por serem do bairro. Ressaltou, entretanto, a constante redução do número de *surveillantes*, demonstrando a opinião de que trabalhavam em quantidade insuficiente.

Questionada sobre o que mudou com a reforma do *Lycée* observou que os alunos estão mais “carregados/sobrecarregados” (*chargés*), com mais horas de curso e com maior rigidez e controle. Expressou que não podem ficar conversando, fazendo piadas ou se distraindo um pouco durante a aula, com os professores. Indagada a respeito do *Parcoursup*, exprimiu estar com medo de não passar. Afirmou não saber o porquê de tal plataforma ter sido criada, embora

⁴⁹³ “La tendance de l'apprentissage salarié à se délester des populations les plus fragiles qu'il accueillait dans l'ancien état du dispositif et sa difficulté durable à former les filles et les jeunes d'origine immigrée enfermet le lycée professionnel dans une fonction sociale de formation des plus pauvres” (MOREAU, 2008, p. 130).

supusesse que foi para permitir a divulgação de informações e a realização de inscrições online.

Alinhado ao papel transformado assumido pela orientação profissional na prática de formação escolar, como discutido por Laval *et al.* (2012), para a qual professores e psicólogos das escolas são chamados a agir em favor de tal orientação, a aluna comentou que o psicólogo do *Lycée* ajuda muito na orientação. Abordou a dificuldade de orientação ao afirmar que muitos alunos ficavam perdidos e acabavam solicitando a mudança de formação (o que demanda a aprovação do professor principal e do professor responsável da *filière* desejada). Questionada se havia participado do *Salon Européen de l'Éducation - Salon de l'Étudiant - L'Aventure des Métiers* respondeu negativamente, informando que a maioria dos alunos do Suger não parecia ter interesse em ir a tais eventos e destacou ser muito distante (o *Salon* foi realizado no parque de exposições em *Porte de Versailles*, extremo sul parisiense).

Em cartazes próximo à sala dos professores observou-se a diversidade de sindicatos de professores, assim como os temas abordados: a reforma do *Lycée*, as políticas de educação prioritária, a questão do *baccalauréat*, a supressão de vagas de professores. Em outro cartaz na porta de uma sala usada para uma formação profissional, liam-se as disciplinas da grade horária de uma das formações oferecidas: "*Vendre, Conduite entretien vente, Négociateur, Suivre prospection cliente, Accueil en face à face*". Ecoava a profissionalização da educação afirmada por Laval *et al.* (2012), segundo a qual formava-se à postos de trabalho muito específicos e com conteúdos marcados por um forte utilitarismo (lógica da empregabilidade).

3.3.2 Collège Dora Maar

O projeto

Dentre os inúmeros colégios construídos e/ou modificados no escopo do citado Plano Excepcional de Investimento (PEI), destacam-se os localizados na comuna de Saint-Denis devido à inserção no recorte de estudo da presente pesquisa. Destes, aborda-se em especial o *Collège Intercommunal Pleyel*, ou *Collège Dora Maar*, inaugurado em setembro de 2014 em um terreno de 9.732 m² e com uma obra que custou 21,82 milhões de euros (com todas as taxas inclusas). Na página web do departamento de Seine-Saint-Denis, ressalta-se a respeito de tal estabelecimento sua localização acessível, entre duas comunas, de modo a contribuir ao equilíbrio de quantidade de alunos entre os *Colégios Jean-Jaurès* da comuna *Saint-Ouen* e *Iqbal-Masih* de *Saint-Denis*, ambos preexistentes ao plano, ainda que o primeiro tenha sido reconstruído pelo PEI (SEINE-SAINT-DENIS, 2014, On-line). Segundo mesma referência, destaca-se a localização do colégio como uma espécie de fronteira entre comunas, o que, na época de sua inauguração foi considerado um espaço bem apropriado pelos alunos, em um sentido de pertencimento, visto que nenhuma degradação havia sido registrada (SEINE-SAINT-DENIS, 2014, On-line).

A localização de tal escola é bastante diferenciada, ao lado da Cidade do Cinema (*Cité du Cinema*), como sublinhado pelo diretor do estabelecimento na época de sua inauguração:

Enquanto colégios são geralmente localizadas perto de grandes áreas residenciais, a cidade localizada em frente ao colégio Dora-Maar é muito especial e oferece trunfos muito exclusivos. "Você só tem que atravessar a rua para se encontrar na Cidade do Cinema", explica Hervé Mamino. Planejamos nos associar a esse equipamento para

mostrar aos alunos que há muitas oportunidades para eles (SEINE-SAINT-DENIS, 2014, On-line, tradução nossa⁴⁹⁴).

Além disso, destacam-se os benefícios advindos dos equipamentos digitais: “O equipamento digital permitiu ao diretor pensar e implementar projetos educacionais voltados para o audiovisual” (SEINE-SAINT-DENIS, 2014, On-line, tradução nossa⁴⁹⁵). Ademais, o projeto educacional envolve grande gama de atividades artísticas além de programa para o desenvolvimento de responsabilidade dos alunos frente o espaço do colégio:

O projeto educacional da escola também inclui Percursos Artísticos Aprimorados ou Percursos de Engajamento Estudantil para todos os alunos. Este último é um despertar para a cidadania, permitindo que os alunos se tornem atores de seu colégio, gerenciando o *foyer*, por exemplo. Os caminhos artísticos oferecem a escolha entre três temas artísticos: teatro (com o Teatro *Gérard-Philipe*, centro nacional de teatro em Saint-Denis), circo e audiovisual. A escola também possui uma sala de oficina audiovisual e seu espaço verde em camadas⁴⁹⁶ permite projeções ao ar livre (SEINE-SAINT-DENIS, 2014, On-line, tradução nossa⁴⁹⁷).

A respeito do projeto arquitetônico do edifício, ressalta-se a materialidade em madeira de sua fachada e as distinções cromáticas dos ambientes, do ponto de vista das qualidades à identificação espacial, segundo justificativa apresentada na página web do departamento:

Fachada de madeira, caixilharia verde-clara: não há problema em distinguir o colégio Dora-Maar, no meio dos edifícios de escritórios da rua Ampère. Uma vez além do hall de entrada, os alunos chegam sob um pátio parcialmente envidraçado, o suficiente para esperar até a hora de ir à classe. [...] Enquanto os corredores diminuem o cinza sob diferentes nuances reconfortantes, no piso grandes quadrados amarelos brilhantes mostram o caminho para os outros níveis. Violetas, laranjas, as portas das salas de aula são sinais para os alunos (SEINE-SAINT-DENIS, 2014, On-line, tradução nossa⁴⁹⁸).

⁴⁹⁴ “Alors que d’ordinaire les collèges sont situés à proximité des grands pôles d’habitation, la cité située en face du collège Dora-Marr est bien particulière et offre des atouts bien singuliers. ‘Il suffit de traverser la rue pour se retrouver dans la Cité du Cinéma’, explique Hervé Mamino. Nous comptons mener à bien des partenariats avec cet équipement, montrer aux élèves qu’une foule de possibilités s’offre à eux” (SEINE-SAINT-DENIS, 2014, On-line).

⁴⁹⁵ “Les équipements numériques ont permis au principal de penser et mettre en place des projets éducatifs axés sur l’audiovisuel” (SEINE-SAINT-DENIS, 2014, On-line).

⁴⁹⁶ Uma espécie de anfiteatro: “son espace vert en gradins, sorte d’amphithéâtre prévu pour permettre des projections de plein air” (SEINE-SAINT-DENIS, 2014, On-line).

⁴⁹⁷ “Le projet éducatif du collège compte par ailleurs des Parcours artistiques renforcés ou des Parcours engagement de l’élève pour tous les élèves. Ce dernier est un éveil à la citoyenneté permettant aux élèves de devenir acteurs de leur collège, en gérant le foyer par exemple. Les parcours artistiques offrent le choix entre une trois thématiques artistiques : théâtre (avec le Théâtre Gérard-Philipe, centre dramatique national à Saint-Denis), cirque et audio-visuel. Le collège dispose d’ailleurs d’une salle d’atelier audiovisuel et son espace vert en gradins permet des projections en plein air” (SEINE-SAINT-DENIS, 2014, On-line).

⁴⁹⁸ “Façade de bois, huisseries de fenêtre vert vif : aucun problème pour distinguer le collège Dora-Maar au milieu des immeubles de bureaux de la rue Ampère. Une fois passé le sas d’entrée, les élèves arrivent sous un préau en partie vitré, de quoi attendre au sec l’heure de monter en classe. [...] Alors que les couloirs déclinent le gris sous différentes nuances apaisantes, sur le sol de gros carrés jaune vif montrent la voie vers les autres niveaux. Violettes, oranges, les portes des salles de classe sont autant de signaux pour les élèves” (SEINE-SAINT-DENIS, 2014, On-line).

Figura 137 | Plano de massas Collège Dora Maar

Fonte: Kanop-Art Design (2014, On-line).

Figura 138 | Planta do nível térreo Collège Dora Maar

Fonte: Kanop-Art Design (2014, On-line).

Figura 139 | Fachada sudoeste do Collège Dora Maar

Fonte: Kanop-Art Design (2014, On-line).

Figura 140 | Perspectiva pátio externo com vista ao volume sob pilotis do Collège Dora Maar

Fonte: Kanop-Art Design (2014, On-line).

Figura 141 | Volume fletido do Collège Dora Maar

Fonte: Kanop-Art Design (2014, On-line).

Figura 142| Perspectiva do acesso principal sob os pilotis do volume fletido do Collège Dora Maar

Fonte: Kanop-Art Design (2014, On-line).

Em página web referente ao Patrimônio Arquitetônico do departamento de Seine-Saint-Denis destaca-se que o referido *Collège* integra-se a uma geração de estabelecimentos “que pretende ser inovadora, refletindo o desejo do Departamento de integrar elementos específicos ao programa, respondendo a grandes preocupações emergentes, tanto ambientais quanto educacionais” (PATY, [2019?], On-line, tradução nossa⁴⁹⁹). Estes objetivos traduziram-se, de acordo com a página web, em atenção especial à inserção dos equipamentos em seu contexto local além da questão do desenvolvimento sustentável. Quanto ao partido arquitetônico, destacam a composição entre o bloco monolítico em concreto e o trabalho cromático e em fechamentos e materiais de revestimento, constituindo ambiências e sentidos imagéticos:

Embora a escolha de um edifício principal compacto e monolítico e a composição linear – até as aberturas, que também são longas e idênticas – dê uma certa monumentalidade ao colégio, sublinhando assim o seu carácter de edifício público, o conjunto, mostrando coerência e sobriedade, não é esmagador por tudo isso.

O prédio é colocado como uma ponte sobre pequenos pedestais transversais formando uma base: este princípio proporciona transparência em direção ao coração do terreno. Combinado com o tratamento do volume principal, que não é recortado, mas retrabalhado nos pisos superiores por meio de vieses, dobras e planos de fachada oblíquos, permite que a composição seja atenuada.

Enquanto as linhas retas e oblíquas, assim como as marcenarias coloridas dão dinamismo à composição enquanto brincam no contraste com a base de tons escuros, a madeira na fachada dá ao conjunto uma certa suavidade (PATY, [2019?], On-line, tradução nossa⁵⁰⁰).

⁴⁹⁹ “[...] qui se veut novatrice, traduisant la volonté du Département d’intégrer au programme des éléments spécifiques, répondant à des préoccupations émergentes majeures, d’ordres à la fois environnemental et éducatif” (PATY, [2019?], On-line).

⁵⁰⁰ “Si le choix d’un bâtiment principal compact et monolithique ainsi que le parti d’une composition linéaire - jusqu’aux ouvertures elles aussi en longueur et identiques - confèrent une certaine monumentalité au collège, soulignant ainsi son caractère de bâtiment public, l’ensemble, affichant cohérence et sobriété, n’est pas écrasant pour autant.

Em entrevista a um dos arquitetos que participou do projeto, ressaltou-se a excepcional configuração das salas de aula, as quais, neste colégio, foram realizadas em maiores dimensões e em profundidade reduzida em relação ao padrão, sob justificativa pedagógica: “Eles disseram que queriam mudar a relação professor-aluno. Eles realmente tinham ambições pedagógicas [...] foi o departamento que decidiu isso” (E29, tradução nossa⁵⁰¹). Porém, afirmou que o departamento decidiu retomar a realização das salas nas dimensões e configurações padrões posteriormente a este *collège*.

Destacou a importância das salas/ambientes que permitem a abertura *do Collège à comunidade (Pôle Collège Ouverte)*:

E então eles têm a sala polivalente que deve estar aberta ao público, que é uma sala onde o colégio poderia se reunir e também uma sala que a cidade pode usar para reuniões públicas. Há esta ideia no programa, a ideia era a escola aberta. Além da sala polivalente, há uma sala onde os alunos expõem o seu trabalho [...] para que possamos receber os pais para mostrar o seu trabalho. Então esta é realmente a ideia da escola aberta. Eles criaram um centro, chamado centro escolar aberto, que deve ser acessível à cidade. Como sabemos que a escola é um lugar muito seguro, há uma espécie de bela contradição entre um lugar muito fechado e um lugar aberto para a cidade (E29, tradução nossa⁵⁰²).

Explicitou as decisões iniciais de projeto, justificando o que se interpretou como o partido arquitetônico. Comentou sobre a mudança na região em que o *Collège* foi construído, sendo que na época de sua construção havia apenas a *Cité du Cinema* e os edifícios da EDF (*Électricité de France*). Como o terreno do *collège* localizava-se entre comunas a decisão inicial foi de estabelecer uma espécie de ponte entre comunas por meio do edifício longitudinal. Depois definiu que a instituição escolar estaria representada pelo térreo, com o que há de mais sólido, mais rígido, a sala da “*vie scolaire*” (espécie de espaço de coordenação, de conversa com os pais, de conversa com os alunos quando há problemas), o acesso, o refeitório, o pátio. A utilização de materiais mais duros, como o concreto, seria justificada para “canalizar” os alunos, enquanto os andares superiores seriam mais leves, das salas de aula. Comentando sobre outro projeto escolar afirmou: “Eu contei outra história” (E29, tradução nossa⁵⁰³), ressaltando sua opinião de que não há uma teoria para projetar escolas, ou se há, ela muda de caso a caso.

Destacou as especificidades da produção escolar dos *collèges* a cada departamento – “Cada departamento tem uma visão diferente de escola” (E29, tradução nossa⁵⁰⁴) –, explicitando que no departamento 94 desejavam edifícios que produzam energia e no departamento *Seine-Saint-Denis* (93) prevalecia a questão dos equipamentos digitais: “com

Le bâtiment est posé comme un pont sur de petits socles transversaux formant soubassement : ce principe ménage des transparences vers le cœur de la parcelle. Allié au traitement du volume principal qui n'est pas recoupé mais retravaillé aux étages par des biais, des pliures et des plans de façade obliques, il permet d'alléger la composition. Tandis que les lignes droites et obliques ainsi que les menuiseries colorées dynamisent la composition tout en jouant sur le contraste avec le socle de tonalité sombre, le bois en façade qualifie l'ensemble d'une certaine douceur” (PATY, [2019?], On-line).

⁵⁰¹ “Ils ont dit qui voulaient changer la relation maître-élève. Ils avaient vraiment des ambitions pédagogiques [...] c'était le département qui a décidé ça” (E29).

⁵⁰² “Et puis ils ont la salle polyvalente qui doit être ouverte au public, qui c'est une salle où le collège peut se réunir et aussi une salle que la ville peut utiliser pour faire des réunions publiques. Il y a cette idée dans le programme, l'idée c'était le collège ouvert. En plus de la salle polyvalente il y a une salle où les élèves exposent leurs travaux [...] donc on peut recevoir les parents pour exposer les travaux. Donc c'est vraiment l'idée du collège ouvert. Ils ont créé un pôle, appelé pôle collège ouvert qui doit être accessible par la ville. Comme on sait que le collège est un endroit très sécurisé, il y a une espèce de contradiction très belle, entre un endroit très fermé et un endroit ouvert pour la ville” (E29).

⁵⁰³ “J'ai raconté une autre histoire” (E29).

⁵⁰⁴ “Chaque département a une vision différente du collège” (E29).

este [collège] começaram o colégio do futuro: todas os *tablets* digitais, as lousas digitais e a sala de aula virtual" (E29, tradução nossa⁵⁰⁵).

Destacou a preocupação com as condições de iluminação zenital, proporcionada pela grande quantidade de claraboias, que fazem com que todas as salas de aula sejam iluminadas zenitalmente.

Figura 143 | Diagrama da iluminação zenital no Collège Dora Maar

Fonte: Kanop-Art Design (2014, On-line).

As apropriações espaciais cotidianas do equipamento

Na primeira incursão em campo observou-se apenas o exterior da escola. A relação da escola com o passeio público configura um generoso largo de acesso ao equipamento. O maior volume edificado é a lâmina fletida suspensa, cujo encontro entre seus segmentos retos marca o acesso à escola, no térreo. Assim, o térreo mantém-se em grande parte sob pilotis, configurando o acesso (próximo à guarita de recepção/controlador) e o recreio coberto, que marca a transição entre acesso da escola e pátio descoberto, este último mais resguardado visualmente de quem passa pelo passeio público. Sublinha-se que, apesar de haver um gradil, este é predominantemente vertical, em perfis elegantes que marcam um fechamento delicado, sem impedir a vista da escola por quem passa à rua. Os fechamentos também não se prolongam até o volume edificado sob pilotis, de modo a não causar uma sensação de aprisionamento.

⁵⁰⁵ "Avec celui-là ils ont commencé le collège du futur: toutes les tablettes numériques, les tableaux numériques et la classe virtuelle" (E29).

Figura 144 | Vista ao Collège Dora Maar a partir do passeio público

Fonte: Autoria própria (2019).

Na segunda incursão em campo foi permitido o acesso à escola para realizar uma entrevista com a direção do estabelecimento. A pesquisadora foi acompanhada por um funcionário até a antessala do corredor de professores, coordenação e diretoria, local no qual foi possível ver em uma estante fotos e espécies de certificados/prêmios, dentre os quais destacou-se o “*Label Génération 2024*” e o “*Prix de l’éducation citoyenne*”.

O Diretor do *Collège*, 34 anos, graduado em Letras Modernas, formado na sequência como professor documentalista (exerceu 7 anos em tal função), mestrado em gerenciamento das organizações escolares, atuava como diretor do estabelecimento há 3 meses, desde o início do ano escolar de 2019. Explicitou que no momento havia no *Collège* 25 classes além do dispositivo Ulysses, que reúne 14 alunos com deficiências (que de modo geral realizam atividades em suas respectivas salas/turmas, porém em alguns momentos realizam atividades em separado), resultando em um total de 597 alunos. Afirmou que o *collège* não consegue responder a toda demanda por vagas, pois embora tenha sido construído para 700 alunos, por conta da quantidade de professores e da equipe pedagógica, não consegue atender a capacidade prevista. Nestes casos, a Região Acadêmica encaminha os alunos não atendidos às escolas que tem vagas.

É considerado um estabelecimento REP+, integrante da política de educação prioritária francesa, o que acarreta, por exemplo, uma diferente organização do tempo de trabalho docente, levando em consideração o tempo consagrado ao trabalho de equipe – “necessário para a organização do atendimento das necessidades particulares dos alunos que aqui estudam” (E8, tradução nossa⁵⁰⁶) – assim como ao tempo dedicado às relações com os pais dos alunos, além de estratégia de maior formação, suporte e acompanhamento da equipe pedagógica. Apenas na Comuna de *Saint-Denis*, 35 estabelecimentos (entre escolas maternal, escolas elementares ou primárias e *collèges*) são classificados como REP +.

A respeito do público do *collège*, definiu como um “público socialmente frágil,

⁵⁰⁶ “[...] nécessaire à l’organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés” (E8).

desfavorecido” (E8, tradução nossa⁵⁰⁷), sendo que 50-60% dos alunos são bolsistas, cujos pais/responsáveis são em sua maioria operários ou desempregados, com importante número de imigrantes. Considerando que a educação é gratuita, as bolsas destinam-se ao pagamento do transporte escolar (se necessário), compra de determinados materiais escolares (destaca-se que os livros também são gratuitos) e/ou de vestimenta, mochila etc. Os bolsistas também pagam preço reduzido para o almoço na escola.

Escolarizam alunos que residem até, aproximadamente 2km do *Collège*, pois no momento de sua inauguração (2014) *La Plaine* não dispunha de suficiente oferta escolar, embora destacou que atualmente tenha sido construída uma outra escola e que os alunos poderão escolher – “A escolha será dada a eles” (E8, tradução nossa⁵⁰⁸) – se continuam no *Collège Dora Maar*, no qual iniciaram sua formação, ou se mudam para a escola mais próxima de sua residência.

A respeito do papel do *collège* na orientação dos alunos (de continuação dos estudos e preparação à profissão desejada), afirmou que cabe ao *collège* a decisão se o aluno será encaminhado para uma formação no *Lycée* no percurso geral/tecnologia ou no percurso profissional, em função dos resultados escolares e da atitude do aluno face ao trabalho/estudo. Destacou que essa decisão do *collège* é discutida com os alunos, que manifestam o que gostariam de seguir como formação, porém comentou que a decisão final é do *Collège*, de acordo com o que observam como a “realidade” do comportamento dos alunos frente aos estudos, salvo se a família interpelar. A partir da escolha do tipo de formação, os alunos podem decidir em qual escola querem se escolarizar, decisão particularmente importante sobretudo para os que realizarão formação profissional, pois neste caso, diferentes estabelecimentos oferecem formações profissionais também muito distintas. A diretora ponderou que considera muito precoce essa escolha que os alunos devem fazer, sobretudo os que se encaminham para a formação profissional, pois por volta dos 14 anos já têm que decidir a sua formação a depender da profissão desejada. Informou que no ano precedente 62% dos alunos do *collège* foram para a via de formação no *lycée geral* ou tecnológico enquanto 38% para a formação profissional.

Laval *et al.* (2012) destacam o imperativo da gestão do percurso escolar, imposto a cada aluno e sua família, que tem no final do *Collège* um divisor de águas bastante precoce, baseado em uma tripla diferenciação quanto à continuação dos estudos no *Lycée*:

A tripla determinação do percurso escolar (geral ou profissional), da especialidade (tipos de ensino de determinação em classe de segundo grau ou campo profissional) e enfim do estabelecimento é objetivo de uma abordagem para cada aluno e cada família que supõe uma certa capacidade de cálculo e um bom conhecimento do campo escolar (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa⁵⁰⁹).

Os autores destacam, para além das notas das disciplinas, que há possibilidade de “bônus”, a partir da avaliação comportamental do aluno, o que altera a relação dos alunos para com a educação e ao que é demandado em termos de conhecimentos, competências e comportamentos a depender da *filière* e do *Lycée* almejado:

Isto leva gradualmente a uma avaliação do comportamento do aluno. Além da nota da “vida escolar”, que já é levada em conta, são atitudes como autonomia,

⁵⁰⁷ “[...] *public socialement fragile, défavorisée*” (E8).

⁵⁰⁸ “[...] *le choix leur aura été donné*” (E8).

⁵⁰⁹ “*La triple détermination de la voie de formation (générale ou professionnelle), de la spécialité (types d’enseignement de détermination en classe de seconde ou de domaine professionnel) et enfin de l’établissement fait l’objet pour chaque élève et chaque famille d’une démarche qui suppose une certaine capacité de calcul et une bonne connaissance du champ scolaire*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

sociabilidade, iniciativa, "bom espírito", etc., que serão "coeficientes" e que aumentarão ou diminuirão as chances de admissão [no *Lycée* pretendido] (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa⁵¹⁰).

A argumentação do diretor reitera essa avaliação do percurso a ser seguido pelos alunos a depender não apenas de suas notas e avaliações cognitivas, mas também subjetivas e comportamentais.

A respeito da importância do espaço arquitetônico, o diretor declarou:

O espaço físico condiciona bastante coisa [...] Temos um corredor muito grande e muito amplo. Você poderia dizer que é um desperdício de espaço comparado às salas de aula ... exceto que quando você está em um estabelecimento onde o corredor é muito pequeno e 600 alunos tentam passar, você se sente apertado. Aqui na Dora Maar temos uma escola que tem um bom clima escolar e isso participa ... mesmo quando eles são muitos, há espaço para todos. Não estou dizendo que é perfeito, não estou dizendo isso, mas sentimos claramente que isso tem um impacto. [...] Temos muitas clarabóias [...] e isso deixa as salas de aula ensolaradas. É uma atmosfera diferente (E8, tradução nossa⁵¹¹).

Ressaltou a valorização dos espaços escolares para os alunos, para além da sala de aula: "Há realmente muito mais espaço para os alunos [...] Não é só a sala de aula que é importante" (E8, tradução nossa⁵¹²). Destacou se tratar de uma abordagem comum a muitos estabelecimentos educacionais recentes, nos quais observava corredores mais largos, espaço de acesso/foyer, vários espaços de permanência, CDI maiores e maior diferenciação dos espaços que o constituem, para além de toda uma reflexão a respeito do "tempo do aluno quando ele está fora da sala de aula" (E8, tradução nossa⁵¹³) porque "este outro tempo realmente condiciona como se passa [o tempo na] a sala de aula" (E8, tradução nossa⁵¹⁴).

Enunciou que nos edifícios escolares dos anos 60-80 começou a haver maior cuidado em relação à iluminação dos espaços, porém pouco parecia se pensar sobre o tempo em que o aluno não estava nas salas de aula, sobre os espaços a serem ocupados nesse tempo extraclasse.

Afirmou que em *Dora Maar* há uma pertinência e adequação entre o espaço arquitetônico e as concepções pedagógicas, entretanto, como era relativamente novo no estabelecimento, afirmou que não conseguiria opinar sobre o que deveria ser diferente no espaço físico do *Collège*.

Quando questionada sobre a relação da escola com a comunidade do entorno, afirmou que o *Collège* integra o "*Pôle collège ouverte*", que permite que parte da escola seja utilizada de modo independente ao uso educacional propriamente dito (visto que a escola dispõe de uma entrada à parte para a comunidade). Afirmou que estabeleceram acordo com duas associações

⁵¹⁰ "On glisse ainsi progressivement vers une évaluation comportementale de l'élève. En complément de la note de 'vie scolaire' qui est déjà prise en compte, ce sont des attitudes telles que l'autonomie, la sociabilité, l'initiative, le 'bon sprit', etc., qui vont se trouver 'coefficientées' et qui vont augmenter ou diminuer les chances d'admission" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

⁵¹¹ "L'espace physique conditionne quand même beaucoup de choses. [...] Nous avons de couloir très grand, très large. On pourrait dire que c'est une perte d'espace par rapport aux classes...sauf que quand vous êtes dans un établissement où le couloir est tout petit et vous avez 600 élèves qui essaient de passer, on se sent étreint. Ici à Dora Maar on a plutôt un établissement qui a un bon climat scolaire et ça il participe même quand ils sont beaucoup il y a de la place pour tout le monde. Je dis pas que c'est parfait, je dis pas que ça fait tout mais clairement on sent qui y a un impact. [...] On a énormément des puits de lumière [...] et ça fait des salles de classes où il fait soleil. C'est une ambiance différente" (E8).

⁵¹² "Il y a vraiment beaucoup plus d'espace pour les élèves [...] Il y a pas que la salle de classe qui est important" (E8).

⁵¹³ "[...] temps de l'élève où il est dehors de la classe" (E8).

⁵¹⁴ "[...] ce temps autre conditionne effectivement comment se passe [le temps dans] la salle de classe" (E8).

para que fossem autorizadas a utilizar o espaço: uma realiza atividades esportivas no ginásio e outra realiza atividades com jovens e assalariados sobre orientação pessoal/profissional. Afirmou que "isso cria um vínculo entre o estabelecimento e a população" (E8, tradução nossa⁵¹⁵). Ponderou, entretanto, que acredita que este programa de abertura das escolas não tenha sido criado com o objetivo específico de propiciar relação de pertencimento e diálogo social, mas sobretudo por uma necessidade de espaço para realização de atividades, que encontram lugar em escolas que dispõem de muito espaço não utilizado no período noturno e nos finais de semana. Ressaltou a importância de um programa como este, pois considera que há muitos pais de alunos que não tem uma boa imagem e opinião a respeito da escola.

Sobre a relação com a *Cité du Cinéma*, ressaltou que há uma relação, por meio de projetos realizados em conjunto (citou inclusive um filme realizado pelos alunos resultante de tal projeto⁵¹⁶). A respeito do rótulo "*Génération 2024*", associado aos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2024 (por meio da promoção de atividades esportivas em um conjunto de escolas "labelizadas", por exemplo), ressaltou os valores dos esportes e do aspecto dos sonhos e esperança, especialmente importante, em sua opinião, para os jovens de Seine-Saint-Denis, os quais muitas vezes parecem demonstrar-se sem muita esperança de que vão ser bem-sucedidos na vida. Essa questão será retomada posteriormente.

Explicitou que o que diz respeito ao espaço físico é da incumbência do *Adjoint Gestionnaire do Collège* ("Gerente Assistente"), enquanto é de sua atribuição a responsabilidade para com os funcionários da equipe pedagógica. Entrevistou-se tal funcionário, de 43 anos, o qual não concluiu seus estudos superiores e trabalha como *Adjoint Gestionnaire* desde 2003, ocupando este cargo no *Collège Dora Maar* desde sua inauguração em 2014.

A respeito do espaço físico do colégio, afirmou julgá-lo bonito, novo, embora com falhas na organização espacial do programa, como por exemplo o distanciamento do setor médico-social do colégio, que julgou estar muito isolado do restante do programa, e o espaço destinado à "*vie scolaire*" (no térreo), que reúne os vigilantes, o qual considera que deveria estar mais próximo do espaço da administração/direção da escola (localizado no primeiro pavimento). Entretanto julgou que o colégio é compatível com as demandas pedagógicas, destacando a divisão dos polos de ensino (divisão das salas por campo de conhecimento, em que letras, história e geografia ocupam o primeiro pavimento e ciências físicas e da terra ocupam o segundo pavimento).

Embora afirmasse que em termos sociais há muitos pais de alunos que são de categoria socioeconômica baixa, com alto número de desempregados, ponderou que a composição social da comunidade escolar não se relacionava às degradações do ambiente escolar. Respondeu negativamente à questão de ser um colégio periférico, em termos geográficos e sociais. Destacou a frágil relação com a *Cité du Cinéma*, citando esparsas iniciativas de conexão e atividades em conjunto.

Sobre o funcionamento do *Pôle Collège Ouverte*, afirmou que são espaços criados para serem emprestados gratuitamente ao público externo. Comentando que a escola se localiza no meio da *Village Olympique*, o que impacta também o entorno urbano, citou demanda de uso das salas do *Pôle Collège Ouverte* para reuniões relativas aos Jogos. O colégio também será utilizado durante os jogos para fins administrativos. Relativo ao rótulo de *Génération 2024*, ponderou que viu maior movimentação logo após a escola ter sido rotulada, citando a participação de atletas olímpicos em atividades da escola.

Na terceira incursão em campo (segunda visita ao interior do *Collège*) visitou-se o

⁵¹⁵ "*Ça crée du lien entre l'établissement et la population*" (E8).

⁵¹⁶ Vide Eva Albarran & Co (2019).

Collège acompanhada de funcionário responsável pelos serviços de manutenção cotidiana, Haley, eletricista, que trabalha no colégio desde sua inauguração em 2014.

O *Collège Dora Maar* é um estabelecimento de ensino equivalente ao Ensino Fundamental II no Brasil, porém não há distinção entre turnos, pois os alunos têm aulas durante todas as manhãs e algumas tardes. Haley explicou que os alunos permanecem em geral das 08h-12h e no período da tarde até às 17h, aproximadamente, embora alguns alunos, a depender de sua grade horária, saem antes. Os alunos têm a opção de almoçar no refeitório da escola (os alunos bolsistas têm subvenções, porém todos os alunos e funcionários pagam uma quantia para realizarem as refeições) ou retornar a suas casas para almoçar.

Visitou-se o colégio, por orientação da direção, durante o horário de almoço de uma quarta-feira, visto que neste dia da semana os alunos não têm aulas à tarde, de modo que fosse possível realizar registro fotográfico⁵¹⁷. Destaca-se o amplo programa do colégio, com laboratórios de ciências, laboratórios de informática, sala de música, sala de artes (há uma área de conexão entre salas de arte, junto com depósito etc.), sala polivalente, CDI, refeitório, dentre outros ambientes.

Figura 145 | Sala de música do Collège Dora Maar

Fonte: Autoria própria (2019).

Os espaços destinados ao recreio dos alunos são o pátio coberto sob pilotis e o pátio descoberto. Neste espaço há marcações no chão, com números, para que os alunos fiquem aguardando para que o professor de cada classe venha buscá-los no início de cada dia de aulas e na retomada das aulas após o intervalo. O pátio descoberto é um espaço cerrado entre a ala do refeitório e a ala da *vie scolaire* (o que permite que funcionários cujas salas abrem-se a tal pátio exerçam certa vigilância no horário do recreio, como indicado em azul na Figura 146), de piso asfáltico e com algumas árvores de pequeno porte.

⁵¹⁷ Observou-se ser um momento de limpeza e manutenção da escola, o que justifica que na maior parte das fotos as cadeiras estejam sobre as mesas.

Figura 146 | Planta térrea do Collège Dora Maar com indicação dos espaços críticos

Fonte: Platane & Illic Associés ([201-], n.p.).

Figura 147 | Vista do volume edificado do Collège Dora Maar a partir do pátio descoberto

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 148 | Vista da marquise do Collège Dora Maar e sua relação com o pátio descoberto

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 149 | Pátio coberto sob pilotis do Collège Dora Maar

Fonte: Autoria própria (2019).

As salas de aula são espaçosas, bem iluminadas por meio de grandes extensões com janelas, e apresentam uma configuração proporcionalmente mais quadrada do que as tradicionais salas de aula retangulares, conforme justificado pelo arquiteto. Destaca-se a iluminação zenital nas salas de aula, um grande diferencial de tal escola. Visitando as salas, reparou-se na grande quantidade de computadores nas salas, ao que Haley afirmou haver igualmente grande quantidade de *tablets* nos armários.

Figura 150 | Sala de aula do Collège Dora Maar

Fonte: Autoria própria (2019). Atentar para a claraboia que provê iluminação zenital à sala.

Sublinha-se a presença, em cada sala de aula, de ao menos 2 bicicletas de exercício físico, com apoio para livro. Haley explicou que os alunos poderiam usar a bicicleta durante as aulas, embora muitos professores fossem contrários a essa proposta. Em página web da pioneira fabricante europeia das bicicletas usadas em sala de aula, a justificativa dada a este tipo de mobiliário em uso escolar é a possibilidade de auxiliar à concentração dos alunos, evitar o sedentarismo, “canalizar” as energias dos alunos mais agitados e/ou distraídos e auxiliar a memória, justificativa apoiada em inúmeras pesquisas Universitárias citadas na página web da empresa:

Transformando a sala de aula de hoje e inventando a sala de aula de amanhã

A Tek Active, pioneira da bicicleta-carteira, acompanha os alunos a partir do ensino fundamental. Nosso objetivo é reduzir os estilos de vida sedentários, facilitando o aprendizado na escola.

O ciclismo ajuda a aumentar a atenção dos alunos nas aulas, resultando em uma melhor memorização e uma redução do risco de desistência. É uma solução eficaz para TDAH⁵¹⁸, DYS⁵¹⁹ e outros ASDs⁵²⁰, permitindo-lhes concentrar-se mais facilmente e canalizar a sua energia sem perturbar a sala de aula (TEK ACTIVE, [201-], On-line, tradução nossa⁵²¹).

Destaca-se também o apelo ao discurso de mudança (LAVAL *et al.*, 2012) relativo a um espaço físico escolar acusado de perenidade e pouca transformação. O foco seria então os alunos ditos “diferentes”, aos quais a bicicleta-carteira se propõe a prestar atenção especial:

Por que e como usar a bicicleta-carteira na escola?

Por mais de um século, a sala de aula permaneceu a mesma. Por outro lado, os comportamentos evoluíram e as questões mudaram. As crianças não fazem mais exercício, estão acima do peso e tendem a desistir. As chamadas crianças “diferentes” têm dificuldade de se adaptar a um modelo pedagógico que visa ser o mesmo para todos. Os professores muitas vezes se veem desamparados diante de alunos que estão fora da linha (TEK ACTIVE, [201-], On-line, tradução nossa⁵²²).

Em matéria de fevereiro de 2019 do periódico online *Le Parisien*, destacava-se a aquisição de 56 bicicletas-carteiras pelo *Collège Dora Maar*, com o apoio do *Comité d'organisation des Jeux olympiques (COJO)*, pouco menos de um ano após a primeira experiência de utilização deste mobiliário no departamento de *Seine-Saint-Denis* (em abril de 2018), sob impulso do Conselho Departamental, como afirmado na publicação:

Por iniciativa do conselho departamental, o Colégio Marais de Villiers de Montreuil deu as primeiras pedaladas em abril passado, seguido de perto pelos internatos de Noisy-le-Grand, Saint-Denis e Pierrefitte.

⁵¹⁸ Déficit de atenção.

⁵¹⁹ Dislexia.

⁵²⁰ Autismo.

⁵²¹ “Transformer la classe d’aujourd’hui et Inventer celle de demain

Tek Active, pionnier du vélo Bureau, accompagne les élèves à partir du primaire. Notre objectif, réduire la sédentarité tout en facilitant l’apprentissage scolaire.

Pédaler permet d’augmenter l’attention des élèves en classe engendrant une meilleure mémorisation et une diminution du risque de décrochage. C’est une solution efficace pour les TDA/H, DYS et autres TSA leur permettant de se concentrer plus facilement et de canaliser leur énergie sans perturber la classe” (TEK ACTIVE, [201-], On-line).

⁵²² “POURQUOI ET COMMENT UTILISER LE VÉLO BUREAU À L’ÉCOLE ?

Depuis plus d’un siècle la salle de classe est restée la même. En revanche, les comportements ont évolué et les problématiques ont changé. Les enfants ne se dépensent plus, sont en surpoids et ont tendance à décrocher. Les enfants dit ‘différents’ ont du mal à s’adapter à un modèle pédagogique qui se veut identique pour tous. Les professeurs se retrouvent souvent désarmés face à des élèves qui sortent du cadre” (TEK ACTIVE, [201-], On-line).

[...] O conceito é visivelmente sedutor: apoiada pelo departamento, a Tek Active vendeu hoje mais de 600 bicicletas-carteiras – vendidas a 590 euros – por toda a França (BOURDON, 2019, Online, tradução nossa⁵²³).

Uma professora com a qual conversou-se informalmente afirmou ter solicitado para que retirassem de sua sala⁵²⁴ as bicicletas-carteiras, pois disse que não queria ter responsabilidade sobre 1000 euros (considerando duas bicicletas por sala).

Figura 151 | Bicicletas-carteiras em sala de aula do Collège Dora Maar

Fonte: Autoria própria (2019).

Há três blocos de circulação vertical no colégio, sendo identificadas pela cor amarela (nas paredes, no piso dos corredores do segundo e terceiro pavimento). As escadas são distintas entre si, seja em largura, configuração (duas escadas em U e uma em linha) e também posicionamento em relação às circulações horizontais. Alguns funcionários criticaram a quantidade de escadas e a forma como foram projetadas, pois configuram, segundo eles, muitos pontos cegos.

⁵²³ “Sous l’impulsion du conseil départemental, le collège Marais de Villiers, à Montreuil, a donné les premiers coups de pédale, en avril dernier, suivi de près par des internats à Noisy-le-Grand, Saint-Denis et Pierrefitte.

[...] Le concept séduit visiblement : soutenue par le département, Tek Active a aujourd’hui écoulé plus de 600 vélos bureaux -vendus 590 € pièce- à travers la France” (BOURDON, 2019, On-line).

⁵²⁴ Destaca-se que são os alunos que mudam de sala e não os professores.

Figura 152 | Bloco de circulação vertical principal do Collège Dora Maar

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 153 | Corredor das salas de aula do Collège Dora Maar

Fonte: Autoria própria (2019). Observar o acesso ao bloco de circulação vertical demarcado no piso e paredes com a cor amarela.

Reparou-se igualmente em todo o trabalho cromático e de luz e sombras nos corredores do primeiro e segundo pavimento. As faixas nas paredes em distintos tons de cinza pareciam remeter-se às condições de luz advindas das esquadrias múltiplas. Ainda sobre o corredor,

destaca-se sua generosa largura (permitindo que muitas pessoas o percorram ao mesmo tempo), suas aberturas em esquadrias aos fossos de iluminação (destaca-se um fosso de iluminação vermelho, visível do pátio coberto no térreo) e o fato de apresentar uma circulação que segue em dois segmentos de reta oblíquos, que se encontram no ponto de inflexão da lâmina do edifício.

Figura 154 | Um dos três blocos de circulação vertical do Collège Dora Maar

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 155 | Corredor das salas de aula do Collège Dora Maar

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 156 | Fosso de iluminação vermelho visto do pátio do Collège Dora Maar

Fonte: Autoria própria (2019).

A área do anfiteatro ao ar livre, apesar de bem cuidada, é pouco utilizada segundo Haley, o qual comentou que uma escola primária do entorno solicita a área para utilizar com seus alunos em alguns momentos livres. Percebeu-se que é uma área que permanece fechada aos alunos do *Collège Dora Maar* durante o recreio, o que a professora documentalista justificou pelo fato de ser muito aberto à rua. Já os *surveillantes* afirmaram que não conseguiriam vigiar dois espaços ao mesmo tempo (são 10 *surveillantes*, porém afirmaram não ser suficiente). Com exceção da grama não há outros tipos de plantas neste espaço livre. Haley afirmou ter sugerido plantar maior variedade de vegetação neste espaço, mas não foi autorizado. Mostrou uma pequena horta que havia criado junto à escada externa, porém é um espaço fechado aos alunos. Próximo dessa área do anfiteatro gramado há um pequeno laguinho que é utilizado pelos alunos/professores em algumas aulas.

Durante a visita chamou a atenção as inúmeras referências à “*Génération 2024*” (em envelopamentos da grande esquadria do CDI, que se projeta como uma vitrine ao anfiteatro ao ar livre; no envelopamento de portas das salas de aula; em pintura do muro do anfiteatro ao ar livre; em desenhos e cartazes realizados pelos alunos; na parede da quadra de esportes), rótulo dado a estabelecimentos educacionais associados aos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2024. Por se tratarem de estabelecimentos físicos que serão utilizados para execução de reuniões nos anos que antecedem os jogos e durante os jogos (sobretudo atividades administrativas) integram atividades realizadas por atletas e ex-atletas com os alunos. Em conversa com professora de Educação Física, questionou-se o que o *label* alterava no cotidiano da escola, ao

que respondeu alterar em praticamente nada, com exceção de algumas atividades esporádicas já realizadas. Comentou que há aproximadamente um ano o Ministro de Educação compareceu ao *collège* com alguns atletas para realizar atividades com os alunos. Haley sublinhou sua percepção de que apenas as escolas mais recentes com amplos equipamentos digitais que foram “labelizadas”/rotuladas, enquanto os equipamentos em espaços mais antigos não o foram. Esta questão será retomada no capítulo 4, a partir da discussão a respeito da “imagem” da cidade e da contribuição destes empreendimentos ao caráter imagético e competitivo.

Figura 157 | Anfiteatro ao ar livre do Collège Dora Maar

Fonte: Aatoria própria (2019).

Figura 158 | Vista do anfiteatro ao ar livre para a bloco da quadra de esportes do Collège Dora Maar

Fonte: Aatoria própria (2019).

Figura 159 | Vista de terraço do Collège Dora Maar para o entorno urbano

Fonte: Autoria própria (2019).

Além disso, observou-se a diferença de tonalidade da parte superior da fachada em elementos de madeira, e conclui-se ser devido à própria inclinação da fachada, de modo que apenas parte superior da edificação receba incidência direta da chuva.

Figura 160 | Fachada em perfis de madeira do Collège Dora Maar

Fonte: Autoria própria (2019).

Embora os blocos do ginásio e da sala polivalente disponham de acessos independentes ao da escola, a fim de permitir apropriações por parte da comunidade, Haley comentou que em geral a sala de esportes é utilizada apenas pelos alunos e expressou sua crítica à sala polivalente, pois o acesso facilitado à rua (por meio da saída de emergência) fazia, segundo ele, com que raramente os professores utilizassem tal sala com os alunos, pois ficavam receosos de que os alunos saíssem.

Figura 161 | Sala polivalente do Collège Dora Maar

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 162 | À esquerda, esquadrias da sala polivalente do Collège Dora Maar, com acesso independente pela lateral do bloco preto

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 163 | Acesso independente ao ginásio do Collège Dora Maar, pelo passeio público

Fonte: Autoria própria (2019).

O ginásio dispunha de parede de escalada, mesas de ping-pong, além de meia-quadra para jogos/prática de esportes. Um espaço também iluminado zenitalmente. O funcionário ressaltou que por vezes os estudantes iam com seus professores a um centro de esportes maior, com piscinas e espaço para outras atividades esportivas.

Figura 164 | Ginásio do Collège Dora Maar

Fonte: Autoria própria (2019).

O equipamento também conta com salas que retomam um sentido de “cuidado” da escola para com seus alunos, físico e emocionalmente, como observável, por exemplo, pela sala da enfermaria, assistência social e para atividades semelhantes a ioga/meditação.

Figura 165 | Sala de atividades meditativas/de discussão do Collège Dora Maar

Fonte: Autoria própria (2019).

Na lateral do edifício há um conjunto de espaços de serviço, com salas para depósito, manutenção e acondicionamento de lixo. Este bloco de “serviço” é acessado por uma rua interna de serviço, com estacionamento, que também permite o abastecimento da cozinha do refeitório. Destaca-se que dificilmente são observados espaços tão bem planejados e dimensionados para atividades de abastecimento, manutenção e descarte de resíduos em edifícios escolares.

Sobressaiu da incursão em campo a percepção de se tratar de uma escola muito excepcional em termos de espaços arquitetônicos, de infraestrutura e de estado de conservação. Além disso, o programa bastante amplo, as condições de iluminação e ventilação (com destaque à grande exploração da iluminação zenital em todo o conjunto edificado), a configuração dos espaços e dos conjuntos edificados/programáticos em associação aos diferentes usos imaginados (maior abertura ao exterior, espaços de uso exclusivo da escola, espaços de serviço com acesso diferenciado), as diferenciações cromáticas e todo o trabalho de comunicação visual marcavam a percepção de um projeto de qualidade arquitetônica elevada. O padrão de excelência do projeto da escola, em comparação a outros projetos públicos escolares, parece sintomático do fato de ter sido executado em PPP.

Na terceira visita ao interior do colégio foi possível permanecer mais tempo e conversar com outros funcionários. No portão de entrada à escola um ou dois funcionários permanecem controlando os acessos. Como os horários dos alunos são distintos os funcionários conferem no caderno de cada aluno uma espécie de tabela que informa a grade horária que seguem. Assim, há sempre um certo movimento de alunos entrando e saindo, sobretudo no período da tarde. Junto ao acesso, com visão privilegiada ao largo público da escola, situa-se uma guarita com

funcionário responsável pelo interfone, pelas admissões de pais, visitantes, entre outros, com a qual conversou-se (no interior da guarita).

Figura 166 | Guarita de controle dos acessos ao Collège Dora Maar

Fonte: Autoria própria (2019).

Em conversa informal com um jovem que trabalhava como vigilante no *Collège Dora Maar*, a dificuldade dos jovens em arcar com as despesas educativas ficou muito evidente⁵²⁵, sobretudo em um momento em que as Universidades passam por um processo de transformação gerencial e neoliberal, como descrito por Laval *et al.* (2012). Comentando sobre a dificuldade de ingressar no ensino superior com o *Parcoursup* o jovem também destacou o aumento crescente das taxas estudantis nas universidades públicas, ainda maiores aos alunos estrangeiros. A secretária da direção, que participava da conversa, comentava sobre os estudantes que não tinham “vocação” para continuar os estudos, os quais tentavam orientar no *collège* para os liceus profissionais.

Conversando com a professora documentalista do CDI esta relatou sua percepção sobre os vários problemas do espaço do Centro: salas de trabalho em grupo com portas opacas e o fato de se localizar no primeiro pavimento (gostaria que ficasse no térreo, de fácil acesso nos horários livres). Também comentou sobre o que julgava problemático na escola como um todo, como o fato de ter muitas escadas, muitos locais para os alunos ficarem escondidos, anfiteatro muito aberto à rua, gradis baixos, ausência de um espaço coberto e fechado para descanso/permanência dos alunos, com mobiliário para se sentarem. Afirmou julgar a escola bonita, porém opinou que parecia não ter sido pensada para a função, um *collège*.

Foi possível observar, na estante junto à entrada do CDI, algumas revistas relativas à orientação profissional escolar, com matérias a respeito de novas pedagogias e empreendedorismo nas escolas. Destacam-se os *Guides d'Orientation* da ONISEP (*Office national d'information sur les enseignements et les professions*), editora pública que se reporta ao *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et du Ministère de l'Enseignement*

⁵²⁵ Sua formação em jornalismo custa 18.000 euros por ano, o que o obriga a trabalhar 27h por semana para pagar os estudos, em um regime de trabalho em que trabalha 3 semanas e cursa a faculdade em uma semana.

supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, responsável pela difusão de informações relativas às profissões e orientação profissional, que se alinham à transformação do papel da orientação escolar no sistema público de ensino, como explicitado por Laval *et al.* (2012).

Uma jovem *surveillante* ressaltou que o momento do recreio é muito complicado, sobretudo em dias de chuva. Afirmou haver muitos alunos “complicados”, que às vezes são violentos e que sempre há brigas (questionada se eram ligadas aos problemas entre *Cités*, como os funcionários do *Lycée* relataram, negou, dizendo que as brigas de *Cité* ocorrem sobretudo fora do colégio). Comentou que sempre permanece um *surveillante* por andar, mas que há pouco tempo os alunos haviam jogado a mesa e cadeira do *surveillante* na escada. Sublinhou que em geral utilizam uma ou no máximo duas escadas.

Outra *surveillante* ressaltou que o *Collège* era muito diverso, com alunos e funcionários de origens variadas, com destaque para muitos migrantes africanos, pessoas do leste europeu e também alguns da América Latina.

Observar o colégio sendo utilizado pelos alunos foi totalmente distinto da visita aos espaços em um dia sem aulas. O pátio escolar pareceu pequeno e com pouco mobiliário de repouso e lazer para a quantidade de alunos, cuja maioria parecia muito agitada. A área de pátio coberto, junto ao gradil da escola, mostrou-se excessivamente reduzida, o que funcionários confirmaram ser um grande problema da escola em dias de chuva. As salas da “*vie scolaire*” pareceram estrategicamente posicionadas de modo a vigiar o que acontece no pátio, intervindo muitas vezes em brigas e confusões que lá acontecem. Abrindo a porta que dá acesso ao pátio os funcionários da *vie scolaire* levam para dentro do edifício os alunos que motivaram as confusões, resolvendo as questões conforme aparecem, imediatamente.

Alguns alunos que se aproximavam curiosos, questionando se a pesquisadora seria a nova *surveillante*, afirmaram gostar da escola, mas que gostariam de um espaço para jogar futebol no recreio. Outras alunas disseram não gostar muito e associaram a escola a uma prisão, com muitas grades. Reiteravam a impressão de haver muita gente no pátio. A *conseillère d'éducation (CPE)* – responsável por todos os assuntos relativos à “*vie scolaire*” (vida escolar) e pelo processo de mediação entre alunos, pais, professores e administração (incluindo os funcionários da vigilância) –, que entreviu em alguns momentos de conflito entre alunos durante o recreio escolar, ressaltou a carência de espaço de recreio, coberto e descoberto. Afirmou que há uma espécie de sala de jogos utilizada nos horários de almoço por alguns alunos. Porém, como é um espaço reduzido, os alunos devem pagar uma quantia, modesta, por sua utilização.

Durante horário de almoço na sala de professores⁵²⁶ percebeu-se a boa infraestrutura também desse espaço, destinado aos docentes. Sublinha-se o fato da maioria dos professores ser muito jovens, ao que um professor, que afirmou ter começado sua carreira no Dora Maar, relatou com naturalidade ser devido ao sistema de pontos, portanto apenas os professores mais qualificados e com mais experiência podem exercer uma escolha relativa à escola na qual desejam trabalhar.

3.4 Entre escolas da SAERP/ IDF *Construction Durable* e do PEI

A respeito das duas instâncias de construção escolar pública estudadas, deseja-se ressaltar quatro aspectos principais: as formas de seleção dos projetos arquitetônicos, a relação público-privada e os híbridos possíveis, a questão da sustentabilidade e a relação do

⁵²⁶ Observou-se no mural na sala dos professores grande quantidade de cartazes dos sindicatos docentes.

equipamento escolar com a comunidade, as quais serão discutidas a partir das entrevistas realizadas.

Inicialmente explicita-se a forma de funcionamento das duas instâncias, no que diz respeito aos procedimentos para projeto e execução de uma nova escola. Quanto à SAERP/IDF *Construction Durable*, são lançados concursos públicos internacionais (embora funcionários da SAERP e da *Région Île-de-France* tenham ressaltado que em geral participam escritórios nacionais) que são realizados em duas etapas. Na primeira etapa os escritórios de arquitetura devem enviar um *dossier* do escritório e das experiências prévias do mesmo. A primeira fase da seleção, a partir dos *dossiers* dos escritórios candidatos, é realizada a partir dos critérios de experiência prévia do escritório de arquitetura, conforme entrevista com funcionário da direção operacional (*direction opérationnelle*) da SAERP:

Referências no campo educacional; referências em meio ocupado – porque há irradiações do equipamento escolar no meio ocupado, porque a maioria das operações são realizadas em um local ocupado e a escola continua a funcionar –; se não há referências em equipamentos escolares, [são consideradas] referências em equipamentos públicos; referências em relação às especificidades das operações (E20, tradução nossa⁵²⁷).

Além destes critérios, ressaltou que, a depender das características da operação, os escritórios são analisados a partir de sua estrutura, de sua “*capacité financière et humaine*” (capacidade financeira e humana), da quantidade de arquitetos e da receita mínima (a depender do orçamento da operação).

Comentando os critérios de seleção inicial para participação em um concurso público para realização de um *Lycée* em Île-de-France, portanto, uma operação realizada, de modo geral, pela SAERP/IDF *Construction Durable*, um dos arquitetos entrevistados ressaltou que o critério de análise dos *dossiers* dos escritórios e de experiência prévia em obras escolares acaba impedindo a participação de escritórios pequenos e/ou com poucos anos de experiência. Sobre os pequenos escritórios comentou: “É necessário crescer antes de conseguir o projeto” (E28, tradução nossa⁵²⁸). Esse processo de seleção a partir de experiências anteriores do escritório para o tipo de programa motiva, em sua opinião, uma especialização da arquitetura:

“É muito, muito, muito ruim porque temos a impressão de que a arquitetura é uma especialidade. E a arquitetura não é uma especialidade, nunca foi uma especialidade. [...] Infelizmente, o princípio da comanda pública, por querer que as pessoas tenham experiência, tende a especializar as pessoas [...] as agências [de arquitetura]” (E28, tradução nossa⁵²⁹).

Comentou que isso se aplica também aos hospitais, criticando a interpretação das instituições públicas de que se um escritório nunca fez um hospital é como se nunca pudesse aprender como fazê-lo.

Entre os 100-200 *dossiers* normalmente recebidos pela administração pública, são retidos em torno de 3-5. Estes escritórios então serão pagos para realizarem o projeto

⁵²⁷ “Des références dans le domaine scolaire, des références en milieu occupé – parce qu’il y a des irradiations de l’équipement scolaire dans le milieu occupé, parce que la plupart des opérations qui on réalise c’est un site occupé et le lycée continue à fonctionner –, s’ils n’ont pas de références en équipement scolaire c’est des références dans les équipements publics, des références par rapport à des spécificités des opérations” (E20).

⁵²⁸ “Il faut agrandir avant d’avoir le projet” (E28).

⁵²⁹ “C’est très très très dommage parce qu’on a l’impression que l’architecture est une spécialité. Et l’architecture n’est pas une spécialité, elle n’a jamais été une spécialité. [...] Malheureusement, le principe de la commande publique en tant qu’elle veut que les gens aient une expérience elle a la tendance à spécialiser les gens [...] les agences” (E28).

arquitetônico, cuja seleção constitui a segunda etapa do concurso. Os projetos serão julgados sem identificação das equipes de arquitetos, embora o entrevistado admita “é anônimo, mas nós sabemos que as pessoas são reconhecidas” (E28, tradução nossa⁵³⁰) pelo projeto arquitetônico, pela “assinatura” (E28, tradução nossa⁵³¹). A análise dos projetos é realizada por júri composto de membros de competência técnica, arquitetos, demais representantes da região além de outros organismos engajados no processo. O júri⁵³² faz uma classificação dos projetos (segundo análise de aspectos técnicos, de bom funcionamento, de segurança e depois segundo critérios arquitetônicos, estéticos, durabilidade e manutenção) e apresenta ao *maître d’ouvrage* – “o cliente” que demandou o concurso, que é responsável pela obra, neste caso, a SAERP. Apesar dos critérios técnicos, ressaltou que “a escolha é muito subjetiva” (E28, tradução nossa⁵³³):

É totalmente subjetivo, pode ser um desenho que agrada [...], uma imagem que o júri quer, pode ser um ótimo funcionamento [...]. O edifício tem que funcionar, é o nosso contrato mínimo... o edifício tem que funcionar, respeitar o programa, respeitar o custo, respeitar a superfície... (E28, tradução nossa⁵³⁴)

Na maioria dos casos o *maître d’ouvrage* decide pelo 1º lugar da classificação do júri e então iniciam-se as negociações financeiras e as alterações no projeto definido. Ressaltou que a Região está sempre presente, em todo o processo, ainda que haja um *maître d’ouvrage délégué* (espécie de gerente de projetos delegado, no caso dos *Lycées de Île-de-France* é, em geral, a *SAERP/IDF Construction Durable*). Destacou ainda que as obras sempre são motivadas por demanda populacional ou por necessidade de reforma, reabilitação, expansão dos edifícios educacionais.

Questionado se a delegação da construção a empresas públicas locais alterou a arquitetura escolar produzida na região, afirmou ser tranquilizante trabalhar com *maîtres d’ouvrage délégués* competentes, que permitem o dobro controle sobre o projeto, a fim de evitar erros e bem administrar o dinheiro público empregado para realizar tais obras escolares. Como uma espécie de filtro adicional à obra, que possibilita, em sua opinião, um olhar diferente ao que está sendo produzido, em termos da utilidade e de funcionamento espacial cotidiano. Assim, afirmou que tais profissionais influenciam na qualidade das obras e não na arquitetura produzida: “Nós [...] podemos praticamente nos concentrar no fato de que seja bonito, enfim... arquitetonicamente interessante ... sabendo que haverá alguém que vai ver todos os lados para saber se fizemos tudo certo” (E28, tradução nossa⁵³⁵).

Comentou sobre a divisão de responsabilidades entre órgãos públicos, e que é o Estado francês que define o programa pedagógico e que pode definir diretrizes das construções escolares, como por exemplo, referentes aos princípios de construção sustentável. Porém, cabe à região especificar e aprofundar as normas e diretrizes de construção, sendo perceptível

⁵³⁰ “[...] *c’est anonyme mais on sait bien qu’on reconnaît les gens*” (E28).

⁵³¹ “[...] *signature*” (E28).

⁵³² Afirmou que é a mesma equipe que analisa os *dossiers* e o projeto arquitetônico (por critérios técnicos e arquitetônicos/estéticos).

⁵³³ “*Le choix est très subjectif*” (E28).

⁵³⁴ “*C’est totalement subjectif, ça peut être une pièce qui plaît [...], une image que le jury souhaite, ça peut être un super bon fonctionnement [...]. Il faut que le bâtiment fonctionne, c’est notre contrat minimum... que le bâtiment fonctionne, qui respecte le programme, qui respecte le coût, qui respecte la surface...*” (E28).

⁵³⁵ “*Nous [...] on peut presque se concentrer sur le fait que ça soit beau, joli, enfin... architecturalement intéressant...voilà...sachant qu’il aurait peut-être quelqu’un qui ira regarder tous les côtés pour savoir si on a tout bien fait*” (E28).

diferenças entre arquiteturas escolares de regiões distintas. Reforçou também as negociações de materiais e elementos arquitetônicos, o que, de modo geral, acaba por obrigar a fazer arquiteturas industriais, semelhantes em toda a França, embora ressaltou o objetivo das construções serem o menos industriais e padronizadas (“*standard*”) possível.

Quando o escritório arquitetônico passa no concurso ele deve se comprometer ao programa (funções e metros quadrados, assim como com um organograma, em geral, que indica o funcionamento do edifício) e custo global de operação (custo do edifício e honorários), já estabelecidos. Entretanto ressaltou que há inúmeras formas de responder ao programa: “Somos livres para operar como quisermos...” (E28, tradução nossa⁵³⁶), passando de algo abstrato, o programa, para algo concreto. Sublinhou sua compreensão de que a arquitetura era a somatória de inúmeros fatores, elementos trabalhados, e não apenas do programa: “A arquitetura é um programa, é um terreno, é um contexto, é um clima, é uma regulamentação” (E28, tradução nossa⁵³⁷).

Destaca-se, portanto, a distinta forma de operação do concurso público dos *Lycées* realizados pela SAERP em Île-de-France, em comparação, por exemplo, aos concursos realizados pela FDE, visto que neste último avalia-se unicamente o projeto e não o escritório (como uma primeira seleção da Região de Île-de-France). Além disso, julgou-se interessante observar o posicionamento distinto em relação à padronização dos elementos da construção escolar utilizando-se de pré-fabricação. Se esta foi a principal lógica construtiva utilizada na produção da FDE a partir de 2003 (assim como do CEU), em Île-de-France procura-se o contrário, a tentativa de individualização das arquiteturas escolares produzidas, ainda que os elementos marquem semelhanças relativas.

Quanto ao PEI, deseja-se destacar a forma de seleção dos projetos arquitetônicos que integraram os dispositivos de PPP, como comentado pelo outro arquiteto entrevistado:

Fizemos esta escola em quadro muito especial: o departamento 93 em 2008 passou de comunista a socialista e os socialistas perceberam que tinha apenas escolas velhas “podres/estragadas” [...]. Os socialistas decidiram fazer um Plano Escolar e fizeram 20 novas escolas [...]. E então, como era urgente, negociaram com o banco e para não pagar a escola fizeram um procedimento, pois é o departamento mais endividado da França [...], que é chamado de parceria público-privada (E29, tradução nossa⁵³⁸).

Afirmou que em um procedimento padrão (a partir de concurso público de arquitetos), apenas após a execução do projeto consultam as empresas para construção, o que resulta, segundo o arquiteto, em pelo menos dois anos e meio até o início da construção da escola:

Esse é o inconveniente. A vantagem é que você faz um concurso, escolhe a arquitetura e depois escolhe a empresa, mas não há ligação entre elas. Na PPP, a empresa e o arquiteto dão um preço juntos, assim você escolhe a arquitetura, mas diante da arquitetura há um preço. [...] O preço esconde o projeto. [...] O arquiteto tem que ser

⁵³⁶ “On est libre de faire fonctionner comme on veut” (E28).

⁵³⁷ “L’architecture c’est un programme, c’est un terrain, c’est un contexte, c’est un climat, c’est une réglementation” (E28).

⁵³⁸ “On a fait ce collège dans un cadre très spécial: le département du 93 en 2008 est passé de communiste à socialiste et les socialistes se sont aperçus qu’il n’y avait que de vieux collèges tous pourris [...]. Les socialistes ont décidé de faire un Plan Collège et ils ont fait 20 nouveaux collèges [...]. Et du coup, comme c’était urgent, ils ont négocié avec la banque et pour ne pas payer le collège ils ont fait une procédure, parce que 93 c’est le département le plus endetté de France [...], qui s’appelle partenariat public-privé” (E29).

capaz de trabalhar bem com a empresa para que ele possa dar um bom preço [...]. É toda uma forma de fazer (E29, tradução nossa⁵³⁹).

Afirmou que foram lançados concomitantemente, no quadro do PEI, 12 *collèges*, divididos em 3 grupos/lotes (de quatro *collèges* cada). As empresas poderiam submeter propostas aos três lotes. Eiffage ganhou dois lotes, sendo que o projeto do *Collège Dora Maar* integrou um destes lotes (composto por quatro projetos de escolas de quatro arquitetos diferentes, que foram apresentados pela empresa). A esse respeito, o arquiteto afirmou que ele não foi escolhido, quem foi escolhida foi a empresa e seu escritório teve a “sorte”⁵⁴⁰ de estar entre os projetos a serem apresentados pela empresa.

Considera-se importante refletir sobre essa distinta forma de funcionamento da seleção dos *collèges* a serem executados, pois são as empresas construtoras que concorrem entre si, sendo que cada uma agrupa um conjunto de projetos de arquitetos distintos. Cada arquiteto contribui, por sua vez, com seu projeto, como afirmado pelo arquiteto entrevistado, por ¼ da decisão da escolha arquitetônica da espécie de “menu” apresentado pela empresa. Indagado como havia integrado esse conjunto de projetos apresentados pela empresa, respondeu:

É muito complicado, isso é muito político. Isso é quem conhece quem... Eu já havia ido ao departamento, já havia dito que queria fazer escolas...conhecia pessoas no departamento, conhecia pessoas em Eiffage... nos aproximamos...antes de ver junto à Eiffage, pensamos em estar com Da Vinci...felizmente não estávamos com Da Vinci etc. (E29, tradução nossa⁵⁴¹).

Dessa forma, é necessário compreender que no quadro das PPP realizadas para construção dos *collèges* de *Seine-Saint-Denis* a seleção arquitetônica passa a ser, ao menos em um primeiro momento, uma atribuição da empresa, para apenas na sequência ser avaliada por parte do órgão público competente. A esse respeito o arquiteto assumiu a lógica privada da seleção arquitetônica dos projetos escolares públicos: “É privado, não é público. É Eiffage quem decide. No final é Eiffage quem decide. Então, ela decide como quiser. Mas... ela escuta o departamento, ela olha o que você já fez antes...” (E29, tradução nossa⁵⁴²). Considerando a grande quantidade de pessoas que integram a empresa (e dentre elas as que se ocupam especificamente do tema escolar) afirmou a necessidade de acordos entre todos os envolvidos e de que a seleção se dava pela rede de contatos e envolvidos: “Todos têm que concordar em trabalhar com você [...] sempre há uma rede⁵⁴³, você é escolhido pela rede” (E29, tradução nossa⁵⁴⁴).

Comentou sobre o procedimento tradicional dos concursos de projeto arquitetônico de

⁵³⁹ “*Ça c’est l’inconvénient. L’avantage c’est que tu fais un concours, tu choisis l’architecture et ensuite tu choisis l’entreprise, mais il n’y a pas de lien entre elles. Au PPP, l’entreprise et l’architecte donnent un prix ensemble, donc tu vas choisir l’architecture mais devant l’architecture il y a un prix. [...] Le prix cache le projet. [...] Il faut que l’architecte arrive à bien travailler avec l’entreprise pour qu’il donne un bon prix [...] C’est tout une façon de faire*” (E29).

⁵⁴⁰ “*J’ai eu de la chance d’être là dedans*” (E29).

⁵⁴¹ “*C’est hyper compliqué, ça c’est très politique. Ça c’est qui connaît qui... Moi je suis déjà allé voir au département, j’ai déjà dit que je voulais faire des collèges...je connaissais des gens du département, je connaissais des gens chez Eiffage...on s’est rapproché...avant d’aller voir à Eiffage, on pensait à être avec Da Vinci...heureusement on n’a pas été chez Da Vinci etc.*” (E29).

⁵⁴² “*C’est privé, c’est pas public. C’est Eiffage qui décide. À la fin c’est Eiffage qui décide. Donc, elle décide comme elle veut. Mais... elle écoute le département, elle regarde ce que vous avez fait avant...*” (E29).

⁵⁴³ Comentou que foram dois anos de trabalho a partir da decisão de que queriam fazer *collèges/lycées*, preparando o *dossier* e trabalhando para criar a rede de contatos.

⁵⁴⁴ “*Il faut que tout le monde soit d’accord de travailler avec toi [...] il y a toujours un réseau, tu es choisi par le réseau*” (E29).

collèges na França – muito similar aos concursos para *lycées*, explicitados anteriormente –, segundo o qual os escritórios enviam *dossiers* e o departamento retém 3, não pelo projeto em si, mas pela experiência e características do escritório de arquitetura: "Eles sempre retêm o que já conhecem" (E29, tradução nossa⁵⁴⁵). Por isso, afirmou: "na verdade há um trabalho comercial a ser feito no mundo de um projeto como este" (E29, tradução nossa⁵⁴⁶) e "você tem que conhecer o maior número possível de pessoas, você tem que encontrar todas as pessoas, o maior número possível de pessoas... para que seu nome circule pois se todos ouvem seu nome o tempo todo torna-se óbvio, essa é a história" (E29, tradução nossa⁵⁴⁷).

A respeito do trabalho com Eiffage, destacou que a empresa organizou workshops entre as 8 equipes de arquitetos – que integraram os lotes de *collèges* que Eiffage ganhou - para trabalharem juntos, comparando os projetos escolares a partir dos desenhos, analisando o funcionamento da escola, a compacidade do projeto (definida pelo entrevistado como a capacidade de realizar o mesmo programa com menor quantidade de fachadas, característica que, segundo o arquiteto, é muito buscada pelas empresas pois resulta em menor preço). Também há diálogos com o departamento, o qual propõe alterações, prezando por uma certa unidade entre os distintos projetos.

Observou-se, portanto, uma diferença importante no que tange à seleção arquitetônica de projetos escolares públicos entre contextos analisados. Na Região Metropolitana de São Paulo observaram-se meios distintos entre a produção da FDE e o CEU. Na FDE o critério de seleção dos projetos se dá pela relação entre qualidade arquitetônica e custo. Já o CEU resultou de um contexto político muito particular, sendo que o projeto padrão foi definido a partir de uma construção coletiva de arquitetos funcionários do Departamento de Edificações do Município de São Paulo. Em ambos, o foco parece recair no projeto arquitetônico da escola, menos que no critério das características e experiências prévias do arquiteto/escritório de arquitetura. Já em *Île-de-France*, tanto para a produção dos *collèges* no âmbito do departamento (exceto para os casos de PPP) quanto para a produção dos *lycées* na esfera da região, a primeira seleção é feita levando em consideração os arquitetos/escritórios de arquitetura, a partir de *dossiers* que estes devem enviar. E alguns dos critérios de seleção dos arquitetos/escritórios são: o porte do escritório, se já tiveram experiência em realizar obras públicas do tipo escolar, entre outros.

Quanto ao segundo aspecto a ser analisado comparativamente entre instâncias (SAERP e PEI), destaca-se a complexa relação público-privado, vislumbrada pela própria descrição da SAERP/*Île-de-France Construction Durable* a respeito de sua atuação enquanto “ferramenta dedicada da Região de *Île-de-France* e suas demais autoridades locais acionistas para a construção e reforma de instalações públicas” (IDF CONSTRUCTION DURABLE, 2019, On-line, tradução nossa⁵⁴⁸):

A força da *Île-de-France Construction Durable*, como Empresa Pública Local (EPL), é que ela combina tanto a agilidade de uma empresa do setor privado quanto os valores ligados ao setor público, notadamente com métodos de gestão flexíveis e

⁵⁴⁵ “Ils retiennent toujours ce qu’ils connaissent déjà” (E29).

⁵⁴⁶ “Donc, en fait il y a un travail commercial à faire dans le monde d’un projet comme ça” (E29).

⁵⁴⁷ “Il faut que tu connaisses le maximum des gens, il faut que tu rencontres tous les gens, le plus de gens possible... parce que ton nom circule et puis si tout le monde entend parler toujours de ton nom ça devient une évidence, ça c’est l’histoire” (E29).

⁵⁴⁸ “[...] est l’outil dédié de la Région *Île-de-France* et de ses autres collectivités actionnaires pour la construction et la rénovation d’équipements publics” (IDF CONSTRUCTION DURABLE, 2019, On-line).

transparentes que atendem ao interesse geral (IDF CONSTRUCTION DURABLE, 2019, On-line, tradução nossa⁵⁴⁹)

Um funcionário da direção operacional (*direction opérationnelle*) da SAERP, quando entrevistado, comentou a respeito desse funcionamento como empresa privada, porém subordinada aos interesses públicos:

Somos muito mais flexíveis, por exemplo nas regras, todas as regras da empresa... Como somos muito mais flexíveis, podemos resolver muito mais rápido. [...] Apesar de sermos uma empresa privada, nosso objetivo é trabalhar para o interesse público, construir equipamentos públicos [...] Nosso objetivo é entregar as operações públicas no prazo e de acordo com o programa que estabeleceram para nós. Estamos aqui para defender o interesse público. [...] A diferença é que nós não somos funcionários públicos (E20, tradução nossa⁵⁵⁰).

A aproximação com o setor privado é perceptível nas características do trabalho da SAERP: "maior flexibilidade e rapidez de execução, especialmente no nível administrativo e financeiro" (E20, tradução nossa⁵⁵¹). Afirmou que este modelo de gestão privada já é vastamente utilizado para realização de obras públicas em *Île-de-France*.

Percebe-se dessa forma, o exemplo de uma empresa, com toda a forma de gestão privada, associada ao setor público, como executora de uma política educacional de construção de equipamentos públicos escolares (*lycée*). Ao contrário da estrutura da FDE, subordinada à Secretaria, a SAERP explicita, para além da adoção de um modelo de gestão privada no interior do setor público (*New Public Management*), a opção pública (da região *Île-de-France*) por transferir a execução e gestão do patrimônio de escolas de segundo grau a uma empresa.

Questionado sobre as vantagens para a Região de ter SAERP como dispositivo para a construção e manutenção dos *Lycées*, o entrevistado afirmou ser importante para evitar um órgão interno com grande quantidade de funcionários. Ressaltou que dessa forma a Região tem menor quantidade de funcionários relacionados à construção do *Lycée*, o que representa um custo de funcionamento mais baixo (destacou que a remuneração da SAERP é prevista e integra o "Custo de investimento da operação"⁵⁵² e não o Custo de funcionamento da *Região Île-de-France*).

Quanto ao PEI, a relação híbrida entre público e privado se estabelece sobretudo por meio da utilização do dispositivo das parcerias público-privadas à construção e manutenção de parte considerável dos *Collèges* que integraram tal plano, como afirmado pelo arquiteto citado acima. Quanto à questão das PPP, observaram-se opiniões bastante contrastantes. Entre os dois escritórios de arquitetura entrevistados, um dos arquitetos, que já realizou obras escolares em PPP, mostrou-se favorável, explicitando a necessidade de criar, enquanto escritório de arquitetura, uma rede de relações e contatos, como forma de garantir obras como tais, afirmando que deveriam sempre "nadar a favor da corrente", seja com quem fosse. Já o

⁵⁴⁹ "La force d'Île-de-France Construction Durable, en tant qu'Entreprise Publique Locale (EPL), est de réunir à la fois l'agilité d'une entreprise du secteur privé et les valeurs attachées au secteur public avec notamment des modes de gestion souples et transparents, au service de l'intérêt général" (IDF CONSTRUCTION DURABLE, 2019, On-line).

⁵⁵⁰ "On est beaucoup plus souple, par exemple sur le règlement, tout le règlement de l'entreprise... Comme on est beaucoup plus souple, on règle beaucoup plus vite. [...] Même si c'est une société privée, notre objectif est travailler pour l'intérêt public, de faire des équipements publics [...] Notre objectif c'est de livrer les opérations publiques en temps et en heure et selon le programme qu'ils nous ont fixé. On est là pour défendre l'intérêt public. [...] La différence c'est qu'on n'est pas fonctionnaire" (E20).

⁵⁵¹ "C'est une plus grande souplesse et plus grande rapidité d'exécution, notamment au niveau administratif et au niveau financier" (E20).

⁵⁵² "Coût d'Investissement de l'Opération" (E20).

arquiteto do outro escritório mostrou-se radicalmente contrário a tais PPP, sendo favorável aos concursos públicos, com a construção escolar mantendo-se sob responsabilidade do setor público.

Este arquiteto afirmou a respeito das parcerias público-privadas:

A parceria público-privada é uma forma de conseguir, deslocando o orçamento para o futuro e outras gerações, um equipamento que atualmente não temos os meios ou o desejo de pagar diretamente. A parceria público-privada é uma regressão de todos os níveis, arquitetônico, qualitativo, etc... Na verdade, é simplesmente um desengajamento do Estado por razões...é verdade que podemos imaginar que isso é ultrapolítico...podemos imaginar que um mundo ultraliberal é melhor do que um mundo estatal. Todo mundo é livre para pensar...não é a minha opinião, sem ser totalmente estatal, eu acho que há um meio-termo (E28, tradução nossa⁵⁵³).

Ressaltou nas PPP o desengajamento do Estado às suas atribuições originais, comentando a progressiva privatização da água, das concessões de vias/estradas, o crescimento da educação privada e, por fim, das PPP como forma de conceder ao privado sua original responsabilidade de construir os equipamentos públicos educacionais:

O problema com isso é que o Estado não precisa fazer... O Estado precisa fazer com que isso seja feito... mas não precisa ganhar dinheiro. O Estado não tem vocação a ganhar dinheiro. O princípio é, de fato, as pessoas pagam um imposto, a sociedade, enfim... o Estado cobra o imposto, e com este imposto nós fazemos acontecer... [...] Parceria... em um momento deve ser uma situação de ganho mútuo, mas não tenho certeza se o estado ganha. [...] Público e privado são antagonistas... no que diz respeito à rentabilidade... ou seja, por um lado o público não deve ser rentável, deve apenas ser eficiente, gastar bem o seu dinheiro... o privado... a sua essência é ganhar dinheiro, caso contrário não existiria. Então nós casamos... duas coisas que para mim são incompatíveis, dizendo parceiros, que devem ter ganho mútuo (E28, tradução nossa⁵⁵⁴).

Comentando sobre os endividamentos crescentes, para os quais tais parcerias contribuem, afirmou: "Parceria público-privada é crédito ao consumo" (E28, tradução nossa⁵⁵⁵). Argumentou ainda que imagina ser constitutivo da opinião pública a noção de que ao trazer o privado junto ao Estado se possibilitará maior eficácia, porém ressalta que, quando isso de fato se concretiza é em busca de maiores lucros. É justamente este argumento, da eficiência associada à gestão segundo modelo privado, que é debatido por Laval *et al.* (2012). Os autores demonstrarão no campo das políticas educacionais como é uma lógica falaciosa, cujos supostos "resultados" são questionáveis.

⁵⁵³ "Le partenariat privé-public est un moyen de réaliser en déportant le budget sur le futur et les autres générations un équipement qui actuellement on n'a pas ou le moyen ou l'envie de se payer en direct. Le partenariat privé-public est une régression de tous les niveaux, architectural, qualitatif etc. En fait c'est simplement un désengagement de l'État pour des raisons...c'est vrai qu'on peut imaginer que ça c'est ultra politique... on peut imaginer qu'un monde ultra libéral c'est meilleur qu'un monde étatique. Chacun est libre de penser... c'est pas mon avis, sans étant totalement étatique, je pense qu'il y a un juste milieu [...]" (E28).

⁵⁵⁴ "Le problème qui y a c'est que l'État n'a pas besoin de faire de... L'État a besoin de faire que ça soit fait [...] mais il n'a pas besoin de gagner de l'argent. L'État n'a pas vocation à gagner de l'argent. Le principe c'est, en fait, des individus paient un impôt, la société, enfin...l'État prélève l'impôt, et avec cet impôt on fait agir... [...] Partenariat... dans un moment ça doit être gagnant-gagnant mais je suis pas sûr que l'État y gagne. [...] Publique et privée sont antagonistes... pour ce qui en fait de la rentabilité...c'est-à-dire, d'un côté le publique ne doit pas être rentable, doit juste être efficace, à bien dépenser son argent...le privé... son essence elle-même c'est de gagner de l'argent, sinon il n'existerait pas. Donc on marie...deux choses qui pour moi sont incompatibles, en disant partenaires, qui doit être gagnant-gagnant" (E28).

⁵⁵⁵ "Le partenariat public-privé c'est le crédit à la consommation" (E28).

A respeito dessa iniciativa em *Seine-Saint-Denis*, ressaltou a importância do Estado, que deve gerir os distintos territórios de maneira igual, sem o qual imaginaria que o departamento de *Seine-Saint-Denis* aprofundaria sua pobreza e a baixa atratividade a comércios, mercados etc., enquanto Paris agudizaria a desigualdade territorial, sendo o território dos ricos, cidade de maior atratividade.

O tema do Estado e dos híbridos com o setor privado quanto à realização das políticas educacionais também foi abordado na entrevista com o diretor do *Collège Dora Maar*. Sobre o impacto político do plano do PEI em *Seine-Saint-Denis*, o entrevistado destacou que a escola é o contato da criança com a representação da república francesa, como se fosse o próprio país que a acolhesse na escola, destacando o princípio da representação do Estado via política pública educacional: "Nós representamos o Estado, tentamos educar o futuro cidadão..." (E8, tradução nossa⁵⁵⁶). Nesse sentido, afirmou:

Estamos em uma população que pode questionar a República ... que às vezes tem a sensação de ser abandonada [...]. Muitas vezes, em Seine-Saint-Denis, temos essa impressão de estar abandonado. [...] Se a República obriga todas as crianças a ir para um espaço que não foi reformado e que não é agradável de se viver, nós temos a impressão de não ter sido considerado. E assim, o primeiro contato da criança [...] com o que a instituição francesa é, para mim, não é necessariamente positivo. Ao propor escolas reformadas, pensadas, falando arquitetonicamente, para o bem-estar e a questão da vida da criança no centro da escola, isso parece-me muito importante para transmitir efetivamente os valores franceses. [...] É uma maneira de dizer aos nossos jovens 'sim, estamos pensando em você, sim, estamos preocupados com o seu bem-estar'. [...] Para mim, ter novas escolas é essa atenção (E8, tradução nossa⁵⁵⁷).

Atribui o porte e o objetivo audacioso desse plano, para um curto período de tempo, à percepção do sentimento da população do departamento de ter sido abandonada pelas políticas, e considera a educação um campo de intervenção muito importante, por reunir e impactar a todos: "Você está em uma instituição que afeta a todos. [...] A educação é para mim um lugar visado" (E8, tradução nossa⁵⁵⁸).

Concernante às parcerias público-privadas estabelecidas para realização do PEI⁵⁵⁹ e, em especial, do próprio *Collège Dora Maar*, ponderou que sente ainda não ter compreendido tudo o que significa ser uma escola em PPP, porém afirmou que:

É uma mistura de pessoas que devem ter como objetivo permitir espaços melhor construídos e que talvez, com o público não poderíamos financiar. [...] Por detrás disso, é rentável misturar o público e o privado e isso permite a saída esperada pelo privado? Espero que sim, mas não tenho provas. [...] Na França há uma grande questão, o tempo todo, em se dizer o que está no domínio do Estado, entre outras

⁵⁵⁶ "On représente l'État, on essaie de former le future citoyen" (E8).

⁵⁵⁷ "On est dans une population qui peut remettre en cause justement la République...qui a le sentiment parfois d'être abandonnée [...]. On a souvent cette impression à Seine-Saint-Denis, d'être abandonnée. [...] Si la République oblige tous les enfants à aller dans un espace qui n'est pas rénové, qui n'est pas agréable à vivre, on a pas l'impression d'être considérée. Et donc, le premier contact [...] de l'enfant avec ce que c'est l'institution française pour moi n'est pas forcément positif. Alors que de proposer des collèges rénovés, pensés, architecturalement parlant pour le bien-être et pour la question de la vie de l'enfant au centre de l'école, ça me paraissait très important pour transmettre effectivement après les valeurs françaises. [...] C'est une façon de dire à notre jeunesse 'oui, on pense à vous, oui, on soucie de votre bien-être'. [...] Pour moi, d'avoir des collèges neufs est cette attention-là" (E8).

⁵⁵⁸ "Vous êtes sur une institution qui touche tout le monde. [...] L'éducation est pour moi un lieu bien ciblé" (E8).

⁵⁵⁹ A respeito dos *collèges* construídos pelo PEI, afirmou que a escola precedente na qual trabalhou está em processo de renovação pelo PEI, e no projeto arquitetônico que foi apresentado à comunidade escolar observou a grande importância conferida aos "espaces de vie", à "visibilité vers l'extérieur" (E8), para além da maior iluminação dos estabelecimentos, o que percebia como características em comum ao *Collège Dora Maar*.

coisas, a educação ... o privado não deve entrar nele, porque se o privado entra nele... é a ideia de que o privado deve ganhar dinheiro e, portanto, levará em consideração o ganho de dinheiro que não deve especialmente ser considerado pelo Estado. [...] Eu, no momento, não posso medir se, na verdade, o fato deste colégio estar em uma parceria público-privada, tenho mais fenômenos em que a escola seria usada para fins que não seriam éticos, importantes, mas que seriam fins de ganhar dinheiro. Porém no momento, dois meses⁵⁶⁰, eu não tenho visibilidade se isso terá um impacto negativo em comparação com um *collège* que é completamente público. Pessoalmente, não tenho a impressão, mas ... não sei (E8, tradução nossa⁵⁶¹)

Comentou que o fato de ser um *collège* em PPP implicava uma diferença em termos de gestão, pois no caso do Dora Maar há dois agentes de manutenção da escola, um ligado ao departamento⁵⁶² e outro ligado à empresa da PPP, Eiffage, cada um encarregado de serviços distintos na manutenção do espaço físico da escola.

O *Adjoint Gestionnaire do Collège* ("Gerente Assistente") do *Collège Dora Maar*, também foi questionado sobre o que alterava o fato de ser um *collège* em PPP, justamente por ser o funcionário da escola mais vinculada à empresa que integra a PPP realizada para construção e manutenção do colégio. Afirmou que por ser PPP haviam menos problemas e faturas, visto que Eiffage que se responsabiliza pela maior parte dos contratos e dos serviços de manutenção de maior porte, ainda que todos os reparos tenham que ser lançados em um programa de computador, que direciona para a ação de manutenção do departamento ou de Eiffage: "É tudo Eiffage que gerencia ... eu gerencio apenas pequenas degradações. [...] tenho menos trabalho [...] então essa é a vantagem" (E12, tradução nossa⁵⁶³). Entretanto, destacou que têm menor liberdade, pois tudo deve passar por Eiffage, todas as modificações do espaço físico. Afirmou também que, em alguns casos, têm a impressão de que se fossem eles mesmos a realizar as pequenas reformas e reparos, estes seriam menos dispendiosos do que são de fato orçados e cobrados pela empresa. A respeito do orçamento de manutenção, destacou que por ser uma escola em PPP recebe um valor reduzido, insuficiente para pagar todos os gastos em manutenção, reparos e degradações, entre pintura, consertos de fechaduras entre outros⁵⁶⁴.

⁵⁶⁰ Tempo que o diretor trabalhava no *Collège*, no momento da entrevista.

⁵⁶¹ *"C'est un mélange de gens qui doivent avoir pour but de permettre des espaces mieux construits et qui peut-être, avec que le public on ne pourrait pas financer. [...] Est-ce que derrière c'est profitable de mélanger le public et le privé et est-ce que ça permet la sortie attendue par le privé? J'espère que oui mais je n'ai pas de preuve. [...] En France il y a une grande question tout le temps en se disant ce qui est du domaine de l'État, entre autres, l'éducation...il ne faut pas que le privé entre dedans parce que si le privé entre dedans...c'est l'idée que le privé c'est pour faire de l'argent et donc ça va amener des considérations pour faire de l'argent qui ne doivent surtout pas d'être en considération par l'État. [...] Moi, à l'heure actuelle, je ne peux pas mesurer si effectivement le fait d'être dans ce collège ici sur un partenariat public-privé j'ai plus de phénomènes où l'école serait utilisée à des fins qui seraient pas des fins éthiques, importantes, mais pourtant qui serait la fin de faire de l'argent. Je n'ai pour l'instant, deux mois, pas de visibilité si aura un impact négatif par rapport à un collège qui est complètement public. Je n'ai pas l'impression, personnellement, mais... je ne sais pas"* (E8).

⁵⁶² Vale fazer uma observação quanto ao orçamento da escola, o qual independe da PPP. A direção afirmou que o departamento distribui o orçamento entre escolas a partir do cálculo pelo número de alunos de cada escola. Tal orçamento anual é então organizado de acordo com as necessidades, plano da escola, (entre manutenção, aquecimento, projetos feitos pelos professores – visitas com os alunos, cópias). Além disso, recebem subvenções para o material escolar, para a alimentação dos estudantes na escola, entre outras, que podem advir do Estado, do Ministério da Educação e do Departamento, além de participação em editais de projeto da escola (para viagens escolares, por exemplo).

⁵⁶³ *"C'est tout Eiffage qui gère...moi je gère que de petites dégradations. [...] Moi j'ai moins de travail [...] Donc, c'est l'avantage"* (E12).

⁵⁶⁴ O departamento destina à escola uma soma de dinheiro, Dotação global de funcionamento, que utilizam durante o ano, além das subvenções do Estado (para os livros escolares, por exemplo) e dos serviços da escola autofinanciados (como o serviço da alimentação).

A respeito do funcionamento da escola em PPP, opinou que acredita que impacta mais a gestão, o trabalho dos funcionários do colégio do que o funcionamento do estabelecimento escolar em si. Admitiu que esta característica impede determinadas ações ou o gerenciamento completo, entendeu-se autônomo, da escola por parte de seus funcionários administrativos. Entretanto, ressaltou a problemática financeira que a PPP representa ao departamento:

Há também uma história de dinheiro. O departamento paga um aluguel mensal à Eiffage. Mas tudo que há a mais é adicionado ao aluguel. Porque claramente quando você tem grandes degradações [...] eu mesma não posso alterá-las. Eu passo pela PPP, mas é o dinheiro que eles pedem a mais ao departamento [...]. O departamento queria interromper as PPPs porque é caro, mas elas foram relançadas em outro colégio (E12, tradução nossa⁵⁶⁵).

Citou um colégio próximo, lançado em 2019, também realizado em PPP. Porém afirmou que quanto à realização de sua função não há diferença de quem é o proprietário (o departamento ou a empresa).

Sobre o PEI, ressaltou a grande urgência de construção de estabelecimentos escolares, comentando dados demográficos do departamento (como o de ser o departamento de população mais jovem) e as dinâmicas e políticas urbanas de atratividade populacional ao departamento, como a construção habitacional.

Em 2014 foi emitido um relatório pelo Senado francês manifestando-se contrariamente às PPP, afirmando não serem uma opção vantajosa, sendo descritas em tal documento como “bombas-relógio” (SÉNAT FRANCE, 2014, On-line, tradução nossa⁵⁶⁶). Entretanto, não apenas o PEI utilizou-se de tal dispositivo de financiamento, mas também a SAERP. A respeito das PPP, o arquiteto entrevistado do Departamento de operações responsável pelos *Lycées* da região *Île-de-France* manifestou que no seio da região *Île-de-France*, após relatório do Senado, interromperam o recurso a tais parcerias para construção dos *Lycées* (comentou que das 30 PPP que seriam estabelecidas, realizaram 3). A respeito da grande utilização de tal dispositivo de financiamento dos *Collèges* construídos em Seine-Saint-Denis comentou se tratarem de empréstimos tóxicos que contribuíram para que fosse o departamento mais endividado do momento e que “o mal está feito”.

Quanto à questão da sustentabilidade das construções escolares percebeu-se se tratar de ponto comum entre as duas instâncias, como citado anteriormente, posicionamento também reforçado pelos arquitetos entrevistados e inclusive pelos diretores dos estabelecimentos. O funcionário da direção operacional (*direction opérationnelle*) da SAERP, quando questionado sobre os desafios da escola do futuro, ressaltou os aspectos de sustentabilidade da construção escolar (questão energética, biomateriais, materiais de origem local/próxima) e de redução dos custos de manutenção.

A direção do *Collège Dora Maar*, a respeito da grande importância conferida à dimensão da sustentabilidade dos edifícios escolares produzidos contemporaneamente, justificou com base na função da escola em formar os futuros cidadãos e que dessa forma vivenciariam, pelo próprio edifício escolar, experiências relacionadas à responsabilidade ambiental. Além disso, comentou perceber nos alunos uma crescente preocupação com a questão ambiental e um desejo em trabalhar a respeito desta dimensão. Também o diretor do *Lycée Suger*, questionado

⁵⁶⁵ “Il y a aussi une histoire d’argent. Le département paie un loyer tout le mois à Eiffage. Mais tout qu’il y a en plus c’est ajouté au loyer. Parce que clairement quand tu as de grosses dégradations [...] je peux pas les changer moi-même. Je passe par le PPP mais c’est l’argent qu’ils demandent en plus au département [...]. Le département voulait arrêter des PPP parce que ça coûte cher mais ils ont relancé dans un autre collège” (E12).

⁵⁶⁶ “[...] bombes à retardement” (SÉNAT FRANCE, 2014, On-line).

sobre a questão de construção sustentável, ressaltou a importância atual conferida à sustentabilidade, para além da questão de economia de energia, que acreditava ser ainda a tônica da construção do edifício B. Afirmou que no momento de construção do edifício A pouco se discutia sobre o tema da sustentabilidade, ao que atribui, em parte, as más condições de isolamento térmico.

A temática da sustentabilidade será retomada no capítulo 4, a fim de debater, de modo particular, o discurso por detrás do fenómeno das certificações ambientais das construções escolares, o que se acredita ser ponto de aproximação a um suplementar universo empresarial no contexto de projeto, construção e gestão escolar pública.

Quanto ao último aspecto que se deseja ressaltar, trata-se da relação do equipamento escolar com a comunidade. Em entrevista ao arquiteto funcionário do Departamento de operações responsável pelos *Lycées* da região *Île-de-France* (*Service maîtrise d'ouvrage 3, Direction des Opérations - Pôle Lycées*), o CDI, *salle polyvalente* e o *gymnase* foram destacados como espaços escolares de “porosidade controlada” (*“porosité contrôlée”*), por permitirem abertura à comunidade do entorno. Destacou inclusive que é decisão do diretor (*“proviseur”/“chef d'établissement”*) do *Lycée* permitir a abertura do equipamento fora do horário escolar para atividades externas, embora a Região deva estar sempre ciente de suas decisões a respeito.

Porém, observou-se nas incursões em campo que a abertura do *Lycée Suger* à comunidade se dá exclusivamente por meio da rede GRETA, de orientação e formação para adultos, a qual compartilha parte do espaço físico do *Lycée*. Afora isto, o espaço escolar acaba restrito à comunidade escolar (mesmo o anfiteatro, o qual, segundo o arquiteto, foi pensado para poder servir à região, por exemplo com a apresentação da produção audiovisual dos alunos, o que até mesmo o acesso independente – inutilizado – do bloco B poderia favorecer).

Diferentemente do *Lycée Suger*, o *Collège Dora Maar* tem no *Pôle Collège Ouverte* a possibilidade de abertura à comunidade escolar no período noturno e/ou aos finais de semana. Entretanto, destaca-se ser uma abertura controlada, apenas às associações com uso já acordado com o *Collège* e para pedidos de utilização por reuniões relativas à organização dos Jogos Olímpicos, por exemplo.

Não se tem domínio para generalizar a presente observação ao contexto metropolitano parisiense, entretanto julgou-se interessante observar como nos dois contextos analisados, RMSP e *Île-de-France*, a relação da escola com a comunidade do entorno se dava de forma distinta. Se na RMSP há, ainda que reduzido, o Programa Escola da Família como meio de abertura das escolas da FDE à comunidade aos finais de semana e os CEU como espaços em si abertos (ao menos segundo concepção original), em *Île-de-France* não foi observado semelhante iniciativa. O mais próximo disso seria por meio do *“Pôle Collège Ouverte”*, mas este permitia a abertura a usos específicos e previamente acordados.

3.5 O avanço neoliberal nas políticas públicas educacionais em *Île-de-France* e na França

Diversos aspectos que caracterizam um renovado modelo escolar francês, alinhado ao neoliberalismo, foram pontuados ao longo do texto, como a *Loi d'Orientation*, o *Parcoursup*, a lógica das competências, o aprendizado ao longo de toda a vida, a profissionalização das formações, as formações em alternância, a transformação da orientação escolar, a formação internacional bilingue. Deseja-se, nesta seção, tratar sobre três aspectos da relação da formação com o mercado de trabalho, observados durante as incursões em campo: a relação entre escola

e organizações empresariais por meio de dispositivos de alternância e estágios, a rede GRETA de formação de adultos e os polos de excelência no interior da rede pública de ensino primário e secundário.

3.5.1 Entre formação e profissão: o mercado da educação e a educação para o mercado

Constante nas falas de muitos membros das comunidades escolares estudadas (dentre diretores, professores, pais e alunos), destaca-se a associação entre a formação escolar formal e o mercado de trabalho, sob a lógica da “empregabilidade” (LAVAL *et al.*, 2012). Devido a este princípio compreende-se a profissionalização do ensino e o papel transformado da orientação escolar.

Nesse sentido, julgou-se sintomático observar nas incursões em campo realizadas no *Lycée Suger* e no *Lycée International d’Est Parisien* a profusão de cartazes (dos órgãos oficiais de educação nacional e de organizações privadas) que propunham espaços de orientação profissional, estágios em empresas, formações em alternância.

Figura 167 | Cartaz de formação em empresa, visto em mural do Lycée International

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de cartaz afixado no *Lycée International*.

Quanto à possibilidade de estudos em alternância, observou-se no *Lycée Suger* cartazes de propaganda da região de *Île-de-France* de oferecimento de estágios (Figura 168) e também

de faculdade com proposta de ensino superior em alternância, *ISEFAC Alternance* (Figura 169), a qual tem a alternância como cerne de sua propaganda em página web: “Escola de administração em alternância de bac para bac +5” com “6000 empresas parceiras” (ISEFAC ALTERNANCE, [201-], On-line, tradução nossa⁵⁶⁷). Instituição descrita como espécie de “trampolim para o mundo da empresa” (ISEFAC ALTERNANCE, [201-], On-line, tradução nossa⁵⁶⁸).

Figura 168 | Cartaz de propaganda da Région Île-de-France de oferecimento de estágios, afixado no Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de cartaz afixado no Lycée Suger.

⁵⁶⁷ “L'école du management en alternance de bac à bac +5”, com “6000 entreprises partenaires” (ISEFAC ALTERNANCE, [201-], On-line).

⁵⁶⁸ “Leader de la relation en alternance Ecole-Entreprise depuis 25 ans, Isefac a formé une génération de collaborateurs d'entreprises sur des domaines aussi variés que le Management, la Communication, le Commerce, le Marketing, la Gestion, etc.

L'apprentissage se veut justement un tremplin vers le monde de l'entreprise, afin qu'au cours de la scolarité s'affine le projet professionnel.

Innovant dans les contenus de formation, précurseur dans les formules d'alternance proposées, Isefac se veut à l'écoute des enjeux du marché de l'emploi et des besoins en formation des jeunes étudiants” (ISEFAC ALTERNANCE, [201-], On-line).

Figura 169 | Cartazes de propaganda da Faculdade ISEFAC no Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de cartaz afixado no Lycée Suger.

Os cartazes de propaganda do *Salon de l'Orientation* promovido pela ONISEP ou ainda a grande quantidade de Salões divulgados pelo site e revista *L'Étudiant* atestam todo o papel conferido à nova orientação escolar profissional. A orientação escolar profissional alimenta um importante nicho de mercado, no qual os salões/feiras de orientação ganham destaque, como afirmado por Laval *et al.* (2012): "[...] uma revista como a *L'Étudiant* ou uma organização

multifuncional como a *Studyrama* vai competir neste nicho de 'trens de orientação' e salões mais ou menos chiques abertas aos estudantes" (Cap.06, n.p., tradução nossa⁵⁶⁹).

Figura 170 | Cartaz de divulgação do Salon de l'Orientation

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de cartaz afixado no Lycée Suger.

⁵⁶⁹ "[...] un magazine comme *L'Étudiant* ou un organisme multifonctions comme *Studyrama* rivaliseront sur ce créneau à coups de 'trains de l'orientation' et de salons plus ou moins chics ouverts aux étudiants" (LAVAL et al., 2012, Cap.06, n.p.).

Figura 171 | Cartaz de divulgação dos diversos Salões de Orientação

l'Etudiant
Vous avez rendez-vous avec l'avenir.

**LES SALONS PRÈS DE CHEZ VOUS :
À NOTER DANS VOS AGENDAS 2019-2020**

PARIS

Salon de la rentrée	7 septembre	Rencontres de l'Etudiant	30 novembre
Salon de l'Etudiant, spécial parents ...	21 septembre	■ Tourisme, hôtellerie, restauration	
Salon Grandes écoles	5 et 6 octobre	■ Comptabilité, gestion, RH, secrétariat	
Salon Formations et métiers artistiques	5 et 6 octobre	Rencontres de l'Etudiant	1 ^{er} décembre
Rencontres de l'Etudiant	12 octobre	■ Transport, logistique, industrie, BTP	
■ Journalisme, communication, marketing		■ Banque, finance, assurance, expertise comptable, audit	
■ Sport, loisirs, animation, diététique		Salon Concours et prépas	7 décembre
Rencontres de l'Etudiant	13 octobre	Salon Numérique et informatique ...	7 et 8 décembre
■ Commerce, vente, distribution, immobilier		Salon Santé, social et paramédical ..	7 et 8 décembre
■ Défense, sécurité, prévention		Salon Jeux vidéo et cinéma d'animation	7 et 8 décembre
Rencontres de l'Etudiant	9 novembre	Salon Rentrée décalée	14 décembre
■ Luxe, mode, design		Salon Apprentissage, alternance et métiers	17 et 18 janvier
Rencontres de l'Etudiant	10 novembre	Salon Masters, mastères et MBA	18 janvier
■ Développement durable et environnement		Salon de l'Etudiant	31 janvier au 2 février
■ Cinéma et effets spéciaux		Salon Que faire après un bac + 2/+ 3 ?	29 février
Dans le cadre du Salon Européen de l'Éducation	22 au 24 novembre	Salon Formations hors Parcoursup	28 mars – À confirmer
■ Salon de l'Etudiant		Salon Études supérieures avec ou sans alternance	27 juin
■ Salon Aventure des métiers			
■ Salon Partir étudier à l'étranger			

CERGY-PONTOISE	ÉVRY-COURCOURONNES	SAINT-QUENTIN-EN-YVELINES
Salon de l'Etudiant en Val-d'Oise	Salon des étudiants Grand Paris Sud	Salon de l'Etudiant en Yvelines
25 janvier	18 janvier	25 janvier

Invitation gratuite sur letudiant.fr

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de cartaz afixado no Lycée Suger.

Segundo página web EDUKAT,

L'Etudiant é um site especializado em orientação, treinamento e sucesso nos estudos: feiras estudantis, descrições de profissões, diretórios de estabelecimentos, anúncios, etc.

Você encontrará muitas informações sobre treinamento, estudos e profissões para

jovens de 15 a 25 anos. Aconselha alunos do ensino médio, estudantes e seus pais em questões de orientação educacional e profissional e de formação inicial e contínua (EDUKAT, [201-], On-line⁵⁷⁰).

Dentre as abas presentes na página web *l'Étudiant*, destaca-se “*alternance*”, “*métiers*”, “*jobs*”, “*stages*”, “*emploi*”, “*salons*”, “*coaching*”. Na aba do “*lycée*” divulga-se o dispositivo “*Mallette de l'orientation*”, um quiz proposto pelo site em conjunto com a *startup* Didask para orientação *on-line*, apresentado como meio inovador e personalizado de orientação:

Precisa entender melhor o ensino superior? A *L'Étudiant* e a *startup* Didask oferecem a você um sistema único e inovador de treinamento de orientação online. Este “Case”, através de uma série de quizzes, irá familiarizá-lo de forma personalizada com as principais etapas e cursos *postbac*. Tudo o que você precisa para fazer escolhas informadas e serenas. Cadastre-se... e é com você! (*L'ÉTUDIANT*, 2018, On-line, tradução nossa⁵⁷¹).

Sublinha-se igualmente que nas abas “*collège*”, “*lycée*” e “*supérieur*” são apresentadas classificações de estabelecimentos de toda a França, por grupos de nível a depender da nota, da taxa de “sucesso” (“*taux de réussite*”) e da taxa de menções (taxa de alunos que receberam menção “ótimo”, “bom”, “suficientemente bom” nos exames). É possível estabelecer filtros de localização dos estabelecimentos (departamento, cidade), de tipo de estabelecimento (público ou privado) e filtro de oferta de ensino prioritário. Muito sintomático também a explícita associação do sistema de classificação dos estabelecimentos e uma valorização mercantil relativa à posição assumida pelo estabelecimento no *ranking*, como percebe-se pelo título da classificação: “Classificação das escolas por departamento: qual o valor de seu estabelecimento?” (*L'ÉTUDIANT*, 2019, On-line, tradução nossa⁵⁷²).

Simulou-se a classificação do *Collège Dora Maar* entre os *collèges* de *Saint-Denis*, observando sua média classificação, em comparação com outros estabelecimentos, entre públicos e privados.

⁵⁷⁰ “*L'Étudiant est un site spécialisé dans l'orientation, la formation et la réussite des études: salons étudiants, fiches métiers, annuaires d'établissements, annonces ...*”

Vous y trouverez de nombreuses informations sur la formation, les études et les métiers à destination des 15-25 ans. Il conseille les lycéens, les étudiants et leurs parents sur les questions d'orientation scolaire et professionnelle et de formation initiale et continue” (EDUKAT, [201-], On-line).

⁵⁷¹ “*Besoin de mieux comprendre les études supérieures ? L'Étudiant et la start-up Didask vous proposent un dispositif unique et innovant pour vous former en ligne à l'orientation. Cette "Mallette", au fil de quiz, vous familiarise de façon personnalisée aux grandes étapes et filières postbac. De quoi faire des choix éclairés et sereins. Inscrivez-vous... et à vous de jouer!*” (*L'ÉTUDIANT*, 2018, On-line).

⁵⁷² “*Classement des collèges par département : que vaut votre établissement?*” (*L'ÉTUDIANT*, 2019, On-line).

Figura 172 | Classificação do Collège Dora Maar dentre os collèges do Departamento de Seine-Saint-Denis

Fonte: Printscreen de serviço de busca da página web do l'Étudiant (2019, On-line).

Quanto ao ensino secundário, as inúmeras classificações dos *lycées* explicita igualmente a associação entre uma escolha racional do estabelecimento e as chances de “sucesso escolar”:

Quais escolas de ensino médio têm as melhores taxas de aprovação ou menções muito boas? Quais são as melhores escolas secundárias por região? Quais escolas de ensino médio podem ajudá-lo a progredir mais? Quais são as melhores escolas de ensino médio internacionais? Por academia e por séries, públicas ou privadas, em Paris e nas províncias, descubra o ranking das escolas secundárias próximas a você (L'ÉTUDIANT, 2020, On-line, tradução nossa⁵⁷³)

Foi pesquisada a classificação do *Lycée Suger* dentre a classificação geral de *Lycées* de *Saint-Denis* e também em uma classificação de *lycées* profissionais da comuna. Percebe-se que as formações geral e tecnológica foram melhor avaliadas do que a profissional, do mesmo estabelecimento.

⁵⁷³ “Quels lycées cumulent les meilleurs taux de réussite ou les mentions très bien ? Quels sont les meilleurs lycées par région ? Quels lycées peuvent vous faire le plus progresser ? Quels sont les meilleurs lycées internationaux ? Par académie et par série, public ou privé, à Paris et en province, découvrez le classement des lycées proches de chez vous” (L'ÉTUDIANT, 2020, On-line).

Figura 173 | Classificação do Lycée Suger dentre os lycées de Saint-Denis

A Très bon lycée

B Bon lycée

C Lycée moyen

D Lycée très moyen

HC Hors classement

Note 2020 ?	2020	2019	Établissement	Dpt	Ville	Statut	Présents au bac 2019	Réussite au bac 2019 (%)	Taux de mention 2019 (%)
16,4	A	A	LYCEE JEAN-BAPTISTE DE LA SALLE	93	ST DENIS	Privé	216	98	62
15,9	A	A	LYCEE PAUL ELUARD	93	ST DENIS	Public	501	83	32
13,9	B	B	LYCEE SUGER (GENERAL ET TECHNO.)	93	ST DENIS	Public	245	82	28
12,9	B	A	LYCEE ANGELA DAVIS (GENERAL ET TECHNO.)	93	ST DENIS	Public	73	82	26

Fonte: Printscreen de serviço de busca da página web do l'Étudiant (2020, On-line).

Figura 174 | Classificação da formação profissional do Lycée Suger dentre os demais lycées professionnels de de Saint-Denis

A Très bon lycée			B Bon lycée			C Lycée moyen			
D Lycée très moyen			HC Hors classement						
Note 2020 ?	2020	2019	Établissement	Dpt	Ville	Statut	Présents au bac 2019	Réussite au bac 2019 (%)	Taux de mention 2019 (%)
18,1	A	A	LYCEE JEAN-BAPTISTE DE LA SALLE (PROFESSIONNEL)	93	ST DENIS	Privé	38	92	68
12,8	B	B	LYCEE PROFESSIONNEL SAINT VINCENT DE PAUL	93	ST DENIS	Privé	36	86	61
12,5	B	B	LYCEE APPLICATION DE L'ENNA (PROFESSIONNEL)	93	ST DENIS	Public	113	70	31
11,6	B	B	LYCEE PROFESSIONNEL FREDERIC BARTHOLDI	93	ST DENIS	Public	182	73	24
10,6	C	C	LYCEE SUGER (PROFESSIONNEL)	93	ST DENIS	Public	126	70	22
9,6	C	C	LYCEE PROFESSIONNEL ANGELA DAVIS	93	ST DENIS	Public	83	78	31

Fonte: Printscreen de serviço de busca da página web do l'Étudiant (2020, On-line).

Como afirmado por Laval *et al.* (2012), os sistemas de classificação e de avaliação dos estabelecimentos e instituições instituem uma “lógica de consumo mais que de conhecimento” (Cap.02, n.p., tradução nossa⁵⁷⁴). Dessa forma, a lógica da competição e de diferenciação entre

⁵⁷⁴ “[...] logique de consommation plus que de connaissance” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p.).

estabelecimentos é incitada pelas classificações, instituindo a lógica de mercado no próprio seio do sistema educacional:

A política de comunicação de "classificações" mostrando diferenças "objetivas" a esse respeito apenas formalizou essa tendência e estabeleceu a prática da escolha como uma norma social legítima. Não basta, portanto, ver o mercado como a causa das desigualdades; é preciso ver também nelas o que impulsiona cada vez mais indivíduos a escolher e, ao fazê-lo, ajuda a ancorar o neoliberalismo na cabeça das pessoas (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa⁵⁷⁵).

Os sistemas de classificação configuram-se, pois, como instrumento suplementar a serviço do mercado escolar, proporcionando, como citado pelas classificações do *l'Étudiant*, um valor, um preço de mercado.

Percebe-se, portanto, que a orientação profissional se relaciona a uma orientação dos alunos e familiares à escolha dos estabelecimentos de ensino primário e secundário que melhor proporcionarão o "sucesso" escolar e o bom percurso escolar rumo à profissão e ao mercado de trabalho.

A orientação profissional perpassa igualmente os serviços de atendimento psicológico escolar, como explicitado em cartaz de atendimento psicológico no *Lycée International (Psychologue de l'Éducation Nationale: Spécialisée en Éducation, Développement et Conseil en Orientation scolaire et professionnelle)*, no qual destacam-se os seguintes objetivos elencados: "Acompanhar a projeção para o futuro", "Realizar entrevistas personalizadas com o jovem e/ou sua família com vistas à elaboração de um projeto para o futuro", "Contribuir para uma melhor compreensão dos temas envolvidos na orientação" (tradução nossa⁵⁷⁶). Compreende-se, portanto, o que os autores citados anteriormente afirmam, a respeito da transformação do atendimento psicológico em vista do novo modelo de orientação escolar profissional, o qual "possibilita solicitar aos serviços dos orientadores-psicólogos, que estão muito inclinados a focar suas entrevistas no desenvolvimento do pensamento do aluno, a pedir uma expressão livre e fundamentada de seus projetos" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa⁵⁷⁷).

A dimensão da orientação profissional e da lógica da empregabilidade se fazem ainda mais evidentes nas formações profissionais, como observado no *Lycée Suger*. A esse respeito, o diretor do estabelecimento afirmou que a modalidade de formação profissional tem como objetivo permitir uma inserção profissional ou uma continuação dos estudos (sobretudo para os alunos do BTS). Destacou, igualmente, que são estabelecidos acordos de estágio com empresas locais ou da região metropolitana de Paris, sendo que a escola participa do estabelecimento desses acordos, auxiliando os alunos, sobretudo os alunos da formação profissional (BAC⁵⁷⁸ profissional), a encontrar estágio: "Na via profissional, no BAC¹ profissional, devemos ajudar o aluno a encontrar um estágio [...] no BTS os estudantes devem, mesmo que orientados, ir em

⁵⁷⁵ "La politique de communication des 'palmarès' donnant à voir les différences 'objectives' n'a fait à cet égard qu'officialiser cette tendance et ériger en norme sociale légitime la pratique du choix. Il ne suffit donc pas de voir dans le marché la cause des inégalités ; il faut également voir en ces dernières ce qui pousse de plus en plus d'individus à choisir et, par là, contribue à ancrer le néolibéralisme dans les têtes" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

⁵⁷⁶ "Accompagner la projection dans l'avenir", "Réaliser des entretiens personnalisés avec le jeune et/ou sa famille en vue d'élaborer le projet d'avenir", "Contribuer à une prise de conscience des enjeux de l'orientation".

⁵⁷⁷ "[...] permet de se passer des services de conseiller d'orientation-psychologues, trop enclins à centrer leurs entretiens sur le développement de la réflexion de l'élève, à solliciter une expression libre et raisonnée de ses projets" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

⁵⁷⁸ Bac é a abreviação informal de *Baccalauréat*, exame de qualificação acadêmica prestado pelos alunos ao término do *Lycée* a fim de ingressar no ensino superior.

busca do estágio" (E9, tradução nossa⁵⁷⁹).

O entrevistado explicitou igualmente que a pilotagem da oferta de ensino profissional se dá pela demanda de qualificação ao trabalho da região, modo de pilotagem enunciado por Laval *et al.* (2012) como característico de um modelo de gestão privado:

[...] é mais de acordo com as necessidades profissionais do que de acordo com as orientações dos alunos, então temos a abertura ou o fechamento das formações profissionais de acordo com as negociações [...] a criação das formações profissionais não vem do ambiente social, mas de um ambiente econômico e é feito no nível acadêmico e não no nível local (E9, tradução nossa⁵⁸⁰).

Sem comentar sobre o distinto sentido das políticas de educação, ressaltou que as políticas educacionais têm um objetivo atual ainda mais ambicioso ao promover maior nível de escolaridade ao máximo de alunos possível, em uma massificação geral da educação.

Questionado ainda a respeito dos vínculos progressivamente estreitados entre a escola e as empresas, afirmou que

É óbvio que em um ambiente profissional, se nos mantivermos nas disciplinas, podemos dizer, "duras", sem ter uma relação com empresas, não vamos motivar os alunos, não vamos *dar um sentido à sua formação*. Portanto, é óbvio que na via [de formação] profissional, mas também em via tecnológica, e porque não em uma formação geral, a ligação com o tecido econômico, das empresas é muito, muito importante para que os alunos se projetem não só em um ano, não só no que vai acontecer em um ano, mas também no que vai acontecer depois. [...] É muito importante para a... formação dos alunos saber como se orientar (E9, tradução nossa⁵⁸¹, grifo nosso).

É interessante observar a formação ao mercado de trabalho tendo, sobretudo, a empresa como norma, associada a um "sentido" da escolarização e formação dos alunos.

A respeito dos programas que a escola participa nesse sentido de orientação profissional e de ligação com a empresa, citou associações que realizam *coaching* com os alunos, para lhes dar uma "base", as visitas às empresas, entre outras:

Não existe uma política global de vínculo, mas existem políticas específicas para determinadas classes, certos professores que estabeleceram relações com associações e meios profissionais. [...] Não é política de estabelecimento no momento, mas é ... o que deveria ser. [...] É antes a boa vontade ... [das] organizações, professores e iniciativas individuais no momento (E9, tradução nossa⁵⁸²).

⁵⁷⁹ "En voie professionnel, en BAC professionnel on doit aider l'élève à trouver un stage [...] en BTS les élèves doivent, même s'ils sont guidés, partir à la recherche du stage" (E9).

⁵⁸⁰ "[...] Il est plus en fonction des besoins professionnels qu'en fonction des orientations des élèves donc on a l'ouverture ou la fermeture des filières professionnels en fonction des métiers [...] La création des filières professionnels ne vient pas l'environnement social, mais d'un environnement économique et se fait au niveau académique et pas au niveau local" (E9)

⁵⁸¹ "C'est évident que dans un environnement professionnel si on reste que dans les disciplines on peut dire 'dures', sans avoir un lien avec des entreprises on va pas motiver des élèves, on va pas donner un sens à leur formation. Donc c'est évident qu'en voie professionnelle, mais aussi en voie technologique et pourquoi pas en générale, le lien avec le tissu économique, des entreprises, est très très important pour que les élèves se projettent aussi pas uniquement dans une année, pas uniquement dans ce qui va se passer dans un an, mais dans ce qui va se passer plus tard. [...] C'est très important pour la... formation aux élèves de savoir s'orienter" (E9).

⁵⁸² "Il y a pas une politique global de lien mais il y a des politiques particulières sur certaines classes, certains enseignants qui ont mis en place des relations avec des associations et des milieux professionnels. [...] C'est pas une politique, pour l'instant, de l'établissement, mais c'est...ce qui devrait être. [...] C'est plutôt la bonne volonté...[des] organisations, des enseignants et des initiatives individuelles pour l'instant" (E9).

Este ponto é fundamental, pois observa-se que é criada uma política geral favorável à orientação profissional e vinculação da escola às empresas e ao mercado de trabalho – observável na reforma do *Lycée*, na *Loi ORE*, na plataforma *Parcoursup*, nos convênios de alternância, nas propagandas e divulgação de uma imagem positiva das formações em alternância nos *Salon d’Orientation*, por meio de matérias das publicações oficiais do governo, como a revista ONISEP –, porém, permite-se relativa autonomia no âmbito de cada estabelecimento, para que essas práticas se ramifiquem e conquistem outros espaços, por meio da ação de um professor, de seus contatos pessoais, através de associações locais etc. Cria-se assim, um clima geral favorável e abre-se campo de liberdade para que ele seja aprofundado em cada escola, o que infere-se que contribui à visão de que são ações de baixo para cima e não o que realmente são, uma orientação associada a um modelo global de ensino voltada ao “retorno” do investimento educacional, portanto, uma educação voltada ao mercado de trabalho.

Durante o evento *Salon Européen de l’Éducation - Salon de l’Etudiant - L’Aventure des Métiers*⁵⁸³, foi possível observar como a concepção da formação como qualificação ao trabalho era difundida. No estande do *Ministère de l’Éducation Nationale et de la Jeunesse* atentou-se a um dos painéis expositivos que explicitava os pontos-chave da via profissional, sublinhando a alternância, o investimento nas formações profissionais, a criação de campus de excelência, a divulgação da taxa de inserção profissional para escolha esclarecida das famílias e alunos, a realização de parcerias com empresas.

⁵⁸³ Visita e participação de atividades do *Salon Européen de l’Éducation - Salon de l’Etudiant - L’Aventure des Métiers - Salon de l’Onisep e do EducaTec EducaTice- Le salon professionnel de l’innovation éducative* no dia 22 de novembro de 2019, realizado no parque de exposições em *Porte de Versailles*, extremo sul parisiense.

Figura 175 | Painei expositivo dos pontos-chave da formação profissional do estande do Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse no Salon Européen de l'Éducation

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de painei expositivo do estande do Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse no Salon Européen de l'Éducation - Salon de l'Etudiant - L'Aventure des Métiers.

Assistiu-se parte de uma mesa redonda da Empresa *Syntec Numérique* sobre “*Alternance*” nos “*métiers du numérique*” (profissões relativas ao digital), durante a qual jovens comentaram sobre sua própria formação em alternância, citaram seu salário, seus direitos e deveres. Questionados se iriam permanecer na empresa em que trabalham/estão se formando, um aluno comentou seu desejo de mudar de empresa para melhor desenvolver suas competências.

Figura 176 | Mesa redonda sobre alternância na Salon de l'Etudiant

Fonte: Autoria própria (2019).

Ainda neste evento, tomou-se conhecimento de um dos instrumentos internos do governo francês para orientação profissional segundo as demandas do mercado de trabalho: as revistas ONISEP. Tais publicações funcionam como espécies de vitrines de profissões desejadas pelo governo e também por empresas que contactam o governo informando sua “demanda” de mão de obra qualificada em determinada área/profissão, como afirmado por funcionário do estande da ONISEP neste evento. Laval *et al.* (2012) demarcam as modificações das produções da ONISEP em aproximação ao universo empresarial:

As mudanças que afetaram as produções do Onisep são um sinal da pressão exercida a esse respeito sobre os órgãos públicos responsáveis por fornecer informações confiáveis. Cada vez mais, o conteúdo informativo provém diretamente das fontes da indústria e da empresa. [...] Esta evolução opera um desfoque entre o conhecimento objetivo e uma operação de comunicação em que a "documentação" fornecida se assemelha cada vez mais a um folheto turístico para um "destino de sonho" e valoriza categorias como experiência, o visual, a narração de histórias e histórias de sucesso (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p., tradução nossa⁵⁸⁴).

Os instrumentos e estratégias citadas dizem respeito sobretudo o ensino formal primário e secundário. Mas como proceder com os adultos que se orientaram mal durante a vida escolar e/ou que se encontram em uma situação em que sua formação escolar não permite qualificá-los à máxima da empregabilidade? No próximo subitem deseja-se tratar da rede GRETA, dispositivo da educação nacional francesa que visa estender o princípio da empregabilidade e da formação ao longo de toda a vida para os adultos.

3.5.2 Rede Greta: a formação profissional de adultos ao longo de toda a vida

Durante incursões em campo ao *Lycée Suger* tomou-se conhecimento da rede Greta, que compartilha parte do espaço escolar do estabelecimento, rede responsável pelo oferecimento de formações para os adultos, segundo uma lógica de aprendizagem ao longo da vida e de atualização de competências, de acordo com o coordenador incumbido de seu funcionamento no estabelecimento, Henri.

De acordo com página web do *Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports* "cada Greta é um grupo de instituições de ensino público local, que reúne suas competências e recursos para oferecer formação para adultos. Conta com os equipamentos e recursos humanos dessas instituições para construir uma oferta de formação adaptada à economia local" (FRANÇA, 2020, On-line, tradução nossa⁵⁸⁵). Portanto, Greta é uma estrutura da educação nacional responsável pela formação profissional de adultos que funciona por meio de conjunto de instituições de ensino público local (podem ser *collèges*, *lycées* de ensino geral, tecnológico ou profissional), que visam oferecer este tipo de formação aos adultos, como oferta pilotada pela demanda econômica local.

⁵⁸⁴ "Les modifications qui ont affecté les productions de l'Onisep constituent un bon révélateur de la pression exercée en ce sens sur les organismes publics chargés de délivrer une information fiable. Le contenu de l'information puise de plus en plus directement aux sources des branches professionnelles et des entreprises. [...] Cette évolution opère un brouillage entre la connaissance objective et une opération de communication dans laquelle la 'documentation' fournie ressemble de plus en plus à un dépliant touristique pour une 'destination de rêve' et valorise des catégories telles que le vécu, le visuel, le 'storytelling' et la 'succes story'" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.06, n.p.).

⁵⁸⁵ "Chaque Greta est un regroupement d'établissements publics locaux d'enseignement, qui mutualisent leurs compétences et leurs moyens pour proposer une offre de formation pour les adultes. Il s'appuie sur les ressources en équipements et en personnels de ces établissements pour construire une offre de formation adaptée à l'économie locale" (FRANÇA, 2020, On-line).

Figura 177 | Cartaz de divulgação das formações da rede Greta no Lycée Suger

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de cartaz afixado no Lycée Suger.

Em entrevista, Henri, formado como técnico paisagista, 56 anos, coordenador das ações de formação do GRETA há vinte e dois anos, afirmou se tratar de uma “formação dispensada ao longo de toda a vida” (E11, tradução nossa⁵⁸⁶). A formação destina-se sobretudo aos desempregados, denominados de maneira bastante eufemística “requerentes/candidatos a emprego” (E11, tradução nossa⁵⁸⁷), reforçando a visão expressa por Foucault em sua análise ao neoliberalismo, segundo o qual o desempregado era apenas um trabalhador em transição: “[...] o que é um desempregado? Não é um deficiente econômico. O desempregado não é uma vítima da sociedade. O que é o desempregado? É um trabalhador em trânsito. É um trabalhador em trânsito entre uma atividade não rentável e uma atividade mais rentável” (FOUCAULT, 2008a, p. 191).

Além dos desempregados que desejam se formar em outra atividade – “se reconverter em uma profissão na qual eles desejam se posicionar [para emprego]” (E11, tradução nossa⁵⁸⁸) –, também destina-se aos empregados de empresas ou funcionários públicos e/ou que trabalham para o município que desejam se formar para “atualizar, melhorar o seu

⁵⁸⁶ “[...] cette formation dispensée tout au long de vie” (E11).

⁵⁸⁷ “[...] demandeurs d’emploi” (E11).

⁵⁸⁸ “[...] se reconverter dans un métier sur lequel ils souhaitent se positionner” (E11).

conhecimento, saber-fazer, profissional” (E11, tradução nossa⁵⁸⁹). Ressaltou que no GRETA do *Lycée* recebem jovens e adultos, de 17-18 anos até 60 anos aproximadamente, constituindo um público bastante diverso em termos etários, de origem social, de nível de estudo.

Henri explicou que Greta compartilha o espaço do *Lycée Suger* há 20 anos, porque na época de sua instalação no *lycée* não havia no norte de Paris centro de formação para profissão de paisagismo e jardinagem e previa-se a necessidade desses profissionais na localidade devido aos projetos urbanos na região norte de Île-de-France (relacionado ao *Stade de France*, os espaços verdes do entorno urbano e atualmente vinculado aos projetos urbanos dos Jogos Olímpicos⁵⁹⁰). Afirmou que sua instalação observou a demanda de mão de obra qualificada a esta profissão na localidade – comentou sobre a grande tradição do departamento em jardins familiares, em que cultivavam e ainda cultivam os alimentos consumidos em um núcleo familiar – e também em toda *Île-de-France* (ressaltando que há muito emprego nesta profissão). A respeito da grande demanda relativa aos espaços verdes, inclusive nos edifícios escolares, comentou que a Região de *Île-de-France* tem atuado, por exemplo, de modo a orientar em seu manual sobre as coberturas verdes em *lycées*.

Incumbida da formação dos adultos ao longo de toda a vida, a Região de *Île-de-France* determina a partir de conversas com o conjunto de organismos/empresas/instituições da Região “as profissões localizadas/identificadas como portadoras de emprego” (E11, tradução nossa⁵⁹¹) em determinado momento. A Região então seleciona os estabelecimentos de formação mais adequados às demandas estabelecidas. Nesse sentido, Greta funciona como uma rede pilotada pela demanda do mercado de trabalho, com forte participação das demandas explicitadas pelas instituições privadas, como expresso em página web do *Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports*: “Cada Greta programa e organiza formação de acordo com as necessidades expressas localmente pelas empresas, autoridades locais e representantes dos serviços públicos de emprego” (FRANÇA, 2020, On-line, tradução nossa⁵⁹²).

O coordenador destacou a dimensão pública dessa formação: “A formação profissional para adultos é financiada por fundos públicos” (E11, tradução nossa⁵⁹³). Justificando se tratar de uma rede que almeja conduzir ao emprego, ressaltou que há uma seleção para ingresso na rede Greta, constituída de prova de francês e posteriormente uma entrevista relativa à motivação e projeto de vida dos interessados. Explicou que além de pessoas que são orientadas à rede Greta por meio de conhecidos ou pela internet, a Região tem dois meios de orientar adultos à tal rede de formação: funcionários da “*Le Réseau des Missions Locales*”, encarregados de acompanhar em âmbito municipal todos os jovens com menos de 25 anos que abandonaram sua formação escolar, e funcionários do “*Le Pôle Emploi*”, que registram e acompanham pessoas acima de 25 anos na busca de sua formação profissional e emprego.

Dentre os aproximadamente 300 estagiários das formações Greta ministradas no *Lycée Suger*, cerca de 50 são estagiários “permanentes”, remunerados pela Região (estatuto de “*Stagiaire de la formation professionnelle*”, recebendo entre 310 a 650 euros – a depender de

⁵⁸⁹ “[...] remettre au jour, perfectionner leur savoir-faire professionnel” (E11).

⁵⁹⁰ O entrevistado comentou, a esse respeito, que a sede de formação Greta que coordena certamente estabelecerá parcerias com empresas privadas e coletividades territoriais relacionadas a tais requalificações urbana ligadas aos Jogos.

⁵⁹¹ “[...] les métiers repères comme porteurs d'emplois” (E11).

⁵⁹² “Chaque Greta programme et organise les formations en fonction des besoins exprimés localement par les entreprises, les collectivités territoriales et les représentants des services publics de l'emploi” (FRANÇA, 2020, On-line).

⁵⁹³ “La formation professionnelle des adultes elle est financée sur des fonds publics” (E11).

experiência prévia de emprego –, além da gratuidade do passe de transporte público para jovens com idade inferior a 25 anos durante toda sua formação). Os estagiários remunerados participam de formações curtas e intensas, de 7-8 meses, adquirindo após esse período um diploma na profissão. Os demais são em geral pessoas que já trabalham na área e realizam formações durante 2 ou 3 dias da semana.

Um período da formação é consagrado à formação em empresa (com as quais são estabelecidas parcerias, acordos), em um total de 10 semanas, distribuído em 3 sessões de estágio. Os alunos inicialmente devem realizar um estágio em empresa privada e depois são orientados a realizar estágio na “estrutura” (organização pública ou privada) na qual desejam se candidatar para trabalhar, após a formação. O entrevistado justificou um primeiro estágio na estrutura privada: “porque queremos que nossos estagiários, o mais rápido possível, através de seus treinamentos, sejam capazes de entender o funcionamento de uma empresa privada. Na empresa privada, também fazemos muito mais criação [em termos de obras paisagísticas]” (E11, tradução nossa⁵⁹⁴).

A respeito da função social do Greta, afirmou:

Estamos lá para acompanhar e formar os estagiários durante suas formações e, eu vou dizer, um pouco mais tarde também [...]. Se certificar de fornecer a eles todas as habilidades profissionais relacionadas à profissão/trabalho. Isso significa que eles sejam reconhecidos na vida profissional. Durante o treinamento, é reservado um tempo para acompanhá-los ao emprego. Porque esse é o nosso objetivo e é o objetivo da nossa principal financiadora” (E11, tradução nossa⁵⁹⁵).

Ressaltou que o financiamento das formações é em torno de 70% público, sendo a principal financiadora a Região *Île-de-France*. Também recebem financiamentos do *Pôle Emploi*, do imposto de “1% formation” cobrado das empresas privadas, além de pessoas “voluntárias”, que pagam por sua própria formação⁵⁹⁶.

Depois de aproximadamente 6 meses após a formação recontactam os estagiários para saber como a formação os auxiliou e se conseguiram emprego, a fim de prestar contas aos financiadores (ressaltou o papel estatístico desse contato após a formação). Destacou que a maior parte dos alunos, cerca de 90%, consegue se reinserir no mercado de trabalho, seja em cargos públicos, empresas privadas ou criando sua própria pequena empresa.

Além disso, ressaltou a importância do Greta como oportunidade de ressocialização, ainda que não seja um organismo de assistência social, afirmando a necessidade de estar à escuta dos estagiários, muitos deles com histórias de vida muito difíceis. Ressaltou que essa dimensão social é particularmente importante em um estabelecimento do departamento como o *Suger*, em que o público a acolher “não é necessariamente fácil de dirigir” (E11, tradução nossa⁵⁹⁷), em comparação à Paris, por exemplo.

A respeito da associação de Greta com as empresas, afirmou que realizam visitas às

⁵⁹⁴ “Parce qu’on souhaite que nos stagiaires très rapidement quand même, à travers leur formation, puissent bien comprendre le fonctionnement d’une entreprise privée. En entreprise privée également on fait beaucoup plus de création” (E11).

⁵⁹⁵ “Nous sommes là pour accompagner, former les stagiaires pendant leur formation et je dirai un peu plus après aussi [...]. S’assurer de pouvoir leur donner toutes les capacités professionnelles en rapport avec le métier. Ça sent qu’ils soient reconnus dans la voie professionnelle. Pendant la formation on réserve un temps pour les accompagner vers l’emploi. Parce que c’est notre objectif et c’est l’objectif de notre principale financière” (E11).

⁵⁹⁶ Ressaltou que as empresas privadas pagam a seus assalariados um fundo/uma conta profissional que o empregado pode usar para pagar cursos, formações (muitos deles requeridos pela própria empresa, por exemplo). É essencialmente este o motivo para que alguns dos alunos do Greta paguem por sua formação.

⁵⁹⁷ “[...] n’est pas forcément, effectivement facile à conduire” (E11).

empresas para observar como o aluno está “evoluindo na estrutura”, além de realizarem reuniões com as organizações profissionais das profissões que ensinam/formam. Caracterizou a formação em alternância como sendo

[...] o que torna relevante a formação profissional, de que existem... portanto, os estágios... os períodos de formação na empresa à realizar... e que permite validar uma parte, diria, do percurso de formação, um certo número de capacidades profissionais que são validadas na empresa (E11, tradução nossa⁵⁹⁸).

Esta questão é muito interessante, porque é introduzido no ensino geral semelhante validação do currículo escolar pelas “competências” requeridas no mercado de trabalho. Embora esta dimensão tenha um aspecto mais visível, ou escancarado, no contexto francês estudado, também está presente no contexto metropolitano de São Paulo, por meio da adoção das competências e habilidades na BNCC, normatizando o que é requerido da escola em termos de “empregabilidade”, demanda esta que deve ser trabalhada, registrada e acompanhada pelos docentes. Vale ressaltar que semelhante validação das competências pela empresa, presente nas formações profissionais de jovens e adultos na rede Greta, comparece no ensino de crianças e jovens que não concluíram o ensino básico e/ou secundário. Percebe-se a forma empresa e a formação voltada ao emprego como pontos-chave do sistema de ensino atual, desde o ensino primário até a formação de adultos ao longo de toda a vida.

O entrevistado diferenciou ainda a formação em alternância dispensada por Greta das possibilidades de “*Formation en apprentissage*”, modalidade que configura um contrato de formação profissional com uma empresa, durante 2 anos, em geral 3 semanas na empresa e uma semana no centro de formação, enquanto em Greta os alunos têm 7-8 meses para validar um diploma. Ressaltou o desejo da Região em investir progressivamente nas formações nas empresas, “*en apprentissage*”.

Greta partilha dos espaços comuns do edifício e dispõem de 3 salas permanentes e eventualmente salas complementares (a depender do número de alunos), além de uma área externa ajardinada do *Lycée*⁵⁹⁹. Considerou-se muito interessante o compartilhamento do espaço escolar com um dispositivo como Greta, que reforça a dimensão da formação de adultos para o mercado de trabalho em contexto escolar. Introduz-se o caráter de exemplaridade do ensino profissional dentro do contexto escolar de ensino secundário, reiterado pelo entrevistado: “Pode até contribuir para a estabilidade do estabelecimento... o fato de o jovem ... aqui em uma periferia difícil, perceber que no estabelecimento há um certo número de adultos que vêm se formar, isso chama a atenção... pode retardar certas tensões possíveis no estabelecimento” (E11, tradução nossa⁶⁰⁰).

Assume-se, portanto, aparente redução da formação ao desenvolvimento e treinamento de competências profissionais, cujo valor é essencialmente econômico, visto que rentáveis no mundo do trabalho, como Laval *et al.* (2012) bem observam:

A nova forma de conhecimento se impõe pela predominância da lógica da competência na educação [...] Competência e inovação operam uma redução pela abstração da formação humana e da atividade intelectual à seu único valor

⁵⁹⁸ “*C’est qui fait la pertinence d’une formation professionnelle, c’est qu’il y a ...donc des stages... des périodes de formation entreprise à mettre en œuvre... et qui permet de valider une partie, je dirais, du parcours diplômant, certain nombre de capacités professionnelles qui sont validées en entreprise*” (E11).

⁵⁹⁹ Destaca-se que os estagiários são responsáveis pela manutenção dos jardins do *Lycée*.

⁶⁰⁰ “*Ça peut même contribuer à la stabilité de l’établissement...le fait que le jeune...ici dans une banlieue difficile repère que dans l’établissement il y a un certain nombre d’adultes qui viennent se former, ça interpelle...ça peut temporiser certaines éventuelles tensions dans l’établissement*” (E11).

formação, por meio de um ensino rigoroso, avaliações frequentes e controle de acompanhamento do ritmo de aprendizagem. Não obstante, funcionários da equipe de direção destacavam a igualdade formal, visto que, segundo eles, em teoria, qualquer aluno poderia estudar no *Lycée*. O *Lycée* integra uma estratégia de elitização do ensino secundário, cujo paralelo só é encontrado no Brasil na rede privada de ensino primário e secundário ou na rede pública do ensino superior.

O vice-diretor ressaltou a carga de trabalho muito alta, com aulas também na quarta-feira a tarde (em geral os alunos são dispensados na quarta a tarde no sistema francês), resultando em cerca de 8h de aula por dia, o que impedia que alunos “*en échec scolaire*” (“em fracasso escolar”) continuassem no *Lycée International*. Ressaltou que muitos alunos advêm da formação internacional, por terem sido formados no *Collège International*, adjacente ao *Lycée*. Comentou igualmente sobre a rigorosa seleção dos professores, visto que devem ter certificação de línguas, além de ser admitidos no concurso nacional para integrar a educação nacional. Afirmou que a maior parte do corpo docente cursou parte de sua formação no exterior.

A seleção dos alunos por *dossier*, semelhante ao método de seleção das Universidades após *Parcoursup*, é comum ao *Collège International*, como afirmado pelo diretor do estabelecimento em matéria do *Le Parisien* (2014): “Retemos os dossiers de bons alunos, que não têm problemas disciplinares”, explica Joël Guignolet, o diretor. [...] ‘O objetivo desta nova escola é abrir estes jovens ao mundo’, continua o diretor. ‘Eles deixarão [a escola] bilíngües, mas também sensibilizados a uma nova civilização’ (A NOISY-LE-GRAND..., 2014, On-line, tradução nossa⁶⁰²). A civilização neoliberal e globalizada, infere-se.

A respeito do espaço físico, o vice-diretor do *Lycée International* tratou-o como cartão de visita do arquiteto, escritório *Ateliers 2/3/4/*⁶⁰³, e como “vitrine” da política, o que explicaria a excepcionalidade do estabelecimento. Durante visita guiada ao *Lycée* percebeu-se a grande precisão nas explicações dos espaços por parte do vice-diretor, ao que este justificou que o próprio arquiteto havia guiado e explicado todo o projeto arquitetônico aos funcionários da escola no momento de sua finalização.

Em termos arquitetônicos, o *Lycée* expressa-se em grandes superfícies envidraçadas que se abrem visualmente ao entorno em avarandados. Os blocos interligados dialogam com as áreas verdes em que se implantam e definem percursos e estares em seu meio. Concentrou-se a maior parte do programa em um bloco verticalizado na porção mais alta do terreno (um grande terreno verdejado e ingrime), de modo a favorecer a vista à porção inferior, mais vegetada. Segundo o escritório de arquitetura desejava-se “inscrever uma forma forte, um paralelepípedo desprovido de qualquer vontade estilística, para servir de estabilizador do contexto” (ATELIER 2/3/4/, [2017?], On-line, tradução nossa⁶⁰⁴), o qual localiza-se em frente ao *Palacio d’Abraxas* (Ricardo Bofill). A parte verdejada do terreno foi trabalhada em rampas e espaços de estar, com a intenção de minimização dos danos ambiental:

O projeto desenvolve uma arquitetura de rampas, degraus e praças, emblemática da escola. A fim de minimizar o impacto sobre o antigo pomar e um pântano adjacente a uma lagoa de significativo interesse ecológico, o princípio era preservar a maior parte

⁶⁰² “On prend les dossiers de bons élèves, qui n’ont pas de problème de discipline”, explique Joël Guignolet, le principal. [...] ‘L’objectif de ce nouveau collège est d’ouvrir ces jeunes au monde’, poursuit le principal. ‘Ils repartiront bilingues mais aussi sensibilisés à une nouvelle civilisation’ ” (A NOISY-LE-GRAND..., 2014, On-line).

⁶⁰³ O funcionário comentou que não podiam alterar o espaço físico por dez anos.

⁶⁰⁴ “[...] d’inscrire une forme forte, un parallélépipède dénué de toute volonté stylistique, pour servir de stabilisateur au contexte” (ATELIER 2/3/4/, [2017?], On-line).

das árvores existentes, e não submeter a maior parte do terreno a qualquer transformação (ATELIER 2/3/4/, [2017?], On-line, tradução nossa⁶⁰⁵).

O *Lycée* bem expressa sua “rotulação” e certificação como edifício sustentável e tecnológico:

O LIEP faz parte das escolas secundárias 100% digitais (Ambiente Digital de Trabalho, internet de alta velocidade, wi-fi, salas multimídia, móveis conectados, *tablets* e manuais digitais). O LIEP é uma instalação HQE (Alta Qualidade Ambiental), EPOS (Energia positiva), que produz a energia necessária para o seu funcionamento: painéis fotovoltaicos para eletricidade, energia geotérmica para aquecimento. Ele também tem um restaurante escolar fornecido em grande parte por produtos da agricultura francesa e orgânica (LYCÉE INTERNATIONAL DE L’EST PARISIEN, [2016?], On-line, tradução nossa⁶⁰⁶).

Uma jovem professora do *Lycée Suger*, quando questionada sobre o *Lycée International*, afirmou se tratar do fenômeno dos “*labels*”, das escolas de excelência, que muito se diferenciam das escolas públicas ordinárias, o que é reiterado pela página web do próprio *Lycée*: “Um verdadeiro estabelecimento de excelência, o LIEP é uma instituição pública que oferece educação de qualidade, destinada a preparar os alunos para o *Baccalauréat* com a Opção Internacional do *Baccalauréat* (OIB)” (LYCÉE INTERNATIONAL DE L’EST PARISIEN, [2016?], On-line, tradução nossa⁶⁰⁷), com opções de formação em chinês, inglês, árabe, português (Brasil) e seção binacional em espanhol. O *Lycée* tem capacidade para 800 alunos.

Figura 179 | Vista do edifício do Lycée International d’Est Parisien

Fonte: Autoria própria (2019).

⁶⁰⁵ “[...] le projet développe une architecture de rampes, d’emmarchements et de placettes, emblématique du lycée. Pour minimiser l’impact sur l’ancien verger et une zone humide accolée à une mare d’un intérêt écologique important, le principe était de préserver la plupart des arbres existants, et de ne faire subir aucune transformation à la majeure partie du terrain” (ATELIER 2/3/4/, [2017?], On-line).

⁶⁰⁶ “Le LIEP fait partie des lycées 100% numérique (Environnement Numérique de Travail, internet très haut débit, wifi, salles multimédia, mobilier connecté, mallettes de tablettes et manuels numériques). Le LIEP est un établissement HQE (Haute Qualité Environnementale), EPOS (Energie positive) produisant l’énergie nécessaire à son fonctionnement : panneaux photovoltaïques pour l’électricité, géothermie pour le chauffage. Il dispose également d’un restaurant scolaire approvisionné en grande partie par des produits issus de l’agriculture française et biologique” (LYCÉE INTERNATIONAL DE L’EST PARISIEN, [2016?], On-line).

⁶⁰⁷ “Véritable établissement d’excellence, le LIEP est un établissement public qui propose un enseignement de qualité, destiné à préparer les élèves au baccalauréat avec l’option Internationale du Baccalauréat (OIB)” (LYCÉE INTERNATIONAL DE L’EST PARISIEN, [2016?], On-line).

Figura 180 | Acesso do Lycée International d'Est Parisien

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 181 | Hall junto ao acesso do Lycée International d'Est Parisien

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 182 | CDI do Lycée International d'Est Parisien

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 183 | Sala de aula convencional do Lycée International d'Est Parisien

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 184 | Vista do bloco edificado principal do Lycée International d'Est Parisien a partir da cota inferior do terreno

Fonte: Autoria própria (2019).

O programa arquitetônico congrega igualmente um internato, reforçando sua configuração cerrada ao exterior. O internato conta com um pátio interno verdejado privativo, assim como espaços de vivência e lazer e tem capacidade para até 150 alunos.

Figura 185 | Vista do bloco edificado principal do Lycée International d'Est Parisien a partir da entrada do internato

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 186 | Pátio descoberto do internato do Lycée International d'Est Parisien

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 187 | Edifício do internato do Lycée International d'Est Parisien

Fonte: Autoria própria (2019).

Conversando informalmente com alguns alunos, observou-se como pareciam alternar idiomas muito naturalmente. Comentavam sobre viagens internacionais realizadas no *Lycée* e uma aluna, quanto indagada se havia achado muito difícil o processo de seleção, negou. Percebeu-se como, ao contrário do *Lycée Suger*, a presença dos *surveillantes* não se fazia tão presente e os alunos dispunham de maior liberdade de permanência nas áreas livres. O vice-

diretor ressaltava a tranquilidade da vivência escolar, sem grandes problemas de indisciplina. Entre a vigilância e controle de um lado e a autonomia e liberdade de outro, parece ser possível identificar padrões entre estabelecimentos escolares destinados às populações menos abastadas e/ou migrantes e os estabelecimentos de excelência elitizados, questão que será retomada no próximo capítulo.

Interessante perceber como o *Lycée International* inscreve-se no círculo de estabelecimentos públicos de excelência, descrito por Laval et al. (2012) (em referência à Georges Felouzis e Joëlle Perroton na descrição de um mercado de trabalho segmentado) como o centro de um mercado escolar segmentado:

No centro do sistema dual teríamos o mercado da “boa escola”, que é para estudantes destinados a ter uma longa carreira no sistema escolar. Este mercado central inclui as escolas mais selecionadas, ou seja, as ‘mais bem frequentadas’ socialmente. Inclui escolas privadas e públicas de excelência, recrutando dos “afluentes”, bem como boas escolas [...] (LAVAL et al., 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa⁶⁰⁸).

Insere-se, portanto, na dinâmica generalizada da concorrência escolar (entre alunos, entre pais que desejam que seus alunos o frequentem, entre professores, entre estabelecimentos), em uma “luta pela apropriação de bens escolares escassos” (LAVAL et al., 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa⁶⁰⁹). Neste caso, o acesso a um ensino público bilíngue de excelência, porém não sem grande pressão aos alunos e professores⁶¹⁰.

⁶⁰⁸ “Au centre du système dual, nous aurions le marché de la ‘bonne école’, qui concerne les élèves destinés à faire une carrière longue dans le système scolaire. Ce marché central comprend les établissements les plus choisis, c’est-à-dire les ‘mieux fréquentés’ socialement. On y trouve les établissements privés et publics d’excellence, recrutant dans les milieux ‘aisés’, ainsi que de bons établissements [...]” (LAVAL et al., 2012, Cap.04, n.p.).

⁶⁰⁹ “[...] lutte pour l’appropriation des biens scolaires rares” (LAVAL et al., 2012, Cap.04, n.p.).

⁶¹⁰ Vide: Lepage, Blache (2019, On-line).

TESSITURAS COMUNS ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS PERIFÉRICAS FRENTE AOS AVANÇOS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO 4 | TESSITURAS COMUNS ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS PERIFÉRICAS FRENTE AOS AVANÇOS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

O presente capítulo visa problematizar questões que atravessam os estudos de caso e os contextos analisados. Procura-se visibilizar como as especificidades de um conjunto de escolas públicas periféricas informam a respeito do avanço neoliberal na educação e de suas repercussões ao campo da arquitetura escolar.

4.1 A influência das organizações supranacionais na redefinição do papel da educação e do papel da arquitetura escolar

Como relatado por Laval (2004), Laval *et al.* (2012) e Laval e Dardot (2016), as organizações supranacionais assumem papel de grande importância à definição de um modelo educacional comum a distintos países, a partir da definição de competências comuns (as quais devem orientar os sistemas educacionais) sancionadas por meio de avaliações internacionais e *rankings* competitivos.

Fabrice Bardet, em entrevista concedida à pesquisadora, reiterou os anos 1980 e 1990 como a grande virada neoliberal das políticas educativas na França e na Europa (BARDET, E30), para a qual a atuação das organizações internacionais foi fundamental. Entretanto, quanto ao tema das avaliações internacionais como o PISA, ressaltou que "não têm a capacidade global que anunciam" (BARDET, E30, tradução nossa⁶¹¹), referenciando-se nas pesquisas desenvolvidas por Romuald Normand e Roser Cussó, esta última que será debatida neste item.

No presente item, deseja-se problematizar algumas dimensões da influência de tais organizações no campo da educação, internacionalmente, colocando em relevo as avaliações internacionais assim como as iniciativas arquitetônicas, pouco estudadas, mais especificamente da OECD.

4.1.1 Entre sistemas avaliativos diagnósticos e a conformação de prática competitiva generalizada

Conforme enunciado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990), os sistemas de avaliação de desempenho são já no início dos anos 1990, apontados como necessário à aferição dos "resultados efetivos da aprendizagem":

ARTIGO 4: CONCENTRAR A ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM

1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis

⁶¹¹ "Ils n'ont pas la capacité globale qu'ils annoncent" (BARDET, E30).

desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990, On-line).

As apuradas técnicas de exame, avaliação e diagnóstico enunciam os indivíduos escolares enquanto seres passíveis de avaliações “diagnósticas”, classificação e treinamento consequente. Retoma-se Foucault em “Vigiar e punir: nascimento da prisão” (2008b), a fim de discutir a questão dos exames como técnica disciplinar:

O exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um “caso”: um caso que ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder. O caso [...] é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc. (FOUCAULT, 2008b, p. 159).

Tal autor descreve no campo educacional, desde as escolas republicanas, todo o poder da norma, enquanto modelo que, por meio dos exames, dentre outros instrumentos, permite medir as diferenças e os desvios: “Aparece, através das disciplinas, o poder da Norma. Nova lei da sociedade moderna? O Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação standardizada [...]” (FOUCAULT, 2008b, p.153).

A igualdade formal – expressa em metas educacionais generalizadas –, no campo educacional facilitaria o poder da norma:

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 2008b, p. 154).

O conjunto de avaliações externas às escolas, existentes na atualidade, permitem a identificação e comparação entre toda essa “gradação das diferenças”, entre estabelecimentos de ensino, entre regiões, entre estados federativos, entre países, entre membros da OCDE e entre não membros etc. Entretanto, apesar de justificarem-se com base em supostos “benefícios” e orientações aos sistemas e unidades educativas, raramente expõe as dimensões de controle e da normalização que realizam: “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 2008b, p. 154).

Entretanto, deve-se ressaltar o contexto atual, em que aos exames internos da escola “examinatória” de Foucault (2008b) somou-se uma diversidade de exames externos, locais, estaduais, nacionais e internacionais, estes últimos associados a agências e organizações internacionais que difundem os resultados objetivos em *rankings* educacionais. As avaliações internacionais instituem um campo de poder e intervenção internacional sobre os sistemas de ensino nacionais.

O ranqueamento da educação mundial é expressão do “desenvolvimento de uma lógica geral das relações humanas submetido à regra do lucro máximo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.323), a qual impõem “leis impessoais e incontornáveis da valorização do capital” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.323-324). Ranqueia-se a “performance” pois “o valor do indivíduo não vem mais dos direitos que ele adquire milagrosamente ao nascer” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 337), mas sim de um valor de mercado no qual os indivíduos são formados para “aprender a ser um sujeito ‘ativo’ e ‘autônomo’” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.337). Assim, a escola aos poucos parece inserir-se em

semelhante lógica de avaliação, produção de indicadores e ranqueamento de performances, válida ao universo empresarial: “no fim das contas, trata-se de fazer com que a norma geral de eficácia que se aplica à empresa seja substituída, no nível individual, por um uso da subjetividade destinado a melhorar o desempenho do indivíduo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.343).

O PISA

Os exames educacionais internacionais devem ser analisados sob a ótica de um princípio de competição generalizada que possibilita o ranqueamento da performance dos sistemas educacionais, favorecendo a competição mundial. Dentre tais “indicadores educacionais” sobressai o PISA (*Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), exame mundial criado pela OCDE e implementado a partir dos anos 2000 como “uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países”, segundo página web do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo a mesma referência, o PISA tem como objetivo:

[...] produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. [...]

Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas, tornando mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, [2017?], On-line).

Ressalta-se a restrição das avaliações do PISA em relação a três áreas de conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – e a ausência de um componente dos indicadores do PISA referente às ciências humanas. Em 2015 houve expansão das áreas avaliadas, que passaram a incluir Resolução Colaborativa de Problemas e Competência Financeira, segundo informações do INEP.

Laval *et al.* (2012) ao tratar a respeito da construção da lógica das competências no seio da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE), ressaltam que esta organização – que no momento de sua constituição não tinha responsabilidade sobre a educação –, incorporou a competência educacional sobretudo a partir do desenvolvimento de programas de avaliação dos sistemas educativos.

Em publicação da própria OCDE, é ressaltada a análise da educação sob princípios quantificáveis de performance, assim como as diferenças de “aquisição de conhecimento e habilidades” dos alunos. Para além da abstração das latentes desigualdades socioeconômicas entre países, é importante observar todo o argumento estruturado com base na lógica das competências e habilidades:

O PISA é um programa contínuo que oferece *insights* para a políticas e práticas de educação, e que ajuda a monitorar as tendências dos alunos na aquisição de conhecimentos e habilidades entre países e em subgrupos demográficos diferentes

dentro de cada país. Os resultados do PISA revelam o que é possível na educação, mostrando o que alunos no mais alto desempenho e sistemas educacionais com mais rápida melhora podem fazer. As descobertas permitem que os decisores políticos em todo o mundo avaliem o conhecimento e as habilidades dos alunos nos seus próprios países, em comparação com os de outros países, definam metas de política contra metas mensuráveis alcançadas por outros sistemas educacionais e aprendam com políticas e práticas aplicadas em outro lugar. Enquanto o PISA não consegue identificar a relação causa e efeito entre políticas / práticas e resultados dos alunos, pode mostrar aos educadores, decisores políticos e o público interessado como os sistemas educacionais são semelhantes e diferentes – e o que isso significa para os alunos. (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2016, p.25, tradução nossa⁶¹²)

Sob a justificativa de divulgar práticas educacionais de “sucesso” em outros países, dissemina-se um modelo hegemônico de educação que, destarte diferenças culturais, sociais, políticas e econômicas, poderia ser implementado sem distinções. Avaliação, causa/efeito e rapidez na melhora dos indicadores são de fato sintomas de uma tendência de mensurar e avaliar os indivíduos, não apenas em idade escolar, por indicadores de performance embasados na aquisição de competências e habilidades.

A definição das competências-chave advém do

[...] postulado que os resultados desejáveis da educação vão além e devem ir além da aquisição de conhecimento acadêmico por si só. Daí a primeira tarefa fundamental que a OCDE procurou realizar: definir aqueles conteúdos não estritamente escolares que a "sociedade" tem o direito de esperar de suas escolas (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p., tradução nossa⁶¹³).

Ademais, sublinha-se o alinhamento das buscadas competências fundamentais às "expectativas do mundo econômico" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p., tradução nossa⁶¹⁴), como demonstrado em relatório da OECD de 2003, que citava características da subjetividade neoliberal demandada: flexibilidade, responsabilização individual, adaptação, inovação, criatividade, autonomia, motivação, espírito empresarial (LAVAL *et al.*, 2012).

Os autores destacam a posterior apropriação das lógicas das competências pela Comissão Europeia, por meio de uma sequência de relatórios e projetos, como meio de instaurar politicamente a transformação da educação conforme construção da OECD: “Esta definição de competências da OCDE, por si só, não poderia transformar o conteúdo da educação. Precisava de uma alavanca política. Foi a União Europeia que desempenhou esse papel” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p., tradução nossa⁶¹⁵).

⁶¹² “PISA is an ongoing programme that offers insights for education policy and practice, and that helps monitor trends in students’ acquisition of knowledge and skills across countries and in different demographic subgroups within each country. PISA results reveal what is possible in education by showing what students in the highest-performing and most rapidly improving education systems can do. The findings allow policy makers around the world to gauge the knowledge and skills of students in their own countries in comparison with those in other countries, set policy targets against measurable goals achieved by other education systems, and learn from policies and practices applied elsewhere. While PISA cannot identify cause-and-effect relationships between policies/practices and student outcomes, it can show educators, policy makers and the interested public how education systems are similar and different – and what that means for students” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2016, p.25).

⁶¹³ “[...] postulat que les résultats souhaitables de l’éducation dépassent et doivent dépasser l’acquisition des seuls savoirs scolaires. D’où la première tâche fondamentale que l’OCDE cherchait à atteindre : définir ces contenus non strictement scolaires que la ‘société’ est en droit d’attendre de son école” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p.).

⁶¹⁴ “[...] attentes du monde économique” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p.).

⁶¹⁵ “Cette définition des compétences par l’OCDE ne pouvait à elle seule transformer les contenus d’enseignement. Il lui fallait un levier politique. Ce fut l’Union européenne qui tint ce rôle” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p.).

Nesse sentido, já em 2004 definia-se o quadro europeu de referência comum de competências para a aprendizagem ao longo da vida, constituído pelas seguintes competências-chaves:

1. Comunicação na língua materna; 2. Comunicação numa língua estrangeira; 3. Cultura matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; 4. Cultura digital; 5. Aprender a aprender; 6. Competências interpessoais, interculturais, sociais e cívicas; 7. Empreendedorismo; 8. Sensibilidade cultural (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p., tradução nossa⁶¹⁶).

Entretanto, os autores destacam que, se a “partitura” da mutação escolar a partir da lógica das competências se desenvolveu na OCDE e na Comissão Europeia, a interpretação permaneceu nacional.

Nesse sentido, em uma das seções do livro de Wiseman e Taylor (2017), relativo à influência da OECD na educação mundial, concernente ao PISA, o autor Bernard Hugonnier enuncia uma mudança significativa de posicionamento da França em relação à tal programa avaliativo: se nos primeiros anos de sua realização este programa foi visto com muita desconfiança por contrastar com a própria percepção nacional a respeito do sistema educacional francês, as reformas e ações realizadas nos anos seguintes demonstram a consideração dos dados demonstrados e a influência da metodologia do PISA.

O autor destaca alguns pontos que demarcam, ainda que não seja admitido pelos órgãos oficiais, as influências do PISA nas modificações propostas no sistema educacional francês a partir dos anos 2000, dentre as quais, a adoção da lógica das competências e habilidades necessárias à vida, a alteração de uma concepção de programa básico para a pedagogia das competências, o estímulo a práticas mais competitivas. Relacionada a tais modificações, Hugonnier destaca a Lei nº 2005-380, de 23 de abril de 2005, de Orientação e do Programa pelo futuro da escola (Lei ORE) (*Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d’orientation et de programme pour l’avenir de l’école*⁶¹⁷), a qual afirma a lógica das competências como fundamental ao sucesso escolar e ao futuro profissional. Associado a isto, também destaca a posterior manifestação do Supremo Conselho de Educação a respeito das competências fundamentais que devem organizar o sistema educacional. Ademais, sobressai a influência do PISA na avaliação escolar na França, a partir da introdução em 2003 do *CEDRE Project (Cycle d’Évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon*⁶¹⁸), o qual objetiva avaliar três competências similares às propostas no PISA (HUGONNIER, 2017).

No Brasil, evidencia-se a adoção do conceito de competências desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) (e em adições feitas a esta) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual explicita-se a influência direta da OECD:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹⁴, e da Organização das

⁶¹⁶ “1. Communication dans la langue maternelle ; 2. Communication dans une langue étrangère ; 3. Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies ; 4. Culture numérique ; 5. Apprendre à apprendre ; 6. Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques ; 7. Esprit d’entreprise ; 8. Sensibilité culturelle” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.07, n.p.).

⁶¹⁷ Vide França (2005, On-line).

⁶¹⁸ Vide França (2020, On-line).

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p.13).

Além disso, quanto aos sistemas avaliativos, destaca-se o anúncio por parte do Ministério da Educação em junho de 2018 referente a alterações nas avaliações do SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica. Uma destas alterações diz respeito à inclusão nas provas, a partir de 2019, de questões relativas ao campo de ciências da natureza e ciências humanas para os alunos do 9º ano (até então as provas abrangiam apenas matemática e português), em uma declarada “tentativa de aproximar os exames brasileiros do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e verificar aprendizados de forma mais ampla” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a, On-line). Tal inclusão nas avaliações dos outros anos letivos é uma das metas do governo, porém ainda não há prazos definidos.

A fim de debater os “resultados” meramente quantitativos e sua importância à difusão de exacerbada competição entre países, sistematizou-se em tabela os dados obtidos no PISA no Brasil, de 2000 a 2015 (Tabela 2 | Indicadores do PISA para o Brasil de 2000 a 2015). As oscilações entre anos, apesar de não acentuadas, foram alvo de alarmantes notícias em periódicos de massa, conforme representou-se por um conjunto de manchetes de jornais. Dentre estas, julgou-se muito relevante a diferença do tom de uma notícia de 2007, que enunciava que os resultados do Brasil no PISA deveriam ser debatidos com os resultados de países com “realidades semelhantes”. Anos depois, parece ter ocorrido uma homogeneização do debate, focalizando a competição entre países a partir de uma mesma métrica de comparação (Figura 188).

Tabela 2 | Indicadores do PISA para o Brasil de 2000 a 2015

Indicadores do PISA						
	Brasil					
Ano	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	19.204	23.141
Leitura	396	403	393	412	407	407
Matemática		356	370	386	389	377
Ciências			390	405	402	401
Classificação	Não obtido	Não obtido	Não obtido	53º	59º	60º

Fonte: Elaborada pela autora (2018), a partir de dados do INEP e do próprio PISA.

Figura 188 | Conjunto de matérias de jornais de alcance massivo no Brasil a respeito da atuação nacional do exame do PISA

Fonte: Elaborada pela autora (2018), a partir de manchetes on-line em periódicos de grande circulação.

Outra dimensão pouco divulgada a respeito dos resultados nacionais do PISA são as distinções entre escolas privadas e públicas, e dentre as públicas a distinção entre as federais, estaduais e municipais (Tabela 3). Em análise dos dados que foram sistematizados na tabela e no gráfico abaixo, Daniel Cara, então coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em entrevista cedida à Isabela Palhares e Luiz Fernando Toledo para matéria para O Estado de São Paulo, em 2016, questionou os resultados obtidos pelas escolas da rede privada de ensino face à rede estadual e municipal: “A rede particular no Brasil: ela é realmente boa ou tem como vantagem receber um aluno com perfil mais homogêneo?” (CARA, 2016, On-line). Sobressaem nesse sentido os indicadores da rede federal, superiores os da rede educacional privada, os quais, segundo Cara: “nos mostram que o segredo é expandir esse modelo e não acreditar apenas que o que dá certo é a escola privada” (CARA, 2016, On-line).

Tabela 3 | Indicadores do Brasil para o PISA 2015, segundo distinções entre rede pública e privada

Indicadores do PISA				
Brasil				
Ano	2015			
Tipo de rede educacional	Rede educacional pública			Rede educacional privada
Unidade territorial da rede	Rede municipal	Rede estadual	Rede federal	
Leitura	325	402	528	493
Matemática	311	369	488	463
Ciências	329	394	493	487

Fonte: Elaborada pela autora (2018), a partir de dados disponíveis em Palhares e Toledo (2016, On-line).

O PISA bem expressa, nesse sentido, a disseminação internacional da concorrência como forma de conduta do sujeito, em processo transescalar que avança do sujeito individual,

às sociedades, às crescentes unidades territoriais, até chegar à competição entre países. Parece relevante questionar se tais avaliações conseguem abarcar a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem ou se interessa a abstração de tal dimensão em função do estabelecimento de lógicas competitivas e de subordinação dos sistemas educacionais nacionais à formação de competências que qualificam os indivíduos como “empregáveis”.

Ressonâncias entre países: França e Brasil

Parte-se dos dados do PISA para os dois países a fim de elucidar como as análises quantitativas omitem questões mais estruturais dos sistemas educacionais nacionais e apartam os resultados do contexto em que são gerados. A distinção entre as notas gerais entre países⁶¹⁹ esconde as desigualdades territoriais no interior de cada país, assim como as distinções entre redes pública e privada, como debatido anteriormente (Tabela 4).

Tabela 4| Indicadores do PISA para o Brasil e para a França em 2012 e 2015

Indicadores do PISA				
	Brasil		França	
Ano	2012	2015	2012	2015
Leitura	407	407	505	499
Matemática	389	377	495	493
Ciências	402	401	499	495
Classificação	59º	60º	26º	27º

Fonte: Elaborada pela autora (2018), a partir de dados do INEP e do próprio PISA.

Citam-se ainda os gráficos comparativos gerados pela própria página web da OECD, como incentivo à comparação da “performance nacional” entre países (Figura 189). Não apenas dados relativos às provas do PISA mas também em relação aos resultados dos questionários são apresentados como meros números, sem explicações correspondentes. Inclusive dados relativos ao impacto do meio social ao desempenho educacional são abordados, sinalizando para o recorte de análise de 2006 a 2015 uma significativa redução de tal indicador para ambos países, sem, contudo, serem explicitados os aspectos avaliados em tal análise⁶²⁰.

⁶¹⁹ Destaca-se que os resultados da rede educacional pública federal brasileira são muito próximos dos resultados da França.

⁶²⁰ Na página web da OECD apenas é afirmado o seguinte: “Schools should provide a good education for all students, regardless of their parents’ education or career. PISA assesses to what extent differences in education outcomes are associated with the social status of parents as well as the performance gap between advantaged and disadvantaged students. It also identifies the share of students who perform well, despite coming from disadvantaged backgrounds, known as resilient students” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, [2015?], On-line).

Figura 189 | Gráficos comparativos entre França e Brasil a partir do PISA

Average performance **Social equity**

Fonte: Printscreen dos gráficos em página web da OECD a partir da busca comparativa de dados do PISA da França e do Brasil ([2015?], On-line).

Em página web do *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse* a respeito do PISA 2018, mantém-se o discurso do sucesso escolar e do uso das estatísticas e avaliações internacionais para a proposição de melhorias na educação:

O PISA torna possível entender o nível de educação da França em comparação com outros países. Ao participar, as escolas e os alunos têm a capacidade de influenciar o quadro geral da educação na França e em todo o mundo. Os resultados do PISA identificam o que os estudantes franceses estão fazendo bem, identificam oportunidades de melhoria e aprendizado sobre o que funciona nos sistemas educacionais de outros países (FRANÇA, 2018, On-line, tradução nossa⁶²¹).

Parece operar-se, deste modo, a submissão dos sistemas educacionais às demandas do mundo econômico, por meio da adoção da lógica das competências e da competição entre países, contribuindo ao projeto de normalização educacional, não obstante às especificidades entre contextos. Releva-se, entretanto, que as avaliações internacionais como o PISA são apenas parte dos instrumentos de poder das organizações internacionais, como a OECD, com crescente importância nas transformações dos sistemas de ensino nacionais em todo o mundo.

Organizações internacionais e a educação mundial

Em entrevista concedida por Roser Cussó, cuja produção é referencial ao tema das organizações internacionais, também no campo educacional, melhor compreendeu-se sua

⁶²¹ "PISA permet de comprendre le niveau d'éducation de la France par rapport à d'autres pays. En participant, les établissements scolaires et les élèves ont la capacité d'influer sur l'image globale de l'éducation en France et dans le monde entier. Les résultats de PISA repèrent ce que les élèves français réussissent bien, identifient les opportunités d'amélioration et renseignent sur ce qui fonctionne dans les systèmes éducatifs d'autres pays" (FRANÇA, 2018, On-line).

definição de “organização internacional”, enquanto entidade constituída por Estados e que, dispondo de parcela de soberania destes, atuam com relativa margem de manobra, para além dos interesses de seus Estados membros e/ou fundadores (CUSSÓ, 2017). Assim, atuam ao lado dos Estados, porém com a tentativa de fundar uma agenda e espécies de pensamentos e conhecimentos próprios, nem sempre inseridos no circuito de aprovação dos Estados (CUSSÓ, E32).

A pesquisadora ressaltou que as organizações internacionais se interessaram, de maneira generalizada, à educação após os anos 1990, “[...] desde que a educação se tornou uma questão política” (CUSSÓ, E32, tradução nossa⁶²²) mais evidente, em comparação às décadas precedentes. Destacou a atuação de tais organizações a processos de standardização dos diplomas, de comparação de competências entre sistemas educativos (associada à uma homogeneização global, negligenciando, muitas vezes, questões culturais), de simplificação dos dados coletados a fim de definir orientações gerais, de difusão de uma dimensão normativa abstraindo a contextualização nacional. Relevou, inclusive, a necessidade de avaliar a atuação de tais organizações do ponto de vista de interesses e relações Norte-Sul.

Afirmou que tais organizações, como a OECD, têm um papel enquanto *think tanks*, devido sua atuação enquanto “lugares que produzem pensamento, que o fazem circular, que normalizam uma forma de ver as coisas, de fazer políticas públicas, de pensar os espaços do privado” (CUSSÓ, E32, tradução nossa⁶²³). Ressaltou a compatibilidade da análise Foucaultiana do discurso ao estudo da OECD, visto que sua atuação se baseia sobretudo em orientações e na circulação de ideias, e não em diretivas quanto à atuação dos distintos países⁶²⁴.

Nesse sentido, ponderou que é necessário observar a forma como os Estados aplicam/executam as orientações advindas de tais organizações. Assim, declarou: “A política internacional, na minha opinião, é sempre a encruzilhada entre vários atores e tensões” (CUSSÓ, E32, tradução nossa⁶²⁵), destacando as múltiplas negociações, contornamentos, arranjos e citando a teoria da ação coletiva, como forma de análise das complexas tessituras integradas por tais organizações.

Ademais, ressaltou que o interesse e influência dessas organizações internacionais repousa sobretudo no ensino secundário e ensino superior, por uma orientação mais direta, nestes níveis de ensino, da formação ao trabalho. Estabelece-se assim, uma relação com o argumento de Laval que será apresentado adiante, de que as transformações empresariais e mercadológicas da educação avançam do ensino superior em direção ao ensino secundário e só então ao básico. Este argumento também foi reiterado por Bardet, em entrevista, ao afirmar que o debate buscando transformar os currículos escolares em vista das demandas das empresas, é perceptível sobretudo no ensino secundário e no *collège* (BARDET, E30), enquanto as transformações neoliberais são pouco presentes no primário, em sua opinião.

Interessa, a seguir, debater brevemente algumas iniciativas da OECD no campo educacional no Brasil e enunciar sua influência também à arquitetura escolar produzida por políticas públicas.

⁶²² “[...] depuis que l’éducation est devenue un enjeu politique” (CUSSÓ, E32).

⁶²³ “[...] endroits qui produisent la pensée, que la font circuler, qui normalisent une manière de voir les choses, de faire les politiques publiques, de considérer les espaces du privé” (CUSSÓ, E32).

⁶²⁴ “[...] se faire faire, pas ordonner faire” (CUSSÓ, E32).

⁶²⁵ “La politique internationale, à mon avis, est toujours le croisement entre plusieurs acteurs et tensions” (CUSSÓ, E32).

4.1.2 Influências da OECD no campo educacional no Brasil

A respeito da influência da OECD no campo da educação no Brasil, verifica-se que em 2016 foi lançado, em conjunto com a Comissão de Valores Mobiliários (CVM), o OECD/CVM *Centre on Financial Education and Literacy in Latin America and the Caribbean* (Centro de Educação Financeira e Alfabetização da OCDE / CVM), com sede no Rio de Janeiro. Destaca-se que a criação de tal centro integra uma série de iniciativas da OECD em termos de publicações e ações relativas à educação dos cidadãos em termos de mercado financeiro.

Esta iniciativa deve ser compreendida a partir do interesse de desenvolvimento da educação financeira em todo o mundo, integrando uma estratégia de gerenciamento do capital humano e do retorno que deste advém, tendo nas escolas e centros de formação/educação importantes espaços de educação financeira, como ressaltado por Laval *et al.* (2012): "É que a transformação da vida humana em acumulação de capital humano não acontece por si só. A escola deve contribuir para isso não apenas organizando-se segundo essa lógica, mas também fazendo do combate ao 'analfabetismo financeiro' um de seus importantes objetivos" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa).

Destaca-se outra vinculação do Brasil com a OECD, visto que, já em 2017, o Ministério da Educação do Brasil contratou a Organização (via Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP) para realização de uma avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que resultou em um relatório "*Rethinking quality assurance for higher education in Brazil*" ("Repensando a garantia de qualidade para o Ensino Superior no Brasil"), publicado em dezembro de 2018 (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018).

Ademais, retomando a argumentação de Foucault a respeito da teoria de capital humano enquanto justificativa dos problemas econômicos do terceiro mundo, é interessante observar o enfoque dado pela OECD no Programa destinado à América Latina e Caribe (*LAC Regional Programme*), em cujo eixo de ação educacional a Organização enfoca as ações visando a formação profissional e tecnológica nesta região, assim justificando-as:

O baixo nível de habilidades na região da ALC é uma barreira crucial para crescimento da produtividade, com cerca de 50% das empresas formais incapazes de encontrar trabalhadores com as habilidades necessárias, em comparação com 36% das empresas nos países da OCDE. Fazer a ponte entre as habilidades requer não apenas melhorar o nível geral de habilidades, mas também melhorar sua pertinência às demandas dos mercados de trabalho atuais e futuros. Juntamente com a educação tradicional, o papel da educação profissional e tecnológica e do treinamento (TVET) é crucial (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2017, p.43, tradução nossa⁶²⁶).

Desta forma, a agenda do *LAC Regional Programme* destaca a melhoria educacional e o desenvolvimento de habilidades ("*skills*"), associando-as diretamente à empregabilidade, como visto em seção intitulada "*Fostering skills and employability through education and training*" ("Promover habilidades e empregabilidade por meio de Educação e treinamento") de documento de 2017 ("*Active with Latin America and the Caribbean*") (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2017, p.22-24).

⁶²⁶ "The low level of skills in the LAC region is a crucial barrier to productivity growth, with around 50% of formal firms unable to find workers with the skills they need, compared to 36% of firms in OECD countries. Bridging the skills gap requires not only improving the overall level of skills, but also improving its pertinence to the demands of current and future labour markets. Together with traditional education, the role of technical and vocational education and training (TVET) is crucial" (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2017, p.43).

Entretanto, apesar da tentativa de problematização da influência da OECD à construção e execução de um modelo escolar internacional reformado, gerencial e orientado à empregabilidade, deve-se ponderar que a OECD é uma organização heterogênea e que não pode ser taxada como organização neoliberal, como ressaltado por Laval em entrevista à pesquisadora em 2019, ainda que tal Organização seja considerada como centro no qual são elaboradas e difundidas políticas neoliberais.

Para além da influência da organização no campo das políticas educacionais, destaca-se sua atuação no campo da produção arquitetônica escolar – por meio do “*Programme on Educational Building* (PEB)” (criado em 1972), posteriormente “*Centre for Effective Learning Environments* (CELE)” –, que, entretanto, ainda não foi alvo de um aprofundado estudo crítico. Por meio de publicações especializadas divulgou orientações de “boas práticas”, espaços de educação modelares e difundiu uma série de noções e debates em torno da produção, financiamento e gestão dos espaços escolares. Destaca-se inclusive um artigo brasileiro no periódico “*PEB Exchange*” do programa PEB, intitulado “*Evaluating School Facilities in Brazil*” (2008), na qual um dos estudos de caso do presente trabalho, a Escola Estadual Hélio Helene/Escola Estadual Paulo Kobayashi é tematizado. As autoras do citado artigo integraram também um projeto da OECD, “Estudo Piloto Internacional sobre Avaliação Qualitativa dos Espaços Educativos” promovido pelo programa *Centre for Effective Learning Environments* (CELE), juntamente com uma equipe de Portugal. A influência da OECD no campo da arquitetura escolar será tema dos estudos futuros da pesquisadora, em continuação à presente pesquisa.

4.1.3 Comparar para normalizar: orientações comuns a contextos diferenciados

Bernard Charlot, no artigo “*Convergence internationale et diversification interne des modèles scolaires*”⁶²⁷ (2009), argumenta a respeito do duplo efeito da globalização, de convergência entre países e diferenciações internas: “Assim, a globalização tende a produzir um duplo movimento. Por um lado, induz a convergência entre modelos escolares nacionais (nítido, por exemplo, entre a França e a Inglaterra). Por outro lado, ela produz diferenciação escolar dentro desses países” (CHARLOT, 2009, p.136, tradução nossa⁶²⁸).

A convergência se realiza, segundo o autor, devido a problemas colocados pela globalização, como a interdependência entre países e a acentuada concorrência econômica, que incita a busca pela eficiência escolar, ou melhor, otimização da performance. Charlot ressalta que as avaliações internacionais e os *rankings* acentuam esse efeito concorrencial e motivam a adoção do modelo “internacional”, adotado por sistemas de educação bem-sucedidos nas classificações educacionais internacionais:

A hierarquia internacional estabelecida por essas avaliações, que supostamente é a hierarquia da qualidade dos modelos escolares, está levando alguns países a adotar os padrões internacionais usados nessas avaliações, ou mesmo a introduzir em seus modelos os métodos organizacionais e pedagógicos que lhes parecem ser a fonte do sucesso dos países mais bem classificados: às convergências trazidas pela globalização

⁶²⁷ Tradução nossa: “Convergência internacional e diversificação interna dos modelos escolares”.

⁶²⁸ “*La globalisation tend ainsi à produire un double mouvement. D’une part, elle induit des convergences entre modèles scolaires nationaux (nettes, par exemple, entre la France et l’Angleterre). D’autre part, elle produit des différenciations scolaires internes à ces pays*” (CHARLOT, 2009, p.136).

somam-se os efeitos da transposição consciente e voluntária (CHARLOT, 2009, p.130, tradução nossa⁶²⁹).

Por isso, quando organizações internacionais como a OECD⁶³⁰ definem as competências-chave a serem avaliadas e classificadas por uma avaliação como o PISA, exercem grande influência à adoção da lógica das competências e habilidades, normatizando e realizando uma faceta da reforma educacional gerencial via conteúdo e relações pedagógicas.

Entre os efeitos de diferenciação, o autor ressalta a produção ou aprofundamento de diferenciações relacionais à desigualdade social, formulando três modelos possíveis, dentre os quais os dois países analisados pela presente pesquisa:

Primeiro, o modelo brasileiro: o sistema é dividido em duas redes, pública e privada, educando estudantes socialmente diferentes. [...] Em terceiro lugar, o modelo francês: dentro da própria escola pública, diferenciação de fato da qualidade das escolas e distribuição oculta de alunos socialmente diferentes em classes separadas (CHARLOT, 2009, p.136, tradução nossa⁶³¹).

Assim, no Brasil, no ensino básico e secundário observa-se a existência de duas escolas “a escola privada com fins lucrativos para as classes médias e uma escola pública, pouco apoiada pelas autoridades locais e nacionais, para o povo” (CHARLOT, 2009, p.135, tradução nossa⁶³²). Dessa forma, é evidente que as escolas públicas estudadas em territórios periféricos Região Metropolitana de São Paulo se endereçavam a alunos socialmente distintos dos que constituem a clientela das escolas privadas. Já no contexto francês, o *Lycée International d’Est Parisien* explicita de maneira bastante clara a diferenciação entre a qualidade de estabelecimentos públicos regulares e dos de excelência, que acaba por resultar em uma forma de triagem e escolarização diferenciada de alunos socialmente diferentes no interior de um mesmo sistema de ensino público universal. Interessante, nesse sentido, observar a resposta do diretor do *Collège Dora Maar* quando questionado, um pouco surpreso, a quem a educação pública era destinada na França: “A educação é voltada para todos, porque o objetivo é ser capaz de ‘fazer’ sociedade e [para] ‘fazer’ sociedade, é necessário que aprendamos todos juntos [...] e é por isso que a diversidade é importante” (E8, tradução nossa⁶³³). O diretor do *Lycée Suger* reiterou o direcionamento do ensino público à universalidade de alunos: “Todos. Todos os alunos que desejam. A educação pública [...] é a única que atende a todos os alunos” (E9, tradução nossa⁶³⁴). Porém, como sinalizado por Charlot (2009), interessa observar as diferenciações internas (entre estabelecimentos, entre *filières*, entre classes de alunos) do sistema público de ensino francês.

⁶²⁹ “La hiérarchie internationale établie par ces évaluations, qui est censée être celle de la qualité des modèles scolaires, amène certains pays à adopter les standards internationaux utilisés par ces évaluations, voire à introduire dans leurs modèles les modalités organisationnelles et pédagogiques qui leur semblent être la source du succès des pays les mieux classés : aux convergences induites par la globalisation s’ajoutent des effets de transposition consciente et volontaire” (CHARLOT, 2009, p.130).

⁶³⁰ A esse respeito, destaca-se também o livro realizado em conjunto por diversos pesquisadores – Christian Laval e Louis Weber (coordenação), Yves Baunay, Roser Cussó, Guy Dreux, Daniel Rallet – intitulado “*Le nouvel ordre éducatif mondial: OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*” (2002).

⁶³¹ “Premièrement, le modèle brésilien : éclatement du système en deux réseaux, public et privé, scolarisant des élèves socialement différents. [...] Troisièmement, le modèle français : à l’intérieur même de l’école publique, différenciation de fait de la qualité des établissements et répartition masquée d’élèves socialement différents dans des classes distinctes” (CHARLOT, 2009, p.136).

⁶³² “[...] l’école privée à but lucratif pour les classes moyennes et une école publique, mal soutenue par les autorités locales et nationales, pour le peuple” (CHARLOT, 2009, p.135).

⁶³³ “L’éducation elle est destinée à tout le monde parce que le but c’est de pouvoir faire société et faire société il faut qu’on apprenne tous ensemble [...] et c’est pour ça que la mixité est importante” (E8).

⁶³⁴ “Tous. Tous les élèves qui le souhaitent. L’éducation publique [...] c’est la seule qui prend tous les élèves” (E9).

Retomando Charlot, compreende-se que a globalização define um modelo de escola específico, relativo ao qual se estabelece uma norma e enquadram-se todas as escolas restantes como o “outro” modelo: “Ao mesmo tempo, porém, a globalização tende a dividir os modelos nacionais em duas escolas: uma de globalização e a outra” (CHARLOT, 2009, p.137, tradução nossa⁶³⁵). O *Lycée International* é a escola da globalização. O *Lycée Suger*, com suas inúmeras formações profissionais voltadas ao setor de serviço local/departamental é a outra escola, que manifesta vestígios das culturas e sistemas educacionais nacionais, que sobrevivem por vezes como “problemas ou resistências na escola em processo de globalização, como ponto de apoio para a escola dos mais pobres” (CHARLOT, 2009, p.137, tradução nossa⁶³⁶). O autor ressalta que no Brasil o modelo globalizado é representado pelas escolas privadas e pelas universidades públicas.

Citando Marilyn Osborn (2009) a respeito da resistência à mudança por parte de sistemas educacionais historicamente construídos⁶³⁷, indaga-se se países sem uma equivalente “tradição” e enraizamento do modelo escolar, como o Brasil, seriam mais suscetíveis a serem seduzidos por lógicas de mudança educacional, embalada pelo discurso de necessária melhoria e aproximação a sistemas escolares de grande performance, segundo resultados de avaliações internacionais. O apelo ao internacional, que construiu consenso e influenciou decisivamente a transformação escolar na França, como sinalizado por Laval *et al.* (2012), parece ser justificativa para a adoção de semelhantes medidas no Brasil.

O modelo escolar republicano francês, que influenciou inúmeros países em todo o mundo, caracterizado por Charlot como “universalista, racionalista e republicano, preocupado com a formação do cidadão crítico” (CHARLOT, 2009, p.131, tradução nossa⁶³⁸) é colocado em questão e adapta-se, crescentemente, à corrente internacional definida à competitiva economia do conhecimento europeia. E o Brasil constrói contemporaneamente as próprias leis, programas e ações que o submetem à mesma corrente, ao mesmo tempo em que se procura dar resposta às problemáticas educacionais básicas, ainda às voltas com a massificação: “Além disso, nestes países, a questão da escola está diretamente ligada à enorme desigualdade que estrutura a sociedade, de modo que o seu problema é proporcionar escolaridade a todos os jovens, construir ‘uma escola’ a nível nacional e integrar-se na globalização” (CHARLOT, 2009, p.135, tradução nossa⁶³⁹).

Assim, ao tratar de escolas públicas periféricas é necessário considerar que: “A necessidade de elevar o nível de educação de toda a população, que faz parte da agenda da globalização, leva à necessidade de atender essas populações, mas elas são frequentemente atendidas por medidas específicas” (CHARLOT, 2009, p.136, tradução nossa⁶⁴⁰).

⁶³⁵ “Mais, parallèlement, la globalisation tend à faire éclater les modèles nationaux en deux écoles: celle de la globalisation et l’autre” (CHARLOT, 2009, p.137).

⁶³⁶ “[...] problèmes ou résistances dans l’école en voie de globalisation, comme points d’appui de l’école des plus pauvres” (CHARLOT, 2009, p.137).

⁶³⁷ “[...] les attitudes et traditions nationales, profondément ancrées, sont, dans une certaine mesure, réfractaires au changement” (OSBORN, 2009, p.89).

⁶³⁸ “[...] universaliste, rationaliste et républicain, soucieux de la formation du citoyen critique” (CHARLOT, 2009, p.131).

⁶³⁹ “En outre, dans ces pays, la question scolaire est liée directement à l’énorme inégalité qui structure la société, de sorte que leur problème est à la fois de scolariser tous les jeunes, de construire ‘une seule école’ au niveau national et de s’insérer dans la globalisation” (CHARLOT, 2009, p.135).

⁶⁴⁰ “L’exigence d’élévation du niveau de formation de toute la population, qui fait partie du programme de la globalisation, amène à s’occuper de ces populations, mais elles sont souvent prises en charge par des dispositifs spécifiques” (CHARLOT, 2009, p.136).

4.2 As escolas em periferias metropolitanas enquanto alvo prioritário de desmonte e experimentações de avanço neoliberal

4.2.1 Periferias metropolitanas: entre pobreza e desigualdade de atendimento educacional

Conforme enunciado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990), o objetivo da equidade suscita a identificação de grupos que expressam a desigualdade educacional:

ARTIGO 3: UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQÜIDADE [...]

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. [...]

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, On-line).

Compreende-se, portanto, que ao colocar como grupos prioritários ao desenvolvimento da equidade educacional, “as populações das periferias urbanas”, estabelece-se a associação entre territórios de desigual promoção do direito à educação e territórios de desigual acesso ao direito à cidade. Deste modo, a transformação das políticas universalizantes em políticas focalizadas (LAUTIER, 2014) pressupõe a manutenção de um lugar específico a ser ocupado por cada classe social, do mesmo modo que configura alvos de ações diferenciadas.

Associação preliminar: pobreza como política urbana e a escola pública endereçada às classes populares

Inicialmente há de se reiterar o rompimento da aparente neutralidade da pobreza e inseri-la enquanto projeto de política urbana, que se territorializa em bordas de um ampliado perímetro urbano, nicho de específicos mercados. De modo análogo, a escola pública brasileira (com relativa exceção do ensino superior, em grande medida) demarca seu direcionamento ao crescente número de indivíduos que vivem em condições de pobreza urbana, ao mesmo tempo em que é sucateada e desmantelada, configurando-se, ao fim, uma escola “pobre” para “pobre”, comprometida com a manutenção de tal pobreza no limite possível da tensão social que ela provoca:

A pobreza é útil (ela permite a submissão da multidão ao favor, como modo de dominação privilegiado dos pobres), ainda que, demais, ela seja portadora de perigos (perigos reais, como revoltas e criminalidade, assim como simbólicos, como a degradação da imagem do poder público) (LAUTIER, 2014, p.465).

O termo “público” associado às políticas educacionais e também às escolas por estas originadas necessita de um esclarecimento quanto aos seus múltiplos sentidos. Adotam-se, pois, os sentidos empregados por Bruno Lautier (2014) de “público” enquanto o local de onde se parte (instituição proponente, condutora da política), enquanto coletividade a que se destinam e ainda um terceiro sentido, que diz respeito aos meios com que é executada:

As políticas públicas não seriam “públicas” somente pelo lugar (institucional) a partir do qual foram conduzidas; seriam, antes de tudo, uma modalidade – e uma modalidade até mesmo essencial – da relação entre Estado e sociedade. Essas políticas

seriam propriamente “públicas”, não só porque dizem respeito aos meios de ação do Estado sobre o espaço público, mas porque “publicizariam” seu objeto, já que, ao retirá-lo da esfera privada, poderiam projetá-lo na esfera pública, fazendo-os objetos legítimos de intervenção do Estado e tornando-os, assim, objetos “públicos” (LAUTIER, 2014, p.464).

Justamente entre público e privado situa-se a discussão realizada pelo referido autor, ao tratar das políticas públicas na América Latina. A esse respeito ressaltará as transformações em termos de focalização de tais políticas entre o período desenvolvimentista e os períodos subsequentes. Porém, já no desenvolvimentismo é identificado o germe de uma privatização do público, por meio do falseamento do intervencionismo estatal que se baseava em grande medida em mediações privadas.

Se até os anos 80 prevalecia, apesar das contradições do sentido “público” das mesmas, uma noção de direitos com caráter de universalidade, em alguma medida, posteriormente demarcou-se a focalização ou direcionamento das políticas contra a pobreza a públicos-alvo determinados. Segundo o autor, tais políticas tecem paralelos com o que se denominou “governo da miséria” na França do início a meados do século XIX. A moralização implícita nestas políticas focalizadas baseia-se assim em uma diferenciação entre o “bom pobre” e o “mau pobre”, definindo o primeiro como o pobre moral, humilde e que inspira a ajuda, o auxílio, considerando as contrapartidas, se houver⁶⁴¹. Deste modo, estabelece-se uma segunda distinção, entre

As políticas destinadas aos pobres “potencialmente produtivos” e as políticas destinadas aos “inúteis”. Para os primeiros, faz-se presente a dupla moral (como fundamento da intervenção daquele que oferece ajuda) e moralização (dos ajudados por sua inserção na esfera do trabalho). Essa dupla não opera unicamente no sentido da contenção; ela cria – se for utilizada a tese de Sen – espaços de liberdade, de subjetivação potencial.

Para os últimos, os “inúteis”, só resta a moral, sem que seja produzida uma moralização caracterizada por uma ajuda pelo trabalho – e há um risco sempre presente de que ela suscite a reivindicação de um direito (LAUTIER, 2014, p.466).

Segundo esta lógica, a educação comparece como possibilidade de capacitação e atribuição destes “inúteis” enquanto “produtores de algum bem em particular: eles mesmos [...] produtores de seu próprio capital humano”, dimensão através da qual “serão legitimamente (no registro moral) ajudados” (LAUTIER, 2014, p.466, 467).

Tal focalização das políticas sociais na América Latina aproxima-se do que Lautier identifica como “políticas ultrafocalizadas” ao longo dos anos 1990⁶⁴², que depois passariam a uma “focalização ampla” no final dos anos 1990 (LAUTIER, 2014, p. 464). As críticas a respeito de tais políticas destacaram, segundo o autor, duas dimensões distintas, porém entende-se que complementares: a designação de alvos prioritários passa por um filtro político, elegendo os que “têm mais peso político” como os mais visíveis (LAUTIER, 2014, p.467), e introduzindo o que se considera como uma dimensão de competição e necessidade de autopromoção do público-alvo a ter seu grau de necessidade avaliado; a “eficácia em despolitizar a questão da pobreza” (LAUTIER, 2014, p.467), a qual tem por base “a disjunção de dois problemas: o problema da ajuda aos pobres e o problema da luta contra a pobreza”, sendo o primeiro identificado com o

⁶⁴¹ Enquanto “o mau pobre considera a ajuda assistencial como uma obrigação e recusa a existência de contrapartidas a essa ajuda (inclusive e sobretudo do tipo *workfare*)” (LAUTIER, 2014, p.466).

⁶⁴² Dentre estas políticas Lautier identifica as políticas “que visavam a uma categoria precisa: crianças de escolas de certo tipo de zona geográfica [...]” (LAUTIER, 2014, p.467), informação que agrega à compreensão do processo de deslocamento de políticas públicas educacionais às periferias metropolitanas, por exemplo.

registro da moral, do trabalho social, da assistência e o segundo com o registro do crescimento econômico.

Percebe-se, pois, como a escola pública pode ser identificada nos dois registros: ao definir a demanda por novos estabelecimentos de ensino definem-se públicos-alvo específicos e a dimensão da saída da pobreza prossegue associada ao discurso ascensionista da educação, o qual, entretanto, é subtraído das possibilidades reais de sua concretização a partir do projeto escolar neoliberal, da escola empresa (LAVAL, 2004), o que se considera resultar em alvos prioritários das “novas políticas públicas educacionais” acompanhado da despolitização da dimensão da segregação escolar.

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, Lautier observa uma alteração das estratégias de governo dos pobres em alguns países latino-americanos, porém em um contínuo ao “tríptico moralização, tecnicização e despolitização da questão da pobreza” (LAUTIER, 2014, p.468). Tomando-se como exemplo a “substituição da ‘luta contra a pobreza’ pela ‘luta contra a vulnerabilidade’” (LAUTIER, 2014, p.468), passa-se da ajuda motivada pela compaixão, para uma “atenção paternal (o vulnerável que é ajudado a se ajudar e que é protegido enquanto continua frágil)” (LAUTIER, 2014, p. 468), assim como dialoga com a noção de empoderamento⁶⁴³ destes “pobres” em processo de superação de uma condição de vulnerabilidade. É sintomático desta alteração a difusão dos Programas de Transferência Condicionada de Renda (*Conditional Cash Transfer Programs- CCTP*), dentre eles o Bolsa Família no cenário brasileiro, programa que tem como uma das condicionalidades a assiduidade das crianças e adolescentes (de 6 a 15 anos no caso deste programa) à escola⁶⁴⁴. A educação comparece, pois, atrelada à renda, tanto da renda recebida pela família, portanto a escola vinculada a questões básicas de sobrevivência – reforçando a reinserção destes “pobres” pelo consumo e não pelo trabalho – quanto do imaginário de futura inserção destas crianças e jovens via trabalho, e enquanto mão de obra com alguma qualificação, com expectativa de incremento de renda. Programas do tipo CCTP configuram, portanto, custos modestos face ao PIB nacional, porém exercem grande peso político. Inclui-se também a discussão a respeito da moral que acompanha o auxílio, configurando uma dimensão educativa da dupla auxílio + moral (LAUTIER, 2014).

A criação da categoria “pobre” dá-se, portanto, a partir do endereçamento e designação destas políticas enquanto dimensão da luta contra a pobreza (LAUTIER, 2014, p.474), o que o autor identifica, pois, como políticas estigmatizantes. Estas, diferem, pois, das políticas públicas especializadas ao contexto das periferias urbanas até o final dos anos 1980 (dentre as quais a habitação, energia elétrica, água e esgoto) que eram dirigidas sobretudo aos “pobres”, porém sem constituírem políticas de luta contra a pobreza, visto que “seu fundamento não era o tratamento de uma forma de ‘governo’ específico a uma categoria criada ao mesmo tempo em que se instaura essa prática, mas uma problemática de integração em uma dinâmica social global e, portanto, de produção de cidadania” (LAUTIER, 2014, p. 474). As políticas focalizadas, por não se basearem em um fundamento da universalidade de acesso aos direitos que promovem, não correspondem a um objetivo de formação cidadã, o que, compreende-se, constitui apenas remediações de um problema que não se quer enfrentar em suas causas, em

⁶⁴³ Os programas de CCTP trabalham com a “estratégia de *empowerment* dos pobres: permitindo-lhes acessar um nível de recursos que ultrapassa a estrita necessidade alimentar e possibilitando que façam escolhas econômicas. E mais: deposita-se confiança para que façam seus cálculos racionais; a razão e a moral podem, enfim, ser conciliadas, já que os pobres podem, finalmente, mostrar que podem, eles também, constituir-se como *homines economici*” (LAUTIER, 2014, p.471).

⁶⁴⁴ Vide página do Ministério da Cidadania (BRASIL, 2019, On-line).

consonância à argumentação de Foucault (2008) a respeito das políticas sociais de regimes neoliberais.

4.2.2 Olhares sobre as escolas periféricas

Referencia-se a obra da socióloga Agnes Van Zanten, diretora de pesquisa do *Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS)*, “*L’école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*”⁶⁴⁵ (2001), a fim de lançar outros olhares às escolas periféricas em meios às dinâmicas concepções educacionais e às transformações urbanas, transpassadas pelo avanço neoliberal enunciado. A identificação da organização da atividade educativa por meio do papel central dos contextos locais parte de um sentido de “estruturação” enquanto vínculo dinâmico que estes contextos locais estabelecem entre os atores e as orientações sociais globais (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p.). Nesse sentido, justificam-se os estudos de caso enquanto método de análise que permite vislumbrar os processos que atravessam as escalas locais.

Defende-se em tal bibliografia, a princípio, que os discursos correntes a respeito da escolarização nos “*banlieues*” do contexto francês privilegiam o senso comum em enaltecer a violência dos alunos, as dificuldades de aprendizagem, o desconforto dos professores e os riscos de “desvio” dos estabelecimentos escolares e de seus bairros (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p.), deixando à sombra a experiência dos diferentes atores destes ambientes e as ações políticas e administrativas em torno dos mesmos.

Compreende-se a importância do que a autora (em conjunto com outros pesquisadores) identifica como razões para tal aparente invisibilização do que está em torno dos estabelecimentos escolares “periféricos”: perspectivas adotadas baseadas em convicções políticas e pedagógicas forjadas à partida, sem compreender a complexidade das transformações em curso; visão que tende a focar fenômenos isolados ao invés de analisá-los em relação uns com os outros; contentamento em constatar “a erosão do modelo de escola republicana sem buscar verdadeiramente compreender os processos emergentes destas zonas” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p., tradução nossa⁶⁴⁶).

Devido à compreensão de tais pontos fundantes dos discursos sobre as escolas em áreas periféricas que definiu o termo “*école périphérique*” a fim de designar “uma configuração escolar específica por causa das características de seu público, de certos recursos de seu funcionamento interno e das relações que ela mantém com o centro” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p., tradução nossa) além do desejo de propor “um outro olhar para a escolarização que acentua o papel das dinâmicas locais na reprodução e transformação dos sistemas escolares e, mais precisamente, sobre o papel de condução das interações entre as realidades educativas ‘marginais’ e as normas centrais” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p., tradução nossa⁶⁴⁷). Inclusa em tal denominação, encontra-se também o endereçamento de tais escolas periféricas às famílias de classes populares marginalizadas, dentre as quais as de origem imigrante se destacam (VAN ZANTEN, 2001).

⁶⁴⁵ Tradução própria: “Escola da Periferia: escolaridade e segregação na periferia”.

⁶⁴⁶ “[...] *l’érosion du modèle de l’école républicaine sans chercher véritablement à saisir les processus émergents dans ces zones*” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p.).

⁶⁴⁷ “*Cette notion désigne à un premier niveau une configuration scolaire spécifique du fait des caractéristiques de son public, de certains traits de son fonctionnement interne et des relations qu’elle entretient avec le centre. Mais il s’agit également, à un deuxième niveau et de façon plus fondamentale, de proposer un autre regard sur la scolarisation qui met l’accent sur le rôle des dynamiques locales dans la reproduction et la transformation des systèmes scolaires et, plus précisément, sur le rôle moteur de l’interaction entre réalités éducatives ‘marginales’ et les normes centrales*” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p.).

A autora chama a atenção aos anos 1980, a partir dos quais acentuou-se tal diferenciação social étnica e escolar do público-alvo dos estabelecimentos escolares periféricos, fator explicitado na definição de “zonas de educação prioritária”, que serão tratadas posteriormente. As associações territoriais entre a concentração da classe trabalhadora, a concentração dos estrangeiros/imigrantes, do parque social de habitação e da localização das zonas de educação prioritária reforçam a influência da divisão espacial das classes sociais nas escolas periféricas (VAN ZANTEN, 2001)⁶⁴⁸.

Destacam-se também as formas de seleção ou luta por manter os estudantes com melhor desempenho escolar, meios que se relacionam às políticas de educação prioritária. Assim, se os estabelecimentos escolares de maior reputação em geral contam com meios de selecionar seus estudantes, os estabelecimentos menos reputados tem que lutar entre si por manter seus melhores estudantes, o que é demonstrado como uma ação recorrente entre estabelecimentos em áreas ditas “sensíveis” ou em Zonas de Educação Prioritária, que aparece como uma “‘estratégia da pobreza’ frente à paleta de opções oficiais que oferecem os estabelecimentos mais reputados” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p., tradução nossa⁶⁴⁹).

A existência da “*carte scolaire*” no sistema educacional francês desempenha um importante dispositivo territorializante em tal contexto: a associação entre local de residência e escola a ser frequentada. No cenário francês Van Zanten sublinha, portanto, a importância dada aos pais à localização de suas residências, em busca de acessar escolas públicas “melhor frequentadas” ou escolas privadas (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p.):

Mas a precariedade e o desemprego levam a uma mudança no comportamento escolar das famílias menos dotadas financeiramente, para dar uma grande importância às condições de escolarização de seus filhos em seus projetos residenciais (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p., tradução nossa⁶⁵⁰).

Nesse sentido, Laval *et al.* (2012) manifestará a segregação escolar como fenômeno, em parte, da segregação residencial. A autora ressalta que a escola “não se contenta em reproduzir as diferenciações urbanas, mas é ela mesma produtora de diferenciações através de seu funcionamento interno” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p., tradução nossa⁶⁵¹).

De modo a elucidar o aspecto socioterritorial das escolhas familiares frente aos estabelecimentos escolares e seus respectivos setores público ou privado, Van Zanten reconhece que, comparativamente a outros países à época, a França tinha um número moderado de escolhas pelo setor educacional privado (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p.), para o qual o maior determinante é o capital econômico da família. Já as famílias do meio popular, com destaque aos imigrantes, são identificadas como pessoas que em geral aceitam as decisões advindas da administração do setor escolar público (apesar de reconhecidas como as mais propensas a atuar ativamente em matéria de escolarização).

⁶⁴⁸ Destaca-se, de modo análogo à correspondência territorial entre o *parc social des logements* e as escolas de educação prioritária francesas, a relação estabelecida entre a produção de MCMV e das escolas públicas paulistas. A existência e/ou criação de conjuntos habitacionais de interesse social é inclusive utilizada como critério prioritário à criação de novos estabelecimentos escolares em determinada região, visto que a maior parte das crianças e jovens destes conjuntos sociais são escolarizados na rede pública de ensino.

⁶⁴⁹ “[...] ‘*stratégie du pauvre*’ face à la palette d’options officielles qu’offrent des établissements plus réputés” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p.).

⁶⁵⁰ “*Mais la précarité et le chômage ont entraîné une modification des comportements vis-à-vis de l’école poussant également des familles moins bien dotées sur le plan financier à donner une plus grande importance aux conditions de scolarisation de leurs enfants dans leur projets résidentiels*” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p.).

⁶⁵¹ “[...] *Le fait que l’école ne se contente pas de reproduire les différenciations urbaines, mais est elle-même productrice de différenciations à travers son fonctionnement interne*” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p.).

Martine Fournier (2008) em resumo da obra de Nathalie Mons, "*Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle le bon choix?*"⁶⁵² (2007) explicita a transformação das políticas escolares francesas, as quais sinalizam que "um ponto de virada neoliberal está em ação, caracterizado pelo tríptico da descentralização, individualização do ensino, livre escolha de sua escola" (FOURNIER, 2007, On-line, tradução nossa⁶⁵³), transformações estas que demarcariam o "fim dos estados-nação docentes, acusados de ineficiência, incapacidade de se adaptar às transformações sociais e criticados por partidos de direita e de esquerda" (FOURNIER, 2007, On-line, tradução nossa⁶⁵⁴). Interessa, pois, fomentar o quadro de insatisfação geral face ao alarde de um suposto aprofundamento da ineficiência Estatal.

Quanto à questão da livre escolha da escola, de suma importância, é necessário abordá-la sob o ponto de vista da descentralização que esta representa face à "*carte scolaire*", que "supostamente [...] encarna o princípio republicano de igualdade de cada um com cada um no âmbito de uma oferta de educação pública equitativa no conjunto do território nacional, particularmente em matéria de escolarização secundária" (ROBERT, 2007, p.220). Esta, a partir dos anos 1980 foi alvo de contestações, que posteriormente resultaram em uma ressetorização:

Confrontada, a partir dos anos de 1980, com os já mencionados comportamentos cada vez mais consumistas de certas famílias, essa política de carta escolar, que exprime, por assim dizer, o "planejamento à francesa" em nível da educação, teve de se afrouxar e oferecer derrogações, em nome de uma maior liberdade e de uma melhoria do serviço público. De deslizes em deslizes, todos autorizados pelo Estado, surgiu o risco de que uma total desregulamentação se instaurasse e de que, na luta entre o "princípio patriótico" e o "princípio comercial" (como a descrevia um republicano do século XIX), este último levasse a melhor. Logo, depois de ter acompanhado e favorecido os afrouxamentos, o Estado, confrontado com as derivações ocasionadas notadamente nas grandes cidades e particularmente em Paris, decidiu "ressetorizar", isto é, voltar a uma aplicação mais estrita das regras, embora deixando ainda algumas margens de manobra controladas de modo que se chegasse a uma concorrência regulada, dominada por regras transparentes (fim dos anos de 1990) (ROBERT, 2007, p. 221).

Laval *et al.* (2012), a partir da apresentação das tentativas de supressão da *carte scolaire* em nome de justificativas múltiplas – "nova liberdade para as famílias, promover a igualdade de oportunidades, aumentar a diversidade..." (Cap.04, n.p., tradução nossa⁶⁵⁵) –, descrevem as várias formas de contornamentos da mesma, configurando um

[...] "mercado negro" da escola, no qual se encontram as estratégias das famílias, incluindo a escolha do local de residência ou mobilização familiar e relacional, e as instituições que desejam atrair os bons alunos jogando o jogo das opções e mantê-los através da construção de "boas classes", de acordo com uma estratégia defensiva muitas vezes praticada pelas instituições que estão menos bem colocadas no mercado (Cap.04, n.p., tradução nossa⁶⁵⁶).

⁶⁵² Tradução nossa: "As novas políticas educacionais. A França está fazendo a escolha certa?"

⁶⁵³ "[...] un tournant néolibéral est à l'œuvre, caractérisé par le triptyque décentralisation, individualisation des enseignements, libre de choix de son école" (FOURNIER, 2007, On-line).

⁶⁵⁴ "[...] la fin des États-nations enseignants, taxés d'inefficacité, d'incapacité à s'adapter aux transformations sociétales, et critiqués par les partis de droite comme de gauche, d'ailleurs..." (FOURNIER, 2007, On-line).

⁶⁵⁵ "[...] nouvelle liberté aux familles, de favoriser l'égalité des chances, d'améliorer la diversité..." (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

⁶⁵⁶ "[...] 'marché noir' de l'école, sur lequel se rencontrent les stratégies des familles, incluant le choix du lieu de résidence ou la mobilisation familiale et relationnelle, et les établissements qui désirent attirer les bons élèves par le

Avaliam, a partir desse mercado constituído, a construção, por parte da política educacional francesa, de "um liberalismo por omissão" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa⁶⁵⁷). Porém enunciam que a concorrência e a livre escolha, a despeito da *carte scolaire*, tem contribuído "à polarização social e étnica das instituições" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa⁶⁵⁸).

Os autores ressaltam o longo processo de flexibilização da *carte scolaire* em direção à constituição de um mercado escolar, cuja concepção encontra terreno fértil em meio a uma conjuntura de degradação das condições escolares:

Foi necessário, portanto, chegar a um certo ponto de não retorno na deterioração das condições de ensino em muitas escolas, ver se desenvolver a ansiedade geral das famílias quanto à escola, testemunhar a progressão dos comportamentos evasivos em alguns estabelecimentos e a insatisfação com as atribuições impostas num contexto de segregação urbana bem estabelecida, para que a situação amadurecesse o suficiente para abandonar a *carte scolaire* e entrar numa lógica de mercado (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa⁶⁵⁹)

O mercado escolar constitui, desta forma, "a implementação de uma racionalidade global incompatível com uma luta genuína e voluntária pela igualdade no campo da educação" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa⁶⁶⁰).

Ao comentar sobre as políticas educacionais no departamento de *Seine-Saint-Denis*, os autores questionam o tratamento "prioritário" afirmado pelas políticas escolares: "sabemos que não só não foram tratadas como 'zonas de educação prioritária', mas que, ao contrário, tiveram de suportar anos de subequipamento e subfinanciamento, que são bastante esclarecedores quanto à natureza do sistema escolar" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa⁶⁶¹).

Estabelece-se um ponto de aproximação entre a *carte scolaire* francesa e o contexto estadual paulista analisado, no qual há uma destinação das crianças às escolas segundo o endereço de residência declarado. Ressalta-se que tal sistema, para a maior parte das cidades do estado de São Paulo, já é informatizado e funciona a partir do georreferenciamento dos alunos e das unidades escolares segundo a disponibilidade de vagas para matrícula⁶⁶².

jeu des options et les garder par la constitution de 'bonnes classes', selon une stratégie défensive souvent pratiquée par les établissements les moins bien placés sur le marché" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

⁶⁵⁷ "[...] un libéralisme par omission" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

⁶⁵⁸ "[...] à la polarisation sociale et ethnique des établissements" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

⁶⁵⁹ "Il fallait donc atteindre un certain point de non-retour dans la dégradation des conditions d'enseignement de nombreux établissements, il fallait voir se développer l'inquiétude générale des familles à l'endroit de l'école, il fallait assister à la progression des conduites d'évitement de certains établissements et à l'insatisfaction à l'égard des affectations contraintes dans un contexte de ségrégation urbaine bien installée pour que la situation soit suffisamment mûre pour abandonner la *carte scolaire* et entre de plain-pied dans une logique de marché" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

⁶⁶⁰ "[...] la mise en oeuvre d'une rationalité globale incompatible avec une véritable lutte volontariste pour l'égalité dans le domaine de l'école" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

⁶⁶¹ "[...] on sait que non seulement ils n'ont pas été traités en 'zones d'éducation prioritaires', mais qu'ils ont au contraire eu à subir des années durant un sous-équipement et une sous-dotation tout à fait éclairants quant à la nature du système scolaire" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

⁶⁶² Segundo entrevista realizada com funcionário do Setor da Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares da Secretaria da Educação, soube-se que tal sistema foi implantado a poucos anos na Secretaria, permitindo o georreferenciamento da demanda de vagas e direcionamento dos alunos às escolas de acordo com o critério de proximidade das residências. Entretanto, uma funcionária da direção da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica ressaltou que apesar do critério geral do georreferenciamento, há outros fatores que influenciam na matrícula de alunos em outras escolas que não as indicadas pelo sistema: a necessidade de atendimento especial e/ou

Observou-se por meio das entrevistas realizadas a diretores/coordenadores dos estudos de caso, assim como a agentes internos à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que o princípio geral do direcionamento de um aluno a determinada escola deve-se sobretudo ao seu local de residência (em um raio de até 2km à escola mais próxima). Entretanto, em caso de vagas remanescentes são aceitos e atendidos, em quase a totalidade, os pedidos de transferência de vagas escolares⁶⁶³. Uma medida que abre espaço à liberdade de escolha também no cenário estadual paulistano.

Entretanto, não se observou paralelo com o contexto francês no que tange a preocupação dos pais com a localização de sua moradia face à oferta escolar do entorno, acredita-se que motivado por uma oferta escolar pública mais ou menos homogênea e considerada, de modo geral, de baixa qualidade, ou inferior à oferta educacional privada.

A “livre escolha” de críticos consumidores/investidores de capital humano tece relações com a já citada argumentação de Friedman a respeito do “vale educação” que o governo disponibilizaria aos pais para que estes escolhessem⁶⁶⁴ a escola de seus filhos, a partir da compreensão de que “a desnacionalização das escolas daria maior espaço de escolha aos pais” (FRIEDMAN, 1985, p.87). Porém, é necessário atentar que a “livre” escolha do estabelecimento escolar manifesta a dimensão do controle pelo mercado.

Retomando a definição de “*école périphérique*” de Zanten (2001), ressalta-se a existência de mecanismos da diferenciação territorial das políticas educacionais e também entre estabelecimentos de contextos urbanos distintos, apesar dos princípios que buscam (ao menos idealmente) garantir a igualdade territorial. O conceito de “escola periférica” agrega, pois, um sentido de desigualdade socioterritorial, resultante da tradução em termos espaciais de diferenciações sociais das populações escolares. Tal terminologia configura-se portanto como uma “noção explicativa de formas específicas de dominação via escola” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p., tradução nossa⁶⁶⁵) no caso específico da sociedade francesa contemporânea, embora acredita-se que seja explicativa também de outras sociedades e realidades contemporâneas.

A noção de segregação urbana seria, nesse sentido, propícia a fim de compreender as políticas estatais que produzem separação, concentração e marginalização de grupos sociais específicos. No caso metropolitano de Paris, a associação entre concentração espacial de certas classes e/ou grupos sociais específicos e as desiguais ofertas de acesso a um sistema escolar por si também hierarquizado se traduzem em um histórico processo de diferenciação territorial: ainda nos anos 1950 percebia-se a concentração de escolas “*lycées*” gerais e técnicas em Paris

acessibilidade (pois, neste caso, a criança será encaminhada a uma escola que atenda esta dimensão da acessibilidade) e a coincidência de irmãos, pois procura-se matricular irmãos em uma mesma escola, a fim de facilitar os deslocamentos e acompanhamentos das crianças por parte dos pais, responsáveis e/ou irmãos mais velhos. Nestes casos de exceção, muitas vezes as crianças são encaminhadas a outras instituições de ensino, que não as primeiras opções segundo a lógica territorial.

⁶⁶³ Funcionário da direção da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica ressaltou a possibilidade de escolha dos alunos, pais ou responsáveis, quanto à unidade escolar, a partir da abertura, em janeiro, de uma inscrição de “transferência”. Os pedidos de transferência são atendidos segundo dois critérios de prioridade: se houve mudança de endereço a solicitação é respondida de imediato, porém se é uma questão de escolha/preferência, a solicitação é atendida mediante existência de vaga remanescente na escola almejada. Porém, informou que cerca de 80% das solicitações de transferência são atendidas.

⁶⁶⁴ No estado de São Paulo, dentre outros do contexto nacional, há regras de setorização da matrícula de alunos em escolas públicas, pois a rede pública (com exceção de estabelecimentos federais, militares ou técnicos) não pode, legalmente, selecionar os estudantes.

⁶⁶⁵ “[...] *comme une notion explicative des formes spécifiques de rapports de domination via l’école dans la société française contemporaine*” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p.).

e em comunas no oeste desta, enquanto outras formas de ensino (primário, pós-primário, superiores e complementares) localizavam-se nas comunas mais desvalorizadas do norte e leste (VAN ZANTEN, 2001). A posterior unificação entre ensino secundário e a transformação de estabelecimentos em “*collèges*” e “*lycées*” uniformizou os estabelecimentos escolares (a nível nacional), porém na prática aprofundou a hierarquização entre os estabelecimentos deste sistema único.

A diferenciação territorial entre classes sociais também se manifesta de modo bastante representativo a partir dos anos 1970 na região parisiense, entre comunas burguesas, com maior concentração de estabelecimentos privados de ensino, e comunas populares nas quais a quase totalidade de estabelecimentos eram públicos e/ou da esfera comunal, diferenciação que em Paris também se expressa nos “*arrondissements*”⁶⁶⁶. Alinhado à diferencial distribuição espacial dos estabelecimentos escolares e grupos sociais observa-se semelhante situação em relação aos professores, sendo que regiões de “*banlieues*” concentram os profissionais mais jovens e com mais mobilidade no sistema, assim como, em geral, os com menor titulação. A esse respeito, percebem-se os vínculos com o contexto educacional brasileiro, no qual observou-se nas visitas aos estudos de caso que grande parte dos professores e, em especial, dos coordenadores/diretores eram jovens, tendo assumido os respectivos cargos há poucos meses.

Se as discriminações e segregações territoriais negativas se fazem presentes, destaca-se a importância do processo de tomada de consciência a nível local da existência de tais diferenciais socioespaciais, com destaque à greve de professores de 1998 em *Seine-Saint-Denis*, a qual recebeu muito apoio de manifestações de estudantes, pais e outros envolvidos ao sistema escolar, neste considerado como o “departamento ‘mais maltratado da França’ segundo o então ministro da Educação, Claude Allègre” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p., tradução nossa⁶⁶⁷).

Assim sendo, a autora defende como uma das hipóteses centrais a de que a desigual distribuição dos setores, opções e meios materiais e humanos de ensino contribuem ao engendrar das desigualdades de acesso aos conhecimentos. Se em um primeiro momento afirma ter defendido a aplicação homogênea de programas nacionais em todo o território (VAN ZANTEN, 2001) como garantia de uma igual homogeneidade da distribuição de saberes, passou depois a ponderar as distinções entre estabelecimentos, ao considerar a distância entre currículo formal e real, a forma com que os professores interpretam as instruções e recomendações oficiais assim como a distância entre as exigências dos programas e as capacidades dos estudantes (vistas pelos professores).

A autora destaca, neste sentido, as consequências negativas do “*school mix effect*” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p.) à autoestima de muitos estudantes, porém enunciando que a homogeneidade pode ser ainda mais negativa, devido à verdadeira constituição de classes de nível, que contribuem à “adaptação inferior das expectativas dos professores e reforça a influência dos alunos menos comprometidos às atividades acadêmicas” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p.)⁶⁶⁸.

⁶⁶⁶ “À Paris, on observe des écarts importants en fonction des arrondissements: alors que plus de 50% des élèves sont scolarisés dans le privé dans le VI et le VII, moins de 20% des élèves le sont dans le XIV, le XIII, le XII, le XIX et le XX. En banlieue, les écarts sont très importants entre des communes bourgeoises qui scolarisent plus d’un tiers des élèves dans le privé (Boulogne-Billancourt, Neuilly-sur-Seine, Nogent-sur-Marne, Versailles) et des communes ouvrières où l’enseignement privé est très faiblement représenté ou inexistant” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p.).

⁶⁶⁷ “[...] le département ‘le plus maltraité de France’ d’après le ministre de l’Éducation d’alors, Claude Allègre” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p.).

⁶⁶⁸ “[...] les effets de l’homogénéité des groupes faibles, qui prédominent dans les établissements périphériques em raison de la concentration résidentielle des populations, mais aussi des politiques de constitution de ‘classes de niveau’, semblent bien plu négatifs [...] em raison de l’adaptation des attentes des maîtres et de la faible émulation

Nestas periferias, baseadas em normas escolares centrais, a dificuldade de relação com a realidade periférica reforça o afastamento dos alunos em relação a escola,

Diante da incapacidade da escola em obter a adesão dos estudantes aos valores, a cultura e a organização social dominada pelo centro, a tentação é forte para que eles se voltem para a vizinhança/bairro, onde possam ser implantadas as lógicas parcialmente autônomas dos dominados, ou seja, crenças, trocas culturais e modos de organização, tais como grupos que reforçam a integração local, mas reduzem a capacidade de integração na sociedade nacional (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p., tradução nossa⁶⁶⁹).

Tal afastamento em relação à escola motiva ainda mais a vulnerabilidade social de tais ambientes de ensino, assim como incentiva lógicas de ação específicas nas escolas.

Relacionado a isto, Van Zanten evidencia as dinâmicas competitivas entre estabelecimentos, tratando a respeito de uma “escala de reputação” entre estabelecimentos escolares:

Os estabelecimentos são desigualmente e diferentemente afetados por sua inscrição nos espaços de concorrência com base na intensidade da competição, mas também de sua posição em uma escala de reputação relacionada aos resultados e seu público. Este modelo distingue quatro tipos de lógica de ação (renda, conquista, diversificação e adaptação) (VAN ZANTEN, 2001, Postface, n.p., tradução nossa⁶⁷⁰).

Os estabelecimentos periféricos, neste quadro competitivo assumem, de modo geral, posições definidas, que bem demarcam sua condição periférica:

Os estabelecimentos da periferia adotam principalmente lógicas de adaptação ou diversificação. A adaptação caracteriza os mais evitados entre eles, que acolhem a partir de então, um público de baixa renda e principalmente desfavorecido, que perdeu a esperança de melhorar sua reputação e está em uma situação de desistência da dinâmica competitiva local, que caminha de mãos dadas com o foco na socialização e não na aprendizagem dos alunos, mas também pode, raramente, criar formas de mobilização pedagógica. As instituições de melhor reputação, que buscam evitar a todo custo sua guetização, se inscrevem sobretudo numa lógica de diversificação. Eles agem de tal forma a fazer desaparecer ou esconder a existência de problemas de disciplina, mas acima de tudo para desenvolver uma oferta segmentada com, além das classes “normais” ou orientadas para o cuidado de alunos em dificuldade, classes permitindo aos bons alunos seguir percursos protegidos (VAN ZANTEN, 2001, Postface, n.p., tradução nossa⁶⁷¹).

entre camarades plus orientés vers des activités déviantes que vers des activités académiques” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p.).

⁶⁶⁹ “[...] face à l’incapacité de l’école à obtenir l’adhésion des élèves aux valeurs, à la culture et à l’organisation sociale dominée par le centre, la tentation est forte pour ces derniers de se tourner vers le quartier où peuvent se déployer des logiques partiellement autonomes des dominés, à savoir des croyances, des échanges culturels et des modes d’organisation comme les bandes qui renforcent l’intégration locale, mais réduisent la capacité d’intégration à la société nationale” (VAN ZANTEN, 2001, Introd., n.p.).

⁶⁷⁰ “Les établissements sont inégalement et différemment affectés par leur inscription dans des espaces de concurrence en fonction de l’intensité de la compétition, mais aussi de leur position dans une échelle de réputation liée à leurs résultats et à leur public. Ce modèle distingue quatre types de logiques d’action (de rente, de conquête, de diversification et d’adaptation)” (VAN ZANTEN, 2001, Postface, n.p.).

⁶⁷¹ “Les établissements de la périphérie adoptent majoritairement des logiques d’adaptation ou de diversification. L’adaptation caractérise les plus évités d’entre eux qui, accueillant dès lors un public majoritairement défavorisé et en échec, ont perdu tout espoir d’améliorer leur réputation et se mettent en situation de retrait par rapport aux dynamiques concurrentielles locales, ce qui va solvante de pair avec une focalisation sur la socialisation plus que sur les apprentissages des élèves mais peut aussi, plus rarement, susciter des formes de mobilisation pédagogique. Les établissements de meilleure réputation, qui cherchent à éviter à tout prix leur ghettoïsation, s’inscrivent, quant à eux,

Infere-se, neste sentido, que uma das influências neoliberais no lidar para com os estabelecimentos escolares em territórios periféricos diz respeito aos métodos de ativação destes estabelecimentos periféricos dentro do quadro concorrencial, ainda que esta lógica de competição resulte no aprofundamento de suas desigualdades e das dinâmicas de segregação socioespacial. Os sistemas avaliativos (regionais, estaduais, nacionais e internacionais), a lógica compensatória ou punitiva de acordo com as notas obtidas em tal sistema, a difusão das notas em uma estratégia estigmatizante, os métodos institucionais de melhoria de resultados e de sucesso escolar, as formas de engajamento e responsabilização dos docentes, dos diretores e das famílias pelo sucesso ou “fracasso” escolar são vistos como estratégias úteis à tal finalidade de ativação.

Apesar de lógicas difundidas em todo o mundo, atenta-se para as influências mais graves por estas exercidas nos territórios periféricos, enquanto alvos prioritários, que somam segregações escolares às sociais, econômicas e urbanas. Aos estabelecimentos periféricos não está no horizonte da “ativação” o pertencimento aos estabelecimentos de mais alta reputação e atratividade, mas sua adequação ao jogo, no seu “estrato” correspondente, de modo a manter a reprodução social.

4.2.3 Entre políticas de educação prioritária

Políticas de educação prioritária na França

Se no Brasil persiste um direcionamento e endereçamento social e territorial das políticas públicas educacionais não totalmente declarado, na França se observa de mais claro a territorialização das políticas públicas educacionais. Exemplar da territorialização das políticas educacionais associadas às populações e unidades espaciais periféricas evoca-se à discussão a Política de Educação Prioritária na França. Segundo página web do Ministério de Educação Nacional e da Juventude (*Ministère de L'Éducation Nationale et de la Jeunesse*), além das Zonas de Educação Prioritárias (ZEP) estruturou-se a Rede de Educação Prioritária (REP), “projetada principalmente como uma estrutura de compartilhamento de meios e coordenação de práticas” (CUVIER, 2001, p.41, tradução nossa⁶⁷²). Observa-se, desde a condução inicial (1981) das Zonas de Educação Prioritária, que a maior parte dos estabelecimentos identificados como ZEP localizavam-se sobretudo à leste, nordeste e sudeste da região administrativa de *Île-de-France*.

Destaca-se a constituição da política educacional prioritária francesa com forte influência da semelhante política britânica, das Zonas de ação educativa (EAZ), que corresponderiam a um intenso apelo às parcerias empresariais locais. Além desta medida, o *Education Act* de 1980 e o *Educational Reform Act* de 1988 “previam ajudas financeiras para escolarizar crianças das classes populares em boas escolas particulares”, assim como a criação de “‘colégios tecnológicos citadinos’ independentes, financiados em parte pelas empresas, e a instauração de um *local management of schools* que torna os estabelecimentos amplamente autônomos, financeiramente” (LAVAL, 2004, p.160). Reforça-se assim, por detrás de um argumento democrático, da possibilidade de diversidade de escolha, a lógica competitiva e

plutôt dans une logique de diversification. Ils agissent de sorte à faire disparaître ou à cacher l'existence de problèmes de discipline, mais surtout à développer une offre segmentée avec, à côté des classes 'normales' ou orientées vers la prise en charge d'élèves en difficulté, des classes permettant aux bons élèves d'y poursuivre des parcours protégés” (VAN ZANTEN, 2001, Postface, n.p.).

⁶⁷² “[...] pensée prioritairement comme structure de mutualisation des moyens et de coordination des pratiques” (CUVIER, 2001, p.41).

segregacionista, perceptível por meio da “importância dos efeitos social e eticamente seletivos da escolha”, como afirmado anteriormente:

Não é tanto por razões de método pedagógico, de criatividade e de inovação que os pais escolhem, como os inovadores pedagógicos queriam acreditar ainda há pouco, mas por razões de “frequentação”, quer dizer, do meio social de recrutamento, que, aos olhos das famílias, condiciona o clima da aprendizagem escolar e da educação. (LAVAL, 2004, p. 161).

Refazendo o percurso de tais políticas prioritárias de educação, observa-se sua inserção na Europa entre os anos 1970 e 1980, a partir dos primeiros exemplos advindos dos Estados Unidos (ROCHEX, 2011), enquanto demonstrativo da insustentável esperança de democratização simbolizada pelo modelo de sistema escolar unificado⁶⁷³ (*comprehensive school*). Assim sendo, as políticas educacionais prioritárias almejavam que não houvesse:

Mais (ou menos) esquecidos do progresso social e escolar. Em grande parte, elas repousam sobre uma problemática de tipo compensatório conforme a qual, sendo a igualdade de acesso insuficiente para garantir a igualdade das oportunidades, seria necessário compensar, por um reforço da ação, dos meios e da pertinência social da instituição escolar, os déficits ou carências de ordem cultural, linguística ou intelectual que sofreriam os alunos impossibilitados de obter proveito da oferta escolar (ROCHEX, 2011, p.872).

Visando, supostamente, a igualdade de acesso, tais políticas acabam por atuar em três frentes complementares relacionadas ao fracasso escolar: as populações, os territórios em que tais populações vivem de modo preponderante, os estabelecimentos escolares. A “abordagem deficitarista” (ROCHEX, 2011, p.872) nivela, pois, por baixo, as unidades educacionais de um sistema, que parece crescentemente considerar a máxima da democratização dos diagnósticos acima da democratização das políticas sociais em si próprias.

Além da focalização, há de se levar em conta, portanto, a importância das etapas de “diagnóstico” e da “divulgação” dos resultados escolares que a antecedem. Por meio do diagnóstico, identificam-se e delimitam-se populações a serem tratadas com políticas específicas, focalizadas. São populações-alvo, que por meio das pesquisas e avaliações concernentes ao diagnóstico são de fato criadas como tal. Assim, a população “pobre”, “migrante”, de “minorias étnicas” acaba por somar outro “selo” que as legitima como população-alvo de educação prioritária ou de ação educacional especial. Visibiliza-se o diagnóstico relativo à população escolar, e não as causas que as inserem nas categorias determinadas por tal avaliação.

Segundo Rochex (2011), as primeiras experiências de políticas prioritárias educacionais ainda se embasam no Estado assumindo o papel de educador, enquanto propositor e ordenador das políticas relativas à educação. Porém, a forte entrada do ideário neoliberal no campo educacional, com o correspondente enaltecimento da dimensão da escolha de produtos escolares em competição e submetidos a constantes avaliações de desempenho acaba por dar lugar a um Estado avaliador à serviço do mercado escolar, que por sua vez, corresponde aos objetivos “educacionais-mercado-lógicos” de grandes organizações internacionais como a OCDE.

A segunda fase das políticas de educação prioritária, corresponde ao avanço da discussão de equidade, a qual parece ir além da noção de igualdade, ao focalizar a “aquisição por todos de um conjunto mínimo de saberes e competências (*key competencies*) considerados fundamentais para permitir que cada um, particularmente os mais necessitados, evite a

⁶⁷³ “[...] modelo da *comprehensive school* ou do colégio único” (ROCHEX, 2011, p.872).

exclusão social e encontre um lugar em nossas sociedades em evolução” (ROCHEX, 2011, p.874). Com tal preocupação central, o segundo modelo das políticas prioritárias enfoca a inclusão social e justifica a associação entre políticas públicas distintas, porém complementares em tal objetivo de luta face à exclusão social:

A referência política não é tanto o objetivo de uma sociedade menos desigual, mas, antes, o esforço de caminhar para uma sociedade em que todos os cidadãos teriam um acesso garantido ao mínimo de bens sociais (renda, saúde, competências...) necessário para que se sintam incluídos num empreendimento social comum, esforço que se deve referir particularmente a todos os grupos sociais ou territórios onde as dificuldades relativas ao emprego e à renda, à saúde, à moradia e à escolaridade convergem para produzir uma concentração de exclusão que constitui uma ameaça à ordem ou à coesão social. Considera-se que a educação pode e deve exercer um papel essencial para garantir a inclusão social; as políticas educativas devem, consequentemente, inscrever-se num quadro político global de convergência e sinergia entre as diferentes políticas setoriais visando às populações e aos territórios mais expostos às lógicas ou ao risco de exclusão (ROCHEX, 2011, p.875).

Deste modo, as políticas prioritárias desta segunda fase acabam por secundarizar as dimensões educativas frente à urgência da dimensão social, o que poderia corresponder a uma compreensão despolitizada do território, menos como potência transformadora e mais como substrato de problemas a serem controlados, geridos:

As PEP⁶⁷⁴ dessa segunda idade, consequentemente, veem sua dimensão escolar ou educativa inscrever-se, ou até mesmo, como temem certos analistas, diluir-se ou dissolver-se numa dimensão social mais global. Se elas conservam uma referência e um modo de mirada territorial, o território não é mais considerado como espaço de recursos possíveis para a construção de uma nova ordem social, menos desigual e mais emancipadora, mas como um espaço de problemas, até mesmo de ameaças para a ordem social, e como quadro e conjunto de dispositivos político-institucionais permitindo ao Estado exercer sua ação reparadora e seu poder de controle social sobre as populações em questão, com um propósito mais pacificador que democratizante (ROCHEX, 2011, p.875).

Portanto, é importante considerar o fator ameaça à ordem social à criação das políticas prioritárias em territórios considerados “problemáticos” ou “vulneráveis”.

Uma terceira fase culminaria na “supressão da referência aos territórios em proveito de uma referência às populações ou, antes, aos indivíduos” (ROCHEX, 2011, p.876), por meio da utilização da denominação de “grupos de risco” para os quais dever-se-ia maximizar as oportunidades de sucesso escolar, por meio da “fragmentação e multiplicação tanto dos programas e dispositivos [...] como das categorias de população visadas” (ROCHEX, 2011, p.876). Este momento,

Trata-se de uma nova configuração em que a visada compensatória, os objetivos de luta contra as desigualdades e de transformação democrática dos sistemas escolares não parecem mais estar na ordem do dia, e em que os discursos e as orientações políticas acentuam, de agora em diante, por um lado, uma abordagem individualista visando à maximização das possibilidades de sucesso de cada um, e, por outro, uma abordagem social com o objetivo de não afastar nenhum aluno da escola sem que ele esteja dotado dos conhecimentos e das competências de base necessárias para evitar a exclusão (ROCHEX, 2011, p.877).

⁶⁷⁴ Políticas de Educação Prioritárias, segundo conceituação do autor.

Percebe-se, na argumentação de Rochex, semelhanças à argumentação de Laval *et al.* (2012), ao ressaltarem a demanda, por parte do mercado de trabalho, de uma qualificação mínima a todos os trabalhadores, ou melhor, um conjunto de competências de base:

É certo que o capital ainda deve reproduzir uma força de trabalho pouco qualificada para ocupar o número cada vez maior de cargos correspondentes a um trabalho mal pago, desprezado e precário. Mas mesmo esses empregos exigem "habilidades" e disposições que não são as mesmas que se esperava da força de trabalho industrial e mineira de outrora. O crescimento dos empregos de serviços, a importância das novas tecnologias de comunicação, a integração das funções de produção/venda/pós-venda nas empresas e, mais genericamente, as condições simbólicas mínimas de "integração" em nossas sociedades, pressupõem uma "formação educacional mínima" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap. 03, n.p., tradução nossa⁶⁷⁵).

Porém, para além da qualificação mínima exigida aos sistemas escolares, constituem-se formações de excelência destinadas a formar trabalhadores altamente qualificados, que ocuparão outro estrato da divisão do trabalho. Reitera-se ainda a adequação da abordagem individualista ao panorama neoliberal empresarial incentivado no plano educacional.

Na França, o caminho da desregulação das políticas sociais educacionais e da focalização das mesmas teve que levar em conta a bagagem histórica da citada carta escolar, que desde 1963 orientava os estabelecimentos a partir das diferentes zonas de residência. Se as liberalizações, flexibilizações e violações sucessivas deste instrumento são inegáveis, por outro lado também o são os efeitos de sua relativa permanência, somados à política de educação prioritária. Esta, por meio das Zonas de Educação Prioritárias (ZEP), "pretendeu reequilibrar as condições de ensino entre os estabelecimentos e, se essa política é modesta, ela não foi, sem dúvida, totalmente nula em seus efeitos" (LAVAL, 2004, p.167). Porém,

[...] o princípio constitutivo das ZEP, a "discriminação positiva" importada da Inglaterra dos anos 1960 e dos políticos democratas americanos (dar mais aos que têm menos), ia oficialmente contra a criação de uma escola com duas velocidades, mas uma "discriminação negativa", mais silenciosa, cujos efeitos aparecem cada vez mais devastadores, se desenvolvia paralelamente devido ao evitar crescente pelas classes médias dos estabelecimentos julgados "mal frequentados" (LAVAL, 2004, p.167-168).

Segundo publicação do *Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance* (DEPP) do *Ministère de l'Éducation Nationale*, a trajetória das políticas de educação prioritária na França pode ser assim resumida:

Foi iniciado em 1981 com a criação de zonas de educação prioritárias (ZEP). Na volta às aulas de 1999, o mapa prioritário da educação foi redefinido e uma nova estrutura foi acrescentada: a rede de educação prioritária (REP). No início de 2006, em vez das redes existentes na educação prioritária (ZEP e REP), foram formadas 254 redes "Ambição de sucesso" (RAR) e em seguida as redes chamadas de "desempenho escolar" (RRS). Finalmente, desde o início do ano letivo de 2011, as "Escolas, colégios, escolas secundárias para a ambição, inovação e sucesso" (Éclair) tornaram-se o "centro das políticas nacionais de educação para a igualdade de oportunidades". (*Programa Vademecum Lightning*). Experienciada em 105 instituições, quer seja ou não na educação prioritária, na volta às aulas de 2010 (Circular nº 2010-096 de 7 de

⁶⁷⁵ "Certes, le capital doit encore reproduire un salariat peu qualifié pour occuper les postes toujours aussi nombreux correspondant à un travail mal payé, méprisé, précaire. Mais même ces emplois supposent des 'compétences' et des dispositions qui ne sont pas les mêmes que ce qui était attendu de la main-d'oeuvre industrielle et minière d'antan. La croissance des emplois de services, l'importance des nouvelles technologies de la communication, l'intégration des fonctions production/vente/après-vente dans les entreprises, et plus généralement les conditions symboliques minimales d' 'intégration' dans nos sociétés, supposent un 'bagage scolaire minimal' " (LAVAL *et al.*, 2012, Cap. 03, n.p.).

julho de 2010), foi estendida para quase todo o RAR na volta às aulas de 2011 (245 colégios RAR de 254 fazem parte do dispositivo *Éclair*). O perímetro da educação prioritária evoluiu com base em "um índice social único que permite medir as dificuldades encontradas pelos alunos e seus pais e suas consequências para o aprendizado". Assim, no início do ano acadêmico de 2014, essa reformulação englobou, de forma experimental, as 102 redes ditas de educação prioritárias prefiguradas (REP+). Em setembro de 2015, esse sistema foi estendido para as redes REP e REP+. Uma rede reúne um colégio e as escolas do seu setor. A importância da rede é assim reafirmada (FRANÇA, 2018, p.4, tradução nossa⁶⁷⁶).

Figura 190 | Linha do tempo das políticas de educação prioritárias na França.

Fonte: França, *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse* (2018, p.4).

Laval (2004) enuncia este endereçamento de políticas escolares a populações definidas, por meio da análise da inserção de lógicas neoliberais relativas à liberdade de escolha e aos critérios de seleção/recrutamento dos estudantes, as quais reiteram o distanciamento de classe e os efeitos segregacionistas da escola pública:

Os efeitos segregacionistas, a constituição de guetos escolares reservados às crianças pobres e estrangeiras, a deterioração das condições de ensino que se observa, correspondem a uma maneira renovada, reforçada, indireta, mobilizando todos os recursos familiares de reproduzir as desigualdades sociais (LAVAL, 2004, p. 184).

A escola pública comporia, pois, “um sistema de diferenciação e de exclusão legítima, ou seja, como um mecanismo suplementar de reprodução de classes particularmente temível” (LAVAL, 2004, p.184). O “livre” mercado escolar contribui por fazer do “sistema escolar, mesmo quando

⁶⁷⁶ “Elle a été initiée en 1981 avec la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP). À la rentrée 1999, la carte de l'éducation prioritaire a été redéfinie et une nouvelle structure ajoutée : le réseau d'éducation prioritaire (REP). À la rentrée 2006, en lieu et place des réseaux existants dans l'éducation prioritaire (ZEP et REP), ont été constitués les 254 réseaux 'Ambition réussite' (RAR) puis les réseaux dits 'de réussite scolaire' (RRS). Enfin, depuis la rentrée 2011, le programme 'Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite' (Éclair) est devenu le 'centre des politiques de l'éducation nationale en faveur de l'égalité des chances' (Vademecum Programme Éclair). Expérimenté sur 105 établissements, relevant ou non de l'éducation prioritaire, à la rentrée 2010 (Circulaire n° 2010-096 du 07 juillet 2010), il a été étendu à la quasi-totalité des RAR à la rentrée 2011 (245 collèges RAR sur 254 font partie du dispositif Éclair). Le périmètre de l'éducation prioritaire a évolué en s'appuyant sur 'un indice social unique permettant de mesurer les difficultés rencontrées par les élèves et leurs parents, et leurs conséquences sur les apprentissages'. Ainsi, à la rentrée 2014, cette refonte a concerné, de façon expérimentale, 102 réseaux dits d'éducation prioritaire préfigurateurs (REP+). À la rentrée 2015, ce dispositif a été étendu aux réseaux REP et REP+. Un réseau regroupe un collège et les écoles de son secteur. L'importance du réseau est ainsi réaffirmée” (FRANÇA, 2018, p.4).

ainda público, um sistema segregacionista” (LAVAL, 2004, p. 183) que reforça a intrínseca luta de classes, via “separação dos grupos sociais e étnicos no espaço, nas práticas sociais, no habitat, na escolarização” (LAVAL, 2004, p.183).

Destaca-se que as ZEP francesas tiveram seus critérios de definição alterados ao longo de seus mais de 30 anos de existência. De acordo com entrevista concedida por Sylvain Broccolichi à Revista Educação (2014, On-line), nos últimos anos o critério que prevalece nesta definição são as características sociais das famílias, considerando, por exemplo, mais o nível de estudo dos pais do que propriamente a renda familiar, para a maior parte da população. O pesquisador também ressaltou, em tal entrevista, as diferentes estratégias adotadas em tais territórios de educação prioritária, entre redução de alunos por sala, apoios específicos aos grupos de alunos e a partir de 2006, a criação de equipes pedagógicas (entre professores e assistentes) para definirem o método pedagógico a ser adotado por zona, tal como o enfoque nos primeiros anos do ensino primário, o trabalho em grupos de acordo com a dificuldade, entre outras (BROCCOLICHI, 2014). Porém, tal pesquisador também reconhece um efeito perverso desta política prioritária “pelo risco de estigmatização das escolas”:

A “etiqueta” ZEP se associa à ideia de dificuldade, de piores resultados, o que é muito inquietante para os pais. Eles podem não querer matricular o filho nessa escola, pois ela já é vista como um problema. É um risco que existe porque é um estigma mais forte que o benefício das políticas, que de fato são muito fracas. Acredito que os benefícios têm de existir e serem distribuídos segundo os critérios, mas sem necessariamente criar essa categoria. Esse problema se reflete mais nas zonas urbanas, porque os alunos que têm desempenho melhor fogem do ZEP, o que acaba baixando ainda mais o desempenho dessas escolas, já que ficam de fato os alunos que têm piores resultados (BROCCOLICHI, 2014, On-line).

Sublinha-se, desta forma, o papel das políticas de educação prioritária em reforçar os efeitos segregacionistas que já operam na grande maioria das escolas em territórios periféricos, sem que se ponderem “as desvantagens que justificam a existência de uma política de educação prioritária” (BROCCOLICHI, 2014, On-line).

Quanto ao contexto francês após a década de 1990, Rochex (2011) identifica uma dupla estratégia, de ampliação do acesso à cultura para os alunos de bairros mais desfavorecidos, complementada pelo estímulo à parcela de estudantes de destaque dentre os bairros populares. Esta última estratégia é ainda reforçada “com a criação e a ascensão poderosa dos internatos de excelência” (ROCHEX, 2011, p.878), segundo um objetivo de seleção e promoção individual de alunos “de periferias populares merecedores e portadores de um potencial que não poderiam exprimir ou realizar no ambiente e nas condições de escolarização que possuem” (ROCHEX, 2011, p.879). Julga-se, portanto, que segundo uma lógica moralizante, próxima do “bom pobre” merecedor das oportunidades, do acesso às políticas públicas, desenvolve-se uma política endereçada não equitativamente à totalidade das classes populares, mas à parcela excepcional desta que se submeter às regras impostas pelo sistema institucional escolar, como reforçado pela política de promoção dos internatos:

Não se trata mais de melhorar as condições para o sucesso escolar de todos, mas de promover uma minoria de alunos de ZEP para a excelência, isolando-os de suas famílias, de seus bairros e estabelecimentos de origem, estes apresentados como fracassados, deletérios e fora do alcance social e político (ROCHEX, 2011, p.879).

Figura 191 | Painei expositivo do Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse no evento Salon de l'Etudiant, em divulgação da estratégia de criação dos internatos, com atenção aos internatos de excelência

L'INTERNAT POUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

5 principes

UN SOUTIEN RENFORCÉ
Des élèves accompagnés, des familles sécurisées et impliquées, un management adapté, une tarification accessible.

UN INTERNAT SOUPLE ET OUVERT
Un accueil qui peut s'adapter aux besoins des élèves et des familles.

UN ANCRAGE TERRITORIAL
L'internat, partie prenante du développement du territoire, est organisé autour de ses richesses.

UN PROJET FONDATEUR
Chaque internat répond à des besoins et des centres d'intérêt : réussite scolaire, sport, culture, immersion linguistique, informatique, écologie, etc.

DES INFRASTRUCTURES ADAPTÉES AU PROJET
Chambres avec bureau, espaces de convivialité, attention portée aux repas, espaces culturels et sportifs, etc.

3 grands types d'internat

LES RÉSIDENCES À THÈME

Où ?
Dans les collèges des zones rurales et de montagne

Quels thèmes ?
Arts et culture ; sport ; numérique ; international ; écologie ; etc.

Objectif :
100 résidences à thème d'ici **2022**

LES INTERNATS D'EXCELLENCE

Où ?
Dans les quartiers

Pourquoi ?
Une promesse de réussite scolaire grâce à une offre pédagogique ambitieuse et un accompagnement personnalisé renforcé

Objectif :
100 internats d'excellence d'ici **2022**

LES INTERNATS DES CAMPUS PRO

Où ?
Dans les Campus des métiers et des qualifications d'excellence

Pour qui ?
Les jeunes préparant un CAP, un bac pro ou un BTS, pour une orientation choisie

Objectif :
40 internats des campus pro d'ici **2022**

3 chiffres clés

240
internats à projet créés d'ici 2022

13 000
élèves supplémentaires accueillis d'ici 2022

1 Md €
d'« Edu Prêt » destiné aux constructions et transformations du bâti scolaire

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de painei expositivo do estande do Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse no Salon Européen de l'Éducation - Salon de l'Etudiant - L'Aventure des Métiers.

Resulta-se, portanto, contrariamente ao discurso de maior equidade social que subjaz tais políticas, no crescimento das desigualdades sociais no interior da própria ZEP, e destas frente aos demais estabelecimentos de outras áreas urbanas. Como outro produto de uma mesma lógica, lançou-se para o ano escolar de 2010 o programa CLAIR (*Collèges et lycées pour l'innovation, l'ambition et la réussite*), focado principalmente ao ensino médio e objetivando os estabelecimentos isolados, e não mais sua zona. Políticas que, se nasceram de um ideário democratizante, aprofundaram-se sobretudo enquanto experimentos “dos novos modos de regulação das políticas educativas e das profundas mudanças políticas e ideológicas que transformaram radicalmente suas visadas e seus objetivos iniciais” (ROCHEX, 2011, p.880).

Laval *et al.* (2012) reiteram os limites deste dispositivo de políticas prioritárias:

O caráter gerencial das soluções, a technicalização e despolitização das missões e conteúdos da educação em territórios marginalizados e a extrema timidez dos recursos alocados às instituições em crise não têm sido capazes de evitar que a polarização social exerça seus plenos efeitos negativos (LAVAL *et al.*, 2012, Cap. 04, n.p., tradução nossa⁶⁷⁷).

Portanto é necessário ver com olhos críticos tais políticas que se baseiam em um diagnóstico e territorialização de uma espécie de “pobreza educacional”, as quais, apesar de destinarem recursos específicos à melhoria de tal “problema educacional”, acabam por contribuir ao efeito reverso, de estigmatização social. Tal estigmatização, com a proliferação e ampla divulgação de avaliações de “performance” escolar, reforça a repulsa de classes sociais mais abastadas frente a determinados estabelecimentos. Assim, retomando Lautier, observam-se políticas sociais focalizadas que ocasionam uma despolitização da questão social existente em seu seio.

Territorialização das políticas de educação prioritária francesas

É interessante observar a distribuição territorial das políticas de educação prioritária em mapa das Regiões acadêmicas, circunscrições escolares e universitárias⁶⁷⁸. A região metropolitana de Paris está dividida em 3 academias, sendo *Créteil, Paris* e *Versailles*. Os estudos de caso analisados assim como o *Lycée International d'Est Parisien* integram a Academia de Créteil, a qual, segundo mapa de 2003 era destacada como a academia na qual o maior número de estudantes era educado por políticas de educação prioritária. Em 2014 esta mantém seu quadro diferencial, destarte as alterações em tal política, que em substituição à organização territorial em Zonas de Educação Prioritária (ZEP) propôs as Redes de Educação Prioritária (REP).

⁶⁷⁷ “La nature managériale des solutions, la technicisation et la dépolitisation des missions et des contenus de l'enseignement dans les territoires marginalisés, l'extrême timidité des moyens affectés aux établissements en crise n'ont pas été en mesure d'empêcher la polarisation sociale d'exercer ses pleins effets négatifs” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap. 04, n.p.).

⁶⁷⁸ No que diz respeito à Educação Nacional, a França é dividida administrativamente em *Académies*. Vide página web do *Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports* (FRANÇA, 2020, On-line).

Figura 192 | Proporção de estudantes em zonas de educação prioritária por Regiões acadêmicas na França (2005)

Fonte: Albert (2005, On-line).

Figura 193 | Novo mapa de educação prioritária de 2014 na França

Fonte: David e Deshayes (2014, On-line).

A fim de tentar compreender se há uma convergência territorial entre as políticas de educação prioritária e um direcionamento dos esforços de construção/requalificação/reestruturação dos edifícios escolares na região metropolitana parisiense, analisou-se as operações da SAERP/ *Île-de-France Construction*. Dentre os *lycées* executados, observou-se uma

considerável diferença de construções em *Créteil* (9 obras em *Lycée*) em comparação à *Versailles* (3) e à *Paris* (0)⁶⁷⁹. Considera-se, inclusive, que 4 dentre tais construções realizadas na *Académie de Créteil* localizam-se em *Seine-Saint-Denis*, departamento dentro os de mais elevada taxa de pobreza, como dito anteriormente⁶⁸⁰. Portanto, de modo geral, observa-se um forte endereçamento e focalização das políticas relativas aos estabelecimentos de educação secundária em tal *Académie* (Créteil), e em especial no departamento de *Seine-Saint-Denis*.

Lógicas de endereçamento das políticas sociais educacionais na RMSP

Se no Brasil não existe uma declarada política de territorialização das prioridades educacionais, algumas ações, indicadores e instrumentos acabam por identificar, selecionar e orientar medidas prioritárias a determinados grupos populacionais (ou ao menos enquanto grupo de “risco”/ problemático) frente às questões educacionais. Almeja-se abordar a seguir algumas destas ações.

Quanto às escolas estudadas, destaca-se a expansão territorial diferenciada da rede física da FDE na Região Metropolitana de São Paulo, baseadas em dados de variação da população infantil, em geral mais elevados em bairros periféricos, conforme expresso por Ferreira e Mello (2006b) (Figura 194). As unidades do programa CEU pareceram seguir uma ação territorial semelhante, preponderantemente nestas regiões periféricas ditas de “alta vulnerabilidade” (Figura 195).

Figura 194 | Mapa do Município de São Paulo e de sua Região Metropolitana: Obras pré-fabricadas e variação da população infantil de 1996 a 2004

Fonte: Ferreira e Mello (2006b, p. 21).

⁶⁷⁹ Considerações a partir de dados disponíveis na página web da Société d'Aménagement et d'Équipement de la Région Parisienne (SAERP) ([201-], On-line).

⁶⁸⁰ Porém, há de se considerar, inclusive, que outras 4 construções foram realizadas em *Seine-et-Marne*, cujo perfil relativo à taxa de pobreza é bem distinto.

Figura 195 | Mapa dos CEU existentes e planejados segundo Programa de Metas 2013-2016 do prefeito Haddad

Fonte: São Paulo (Prefeitura Municipal de) ([2013?], On-line).

Destaca-se que os estudos de caso analisados se localizam em áreas consideradas de vulnerabilidade alta e/ou muito alta, segundo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS. Tal índice combina dimensões socioeconômicas e demográficas levando em consideração variáveis de renda, educação (% de pessoas responsáveis pelo domicílio alfabetizadas) e ciclo de vida familiar. Assim, classifica os municípios em seis categorias, segundo o grau de vulnerabilidade à pobreza⁶⁸¹, com intervalo entre 1 - nenhuma vulnerabilidade social até 6 - muito alta vulnerabilidade social (SÃO PAULO, 2013, On-line).

A determinação de grupos populacionais de maior ou menor vulnerabilidade assemelha-se, neste aspecto, à terceira fase das políticas prioritárias discutidas anteriormente. Corresponde, portanto, à prevalência de análise de populações específicas⁶⁸² ao invés de uma análise territorial abrangente.

⁶⁸¹ Quando se realiza a análise comparativa de políticas brasileiras frente às apresentadas no cenário francês, torna-se necessário ponderar as distinções entre características sociais familiares ligadas à taxa de “pobreza”, associadas à renda e nível de escolaridade da família, por exemplo, entre países.

⁶⁸² Como enunciado pelo então presidente da Assembleia Legislativa de São Paulo, Barros Munhoz: “É necessário que o poder público tenha em mãos dados precisos e confiáveis para desenvolver políticas públicas específicas para as comunidades mais vulneráveis. O Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS) fornece muitos dados sobre o desempenho econômico e social dos municípios, mas não contempla integralmente a questão da desigualdade dentro deles e a situação das suas áreas de concentração de pobreza. Para suprir essas lacunas de informação, foi criado o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), o qual leva em conta a complexidade do fenômeno. [...] Os gestores públicos municipais têm aqui, como ferramenta para planejar suas ações, um melhor diagnóstico das comunidades mais vulneráveis das suas cidades. E é certo que a atuação do poder público nesses territórios vulneráveis é fundamental tanto para a distribuição mais equitativa de bens e serviços públicos quanto para o desenvolvimento de ações que contribuam para romper o ciclo da pobreza” (MUNHOZ, [2010?], On-line). Reiteram-

Figura 196 | Mapa editado pela autora para visualização conjunta do IPVS nos municípios de São Paulo e Guarulhos e para identificação dos estudos de caso

Fonte: Editada pela autora (2018), a partir de imagem de São Paulo (Prefeitura Municipal de) (2013, On-line).

se as terminologias utilizadas, que enfocam o “diagnóstico das comunidades mais vulneráveis” e das “áreas de concentração de pobreza” enquanto instrumento para a ação local, descentralizada.

Em paralelo à transformação da política prioritária francesa quanto à conformação de redes – Redes de Educação Prioritária (REP) – retoma-se a proposição, durante a gestão Haddad da Prefeitura de São Paulo, de integração dos CEU a outros equipamentos públicos do entorno, constituindo redes denominadas “Territórios CEU”. Essa iniciativa propõe uma transitividade entre as dimensões urbana e educacional, espacializando na cidade as demandas e a rede de equipamentos e infraestrutura de atendimento, como uma associação de políticas sociais visando novamente parcelas específicas da população.

Relacionado à esta estratégia que analisa e propõe redes para enfrentamento de questões sociais, citam-se as profusas discussões a respeito da noção de “Território Educativo”, explorada nas publicações da Coleção “Territórios Educativos – Experiências em Diálogo com o Bairro-Escola”, organizada por Helena Singer. Este conceito perpassa as propostas de Educação Integral⁶⁸³, assim como reconhece no entorno dos espaços escolares, nos bairros e na cidade as potencialidades de formação que ultrapassem o currículo e os limites físicos da escola e vislumbrem o completo desenvolvimento humano, intelectual mas também “afetivo, corporal, simbólico e social” (SINGER, 2013, p.3). Ou seja, segundo tais publicações “Educação Integral não é uma modalidade de educação, mas sua própria acepção: o binômio escola-comunidade é a síntese da ideia da cidade como território educativo” (SINGER, 2015, p.16). Dessa forma, o debate a respeito de territórios educativos associa-se ao conceito de Cidade Educadora⁶⁸⁴, o qual obteve notoriedade a partir do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em 1990, em Barcelona, na Espanha, conceito que demarca o “debate sobre o papel do território na formação de crianças e adolescentes” (CIDADES EDUCADORAS, [201-], On-line).

Este conceito e sua aplicação na proposta de “bairro-escola”, apesar de sedutor discurso reitera aspectos de um “gerenciamento” escolar, de avaliações diagnósticas e estratégias de descentralização enquanto medidas do que denominam “impacto na gestão pública”. A linguagem empresarial não à toa aproxima-se do universo escolar e reveste-se de retórica argumentação social. Assim, promovem-se ações que sutilmente deixam margens à tessitura de tramas com agentes empresarias e formas de ensino informal: entre a busca de “inovadoras” estratégias de gestão⁶⁸⁵ à promoção de um aprendizado ao longo de toda a vida (cujo ataque à instituição escolar e a aproximação tendenciosa com as empresas enquanto unidades de formação foi bem descrito por Laval [2004]) :

[...] o Bairro-escola situa a instituição escolar como “uma articuladora de valores, conhecimentos, experiências e recursos disponíveis no território: nas universidades, em instituições de educação não formal, em cursos profissionalizantes, nas empresas, nas ONGs, nos movimentos sociais e nas pessoas”. A escola assume, desse modo, o papel de sistematizadora do conhecimento relevante à comunidade, influenciando diretamente seu desenvolvimento político, social, econômico e cultural (COSTA, 2015, p.17).

⁶⁸³ Vale destacar que se trata de um projeto de educação integral que associa contraditoriamente a histórica demanda social da educação integral à uma concepção neoliberal da educação por toda a vida: “[...] a de que a educação é, por definição, integral, uma vez que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e, como processo, estende-se ao longo de toda a vida” (SINGER, 2015 p. 16).

⁶⁸⁴ “Uma Cidade Educadora é aquela que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes” (CIDADES EDUCADORAS. [201-], On-line).

⁶⁸⁵ “Estabelecimento de marcos legais que sustentem a execução das políticas públicas formuladas, permitindo a implementação de *estratégias inovadoras e modernas* no âmbito da administração pública” (COSTA, 2015, p.21, grifo nosso).

Enquanto aspectos de gestão enunciados em tais proposições, observam-se características de uma política educacional prioritária, ainda que não declarado:

Desenvolvimento de planos estratégicos de longo prazo para os municípios que estabelecerem uma agenda própria de gestão pública, com a estruturação de um modelo de gestão intersetorial que focalize os microterritórios e se pautem pelo diálogo com as comunidades locais; [...] Planejamento das políticas públicas com base em dados hiperlocais (regiões e bairros) para alocação devida dos recursos aliada às necessidades e aos interesses reais das comunidades; [...] Avaliação, monitoramento e garantia de transparência dos indicadores da cidade como elementos orientadores da gestão pública (COSTA, 2015, p.21).

Dessa forma, se não se faz presente no cenário brasileiro uma expressa política de focalização educacional, os instrumentos de “medição” e “controle” das políticas educacionais orientam posicionamentos públicos que poderiam ser considerados como de seleção e ação prioritária. Segundo Caderno de Gestão Intersetorial no Território,

Os índices são resultado da combinação de várias informações que expressam de maneira sintética um dado fenômeno social, econômico, educacional e ambiental. Eles são úteis porque criam referências (nacionais, regionais e municipais) capazes de orientar o planejamento e alocação de recursos. Também expressam o esforço de governos em relação aos aspectos neles combinados, permitindo construir séries históricas numa perspectiva de monitoramento e avaliação [...] (BRASIL, 2009, p.32).

Diagnóstico, planejamento, fixação de metas, alocação de recursos, ações, monitoramento e avaliação constituem uma espécie de receituário de atuação em territórios periféricos.

As ações propostas pelo MEC reativas ao mau desempenho ou não cumprimento das metas do IDEB dão indícios de ações semelhantes às apresentadas. Segundo página web do Ministério da Educação, tal órgão fornece “apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino” (BRASIL, 2008, On-line), por meio da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR):

O MEC dispõe de recursos adicionais aos do Fundo da Educação Básica (Fundeb) para investir nas ações de melhoria do Ideb. O Compromisso Todos pela Educação propõe diretrizes e estabelece metas para o Ideb das escolas e das redes municipais e estaduais de ensino (BRASIL, 2008, On-line).

Por meio de tal indicador também foram definidos os “municípios prioritários”, aqueles que tiveram baixo desempenho no IDEB entre 2005 e 2007, totalizando 1.827 municípios brasileiros, “que têm prioridade no atendimento pelo Ministério da Educação (MEC) para melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas de educação básica” (BRASIL, [2007?], On-line).

Relaciona-se ao IDEB, inclusive, o Programa Mais Educação, o qual define-se em alinhamento a um projeto de educação integral associado às demais políticas públicas. A seleção das escolas participantes do Programa baseou-se, entre outros critérios, no IDEB, o que proporcionou a “destinação de recursos federais aos estados, municípios e Distrito Federal, conforme Resolução MEC/FNDE relativa à transferência de recursos no âmbito do Programa” (BRASIL, 2009, p.33). Este programa, criado em 2007,

Financia diretamente, por meio do PDDE, as unidades escolares para que ampliem o tempo de permanência do aluno na escola e implementem a chamada “educação integral”, diversificando as atividades escolares, envolvendo a comunidade e a sociedade por meio de parceiras, incorporando novos agentes educadores, estabelecendo relações com organizações sociais (CAVALIERE, 2014, p. 155).

Complementar à avaliação do IDEB, são selecionadas também as escolas segundo filtro territorial, englobando escolas em territórios de alta vulnerabilidade social e escolas de cidades acima de determinado número de habitantes. O viés territorial participaria, pois, “do princípio de que as configurações geográficas não apenas seriam locais onde se manifesta a desigualdade, mas elas também produziram a desigualdade” (CAVALIERE, 2014, p. 155).

Cavaliere destaca muitos problemas que fizeram com que tal programa se visse inviabilizado em sua totalidade, por condições da própria realidade periférica:

[...] a formação de parcerias ou “redes educativas”, num sistema escolar mal estruturado e precário, o aproveitamento dos espaços comunitários em localidades onde, em geral, a escola é o único e melhor equipamento público existente, a fraca presença de associações relevantes da sociedade civil (CAVALIERE, 2014, p. 156).

A fim de compreender tal programa, baseia-se na distinção proposta por Cavaliere (2014) de dois momentos do contexto educacional nacional que se aproximam das políticas de educação prioritária francesas, o primeiro baseado em políticas especiais e o segundo em relações de parcerias. No primeiro momento, ainda nos anos 1980,

[...] não era tão intenso o papel dos órgãos internacionais na definição de políticas educacionais de alcance mundial, o que veio depois a se fortalecer pela ação regulatória supranacional da Unesco e outros órgãos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial. Assim, nos anos 1980, a chegada ao Brasil de novas ideias sobre a educação escolar, que tinham como foco a diminuição da desigualdade educacional, deu-se por meio de um movimento ainda relativamente espontâneo, alicerçado nas pesquisas acadêmicas e em iniciativas isoladas de alguns governos estaduais. [...] Elas foram em geral implementadas sob a forma de programas focalizados e localizados, isto é, visando a parcelas das escolas ou dos alunos, em alguns estados, e algumas cidades. [...] É desse tipo de política – que chamaremos genericamente de “políticas especiais” –, que emergem as convergências com as políticas de Educação Prioritária europeias, entre as quais as ZEP francesas (CAVALIERE, 2014, p. 149).

O objetivo da superação das desigualdades constituirá, no momento seguinte, já nos anos 2000, outros tipos de programas e ações Estatais:

A partir da presença da chamada “terceira via” no Brasil, concretizada por meio das recomendações dos órgãos internacionais, há uma mudança no repertório vocabular da educação que passa a utilizar mais frequentemente noções como inclusão/exclusão, parcerias, redes, intersetorialidade, as quais passam a integrar também o universo vocabular dos programas “especiais”. Nesse período, surgem projetos inspirados em uma nova lógica da relação entre as esferas pública e privada. Lentamente, prosperam iniciativas de parcerias entre escolas ou sistemas públicos e organizações sociais de diferentes naturezas bem como de formação de circuitos educativos para além da instituição escolar e dos profissionais da educação *stricto sensu* (CAVALIERE, 2014, p. 150).

A esse respeito destaca a criação, em 1995, do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, o qual “normatiza um conjunto de medidas que instaura a lógica de mercado em setores até então geridos pelo Estado e incentiva a participação do chamado terceiro setor na elaboração e gestão de políticas públicas” (CAVALIERE, 2014, p. 150), do qual o programa Mais Educação citado anteriormente é representativo.

Observam-se, pois, inúmeros pontos de tessitura entre políticas, programas ou ações de cunho educacional prioritário entre os dois países analisados. Relacionando as recentes ações prioritárias na França e no Brasil, Cavaliere (2014) identifica na presença global de indicadores e avaliações padronizadas lógicas de ação e reação impostas às escolas, como forma de determinar que participem das regras de competição do jogo político econômico internacional:

Se a tendência francesa recente [...] de individualizar a atenção “prioritária” não pode ser encontrada no Brasil, mudanças recentes importantes também são perceptíveis. Aqui, mantém-se o foco no aluno e as escolas com pior desempenho (e não com maior potencial), mas perdeu-se em parte a conotação social, cuja justificativa era o desafio igualitário para os diferentes grupos sociais. Impõem-se, com uma febre nacional, a preocupação com a melhoria das estatísticas, que são puxadas para baixo por esses alunos e escolas, os quais devem, por isso, ser preparados para participarem, com um mínimo de efetividade, dos mecanismos de avaliação padronizada instalados, que se tornaram um referencial importante das condições de participação do Brasil no jogo político internacional (CAVALIERE, 2014, p.156).

Como dito anteriormente, trata-se, pois, de ativar as escolas em tais territórios periféricos, a fim de que não exerçam sua “influência negativa” aos índices estaduais, nacionais e internacionais. É preciso que atentem às regras do jogo concorrencial.

Quanto às distintas recepções destas políticas prioritárias na França e no Brasil, enquanto que na França motivam-se “metas de contenção e redução de sua presença no sistema”, no Brasil, as políticas especiais, como o CIEPS analisado por Cavaliere (2014) (mas acredita-se que também os CEU, entre outros) foram criticados pelo fato de não abarcarem “toda a rede de ensino, sendo visto como uma espécie de ‘privilégio’ para poucas escolas e poucos alunos (MAURÍCIO, 2002)” (CAVALIERE, 2014, p. 159), o que a autora atribui à “desvalorização social do sistema educacional público brasileiro, a existência de um sistema privado para as elites, em contrapartida ao grande prestígio e legitimidade do sistema educacional público francês” (CAVALIERE, 2014, p. 159).

Questões que interessam sobretudo por referirem-se às transformações no âmbito escolar amplamente divulgadas e promovidas por agências internacionais, que endossam suas justificativas e seus exemplares de sucesso ao adotarem esse conjunto de ações. Defende-se, portanto, que não se trata apenas de uma relação entre os dois países, mas de um projeto de escola bastante específico, que têm subvertido o ideário democrático e universalizante que por algum tempo pareceu hegemônico no debate educacional.

4.2.4 Entre escolas públicas periféricas: territórios de diferenciações

Durante as entrevistas realizadas com diretores de estabelecimentos escolares, arquitetos e agentes dos órgãos de construção de escolas públicas nos dois contextos estudados, em diversos momentos foi pontuada a questão das diferenciações territoriais das políticas educacionais entre escolas “centrais” e “periféricas”, não apenas em termos geográficos, mas também sociais e de promoção de políticas públicas. Por meio das falas dos múltiplos agentes, percebe-se a distância entre as políticas e sua realização e/ou efeitos territorialmente diferenciados.

Escolas periféricas de Île-de-France

Durante entrevista com o diretor do *collège* visitado, este manifestou sua opinião de que a escola deveria ter um mesmo papel a todos, independente do lugar. Questionado se considerava o estabelecimento como “escola periférica”⁶⁸⁶, afirmou:

⁶⁸⁶ Na fala da pesquisadora a pergunta explicitava uma análise de escolas periféricas em relação às escolas consideradas do “centro”, em um sentido econômico, social, político e em alguns casos também espacial.

Não sei se, de fato, *Saint-Denis* foi deixada de lado [...]. Isso é algo que ainda não estudei. Estudei um pouco de política educacional, mas a política educacional não separa território, diz “fazemos o mesmo em todos os lugares” e a questão é que fazemos o mesmo em todos os lugares, mas as condições não são as mesmas, o que fica para trás... [...] É verdade que agora [...] tem um plano que acabou de sair para *Seine-Saint-Denis*. Então, suponho que os próprios políticos dizem que existe essa necessidade e suponho que ela exista. [...] Claramente as condições não são as mesmas ... [...] cheguei a Paris e, quando passei no concurso, imediatamente pedi para trabalhar na Academia de Créteil, porque era isso que eu queria, queria trabalhar na Academia de Créteil. Bem, de qualquer maneira ainda há muitas pessoas que chegam em *Seine-Saint-Denis* que não têm absolutamente esse desejo (E8, tradução nossa⁶⁸⁷)

Após aprovação em concurso nacional, os professores devem informar a Academia em que gostariam de lecionar, ainda que a distribuição docente se realize com base em um sistema de pontos. Como a experiência profissional é considerada na pontuação, academias como Paris tornam-se inacessíveis aos professores ingressantes. Esta dimensão de diferenciação territorial naturalizada, devido a academias mais ou menos requisitadas pelos docentes, foi sublinhada pelo diretor do estabelecimento:

Pode haver uma desigualdade, porque quando você está em Paris... e que para poder estar em Paris, precisa ter um certo número de anos de experiência, acumular pontos... e há poucas pessoas que têm a sorte de estar lá. Enquanto que em Créteil, mesmo que você não tenha demandado, sabe que pode ir para lá, há uma desigualdade. Portanto, há muitos colegas que pedem para sair porque nunca pediram para estar lá. Eles esperam [...] até que tenham pontos suficientes (E8, tradução nossa⁶⁸⁸).

Durante conversas informais na sala de professores do *Collège*, um casal de professores afirmava estar prestes a mudar de escola por terem alcançado certa pontuação.

Citando relatos de quem trabalha em outras academias, o diretor afirmou que pareciam desempenhar distintos “*métiers*”, pois as preocupações e questões que tinham que lidar no cotidiano eram muito diferentes. Nesse sentido, Laval *et al.* (2012) mostrarão, em referência à Van Zanten, que à desigualdade dos capitais culturais soma-se uma série de desigualdades de ensino, que perpassa a atividade de ensino-aprendizagem, a partir da estratégia de adaptação dos professores às condições sociais de ensino:

Nas áreas periféricas, os professores não podem fazer diferente, por razões de “sobrevivência”, que fugir ou adaptar seu estilo de ensino e conteúdo de conhecimentos [...] devido à extrema dificuldade de seu trabalho diário, para “ajustar” localmente suas aulas, avaliações e expectativas ao público representado principalmente nas salas de aula. Esta adaptação ao contexto, necessária até certo ponto, pode, no entanto, levar a uma dualização cada vez mais acentuada das escolas

⁶⁸⁷ “Moi je ne sais pas si effectivement Saint-Denis a été mis à part [...]. C’est de chose que je n’ai étudié pas du tout. J’ai étudié un peu de politique éducative mais la politique éducative met pas de territoire à part, elle dit ‘on fait partout pareil’ et la question c’est qu’on fait partout pareil mais les conditions ne sont pas les mêmes, ce qui est quitté derrière... [...] C’est vrai qu’en ce moment, [...] a tout juste un plan que vient de sortir pour la Seine-Saint-Denis. Donc je suppose que si, les politiciens eux-mêmes disent qu’il y a ce besoin là et je suppose qu’il existe. [...] Clairement les conditions ne sont pas pareilles... [...] Je suis arrivée sur Paris et quand j’ai passé le concours, j’ai tout de suite demandé à travailler dans l’Académie de Créteil, parce que c’était ce que je voulais, je voulais travailler à la Académie de Créteil. Bon, il y a quand même beaucoup de gens qui arrivent à la Seine-Saint-Denis qui n’ont pas du tout envie” (E8).

⁶⁸⁸ “Il y a peut-être une inégalité parce que quand vous êtes à Paris... et que pour pouvoir être à Paris il faut avoir un certain nombre d’années d’expérience, avoir cumulé des points... et avait peu de gens qui ont la chance d’y aller. Alors que Créteil même qui vous l’avez pas demandé vous savez que vous risquez d’y aller, il y a une inégalité. Ça fait qu’effectivement il y a pas mal de collègues qui demandent à partir, parce qu’ils n’ont jamais demandé envie d’être là. Ils attendent [...] jusqu’à avoir suffisamment des points” (E8).

ou classes de alunos, se não for enquadrada por objetivos de conhecimento claramente reafirmados. Ou muito conhecimento pode perder toda a legitimidade aos olhos dos professores na proporção de seus temores de que ele esteja longe da vida de seus alunos (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa⁶⁸⁹).

Em nota de rodapé da presente obra os autores manifestam inclusive a percepção expressa pela direção do *Collège* estudado, do exercício de diferentes profissões a depender da localidade e do contexto social escolar:

Podemos assim nos perguntar se a alta proporção de professores (seja em ZEP ou não) que pensam que ensinar em ZEP não é o mesmo trabalho que ensinar fora de ZEP não corresponde à representação desta dualidade cada vez mais pronunciada no sistema escolar (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa⁶⁹⁰).

Retomando a entrevista com o diretor *do Collège*, a respeito do direito à educação, o entrevistado questionou-se a razão para um mesmo direito e uma mesma política resultar em contextos educacionais distintos, citando o exemplo do número de faltas de professores⁶⁹¹ mais elevado no departamento de *Seine-Saint-Denis* e da composição da equipe pedagógica com menor qualificação.

A respeito das recentes transformações do entorno urbano, afirmou como influenciam na composição social da população, enunciando possíveis estratégias políticas de alterar o perfil populacional do departamento, realizáveis inclusive por meio das construções sustentáveis:

Os bairros ecológicos [...] esperam alcançar uma população que não seja, a princípio, a população de *Seine-Saint-Denis*. Estamos tentando trazer uma população diferente para *Seine-Saint-Denis*. [...] Claramente, a arquitetura que está sendo feita no momento em *Seine-Saint-Denis* visa trazer populações diferentes para evitar a questão da guetorização (E8, tradução nossa⁶⁹²).

Destacou como estas estratégias de alteração da população do departamento impactam na escola, modificando tudo que faz a “alquimia” (E8) do colégio, pois nem sempre é fácil promover a convivência de populações advindas de meios sociais distintos. Ressaltou que essa composição social muda a todo o momento, alterando todos os equilíbrios da escola. Observa-se, desta forma, as ressonâncias com a argumentação de Van Zanten (2001) a respeito das dificuldades relativas ao mix social.

No *Lycée Suger*, uma jovem professora relatava informalmente a clivagem entre alunos e professores de distintas *filières*, principalmente entre ensino geral e BTS (*Brevet de technicien supérieur*, formação em ensino superior). O BTS, mais valorizado, acolhia alunos vindos de toda

⁶⁸⁹ “Dans les zones périphériques, les enseignants ne peuvent faire autrement, pour des raisons de ‘survie’, que de fuir ou d’adapter leurs style d’enseignement et le contenu des connaissances [...] du fait de cette extrême difficulté de l’exercice quotidien de leur métier, à ‘ajuster’ localement leurs cours, leurs évaluations et leurs attentes au public majoritairement représenté dans les classes. Cette adaptation au contexte, nécessaire jusqu’à un certain point, n’en risque pas moins de déboucher sur une dualisation de plus en plus accentuée des établissements ou des classes d’élèves si elle n’est encadrée par des objectifs de savoir clairement réaffirmés. Or une grande part des savoir peuvent perdre toute légitimité aux yeux mêmes des enseignants proportionnellement aux craintes de leur éloignement avec la vie vécue par les élèves” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

⁶⁹⁰ “On peut ainsi se demander si la forte proportions des enseignants (qu’ils soient en ZEP ou non) qui pensent que l’enseignement en ZEP n’est pas le même métier que l’enseignement hors ZEP ne correspond pas à la représentation de cette dualité de plus en plus prononcée du système scolaire” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

⁶⁹¹ “Est-qu’on a plus d’absence liée à la difficulté du métier? Les syndicats vous diront que oui” (E8).

⁶⁹² “Les éco quartiers [...] espèrent toucher une population qui n’est pas au départ la population justement de la *Seine-Saint-Denis*. On essaie de faire venir à *Seine-Saint-Denis* une population différente. [...] Clairement l’architecture qui est faite en ce moment en *Seine-Saint-Denis* vise à faire venir des populations différentes pour éviter le côté ghettoïsation” (E8).

Île-de-France e mesmo de outras regiões, tendo poucas admissões de alunos do entorno urbano do *lycée*, conforme relatos de funcionários. A existência de salas de professores distintas entre docentes de *filières* diferentes e a utilização de edifícios também distintos por parte dos alunos e professores (o edifício inaugurado em 2011, equipado com modernos equipamentos de audiovisual, era utilizado sobretudo pelos alunos do BTS), expressava a clivagem espacial. Além disso, destacava que os alunos do BTS pouco participavam de atividades extracurriculares, pois os professores afirmavam que não podiam “perder esse tempo em classe”.

Relatou o frequente desânimo que acometia o grupo de professores, por perceberem que independente de tudo o que faziam pelo ensino de seus alunos (em especial os alunos das *filières générales* e/ou *professionnels*, que eram em sua maioria do entorno urbano, da comuna de Saint-Denis), estes dificilmente conseguiriam “deixar o bairro” (“*quitter le quartier*”).

Laval *et al.* (2012) abordam a questão da guetorização escolar como possível consequência da separação social entre estabelecimentos, resultando em “uma crescente homogeneização social das escolas e contextos escolares cada vez mais opostos em termos de seus efeitos sobre as aquisições escolares e a socialização moral dos alunos” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa⁶⁹³). A partir das estratégias de excelência escolar das famílias mais abastadas e das estratégias de proteção quanto às famílias menos abastadas, produz-se, segundo os autores, um efeito massivo: “[...]a criação de 'bolsões de dificuldade', 'instituições sensíveis', 'abcessos de fixação', como quer que sejam chamados, que trancam em instituições de rebaixamento os estudantes que são 'rejeitados' por outras instituições” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa⁶⁹⁴).

Destacam, entretanto, que em um contexto de dificuldade social continuarão a ser operadas semelhantes lógicas de diferenciação entre estabelecimentos e escolhas dos melhores estabelecimentos possíveis. A periferia integra-se às lógicas de reprodução e diferenciação social:

No mercado periférico, as trocas ocorrem a partir dos estabelecimentos de relegação para outros estabelecimentos públicos e privados que são “populares”, mas considerados melhores. No primeiro mercado, a lógica que rege a escolha seria a de excelência, enquanto no segundo, seria a de proteção. Esta dualização do mercado escolar é uma poderosa alavanca para a reprodução social (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa⁶⁹⁵).

O acesso ao ensino superior: entre diferenciações territoriais e nichos de mercado

O diretor do *Lycée Suger* ressaltava a seleção de acesso à formação *BTS Audiovisuel* por meio da plataforma digital *Parcoursup*, na qual os alunos realizam pesquisas quanto às formações e estabelecimentos desejados, criam um *dossier* de pré-inscrição e manifestam seus interesses de formação. Os *dossiers* são então analisados pelos estabelecimentos (de acordo

⁶⁹³ “[...] une homogénéisation sociale croissante des établissements et à des contextes de scolarisation de plus en plus opposés quant à leurs effets sur les acquisitions scolaires et la socialisation morale des élèves” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

⁶⁹⁴ “[...] la constitution de ‘poches de difficultés’, d’ ‘établissements sensibles’, d’abcès de fixations’, peu importe comment on les nome, qui enferment dans des établissements de relégation les élèves que les autres établissements ‘rejetent’” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

⁶⁹⁵ “Dans le marché périphérique, les échanges se font depuis les établissements de relégation vers d’autres établissements publics et privés ‘populaires’, mais considérés comme meilleurs. Dans le premier marché, la logique qui préside au choix serait plutôt celle de l’excellence, quand, dans le second, elle serait plutôt celle de la protection. Cette dualisation du marché scolaire est un puissant levier de reproduction sociale [...]” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

com as formações desejadas) de ensino visadas e os alunos recebem proposições de admissão ou de recusa.

Em incursão em campo ao *Salon Européen de l'Éducation - Salon de l'Étudiant - L'Aventure des Métiers* deparou-se com uma empresa “*Your orientation*” atenta ao mercado originado a partir da mudança da forma de acesso ao ensino superior. Por meio da contratação de jovens universitários, a empresa oferece serviço de revisão e aprimoramento dos *dossiers* de alunos candidatos ao ensino superior. Os jovens representantes da empresa no *Salon* ressaltavam o baixo valor cobrado pelos serviços da empresa, em comparação com outras agências, apenas 10 euros por carta a ser revisada.

Sindicatos de profissionais da educação têm se manifestado contra a seleção operada por tal plataforma, como por exemplo, “*Éducation Sud*” que, em publicação online de 26 de janeiro de 2020, sublinhava os efeitos negativos de concorrência e discriminação territorial como consequências da utilização deste dispositivo. A desigualdade socioterritorial de acesso às universidades é operada de acordo com os tipos de formação e com critérios específicos definidos por cada estabelecimento, nem sempre explícitos:

A discriminação entre áreas geográficas e formações relegados (especialmente no liceu profissional⁶⁹⁶) está aumentando cada vez mais [...]

Os critérios de classificação social realizados nas universidades são opacos e as universidades se recusam a comunicá-los (SUD ÉDUCATION, 2020, On-line, tradução nossa⁶⁹⁷).

A concorrência como norma generalizada no interior dos processos de ensino-aprendizagem também foi recentemente discutida por Carolina Catini (2019), em análise da inserção de uma lógica gerencial nas políticas educacionais brasileiras, enquanto produtora de desigualdades horizontais: “a desigualdade não se dá mais apenas hierarquicamente, entre as classes, mas também horizontalmente, por dentro delas, dividindo-nos ainda mais” (CATINI, 2019, p.38). De modo análogo, interpreta-se a seleção social revelada por meio do *Parcoursup* uma forma de concorrência também horizontal entre classes.

Amin, o jovem funcionário que chefia a equipe de segurança presente no *Lycée Suger*, quando questionado sobre as mudanças recentes nas políticas educacionais, citou o *Parcoursup*, enquanto dispositivo de diferenciação territorial do acesso ao ensino superior. Comentando que se, na época de sua adolescência, ele, originário do departamento 93, poderia ingressar em uma universidade de Paris, agora essa perspectiva estaria negada aos jovens alunos do *Lycée Suger*, em sua maioria advindos do *quartier*.

Diferenciações territoriais das políticas de construção escolar

O arquiteto funcionário do Departamento de operações responsável pelos *Lycées* da região *Île-de-France* (*Service maîtrise d'ouvrage 3, Direction des Opérations - Pôle Lycées*) comentou sobre a distinção das construções escolares no centro (mais verticalizadas devido à escassez de terreno) e na periferia (terrenos maiores e construções mais horizontais). Expressa-

⁶⁹⁶ Um dos arquitetos franceses ressaltou a triagem social operada entre tipos de formação, sendo as formações profissionais pouco valorizadas e endereçadas socialmente às classes menos abastadas e aos imigrantes: “*En France la filière BAC Pro est pas du tout valorisé. On envoie au bac professionnelle les nuls [...] C'est pas du tout politiquement correct [...] C'est le tri*” (E29).

⁶⁹⁷ “*Les discriminations entre les zones géographique et les filières reléguées (notamment en lycée professionnel) s'accroissent toujours davantage [...] Les critères du tri social opéré dans les universités sont opaques, et les universités refusent de les communiquer*” (SUD ÉDUCATION, 2020, On-line).

se, assim, similaridade à produção da FDE, a qual, conforme ressaltado em entrevistas, difere muito entre centro e periferia, sobretudo pela questão da terra pública, resultando, nestes casos, em construções verticalizadas.

Entretanto, o arquiteto argumentava sobre o tratamento igualitário, por parte da Região, da oferta educacional, independente se tratar de escolas periféricas ou centrais. Justificou a construção do *Lycée International de l'Est Parisien* à leste de Paris como medida de reequilíbrio das injustiças sociais, comentando que o Oeste sempre foi mais favorecido em termos de equipamentos (o outro *Lycée International* da Região, o *Lycée International de Saint-Germain-en-Laye*, localiza-se à noroeste) e, portanto, decidiram que o novo *Lycée* internacional deveria ser à leste.

Em página web do periódico Le Moniteur (2016) reitera-se tal justificativa:

O primeiro estabelecimento internacional da academia Créteil (e o segundo em *Île-de-France*), representa um investimento de 53 milhões de euros para a região. O objetivo é combater as desigualdades territoriais reequilibrando a oferta de formação, já que a única escola secundária internacional de *Île-de-France* está atualmente localizada no oeste, em *Saint-Germain-en-Laye* (Yvelines) (DEGIOANNI, 2016, On-line, tradução nossa⁶⁹⁸).

Destaca-se a consideração que o entrevistado colocou, da influência do equipamento escolar ao desenvolvimento local, em qualquer situação, devido à grande quantidade de alunos, professores e funcionários envolvidos à existência de uma escola. Sublinhou ser a escola o “grande ator econômico da região” (E21, tradução nossa⁶⁹⁹), devido à sua participação à vida econômica e social da localidade em que se situa⁷⁰⁰.

O diretor do *Lycée Suger*, quando questionado sobre a importância do *Lycée* ao entorno urbano, destacou os edifícios educativos como lugares onde se cria “coesão”, sobretudo próximo de uma *cit* que apresenta complexa problemtica social. As classes sociais menos abastadas do entorno influenciariam, em sua opinio, as dificuldades escolares. Entretanto, disse no observar relao entre o projeto arquitetnico escolar e o ambiente social, o que o fazia compreender que no haveria diferena se fosse uma escola projetada para regies mais centrais.

O entrevistado da direo operacional (*direction oprationnelle*) da SAERP ressaltou que entre *lyces* do centro e da periferia no havia diferena de tratamento:

A regio de *Île-de-France* desenvolveu belas escolas secundrias em toda a regio de *Île-de-France*, tambm no 93, 94, 92, 77... [...] H novas escolas secundrias por toda parte. [...] Os nveis escolares no so os mesmos, bvio, mas no est relacionado ao edifcio [escolar]... est relacionado ao ambiente e ao lugar onde a escola est localizada... mas no est relacionado ao que realizamos em nosso trabalho (traduo nossa⁷⁰¹) (E20).

⁶⁹⁸ “Premier tablissement international de l’acadmie de Crteil (et le second d’le-de-France), il reprsente pour la rgion un investissement de 53 millions d’euros. Objectif : lutter contre les ingalits territoriales en rquilibrant l’offre de formation, puisque le seul Lyce international francilien est aujourd’hui l’ouest, Saint-Germain-en-Laye (Yvelines)” (DEGIOANNI, 2016, On-line).

⁶⁹⁹ “[...] gros acteur conomique dans la rgion” (E21).

⁷⁰⁰ Quanto a uma distino entre as polticas relativas ao patrimnio arquitetnico escolar em *le-de-France* e na RMSP sublinha-se o comentrio do entrevistado a respeito da excepcionalidade do fechamento permanente de *Lyces*, ainda que ocorra reduo da quantidade de alunos (comentou que em 30 anos fecharam apenas 3 *lyces*), algo que difere das tentativas de reorganizao escolar operada na RMSP.

⁷⁰¹ “La rgion le-de-France elle a dvelopp de beaux lyces partout en le-de-France, aussi dans le 93, que dans le 94, 92, 77... [...] Il y a de nouveaux lyces partout. [...] Les niveaux scolaires ne sont pas les mmes, c’est vident, mais ce

O entrevistado afirmou ter constatado que há muitos *Lycées* reputados estão localizados em edifícios antigos, históricos, de arquitetura clássica e muitas vezes até mesmo em mau estado de conservação. Afirmou que questões da ordem do edifício, do ambiente escolar, pareciam não interferir no ensino nestes casos, pois se tratam de instituições que, não obstante as condições de seus edifícios, atraem populações abastadas, “suficientemente da elite” (E20) (“*assez de l’élite*”):

O importante para os pais é que seus filhos estejam naquela escola e o ambiente é mais acessório, a condição do prédio é mais acessória. Então é verdade que podemos talvez nos fixar, nos setores difíceis, que o prédio seja bonito ou que esteja em bom estado, para atrair a população. Nas áreas de melhor situação, se o *lycée* é bom, não é dramático se o prédio está em mau estado, pois eles atraem muitas pessoas de qualquer forma (E20, tradução nossa⁷⁰²)

A respeito da relação entre o equipamento escolar e o desenvolvimento urbano, afirmou que tentam nos projetos qualificar os acessos, as relações entre *lycée* e entorno urbano, porém não considera que o *lycée* incentive o desenvolvimento urbano local. Acredita ser sobretudo o inverso, pois em regiões de intenso desenvolvimento urbano e de grande atração de fluxos populacionais surge a demanda por novos *lycées*.

Ressaltou, entretanto, que há uma preocupação a respeito da inserção urbana do edifício escolar: “Olhamos se o edifício que vamos construir está em coerência com a arquitetura do bairro”(E20⁷⁰³). Acredita-se que esse argumento é falacioso, pois, nessa lógica, questiona-se qual seria o edifício escolar “coerente” com a “arquitetura” de bairros degradados e muito precários? Tal funcionário também relacionou o desenvolvimento arquitetônico dos equipamentos escolares e a competição entre estabelecimentos, a partir da estratégia de atratividade dos melhores alunos:

Um *lycée* que é novinho em folha e bonito, com equipamentos de ensino de alto desempenho, será muito mais atraente para cativar os jovens... e também mais atraente para chamar os melhores jovens, pois também é disso que se trata... Os *lycées* competem entre si para ter os melhores alunos...⁷⁰⁴ (E20, tradução nossa⁷⁰⁵).

Comentou sobre exemplos de *lycées* públicos, que apesar de ponderar que são abertos a todo público, dispõe de processos de seleção alunos, como o *Lycée Henri IV* de Paris – citou que oferecem vagas de formações aos alunos dos “*banlieues difficiles*”, mas que a lógica geral é “*chercher les élèves méritant*” (E20) – nos quais o que prevalece é a busca por atrair os melhores alunos: “Não é uma escola secundária local. Nós vamos buscar os melhores alunos” (E20,

n'est pas lié au bâtiment... c'est lié à l'environnement et à où s'est situé le lycée... mais c'est pas lié à ce qui nous avons réalisé dans nos travaux” (E20).

⁷⁰² “[...] l’important pour les parents c’est que leurs enfants soient à ce lycée là et l’environnement est plus accessoire, l’état du bâtiment sont plus accessoires. Donc c’est vrai qu’on va peut-être s’attacher, dans les secteurs difficiles, que le bâtiment soit joli, soit en bonne état pour effectivement essayer d’attirer la population. Alors que dans les quartiers favorisés si le lycée est bon c’est pas dramatique que le bâtiment soit en mauvais état, parce que de toute façon ils attirent du monde” (E20).

⁷⁰³ “On regarde que le bâtiment qui on va réaliser il est en cohérence avec l’architecture du quartier” (E20).

⁷⁰⁴ Na sequência completou com uma frase moralmente correta: “[...] mas também para abrir a escola para todos os tipos de pessoas (E20, tradução nossa). Original em francês: “[...] mais aussi pour ouvrir le lycée à tout type de population” (E20).

⁷⁰⁵ “Un lycée qui est tout beau, tout neuf, qui a des équipements pédagogiques performants, ça va être effectivement beaucoup plus attractif pour attirer des jeunes... et puis aussi attractif pour attirer les meilleurs jeunes, parce que c’est aussi ça... Les lycées quand même font de la compétition entre eux, c’est de l’avoir les meilleurs élèves...” (E20).

tradução nossa⁷⁰⁶). Diferenciou territorialmente, portanto, as escolas locais, as quais, em bairros periféricos acabam por atrair os jovens do entorno “difícil” e as melhores escolas, que buscam, por meio de seleções e também pelo projeto arquitetônico, competir e atrair os melhores alunos.

A respeito do papel da educação pública na contemporaneidade, comentou indiretamente sobre a escolha dos pais, as garantias que estes obtêm na educação privada e os efeitos segregativos da escola privada. Nesse sentido, acredita que os pais que matriculam seus filhos na escola privada o fazem para “ter a certeza de que se encontram num ambiente de trabalho... eles não têm necessariamente a certeza no público ... com populações ... [o ensino privado] não é acessível a todos, por isso, limitar o acesso a certas populações ...” (E20, tradução nossa⁷⁰⁷).

Um dos arquitetos franceses entrevistado, que realizou o projeto do Edifício B do *Lycée Suger*, quando questionado se haveria alguma diferença de tratamento dos edifícios arquitetônicos de escolas centrais ou periféricas, justificou-se na educação republicana francesa ao afirmar que não deve haver diferença entre escolas de territórios distintos, pois não deve haver diferença de tratamento e educação das crianças e jovens de toda a França: “Deve-se ter a mesma resposta para todas as crianças da República [...]” (E28, tradução nossa⁷⁰⁸). Entretanto, ressaltou que as desigualdades sociais influenciam no ensino entre estabelecimentos e localidades distintas.

Já quanto ao contexto da RMSP, o arquiteto do CISE da Secretaria da Educação, afirmou não haver diferenciação das escolas devido ao local de realização dos edifícios escolares. Mencionou que apesar de não haver diferenciação em termos de projeto arquitetônico, há distinções do projeto pedagógico, conduzido pela direção de cada escola. Ressaltou, portanto, que o posicionamento e perfil da direção são definidores e interferem consideravelmente no espaço físico escolar.

Já um dos arquitetos que havia realizado projeto de implantação dos CEU frisou a distinção das escolas de periferia, e em especial dos CEU, em relação às centrais, justamente pela carência de equipamentos urbanos nas periferias em que essas obras foram construídas. Afirmou acreditar no papel transformador destas escolas, citando a utilização do CEU Butantã no contraturno dos alunos de uma escola próxima, como espaço de convívio. Ressaltou como os CEU funcionam bem, destacando sua utilização pela comunidade aos finais de semana: “É de uma importância fundamental que você leve estas atividades a quem não tem oportunidade de ir” (E23).

A respeito da arquitetura escolar, foi bastante sintomático que em muitas falas, de alunos, professores, funcionários, coordenação/direção dos estudos de caso em São Paulo e em *Île-de-France*, ressaltava-se a associação das escolas com um presídio, com a grande quantidade de gradis, de dispositivos de controle e vigilância. Nisto, retoma-se mais uma vez os autores Laval *et al.* (2012) para tentar compreender a escola-presídio como uma manifestação territorial e social, especialmente endereçada e replicada em contextos periféricos de grande carência de direitos sociais:

Mas há outra tentação, talvez ainda mais desesperada, que é a de “proteger” as escolas, aumentar a vigilância, levantar os muros da escola, reforçar as medidas de

⁷⁰⁶ “*C’est pas un lycée du secteur. On va chercher les meilleures élèves*” (E20).

⁷⁰⁷ “*Avoir l’assurance qu’ils se sont trouvés dans un cadre de travail... ils n’ont pas forcément l’assurance dans le public...avec des populations...c’est pas accessible à tout le monde, donc, du coup, limiter l’accès à certaines populations...*” (E20).

⁷⁰⁸ “*Il faut avoir la même réponse pour tous les enfants de la République [...]*” (E28).

punição para pais e alunos. O direito conservador destaca-se nesta forma alternativa de lidar com os "excluídos do interior". Medidas informatizadas e jurídicas para controlar e punir o absenteísmo, presença policial nas escolas e sistemas de vigilância por vídeo são as principais respostas à anomalia que reina nas chamadas escolas "difíceis" ou "sensíveis". Há o risco de ficar satisfeito com uma escola que ensina menos, mas monitora e pune mais (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa⁷⁰⁹).

Parece ser esta a lógica dos estabelecimentos estudados, em especial o CEU Pimentas (escola gradeada no interior de um CEU também gradeado, com portaria e com vigia frequente da Guarda Civil Municipal) e o *Lycée Suger* (equipe de segurança – EMS – sediada no interior do estabelecimento, numerosa equipe de vigilância, rígido controle dos estudantes que circulam na escola durante o período de aula), o que impacta fortemente os edifícios escolares, as dinâmicas pedagógicas e a relação da escola com a comunidade do entorno.

O papel da educação em escolas periféricas, segundo professores e diretores da RMSP

É relevante observar o consenso dentre as direções e docentes das escolas da RMSP a respeito da identificação das respectivas escolas como periféricas, o que, segundo eles, implicava em um distinto papel da escola, enquanto espaço socializador e de inclusão cidadã e cultural. Devido ao público considerado “periférico”, por exemplo, um professor parecia justificar as possibilidades da escola em oferecer atividades relativas à orientação ao trabalho e/ou de cunho de empreendedorismo social, proporcionadas por meio de parcerias.

A direção da EE Paulo Kobayashi destacou, do ponto de vista social, a desestruturação e instabilidade das famílias dos alunos, assim como a problemática da violência e depredação. Associou fortemente a dimensão social à questão pedagógica, afirmando: “Antigamente você formava para o vestibular, para o trabalho. Hoje não, você forma...nem para a cidadania... para que seja uma pessoa de bem. Já está ótimo. Acho que esse é o nosso papel, nosso trabalho” (E6). Acredita que a escola tem um papel em mostrar as boas opções que os jovens podem seguir no futuro, definindo, nesse sentido, o ensino técnico (como o que é oferecido na Escola, por meio de concessão de parte do espaço à formação do Centro Paula Souza) como a abertura de possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

O diretor afirmou considerar tal escola pública periférica do ponto de vista geográfico e social e declarou que mesmo as escolas públicas mais centrais não atendem a população do entorno imediato, que acabam atendendo uma população periférica. Declarou que a educação pública (básica e secundária) atualmente se destina às classes menos favorecidas, ocorrendo uma inversão na educação superior. Entretanto, diferente das centrais, nas escolas “de periferia” (E6) observa uma relação forte do aluno com o bairro, com o local da escola, de moradia, de trabalho.

Um professor da Louis Braille, afirmou acreditar no papel transformador da escola em relação ao bairro, comentando que professores que moram na região consideram que a escola

⁷⁰⁹ “Mais il est une autre tentation, encore plus désespérée peut-être, qui est de ‘sécuriser’ les établissements, de multiplier les dispositifs de surveillance, de hausser les murs de l’école, de renforcer les mesures de punition destinées aux parents et aux élèves. La droite conservatrice excelle dans cet autre mode de traitement des ‘exclus de l’intérieur’. Les dispositifs informatiques et juridiques de contrôle et de sanction de l’absentéisme, la présence policière dans les établissements, les systèmes de vidéosurveillance constituent les principales réponses à l’anomie qui règne dans les établissements dits ‘difficiles’ ou ‘sensibles’. Le risque existe de se satisfaire d’une école qui enseigne moins mais qui surveille et punisse plus” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

gera uma rede de proteção ao entorno. Considerando esta escola como periférica, expressou sua opinião de que tal fato altera o papel da escola no entorno:

Pela falta de...por exemplo, só tem um CEU, com atividades... [...] A escola acaba fazendo algumas outras atividades paralelas, projetos, que são coisas que costumam não ter no bairro. Então a gente procura trazer algumas coisas para suprir essa necessidade que tem de trazer atividades diferenciadas para quem não tem (E4).

Além do Programa Escola da Família, comentou sobre outras parcerias, do projeto “Gerando Falcões”⁷¹⁰, de atividades trazidas pela prefeitura, de uma “agência para encaminhar eles [os alunos] para o primeiro emprego [...], projeto da prefeitura... da Casa dos Jovens” (E4), da Universidade de Guarulhos. Destaca-se a escola pública como alvo de ações sociais ligadas à orientação de jovens e como nichos de difusão aos projetos de empreendedorismo social, como da ONG citada pelo entrevistado.

Relativo ao papel social da escola Louis Braille, ressaltou a importância de ser um polo de inclusão dos alunos com necessidades especiais. De modo geral, afirmou que o papel social da escola enquanto espaço de educação é o “de integrar o aluno na sociedade” (E4). Importante destacar a recorrência nas falas dos professores e diretores entrevistados, do sentido socializador da escola periférica, para além de possibilidade da formação. Negou que a escola deva assumir um papel apenas focado no emprego, na formação para o mercado.

Quanto à destinação da escola pública, afirmou:

Há muito tempo atrás a escola pública destinava-se a todos...[...] depois de um certo período acabou se tornando somente para a classe mais...classe C, digamos assim. Daí as pessoas começaram a colocar os filhos nas escolas particulares... Agora, os alunos das escolas particulares estão migrando novamente para o ensino público...[...] É a crise (E4).

O gestor do CEU Parque São Carlos ressaltou, entre as dificuldades do Centro, a proximidade da violência e a ligação com as drogas, porém afirmou não ter problema com os alunos. Sublinha-se que o gestor se corrigiu ao utilizar a expressão “de risco” (E1), e substituiu-a por “carente” (E1) ao falar da comunidade, do entorno do CEU. Em outro momento comentou sobre a grande carência de equipamentos culturais na região em que se implantou o CEU, afirmando sobre este equipamento: “ele cumpre a função social dele” (E1). Sublinhou sua crença na cultura e no lazer para “salvar” (E1) as crianças e jovens, elogiando experiências de expansão de ensino integral na rede estadual e municipal.

Em tom de brincadeira comentou sobre como a escola não muda, não vai mudar e é “chata” (E1), mas reiterou a importante capacidade transformadora da educação como o sentido que move o seu trabalho. Em relação às distinções entre escolas mais centrais e mais periféricas, citou as necessidades diferentes dos alunos (comentou sobre os alunos que vão na escola porque precisam comer) e o diferente olhar que os professores e coordenadores devem ter. Entretanto, defendeu que a estrutura física e o currículo deveriam ser iguais independente

⁷¹⁰ Esta ONG define-se da seguinte forma: “O Gerando Falcões é uma organização social, que atua dentro de estratégia de rede, em periferias e favelas. Nossos projetos estão focados em esporte e cultura para crianças e adolescentes e qualificação profissional para jovens e adultos, sendo um motor de geração de renda para famílias, inclusive egressos do sistema penitenciário. O Gerando Falcões tem um modelo de gestão inspirado nos mecanismos de administração da Ambev, com metas, indicadores de performance, rituais de gestão, plano de carreira e gratificação para os colaboradores. Temos como princípio equilibrar um propósito incendiador, que nos move para a frente, com capacidade de gestão e busca de resultados a longo prazo” (GERANDO FALCÕES, [201-], On-line). Utilizando-se de todo o léxico e modelo de gestão empresarial, destaca-se também a origem de seus financiamentos, entre institutos de empreendedorismo social, fundações e demais organismos empresariais, como Instituto PDR, Fundação Lemann, Giveme5, WiseUp e Aloha.

da região.

O coordenador de programas educacionais do CEU Pimentas nomeou o público do CEU Pimentas como “público periférico” e afirmou: “O bairro é muito carente, mas muitos não estão sabendo usufruir do que o CEU oferece” (E1). O coordenador acredita que os bairros periféricos têm demandas muito diferentes, devido às condições econômicas e sociais da população. Quanto ao público atendido na escola, ressaltou ser uma população pobre, vulnerável, e que convive com alto índice de violência (mesmo nos edifícios habitacionais do entorno), com muitos pais presos ou usuários de drogas: “essas questões, acho que a escola tem um papel muito grande de superar limitações que não teriam em outros bairros, ou com número menor” (E1). Nestas condições, considera fundamental que a escola ofereça acesso à cultura (nisto julga as parcerias importantes) e conexão com outras redes, como acesso à atendimento psicológico (o qual lamenta não haver) etc.

Quanto ao CEU, afirmou: “Isso aqui é a válvula de escape da família. E até da escola” (E1). Declarou a escola como periférica, devido à dificuldade de acesso, de mobilidade (sem proximidade à metrô, trem)⁷¹¹. Atribui ao fato de ser uma escola periférica que muitos professores e antigos gestores tiveram uma permanência relativamente curta no equipamento ou são bastante jovens na escola, aspecto que foi observado no corpo docente e coordenador das escolas visitadas, inclusive as escolas francesas, como o diretor do *Collège Dora Maar* reiterou.

4.2.5 As escolas públicas periféricas como margens do Estado

Tratar de políticas públicas educacionais em escolas públicas periféricas merece ainda um subitem destinado a problematizar o significado de tais políticas “às margens”, segundo conceituação de Veena Das e Deborah Poole (2004). As autoras destacam como a análise das margens do Estado permite colocar em questão limites borrados entre “centro e periferia, público e privado, legal e ilegal” (DAS; POOLE, 2004, p.4, tradução nossa⁷¹²) assim como compreender práticas de “exceção” como componentes da norma.

As pesquisadoras enunciam três conceitos de margens. A primeira conceituação diz respeito às periferias como repositórios de pessoas não suficientemente socializadas pela lei:

A primeira abordagem deu primazia à ideia de margens como periferias vistas para formar recipientes naturais para pessoas consideradas insuficientemente socializadas dentro da lei. Como etnógrafos, interessava-nos entender as tecnologias específicas do poder através das quais os estados tentam “administrar” ou “pacificar” essas populações tanto pela força como por uma pedagogia de conversão destinada a transformar “sujeitos indisciplinados” em sujeitos legais do estado (DAS; POOLE, 2004, p.9, tradução nossa⁷¹³).

⁷¹¹ Entretanto, comentou a diversidade de serviços, comércios (inclusive de shopping), a existência de equipamentos públicos, que caracterizam uma grande alteração da região: “de uma periferia que talvez era antes, não é mais”.

⁷¹² “[...] center and periphery, public and private, legal and illegal” (DAS; POOLE, 2004, p.4).

⁷¹³ “The first approach gave primacy to the idea of margins as peripheries seen to form natural containers for people considered insufficiently socialized into the law. As ethnographers, we were interested in understanding the specific technologies of power through which states attempt to ‘manage’ or ‘pacify’ these populations through both force and a pedagogy of conversion intended to transform ‘unruly subjects’ into lawful subjects of the state” (DAS; POOLE, 2004, p.9).

A segunda definição diz respeito à legibilidade do Estado por meio de sua produção de registros escritos e documentos:

Uma segunda abordagem relacionada ao conceito de margem que emergiu de nossos trabalhos e discussões em seminários gira em torno de questões de legibilidade e ilegibilidade. Como outros antropólogos, aqui começamos por tomar nota do fato bem conhecido de que muito do estado moderno é construído através das suas práticas de escrita. Reconhecemos que as práticas documentais e estatísticas do Estado são todas destinadas, em algum sentido, a consolidar o controle do Estado sobre assuntos, populações, territórios e vidas. Em nossos seminários, porém, logo percebemos que nossas etnografias trabalhavam contra a noção de que o Estado é, de alguma forma, "sobre" sua legibilidade (DAS; POOLE, 2004, p.9, tradução nossa⁷¹⁴).

Por fim, a terceira definição diz respeito ao papel biopolítico do Estado, no qual versa-se sobre a vida e a morte, entremeadas em leis e disciplinas:

Ainda uma terceira abordagem focaliza a margem como espaço entre os corpos, lei e disciplina. Afinal, o poder soberano exercido pelo Estado não se trata apenas de territórios; trata-se também de corpos. Na verdade, pode-se argumentar que a produção de um corpo biopolítico é a atividade originária do poder soberano. Muitos antropólogos têm usado a noção de biopoder para acompanhar a forma como o poder espalha seus tentáculos para os ramos capilares do social. O local privilegiado deste processo tem sido o poder crescente da medicina para definir o "normal". No entanto, a questão maior é a de como a política se torna o domínio em que a "vida" é posta em questão. Nesse sentido, as margens proporcionam uma posição de vantagem particularmente interessante para observar a colonização do direito por disciplinas, assim como a produção de categorias de patologia através de táticas parasitárias sobre o direito, mesmo quando extraem dele repertórios de ação (DAS; POOLE, 2004, p.10, tradução nossa⁷¹⁵).

As três conceituações encontram eco nos objetos empíricos estudados no presente trabalho. Quanto à primeira, destaca-se o papel socializador da escola, enquanto instituição disciplinadora do Estado à lógica das competências mínimas comuns a todos futuros "demandadores de emprego" (para remeter à expressão utilizada pela rede GRETA, o sistema de formação continuada de adultos na França, "*demandeurs d'emploi*"). A segunda conceituação ilumina a legitimação de um Estado que realiza as políticas educacionais e sanciona suas ações educadoras por meio de diplomas e, expressão das transformações educacionais em curso, certificações de competência, como se observa no contexto francês por meio de inúmeros títulos de reconhecimento de competências de trabalho, sob responsabilidade do *Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion*, como "*Titre Professionnel*", "*Certificat de qualification professionnelle (CQP)*" ou ainda "*Validation des*

⁷¹⁴ "A second, related approach to the concept of the margin that emerged from our papers and seminar discussions hinges around issues of legibility and illegibility. Like other anthropologists, here we begin by taking note of the well-known fact that so much of the modern state is constructed through its writing practices. We recognize that the documentary and statistics-gathering practices of the state are all intended, in some sense, to consolidate state control over subjects, populations, territories, and lives. In our seminar discussions, however, we soon realized that our ethnographies worked against the notion that the state is somehow 'about' its legibility" (DAS; POOLE, 2004, p.9).

⁷¹⁵ "Yet a third approach focuses on the margin as a space between bodies, law, and discipline. After all, sovereign power exercised by the state is not only about territories; it is also about bodies. In fact, one may contend that the production of a biopolitical body is the originary activity of sovereign power. Many anthropologists have used the notion of biopower to track the way power spreads its tentacles into the capillary branches of the social. The privileged site of this process has been the growing power of medicine to define the 'normal'. Yet, the larger issue is the question of how politics becomes the domain in which 'life' is put in question. In that sense, the margins provide a particularly interesting vantage position from which to observe the colonization of law by disciplines, as well as the production of categories of pathology through tactics that are parasitical on law even as they draw repertoires of action from it" (DAS; POOLE, 2004, p.10).

Acquis de l'Expérience (VAE)" (FRANÇA, [201-]d, On-line). Além disso, destaca-se o controle social exercido pelo Estado por meio dos novos dispositivos eletrônicos utilizados na escola, espécies de documentos escolares, como o "*Livret personnel de compétences*" (LAVAL et al., 2012).

A partir da terceira significação explicitada pelas autoras, compreende-se que o Estado opera uma forma de biopolítica a partir da educação pública, tendo as escolas como locais privilegiados de seu exercício. Além disso, é necessário considerar a relação entre biopolítica e determinação de patologias:

Foi a grande conquista de Foucault mostrar não só que o biopoder era sobre patologização das populações, mas também que o que era aplicável às margens podia generalizar-se e normalizar-se para populações inteiras. No entanto, a produção contínua de patologia é uma técnica importante de poder, pois neste domínio [...] convida-nos a olhar para as ligações íntimas entre o poder soberano e o poder disciplinar (DAS; POOLE, 2004, p.27, tradução nossa⁷¹⁶)

Derivando para a questão educacional, infere-se que a possibilidade de identificação de populações escolares como "problemáticas" configura uma forma de exercício do poder, via proposição e implementação, no contexto neoliberal atual, de soluções "gerenciais", de integração à lógica do mercado ou de caráter privatizante. Assim, acredita-se ser importante olhar para as margens do Estado educador⁷¹⁷, em sua atuação junto às populações periféricas – que constituem o grosso do público social da escola pública primária e secundária no Brasil e o público preponderante dos *colléges "du secteur"/"ordinaires"* e dos *lycées* de formação geral/profissional na França – pois estas configuram público-alvo prioritário de suas formas de exercício de poder inspiradas no receituário do *New Public Management* e intrincadas aos interesses de inúmeras organizações e fundações de caráter empresarial, oligopólios de educação privada etc.

Daniel Cara conceituará o direito à educação como "o direito de todas as pessoas se apropriarem da cultura, por essa apropriação ser parte essencial da condição humana e uma necessidade para o pleno usufruto da vida" (CARA, 2019, p. 26). A escola pública é compreendida, portanto, como instituição que, sobretudo nas margens, em que muitos direitos são negados, chancela a cidadania. É necessário considerar, entretanto, como destacado por Laval e Dardot (2016), a vida escolar como campo de poder disciplinar do Estado, que implica em um processo de subjetivação neoliberal ao princípio da empregabilidade e à competição. O direito à educação é então disciplinado ao mercado, por iniciativa Estatal. A escola como contemporâneo dispositivo de formação da/e para a racionalidade governamental neoliberal é uma forma de governo, uma forma de poder de Estado que como contrapartida da inclusão cidadã autoriza o governo a difundir, via política educacional, a racionalidade neoliberal.

Dessa forma, o estudo de escolas periféricas permitiu vislumbrar a presença do Estado mesmo na suposta autonomia concedida às unidades escolares da rede estadual da RMSP que deveriam estabelecer formas de "viração" (TELLES, 2006) para lidar com as problemáticas locais que se expressavam na escola. Ou seja, "como locais que não se encontram tanto fora do estado,

⁷¹⁶ "It was Foucault's great achievement to show not only that biopower was about pathologization of populations but also that what was applicable to margins could become generalized and normalized for whole populations. Nevertheless, the continuous production of pathology is an important technique of power for in this realm [...] it invites us to look at the intimate connections between sovereign power and disciplinary power" (DAS; POOLE, 2004, p.27).

⁷¹⁷ Expressão em consonância à argumentação das autoras a respeito da possibilidade de adjetivações do Estado segundo atuação nos distintos campos da vida.

mas sim, como rios, correm através do seu corpo” (DAS; POOLE, 2004, p.13, tradução nossa⁷¹⁸). Além disso, as escolas “pouco eficientes”, que apresentam indicadores insuficientes e grande “fracasso” escolar, são locais privilegiados para experimentação de novos instrumentos gerenciais e novas técnicas de poder sobre as subjetividades dos alunos e professores. Em hibridizações público-privadas (com grande papel atribuído às consultorias educacionais e organizações/fundações empresariais) difunde-se nas escolas periféricas instrumentos como o MMR, que atuam no controle e no sancionar do “normal” e do “patológico” em termos de performance escolar. No sistema francês, a noção de “normalidade” poderia ser explorada frente a definição dos percursos escolares “normais”, que usufruem dos dispositivos de alternância, *apprentissage* e estágios, para além da aquisição das competências comuns orientadoras ao trabalho.

A questão da normalidade também pode ser debatida frente à questão da segurança. O policiamento e controle observados sobretudo no *Lycée Suger*, mas também no CEU Pimentas dialogam com o que as autoras afirmam sobre os estados de exceção incorporados nas práticas cotidianas. Nos territórios ditos “problemáticos” admite-se como “normalidade” cotidiana a exceção, ou seja, a concepção de um espaço escolar público policiado. Se a escola deve ser um local seguro aos que nela estudam, o policiamento justificado em nome da segurança dos alunos dificilmente será enquadrado como transgressão da lei, mas como um dentro e fora da lei, como afirmado pelas autoras: “[...] as práticas estatais em zonas de emergência [...] não podem ser entendidas em termos de lei e transgressão, mas sim em termos de práticas que se encontram simultaneamente fora e dentro da lei” (DAS; POOLE, 2004, p.15, tradução nossa⁷¹⁹). Destaca-se a observação destas práticas em territórios “margens”, visto que, mesmo em uma escola territorialmente periférica, mas não socialmente periférica (do ponto de vista de seu público majoritário), como o *Lycée International d’Est Parisien*, semelhantes práticas cotidianas de vigilância e policiamento não foram observadas. Acredita-se que, se o fossem, dificilmente seriam vistas como práticas “normais”.

A partir da argumentação das autoras, parece ser possível debater o contexto contemporâneo da educação por meio de um Estado biopolítico neoliberal, definido através de políticas de gerenciamento da capitalização humana, em termos de competências e habilidades, por parte da escola, da empresa educadora e de um contínuo de instituições por toda a vida. Justificadas pelas condições às margens, as políticas de gerenciamento tornam-se a norma. Além disso, é interessante citar que as autoras compreendem as margens do Estado também como territórios de redefinição e ampliação dos limites da economia. No campo escolar, as margens parecem, portanto, territórios de expansão do mercado escolar, caracterizando novas formas de subsunção das políticas educacionais aos imperativos econômicos.

Por fim, é interessante observar como as autoras identificam nas margens gerenciadas brechas de ingerência, que escapam: “A nossa imaginação das margens mostra-as não como espaços e populações inertes que simplesmente têm de ser geridas, mas antes como uma vida que é certamente gerida e controlada, mas que também flui fora desse controle” (DAS; POOLE, 2004, p.30, tradução nossa⁷²⁰). Dessa forma, compreende-se que, apesar da observação de específicos “experimentos” sociais educacionais nas periferias metropolitanas estudadas, a

⁷¹⁸ “[...] as sites that do not so much lie outside the state but rather, like rivers, run through its body” (DAS; POOLE, 2004, p.13).

⁷¹⁹ “[...] state practices in emergency zones [...] cannot be understood in terms of law and transgression, but rather in terms of practices that lie simultaneously outside and inside the law” (DAS; POOLE, 2004, p.15).

⁷²⁰ “Our imagination of the margins shows them not as inert spaces and populations that simply have to be managed but rather as bristling with life that is certainly managed and controlled but that also flows outside this control” (DAS; POOLE, 2004, p.30).

argumentação das autoras permite compreender que tanto as ações efetuadas às margens podem ser normalizadas e estendidas às outras populações, quanto as margens, como espaço que se move conjuntamente ao Estado, não-inerte, é simultaneamente um espaço de controle e de escape ao controle. Assim, enunciam-se formas de resistências diversas e cotidianas, discente, docente e por parte da comunidade escolar às margens.

4.3 Olhares cruzados: a temática do avanço neoliberal na educação a partir do olhar de Academias no Brasil e na França

É importante ressaltar que o tema do neoliberalismo na educação e os conceitos teóricos (capital humano, conhecimento como capital, educação como forma de capitalização) que permitiram o desenvolvimento de tal tema não são novos e sua origem remonta a uma série de textos de economistas neoliberais, a partir de meados da década de 1940 – “*L’usage de la connaissance dans la société*”, Friedrich Hayek (1945) – e mais fortemente a partir das décadas de 1950 e 1960: “*The Role of Government in Education*”, Milton Friedman (1955); “*Investment in human capital and personal income distribution*”, Jacob Mincer (1958); “*Capital formation by education*”, Theodore Schultz (1960); “*Education, Economic Growth and Gaps in Information*”, Edward F. Denison (1962); “*Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*”, Gary Becker (1964).

Entretanto, no presente trabalho, buscou-se retomar algumas das referências bibliográficas de grande importância à crítica do neoliberalismo na educação (ainda que alguns não sejam especificamente relativos ao campo de intervenção neoliberal educacional), como Foucault em “Nascimento da Biopolítica” (2008/[2004]) (o qual, apesar de ter sido publicado originalmente em francês apenas em 2004, trata-se de um curso dado no *Collège de France* entre 1978 e 1979); Laval e Dardot em “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal” (2016/[2009]); Laval em “*L’école n’est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l’assaut de l’eignement public*” (2004/[2003]); Laval, Vergne, Clément e Dreux em “*La nouvelle école capitaliste*” (2012/[2011]); dentre outras.

Porém, a partir das referências citadas descortinou-se uma grande quantidade de obras e pesquisadores envolvidos, sobretudo a partir dos anos 1990/2000, no esforço de reflexão crítica sobre o que o avanço neoliberal na educação acarreta em termos sociais, políticos, econômico e culturais. O presente trabalho evidentemente não dá conta do amplo leque referencial, entretanto, buscou-se sistematizar na figura abaixo, uma espécie de linha do tempo sobre as publicações do tema, a fim de iluminar pesquisas subsequentes.

Figura 197 | Linha do tempo de bibliografias fundamentais da temática da influência do neoliberalismo na educação

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

No presente item deseja-se tecer considerações sobre publicações recentes oriundas das Academias no Brasil e na França, a fim de permitir olhares cruzados entre os contextos analisados. Observa-se a partir de tais obras, muito atuais, um aprofundado interesse contemporâneo em compreender um processo de transformação das políticas educacionais que parece se delinear de modo cada vez mais claro.

Antes disso, destaca-se que foi a obra *“L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public”* (2003), de Laval, que suscitou a reflexão sobre o neoliberalismo na educação – obra que participa de uma análise crítica inicial na França sobre o neoliberalismo no campo escolar –, como forma de tentar compreender os fenômenos observados nas primeiras incursões em campo em escolas públicas da RMSP. Entretanto, no decorrer do processo de escritura do presente trabalho, deparou-se com uma referência que remonta a um principiante debate sobre o tema na América Latina e, mais especificamente no Brasil: “Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação”, organizado por Pablo Gentili e publicado originalmente em 1995⁷²¹, anterior ao livro de Laval.

Neste livro, foi trazida à luz as políticas educacionais do neoliberalismo por meio da abordagem de amplo leque de questões: os mercados educacionais, a relação entre políticas educacionais reformadoras e políticas sociais conservadoras, a influência da reforma estatal às políticas públicas de educação, as ações do Banco Mundial no campo da educação, os questionamentos do direito à educação, entre outras.

Destaca-se, desta obra, o 9º Capítulo, de autoria de Pablo Gentili⁷²², intitulado “Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias”. Neste, partindo do relato de uma professora de escola pública – a qual questionou seus alunos o que não era possível comprar com dinheiro e estes responderam com exemplos do que não conseguiriam comprar com o dinheiro que imaginavam possuir no futuro, sinalizando que não fosse o limitante dinheiro, tudo poderia ser comprado – que participou de um seminário que o autor coordenou na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, expôs-se a onipresença do valor mercantil como dimensão que abala a educação pública.

A partir disso, o autor anuncia a hipótese de que o neoliberalismo deve “criar um novo marco simbólico-cultural” (GENTILI, 2000, p.229) para que suas intentadas à escola pública triunfem, pois é a partir desse novo marco que o direito à educação é questionado:

Vamos sustentar que a ofensiva neoliberal contra a escola pública se veicula através de um conjunto medianamente regular e estável de medidas políticas de caráter dualizantes e, ao mesmo tempo, através de uma série de estratégias culturais dirigidas a quebrar a lógica do sentido sobre o qual esta escola (ou este projeto de escola) adquire legibilidade para as maiorias. Nossa hipótese é a de que os regimes neoliberais atribuem a esta última dimensão mais ênfase do que em geral se reconhece nas análises críticas. Isto é, o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue desintegrar culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: a escola pública (GENTILI, 2000, p. 228-229).

Desta forma, é uma reforma cultural que possibilita a negação do direito à educação.

Conceituará que é em um contexto de crise do fordismo que a alternativa neoliberal se coloca, assim como o necessário forjar de “uma nova ordem cultural” (GENTILI, 2000, p.231). Os

⁷²¹ Embora a edição a que se teve acesso para o presente trabalho date do ano 2000.

⁷²² Também sobre o autor, vide “Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas” (1994), organizado em conjunto com Tomaz Tadeu da Silva.

princípios que regem a sociedade pós-fordista serão, segundo o autor, a competição, a meritocracia, a dualização e marginalização social – “sociedades de ‘ganhadores’ e ‘perdedores’ [...], de ‘integrados’ e ‘excluídos’” (GENTILI, 2000, p. 232-233). Nessa sociedade, a “cidadania” é questionada, assim como o são os direitos sociais,

[...] os quais, no programa neoliberal e neoconservador, só serviriam para difundir um certo clima social de acomodação e desrespeito pelo esforço e pelo mérito individual. A sociedade dualizada, característica do pós-fordismo, é uma sociedade sem cidadãos ou, se vale aqui a ironia, com alguns membros mais “cidadanizados” que outros (GENTILI, 2000, p.233-234).

Os efeitos não-igualitários do mercado não adviriam mais dos direitos sociais, pois o mercado é “o espaço do não-direito. ‘Consumir’, ‘trocar’, ‘comprar’, ‘vender’ são ações que, ainda que amparadas em certos direitos⁷²³ identificam ou apelam aos indivíduos em sua exclusiva condição de ‘consumidores’” (GENTILI, 2000, p.239).

Sublinha-se o foco que Gentili dá ao papel do terceiro setor frente à desigualdade da oferta educacional, frente à qual é a esfera da caridade que deve operar a “justiça distributiva do bem ‘educação’” (GENTILI, 2000, p. 241). Se o terceiro setor que deve atuar em relação à discriminação educacional de uma maioria, uma minoria dispõe de direitos sobre a educação de ordem distinta da noção democrática de direito à educação, direito de posse e usufruto. A educação passa assim a ser regulada por outros direitos: “direito a possuí-la materialmente, direito a usá-la e desfrutá-la, direito a excluir outros de seu usufruto; direito de vendê-la ou aliená-la no mercado; e direito de possuí-la como fator gerador de renda” (GENTILI, 2000, p. 242).

Gentili, na sequência, destacará duas estratégias discursivas que permitiram a criação de consenso quanto ao caráter mercantil da educação e destruição do caráter de direito: o discurso da qualidade e o discurso de necessária articulação entre educação e trabalho, debitário da teoria do capital humano. Em relação ao primeiro discurso, ressalta que a qualidade educacional “se conquista no mercado e se define por sua condição de não-direito” (GENTILI, 2000, p. 246), ou seja, é uma propriedade adquirível no mercado educacional. Gentili destaca que no contexto da América Latina este discurso se afirma como renovação do discurso da democratização, já desvalorizado, e que adota os conteúdos debatidos no universo produtivo. Ademais, avalia que a aplicação dessa dimensão em países como Brasil, Argentina e Chile aprofunda as desigualdades sociais. Quanto ao segundo discurso, debaterá que a fórmula “educação para o emprego” subentende uma propriedade educacional que funciona como atributo competitivo por postos do mercado de trabalho, o que,

[...] quando aplicada ao conjunto das maiorias excluídas, não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade. Reduzir e confinar cinicamente a educação a uma propriedade que só potencializa o acesso ao trabalho é nos resignarmos a sofrer uma nova forma de violência em nossas sociedades não-democráticas (GENTILI, 2000, p.248).

Compreende-se que a grande importância do texto do autor é sinalizar, ainda em meados dos anos 1990 no contexto latino americano, a importância da estratégia cultural do neoliberalismo, visando formar consenso e “transformar o senso comum sobre o qual se funda a potencial democratização da educação pública e a existência de um modelo institucional voltado para a garantia da efetivação de tal direito: a escola pública das maiorias” (GENTILI, 2000, p. 248). Além disso, o autor atenta para a construção de um projeto comum no campo

⁷²³ Essencialmente o direito de propriedade e direito de compra e venda, segundo o autor.

educacional, com “poucas diferenças inter-regionais” (GENTILI, 2000, p.243).

Em debate integrante do 1º Seminário do *Groupe d'études sur le néolibéralisme et les alternatives (GENA)* Pierre Dardot (2019) proferiu um comentário que muito auxilia a compreensão das políticas neoliberais no campo educacional: há uma demanda por homogeneizar culturalmente os países (informação verbal)⁷²⁴. É justamente esse aspecto ressaltado por Gentili, tendo em vista a necessidade de uma transformação cultural para que os processos de transformação neoliberal criem consensos.

Rememorada esta importante obra, parte-se ao objetivo deste item, a saber, estabelecer relações entre recentes publicações sobre o tema da crítica do neoliberalismo na educação nas Academias francesa e brasileira. Na Academia brasileira, destaca-se a publicação em 2019 do livro “Educação contra a barbárie”, organizado por Fernando Cássio, cujo título dialoga com Adorno, em “A educação contra a barbárie” (1968). Fernando Haddad, já no prólogo, enuncia a obra como um conjunto de reflexões que deseja promover o “juízo crítico sobre o rumo dos acontecimentos no nosso país” (HADDAD, 2019, p.12), retomando recentes vitórias políticas neoliberais no campo educacional, como a reforma do ensino médio no Governo Temer e as ações no governo Bolsonaro:

Escola sem Partido, militarização, imposição de métodos, revisionismo histórico, corte de verbas, negação da diversidade, tudo parece caminhar na contramão do que sucessivos governos pretenderam construir, obtendo mais ou menos êxito. Não se trata de uma agenda liberal contra uma “visão de esquerda”, mas de uma agenda pré-moderna contra o próprio iluminismo (HADDAD, 2019, p.12).

Destaca-se sobretudo a primeira parte do livro organizado por Cássio, destinada à análise do que se intitulou “A barbárie gerencial”, na qual é exposto o “embuste das agendas educacionais empresariais, cada vez mais capilarizadas e indistinguíveis das políticas educacionais oficiais” (CÁSSIO, 2019, p. 17), com o objetivo de debater e desnaturalizar discursos amplamente difundidos por assessorias educacionais e diversas fundações, institutos e movimentos oriundos do setor empresarial e pela imprensa de modo geral. Dentre tais discursos questionam-se os indicadores de performance, as avaliações em larga escala, os *rankings*, a ideologia da aprendizagem, a lógica concorrencial e individualista além do argumento de que o grande problema da educação é relativo à gestão e não ao financiamento. Ressalta-se serem discursos muito similares aos apresentados por Laval *et al.* (2012), ao descreverem as demandas de maior eficiência da escola, da adoção de um gerenciamento próprio do setor privado no interior do setor público, da lógica das competências, da concorrência como norma, dos *rankings* educacionais.

Cássio explicita o caráter de “novidade” com que reformas, dispositivos e formas de gestão são apresentados e executados no interior do sistema público de educação, abordando o que

[...] se apresenta na educação como “novo”, “moderno”, “eficiente”, “eficaz” e responsável – mas que produz esfacelamento dos sistemas públicos de ensino, rebaixamento da formação escolar dos mais pobres, desqualificação da atividade docente, redução do financiamento público, pauperização das escolas e ampliação dos processos de privatização (CÁSSIO, 2019, p. 17).

Dentre o rol de inovações cita as parcerias público-privadas, presentes em experimentos sociais em instituições públicas de ensino.

⁷²⁴ Informação fornecida por Dardot durante o 1º Seminário do *Groupe d'études sur le néolibéralisme et les alternatives (GENA)* (do qual fazem parte Christian Laval e Pierre Dardot) no *Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)* no dia 21 de outubro de 2019, Paris, França.

Argumenta que a lógica do gerenciamento escolar pretende operar de fora para dentro nas escolas, abstraindo os contextos escolares reais:

Dentro e fora dos governos, os artífices da barbárie gerencial recusam-se a entender que, por prescindirem das escolas reais, suas milagrosas soluções e tecnologias “educacionais” simplesmente não funcionam. As causas dos fracassos são sempre depositadas em um objeto abstrato, problemático e difícil de tratar, chamado “escola pública”. Os baixos salários dos profissionais da educação, a precária infraestrutura das unidades escolares e a situação econômica de estudantes e suas famílias são problemas secundários, porque obviamente incompatíveis com o projeto societário concentrador e autoritário dos donos do dinheiro no Brasil. A barbárie gerencial tenta destruir as escolas de fora para dentro (CÁSSIO, 2019, p.18).

Questiona-se, porém, o aspecto da “destruição”, referenciando-se em Laval, que em debate integrante do 1º Seminário do GENA, supracitado, advertiu quanto ao uso do termo “crise” e “destruição” da escola, sinalizando que as mudanças em curso não devem ser vistas somente em seu caráter destruidor, ainda que modifiquem radicalmente o que existe, mas sim em seu caráter construtivo. Há um novo modelo de escola que se constrói às custas do que alguns veem apenas como um processo destruidor.

Mais um paralelo é observado entre os dois contextos estudados, a partir das análises de Laval *et al.* (2012) e Cássio (2019), ao identificarem um mesmo “sintoma” das transformações em curso, o poder de coalizão de agentes inesperados, ditos “progressistas”:

Muitas vezes, as guerras culturais nas escolas e universidades posicionam educadores progressistas e reformadores empresariais em um mesmo lado da disputa, o que tem confundido o debate público e criado a ilusão de que todos estão igualmente engajados em desbarbarizar a educação brasileira, de que estão “todos pela educação”. Não nos enganemos. Há múltiplos projetos de aniquilação da educação pública em curso no Brasil. Eles divergem em relação à forma de operar essa destruição, mas trabalham articulados para dissolver o pacto social estabelecido pela Constituição de 1988. A barbárie gerencial não é “menos pior” por agir dentro de certos padrões de racionalidade. Por seu tecnicismo aparentemente despolitizado e deliberadamente incompreensível para a maioria, ela é ainda mais perversa (CÁSSIO, 2019, p.20).

Ambos autores revelam, assim, se tratar de processos de difícil compreensão crítica pois repousam sobre uma ampla transformação, cultural, política e econômica e mais ainda, em um processo de subjetivação neoliberal. Nesta lógica, muitas mudanças e proposições parecem “naturais”, “evidentes” ou “bem-intencionadas”, muitas vezes por utilizarem um léxico compreendido como racional (segundo racionalidade dos custos-fins), eficiente e “inovador”. Como bem destacado por Cássio, é necessário compreender que o diagnóstico e as soluções aparentemente técnicas das reformas gerenciais não são neutras, embora tenham sua dimensão política de difícil apreensão.

Daniel Cara, debatendo os objetivos da educação segundo Constituição Federal, enunciará a redução da “educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária” (CARA, 2019, p. 27). Descreverá o contexto político nacional posterior a 2016 a partir da congregação do ultraliberalismo com o ultrarreacionarismo. No campo educacional, abordará o projeto ultraliberal de educação a partir do PISA, lido como “régua para medir a qualidade desse insumo” (CARA, 2019, p.28), segundo modelo proposto por Organização “pautada na economia de mercado, que fornece uma plataforma para comparar e padronizar programas econômicos, propor soluções liberalizantes e coordenar políticas públicas domésticas e internacionais” (CARA, 2019, p.28). Destaca que se trata de uma avaliação que não leva em conta as condições de trabalho docente e da infraestrutura escolar.

O pesquisador discute a utilização do PISA como referência e argumento para ações gerenciais visando responder à baixa eficácia escolar, esvaziando as discussões em torno do correto investimento educacional⁷²⁵. O investimento em educação, segundo Plano Nacional de Educação 2014-2024, previa implementação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ), pauta fundamental da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. É importante ressaltar que tais instrumentos levam em consideração também a questão do espaço físico arquitetônico – “garantia de prédios e equipamentos adequados” (PINTO, 2019, p.65) – considerado como infraestrutura educacional necessária ao ensino-aprendizagem.

Em resposta à possibilidade de implementação do CAQi e do CAQ como “instrumento de equidade” (CARA, 2019, p.29) no investimento educacional, opera-se a prática de um discurso voltando à gestão e “eficácia” do baixo investimento realizado:

Como a educação é considerada um insumo econômico – ou seja, um fator que impulsiona a economia –, para resolver o problema do baixo desempenho, movimentos, institutos e fundações empresariais que atuam com lobby na área elaboram todo tipo de estratégia para a melhoria dos resultados brasileiros nos testes padronizados – como a Prova Brasil, que é parte constituinte do Ideb, e o Pisa (CARA, 2019, p.29).

Além da utilização política das avaliações diagnósticas, como justificativa à implementação de inovações gerenciais – sob o argumento de que “é possível fazer mais com menos” (CARA, 2019, p.30) –, Cara destaca, em interlocução à Laval *et al.* (2012), a devida importância da lógica das competências, como forma de se operar a reforma educacional pelo interior, pelas relações pedagógicas:

Tudo piora, ou fica mais evidente, quando os empresários avançam e utilizam essa “ideologia da aprendizagem” para obter lucro, reduzindo de forma cínica o direito à educação ao “direito a aprender”. Nesse comércio global, movimentos, institutos e fundações empresariais transformam-se em promotores de venda de soluções e tecnologias educacionais, de procedência nacional ou estrangeira (CARA, 2019, p.30).

Paralelo às ações ultraliberais de organismos empresariais em orientação/gestão dos gastos e venda de serviços (consultorias) e produtos, Cara enunciará a coexistência da visão ultrarreacionária da educação, para a qual a educação é “estratégia de dominação política” (CARA, 2019, p.30). Debaterá o Escola sem Partido e a militarização das escolas como dimensões do propósito político de opor pedagogia e disciplina, promovendo o autoritarismo.

Carolina Catini, de modo análogo, descreverá as mudanças das políticas educacionais a partir da ascensão da reforma gerencial aplicada ao setor público iniciada nos anos 1990, o que Laval *et al.* (2012) também identificaram como origem da transformação da escola, via *New Public Management*. Catini ressaltará a fetichização do trabalho educativo via “mimese da produtividade empresarial” (CATINI, 2019, p.35), por meio da implementação do receituário de metas, avaliações, responsabilização individual.

A autora analisará fenômenos específicos da realidade nacional, ao se questionar sobre os destinos dos jovens das classes populares: se a reorganização velada promove uma expulsão de jovens da escola e os endereça aos trabalhos precários ou ao genocídio, por outro lado, via “transferência da responsabilidade dos direitos sociais para o setor privado” (CATINI, 2019, p.35), emergem inúmeras iniciativas privadas de prestação de serviços sociais. A “pacificação

⁷²⁵ A respeito do discurso de que o problema não é o financiamento, mas sim a gestão dos investimentos em educação, é relevante observar o artigo de José Marcelino de Rezende Pinto, ex-presidente da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), no mesmo livro, no qual explicita a falácia e/ou meias verdades dos mitos relativos ao financiamento educacional (PINTO, 2019).

pelo ensino do empreendedorismo” (CATINI, 2019, p.35) é uma face dessa cobertura privada das necessidades sociais, cujo exercício de controle não é negligenciável. A educação das massas deve ser compreendida como “objeto da assistência social e da ‘segurança pública’” (CATINI, 2019, p.37), para cujas finalidades prescinde dos conteúdos escolares em prol dos conhecimentos de base, necessários a todos indivíduos “empregáveis”. Entretanto, como levantado por Laval *et al.* (2012), a redução da educação das massas aos objetivos socializadores e de adaptação ao trabalho acaba por aprofundar as desigualdades educacionais e sociais.

Destacará as periferias como laboratórios privilegiados de ensaio de formas de gerenciamento educacional público-privado e disciplinarização à realidade precarizada do trabalho. Sublinhará o papel ideológico do “empreendedorismo” inserido na educação:

Afinal, como formar trabalhadores acostumados à precariedade inserindo-os cotidianamente numa forma social estável como a escola atual? Introduzir empreendedorismo no trabalho educativo é a solução para ensinar pela prática que é natural aderir à competitividade para poder sobreviver: um ótimo método para a pacificação social via assimilação individual da ideologia (CATINI, 2019, p.37).

Silvio Carneiro se questionará sobre outra ideologia, a ideologia da aprendizagem, a qual eclipsa as relações de ensino-aprendizagem em prol da face do “aprender”. Tal valorização da “aprendizagem” expressa-se pela lógica das competências e habilidades adotadas na BNCC⁷²⁶, nas inúmeras avaliações em larga escala (dentre as quais o PISA) e nos *rankings* consequentes. Abstraindo a alteridade das relações pedagógicas do cotidiano escolar, impõe-se uma espécie de contrato educacional, cujas cláusulas são os “direitos de aprendizagem” da BNCC:

[...] ao reduzir relações educacionais complexas a direitos de aprendizagem, impera o contrato. Exposto a um cardápio curricular, estudantes participam da máquina de conteúdos alheios à sua vida. Docentes serão cobrados por desvios do roteiro e se tornam coadjuvantes na elaboração dos conteúdos e protagonistas na hora da avaliação dos resultados como o vendedor apreciado pelos resultados do mês. Com um cardápio curricular distante da tensão ensino-aprendizagem, desencarnado de seus sujeitos escolares, a gramática da aprendizagem se realiza apenas quando reiterada nas constantes avaliações de resultados (CARNEIRO, 2019, p.44-45).

As avaliações então produzirão rankings e determinarão “o destino de docentes e escolas, seja no céu, seja no inferno” (CARNEIRO, 2019, p.45).

A Rede Escola Pública e Universidade, que assina outro artigo da mesma obra, ressalta a importância do movimento das ocupações secundaristas de 2015 no estado de São Paulo, o qual se contrapõe “à lógica gerencial e mercadológica que vem dando o tom nas escolas estaduais há mais de duas décadas” (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2019, p. 194). A descrição da reforma educacional justificada pelo argumento da maior eficiência, flexibilização e diversificação da oferta escolar, comandada por interesses empresariais, tece paralelos evidentes com as reformas educacionais em curso no contexto francês, enunciadas por Laval *et al.* (2012):

A grande política educacional dos governos é hoje dificilmente separável das agendas dos grandes grupos empresariais atuantes na educação. Em comum, antes e agora, a não participação dos sujeitos escolares nos processos de tomada de decisão que os afetam. O canto da sereia dos reformadores da educação é a flexibilização dos sistemas de ensino, que poderiam oferecer uma educação “à la carte”, mais produtiva e “diversificada”. No entanto, ao nos aproximarmos da escola real percebemos que

⁷²⁶ É relevante destacar como a lógica das competências comparece na BNCC associada a uma noção de “atribuição de sentido” às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos” (BRASIL, 2018, p.465, grifo nosso).

essa receita está mais para *junk food*. Ainda que apresentada em uma embalagem cintilante, é veemente rejeitada pelos sujeitos da instituição escolar, especialmente pelos (as) estudantes (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2019, p.193-194).

Outros autores cujos artigos integram o livro abordam diferentes facetas do projeto de reforma educacional neoliberal, como Ana Paula Corti, que retoma a influência dos atores empresariais às políticas relativas ao Ensino Médio, com foco ao Projeto de Lei n. 6.840/2013 – que já anunciava medidas de compulsoriedade do ensino médio em tempo integral, de grande gravidade em um país em que muitos jovens conciliam estudo e trabalho – e a Lei 13.145. Sobre esta última, que institui a reforma do ensino médio, destaca seu alinhamento à agenda neoliberal, por meio da possibilidade de parte do ensino ser realizado a distância, pela redução da carga horária da formação básica geral e pela possibilidade de contratação de docentes sem licenciatura. Além disso, é relevante a compreensão da autora do modelo geral de imposição de mudanças educacionais neoliberais via reformas curriculares,

[...] não apenas pelo seu baixo custo em relação ao enfrentamento dos problemas estruturais, mas também por serem uma fórmula para reduzir o investimento em educação, favorecerem a privatização e atuarem como peças de *marketing* político capazes de aplacar a sede da população por melhorias (CORTI, 2019, p.52).

Marina Avelar coloca luz às intrincadas redes de governança por detrás das políticas públicas educacionais, tornando borrados os limites entre organizações públicas e privadas (empresas, fundações institutos etc.). Ressalta o papel de pessoas físicas e funcionários cujas carreiras foram moldadas em ambos setores público e privado e que, “carregando consigo a reforma educacional, atravessam as fronteiras de setores e instituições públicos e privados” (AVELAR, 2019, p.75). Descreveu a atuação dessas complexas redes de governança educacionais como “arena da política educacional” (AVELAR, 2019, p.76), na qual os grupos de maior poderio monetário atuam de modo a desequilibrá-la. Elencou, dentre os espaços de construção e alinhamento de políticas educacionais, os congressos e seminários, como por exemplo da Unesco, da Fundação Lemann e do Instituto Unibanco.

Interessa destacar, em comum à Laval (2004) e Laval *et al.* (2012), a percepção de Avelar a respeito da forma empresa como modelo de gestão educacional, em referência à Foucault, assim como a mudança da compreensão da educação por meio da reforma gerencial. Sublinha-se a importância que confere, em sua leitura ao contexto nacional, à atuação de instituições filantrópicas e empresariais, as quais, “apesar de argumentarem que estão trabalhando para a melhoria da educação e para o bem público, não foram eleitos por ninguém. Suas agendas, objetivos e métodos políticos não passam por validação pública e não podem ser controlados pela sociedade” (AVELAR, 2019, p. 78).

Frente à insuficiente compreensão do contexto atual propiciada pela dicotomia público e privado, Avelar propõe a discussão sobre o “embate entre ‘politização’ e ‘despolitização’” (AVELAR, 2019, p.77) a fim de compreender os conflitos entre gestão democrática e gestão técnico-empresarial e entre pedagogia para a liberdade e pedagogia centrada em “habilidades e competências aplicáveis ao trabalho” (AVELAR, 2019, p.77). Além disso, atribui à influência de Paulo Freire e de seu ensinamento de que a educação é política, uma especificidade da discussão no Brasil, devido à grande desconfiança docente e discente frente à noção de que a educação “seja um tema técnico, um problema administrativo e gerencial” (AVELAR, 2019, p.78).

Já Vera Lúcia Jacob Chaves investiga as formas de financiamento público para o setor privado-mercantil e sua contribuição à criação de grandes conglomerados educacionais financeirizados, em paralelo à precarização do ensino superior público. A autora destaca a necessidade de se compreender os processos de financeirização em meio à emergência de grandes empresas prestadoras de serviços educacionais. Ressalta também os múltiplos

mecanismos de estimulação estatal da expansão de tais grupos empresariais educacionais, como

[...] liberalização dos serviços educacionais, imunidade/isenção fiscal – Programa Universidade para Todos (ProUni) –, isenção da contribuição previdenciária das instituições filantrópicas, isenção do pagamento do salário-educação, Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e empréstimos a juros baixos pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (CHAVES, 2019, p. 69).

A questão do endividamento estudantil e da diferente relação que promove dos estudantes para com a própria formação (uma capitalização que deve ser o mais lucrativa possível, haja vista as dívidas contraídas para seu financiamento, o que demanda uma clara orientação dos estudantes), destacadas pela autora, dialogam com o que Laval *et al.* (2012) afirmam sobre as dívidas estudantis e com o que foi exposto no documentário “*Étudiants, l’avenir à crédit*” (2016)⁷²⁷.

Interessante destacar, igualmente, que em uma terceira parte do livro, abordam-se as disputas em torno das relações pedagógicas, o que enuncia, tal como evidenciado por Laval *et al.* (2012), que a reforma gerencial executa também por dentro, pela inserção da lógica das competências no campo pedagógico, as transformações neoliberais.

Nesse sentido, Rodrigo Ratier explora as competências e habilidades socioemocionais reconhecidas como política pública por meio da BNCC:

[...] trata-se de um conjunto de habilidades que, mobilizadas, auxiliam na resolução de “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Empatia, respeito, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, determinação, autocuidado [...] (RATIER, 2019, p.152).

O autor, reconhecendo que o tema não faz parte da formação docente tradicional, observa dois caminhos possíveis de efetivação do trabalho pedagógico em cima das habilidades socioemocionais: a atuação que denominou intuitiva por parte dos professores, segundo a qual difunde-se a obediência e o controle das emoções; e um segundo caminho pautado na “privatização da oferta de soluções pedagógicas” (RATIER, 2019, p.155), por meio de produtos e serviços adquiridos pela escola (consultorias, apostilas, livros, videoaulas) dos grandes conglomerados educacionais. O autor destaca que os caminhos possíveis tendem a abordar a questão afetiva de modo a “reforçar ora o paradigma da eficiência e da produtividade, ora o enquadramento disciplinar” (RATIER, 2019, p. 155).

Indo mais além, afirma que as habilidades socioemocionais têm como objetivo desenvolver um “sujeito afetivamente inatacável” (RATIER, 2019, p.156), condenando e suprimindo as emoções difíceis, como a raiva e a rebeldia, porém sem tentar compreender suas causas. O autor defende, porém, que a capacidade crítica e reflexiva pode emergir de tais emoções, o que se deseja certamente “disciplinar”.

Bianca Correa, por sua vez, evidencia as disputas relativas ao direito à educação da primeira infância, em apropriações por iniciativas de “empreendedorismo social” de baixo custo e programas de assistência social do governo, sendo que ambas estratégias o negam como direito a ser provido pelo Estado. O Estado, então, “se transforma em uma espécie de ‘parceiro’ dos novos empreendedores sociais, um divulgador privilegiado dos modelos ‘alternativos’ em que as famílias (na verdade, as mães) cuidam e educam suas crianças em casa” (CORREA, 2019, p.89).

⁷²⁷ ÉTUDIANTS, l’avenir à credit. Realização: Jean-Robert Viallet. Produção: ARTE France, CFRT. França, 2016. Documentário (84 min). Tradução própria: “Estudantes, o futuro à crédito”.

A análise territorial é empreendida por Pedro de Carvalho Pontual, ao tratar da educação popular e das formas de participação social. Segundo o autor é necessário “um novo olhar sobre o território como base para a organização da sociedade civil e também para maior efetividade das políticas públicas” (PONTUAL, 2019, p.161). Devido a isto, ressalta a necessidade de compreender os territórios como providos ou desprovidos de direitos, para colocar o enfoque às populações que constroem tais territórios:

A noção de território de exclusão, ou de vulnerabilidade, pode induzir a práticas de cunho assistencialista, que concebem as populações como sujeitos passivos. Já a noção de território desprovido de direitos nos ajuda a entender que as ações a serem desenvolvidas devem ser orientadas pela afirmação de direitos, ações em que os sujeitos são vistos em uma condição ativa e cujas práticas sejam desencadeantes de autonomia e emancipação (PONTUAL, 2019, p.161).

Particularmente nos territórios “desprovidos de direitos” estudados na presente pesquisa, compreende-se o papel referencial da escola, a qual deve ser reafirmada como “espaço de acolhimento e de referência para os diversos atores sociais” (PONTUAL, 2019, p.162).

Sobressai do conjunto de artigos que compõem o livro, o enunciar de múltiplos projetos de resistência, como por exemplo por meio da educação popular (PONTUAL, 2019), a pedagogia da resistência tendo como exemplo o projeto educativo do MST (MARIANO, 2019), a utilização dos recursos educacionais abertos (REA) como forma de disputar o campo dos conteúdos hegemônicos e se contrapor “à ideia de educação como mercadoria” (SANTANA, 2019), princípios da educação indígena como “práxis de resistência no modo de fazer educação” (GUAJAJARA, 2019), do travar de “disputas em torno dos usos do passado” (REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA PÚBLICA, 2019) com o objetivo de construção de espaços de produção e aprendizagem de história pública, e o diálogo como lugar central da educação democrática (HOOKS, 2019).

Uma outra prática de resistência advém de experiências de intersecção entre o conhecimento científico e as lutas educacionais concretas, tendo como exemplo a atuação da Rede Escola Pública e Universidade (REPU), iniciada a partir do encontro de professores universitários no contexto das ocupações secundaristas com o objetivo de produzir e disponibilizar conhecimento científico em apoio aos movimentos de luta educacionais. Com este objetivo, destacam-se três importantes pesquisas realizadas pela REPU: a pesquisa que visibilizou o processo de reorganização velada no final do ano de 2015, a pesquisa que explicitou os efeitos de expulsão escolar e produção de desigualdades socioespaciais a partir do Programa Ensino Integral (PEI) e também os estudos e consequente produção de cartilha e artigo a respeito da proposta de Contrato de Impacto Social (CIS) no final de 2017 (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2019). A respeito desse último, destaca-se a proposta de implantação segundo

[...] modalidade de parceria público-privada inédita no Brasil cujo “piloto” seria executado no ensino médio das escolas paulistas. A proposta intentava diminuir a evasão do ensino médio transformando os (as) estudantes da rede estadual em cobaias de experimentos sociais vinculados a atividades lucrativas, sem qualquer consentimento das escolas ou das famílias (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2019, p.196).

A pesquisa e difusão de material produzido pela REPU influenciou muitos conselhos escolares a revogarem a decisão inicial de participação do CIS, sinalizando a importância da “produção de conhecimento para, com e nas lutas educacionais” (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2019, p. 197).

Nesse sentido, afirmam que a negação dos conflitos e disputas em torno da escola não impedem as renovadas resistências:

Negar a conflituosidade como elemento central da educação não fará os conflitos desaparecerem. Das fileiras escolares precarizadas, com baixo investimento e desvalorização do trabalho docentes sempre emergem ações e resistências de quem se põe a desenhar novas possibilidades, fecundas e explosivas (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2019, p.198).

Uma das mais importantes manifestações de resistência no contexto estadual educacional, o movimento dos secundaristas, destacou a iniciativa dos jovens em propor “[...] alternativas para uma escola pública tratada como sala de espera da marginalização social” (CÁSSIO, 2019, p.19-20). Pois, “às ondas da barbárie sempre refluem resistências” (CÁSSIO, 2019, p.19).

Já nos debates contemporâneos sobre o tema da educação no neoliberalismo na Academia francesa, destaca-se a importante publicação da socióloga Lucie Tanguy: “*Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école: le tournant politique des années 1980-2000 en France*” (2016)⁷²⁸. Nesta obra são expostas as redes de agentes por detrás da generalização de dispositivos de educação empreendedora e é debatida a associação entre formações escolares e universo do trabalho, via difusão de uma ideologia empresarial no interior do sistema público de ensino.

No primeiro capítulo, investigando as críticas à escola por não preparar os alunos ao mundo empresarial, Tanguy aborda as diversas formas de aproximação entre os dois universos, a escola e a empresa, como as empresas juniores, promovidas na educação básica e secundária no contexto francês pela associação *Entreprendre pour Apprendre*. A autora explicita a constelação de atores e parceiros por detrás de tais iniciativas, reunindo Estado, câmaras de comércio e indústria, organizações empresariais e empresários locais. Além disso, por meio do trabalho de campo realizado junto a duas empresas juniores constatou a apropriação do discurso empresarial e da ideologia empreendedora pelos próprios jovens, como perceptível nos processos de recrutamento dos novos membros da equipe empresarial, por eles levados a cabo. Enuncia também a promoção, por tal dispositivo, de determinados comportamentos validados pela ideologia empresarial.

Em outro capítulo do livro, retomando a construção histórica da “aprendizagem” (*apprentissage*), a autora coloca em questão a justificativa de proporcionar a igualdade de chances, evidenciando o efeito segregacionista social e étnico, expressivo na promoção de *apprentissage* de ritmos distintos a depender da classe social (TANGUY, 2016). A adoção de instrumentos gerenciais inovadores por parte das coletividades territoriais também é abordada, como parte da lógica de busca de performance, competitividade e vinculação da formação à esfera econômica.

A autora evidencia, portanto, as lógicas antipedagógicas, o borrar das esferas do público e do privado, assim como as várias escalas de construção e difusão de um discurso de aproximação entre formação e emprego. A escola estaria, nesse contexto, convocada a formar os indivíduos adaptados à flexibilização e precarização do trabalho. A forma empresa enunciada por Foucault (2008) e utilizada na análise do campo educacional por Laval (2004), estabelece interlocuções à argumentação de Tanguy, pois a autora aborda o ataque à autonomia da instituição escolar concomitante ao eleger da empresa como agente educativa e/ou universo de referência à reforma curricular e aos novos dispositivos educacionais adotados. Entretanto, a autora agrega à discussão o fato de que o modelo “empresa” difundido é desprovido da dimensão do trabalho e da classe trabalhadora que a realiza (TANGUY, 2016). Compreende-se que esta abstração do trabalho apresenta uma dimensão de fetichização da empresa, útil à

⁷²⁸ Tradução própria: “Ensinar o espírito da empresa na escola: a reviravolta política na França nos anos 1980-2000”.

subjetivação neoliberal. Tal como abordado por Laval *et al.* (2012), o foco é a formação de competências subjetivas-comportamentais, mais do que a formação e o adquirir de um conjunto de conhecimentos.

Associado à pesquisa de campo desenvolvida por Tanguy junto a empresas juniores e à argumentação de Laval e Dardot (2016) a respeito no neoliberalismo como processo de subjetivação, destaca-se incursão em campo realizada pela pesquisadora no evento “Hubday: La journée de l'Entrepreneuriat et de l'innovation de l'Université de Lille LILLIAD - Campus Cité scientifique”, da Université de Lille, no dia 10 de dezembro de 2019. Por meio do livro “Apprendre à entreprendre. Politiques et pratiques éducatives” (2018) tomou-se conhecimento do avançado desenvolvimento de políticas de empreendedorismo no ensino superior na região norte da França e tal evento permitiu vislumbrar como a ideologia do empreendedorismo altera o sentido da formação superior.

Nesta ocasião sobressaiu a incitação aos jovens estudantes universitários à cultura empreendedora (“*entrepreneurship*”), como afirmado por Laval *et al.* (2012): “É também uma questão de converter a mente das pessoas em ‘valores corporativos’, nas virtudes da economia de mercado, nos benefícios que se podem esperar da mundialização” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa⁷²⁹). Os autores ressaltam que as empresas juniores são representativas desse modelo de empreendedorismo escolar, em um “exercício que combina formação e mimetismo empresarial num contexto de desenvolvimento de capital” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa⁷³⁰):

Com base no modelo das empresas de consultoria, proporcionam aos seus administradores uma formação aos mecanismos de gestão empresarial e de gestão de equipes, e dão-lhes uma primeira experiência profissional concreta. Os clientes beneficiam-se da capacidade de inovação dos alunos, do seu dinamismo, da sua capacidade de implementar projetos e do apoio pedagógico de professores e pesquisadores nas escolas (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa⁷³¹).

O evento foi constituído de três momentos: *Hubstories*, *Hubshow* e *Hubgame*. Durante o *Hubstories* jovens empreendedores contaram suas histórias de empreendedorismo, muitos ainda durante a Universidade, por meio de dispositivos de incentivo ao empreendedorismo, como por exemplo o estatuto de Estudante empreendedor (*Étudiant-e Entrepreneur*). O estatuto de *Étudiant-e Entrepreneur* oferece um diploma de estudante empreendedor, orientação de um professor e tempo de estágio substituído por tempo de empresariado.

A diretora do *HubHouse*, programa da universidade de Lille responsável pelo empreendedorismo, em fala de abertura destacou a meta de “sensibilizar” todos os estudantes ao empreendedorismo até 2024. Em seu discurso era perceptível como muitas das competências fundamentais e características desejáveis dos trabalhadores contemporâneos encontram oportunidade de difusão e treinamento por meio do empreendedorismo: o gosto pelo desafio, pelo risco, a iniciativa, o trabalhar por projeto, a motivação. Empreender era ressaltado em sua fala como forma de desenvolver uma ação, uma atividade prática, concretizar

⁷²⁹ “Il s’agit aussi de convertir les esprits aux ‘valeurs de l’entreprise’, aux vertus de l’économie de marché, aux bénéfices à attendre de la mondialisation” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

⁷³⁰ “[...] exercice qui associe formation et mimétisme d’entreprise sur fond de valorisation du capital” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

⁷³¹ “Sur le modèle des cabinets de conseil, elles assurent à leurs administrateurs une formation aux mécanismes de la gestion d’une entreprise et de management d’une équipe, et à leurs intervenants une première expérience professionnelle concrète. Les clients bénéficient quant à eux des capacités d’innovation des étudiants, de leur dynamisme, de leurs aptitude à mettre en oeuvre des projets, du soutien pédagogique des enseignants et des chercheurs des écoles” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

as próprias ideias e, o comentário mais grave: aprender a se tornar útil à sociedade.

Percebe-se a ressonância à argumentação de Laval e Dardot, a respeito do mercado como processo de formação ao empreendedorismo: “Todo indivíduo tem algo de empreendedorismo dentro dele, e é característica da economia de mercado liberar e estimular esse ‘empreendedorismo’ humano” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145). O homem empresarial é, pois, “um ser dotado de espírito comercial, à procura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente e que ele possa aproveitar, graças às informações que ele tem e os outros não. [...] O mercado é um processo de formação de si” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145).

Figura 198 | Banner do evento Hubday na Université de Lille

UNIVERSITÉ DE LILLE

HUBHOUSE

UN SERVICE DÉDIÉ
À L'ENTREPRENEURIAT ET
À LA CRÉATION D'ACTIVITÉS
POUR :

- DÉVELOPPER ET / OU CRÉER VOS PROJETS,**
QUELS QUE SOIENT LES DOMAINES CONCERNÉS
- VOUS FORGER UNE CULTURE**
DE L'ENTREPRENEURIAT ET DE L'INITIATIVE
- VOUS CONSTITUER UNE EXPÉRIENCE**
CONCRÈTE ET VALORISANTE DANS LA GESTION
DE PROJETS
- VOUS INFORMER** SUR LE STATUT NATIONAL
DE L'ÉTUDIANT ENTREPRENEUR (SNEE)
ET SON DIPLÔME (D2E)

HUBHOUSE
Oser - Imaginer - Entreprendre

Université de Lille

Région Hauts-de-France

Commissariat à l'Économie et à l'Innovation
Lille Nord de France

UNION EUROPÉENNE

L'Europe s'engage
Hauts-de-France
2014-2020

Pépité

WWW.FACEBOOK.COM/UNIVLILLE.HUBHOUSE/

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de banner do evento Hubday.

Dentre as histórias dos jovens empreendedores foram citadas incubadoras empresariais, experiências de trabalho precedente em *startups*, empreendedores com percurso

em formação de alternância, grupos de empreendedores que “apadrinham” jovens empreendedores e codesenvolvem seus projetos, dentre outros.

Figura 199 | Dinâmica do Hubstories do evento Hubday na Université de Lille

Fonte: Autoria própria (2019).

Já o “Hubshow” constituiu um momento de convívio, trocas, aconselhamento empresarial e desenvolvimento de rede de contatos, como enunciado pela página web do evento (UNIVERSITÉ DE LILLE, 2019, On-line)⁷³². Nesta parte do evento, alunos apresentavam os estandes de suas empresas, assim como haviam estandes de associações de inovação ligadas à Região, consultoria da Universidade, associações estudantis, empresa prestadora de serviços, associação de empreendedorismo social. Entre os estandes, uma profusão de livros de referência em empreendedorismo. Em conversa informal com presidente da HubHouse da Universidade de Lille, esta afirmou que este programa (Hubhouse) tem seu financiamento compartilhado entre Fundo Europeu, Região e Universidade e dispõem de parcerias com inúmeras empresas, que auxiliam nas formações e *workshops*. Ressaltou também o pioneirismo da Região Nord-Pas-de-Calais (à qual Lille pertence) no desenvolvimento de empreendedorismo universitário. Atualmente há mais de 150 Hubhouses na França.

⁷³² “Des rencontres et des opportunités professionnelles pour développer votre réseau, Des temps d’échanges conviviaux pour bénéficier de conseils en entrepreneuriat [...]” (UNIVERSITÉ DE LILLE, 2019, On-line).

Figura 200 | Livros sobre empreendedorismo expostos durante Hubshow do evento Hubday na Université de Lille

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 201 | Livros sobre empreendedorismo expostos durante Hubshow do evento Hubday na Université de Lille

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 202 | Livros sobre empreendedorismo expostos durante Hubshow do evento Hubday na Université de Lille

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 203 | Livros sobre empreendedorismo expostos durante Hubshow do evento Hubday na Université de Lille

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 204 | Livros sobre empreendedorismo expostos durante Hubshow do evento Hubday na Université de Lille

Fonte: Autoria própria (2019).

O momento do *Hubgame* foi constituído de uma competição de vídeos produzidos pelos alunos a respeito do ato de empreender e de seus desafios. Além disso, os vídeos poderiam explicar as ideias e/ou projetos estudantis, com o objetivo de “sensibilizar ao espírito do empreender” (UNIVERSITÉ DE LILLE, 2019, On-line, tradução nossa⁷³³). Uma empreendedora que participava na premiação dos melhores vídeos, afirmou que do berço até à aposentaria era o momento de criar sua empresa e comentou perceber a importância de investir nos jovens para que criem suas próprias empresas. A mediadora do evento ressaltou como a inserção de empresas privadas na Universidade era rotineiro e atual, enquanto a presidente da *Hubhouse* definiu que empreender era uma porta aberta ao futuro.

A importância do desenvolvimento de iniciativas de aproximação das universidades às empresas (como experimentação inicial, antes de motivarem transformações no ensino secundário e também primário), assim como da dimensão de subjetivação neoliberal constituem pontos fundamentais de entrevista realizada pela pesquisadora com Christian Laval. O estágio de pesquisa no *Laboratoire Sophiapol - Unité De Recherche en Sociologie, Philosophie et Anthropologie Politiques* da Université Paris Nanterre possibilitou a participação em reunião do grupo de pesquisa organizado por Christian Laval e Pierre Dardot, *Groupe d'études sur le néolibéralisme et les alternatives* (GENA) e o posterior contato com Christian Laval, o qual concordou em conceder uma entrevista⁷³⁴. Nesta, evidenciou-se a atualidade do tema do

⁷³³ “Son objectif est de sensibiliser à l'esprit d'entreprendre” (UNIVERSITÉ DE LILLE, 2019, On-line).

⁷³⁴ Entrevista realizada pela pesquisadora, com duração aproximada de duas horas no dia 11 de novembro de 2019, em Paris, França.

neoliberalismo na educação e a importância da análise dos efeitos negativos de tal apropriação do terreno das políticas educacionais por uma lógica de competição, gerenciamento, privatização e capitalização.

As questões da entrevista semiestruturada giravam em torno de sua definição de escola neoliberal, a partir de referência ao livro *“L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public”* (2003) e questionava o pesquisador sobre como esta definição ilumina a compreensão das políticas educativas francesas recentes, a partir da data de publicação da citada obra. Além disso, questionava-o a respeito do papel de organizações supranacionais como a OECD e a União Europeia, e de como ele interpretava as recentes transformações nas políticas educacionais no Brasil, inseridas em um contexto de avanço neoliberal na América Latina.

Laval, ponderando que muitos elementos de atualidade não estavam presentes na obra de 2003, argumentou em torno da concepção de *“École Néolibérale”* – como forma de diferenciar do modelo de escola mais antigo, da *“École republicaine”* francesa –, como sendo a escola “mais adaptada à lógica do mercado, à lógica da concorrência e à lógica da produção, portanto do capital humano para as empresas” (LAVAL, E31, tradução nossa⁷³⁵), orientação às empresas justificada pela demanda de profissionalização.

Afirmou que a escola republicana tradicional deixou de lado sua abertura e seu potencial emancipador em prol da razão econômica:

[A escola] perdeu essa dimensão moral e política, para colocar assim, apenas para adquirir, apenas para manter a dimensão econômica. Portanto, a educação era antes de tudo um capital de competências que podia ser utilizado pelas empresas em situação de trabalho, em situação profissional. [...] Finalmente, foi dito aos alunos que eles tinham que internalizar a ideia de que, se estudassem, seria equivalente a um investimento. Dizemos também aos pais [...] dizendo-lhes que é um investimento para o futuro e que este investimento trará renda adicional e assim por diante, segundo a lógica [...] do capital humano (LAVAL, E31, tradução nossa⁷³⁶)

Ressaltou que na época deste seu primeiro livro sobre o tema da escola neoliberal não designava necessariamente uma escola *“marchand”* (“comercial”), paga, que vende um serviço, o que permite observar todas as experiências de aproximação da escola à empresa, ainda que permaneçam públicas (de ensino público e gratuito). Portanto, interessa sobretudo observar as iniciativas de estabelecimentos de ensino que se transformam ou buscam se transformar em empresa, iniciativa para a qual contribuem, segundo a mesma lógica, os instrumentos de controle e gestão da produção de uma empresa privada, o vocabulário do *“management”*.

O grande ceticismo que Laval afirmou ter enfrentado ao expor tais modificações da escola francesa à comunidade acadêmica parece manifestar situação semelhante ao atual contexto brasileiro, em que um pequeno – ainda que crescente – conjunto de pesquisadores, professores e membros da sociedade civil (organizada, como em associações acadêmicas e sindicatos, ou não) sinalizam transformações análogas na escola brasileira, porém enfrentam grande crítica por parte dos que, à direita e à esquerda, acreditam no teor das reformas de um

⁷³⁵ “[...] *plus adaptée possible à la logique de marché, à la logique de la concurrence et à la logique de production donc d'un capital humain à destination des entreprises*” (LAVAL, E31).

⁷³⁶ *“Elle a perdu cette dimension morale et politique, pour le dire comme ça, pour n'acquérir, pour garder que la dimension économique. Donc, l'éducation c'était d'abord et avant tout un capital de compétence utilisable par les entreprises en situation de travail, en situation de profession. [...] Finalement, on renvoie aux étudiants, aux élèves, l'idée qu'il fallait intérioriser que s'ils faisaient des études c'était équivalent à un investissement. On le dit aussi aux parents [...] en les disant c'est un investissement pour l'avenir et que cet investissement apportera des revenus supplémentaires etc., selon la logique [...] du capital humain”* (LAVAL, E31).

sistema escolar dito retrógrado e ineficiente. Ressaltou o risco da “implementação de pequenos dispositivos que no fundo constroem pouco a pouco um novo modelo” (LAVAL, E31, tradução nossa⁷³⁷) de escola, do que poderia constituir, no conjunto, a escola neoliberal que buscou conceituar, sem que se compreendesse o plano geral das transformações. Parece ser a lógica do avanço neoliberal na educação no Estado de São Paulo, a partir da implementação gradual de programas, avaliações, formas de controle e contratos, mudança na forma de orçamento – por projeto etc. –, conforme observado por meio das bibliografias citadas, das conversas com professores das escolas estudadas, de entrevistas realizadas junto à Secretaria da Educação e de publicações do sindicato de professores.

Assim, ressaltou que a escola neoliberal não está completamente concretizada, embora possibilite, já em suas facetas implementadas, importante difusão e interiorização de suas lógicas à comunidade escolar (alunos, pais, entre outros):

Todos esses dispositivos que estão sendo colocados em prática visam fazer com que famílias, estudantes, alunos etc. internalizem o modelo e façam com que ele funcione. Ou seja, interiorizem o fato de que a razão de estudar é ter um emprego, gerar renda e adaptar-se à profissão. Basicamente, o que está sendo difundido é uma mentalidade utilitária geral e uma mentalidade, uma subjetividade empreendedora. Para que cada um possa administrar seu próprio capital humano... (LAVAL, E31, tradução nossa⁷³⁸).

Afirmou que entre países há grande diferença nas dificuldades de implementação desse modelo, ressaltando que na França, em se tratando do ensino superior, a maior dificuldade advinha da gratuidade do ensino, o que gerava muita disputa e resistência política. Estados Unidos e Inglaterra figurariam como países modelares do ponto de vista das formas com as quais conseguiram implementar as taxas de inscrição no ensino superior, por exemplo, resultando em consequências nefastas, haja vista a imensa dívida estudante, enquanto que na França começam a ser implementadas gradualmente exceções que fogem à regra geral da gratuidade, como o aumento da taxa de inscrição para os estudantes não europeus. A busca de eficácia e da escolha acertada da formação que devem seguir em busca de emprego e retorno de seus investimentos é “um instrumento de disciplina também. Uma forma de disciplinar os alunos pelo dinheiro. Curvar-se à lógica do dinheiro” (LAVAL, E31, tradução nossa⁷³⁹).

Sublinhou a importância em tratar da inserção gradual e progressiva desse modelo escolar no ensino superior, pois a partir deste tal modelo se difundia aos ensinos secundário e primário⁷⁴⁰: “É a constituição de um grande mercado mundial de universidades, de ensino superior que está fazendo com que esta concepção de educação se espalhe para baixo, desça” (LAVAL, E31, tradução nossa⁷⁴¹). Destacou que esse aspecto adquiria na Europa um sentido bastante específico com o objetivo de configuração de um espaço europeu de ensino superior,

⁷³⁷ “*Implémentation des petits dispositifs qui au fond construisent peu à peu un nouveau modèle*” (LAVAL, E31).

⁷³⁸ “*Tous ces dispositifs qui se mettent en place visent à faire que les familles, les étudiants, les élèves etc. intériorisent le modèle et le fasse fonctionner. C’est-à-dire, intériorisent le fait que s’ils font des études c’est pour avoir un emploi et produire des revenus et pour s’adapter à la profession. Au fond, ce qui on diffuse c’est une mentalité utilitariste générale et une mentalité, une subjectivité entrepreneuriale. Pour que chacun puisse gérer son propre capital humain...*” (LAVAL, E31).

⁷³⁹ “*C’est un instrument de discipline aussi. Une façon de discipliner les étudiants par l’argent. Faire plier à la logique de l’argent*” (LAVAL, E31).

⁷⁴⁰ Ponderou que há outro mecanismo de difusão dessa lógica que visa os níveis básico e secundário da educação: a gestão dos professores e das formações propostas.

⁷⁴¹ “*C’est la constitution d’un grand marché mondial des universités, de l’enseignement supérieur qui fait que cette conception de l’éducation se diffuse vers le bas, descendre*” (LAVAL, E31).

que difundia em todas as Universidades um só modelo educacional⁷⁴². Citou os efeitos negativos de *rankings* internacionais universitários, como o *Ranking* de Xangai⁷⁴³ (*Academic Ranking of World Universities*⁷⁴⁴), que tem gerado na França um agrupamento de Institutos e Universidades em busca de melhor classificação, como por exemplo o campus *Paris-Saclay*. O pesquisador destacou como as atividades centrais da universidade, ensino e pesquisa, são sacrificadas (em tempo e em custos/investimentos) em favor de serviços de comunicação, de consultorias e outros, que burocratizam e desviam do essencial das Universidades, configurando o que denominou "lógica burocrática de mercado" (LAVAL, E31, tradução nossa⁷⁴⁵). Este aspecto foi bem trabalhado na obra que integrou, "*La nouvelle école capitaliste*" (2012), já citada, na qual destacam os gastos suplementares das Universidades que se inserem na lógica do mercado competitivo do ensino superior, sobretudo relativos aos gastos com a "imagem", a "marca do estabelecimento", "a etiquetagem ou o efeito de marca" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa⁷⁴⁶).

Os investimentos na "imagem da marca" da instituição, que é um pré-requisito para o pagamento de mensalidades elevadas, absorvem assim uma grande parte dos valores cobrados dos estudantes. O mecanismo das classificações do tipo Xangai empurra a universidade para esta espiral inflacionista: quanto mais rica a empresa universitária for dotada, mais ela será capaz de comprar "estrelas" de pesquisa que aumentarão a posição da universidade, e mais fácil será aumentar as taxas de matrícula (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa⁷⁴⁷).

Outro fenômeno atual das políticas educacionais francesas foi o que denominou como "explosão do secundário" (LAVAL, E31, tradução nossa⁷⁴⁸), do ensino secundário, equivalente ao Ensino Médio no Brasil, por meio de uma aproximação de *la seconde* (2nd) (equivalente ao primeiro ano do Ensino Médio) ao *Collège*, enquanto que *la première* (1ère) e *la terminale* (T) (equivalentes ao segundo e terceiro ano do Ensino Médio) tendem a se aproximar do ensino superior, tendência para a qual leis e dispositivos atuais contribuem: "A Lei ORE, o dispositivo *Parcoursup* etc. são as reformas que visam articular o ensino médio e a Universidade... é assim que se cria a continuidade" (LAVAL, E31, tradução nossa⁷⁴⁹), relativizando o exame do

⁷⁴² Destacou que já se faziam visíveis alguns aspectos desse modelo em difusão nas Universidades europeias, como a autonomia de gestão (pedagógica e financeira) e os financiamentos em toda a União Europeia, financiamentos por projeto, não mais perenes (o que a cabo reduz a autonomia Universitária, de modo contraditório à autonomia requerida e proclamada). O financiamento por projeto também gera uma precarização na contratação de profissionais, de professores/pesquisadores por tempo restrito.

⁷⁴³ A respeito de tais classificações/*rankings* internacionais, o arquiteto entrevistado do Departamento de operações responsável pelos *Lycées* da região *Île-de-France* manifestou sua opinião de que a França era muito pretensiosa em termos educacionais, julgando-se especialista no assunto. Entretanto, devido à má classificação no *ranking* de Xangai perceberam a necessidade de rever o modelo escolar.

⁷⁴⁴ Realizado a partir de 2003 (até 2008) pela Universidade Jiao Tong de Xangai. Após 2008 passou a ser realizado pela *Shanghai Ranking Consultancy*.

⁷⁴⁵ "[...] *logique bureaucratique du marché*" (LAVAL, E31).

⁷⁴⁶ "[...] *la labellisation ou encore de l'effet-marque*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

⁷⁴⁷ "*Les investissements dans l' 'image de marque' de l'établissement, condition sine qua non de droits d'inscription élèves, absorbent ainsi une grande partie des sommes prélevées sur les étudiants. Le mécanisme des palmères de type Shanghai pousse a cette spirale inflationniste : plus l'entreprise universitaire est richement dotée, plus elle est en mesure de s'acheter des 'stars' de la recherche qui feront augmenter la cote de l'université, et plus il sera facile d'élever les frais d'inscription*" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

⁷⁴⁸ "[...] *éclatement du secondaire*" (LAVAL, E31).

⁷⁴⁹ "*La Loi ORE, le dispositif Parcoursup etc. sont les reformes qui visent à articuler le lycée et l'Université... on fait une continuité comme ça*" (LAVAL, E31).

Baccalauréat. Comentou a precoce decisão que os alunos, desde o primeiro ano do *lycée*, devem tomar, escolhendo a especialidade e o percurso de sua formação, o que favorece as desigualdades entre alunos, devido às distintas possibilidades das famílias em orientar os jovens na escolha do percurso de formação:

Em nome da escolha individual, em nome da liberdade individual, do gosto do aluno...é muito demagógico... “o aluno vai escolher o que quer, então se ele escolher o que quer será mais feliz, então ele vai aprender melhor” etc. [...]. Em nome dessa suposta liberdade, os determinantes sociais serão reforçados (LAVAL, E31, tradução nossa⁷⁵⁰).

Expressa-se, portanto, a lógica de seleção, orientação e individualização da escolha enquanto forma de gestão do capital humano que, em nome de uma suposta igualdade, produz desigualdades sociais e distinções entre estabelecimentos escolares⁷⁵¹.

No âmbito universitário, produz-se por meio do dispositivo *Parcoursup* uma seleção dos alunos pelas Universidades, aprofundando a elitização dos estabelecimentos mais renomados. Comentou que nas últimas décadas a tônica das políticas de ensino superior francesas caminha na direção de criação e manutenção de polos de excelência, em detrimento da valorização das universidades de massa, para as classes médias e populares. Destaca a inserção da lógica gerencial e de mercado na esfera de ação pública:

Tudo isso é um dispositivo público [...] é o público, é a universidade pública que organiza [...] dentro de si uma desigualdade e uma lógica de mercado. [...] a lógica do mercado não é a lógica de mercantilização, não é a mesma coisa. Podemos comercializar [...] sem privatizá-lo, sem mercantilizá-lo/comoditizá-lo. [...] Vamos operar a lógica do mercado dentro do setor público (LAVAL, E31, tradução nossa⁷⁵²).

Se o início do processo de dá pela lógica do mercado, sem mercantilizar, sem transformar em mercadoria comercializável, sem privatizar, Laval acredita que poderão ser levados a cabo processos de “*marchandisation*” (mercantilização), por meio de uma “lógica de acumulação de capital científico e social” (LAVAL, E31, tradução nossa⁷⁵³).

Questionado a respeito da concomitância de políticas neoliberais em diversos campos da sociedade, afirmou: “É uma lógica geral” (LAVAL, E31, tradução nossa⁷⁵⁴), citando o campo da saúde (em sua precarização, austeridade do financiamento dos serviços públicos, baixa valorização salarial dos funcionários) e do mercado de trabalho, que têm em comum, dentre outros aspectos, a responsabilização individual e a precarização dos serviços públicos.

A respeito da influência das organizações internacionais na difusão de uma lógica educativa neoliberal, referenciando-se na obra de sua autoria (LAVAL; WEBER, 2002), destacou dois processos, um de construção intelectual e produção normativa de um novo modelo e o segundo por meio de dispositivos de comparação internacional e produção de normas. O papel

⁷⁵⁰ “Au nom du choix individuel, au nom de la liberté individuelle, du goût de l’élève...c’est très démagogique... ‘l’élève va choisir ce qu’il veut, donc s’il choisit ce qu’il veut il serait plus heureux, donc il apprendra mieux’, etc. [...]. Au nom de ce supposée liberté, on va renforcer des déterminants sociaux” (LAVAL, E31).

⁷⁵¹ Afirmou que devido à autonomia dos estabelecimentos escolares, a depender do nível dos alunos podem conduzir a formação e o ensino para cima ou para baixo.

⁷⁵² “Tout ça c’est un dispositif public [...] c’est le public, c’est l’Université publique qui organise [...] à l’intérieur d’elle-même une inégalité et une logique du marché. [...] la logique du marché c’est pas la logique de la marchandisation, c’est pas la même chose. On peut mettre en marché [...] sans la privatiser, sans la marchandiser. [...] On va fonctionner la logique du marché à l’intérieur du secteur public” (LAVAL, E31).

⁷⁵³ “Logique d’accumulation du capital scientifique et sociale” (LAVAL, E31).

⁷⁵⁴ “C’est une logique d’ensemble” (LAVAL, E31).

de *experts* dessas organizações acaba por influenciar a difusão global de ideias, pressionando os sistemas educativos de cada país à adequar-se a uma norma universal, que produz relativa uniformização: "Foi uma lógica processual de unificação das [...] estruturas escolares" (LAVAL, E31, tradução nossa⁷⁵⁵) que gerou uma "desapropriação política" (LAVAL, E31, tradução nossa⁷⁵⁶), no sentido de que os profissionais da educação e os sindicatos não tiveram meios de se opor à influência e aos encaminhamentos que tais normas e avaliações geraram nos sistemas educacionais. Resultar-se-iam, pois, em "*politiques technicisés*" (políticas tecnicizadas), com base em indicadores.

Mais especificamente a respeito da OECD, ponderou um certo papel positivo ao estabelecer uma espécie de padrão dos países da OECD que serve à comparação dos demais e, em alguma medida, pode escancarar desigualdades dos sistemas escolares, como a desvalorização profissional dos professores.

Reconheceu a dificuldade em se tratar da questão pedagógica, das novas pedagogias ou pedagogias ditas ativas, reforçando as transformações e interesses por detrás da discussão pedagógica. Sem generalizar, atentou para o que se compreendeu como a possibilidade de apropriação das discussões pedagógicas, mesmo as mais progressistas à origem, por lógicas produtivistas, tecnológicas, e mesmo neoliberais.

Questionado sobre como interpretar tais dinâmicas nas políticas educacionais do Brasil, afirmou considerar o país "muito avançado no caminho para a mercantilização da educação" (LAVAL, E31, tradução nossa⁷⁵⁷), em um contexto social extremamente desigual, entretanto não fez generalizações.

Apesar das especificidades dos contextos dos sistemas nacionais de educação e mesmo de aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais específicos das escalas nacionais, estaduais ou locais, é interessante analisar, entre Academias no Brasil e na França, debates comuns. As reformas curriculares e pedagógicas, a criação e ampliação do mercado educacional, o receituário do gerenciamento educativo, a importância das avaliações internacionais, a capacidade de reorientação dos sistemas educacionais a partir de tais avaliações, a difusão de interesses empresariais e privatistas nas políticas educacionais públicas e a imbricada relação entre o campo escolar e o campo do trabalho foram identificados como aspectos comuns ao debate crítico do neoliberalismo na educação nos dois países. Além disso, destaca-se a emergente discussão a respeito da lógica das competências, fundamental para se compreender as coalisões contraditórias criadas em torno da execução da reforma gerencial da escola.

Entretanto, a influência dessa transformada concepção de educação – segundo agenda neoliberal –, aos espaços físicos escolares não tem sido o foco das análises críticas a respeito da produção arquitetônica escolar. É a respeito desse debate que se desenvolve o item seguinte.

⁷⁵⁵ "C'était une logique procédurale d'unification des [...] structures scolaires" (LAVAL, E31).

⁷⁵⁶ "[...] dépossession politique" (LAVAL, E31).

⁷⁵⁷ "[...] très avancé dans le chemin de la marchandisation de l'enseignement" (LAVAL, E31).

4.4 Um reencontro com a própria formação: (Dis)Função social da arquitetura

4.4.1 Arte autônoma e arte engajada: observações acerca de “Teoria da Vanguarda” de Peter Bürger

A partir de “Teoria da Vanguarda” de Peter Bürger ([1974]⁷⁵⁸/2012) deseja-se debater a questão da função social da produção arquitetônica levantada no início do estudo, em especial da arquitetura escolar, sobre a qual o presente trabalho se debruça. Entretanto, para fazê-lo deve-se retomar a discussão empreendida por Bürger.

O autor realiza, tal como o nome do seu livro evidencia, uma Teoria da Vanguarda a partir da retomada do papel da arte na sociedade burguesa e de como este relaciona-se aos conceitos de instituição arte e de autonomia da arte. O conceito de autonomia será debatido pelo autor com base em uma problematização da teoria de Adorno, fundamentado na qual depreende-se que a arte não obedece à racionalidade de fins:

Ora, na estética da autonomia está implícita uma determinação da função da arte. Ela é concebida como aquela esfera social que se destaca do cotidiano burguês, ordenado segundo a racionalidade de fins, achando-se, justamente por isso, em posição de criticá-lo.

“É social, na arte, seu movimento imanente contra a sociedade, não sua tomada manifesta de posição [...]. Tanto quanto se possa predicar das obras de arte uma função social, esta só pode ser sua carência de função” (BÜRGER, 2012, p.34).

Na sequência, Bürger debaterá essa citação de Adorno explicitando que a função da arte na sociedade burguesa era a de neutralização da crítica social, complementando que “esta neutralização dos impulsos à ação transformadora da sociedade acha-se em estreita conexão com a função assumida pela arte na formação da subjetividade burguesa” (BÜRGER, 2012, p.39).

Associado ao conceito de autonomia, Bürger trabalhará com o conceito de “instituição arte”, fundamental à compreensão da função social da arte na sociedade burguesa e depois na vanguarda:

Com o conceito de instituição arte deverão ser designados tanto o aparelho produtor e distribuidor de arte quanto as noções sobre arte predominantes num certo período, e que, essencialmente, determinam a recepção das obras. A vanguarda se volta contra ambos, contra o aparelho distribuidor, ao qual está submetida a obra de arte, e contra o status da arte na sociedade burguesa, descrito com o conceito da autonomia. Só depois de a arte, no esteticismo, ter-se livrado inteiramente de todos os laços com a práxis vital é que o estético pôde se desdobrar “de forma pura”, o que, por outro lado, tornou reconhecível a outra face da autonomia, a inconsequência social [*gesellschaftliche Folgenlosigkeit*]. O protesto vanguardista, cujo objetivo é reconduzir a arte à práxis vital, revela a conexão entre autonomia e inconsequência (BÜRGER, 2012, p.53).

Partindo da compreensão da autonomia da arte na sociedade burguesa face à práxis vital e por seu sentido de submissão à instituição arte é que é possível compreender no esteticismo, momento em que radicaliza-se o distanciamento da arte à práxis vital, a relação estrita entre autonomia e inadvertência social. Ao contrário, tendo a vanguarda se voltado contra a instituição arte e buscado se religar à práxis vital, Bürger evidenciará as possibilidades de arte engajada na vanguarda.

Ou seja, Bürger associará a arte na sociedade burguesa à uma instituição arte que reclama a autonomia da arte, a qual, se não esvazia o conteúdo político das obras, neutraliza-

⁷⁵⁸ Data de primeira publicação do original em alemão.

os: “A arte na sociedade burguesa vive da tensão entre moldura institucional (libertação da arte frente às pretensões sociais de uso) e os possíveis conteúdos políticos das obras individuais” (BÜRGER, 2012, p.57). Assim, o que ficará restrito é a possibilidade de efeito político de obras, ainda que explorem em si conteúdos políticos: “Como mostra o exemplo de Voltaire, o status de autonomia não exclui, em absoluto, uma tomada de posição política do artista; o que ele efetivamente restringe é a possibilidade do efeito” (BÜRGER, 2012, p. 59).

Recapitulando, Bürger definirá o esteticismo como um momento em que os conteúdos também perdem caráter político, deixando de lado tudo o que é externo à arte e resultando na possibilidade de crítica da arte:

Apenas no momento em que também os conteúdos perdem seu caráter político, e em que a arte ainda pretende apenas ser arte, é que a autocrítica do subsistema social arte se torna possível. Este estágio é atingido, ao final do século XIX, com o esteticismo.

[...]

[A arte] no instante em que acabara de expelir tudo quanto fosse “estranho à arte”, só podia se tornar problemática para si mesma. A coincidência de instituição e conteúdos desvenda a carência de função social como essência da arte da sociedade burguesa, provocando sua autocrítica. O mérito dos movimentos históricos de vanguarda foi ter realizado esta autocrítica na prática (BÜRGER, 2012, p. 60-61).

O esteticismo revelará, portanto, a carência de função social da arte enquanto que os movimentos de vanguarda realizarão a mesma autocrítica buscando aproximar a arte da práxis vital, colocando em cheque sua autonomia anterior.

Bürger retomará o conceito de aura de Benjamin, identificando-o à forma de relação entre obra e indivíduo burguês, de modo a enunciar a partir dele duas considerações:

[...] em primeiro lugar, o de que as obras de arte simplesmente não produzem efeito por si mesmas, de que o seu efeito é, antes, decisivamente determinado pela instituição dentro da qual as obras funcionam; por outro lado, o conhecimento de que os modos de recepção devem ser histórica e sociologicamente fundamentados: o aurático, por exemplo, no indivíduo burguês (BÜRGER, 2012, p.67).

É muito relevante o fato de que Bürger destaque a autonomia da arte como fenômeno social que, portanto, mesmo no momento em que a arte se descola das pretensões de uso, não significa que arte e sociedade “sejam confrontadas como esferas reciprocamente excludentes” (BÜRGER, 2012, p. 68). De modo análogo, julga-se muito importante analisar, na atualidade, as relações entre arte e sociedade e, mais especificamente, entre arquitetura e sociedade como fenômenos sociais.

Discutindo a autonomia a partir de Adorno, Bürger a tratará como ideologia, pois impossibilita essa compreensão de que é fenômeno social da sociedade burguesa, “sua condicionalidade social” (BÜRGER, 2012, p.73), assumindo-se, ao contrário, como se fosse a “essência da arte”:

A autonomia é, por conseguinte, uma categoria ideológica no sentido estrito da palavra, que congrega um momento de verdade (descolamento da arte da práxis vital) e um momento de não verdade (hipostasiar esse estado de coisas, produzido historicamente, como “essência” da arte) (BÜRGER, 2012, p.92).

Entretanto, se no esteticismo a função social do artista é esvaziada, abre ao receptor o campo da possibilidade de experiência estética, em compensação à “atrofia da experiência” (BÜRGER, 2012, p.71), ou seja, a impossibilidade de as reflexões retornarem à prática, à práxis vital:

A experiência estética, como uma experiência específica, da maneira pura como a desenvolve o esteticismo, seria a forma na qual a atrofia da experiência – no sentido acima definido – se manifesta na esfera da arte. Em outras palavras: a experiência estética é o lado positivo desse processo de cristalização do subsistema social arte, cujo lado negativo é a perda de função social do artista (BÜRGER, 2012, p.71).

A partir de toda essa conceituação em torno da arte na sociedade burguesa, Bürger caracterizará a vanguarda a partir da relação de crítica e “ataque ao status da arte na sociedade burguesa” (BÜRGER, 2012, p.96), visto que os movimentos de vanguarda negavam a instituição arte apartada da práxis vital. Assim, a vanguarda pretendia que a arte voltasse a se aproximar da prática da vida, não necessariamente via conteúdos significativos socialmente, mas por meio do efeito das obras, como função da arte na sociedade.

Entretanto, Bürger destaca a contradição do empreendimento da vanguarda, pelo risco de absorção da arte pelo processo da vida, que tem em uma de suas manifestações a falsa superação do distanciamento entre arte e vida a partir da indústria cultural. Identificará essa falta superação também na arte da sociedade burguesa, por meio da estética da mercadoria e da literatura do entretenimento, porém em um sentido de sujeição e não emancipação, como requerido pela vanguarda:

Resumindo, os movimentos históricos de vanguarda negam determinações que são essenciais para a arte autônoma: a arte descolada da práxis vital, a produção individual e, divorciada desta, a recepção individual. A vanguarda tenciona a superação da arte autônoma, no sentido de uma transposição da arte para a práxis vital. Tal fato não ocorreu e, na verdade, nem pode ocorrer na sociedade burguesa, a não ser na forma da falsa superação da arte autônoma. Que exista essa chamada “falsa superação”, eis o que atestam a literatura de entretenimento e a estética da mercadoria. É efetivamente prática uma literatura que tem por objetivo, antes de mais nada, impingir ao leitor um determinado comportamento de consumo; mas, evidentemente, não no sentido como o entendiam os vanguardistas. A literatura é, aqui, não um instrumento de emancipação, mas de sujeição. Algo semelhante se pode dizer da estética da mercadoria, que trata a forma como mero estímulo para levar o comprador a adquirir produtos que não lhe são úteis. Nela também a arte se torna prática, mas de forma subjugadora (BÜRGER, 2012, p.102-103).

Em contraposição à “falsa superação”, a ambição do choque pela vanguarda, choque este provocado pela falta de um sentido e de um todo na obra, expressaria uma forma de aproximação da arte à vida do receptor, estimulando-o a exercer uma mudança real em sua existência:

O receptor experimenta essa recusa do sentido como choque. Este choque é intencionado pelo artista de vanguarda, que mantém a esperança de, graças a essa privação de sentido, alertar o receptor para o fato de a sua própria práxis vital ser questionável e para a necessidade de transformá-la. O choque é ambicionado como estimulante, no sentido de uma mudança de atitude; e como meio, com o qual se pode romper a imanência estética e introduzir uma mudança da práxis vital do receptor (BÜRGER, 2012, p.142).

Partindo dessa diferente relação pretendida entre a obra e seu efeito de estímulo à transformação da vida do receptor, Bürger trabalhará o capítulo IV em torno da questão do engajamento para a vanguarda. Assim sendo, assume como objetivo “[...] demonstrar que a vanguarda alterou radicalmente o lugar do engajamento político na arte e que o conceito de engajamento anterior aos movimentos históricos de vanguarda não se mantém o mesmo depois deles” (BÜRGER, 2012, p. 149).

O engajamento é considerado presente em obras na arte anterior à vanguarda, entretanto estabelecia uma relação tensa e subordinada com o todo de tais obras, sendo bem-

sucedido apenas “quando o próprio engajamento é o princípio unificador que perpassa (inclusive em sua forma)” (BÜRGER, 2012, p.159) a obra, o que em geral não se observa. Mesmo nestes casos raros, há a ameaça da instituição arte neutralizar o princípio do engajamento:

Nos casos em que a organização da obra a partir do engajamento dá resultado, um outro perigo ameaça a tendência política: sua neutralização por meio da instituição arte. Recebida no contexto de uma produção cuja característica comum consiste no descolamento da práxis vital, a obra que dá forma ao engajamento, segundo a lei estética da organicidade, é tendencialmente percebida como mero produto artístico. A instituição arte neutraliza o conteúdo político da obra individual (BÜRGER, 2012, p.160).

Nesse sentido, no posfácio à segunda edição, Bürger reforça o papel da instituição arte de neutralização política da possibilidade de engajamento, visto que “impede que os conteúdos das obras que impelem a uma transformação radical da sociedade, no sentido de uma superação da alienação, possa, na prática, se tornar eficazes” (BÜRGER, 2012, p. 172).

Ao contrário, ao atacar a instituição arte e libertar as partes da existência de um todo que lhes dá um sentido geral, foi possível que na vanguarda o conteúdo político pudesse ser lido pelo receptor de outra forma, permitindo outra forma de arte engajada, a partir do reconhecimento do motivo político, depreendido do todo da obra (que por sinal já não existe):

Na obra vanguardista, o signo individual não aponta primariamente para o todo da obra, mas para a realidade. O receptor pode acatar o signo individual, seja como declaração importante concernente à práxis vital, seja como instrução política. Isso tem consequências importantes para a colocação do engajamento na obra. Onde a obra não é mais concebida como totalidade orgânica, o motivo político individual deixa igualmente de estar subordinado ao domínio do todo da obra, podendo, assim, atuar como motivo isolado (BÜRGER, 2012, p.161).

E como motivo isolado e autônomo, “o motivo político pode ter também um efeito direto, sendo confrontado pelo espectador com sua própria realidade existencial” (BÜRGER, 2012, p. 162).

Sobre o pós-vanguardas, Bürger apenas coloca sua dúvida em relação à possibilidade de uma teoria estética como forma de apreensão científica de um contexto de total disponibilidade de materiais, formas, tradições, ressaltando a necessidade de análise por obras individuais:

A total disponibilidade do material e das formas, que é característica da arte pós-vanguardista da sociedade burguesa, deverá ser concretamente investigada pela análise de obras individuais, tanto no sentido das possibilidades a ela inerentes quanto no sentido das dificuldades com que ela se depara (BÜRGER, 2012, p.167).

Assim, interpreta-se que o conceito de arte engajada não faria sentido ao pós-vanguardas, pois, além de advindo de outro momento histórico social, referia-se a um conjunto de obras e não apenas à análise de obras individuais.

4.4.2 Discussão sobre a função social da produção arquitetônica

Considerando que o presente trabalho se situa no campo da arquitetura, a validade da referência a um estudo do campo da arte pode ser questionada. Assim sendo, deve-se retomar o histórico questionamento: a arquitetura é arte? Sem querer estender-se nesse ponto, será discutida a argumentação de Bürger a partir da definição de Artigas a respeito da dimensão social da arquitetura:

Em primeiro lugar, eu queria chamar a atenção para o fato de a arquitetura como tal ser ela mesma uma arte com finalidade. É a própria ideia de especificidade da

arquitetura, e essa finalidade é exatamente a necessidade social de a arquitetura representar alguma coisa no campo da sociedade (ARTIGAS, 1989, p.13).

Interessa ressaltar que, se naquele momento, Vilanova Artigas reconhecia na arquitetura produzida no contexto brasileiro “um instrumento capaz de fazer as mudanças necessárias para nosso país inteiro” ⁷⁵⁹ (ARTIGAS, 1989, p. 14), a arquitetura escolar produzida também parecia imbuída de tal capacidade. Porém, as décadas que se seguiram tensionaram esta dimensão social da arquitetura, que se acreditava protagonista de uma transformação ou, o que se julga mais verdadeiro, de um campo com relativa liberdade propositiva.

Dito isto, no presente subitem será debatida a questão social da arquitetura a partir do que foi desenvolvido especialmente pelos arquitetos identificados com o projeto moderno da que depois viria a ser denominada Escola Paulista⁷⁶⁰, reunidos em torno de Artigas⁷⁶¹. Compreende-se que estes arquitetos viram na conjuntura de demanda de obras públicas, sobretudo durante Plano de Ação do Governo Carvalho Pinto (PAGE) a possibilidade de exercer prática de assumida finalidade social, como arte engajada, dando forma à sua “melancolia”⁷⁶² nos termos benjaminianos debatidos por Bürger (2012), ou seja, à sua carência de função social. O acordo que viria a ser firmado entre o governo e o Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB), que determinou que os prédios executados na gestão Carvalho Pinto fossem elaborados por escritórios paulistas de arquitetura, foi debatido por Artigas em Assembleia no IAB em 8 de setembro de 1959, ocasião na qual o arquiteto argumentou aos colegas que trata-se de uma grande oportunidade, pois “o que está em jogo é nada menos que a redefinição da função da arquitetura – finalmente ela não estaria somente a serviço de indivíduos abonados, mas estaria no seio da sociedade” (PISANI, 2013, p.49). Percebe-se assim a tentativa de aproximação da arquitetura à prática da vida da maioria da sociedade, por meio da vivência dos equipamentos públicos que seriam projetados.

Portanto, a argumentação de Bürger contribui à discussão a respeito da aproximação da arte em relação à práxis da vida (em contraposição à autonomia da arte, enquanto apartamento da prática vital) e as decorrentes possibilidades de engajamento político. Quando estes arquitetos reivindicam em suas obras uma função social, a possibilidade de influência social via arquitetura, percebe-se a compreensão e pretensão de que o fazer arquitetônico motive no receptor uma reflexão ou ação social e/ou política. No caso das escolas, acredita-se que isso é melhor explicitado pelo exemplo das escolas de Artigas, em especial a EE Conselheiro

⁷⁵⁹ Esta fala de Artigas integra sua arguição em concurso para professor titular da FAU, realizado em 1984, momento de seu retorno à Faculdade da qual foi um dos fundadores, após período da Ditadura Militar, em que foi afastado da instituição e exilado.

⁷⁶⁰ As considerações seguintes, a respeito do PAGE e da produção de Artigas, partem de uma rediscussão do relatório de pesquisa precedente da autora, a iniciação científica intitulada “Concepções espaciais e práticas pedagógicas: análise de obras arquitetônicas referenciais no ensino público paulista” realizada entre 2015-2016, sob orientação do Prof. Dr. Givaldo Luiz Medeiros, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo- FAPESP.

⁷⁶¹ Entretanto, apesar de privilegiar, na presente análise, a função social da arquitetura conforme debatida por Artigas, ressalta-se que a produção arquitetônica moderna e articulada com a dita Escola Paulista, durante o PAGE, não foi hegemônica. Alves (2008) evidencia como esta vertente da produção pública escamoteou considerável produção arquitetônica do período. Pisani reitera: “o sucesso que a historiografia atribui à arquitetura das escolas de Artigas é, em outras palavras, o fruto de uma construção a posteriori: não obstante a indubitável influência exercida, ela jamais seria hegemônica” (PISANI, 2013, p.52). Não obstante, justifica-se a presente reflexão pautando-se na produção de Artigas pois a questão da função social da produção arquitetônica foi teorizada pelo arquiteto, assim como extensivamente debatida pela historiografia em análise à obra de Artigas, posteriormente.

⁷⁶² “É natural que se veja, no conceito benjaminiano de melancolia, a descrição de uma postura intelectual do vanguardista que não consegue mais, como antes dele o esteticista, transfigurar a própria carência de função social” (BÜRGER, 2012, p. 130).

Crispiniano, na qual o grande espaço de conagração social, o pátio, é o centro da escola, “é para onde convergem todos os espaços privilegiando o ponto de encontro” (CORRÊA; FERREIRA; MELLO, 1998, p. 32) e em torno do qual todo o programa é organizado.

Figura 205 | Alunos no recreio escolar no pátio da EE Conselheiro Crispiniano

Fonte: Autoria própria (2016).

Figura 206 | Alunos no pátio da EE Conselheiro Crispiniano

Fonte: Autoria própria (2016).

A preponderância do espaço coletivo e de apropriação mais livre sobre os espaços restritos (em termos de público e usos previstos), em especial as salas de aula, demonstrava o sentido de uma escola que desejava ser espaço de formação crítica e de convívio social⁷⁶³ em meio a uma sociedade crescentemente orientada pelos valores privados/individualistas⁷⁶⁴. Ademais, reafirma-se a escola como equipamento que constrói a cidade, como “consequência da vida urbana – equipamento da cidade industrial” (ARTIGAS, 1970, p.10).

Essas intenções do arquiteto podem ser bem vislumbradas em artigo intitulado “Sobre escolas”, publicada pela Acrópole nº 377 (1970), no qual Artigas, ao descrever as escolas produzidas na primeira República, ressaltava sua interpretação de que o pobre programa arquitetônico refletia uma visão reduzida do papel da educação e da instituição escolar:

[...] programas humildes que retratavam os conceitos dominantes sobre ensino. [...] Quanto ao programa, tudo era ensino [...]. A escola desconhecia qualquer ampliação de seu significado social além de ensinar primeiras letras e taboada. Só muito mais tarde estes programas foram enriquecidos (ARTIGAS, 1970, p.11).

Comentando, na sequência, a produção arquitetônica escolar dos anos 1950 até 1960, destacará a ampliação do programa escolar devido à compreensão do “alargamento inevitável de sua esfera de ação social [...] Torna-se cada vez maior o espaço reservado a serviços sociais a serem prestados [...]” (ARTIGAS, 1970, p. 12). Porém, manifesta que, devido aos terrenos em que as escolas eram realizadas, sua função enquanto equipamento urbano restava limitada⁷⁶⁵.

Pisani reitera a função de transformação social pretendida por um conjunto de arquitetos associados a Artigas no PAGE:

Na verdade, os projetos de Artigas, Penteado, Paesani, Mendes da Rocha *et al*, eram compelidos a tentar uma transformação das instituições de ensino, devido à ausência de uma reforma correspondente no campo pedagógico [...] no Plano de Ação, as escolas não estão a serviço de uma transformação social e política – elas devem, ao contrário, fazer essa transformação por si sós (PISANI, 2013, p. 63).

Silva (2006) interpreta as propostas arquitetônicas de Artigas como sintomáticas de sua inquietação relativa “à formação de um homem que seria o vetor de uma profunda transformação social” (SILVA, 2006, p. 52). Em outra passagem, Silva (2006) reitera a compreensão política da arquitetura por parte de Artigas e outros arquitetos modernos do momento, empenhados em formular uma outra concepção do equipamento escolar:

Já outros prédios, projetados por escritórios de arquitetura cujos participantes consideravam a arquitetura como uma linguagem política, consolidaram o uso de elementos arquitetônicos extremamente modernos. Utilizando recursos criados por novas tecnologias, criaram formas extremamente renovadoras que procuravam revolucionar o conceito de escola (SILVA, 2006, p. 49).

⁷⁶³ Sobre as escolas produzidas por Artigas, Fábio Penteado também reforça a importância dos espaços de sociabilização: “São ‘modelos’ [...] em busca dos espaços livres, para a convivência e o amor entre os homens” (PENTEADO, 1970, p.9).

⁷⁶⁴ Reiterando a centralidade dos espaços de convívio, Artigas afirmará sobre a Escola Pré-Primária de Vila Alpina, outro projeto escolar de sua autoria, a prioridade dos espaços abertos sobre as salas de aula (OLIVEIRA, 1998, p. 23), o que, entretanto, compreende-se ser presente em diversas obras por ele realizadas.

⁷⁶⁵ “As escolas são construídas em terrenos [...] sem representarem quase nada para o urbanismo da grande cidade industrial” (ARTIGAS, 1970, p. 12).

Segundo Pisani, é possível compreender a tentativa por parte de Artigas de abandonar o isolamento da arquitetura frente à sociedade: “ele vislumbra a passagem imediata da situação de isolamento subordinado da arquitetura a um papel privilegiado de fazer propostas e construir uma nova sociedade” (PISANI, 2013, p. 51). Percebe-se a consonância desta afirmação à intenção do projeto vanguardista de aproximação da arte à prática da vida, conforme problematizado por Bürger. Segundo Pisani, portanto, a proposição de novos edifícios para a função escolar significa “repensar os lugares destinados à reprodução das hierarquias sociais intrínsecas: é abrir um rombo no ponto nevralgico da conservação do status quo” (PISANI, 2013, p. 51). Silva (2006) reitera: “procurava-se, nos projetos renovadores dessas décadas, deixar para trás, deliberadamente, a verticalidade e a monumentalidade de muitas escolas da República Velha (1889-1930) que, de maneiras variadas, exprimiam uma sociedade profundamente hierarquizada” (SILVA, 2006, p. 41). Portanto, a concepção de escolas como lugar de crítica, correspondia, arquitetonicamente, a uma “fissura em uma estrutura simbólica bastante rígida e complexa [...]” (SILVA, 2006, p. 56).

Silva argumenta que os projetos escolares de arquitetos como Artigas manifestavam a crítica frente às concepções arquitetônicas e pedagógicas vigentes, por meio do deslocamento das antigas funções do edifício escolar, para “propositalmente, ‘desorganizar’ o modelo constituído anteriormente. [...] A intenção desses arquitetos era que a mudança de função permitisse aos usuários do edifício desconstruir o campo simbólico que tradicionalmente vinculava uma forma a uma função” (SILVA, 2006, p. 49). Portanto, a nova concepção espacial questionava e, simbolicamente, desmobilizava a antiga ordem espacial, permitindo uma experiência por parte de seus usuários que diversificasse as possibilidades de uso do espaço. Ou seja, a discussão concentrava-se na crença de que a alteração da forma poderia gerar interrogação sobre o significado. Portanto, a própria ideia de escola era colocada em cheque, em contraposição à concepção do espaço escolar de épocas anteriores:

O elemento que diferencia as escolas projetadas por Vilanova Artigas daquelas do Convênio Escolar é a capacidade do projeto em revolucionar a própria ideia de escola, como um edifício com uma função estrita voltada para a educação. Artigas partiu de outra premissa buscando um outro conceito, no qual a escola é parte orgânica, elemento integrador e ativo da comunidade. Essa proposta não tem sua origem no ideário da Escola Nova, de raiz humanista, mas numa crítica de base marxista que diz respeito à conformação da sociedade brasileira, da qual a escola é parte. Essa é, a nosso ver, a raiz do desentendimento entre, por um lado, pedagogos, professores e profissionais da educação, que queriam apenas educar bem, e, por outro, alguns arquitetos, que pretendiam contribuir para uma transformação estrutural da sociedade (SILVA, 2006, p. 56).

Assim, segundo a autora a questão que orientaria a concepção do ambiente escolar é a seguinte: “Que tipo de escola queremos? Uma escola para conservar o *status quo* ou para revolucionar as estruturas da sociedade?” (SILVA, 2006, p. 50). Entretanto, Silva reconhece que o projeto de contribuição da arquitetura à construção de uma nova sociedade deparou-se com as contradições da sociedade real, sobretudo tendo em vista a instauração da ditadura militar no período subsequente.

Percebe-se que estas interpretações historiográficas a respeito da produção pública de Artigas e de muitos outros arquitetos que projetaram ao PAGE ressaltam a função social de uma produção arquitetônica, como se capaz de abalar as estruturas sociais e os dispositivos de reprodução social. Entretanto, questiona-se tal capacidade da arquitetura, sobretudo posteriormente, em que a esfera de relativa liberdade propositiva da arquitetura foi minada.

Porém, passado esse momento histórico, o imaginário da função social do arquiteto parece ter permanecido, ainda que a conjuntura tenha se alterado profundamente. Por isso

acredita-se que a argumentação de Tafuri a respeito da impossibilidade de “função ‘revolucionária’”, a despeito da possível permanência de “trapos ideológicos” (TAFURI, 1985, p.10), ajuda a compreender o debate em torno da função social da arquitetura no contexto atual.

Pautando-se no conceito de ideologia de Marx, Bürger destaca a crítica como capaz de separar o momento de verdade e o momento de não-verdade em uma ideologia. Assim, em uma analogia bastante livre, centrada na questão da função social da arquitetura tal como explicitada acima, questiona-se se a recuperação da função social da arquitetura nos dias atuais pode ser interpretada como uma ideologia, frente ao reconhecimento da submissão da arquitetura ao jogo econômico e do arquiteto como técnico. Trabalhando com o caso afirmativo, frente à compreensão dessa sujeição, a dimensão social ainda reclamada à arquitetura seria uma espécie de protesto dos arquitetos, que buscam recriar no universo das arquiteturas privadas e no restrito campo das demandas públicas a preponderância de um sentido público ou coletivo sobre o privado, tal como buscaram os arquitetos da Escola Paulista?

Questiona-se, portanto, o que esta ideologia da função social da arquitetura encobriria: infere-se que o momento de não verdade de tal ideologia seja o reconhecimento da impossibilidade de determinação das relações sociais pela arquitetura. Justamente porque o momento de verdade seria o reconhecimento de que a *urbis* se realiza e continuará a se realizar, de modo geral, pelos princípios contrários pretendidos pelo projeto revolucionário moderno, que atribuía uma função de transformação social à arquitetura, o qual mostrou seus limites. Aproximar-se-ia assim, possivelmente, de Tafuri e, sua argumentação de que a planificação arquitetônica e urbanística só se realizaria de fato se fosse objeto de uma reestruturação da produção:

[...] a planificação enunciada pelas teorias arquitectónicas e urbanísticas remete para algo diferente de si: para uma reestruturação da produção e do consumo em geral; por outras palavras, para uma coordenação planificada da produção. Neste sentido, a arquitectura situa-se – partindo de si própria – a meio caminho entre realismo e utopia. A utopia reside na sua obstinação em esconder que a ideologia da planificação só pode realizar-se na construção predial se indicar que é fora dela que o verdadeiro Plano pode tomar forma; ou, que uma vez entradas no horizonte da reorganização da produção em geral, a arquitectura e a urbanística, serão objetos, e não sujeitos, do Plano (TAFURI, 1985, p.68).

Nesse sentido a planificação urbanística é ideológica porque esconde que depende de uma reorganização da produção. Entretanto, como enunciado pelo autor, “a cultura arquitectónica entre 1920 e 1930 não está pronta a aceitar tais consequências. Aquilo que vê claro é a sua própria tarefa ‘política’” (TAFURI, 1985, p.68), citando Le Corbusier ao afirmar que a arquitetura era preferível à revolução.

Interpreta-se, portanto, que a planificação arquitetônica-urbanística, vista por seus agentes como que imbuída de uma função política, só se realizaria plenamente se não fosse sujeito do Plano, mas objeto de uma planificação geral da produção, da economia, o que, evidentemente, não se realizou. Assim, a transformação social pretendida pelos arquitetos que reivindicavam a função social de sua obra, é ideológica ao esconder um momento de verdade, de que essa transformação só se realizaria fora da arquitetura, por uma transformação político-econômica. Como esta não se realizou, o arquiteto deve então assumir a “função puramente ‘técnica’ do intelectual” (TAFURI, 1985, p.70).

A discussão aqui empreendida foi sintetizada no quadro abaixo, em que buscou-se relacionar a argumentação de Bürger a questionamentos quanto a relação entre autonomia e engajamento na prática arquitetônica.

Quadro 4 | Diagrama interpretativo a respeito da discussão empreendida por Peter Bürger (2012) e de suas relações com o debate sobre a função social da arquitetura

REFLEXÕES ACERCA DA FUNÇÃO SOCIAL DA ARQUITETURA A PARTIR DA “TEORIA DA VANGUARDA” DE PETER BÜRGER			
ARTE CARACTERÍSTICAS	ARTE BURGUESA	ARTE VANGUARDISTA	ARTE PÓS-VANGUARDISTA
RELAÇÃO COM A PRÁXIS VITAL	AUTONOMIA DA ARTE EM RELAÇÃO À PRÁXIS VITAL	CRÍTICA À AUTONOMIA DA ARTE; BUSCA DE APROXIMAÇÃO EM RELAÇÃO À PRÁXIS VITAL	“A total disponibilidade do material e das formas, que é característica da arte pós-vanguardista da sociedade burguesa, deverá ser concretamente investigada pela análise de obras individuais, tanto no sentido das possibilidades a ela inerentes quanto no sentido das dificuldades com que ela se depara (BÜRGER, 2012, p.167)
FUNÇÃO SOCIAL	CARÊNCIA DE FUNÇÃO SOCIAL no sentido estrito da racionalidade de fins FUNÇÃO DE NEUTRALIZAÇÃO DA CRÍTICA (SOCIAL)	ARTE ENGAJADA, possibilidade de efeito direto a partir de conteúdo político	
EXPERIÊNCIA PROPICIADA	EXPERIÊNCIA ESTÉTICA; ATROFIA DA EXPERIÊNCIA (impossibilidade de reversão da experiência à práxis vital)	EXPERIÊNCIA CRÍTICA/POLÍTICA/DIDÁTICA	
SOBRE O ARTISTA	PERDA DA FUNÇÃO SOCIAL DO ARTISTA	FUNÇÃO SOCIAL DO ARTISTA	
SOBRE A ARTE	ARTE AUTÔNOMA	(OUTRA POSSIBILIDADE) DE ARTE ENGAJADA	DIFICULDADE DE ESTRUTURAÇÃO DO OBJETO E, PORTANTO, DE APREENSÃO CIENTÍFICA IMPOSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO TEÓRICA, POR MEIO DE TEORIA ESTÉTICA
ANALOGIAS COM O CAMPO ARQUITETÔNICO: RELAÇÃO ARTE E ARQUITETURA	ARQUITETURA COMO ARTE	ARQUITETURA COMO ARTE COM FINALIDADE SOCIAL	IMAGINÁRIO DA FINALIDADE SOCIAL MAS NA PRÁTICA OBSERVA-SE SUA SUBMISSÃO À RACIONALIDADE POLÍTICO-ECONÔMICA, QUE MUITAS VEZES NEUTRALIZAM OU ESVAZIAM A FUNÇÃO SOCIAL
SOBRE O ARQUITETO	ARQUITETO ARTISTA	ARQUITETO COMO AGENTE DE PROPOSIÇÃO/TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	ARQUITETO ABSORVIDO NA SOCIEDADE, SUJEITADO À RACIONALIDADE GOVERNAMENTAL E AOS AGENTES QUE PRECISAM DE SEUS SERVIÇOS: ARQUITETO EMPRESA (ainda que possa manter, por vezes, sua autoimagem de artista ou de agente social)
ARQUITETURA E ENGAJAMENTO	QUANDO PRESENTE, O CONTEÚDO POLÍTICO NÃO REFLETIA POSSIBILIDADE DE EFEITO DIRETO	PROPOSIÇÃO DE ARQUITETURA ENGAJADA, MOTOR DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	NECESSIDADE DE AVALIAÇÃO POR OBRAS INDIVIDUAIS; IMPOSSIBILIDADE DE RECUPERAÇÃO DOS TERMOS DA ARQUITETURA ENGAJADA PRECEDENTE

Fonte: Elaborada pela autora (2020) a partir de Bürger (2012).

O debate da função social da arquitetura na produção contemporânea

Durante a pesquisa foram entrevistados 12 arquitetos: um arquiteto da Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; um do setor de planejamento e outro da Diretoria de Obras da Fundação para o Desenvolvimento da Educação; um que integrou a equipe do projeto padrão dos CEU; um arquiteto que trabalha na Direção dos grandes projetos do *Pôle lycée* da *Région d’Île-de-France* e mais sete arquitetos de seis escritórios de arquitetura (quatro de São Paulo e dois de Paris).

Muitos dos arquitetos entrevistados citaram em sua argumentação a questão da função social pretendida e para outros esse questionamento foi colocado. Foram observadas, dentre as argumentações dos arquitetos, distintas percepções a respeito da função social do projeto arquitetônico escolar. Dentre os arquitetos brasileiros, do Estado de São Paulo, diferenciaram-se as seguintes interpretações a respeito da função social: (1) a função social como parte

integrante do trabalho do arquiteto, independentemente de sua intenção; (2) a função social da arquitetura desempenhada frente ao espaço urbano; (3) a função social da arquitetura escolar devido à influência exercida à formação dos que frequentam os espaços escolares; (4) a função social da arquitetura expressa quando produzida para a sociedade e/ou juntamente com a sociedade, demonstrando a relação de proximidade entre arquitetura e sociedade (em ressonância à argumentação de Bürger a respeito da aproximação da vanguarda à práxis vital).

Dentre a argumentação de alguns entrevistados, porém, percebeu-se que, não obstante a crença em uma função social da arquitetura, admitem a impossibilidade da arquitetura, por si só, realizar a transformação social (5). Reconhecem assim a vinculação da arquitetura ao momento histórico e social em que é produzida e afirmam que a transformação muitas vezes almejada pelo campo arquitetônico só se realizaria se precedida por transformações sociais, políticas e econômicas mais amplas. Nesta lógica, alguns ressaltaram a percepção de questionamento ou incoerência dos espaços escolares pensados em sua dimensão social e formativa frente às políticas (educacionais e sociais) capitalistas, neoliberais e privatizantes (6). Um dos arquitetos ressaltou que o projeto arquitetônico escolar público realizado pelo Estado em uma conjuntura de relativa liberdade de reflexão e proposição arquitetônica (a respeito da influência da arquitetura à formação pedagógica e social) era avesso à lógica capitalista no neoliberalismo. Frente a este contexto, um arquiteto manifestou a visão de seu trabalho técnico (7), subordinado às determinações do órgão central, revelando inclusive a penetração do ideário do *New Public Management* (LAVAL *et al.*, 2012) no interior da esfera pública.

Já dentre os arquitetos de *Île-de-France*, observou-se a percepção da não autonomia do arquiteto e sua submissão às condicionantes da sociedade, o que impossibilita que seja ator de uma transformação social (8). Esta opinião foi compartilhada por um dos arquitetos brasileiros entrevistados. Um dos arquitetos franceses, apesar do reconhecimento da submissão da arquitetura às condicionantes sociais, manifestou que a função social da arquitetura escolar era comum a todos os edifícios públicos e residia na representação do poder público, enquanto produtor de equipamentos para a coletividade (9). Assim, a escola devia manifestar seu pertencimento a toda a coletividade.

Estas concepções de função social da arquitetura não são interpretações fechadas ou excludentes, são apenas categorias de interpretação da pesquisadora⁷⁶⁶. São úteis na medida em que auxiliam a análise de como os entrevistados transitavam entre percepções, manifestando, por vezes, questionamentos quanto à visão moderna de que a arquitetura (também moderna) carrega uma potencialidade de transformação social, embora acreditassem ainda em uma função da arquitetura à coletividade ou ao urbano ou à educação, ainda que não transformativa ou política. A seguir serão explicitadas tais interpretações a respeito da função social da arquitetura na contemporaneidade, com excertos das entrevistas realizadas.

Um dos arquitetos, Edgar⁷⁶⁷, debateu a função social não como uma intenção expressa do arquiteto, mas como uma dimensão própria ao trabalho arquitetônico (1). Nesse sentido, afirmou que a função social “É indissociável da profissão do arquiteto. Mesmo que você não quera. É o material com o qual o arquiteto trabalha” (E26).

Em alguns momentos também foi citada a dimensão da função urbana da arquitetura escolar, a qual compreendeu-se como uma faceta da dimensão social da arquitetura (2). Edgar afirmou que a arquitetura escolar, em sua compreensão, contribui no sentido de que “o caráter físico das escolas poderia contribuir para construir meio que uma bandeira para este tema, a

⁷⁶⁶ A identificação por números destas distintas concepções de função social da arquitetura será retomada ao longo das próximas páginas.

⁷⁶⁷ Os nomes dos arquitetos foram substituídos por nomes fictícios.

presença disso na cidade” (E26). A escola, portanto, como “elemento capaz de construir uma certa identidade pública, urbana” (E26). Entretanto, colocou o enfoque mais nas relações pedagógicas e sociais que se estabelecem no interior do edifício escolar do que no projeto em si: Assim, afirmou: “Mais importante do que a escola construída é a escola praticada” (E26).

Outros debateram a função social a partir da influência do espaço arquitetônico ao aprendizado (3), à formação pedagógica e social. Vitor, que havia realizado projeto de implantação dos CEU, salientou como a arquitetura, o contato com a produção arquitetônica desde a infância contribui à formação, citando edifícios educacionais referenciais, como a Escola Conselheiro Crispiniano, do Artigas, em Guarulhos, que considera ter influenciado muitos alunos.

Questionado qual seria o papel da escola nos dias atuais, o entrevistado afirmou ser um papel fundamental, apesar das escolas constituírem-se atualmente como uma “prisão”, segundo ele, para a qual as crianças não têm prazer de encaminharem-se. Atribui isto principalmente à baixa qualidade do professorado e relatou sua perplexidade frente à situação educacional do país. Quando indagado se considerava a produção escolar sintomática do papel do Estado frente às políticas públicas, o entrevistado afirmou:

O Estado é uma forma de resolver o ensino de massa. Em termos físicos pode estar resolvendo e resolveu de forma inteligente, pois fizeram uma padronização, componentes padrão, uma série de questões que facilitam a construção, a obra etc. Agora eles estão com um arsenal enorme de escolas e um monte de alunos que não sabem escrever (5). Agora tem que investir na formação (E23).

Dessa forma, compreende-se a opinião do arquiteto de uma relativa impotência da arquitetura frente aos problemas educacionais e de transformação do papel do Estado para com as políticas públicas.

Alinhado à esta percepção, Leonardo sublinhou a capacidade transformativa da escola, embora condicionada a inúmeros fatores: “Todo equipamento público é potencialmente transformador [...]. Mas depende de inúmeros outros fatores (5). Depende da gestão, de um certo nível de negociação com a sociedade” (E24). A respeito de tal negociação com a sociedade, citou a influência do tráfico de drogas, que em alguns períodos controlou o uso do equipamento.

Defendeu sua crença no papel da arquitetura na formação: “eu acho que quem sai dessas escolas sai de outro jeito”. Entretanto, ponderou não ser possível considerar a arquitetura de um ponto de vista moderno, como se fosse por si revolucionária:

Você pode analisar arquitetura, mas arquitetura não é tudo. Arquitetura é muita coisa. [...] é transformadora, pode transformar muito. Mas aquele grande discurso da modernidade de que a gente ia mudar o mundo, a gente sabe que não vamos mudar sozinhos. [...] Mas não é um fundo neutro. Tem muita ação política (5) (E24).

Em relação ao papel do Estado face às políticas públicas educacionais, afirmou:

É o papel do Estado. O ensino, a educação está virando um produto. A gente vê escolas disputando alunos [...] é o capitalismo colocando produto, com liberdade, para quem quiser escolher. Virou produto. Se virar produto acho que o Estado perde o papel regulador. Acho que o Estado ainda tem que ter um papel nas políticas públicas de modo a promover a mobilidade para todos, o ensino para todos, a educação para todos. E tentar corrigir, equalizar defeitos que o sistema capitalista naturalmente sofre. [...] Não consigo ver com bons olhos o Estado privatizando tudo, inclusive as políticas públicas (6) (E24).

Associado a isto, ressaltou a periferia como um espaço em que a questão da educação torna-se ainda mais forte: “A educação... sobretudo na periferia, porque é de onde vem a força maior. Até, de novo, pela questão das quantidades” (E24). Questionado frente à relação entre

direito à educação e direito à cidade, defendeu a educação como base ao desenvolvimento de um senso crítico, expressivo da educação como um dos primeiros elementos do direito à cidade.

Defendeu o projeto de arquitetura, o qual julga estar sob ataque, enquanto expressão da dimensão social da arquitetura: “O papel social do arquiteto continua sendo pensar a cidade, a educação, sempre da melhor maneira possível [...] A gente tem uma construção coletiva e pública, então acho que a gente deveria concentrar os esforços para as coisas públicas. Esse é o papel social do arquiteto” (2) (E24). Reiterou a seguir que o desenho do objeto arquitetônico não é a primeira instância (a qual julga ser a cidade), mas não deve ser abandonado pelos arquitetos. Ressaltou, nesse sentido, que prefere trabalhar com obras públicas, mas que, entretanto, vê nas obras menores, nas residenciais, “ensaios, são laboratórios que depois você pode usar no equipamento” (E24), em um discurso próximo ao dos arquitetos da geração de Artigas. Tal geração, em momento de demanda de obras públicas viu a possibilidade de aprofundamento dos ensaios de dimensão social, realizados até aquele momento quase que exclusivamente em projetos privados.

A argumentação deste arquiteto demonstrou a herança da concepção moderna, de que a escola constrói a cidade e do papel do arquiteto no projeto dos equipamentos públicos, entretanto, comentou a utopia do aspecto da transformação social por meio da arquitetura, o que afirmou não ser possível se não for acompanhado de uma concomitante transformação de fundo, político-econômica.

Já Augusto, arquiteto envolvido com o projeto arquitetônico padrão dos CEUs, compartilhou sua visão da arquitetura enquanto construção coletiva da coisa pública, realizada por escritórios públicos de projeto, que agregam técnicos que trabalham para a política pública⁷⁶⁸ (4). Contrário à realização de concursos de arquitetura, defendeu a existência de escritórios públicos de arquitetura em cada município, ressaltando, entretanto, que esta lógica é avessa aos interesses do “capital”⁷⁶⁹ (6).

Dessa forma, afirmou ser negativo o afastamento do arquiteto frente à sociedade, salientando o fato do arquiteto não saber construir nada e ainda assim, em geral, manter-se apartado da realidade e da população para a qual encaminha a pequena porcentagem de construções das quais de fato participa. Frisou o perigo da boa retórica e do bom desenho dos arquitetos, que podem enganar, defendendo a necessidade de diálogo com a população, do projeto como processo de pesquisa junto à sociedade (4).

A contribuição da arquitetura às políticas públicas de educação seria a de influenciar à formação em si mesma (3): “A arquitetura pode através dela ser incluída na formação do povo brasileiro, na humanidade, como o Anísio Teixeira falava, filosofia e artes. Arquitetura estava nessa ‘artes’[...]” (E14). Assim, cultura arquitetônica, cultura urbana, cultura urbanística, cultura de projeto contribuem à formação, segundo ele, não apenas no ensino superior, mas em todos os âmbitos de ensino.

Ressaltou a lógica do mercado da concepção neoliberal aplicada na educação como avessa à formação em um sentido ético, humano e coletivo: “Qual a formação do povo brasileiro, do povo paulista, do povo paulistano? Pegando um pouco lá do Darcy Ribeiro, do Anísio Teixeira... do ponto de vista de visão de mundo, visão ética, humanista, social, pública e

⁷⁶⁸ Sintomático como uma de suas falas aproximou-se das conceituações de Tafuri a respeito da crise do plano e da situação dos arquitetos como técnicos dos planos de outrem, ao afirmar: “Nós técnicos da prefeitura não somos tomadores de decisão. Mas nós estamos lá como arquitetos de carreira para ter esse trabalho de fundo, voltado à política pública” (E14).

⁷⁶⁹ Afirmou: “O capital odeia escritório público de projeto [...] que tem o atrevimento de elaborar termos de referência para edital [...] para definir o objeto no contrato” (E14). A arquitetura do programa seria, portanto, o “embrião” do termo de referência.

coletiva. Não é a ética do mercado, não é a ética do vencedor” (6) (E14). Em paralelo, afirmou a submissão da legalidade à lógica do capital “Não tem nada de ilegal de tudo o que está sendo feito no Brasil nestes 500 anos, porque a legalidade está na lógica do capital. [...] A maioria absoluta da população perde” (E14).

Já o arquiteto entrevistado que é funcionário da FDE, André, discorreu sobre a função da FDE como um órgão técnico subordinado à Secretaria, afirmando: “Acho que a gente busca do ponto de vista técnico exercer uma atividade de execução do que a Secretaria precisa” (7) (E13). No que concerne a relação com a Secretaria, afirmou: “somos um braço executor da Secretaria” e em outra situação, de que “A Secretaria é um gigante [...] acho que é a maior empresa que tem no mundo [...] E com todas as dificuldades que uma empresa dessas possa ter” (E13). Sublinha-se a repetida associação empresarial, contraditória ao caráter público da Fundação e da Secretaria, porém relacionada à introdução de lógicas gerenciais no interior dos órgãos públicos.

Entretanto, apesar de situar seu trabalho enquanto função técnica junto à Secretaria, sua argumentação era embalada por forte sentido social atribuído à arquitetura escolar produzida pela Fundação:

O fato de trabalhar com o bem público...eu entendo que esse prédio que a gente entrega é um bem do cidadão [...]. Que deveria ser feito não apenas para exercer as atividades educacionais mas também recreativas e se possível da população. (4) [...] A nossa situação social muitas vezes impede isso (E13).

Afirmou acreditar na permanência da função social da arquitetura, ainda mais em relação ao bem público. Ressaltou que mostrar, por meio das escolas, uma referência diferente da que o cidadão habita já configura um aspecto da dimensão social arquitetônica.

Um arquiteto brasileiro e os dois arquitetos franceses abordaram questões que poderiam ser identificadas com uma crítica do fazer arquitetônico interrogado por sua função social. Se no campo artístico Bürger debate a concepção de obra de arte engajada no momento histórico das vanguardas, após as vanguardas infere-se que a questão do engajamento deva ser rediscutida, também no campo arquitetônico.

Nesse sentido, um dos arquitetos franceses, Eduard, assumiu que relutou em conceder a entrevista pois não acreditava naquilo que se questionava, tendo em vista o teor das perguntas enviadas previamente. Ressaltou que a arquitetura e o arquiteto que a produz estão condicionados à uma lógica que os ultrapassa, essencialmente política e econômica (quem faz a política e quem paga a produção escolar), afirmando:

[...] você tem a impressão de que a arquitetura é o produto... que o arquiteto pode modificar ou influenciar... ou que é ele que vai fazer a diferença. Isso não é bem verdade. Está longe de ser verdade. O arquiteto é qualquer um... ele não é pintor, não é músico, não está fora da sociedade (E29, tradução nossa⁷⁷⁰) (8).

Ao citar o pintor e o músico, compreende-se sua visão de que são artistas apartados da sociedade, que exercem uma arte autônoma. Já o arquiteto situa-se em outra condição de trabalho:

O arquiteto é parte de uma sociedade e se inscreve em um movimento que não lhe pertence. [...] A grande diferença entre o projeto em uma escola de arquitetura [...] e quando você está no dia-a-dia, claro que você carrega o projeto, você tem essa noção de projeto em você, mas o projeto faz parte da política, que são políticas... que se

⁷⁷⁰ “[...] tu as l’impression que l’architecture est le produit...que l’architecte arrive à modifier ou à influencer... ou qui c’est lui qui va fabriquer différence. Ce n’est pas tout à fait vrai. C’est loin d’être vrai. L’architecte est quelqu’un... c’est pas un peintre, c’est pas un musicien, il n’est pas en dehors de la société” (E29).

curvam aos usuários, ou seja, no âmbito de um curso de ensino na academia, para as pessoas que mantêm, toda a manutenção de um edifício e para as pessoas que pagam pelo edifício. São três categorias de pessoas... que definirão mais o aspecto eminentemente político... ou seja, a pessoa que normalmente paga, geralmente é eleita... e como ela é eleita, a dimensão política de querer ser reeleita ou não, ou em que base é reeleita, seus clientes, seu eleitorado... *como uma mercadoria*. Elas fazem os colégios, os eleitores que votam nelas querem colégios e, portanto, é uma forte dimensão política. Claro que você tem a ideia do colégio que você quer fazer, mas faz parte disso e se você não entender você não faz escolas. É muito simples. Se você decidir por essa rede de difusão, da política, dessas quatro entidades... a Academia que é a mais fraca, a mais forte é a política. Em ordem: a política, as pessoas que vão pagar – que não são exatamente as mesmas...que trabalham para a política... mas você vê? A administração que paga –, as pessoas que mantêm e, no final, a Academia. Essa é a ordem, a hierarquia de escolha. Se você não compreender o que eles querem, você não fará o colégio (E29, tradução nossa⁷⁷¹) (8).

O arquiteto, que “se inscreve em um movimento que não lhe pertence” (E29) é o arquiteto dependente das condições políticas, econômicas, sociais, culturais em que seu trabalho se inscreve. Não é o crítico autônomo da sociedade, é prestador de serviços aos seus clientes inscritos na sociedade. Além disso, a associação subentendida, na fala do arquiteto, entre arquitetura e mercadoria política evidencia a submissão do fazer arquitetônico às determinações político-econômicas.

O papel do arquiteto, em sua opinião, é circunscrito às fronteiras que as condicionantes político-econômicas estabelecem, como a imagem de um barco no rio: “Seu papel [como arquiteto] é dentro de um *streaming* [...] A imagem é um pequeno barco em um rio [...] Você vê o barco mas é o rio que o faz desenrolar/fluir [...]” (E29, tradução nossa⁷⁷²). Questionado se seria como um técnico, contrapôs-se, argumentando que há uma criação: “Não é neutro o que você faz. Um técnico não tem criação. Você vai fazer uma criação, mas essa criação está dentro do rio” (E29, tradução nossa⁷⁷³).

Explicando a decisão de fazer a iluminação zenital por meio dos poços de luz nas salas de aula, mostrou o desenho que explicava a distribuição de luz em um dos andares da escola como o desenho que os fez ganhar o projeto, pois agradou ao departamento na primeira apresentação (na “*offre initiale*”). Ressaltou ser um desenho adicional que os demais escritórios não tinham: “Foi isso que nos fez ganhar...não, foi isso que nos tornou capazes de fazer este

⁷⁷¹ “L’architecte s’inscrit dans une société et s’inscrit dans un mouvement qui ne lui appartient pas. [...] La grosse différence entre le projet dans une école d’architecture [...] et quand tu es dans la vie courante, bien sûr que tu portes le projet, tu as cette notion de projet en toi mais le projet il s’inscrit à l’intérieur des politiques, qui sont des politiques...qui sont pliées aux utilisateurs, c’est-à-dire, dans le cadre d’un cours d’enseignement à l’académie, aux gens qui entretiennent, toutes les espèces de maintenance d’un bâtiment et aux gens qui paient le bâtiment. Ce sont trois catégories de gens... qui vont définir plus l’aspect éminemment politique... c’est-dire, la personne qui paie normalement elle est élue... et comme elle est élue la dimension politique de vouloir se faire réélire ou pas, ou sur quelle base elle se fait réélire, ses clients, son électorat...comme une marchandise. Ils font des collèges, les électeurs qui votent pour eux veulent des collèges et donc c’est une dimension politique forte. Bien sûr que tu as l’idée de collège qui tu veux faire, mais ça s’inscrit à l’intérieur de ça et si tu comprends pas ça tu fais pas des collèges. C’est tout simple. Si tu (décides pas pour le) streaming là, de la politique, de ces quatre entités... l’Académie qui est la moins forte, la plus forte c’est la politique. Dans l’ordre : la politique, les gens qui vont payer – qui sont pas tout à fait les mêmes...qui travaillent pour la politique... mais tu vois ? L’administration qui paie, les gens qui entretiennent et, enfin, l’Académie. C’est l’ordre, la hiérarchie de choix. Si tu comprends pas ce qu’ils veulent tu fais pas le collège” (E29).

⁷⁷² “Ton rôle [comme architecte] est à l’intérieur d’un streaming [...] L’image c’est une petite barque sur un fleuve [...] Tu vois la barque mais c’est le fleuve qui le déroule [...]” (E29).

⁷⁷³ “Ce n’est pas neutre ce que tu fais. Un technicien il n’a pas la création. Tu vas faire une création mais cette création est à l’intérieur du fleuve” (E29).

collège muito especial por isso" (E29, tradução nossa⁷⁷⁴). Como um atributo competitivo adicional.

Como uma característica não prevista no programa e que encarece muito a execução, atribuiu ao desenho a possibilidade de explicar a importância e a diferença que esse atributo geraria ao projeto: "Você está em busca das qualidades do espaço. Esse é realmente o seu trabalho. A qualidade da luz, a qualidade da circulação, a qualidade do espaço..." (E29, tradução nossa⁷⁷⁵).

Comentando sobre um rasgo horizontal na fachada de um projeto de escola maternal do arquiteto Giuseppe Terragni, na altura dos olhos das crianças, afirmou as possibilidades de criação, embora em um contexto atual muito distante daquele que julgou de grande experimentação:

Hoje não se pode chegar tão longe, mas ainda se pode fazer coisas... [...] O programa é muito menos experimental. [...] Estamos numa terra que é finita. [...] Não estamos descobrindo o *collège* [...] não há descoberta, estamos na *gestão*. [...] Que seja bem administrado, que saibamos quanto custa, que saibamos quanto vai custar com o tempo e tentar que seja responsável, sustentável... (E29, tradução nossa⁷⁷⁶).

Em uma de suas falas nota-se sua incredulidade quanto à capacidade do arquiteto em influenciar a felicidade humana, sendo o contrário, entretanto, possível:

E eu, como arquiteto, tenho dificuldade com a noção de que o arquiteto faz as pessoas felizes. Não... não para mim. Eu posso fazer a infelicidade, posso fazer a coisa feia, mas não posso fazer a felicidade. [...] A ideia é que se é bom fica e se é ruim é destruído⁷⁷⁷. [...] Isso não faz a felicidade, dá uma identidade e essa identidade dura (E29, tradução nossa⁷⁷⁸).

Comentou sobre a identidade comunitária e de como os edifícios escolares geram lembranças, mesmo os de uma remota infância, e contribuem à nossa identidade.

Questionado a respeito da relação entre o projeto arquitetônico escolar e a educação afirmou não saber como responder, justificando sua percepção de que o papel do arquiteto frente ao programa escolar não é distinto do papel frente a outros programas:

Depois, a educação é como a fábrica, é como o escritório, é como tudo. Não é um programa em particular para mim. O seu papel como arquiteto é o mesmo quando você constrói uma casa, um colégio, uma fábrica... é o mesmo para mim. Eu não vejo a diferença. O papel da educação é o professor. São os professores, *que também estão em uma corrente, com o Estado, com o arquiteto, com todos...* Mas o papel do

⁷⁷⁴ "C'est ça qui fait qu'on a gagné...non, c'est ça qui fait qu'on a pu faire ce collège très particulier pour ça" (E29).

⁷⁷⁵ "Tu cherches les qualités des espaces. C'est ça vraiment ton travail. La qualité de la lumière, la qualité de circulation, la qualité des espaces..." (E29).

⁷⁷⁶ "Tu ne peux pas aller aussi loin aujourd'hui, mais tu peux quand même faire des choses... [...] Le programme est beaucoup moins expérimental. [...] On est sur une terre qui est finie. [...] On découvre pas le collège [...] il n'y a pas une découverte, on est dans une gestion. [...] Que ça soit bien gérée, qui on sache le prix que ça coûte, qu'on sache combien ça va coûter dans le temps et essayer que c'est soit responsable, durable..." (E29).

⁷⁷⁷ A esse respeito recorda-se o trabalho de campo realizado durante Iniciação Científica na Escola Estadual Conselheiro Crispiniano, de Artigas. Após mais de 50 anos seu projeto arquitetônico mantém-se preservado, sem grandes alterações (exceto pela construção de um bloco de salas de aula anexo). Não o bastante, percebeu-se pela fala de professores, alunos e funcionários que havia grande sentimento de pertencimento pela escola e que prezavam pela manutenção de seu projeto e do funcionamento escolar que este influenciava.

⁷⁷⁸ "Et moi en tant qu'architecte, j'ai vachement du mal avec la notion que l'architecte fait le bonheur des gens. Non..pas pour moi. Je peux faire le malheur, je peux faire le truc moche mais je peux pas faire le bonheur. [...] L'idée est que si c'est bien ça reste et si c'était pas bien ça serait détruit. [...] Ça fait pas le bonheur, ça donne une identité et donc cette identité elle perdure" (E29).

arquiteto é fazer edifícios com os quais a comunidade possa se identificar (9) (E29, tradução nossa, grifo nosso⁷⁷⁹).

Admitiu que não via grandes modificações/ inovações em termos pedagógicos na contemporaneidade (com exceção à virtualização do ensino, mas que este caso não influenciava a construção escolar):

Estamos em um período muito mais individualista. Não há credo... há cada vez menos credo sobre o valor da coletividade. E aqui, por outro lado, temos trabalho a fazer como arquitetos. [...] [O colégio] tem que se inserir de forma urbana inteligente, a fim de garantir a continuidade e o desenvolvimento futuro deste bairro que acaba de ser estabelecido (2), que constrói [...] uma identidade institucional e uma identidade comunitária... que não é abstrata. Para mim, esse é realmente o trabalho do arquiteto, quando faço um colégio, não é um trabalho de pedagogia, é o trabalho da comunidade e da instituição que une essa comunidade. [...] Pedagogia é o negócio dos professores. [...] Minha responsabilidade é muito mais sobre a história da instituição e da comunidade⁷⁸⁰ (9) (E29, tradução nossa⁷⁸¹).

Com tais responsabilidades disse poder melhor trabalhar, pois diziam respeito ao projeto do edifício escolar, sobre os espaços, questões relativas à abertura ou maior fechamento, enquanto que nas salas de aula pouco poderia fazer pois devem seguir determinações estritas: “Eu não tenho acesso à pedagogia, eu não tenho acesso às pessoas [que definem a] da pedagogia” (E29, tradução nossa⁷⁸²).

Resumindo sua posição, afirmou:

Eu não vou salvar o mundo das crianças. É o professor que tem que salvar o mundo das crianças. Estou aqui para fazer um espaço para a comunidade [...] Não sei o que vai ser depois, mas acho que vai continuar sendo um espaço de ensino, então estou tornando-o modular. Portanto, se quiserem fazer salas muito pequenos ou grandes... [...] isso pode ser feito (E29, tradução nossa⁷⁸³).

Ao fim comentou sobre o livro “*Philosophie de l’architecture*”, de autoria de Ludger Schwarte (2019) no qual o autor se coloca uma questão similar a que ele próprio havia sido questionado: Existem lugares que influenciam o comportamento, que tornam possíveis os comportamentos? Questão que ele próprio se interroga, porém, acreditando na resposta

⁷⁷⁹ “Après, l’éducation c’est comme l’usine, c’est comme le bureau, c’est comme tout. Ce n’est pas un programme particulier pour moi. Ton rôle d’architecte est le même quand tu fais une maison, quand tu fais un collège, une usine... c’est pareil pour moi. Je ne vois pas la différence en fait. Ce que le rôle de l’éducation c’est du prof. Ce sont les profs, qui sont eux aussi dans un streaming, avec l’État, avec l’architecte, avec tous... Mais l’architecte son rôle c’est de faire des bâtiments avec lesquels la communauté peut s’identifier” (E29).

⁷⁸⁰ Questionado qual seria esta “comunidade” para a qual deverá trabalhar, se o individualismo avança cada vez mais, afirmou que trabalhava em comunidades com grande maioria de imigrantes, com grande número de crianças/jovens em dificuldade escolar – muitas vezes com dificuldades no francês – e que a escola, nesse sentido, deveria ser um local de acolhida, inclusive com a simbologia de acolhimento na França, como uma porta de entrada à França.

⁷⁸¹ “On est dans une période beaucoup plus individualiste. Il n’y a pas de credo...il y a moins en moins de credo sur la valeur collective. Et là, par contre, on a du travail en tant qu’architectes. [...] il doit s’insérer de manière urbaine intelligente, de manière à assurer la continuité et le développement futur de ce quartier dans lequel on vient de s’installer, qui fabrique [...] une identité de l’institution et une identité de la communauté...ça c’est pas abstrait. Là vraiment pour moi c’est le travail de l’architecte, quand je fais un collège, il est pas un travail de la pédagogie, c’est le travail de la communauté ensemble et de l’institution qui réunit cette communauté. [...] La pédagogie c’est l’affaire des profs. [...] Ma responsabilité c’est beaucoup plus sur l’histoire de l’institution et de la communauté” (E29).

⁷⁸² “Je n’ai pas accès à la pédagogie, je n’ai pas accès aux gens de la pédagogie” (E29).

⁷⁸³ “Je vais pas sauver le monde des enfants. C’est le prof qui doit sauver le monde des enfants. Moi, je suis là pour faire un espace pour la communauté [...] Je sais pas ce qui ça va être plus tard, mais je pense que ça va rester un espace d’enseignement, donc je le crée modulaire. Donc, s’ils veulent faire de tout petites salles ou des grandes salles... [...] ça peut se faire” (E29).

negativa e associando a um partido político específico: "Vem de uma maneira muito ideológica de pensar... vem do Partido Comunista" (E29, tradução nossa⁷⁸⁴).

Um dos arquitetos brasileiros entrevistados, Bernardo, ressaltou semelhante condição do trabalho do arquiteto, em sua opinião, a partir da afirmação de que a arquitetura precisa de limites: "A arquitetura precisa de restrições, de limite" (E25). Comentou sobre projetos que participou em Parcerias Público-Privadas, nas quais assumiu uma postura de produzir com o que lhe davam de condições, de elementos que poderia utilizar.

Este mesmo arquiteto, retomou, em sua argumentação, a função utilitarista da arquitetura, e justamente a função primeira da arquitetura, a de ser abrigo:

Então eu acho que ela não tem um papel tão grande de transformação como muitos arquitetos acham. A arquitetura tem um limite, é aquilo ali. Mas ela não é capaz, por si mesma, de remover as fronteiras sociais. Ela tem algumas oportunidades interessantes, mas o papel social dela é abrigar as atividades humanas (8) (E25).

Não a arquitetura que faz a crítica da sociedade na qual se inscreve e tenta aproximar-se da práxis vital, mas a arquitetura que retoma o que tem de mais elementar de sua adequação a um fim, o de ser abrigo. A função social da arquitetura, pretendida, concentrava-se em seus possíveis efeitos sociais diretos, que se contrapõem ao que tal arquiteto afirma, ao vincular o trabalho/função do arquiteto ao trabalho entregue e não ao modo como vai ser utilizado socialmente: "A gente entregou o projeto, ele ficou bom, todo mundo gostou e a função do arquiteto acabou aí" (E25). Nisto, observou-se grande diferença de posicionamento quanto ao arquiteto que integrou o projeto dos CEU 1ª fase em São Paulo, que defendia que enquanto arquitetos do órgão público de EDIF, a equipe que projetou o CEU sentia o compromisso em acompanhar a apropriação de tal equipamento e lidar com as questões necessárias à sua manutenção.

Bernardo ressaltou a questão formal/estética do trabalho do arquiteto. Nesse sentido, insistiu sobre a importância do partido arquitetônico, defendendo que a arquitetura se estrutura em métodos, porém não cria a partir de métodos. A criação em si seria, portanto, advinda do partido, da "ideia que subjaz ao projeto inteiro [...] a pauta que vai levar a um tipo de decisão" (E25), ou o que denominou como "ponto cego": "O ponto cego é o problema da arquitetura. [...] O arquiteto tem uma grande liberdade na decisão da formalização [...] Isso é o que interessa aos arquitetos" (E25).

Percebeu-se inclusive, o predomínio das explicações referentes às decisões formais do projeto, menos enquanto reflexões da interação entre concepção pedagógica e arquitetônica e/ou de preocupação com a inserção urbana deste projeto. A discussão centrou-se no campo da autonomia da produção arquitetônica, sobretudo. Nesse sentido, o entrevistado priorizou a discussão a respeito do partido, da criação, das decisões formais arquitetônicas, e expressou tal enfoque citando obras artísticas de Jean-Michel Basquiat e de Jackson Pollock. Entretanto, embora ressaltasse a priorização formal, em um momento afirmou ser "idealista":

Como eu sou idealista, sempre acho que a arte e a criação têm uma função heróica que vai melhorar o mundo [...] Eu me choquei uma vez que eu estava falando com um cliente, um cara entendido, um profundo conhecedor das artes...e ele me falou a seguinte frase que me deixou pensativo durante um ano: "em arte o conteúdo não interessa, o que interessa é a forma". Que cara fútil... mas eu falei...uma bobagem não sairia daquele cara...fiquei pensando... e ele tem uma boa parcela de razão (E25).

⁷⁸⁴ "Ça vient d'un mode de penser très idéologique [...] ça vient du parti communiste" (E29).

Apesar disso, quando indagado a respeito do papel social da arquitetura, defendeu a permanência desse sentido social, embora não transformativo da sociedade, admitindo que esse sentido social da arquitetura é o que a difere das artes:

A arte [...] entrou em um processo de crises existenciais que nunca mais ela vai sair. A questão da sua existência faz parte dos artistas. O cara tem liberdade de fazer o que ele quiser mas está sempre confrontando com esse fantasma: qual a validade disso que eu faço? Qual o meu papel no mundo? O arquiteto não tem esse problema. Ele talvez não tenha a liberdade tão ampla quanto o artista tem, mas ele não tem esse problema existencial. As pessoas precisam morar, precisam abrigo, precisam de local de trabalho, quadra, hospital... não tem um problema existencial na arquitetura, ela tem que existir porque é o abrigo de todas as atividades (1) (E25).

Com tal afirmação, percebe-se que, para o arquiteto, a função social faz parte de seu fazer projetual, visto que este é orientado à produção de “abrigos” à sociedade. Assemelha-se, assim, à primeira interpretação de função social do arquiteto debatida neste subitem, independentemente de sua intenção.

Assim, pareceu sintomático a defesa da liberdade formal da atividade arquitetônica, embora circunscrita a condicionantes (pois ressaltou que o arquiteto não tem a mesma liberdade do artista), citando a problemática do processo de criação do arquiteto, de suas referências e de seus desenvolvimentos formais, citando inclusive artistas do expressionismo abstrato da vanguarda (Pollock) e da pós-vanguarda (Basquiat). Também citou Renzo Piano, que afirmou ser seu grande “ídolo”, cuja principal obra, o Centro Georges Pompidou, pós-moderna e *high-tech*, se tornou um verdadeiro marco para o entorno no qual se coloca. Influenciou as apropriações sociais, embora não objetivasse uma função revolucionária da arquitetura, como dantes intencionado pelos arquitetos modernos. Essa associação com o Pompidou parece bem expressar o sentido de abrigo de múltiplas e concomitantes atividades da arquitetura museológica contemporânea, acompanhado da possibilidade de qualificação urbana. Nesse sentido o arquiteto entrevistado enunciou uma frase sobre sua obra que bem poderia se referenciar ao Pompidou: “Ele parece ser auto referenciado, mas vai se abrir ao coletivo e dar qualidade nova ao lugar” (E25).

Figura 207 | Interior do Centro Georges Pompidou

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 208 | Entorno urbano do Centro Georges Pompidou

Fonte: Autoria própria (2019).

Apesar da defesa da relativa autonomia do fazer arquitetônico, ao associar a arquitetura à função de abrigo, acredita-se que discute com o que Bürger afirma, sobre a investida dos movimentos de vanguarda de aproximarem a arte do campo da práxis vital, de sua presença na vida. E desse ponto de vista, apesar de usar o termo “abrigo”, fortemente utilitarista, interpreta-se que coloca a arquitetura junto à vida novamente, porém um fazer arquitetônico destituído de uma intenção de efeito político sobre quem utiliza tais “abrigos”. Infere-se, também, que o substrato da discussão da função social da arquitetura permanece, pelo sentido mesmo de sua formação na Escola Paulista. Sintomática deste sentido é a associação de sua obra com a produção de Artigas, vinculação a respeito da qual o arquiteto afirmou: “As primeiras críticas desse projeto relacionaram ele ao Artigas. O que tem do Artigas aí foi inconsciente, pois tem um monte de truque do Artigas que a gente aprende: escadinha, rampinha” (E25).

Bernardo manifestou sua opinião sobre a produção pública do Estado como uma obrigação e que por vezes configuram-se oportunidades únicas, “padrão de escola particular”:

O Estado faz tudo mais ou menos, faz porque tem que fazer. Mas a gente vê que as coisas que estão na mão do Estado com o tempo vão se complicando, porque o Estado nunca tem verba suficiente embora você vai ver que a arrecadação só cresce. Então... eu achei que a gente fazer a (escola, nome omitido), que tem um padrão de escola particular do ponto de vista da construção, foi uma oportunidade única, eu não sei se ela vai se repetir, francamente (E25).

Porém, apesar das críticas à produção Estatal, ainda reconhece na arquitetura pública a existência de oportunidades de realização de arquitetura de boa qualidade:

[...] oportunidades de se fazer uma arquitetura de muita qualidade, de padrão mundial, respeitando nossas tradições arquitetônicas que são e sempre foram de nível mundial. Fazer isso no âmbito do poder público, porque não é da natureza do poder público fazer coisas de excelência (E25).

Destaca-se essa associação entre alto padrão de qualidade da produção arquitetônica e a produção privada, salvo raras exceções de produção pública, o que permitiria deslizar, sem muitas dificuldades, à uma valorização do privado, das possibilidades de produção arquitetônica de equipamentos públicos em associação ao privado, como as PPP que o arquiteto informou já ter participado.

Já o outro arquiteto francês entrevistado, Michel, quando questionado se haveria uma função social da arquitetura escolar, afirmou:

Não sei se o edifício tem uma função social ... se o edifício da educação tem uma função social ... A educação tem uma função social, é claro, isso é óbvio. Continuamos no mesmo título que todos os prédios públicos, ou seja ... todos os prédios públicos devem se representar porque, na verdade, é o bem público. Pertence a todos ... nós os escondemos, mostramos. Mas, além dessa função de representação, de fato, de coletividade ... ele não tem mais [...] participa do urbanismo [...], é um ponto de encontro, é um ponto de convergência [...], pode dar vida a um bairro etc. Tem uma função social como todos os edifícios públicos (E28, tradução nossa⁷⁸⁵).

A função do edifício escolar público seria, em sua opinião, essencialmente a de representação do Estado e de suas realizações para a sociedade (9). Para além disso, definiu a função social da arquitetura escolar como sendo a mesma da função social da educação, a de educar.

Comentou que as desigualdades sociais influenciam fortemente a educação, manifestando ressalvas a um pretensioso poder da arquitetura:

Dizer que o garoto vai ser bom na escola porque o prédio é bonito ... não ... isso vai além ... em um mundo ideal, sim, se removermos todos os problemas [sociais] ... [...] Arquitetura para mim, pessoalmente, não tem esse poder ... por enquanto ... por outro lado, isso não significa que você tem que fazer coisas feias Deve-se ter a mesma resposta para todas as crianças da República. [...] Um prédio bonito contribui efetivamente para o fato de que o bairro se embeleze (E28, tradução nossa⁷⁸⁶) (2)⁷⁸⁷.

A respeito das características que espera de um edifício escolar público, comentou a relação entre o edifício e as condições e possibilidades da sociedade na qual ele é produzido – "O edifício deve ser o melhor que a nossa sociedade permite" (E28, tradução nossa⁷⁸⁸) – , além de ser concebido com o objetivo de uma "perenidade estética" ("*pérennité esthétique*"): "evitar muitos efeitos ultramoderna porque, na verdade, estamos construindo um edifício público, portanto, para muito tempo" (E28, tradução nossa⁷⁸⁹). Contrapunha-se assim à arquitetura escolar espetacularizada, sendo que o necessário, em sua opinião, é uma arquitetura bem-feita ("*bien*

⁷⁸⁵ "Je sais pas si le bâtiment a une fonction sociale... si le bâtiment de l'éducation a une fonction sociale... L'éducation a une fonction sociale, bien sûr, ça c'est évident. On reste au même titre que tous les bâtiments publics, c'est à dire...tous les bâtiments publics doivent se représenter parce qu'en fait c'est le bien public. Il appartient à tout le monde... On le cache pas, on le montre. Mais à part cette fonction de représentation en fait de la collectivité...il n'a pas plus [...] il participe à l'urbanisme [...], c'est un point de rencontre, c'est un point de convergence [...], il peut faire à vivre un quartier etc. Il a une fonction sociale comme tous les bâtiments publics" (E28).

⁷⁸⁶ "Dire que le gamin va être bon à l'école parce que le bâtiment il est joli...non... ça dépasse...dans un monde idéal, oui, si on enlève tous les problèmes [sociaux]... [...] L'architecture pour moi, personnellement, elle n'a pas ce pouvoir...pour l'instant...par contre, ça veut pas dire qu'il faut faire des trucs moches... Il faut avoir la même réponse pour tous les enfants de la République. [...] Un joli bâtiment participe effectivement au fait que le quartier s'embellit" (E28).

⁷⁸⁷ Nesta afirmação sobre a influência do edifício escolar ao bairro, entreviu-se a percepção de que a arquitetura desempenha uma função social ao espaço urbano.

⁷⁸⁸ "Il faut que le bâtiment soit le meilleur que notre société permette" (E28).

⁷⁸⁹ "[...] éviter trop trop trop les effets ultra mode parce que, en fait, on construit un bâtiment public, donc pour longtemps" (E28).

fait”), no orçamento dado e que seja durável (também em termos estéticos).

Na continuação de sua fala, associou o arquiteto a um técnico⁷⁹⁰ do programa, inserido em uma dinâmica econômica, social e cultural: “Arquitetura [...] É um trabalho que alia efetivamente o fato de executarmos um programa, somos o técnico do programa, o técnico do espaço, o técnico da luz e tudo mais. Mas fazemos isso com um modelo econômico ... local [...] econômico e cultural⁷⁹¹” (E28, tradução nossa⁷⁹²). Pode-se retomar, neste ponto, a discussão empreendida por Tafuri (1985), dos arquitetos como técnicos do Estado (7), o que, atualmente, poderia ser ensaiado em outros termos, tendo em vista as complexas redes de governança por detrás das ações governamentais.

Discorrendo sobre a histórica responsabilidade do Estado para com a educação, afirmou que o lugar para a educação não é obrigatório quando se observam os primórdios do ensino, sendo possível ensinar mesmo abaixo de uma árvore, afirmação em clara referência à Kahn (2010), entretanto o espaço para a educação formal foi algo com o qual progressivamente o Estado também se ocupou.

Argumentando sobre arquitetura e cidade, retomou novamente o modelo econômico ao ressaltar a impossibilidade de uma produção arquitetônica apartada da realidade: “O modelo econômico faz com que se deva fazer [arquitetura] com o que existe. Não podemos fazer tabula rasa” (E28, tradução nossa⁷⁹³). Nesse sentido, percebe-se sua percepção de que a arquitetura é mais condicionada pela sociedade, pelo sistema político-econômico, do que condicionadora, produtora de mudanças sociais (8).

Tecendo similaridades à argumentação de Michel, o arquiteto entrevistado do Departamento de operações responsável pelos *Lycées* da região *Île-de-France*, Jean, questionava a importância da arquitetura ao sucesso escolar dos estudantes, destacando, ao contrário, a qualidade dos professores: “Arquitetura é sorte, mas não é isso que condiciona o sucesso [escolar], infelizmente” (E21, tradução nossa⁷⁹⁴). Neste sentido citou renomadas universidades francesas que não têm excelentes espaços físicos. Comentou também sobre universidades dos EUA e Canadá em que se pagam altíssimas taxas/mensalidades também pelo espaço escolar, associando o preço à qualidade do edifício no qual se realiza a formação.

Relatou como a arquitetura escolar ao longo das décadas buscou alterar sua imagem: se antes deveria ser a imagem da força do Estado e da instituição (9), buscava-se contemporaneamente preservar a imagem pública relativa à instituição, mas em escolas mais relacionadas à população e menos ostentatórias. Sublinhou não haver uma determinação quando à imagem pública dos *Lycées*.

A respeito do papel da arquitetura escolar às atividades pedagógicas, o funcionário da direção operacional (*direction opérationnelle*) da SAERP, Alisson, ressaltou a necessidade de permitir uma vivência escolar agradável aos alunos, que lhes dê vontade de estudar, que tenha locais de convívio e de trabalho, embora ponderou que a arquitetura influencia (3) mas não determina o sucesso escolar:

⁷⁹⁰ Contraditoriamente à sua afirmação do arquiteto como técnico, na sequência da entrevista afirmou ser um trabalho de artesanato (“*C’est un métier d’artisan*”) (E28), ao comentar sobre a necessária consideração a todos os aspectos que influenciam o projeto.

⁷⁹¹ Sobre a questão cultural, afirmou que as definições do que é considerado ou não bonito são culturais.

⁷⁹² “*L’architecture [...] C’est un métier qui allie effectivement le fait qu’on fait marcher un programme, on est le technicien du programme, le technicien de l’espace, le technicien de la lumière et tout ça. Mais on le fait avec un modèle économique...local [...] économique et culturel*” (E28).

⁷⁹³ “*Le modèle économique fait ce qu’il faut faire avec ce qui existe. On peut pas faire tabula rasa*” (E28).

⁷⁹⁴ “[...] *l’architecture, c’est de la chance, mais ce n’est pas ça qui conditionne la réussite malheureusement*” (E21).

Estamos de fato tentando melhorar o ambiente de vida dos *lycéens* que estão no ensino público, para dar-lhes as melhores condições para o sucesso. Eu acho que no setor privado, eles não têm necessariamente tão bonitos equipamentos quanto no setor público. Porque os meios não são os mesmos. [...] Mas não é a única coisa que faz o sucesso (E20, tradução nossa⁷⁹⁵).

Nisto reside uma distinção entre a arquitetura normalmente associada ao sistema público de educação no Brasil, pois em geral atribui-se as melhores estruturas físicas ao sistema privado.

Considerações sobre a arquitetura escolar contemporânea segundo discussão de autonomia e engajamento de Bürger

A constatação de Bürger de que a autonomia da arte é fenômeno social e que pode ser questionada pelos que desejam que a arte seja posta a seu serviço parece ser o princípio para muitos questionamentos:

Trata-se [...] de constatar que o status de autonomia da arte dentro da sociedade burguesa não resta inatacável, sendo antes um produto precário do desenvolvimento da sociedade como um todo. Esse produto pode ser submetido a um amplo questionamento por parte da sociedade (mais exatamente: pelos dominadores), tão logo lhe pareça útil tê-lo de novo a seu serviço (BÜRGER, 2012, p.57).

É necessário diferenciar, na arquitetura, o que seria uma autonomia tal como Bürger conceitua e o que seria, ao contrário, um espaço de relativa liberdade propositiva utilizado pelos arquitetos paulistas para refletir sobre o espaço de formação, aproximar a arquitetura das propostas pedagógicas, aproximar a arquitetura da prática, do cotidiano escolar.

Será que se trata então de um momento, o atual, em que a arquitetura escolar – que conheceu, em décadas passadas, um relativo espaço de liberdade propositiva por parte dos arquitetos ao pensar como seriam os espaços de formação democrática e cidadã –, foi chamada a exercer novamente um papel de utilidade a fins de poder? Utilidade ao demonstrar um alinhamento das políticas educacionais normatizadas por agências e organizações internacionais? Utilidade ao demonstrar que as arquiteturas produzidas no seio híbrido do público-privado podem ser de melhor qualidade que arquiteturas escolares públicas?

Entretanto, o que aqui se pretendeu foi debater a função social da arquitetura como fenômeno social que, se recuperado atualmente, acaba por ser recurso discursivo, pois encontra-se desvinculado do processo social que o gerou. Entretanto, não se trata de enunciar o esvaziamento total das possibilidades de função social da arquitetura, pois, como Bürger destaca, o processo de desenvolvimento da arte e aqui, por analogia, da arquitetura, são complexos e contraditórios:

Por ser tão importante apontar nas grandes obras o que é oprimido (aura de dominação), tampouco deve-se reduzi-las a isso. Tentativas de anular a contraditoriedade no desenvolvimento da arte, ao lançar mão de uma arte moralizadora contra a arte “autônoma”, fracassaram, na medida em que se deram conta seja do momento libertador na arte “autônoma”, seja do momento regressivo na arte moralizadora (BÜRGER, 2012, p.81-82).

Dessa forma, considera-se importante questionar apropriações do conceito de função social da arquitetura nos discursos dos arquitetos entrevistados, pois reconhece-se uma

⁷⁹⁵ “On essaie, effectivement, d’améliorer le cadre de vie des lycéens qui sont dans l’enseignement public, de leur donner les meilleures conditions de réussir. Je pense que dans le privé ils n’ont pas forcément des équipements aussi beaux qu’on peut avoir dans le public. Parce que les moyens ne sont pas les mêmes. [...] Mais il y a pas que ça qui fait la réussite” (E20).

conjuntura social atual muito distinta daquela em que este conceito foi construído e na qual adquiria pleno sentido. Se essa função ainda é retomada, possivelmente o é por razões ideológicas visto que, apesar de carregar um momento de verdade, carrega também um momento de não-verdade, justamente por sua impossibilidade de realização plena, ou como discurso que esconde as novas sujeições da arquitetura a outra gama de atores da sociedade neoliberal empresarial contemporânea. Nisso, parece que os arquitetos franceses entrevistados já assumiram mais verdadeiramente a sujeição da atividade arquitetônica ao sistema assim como a impossibilidade de retomar, a não ser por rememoração vazia, um conceito que não corresponde exatamente às possibilidades atuais de relação da arquitetura com a sociedade. Neutralizada a possibilidade de propiciar uma experiência crítica, política ou didática, parece restar a possibilidade de experiência estética ou, em uma hipótese mais pessimista, a enganosa superação da separação entre arte e vida a partir da estética da mercadoria.

Porém, nada impede que a função social da arquitetura nos moldes modernos, reste no imaginário dos arquitetos, porém as condições de sua realização, no que diz respeito aos efeitos esperados da arquitetura sobre o seu público, é que mudaram radicalmente daquela época à atual e estas condições histórico-sociais não são reproduzíveis.

Hoje, pensar em termos de função social da arquitetura não seria reproduzir uma falsa superação da autonomia (pela sujeição da arquitetura à sociedade, e não por meio de emancipação), a partir de um contexto em que a arquitetura está absorvida na sociedade por meio de lógicas de mercado e como manifestação espacial da sociedade dos homens-empresas?

Por fim, é interessante retomar ainda uma outra citação do autor: “Não se pode produzir conhecimento, uma vez pressuposto como já conhecido aquilo que é buscado (a história da arte e seu efeito social)” (BÜRGER, 2012, p.55). Assim, não se pode produzir conhecimento a respeito da arquitetura escolar contemporânea utilizando-se do conceito dado da função social da arquitetura escolar sem questioná-lo criticamente. A pesquisa enquanto processo de construção de conhecimento, permitiu problematizar a questão social da arquitetura escolar, pois compreendeu-se que, consoante à Marx⁷⁹⁶, tal concepção de função social da arquitetura – que adquiriu contornos bastante específicos e claros durante o período do Plano de Ação do Governo Carvalho Pinto com a participação em peso dos arquitetos da Escola Paulista, para os quais a demanda de equipamentos públicos configurou ocasião oportuna de elaboração dos princípios que priorizavam o público face ao privado – não pode ser assumida no presente com os mesmos significados, visto que produto de relações históricas dentre as quais, e somente dentre as quais, adquire total significância. A função social pode ter sido o ponto de partida mas não é o ponto de chegada.

O trabalho do arquiteto na contemporaneidade: competências comuns

Para além da percepção da função social da arquitetura, a entrevista com Eduard permitiu vislumbrar uma forma de trabalho do arquiteto que se assemelha, em muitos aspectos, às características exigidas dos trabalhadores de modo geral, segundo a lógica das competências e habilidades que impera nos sistemas escolares. Dessa forma, percebem-se as ressonâncias entre a transformação no mundo do trabalho e sua aplicação às profissões liberais, tal como afirmado por Laval *et al.* (2012), como, por exemplo, no exercício da arquitetura.

O entrevistado afirmou que em PPP a definição de projetos e de suas “perspectivas” – no sentido de sua imagem – é condicionada ao preço que representam: “Isso irrita muitos arquitetos. Eu amo [...] É uma maneira de trabalhar como infundido... você tem que ser mais

⁷⁹⁶ Introdução à “Contribuição à crítica da economia política” (MARX, 1859 *apud* Bürger, 2012, p.43).

rápido que os outros [...] Você tem que ir muito rápido" (E29, tradução nossa⁷⁹⁷). Relatou a demanda de rapidez na busca de informações, nas conversas com os envolvidos, no processamento das modificações. Usando o termo "máquina", julgou ultrapassada a forma de trabalho do arquiteto como o artista isolado e no seu tempo: "Se você diz: 'Estou fazendo um projeto e você verá depois...' Não, não... 'Estou fazendo meu projeto, deixe-me em paz para desenhar'... Não funciona" (E29, tradução nossa⁷⁹⁸). A rapidez, a alta performance, as relações sociais determinadas pelos interesses econômicos, o gosto pelo desafio, a concorrência⁷⁹⁹. Todos esses atributos exigidos do trabalhador no neoliberalismo foram identificados na fala do arquiteto. Qual é a esfera de relativa liberdade reflexiva/propositiva valorizada e afirmada por muitos arquitetos modernos nesse contexto de trabalho contemporâneo?

Reforçou seu interesse em estar atento a tudo e a todos que estão influenciando o campo da arquitetura escolar: "Se [...] entrar no 'rio' faremos com prazer... se está no 'rio' eu olharei... e vou fazer com [o agente] ... e farei com prazer" (E29, tradução nossa⁸⁰⁰). Segundo a analogia do rio,

Eu não nado contra. Eu nado "com", para que você possa ter o mundo "com" [você]. E o mais rápido possível para tentar ver amanhã o que é que... é isso [...] O objetivo é nadar "com" o mais rápido possível [...] para trazer os amigos e ver para onde estamos indo. Esse é o meu objetivo, esse é o meu papel, isso é o que eu faço na minha vida (E29, tradução nossa⁸⁰¹).

Destaca-se de sua fala o cálculo econômico das proposições arquitetônicas: "Hoje calculamos... o edifício mais rentável é o edifício menos profundo [...] " (E29, tradução nossa⁸⁰²). Comentou que observa a proporção entre largura e comprimento da sala de aula no programa, e se este dado não é informado tenta equalizar a sala de menor profundidade possível, desde que continue a obedecer às condições de iluminação recomendadas: "É o máximo que eu tenho para fazer o mais compacto possível. Dessa forma eu ganho dinheiro. Então você vê... o tema da pedagogia... não é isso, é uma construção sustentável. É um edifício que seria fácil de aquecer..." (E29, tradução nossa⁸⁰³) e que por isso restará dessa forma nos anos seguintes: "Pedagogia é um *input*, não há dificuldade, não está no jogo, não está na questão de criação" (E29, tradução nossa⁸⁰⁴).

⁷⁹⁷ *"Ça énerve beaucoup d'architectes. Moi j'adore [...] C'est une manière de travailler comme qu'infusé...il faut que tu ailles plus vite que les autres [...] Il faut aller très très vite"* (E29).

⁷⁹⁸ *"Si tu dis: moi, je fais un projet et tu verras après...non non... je fais mon projet, laisse-moi tranquille dessiner... Ça fonctionne pas"* (E29).

⁷⁹⁹ *"Le concours se passe comme ça, c'est un dialogue compétitif"* (E29).

⁸⁰⁰ *"Si [...] ça rentre dans le fleuve on fera avec plaisir...si c'est dans le fleuve je regarderai... et je ferai avec...et avec plaisir"* (E29).

⁸⁰¹ *"Je nage pas contre. Je nage 'avec' pour que tout le monde soit 'avec' [vous]. Et le plus vite possible pour essayer de voir demain ce que... voilà [...] Le but est de nager 'avec' le plus vite possible [...] pour amener les copains et voir où est-ce qu'on va. C'est mon but, c'est mon rôle, c'est ce que je fais dans ma vie"* (E29).

⁸⁰² *"Aujourd'hui on calcule...le bâtiment le plus rentable est le bâtiment le peu profond [...]"* (E29).

⁸⁰³ *"C'est le maximum que j'ai pour faire le plus compact. Comme ça, je gagne de l'argent. Donc tu vois... le sujet de la pédagogie...ce n'est pas ça, c'est un bâtiment durable. C'est un bâtiment qui serait facile à chauffer..."* (E29).

⁸⁰⁴ *"La pédagogie est un input, il n'y a pas de difficulté, ce n'est pas dans le jeu, ce n'est pas dans la chose de création"* (E29).

Questionamentos quando ao engajamento político da arquitetura

Quando o arquiteto francês, Eduard, utiliza a expressão de nadar a favor da corrente, retoma-se a mesma analogia da “correnteza” utilizado por Benjamin ao tratar da corrupção política do proletariado, conforme argumentação de Catini (2013) de que o conformismo é forma de minar o exercício político da luta social:

Na avaliação de Benjamin, “não há nada que tenha corrompido tanto o operariado alemão quanto a crença de que ele nadava com a correnteza” (BENJAMIN, 2005, p.100), pois assim, a prática política deixou de considerar a imanência regressiva do progresso no capitalismo. Com isso, a classe trabalhadora acaba por compactuar com seus inimigos, rebaixando suas pautas ao reformismo e perdendo a capacidade de vivificar as lutas do passado e, junto com elas, as “centelhas de esperança” para uma transformação revolucionária, que está contida em tais experiências históricas (CATINI, 2013, p. 232).

Respeitados o distanciamento histórico entre a experiência tratada por Benjamin e o fenômeno observado pelo presente trabalho, não deixa de ser perceptível que a analogia ao “nadar a favor da correnteza” expressa um conformismo que mina as possibilidades de engajamento sociopolítico da arquitetura e/ou suas possibilidades de conteúdo político.

As distintas interpretações dos vários arquitetos entrevistados a respeito da função social do fazer arquitetônico contemporâneo foram apresentadas a fim de manifestar o questionamento quanto à acepção moderna a respeito da função social. Neste sentido, dentre as várias interpretações colocadas, acredita-se que apenas as interpretações da função social ao espaço urbano (2), da influência do espaço arquitetônico escolar à formação (3) e da produção arquitetônica em proximidade à sociedade (em ações de coparticipação, diálogo e reflexão sobre as demandas sociais) (4) que se aproximam da discussão de Bürger, da possibilidade de arte, neste caso arquitetura, engajada em termos políticos.

Entretanto, como afirmado por muitos dos arquitetos, são latentes os questionamentos quanto à concepção moderna de função social do fazer arquitetônico, pois a arquitetura inscreve-se em uma sociedade e não é capaz, por si só, de realizar as transformações. O que prevalece é o fato de ser influenciada pelas transformações mais amplas da sociedade, o que, no caso da arquitetura escolar, parece qualificar a afirmação de que é impactada (pelas apropriações ou pelas alterações no espaço físico) pelo avanço neoliberal nas políticas educacionais, questão que será debatida no subitem a seguir.

4.4.3 Repercussões da transformação neoliberal na educação à arquitetura escolar

Ao escrever este item realizou-se um necessário retorno à própria formação da pesquisadora. Reconhece-se que o trabalho foi iniciado a partir de vestígios de uma promessa moderna, sobretudo de arquitetura moderna. A pesquisa iniciou-se com o pressuposto de que a arquitetura escolar, quando qualificada, poderia ter um papel na constituição de espaços de formação e sociabilidade, espaços de apropriação mais livre, espaços de resistência político pedagógica. Espaços que não se imaginavam ter o poder de determinar práticas sociais, mas que forneceriam o suporte físico que facilitaria práticas sociais que não encontravam lugar em outros espaços urbanos. Este pressuposto não foi rompido, entretanto percebeu-se que estes mesmos espaços poderiam ser apropriados por outros agentes, com outros interesses.

Seria ingênuo acreditar que os resquícios da ideologia da arquitetura moderna poderiam persistir com os mesmos efeitos em escolas situadas em novos jogos de poder. O papel da

arquitetura escolar pública, nesse contexto, ganha contornos específicos. Dessa forma, uma das inferências iniciais, dos espaços de vivência escolar como manifestações de direitos, à educação e à cidade, demonstrou ser extremamente utópico. O presente estudo foi necessário para que se verificasse que a arquitetura escolar é campo de disputa de significações e simbologias a respeito do papel da educação, dos agentes e atores envolvidos em tal empreitada e do lugar social do trabalho dos que são formados nos estabelecimentos escolares públicos periféricos.

A arquitetura escolar parece encontrar-se, em tal conjuntura, entre a possibilidade de uma reduzida (ou frustrada) expectativa de influência social/educacional e a submissão ao sistema que molda uma escola segundo a forma hegemônica do mercado. Qual o papel social da arquitetura escolar como arte e técnica⁸⁰⁵ em uma conjuntura de “democracia do consumidor”, e em que “os princípios éticos ou estéticos não valem nada na esfera do mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 142)?

Afinal, a arquitetura como construção cultural, situa-se em relação dialética com o sistema no qual é produzida, dialética esta aprofundada a partir da crise do Plano e da crise da arquitetura, em que as amarras aos planos de outros configuraram um arquiteto enquanto técnico, mas que, inúmeras vezes, ainda vê a si próprio como artista, apartado da realidade. Também no campo da arquitetura escolar parecem verificáveis concepções distintas: tanto a interpretação da arquitetura face às transformações que regem as políticas públicas educacionais, sociais, políticas, econômicas e urbanas quanto a compreensão de que as obras escolares públicas excepcionais alimentam um círculo de propagação idealista da arquitetura frente à realidade urbana – vista superficialmente. A ampla rede de periódicos de arquitetura bem expressa a disseminação de um conjunto exemplar de arquitetura escolar (sobretudo do ponto de vista de seu partido e elementos formais), sem, contudo, abordar as limitações à realização das intenções projetuais de caráter social, devido a essa complexa trama na qual a arquitetura escolar pública enovela-se.

No contexto analisado do Brasil, a arquitetura escolar pública parece ainda não ter sido alvo, salvo raras exceções, como o caso de escola construída em adoção efetiva, de penetrações empresariais no que diz respeito ao projeto, construção e manutenção dos espaços escolares. Entretanto, os estudos de caso analisados demonstram que o espaço já tem sido disputado por apropriações de interesse empresarial, porém via atividades pedagógicas/culturais. Já o estágio de pesquisa em *Île-de-France* permitiu compreender uma situação distinta da observada nas escolas públicas estudadas nos distritos de Vila Jacuí e Pimentas, região metropolitana de São Paulo. Nas escolas francesas analisadas observaram-se mais claramente os meios pelos quais a arquitetura escolar é entranhada por interesses e lógicas empresariais.

Não foi possível observar uma relação direta entre a transformação neoliberal na educação e uma semelhante transformação ou reverberação na arquitetura escolar. Entretanto, são apresentados a seguir indícios de como essa relação tem se dado no contexto atual. Estes indícios serão debatidos em quatro aspectos de influência da transformação no campo educacional às realizações no campo dos espaços arquitetônicos para a educação⁸⁰⁶: (I) os programas arquitetônicos; (II) os usos e apropriações do espaço físico, disputados por interesses

⁸⁰⁵ Referenciando-se na argumentação de Artigas, do desenho enquanto dimensão da arte e da técnica (ARTIGAS, 1997). Contrapondo-se ao sentido abordado por Artigas, atualmente tem se observado entre “especialistas” (sobretudo empresas e consultorias “especializadas”) a difusão de um saber técnico no que concerne à gestão escolar e às melhores formas de executá-las. Algo que muito se assemelha ao que foi teorizado por Hayek, conforme debatido por Laval e Dardot: “‘knowledge’ significa certo tipo de conhecimento diretamente utilizável no mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 143).

⁸⁰⁶ A identificação por algarismos romanos destes distintos aspectos de influência das transformações na educação à produção dos espaços físicos escolares será utilizada e retomada ao longo do texto a seguir.

privados/empresariais ou regulados por lógicas gerenciais; (III) construção e manutenção do espaço físico híbridas (do ponto de vista da execução e/ou financiamento público-privado) por meio de Consultorias, Adoções afetivas e PPP; (IV) difusão internacional de ideias e propostas a respeito dos espaços físicos. Dentre este último aspecto de influência, será debatido o discurso sustentável, que movimenta um debate internacional, também como meio de aproximação e favorecimento de relações híbridas para projeto, construção e manutenção dos espaços físicos, conforme a pesquisa pareceu sinalizar. Posteriormente, serão enunciadas visões que disputam o imaginário das “escolas do futuro”.

Sublinha-se que, muitas vezes, observou-se distintas lógicas (dentre tais categorias interpretativas) operando concomitantemente nos estudos de caso. Nas escolas produzidas pela FDE, enunciou-se por meio de entrevista com arquiteto do setor de planejamento, a influência de organizações supranacionais, no caso a OECD (IV), a um repensar dos programas arquitetônicos, a fim de promover espaços de usos múltiplos, flexíveis e evitar a “ociosidade” de salas muito determinadas (I). A influência do debate internacional também motivou ações relativas à sustentabilidade da construção e ao mercado de certificações ambientais. Ainda foram observados, na produção da FDE, casos excepcionais de relações híbridas de financiamento do projeto e construção escolar, por meio de Adoções Afetivas e consultorias (III). Já dentre os CEU, a percepção da influência da transformação neoliberal da educação se deu sobretudo pelas formas de utilização do espaço físico (II).

A difusão internacional de ideias, sobretudo a concepção sustentável, se fez perceptível nas escolas do PEI e da SAERP/*Île-de-France Construction Durable* (IV). Além disso, ficou evidente a profusão de formas híbridas de financiamento e execução da construção escolar, via Consultorias e PPP (IV). Nos colégios produzidos pelo PEI também se verificou a transformação via programa escolar (I), sobretudo por conta da adoção de internatos em algumas escolas, além de experimentações em âmbito de organização e mobiliário dos espaços de ensino.

I Os programas arquitetônicos

O programa arquitetônico configura um primeiro aspecto investigado quando se interroga a respeito das influências das transformações educacionais aos espaços arquitetônicos escolares. Dentre as obras do contexto da RMSP interpreta-se que a relação entre educação e arquitetura escolar se manifesta sobretudo no programa escolar. Nos CEU estudados, isso se manifesta pelo programa ampliado do projeto original padrão, que demonstrava o papel social, assistencial e de oferecimento de atividades de esporte, cultura, lazer e formação à comunidade do entorno. Na FDE esta dimensão comparece sobretudo em obras a partir de 2003, porém de modo mais tímido, por exemplo, através da definição de acesso específico próximo à parcela do programa escolar que pode ser utilizada pela comunidade (como por exemplo a quadra de esportes com acesso direto ao exterior), de modo a permitir que os ambientes do programa educacional propriamente dito sejam isolados dos ambientes da escola de previsto uso comum.

No contexto francês, observou-se entre as falas de alguns arquitetos a percepção de que as inovações e transformações pedagógicas pouco influenciam o fazer arquitetônico e que o programa arquitetônico é bastante padrão. Percebia-se assim, a visão de que as transformações educacionais nas últimas décadas pouco refletiram no programa arquitetônico.

Eduard argumentou a perenidade pedagógica associada ao programa escolar bastante estandardizado: "Ao contrário do que se crê, o programa escolar e especialmente o *collège*, pelo

menos na França, é um programa muito padrão" (E29, tradução nossa⁸⁰⁷). Explicou que os colégios são atribuição do departamento e os funcionários do departamento sabem exatamente quais são os tipos de problemas recorrentes:

São os banheiros, é a fila para ir à cantina, é a vigilância do corredor... então são muitos os problemas de vigilância...do pátio também etc. Mas é esse o problema dos colégios. Eles não vão inventar... não estamos num período em que inventamos uma nova pedagogia... não há muitas mudanças. Não há mudanças pedagógicas, não há tentativas [...].

Eu, eu aprendi a fazer os *collèges* no 93 primeiro e depois fiz *collèges* no 94 [...]. Então, veja, eu comecei em 93, foi o meu primeiro colégio [...] e então eu fiz mais e mais concursos de colégios em todos os departamentos...é realmente algo que eu gosto de fazer. Na agência estamos desenvolvendo isso, eu faço muito esforço comercial para fazer colégios e há coisas que são realmente todas iguais. É sempre a mesma coisa...as salas de aula... mesmo o número de alunos, 700 é quase um padrão.... (E29, tradução nossa⁸⁰⁸).

Argumentou na sequência como esse número de alunos permitia que tudo funcionasse bem, o número de funcionários, a relação entre espaços. Utilizando o exemplo de um hotel, descreveu como há um certo número de quartos que funciona melhor, pela proporção de funcionários necessários, sendo que um caso que sai da proporção "Não é lucrativo" (E29, tradução nossa⁸⁰⁹) ou "É mais difícil de rentabilizar" (E29, tradução nossa⁸¹⁰). Sublinha-se o cálculo econômico, de retorno do investimento, aplicado a edifícios escolares públicos. Na sequência, ponderou: "Não é que haja um equilíbrio de rentabilidade nos *collèges*, mas é que há um certo número de pessoas na cozinha...[...] Você tem que manter todas as salas de aula ocupadas o dia todo, senão você está construindo um ginásio para nada [...] você está gastando dinheiro público para nada" (E29, tradução nossa⁸¹¹).

Ressaltou a distância frente à Academia de ensino e como isso favorecia a padronização dos colégios:

Quando você faz um concurso você nunca encontra a Academia... [...] as pessoas do departamento não querem de jeito nenhum que você veja as pessoas da Academia. Proibido! Se você fizer uma pergunta da ordem pedagógica, eles lhe responderão, eles fazem um filtro, você não tem acesso [à Academia]. Eles fazem a barreira porque é exatamente lá onde haveria a oportunidade de experimentar. [...] Eles querem uma escola padrão [...] eles querem que seja tudo parecido.
[...]

Não há inovação no atual colégio estatal francês. Ou muito pouco. É preciso que eu

⁸⁰⁷ "Au contraire de ce qu'on croit, le programme scolaire et particulièrement le collège, en France en tout cas, c'est un programme très standard" (E29).

⁸⁰⁸ "Ce sont les toilettes, c'est la queue pour aller à la cantine, c'est la surveillance du couloir...Donc ce sont beaucoup de problèmes de surveillance...de la cour aussi, etc. Mais c'est ça le problème des collèges. Ils vont pas inventer... On n'est pas dans une période où on invente une nouvelle pédagogie... Il n'y a pas de changements tant que ça. Il n'y a pas de changements pédagogiques, il n'y a pas de essais [...].

Moi, j'ai appris à faire des collèges dans le 93 d'abord et après j'ai fait des collèges dans le 94 [...]. Donc, tu vois, j'ai commencé pour le 93, c'était mon premier collège [...] et puis après j'ai fait de plus en plus des concours des collèges partout dans tous les départements...c'est vraiment quelque chose que j'aime faire. À l'agence on développe ça, je fais beaucoup d'efforts commerciaux pour aller faire des collèges et il y a des choses qui sont vraiment toutes les mêmes. C'est toujours pareil... les salles... même le nombre d'élèves, 700 c'est presque un standard..." (E29).

⁸⁰⁹ "Ce n'est pas rentable" (E29).

⁸¹⁰ "Ce plus dur à rentabiliser" (E29).

⁸¹¹ "Ce n'est pas qu'il y ait un équilibre de rentabilité dans les collèges mais c'est qu'il y a un certain nombre des gens qui sont à la cuisine... [...] Il faut que toutes les salles de classes soient occupées toute la journée, sinon tu construis un gymnase pour rien [...] tu dépenses l'argent public pour rien" (E29).

diga isso para ver tudo que realmente mudou. Houve a reforma dos *collèges*. Não mudou nada. Por outro lado, sempre que fazemos um *collège*, eles nos dizem “não sabemos o que será o ensino de amanhã”. Então eles nos dizem “a sala de aula, o tamanho da sala, nós não sabemos, nós não a conhecemos” (E29, tradução nossa⁸¹²).

E reside nisso, segundo o arquiteto, as demandas voltadas a possibilidades de redimensionamento, modularidade (“*modularité*”) (E29).

Já o outro arquiteto francês entrevistado, Michel, ao abordar os espaços “entre”, os espaços de convívio, de vida escolar, não descritos pelo programa escolar, permitiu entrever sua opinião da influência da arquitetura à vivência social nos espaços de ensino:

Aquela parte do programa que não existe, mas que faz a... [...] a forma de viver são todos aqueles espaços que não estão no programa, mas que farão de fato que o edifício viva bem, tenha espaços, tenha recantos de descanso, cantos de encontro [...]. A arquitetura do funcionamento é vivenciada nos interstícios do programa... (E28, tradução nossa⁸¹³).

Caso contrário “a melhor resposta técnica é uma resposta pré-fabricada” (E28, tradução nossa⁸¹⁴), restrita a salas de aula, corredores, escadas, a qual não fabricará arquitetura:

A arquitetura está na cola que é colocada entre as unidades do programa para criar de fato dilatações, vistas, luz, escuridão... [...] O programa é a letra e nós somos a pontuação, mas a pontuação é muito importante... Somos livres [...] é por isso que na França temos muita sorte... porque existe o princípio do concurso... (E28, tradução nossa⁸¹⁵).

Embora ambos escritórios franceses vejam no respeito ao programa e no seu bom funcionamento qualidades primordiais à obra arquitetônica, observaram-se nuances quanto à compreensão do programa escolar: enquanto para um tratam-se de determinações que demonstram a falta de inovações no campo pedagógico e que são muito rígidas ao fazer arquitetônico, para este último são orientações que não constroem por si arquitetura e que, em geral, o que está entre as unidades de programa é que de fato produz o elo, a arquitetura em si.

Entre os edifícios escolares produzidos anteriormente e posteriormente aos anos 2000 este último arquiteto ressaltou que a maior modificação diz respeito à regulamentação geral e técnica, “o maior vetor de influência arquitetônica” (E28, tradução nossa⁸¹⁶), em que todos os elementos arquitetônicos devem ser regulados, normatizados, presentes em um catálogo, ao

⁸¹² “Quand tu fais un concours tu rencontres jamais l’Académie... [...] les gens du département ils ne veulent pas du tout que tu vois le gens de l’Académie. Interdit! Si tu poses une question d’ordre pédagogique, ils te répondent, ils font de filtre, tu as pas d’accès [...]. Ils font la barrière parce que c’est justement là où il y aurait des possibilités de faire des expérimentations. [...] Ils veulent un collège standard [...] ils veulent qu’il soit tout pareil.
[...]

Dans le collège d’Etat aujourd’hui en France il n’y a pas d’innovation. Ou très peu. Il faut que je dise ça pour voir tout ce qui change vraiment. Il y a eu la réforme des collèges. Ça n’a rien bougé. Par contre, chaque fois qu’on fait un collège, ils nous disent ‘on ne sait pas ce que va être l’enseignement de demain’. Donc ils nous disent ‘la salle de classe, la taille de la salle de classe on ne sait rien, on ne connaît pas’” (E29).

⁸¹³ “Cette partie du programme qui n’existe pas mais qui fait... [...] la manière de vivre sont tous ces espaces qui ne sont pas dans le programme mais qui feront qu’en fait le bâtiment vit bien, a des espaces, a des coins de repos, des coins de rencontre [...]. L’architecture du fonctionnement elle est vive dans les interstices du programme...” (E28).

⁸¹⁴ “[...] la meilleure réponse technique est une réponse préfabriquée, quoi” (E28).

⁸¹⁵ “L’architecture elle est dans la colle qui on met entre les unités de programme pour créer en fait des dilatations, des vues, de la lumière, de l’obscurité... [...] Le programme est la lettre et nous sommes la ponctuation, mais la ponctuation est très importante... On est libres [...] c’est pour ça qu’en France on a une chance folle... ce que le principe du concours existe ” (E28).

⁸¹⁶ “[...] le plus gros vecteur d’influence architecturale” (E28).

menos no que diz respeito aos edifícios cotidianos (como edifícios escolares). Citou o exemplo dos telhados vegetais, que demandaram uma alteração das normas a partir de determinada “consciência comum” do problema de construção sustentável. Em compensação, afirmou que as novas pedagogias influenciam muito pouco os projetos escolares, citando a relativa perenidade das salas de aula há décadas, e de como essa unidade básica do programa escolar organiza o espaço escolar: “Ensinar alguém é sempre mais e menos a mesma coisa” (E28, tradução nossa⁸¹⁷). Complementou: “Se não houver evolução técnica, o ensino de francês ... isso pode ser feito na *Sorbonne*, como em um edifício ultramoderno” (E28⁸¹⁸). Assim, manifestou sua percepção de que as práticas pedagógicas independem da formulação arquitetônica, opinião bastante distinta da observada entre a maior parte dos escritórios brasileiros.

De modo geral, não se observou muita influência das transformações educacionais (a partir do neoliberalismo) no programa arquitetônico escolar, dentre os estudos de caso, salvo duas exceções. A introdução dos internatos em muitas escolas produzidas pelo PEI e pela SAERP representa, como debatido anteriormente com referência à Rochex (2011), uma lógica afeita à fase mais recente das políticas de educação prioritárias, a qual cria redutos de excelência escolar, apartados do contexto urbano e social. A lógica de excelência competitiva configura uma lógica educacional neoliberal. O outro aspecto diz respeito à participação de equipe de São Paulo ao já citado “Estudo Piloto Internacional sobre Avaliação Qualitativa dos Espaços Educativos” da OECD, cujo relatório foi finalizado em 2009. Tal estudo influenciou as concepções de agentes que estão por trás da definição do programa escolar e planejamento da rede escolar estadual de São Paulo, conforme entrevista realizada com arquiteto do setor de planejamento da FDE. Buscou-se, a partir de então, rever o programa de modo a favorecer espaços de usos múltiplos em detrimento de espaços muito determinados ou que poderiam ficar ociosos, segundo o entrevistado.

Ademais, destaca-se que, se no programa escolar dos estabelecimentos de educação primária e secundária não se observou profundas alterações, no programa de estabelecimentos do ensino superior as transformações são mais evidentes. Esta questão será debatida no próximo item, tomando como exemplo o campus *Paris-Saclay*.

II Usos e apropriações do espaço físico escolar em disputa

A atividade pedagógica, de caráter no mínimo duvidoso, observada no CEU Pimentas por promoção da MAPFRE Seguros, levantou a questão da possibilidade de entrada de interesses empresariais a partir da apropriação dos espaços escolares públicos por ações financiadas e promovidas por empresas, com forte apelo de *marketing*. Laval (2004) explana a respeito da permeabilidade empresarial nas escolas, sancionadas como “parcerias” educativas:

⁸¹⁷ “Enseigner à quelqu’un c’est toujours plus et moins la même chose” (E28).

⁸¹⁸ “S’il y a pas évolution technique, enseigner le français... ça peut se faire à la Sorbonne comme ça peut se faire dans un bâtiment ultra moderne” (E28). Considerou-se esta fala particularmente interessante pois durante participação da pesquisadora (com a apresentação oral intitulada “Arquitetura escolar pública em disputa: experiências e ressignificações econômicas, empresariais e avaliativas”) no “WORKSHOP MULTI-ESCALARIDADE” do Seminário Internacional Brasil-França “Narrativas em disputa: As políticas públicas sociais brasileiras entre continuidades e descontinuidades” (realizado no dia 13 de agosto de 2019, no Auditório do CEH, UFSCAR, São Carlos-SP), o Doutor em Ciências políticas Frédéric Pierru questionou como interpretar grandes e renomadas Universidades, que mantêm sua excelência de ensino a despeito de seus antigos edifícios, pouco adaptados às discussões arquitetônicas atuais, embora possam de fato ser centros de formação segundo o neoliberalismo. Assim, questionava se de fato havia uma correspondência entre projeto pedagógico neoliberal e uma suposta arquitetura escolar neoliberal (informação verbal).

[...] a ideologia da nova escola legitima a entrada da atividade comercial e publicitária no seio da escola, quando ela não o institui como “parceiro” da ação educativa [...]. A comercialização do espaço escolar é um dos aspectos mais significativos do desaparecimento das fronteiras entre escola e sociedade de mercado, da liquefação progressiva dos quadros mentais e ideológicos que, durante muito tempo, fizeram com que publicidade e educação, lógica comercial e ensino parecessem, senão antinômicos, pelo menos bastante estranhos um ao outro (LAVAL, 2004, p. 135).

Observou-se que, aproveitando-se das dificuldades encontradas pelos professores em manter a disciplina e “motivar/atrair” os alunos além das carências de atividades culturais no bairro, as iniciativas mais ou menos lúdicas promovidas por variadas empresas são vistas, inclusive pelos professores da Escola Municipal Profa. Jeanete Beauchamp, como a chance de oferecer atividades “diferentes” e/ou mais atrativas aos alunos. Laval (2004), ao tratar da situação da publicidade em escolas de distritos mais pobres dos Estados Unidos, enuncia um quadro muito semelhante à realidade escolar periférica de um estabelecimento como o CEU Pimentas. Frente a verbas insuficientes para realização de atividades pedagógicas diversificadas, as atividades oferecidas “gratuitamente” pelas empresas acabam por constituir-se como uma alternativa desejável:

A dependência em face dos financiamentos publicitários é, particularmente, sensível nos distritos mais pobres, onde as subvenções às escolas são muito fracas para satisfazer às necessidades pedagógicas. Muitos administradores e professores se deixam seduzir pelas proposições de atividade ou de material que lhes fazem as empresas, para aumentar seus recursos pedagógicos (LAVAL, 2004, p. 139).

Segundo *Center for Commercial-free Public Education*⁸¹⁹ a penetração de propaganda empresarial no território escolar⁸²⁰ se realiza, de modo geral, de três formas: publicidade exposta diretamente por meio de cartazes e outros meios; patrocínio de material escolar, planos de aula e/ou materiais lúdicos com menções à empresa; fornecimento de amostras, incentivo de programas, realização de jogos e concursos com apelo educativo (CENTER FOR COMMERCIAL-FREE PUBLIC EDUCATION, [2002?], On-line). No caso da atividade empresarial presenciada no CEU Pimentas, a publicidade se deu de cinco formas distintas: pela fixação de cartazes publicitários de divulgação da atividade nos murais da escola/CEU; por meio da utilização, no pátio, de um carrinho (semelhante aos de vendedores informais de alimentos) com logos da empresa, junto ao qual uma funcionária distribuía panfletos; por meio de bandeiras da empresa, dispersas na sala de dança na qual foi realizado o teatro infantil; por meio da circulação de funcionários com a camiseta da empresa pela escola; por meio do oferecimento de um jogo da memória às crianças que assistiram ao teatro realizado pela empresa.

Dessa forma, observou-se a apropriação do pátio e das demais salas e espaços de uso mais livre enquanto vitrine empresarial, contraditoriamente ao papel a eles intencionado pelos arquitetos que o projetaram. Entretanto, atividades culturais como a citada anteriormente, de apropriação de um grupo jovem de dança de rua local, parecem demonstrar que tais espaços ainda são apropriados por iniciativas culturais da comunidade, mais alinhadas à sua função pretendida, porém, convivem com as iniciativas empresariais citadas.

Assim, se o pátio continua a ocupar espaço de destaque na escola, se permanece sendo projetado pelos arquitetos como espaço pretendido de congregação e sociabilidade dos alunos,

⁸¹⁹ Organização norte-americana ativa contra a comercialização em escolas. Vide página web da referida organização: *Center for Commercial-free Public Education* ([2002?], On-line).

⁸²⁰ Laval destaca a importância da propaganda escolar ao setor empresarial: “Preocupadas em atrair a atenção dos jovens consumidores, todas as grandes empresas desenvolvem campanhas de marketing destinadas às escolas” (LAVAL, 2004, p.137).

professores, funcionários e mesmo da comunidade escolar, são, por vezes, apropriados por iniciativas diversas. Compreende-se, portanto, que a maior mudança em relação aos pátios dos estabelecimentos escolares não se deu, ainda, no campo arquitetônico, mas que as mudanças de orientação político pedagógica alteram profundamente as apropriações e usos desse espaço de convívio e formação extraclasse.

Compreende-se que sem o forte substrato de concepções pedagógicas e políticas educacionais de democratização e de formação cidadã e integral, as concepções arquitetônicas são mais facilmente esvaziadas ou ressignificadas. Entretanto, a possibilidade de existência de um projeto político pedagógico forte, de fundo democrático, como observado em exemplos aqui citados, como na Escola Parque de Salvador, parece anacrônico. O projeto escolar é outro e difere muito da concepção escolar republicana em vias de democratização e que encontrou como correspondente arquitetônico, em um determinado momento histórico, como por exemplo no estado de São Paulo, a arquitetura moderna. Hoje, a arquitetura escolar é chamada a participar de um outro projeto escolar, segundo a racionalidade neoliberal.

Infere-se que as frequentes “parcerias” empresariais naturalizam a presença e a ação privada/empresarial no interior e no cotidiano escolar, rompendo, muitas vezes, com as possíveis recusas e desconfiança do corpo docente e/ou da coordenação escolar. Encurrala-se a escola pública por vários meios, de modo que não seja possível realizar qualquer juízo de valor quanto à permissividade desses espaços a discursos alheios à sua finalidade pedagógica e social. A descentralização quanto aos modos de captação e gerenciamento dos escassos e declinantes recursos recebidos pela Secretaria da Educação motivam a instituição escolar a buscar a diversificação dos recursos por meio das parcerias firmadas. O sucateamento da coisa pública torna, então, tais espaços ainda mais susceptíveis aos discursos e proposições de parcerias empresariais, vistas como alternativas possíveis que, de uma forma ou de outra, possibilitam ações “pedagógicas” diversas das poucas possibilidades que de fato se viabilizam nestes espaços.

Ainda que com interesses muito distintos, além da apropriação por organizações empresariais, cita-se – embora não se aprofunde tal questão no presente trabalho –, a apropriação dos espaços escolares à difusão de programas de Organizações supranacionais, como observado na área comum do *Lycée International d’Est Parisien*, no caso, com um estande de divulgação de ação educacional da UNICEF.

Figura 209 | Estande da UNICEF no Lycée International de l'Est Parisien

Fonte: Autoria própria (2019).

Há ainda outro aspecto dos usos dos espaços educacionais, que diz respeito às estratégias de reforço de segurança nos estabelecimentos considerados “difíceis”, como observado no *Lycée Suger* e no CEU Pimentas, por meio da presença de agentes de segurança no interior dos espaços escolares e da multiplicação dos gradis e dispositivos de vigilância. Os pátios são no imaginário moderno a expressão do espaço de “ficar todos juntos” (BARDI, 2018, p.231⁸²¹) nas escolas. Entretanto, o descolamento das políticas em relação ao projeto arquitetônico parece reconfigurar tais espaços como espaços do controle e da separação. O cercar do pátio do Pimentas expressa um meio pelo qual o corpo gestor da escola condicionou as possibilidades imaginadas para aquele espaço.

Apesar de não dizer respeito diretamente à transformação neoliberal da educação, compreende-se as reforçadas estratégias de vigilância e controle escolar, em parte, como resposta aos efeitos do aprofundamento das desigualdades sociais e diferenciações entre estabelecimentos escolares, resultante da competição escolar neoliberal.

III Construção e manutenção do espaço físico híbridas (público-privado)

A partir das experiências de Parcerias público-privadas na construção de estabelecimentos escolares, com especial impacto no departamento de *Seine-Saint-Denis* (no qual a utilização de PPPs foi massiva), observou-se a penetração empresarial via construção do espaço construído. Nesse sentido, o *Collège Dora Maar* é exemplar, pois além da construção, também a manutenção de maior importância é de responsabilidade da empresa Eiffage, por 20 anos, tempo em que a escola está sob uma espécie de contrato de aluguel para com o

⁸²¹ “Mas eu nunca esqueço o surrealismo do povo brasileiro, suas invenções, seu prazer em ficar todos juntos, de dançar, cantar. Assim, dediquei meu trabalho da Pompéia aos jovens, às crianças, à terceira idade: todos juntos” (BARDI, 2018, p.231).

departamento. Essa modalidade de construção e manutenção de edifícios de utilização escolar pública também altera o trabalho dos escritórios de arquitetura. Em entrevista com arquiteto do escritório responsável pelo projeto de tal *Collège*, quando perguntado a respeito do processo de projeto, execução e relações com a empresa Eiffage, este relatou a rede de contatos necessária para que fossem chamados a concorrer pelo projeto junto à Eiffage. Percebeu-se, portanto, a necessária inserção dos escritórios de arquitetura em uma lógica de concorrência de mercado baseada em contatos e não em concurso público aberto à livre concorrência, para realização de obras privadas de utilização pública.

Entretanto, se a utilização de PPP é uma faceta mais evidente do híbrido público-privado no projeto e construção dos equipamentos escolares, também na Região Metropolitana de São Paulo foram observados casos excepcionais em que o privado se manifestou entremeadado à provisão dos espaços físicos à educação pública. Em entrevista com funcionário da direção do Departamento de Gestão e Infraestrutura da Secretaria da Educação percebeu-se as várias relações da Secretaria com setores empresariais, por meio de consultorias, parcerias e “benfeitorias”, também do ponto de vista dos edifícios escolares e mesmo da construção escolar. Questionado quanto às consultorias contratadas para atuação na Secretaria da Educação, Mackinsey e Falconi, o entrevistado afirmou ter participado junto à Falconi na avaliação de aluguel de prédios, relativo aos custos de transferência de ocupações por funções da Secretaria de prédios alugados para prédios públicos. Enunciou a participação da Falconi em avaliações do custo de reformas, como “oportunidades de crescimento de eficiência na utilização dos recursos públicos” (E16).

Citou a existência de algumas estruturas de parcerias, como os “Parceiros da Educação”, mas que em geral oferecem mais “serviços pedagógicos” do que ações de infraestrutura. Indagado quanto aos contratos de impacto social, o entrevistado esclareceu que participou de algumas ações mais pontuais de tal ordem, como, por exemplo, “adoção afetiva”, “em que algumas empresas doaram diversos serviços, diversos elementos para as escolas, entre um deles a realização de intervenção naquela escola. Mas foram ações muito pontuais” (E16).

Relatou um caso de exceção que considerou exitoso, no qual a empresa Cummins (fabricante de motores situada em Guarulhos) construiu um novo prédio escolar, na diretoria de ensino Guarulhos Sul, por meio de um termo de cooperação com a empresa “em que ela realizou a construção da escola e abriu mão da *benfeitoria* [...] A escola passou a ser de natureza pública” (E16). Explicitou que a escola já funcionava em um edifício de propriedade da empresa, porém cedido ao Estado, e a mesma “tinha uma ação de participação dentro da escola constante”, em ações de natureza “de apoio à sociedade” (E16⁸²²). Como o edifício tinha problemas estruturais a empresa decidiu reconstruí-lo.

Ressaltou que, por serem ações muito pontuais não tiveram um impacto significativo no orçamento da Secretaria: “Sou um pouco cético do impacto de natureza mais abrangente que isso poderia ter [...] Acho muito proveitoso quando acontece. Mas não vejo isso migrando de uma ação mais pontual para uma ação mais generalizada” (E16).

A respeito das adoções afetivas citou casos em que a MRV propôs readequações de cobertura, trabalhos de paisagismo, entre outros, explicando que tais obras são realizadas mediante aprovação técnica da FDE, após conversa do engenheiro responsável pela obra com os representantes da FDE. Indagado a respeito das propagandas que tais ações poderiam acarretar, o funcionário afirmou não ter observado muito impacto dessa ordem, apesar de

⁸²² A esse respeito, o então presidente da Cummins, Luis Pasquotto, afirmou: “É um marco histórico nas ações lideradas pela área de Responsabilidade Corporativa da Cummins Brasil, uma conquista e a realização de um sonho; um projeto no qual temos orgulho e satisfação. Para a Cummins, quanto mais incentivos em educação, maior será o progresso para toda a sociedade” (CUMMINS, 2017, On-line). Vide também Costa (2017, On-line).

reconhecer a ocorrência algumas ações de “comunicação” junto à secretaria, porque “ninguém está fazendo as coisas de graça” (E16), assumindo, assim, haver alguma ação de natureza de propaganda. No caso da Cummins, acredita que os problemas de salubridade da escola motivaram uma certa “responsabilidade social adquirida” (E16), uma medida que “permite uma propaganda positiva por devir a ser uma propaganda negativa” (E16). Porém, reiterou: “Não há qualquer tipo de contrapartida” (E16).

Percebe-se, portanto, nos dois contextos, a existência de dispositivos de associação pública a setores privados também sob o ponto de vista da provisão do espaço físico da instituição escolar. A naturalização dessa hibridização e da ampla utilização do dispositivo das parcerias público-privadas, não somente em edifícios escolares, faz parte da conjuntura neoliberal.

IV Difusão internacional de ideias e propostas a respeito dos espaços físicos

Outra dimensão importante de relação entre transformações na educação e na arquitetura escolar, que será alvo do estudo de doutorado da pesquisadora, refere-se à difusão arquitetônica internacional de espaços arquitetônicos considerados modelares, infere-se que resultante, entre outros aspectos, da influência de organizações supranacionais, como afirmado anteriormente. A esse respeito, um dos arquitetos entrevistados, Michel, quando questionado sobre a importância das organizações internacionais na “mundialização de ideias” (“*mondialisation d'ideias*”) (E28) arquitetônicas, ressaltou a grande importância de tais organismos⁸²³ e também das respostas arquitetônicas escolares produzidas internacionalmente⁸²⁴.

Sublinhou uma espécie de difusão internacional de ideias, expressiva nos edifícios produzidos por cada sociedade: “As pessoas são diferentes, mas estão se parecendo cada vez mais, de modo que seus prédios se pareçam cada vez mais” (E28, tradução nossa⁸²⁵). Atribuiu ao modelo econômico a difusão de valores arquitetônicos comuns: “Na verdade, é um modelo econômico que faria com que se parecesse ... e que torna esse modelo geral [...] As respostas foram gradualmente rodando em círculos” (E28, tradução nossa⁸²⁶). Nesse sentido, questiona-se se a arquitetura escolar atualmente produzida carrega ressonâncias e interlocuções internacionais que adquirem grande significação e repercussão justamente por serem produzidas em sociedades fundadas em um mesmo sistema econômico, capitalista, e, mais ainda, em uma mesma racionalidade governamental neoliberal.

Jean, arquiteto entrevistado do Departamento de operações responsável pelos *Lycées* da região *Île-de-France*, questionado quanto às influências arquitetônicas, comentou que já havia viajado a outros países buscando compreender as modificações em termos de edifícios educacionais, porém ressaltou que não observou muita diferença, exceto algumas experimentações com mobiliário, porém julgava se tratar de experiências focadas aos detalhes. Questionado sobre as publicações da OECD a respeito da arquitetura escolar, afirmou que não

⁸²³ Porém negou conhecer a OECD.

⁸²⁴ Embora ressaltasse a relação cultural das respostas.

⁸²⁵ “*Les gens sont différents, mais ils se ressemblent de plus en plus alors leur bâtiment va se ressembler de plus en plus [...]*” (E28).

⁸²⁶ “*C’est un modèle économique en fait qui amènerait ressembler... et qui fait que ce modèle devienne général [...]* Les réponses petit à petit ont tourné en ronde” (E28).

influenciam a produção arquitetônica da região⁸²⁷.

Já Eduard, disse desconhecer a influência de organizações internacionais como a OECD à arquitetura escolar e afirmou que nenhum dos agentes (o departamento, a empresa construtora etc.) com os quais se relaciona nos projetos escolares parece estar ciente dessa questão ou ter citado-a como uma influência.

A influência da OCDE na arquitetura escolar

Em meio aos artigos publicados pelo programa PEB, da OECD, citado no início deste capítulo, percebe-se a difusão internacional de ideias que associam as transformações educacionais às modificações ou orientações quanto aos edifícios escolares. Segundo artigo de Blyth (2009), *“Les bâtiments scolaires au cœur de la crise actuelle”*⁸²⁸, estabelece-se uma relação entre a crise econômica mundial e os programas de construção de equipamentos de educação, do ponto de vista dos impactos financeiros em tais programas. A diferenciação de impacto em três categorias distintas de financiamento construtivo educacional evidencia sua associação com o ideário neoliberal: “O impacto da crise nos projetos financiados pelo Estado, o impacto nos projetos financiados por iniciativas de financiamento privado ou através de parcerias público-privadas e até que ponto a crise afetou a capacidade da indústria da construção a construir escolas” (BLYTH, 2009, p.1, tradução nossa⁸²⁹). O autor destaca a utilização de programas de construção do setor público enquanto forma de estímulo às economias, afirmando inclusive que “a prioridade dessas iniciativas mantém-se econômica, mais que educativa” (BLYTH, 2009, p.1, tradução nossa⁸³⁰).

O autor considera, posteriormente, que a situação de crise permite a abordagem de questões pouco levantadas até então, relativas aos edifícios escolares: “a crise fornece aos governos e autoridades educacionais uma oportunidade para abordar questões como modernização, reforço sísmico e desempenho ambiental dos edifícios” (BLYTH, 2009, p.1, tradução nossa⁸³¹). Destaca-se, dessa forma, a utilização do pressuposto da “crise” como meio de secundarizar e tolher demandas e ações públicas e abrir espaço ao capital privado, justificado pelo caráter emergencial do contexto atual.

Destaca-se a difusão de edifícios educacionais sustentáveis em várias edições da revista, como por exemplo no nº 32 (1997), com artigo intitulado *“Les écoles vertes et l'action de l'école en faveur de l'environnement”*, e inclusive uma edição especial destinada ao tema, o nº 61 (2007), *“numéro vert spécial”*, com exemplos de escolas sustentáveis no Japão, na Grécia, na Irlanda, na Austrália e no Reino Unido. Em outro artigo, aborda-se a temática da renovação energética dos edifícios escolares, a partir das análises e proposições realizadas pela *Agence internationale de l'énergie* (AIE) (Agência Internacional de Energia), a qual atentou-se, sobretudo às “técnicas de reabilitação térmica, as estratégias de economia de energia e os métodos de

⁸²⁷ Comentou igualmente de seu interesse em compreender as contribuições da UNESCO à educação e aos espaços escolares, embora seja uma organização que se observa distanciada do Ministério da Educação, ainda que sediada à Paris.

⁸²⁸ Tradução própria: “Os edifícios escolares no coração da crise atual”.

⁸²⁹ “[...] *l'impact de la crise sur les projets financés par l'État, l'impact sur les projets financés par des initiatives de financement privées ou par le biais de partenariats public-privé et la mesure dans laquelle la crise a affecté la capacité de l'industrie du bâtiment à construire des écoles*” (BLYTH, 2009, p.1).

⁸³⁰ “[...] *la priorité de ces initiatives reste économique, plutôt qu'éducative*” (BLYTH, 2009, p.1).

⁸³¹ “[...] *la crise fournit aux gouvernements et aux autorités responsables de l'éducation l'occasion d'aborder des questions, telles que la modernisation, le renforcement parasismique et la performance environnementale des bâtiments*” (BLYTH, 2009, p.1).

ventilação” (ERHORN-KLUTTIG; MØRCK, 2005, p. 13, tradução nossa⁸³²).

Chris Watson (2007), também em publicação para a OCDE, explicita a influência de “edifícios verdes”, caracterizando-os como ambientes propícios à “performance escolar” dos estudantes, visto que muitos dos edifícios ainda têm condições que julga inadequadas do ponto de vista acústico ou da má relação do edifício com o “meio ambiente”. Atribui aos arquitetos a responsabilidade em ouvir os usuários locais, a fim de que o ambiente projetado “não prejudique os resultados”: “Arquitetos precisam ser sistematicamente informados sobre as impressões dos usuários para que construam edifícios cujo desempenho não prejudica os resultados escolares” (WATSON, 2007, p.3, tradução nossa⁸³³). Um dos estudos de caso que realizou supostamente revelou

[...] que o prédio da escola pode servir como uma ferramenta pedagógica e que a análise de impacto das escolas sobre o meio ambiente pode ser uma oportunidade adicional para aprender. O impacto sobre o ambiente já é exibido em tempo real nos *halls* de entrada de algumas instituições. As relações entre o comportamento e o ambiente são fundamentais para aumentar a consciência dos alunos a respeito da sustentabilidade dos seus edifícios escolares (WATSON, 2007, p.3, tradução nossa⁸³⁴).

Portanto, observou-se que além das recomendações da OCDE a respeito as políticas educacionais, tal órgão também vêm exercendo suas avaliações e proposições no tocante à arquitetura escolar, influência que deve se aprofundar em função do avanço geral das políticas neoliberais, em âmbito mundial. Nesse sentido, o objetivo comum será a aproximação das políticas públicas dos sistemas nacionais de educação às recomendações e proposições “pedagógicas” e “arquitetônicas” em vista da máxima “performance” educacional orientada pela OCDE e por outros agentes de poderio mundial?

Embora abordando a questão das estatísticas educacionais, acredita-se que Cussó (2005) fornece uma pista à análise da importância das orientações das organizações supranacionais também em termos espaciais, ao ressaltar o caráter político dessa atividade por elas desenvolvida: “Em suma, a produção de dados internacionais sobre educação é uma atividade claramente política [...]. Portanto, implica uma grande responsabilidade e influência considerável nos relatórios e estudos derivados dos mesmos” (CUSSÓ, 2005, p.194, tradução nossa⁸³⁵).

Cussó (2005) descreve a mudança do papel das estatísticas internacionais sobre a educação, inicialmente realizadas sob a responsabilidade principal da UNESCO e orientadas por um sentido de direito à educação e, posteriormente, criticadas e disputadas em sentidos outros por inúmeras organizações internacionais, como o Banco Mundial, a UNICEF e a OECD. A autora analisa como as estatísticas produzidas pela UNESCO eram mais descritivas que normativas e versavam, em um primeiro momento, sobretudo a respeito da capacidade dos sistemas escolares acolherem e manterem os alunos, mais do que os resultados de aquisição de

⁸³² “[...] *techniques de réhabilitation thermique, les stratégies d’économie d’énergie et les méthodes de ventilation*” (ERHORN-KLUTTIG; MØRCK, 2005, p.13).

⁸³³ “*Les architectes ont besoin d’être systématiquement informés des impressions des usagers pour construire des bâtiments dont les performances n’entravent pas les résultats scolaires*” (WATSON, 2007, p.3).

⁸³⁴ “[...] *révèle que le bâtiment scolaire peut servir d’outil pédagogique et que l’analyse de l’impact des écoles sur l’environnement peut être une occasion supplémentaire d’apprendre. L’impact sur l’environnement est déjà affiché en temps réel dans les halls d’entrée de certains établissements. De tels liens entre le comportement et l’environnement sont fondamentaux pour sensibiliser les étudiants à la durabilité de leurs bâtiments scolaires*” (WATSON, 2007, p.3).

⁸³⁵ “*En bref, la production de données internationales sur l’éducation est une activité nettement politique [...]. Elle suppose donc une grande responsabilité et une influence considérable sur les rapports et les études qui en sont dérivés*” (CUSSÓ, 2005, p.194).

conhecimentos. Descreverá, na sequência, como as comparações vinculadas às finalidades das políticas de desenvolvimento cedem lugar às comparações da mundialização, em que a troca de “boas práticas” e a avaliação dos resultados predominam.

Esse aspecto é fundamental pois parece contribuir à diferenciação do papel da arquitetura escolar nestes dois momentos das políticas educacionais internacionais. Por meio das publicações das revistas PEB/CELE⁸³⁶ da OECD, tornou-se perceptível a mudança do sentido dos conteúdos. Se nas décadas 1970-1990 parecia predominar a preocupação com os projetos e sistemas construtivos industrializados, de modo a garantir a oferta de vagas, passou-se nas décadas seguintes a preocupações com a influência da arquitetura escolar em questões de habilidades e desempenho, em um processo identificado como análogo às transformações dos sentidos das estatísticas educacionais.

No Brasil, considerando os jovens avanços constitucionais no campo do direito à educação e as demandas por vagas visando ainda à universalização do ensino, observa-se nos programas de arquitetura escolar desenvolvidos no seio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação e do programa Centros Educacionais Unificados, no contexto do Estado de São Paulo, a permanência da preocupação com questões relativas aos sistemas construtivos e com as formas de viabilização de grande quantidade de vagas escolares em breve espaço de tempo. Entretanto, nas escolas analisadas no contexto francês, o papel da arquitetura escolar é de outra ordem, coincidindo em partes com os objetivos das novas estatísticas educacionais mundiais, a saber, o enfoque nos resultados.

O discurso sustentável da arquitetura escolar contemporânea

Como observado por meio dos extratos das publicações da OECD, o discurso sustentável e os correspondentes desenvolvimentos em termos de certificações ambientais são uma tônica da produção arquitetônica escolar contemporânea. Sem pretender estabelecer uma crítica em relação a tais certificações, considera-se, entretanto, sintomática a difusão destas nas últimas décadas, em inúmeros países, o que parece secundarizar outros aspectos de fundamental importância na análise do edifício escolar. Além disso, a partir dos estudos de caso de *Île-de-France*, aborda-se a hipótese de que o discurso ambiental tem servido como aproximação das políticas públicas de construção escolar a um conjunto de empresas, entre construtoras, consultorias e certificadoras, atuantes no mercado da construção e certificação ambiental, “verde”. Dessa forma, infere-se que o discurso ambiental constitui via de entrada empresarial em territórios escolares de responsabilidade pública e se coadjuva à constituição de uma espécie de mercado em torno de “escolas sustentáveis”.

O tema da sustentabilidade na construção civil congregou grande debate a partir dos anos 1990 (AGOPYAN; JOHN, 2011), por meio de um conjunto de conferências e documentos que expressavam a Agenda sustentável à construção, como: o *First International Conference on Sustainable Construction*, em Tampa (Flórida) (1994); Agenda Habitat (1996), assinada em Istambul, Turquia; o Congresso Mundial da Construção (1998), em Gävle, Suécia; “*Agenda 21 on sustainable construction*” (1999); conjunto de conferências “*Sustainable Building*” (2000), em Maastricht (Holanda). A temática foi suscitada pela presente pesquisa por meio da identificação das ações em certificação ambiental promovidas pela SAERP/IDF *Construction Durable*, sobretudo utilizando-se da certificação *Haute Qualité Environnementale* (HQE).

⁸³⁶ Em 2009, o PEB se transformou no *Centre for Effective Learning Environments* (CELE).

A *Association HQE (L'Association pour la haute qualité environnementale)* foi fundada⁸³⁷ em Paris em 1996, com a finalidade de promover "do ponto de vista do desenvolvimento sustentável, a melhora da qualidade ambiental do ambiente construído, em particular através da gestão ambiental das operações" (HQE ASSOCIATION, 2008, p.1, tradução nossa⁸³⁸). Recentemente estabeleceu-se uma *Alliance HQE – GBC (World Green Building Council)*, que agrega agentes da construção sustentável em mais de 74 países, sejam eles privados ou públicos, aderidos⁸³⁹ via montante de cotização (ALLIANCE HQE GBC FRANCE, [entre 2016 e 2019], On-line).

No Brasil, a certificação de "*green building*" baseada na metodologia *Démarche HQE*, intitula-se Processo Alta Qualidade Ambiental (Processo AQUA-HQE) e é realizado desde 2008 sob responsabilidade da Fundação Vanzolini⁸⁴⁰. A Fundação Vanzolini lista os benefícios da certificação para usuário, sociedade, meio ambiente e empreendedor, para o qual aludem aspectos mercadológicos e de retorno econômico⁸⁴¹. Conforme enunciado por Fernando Pinto Ribeiro (2012), vislumbra-se a dimensão ideológica da apropriação do discurso sustentável por empresas como estratégia de *marketing* e expectativa de aumento de rentabilidade:

O discurso ideológico passou a compor a premissa de que na gestão empresarial sustentável, tanto empresas, quanto o meio ambiente e as pessoas saem ganhando. Esta estratégia discursiva tornar-se-á um elemento consagrado nos eventos, fóruns e debates ambientais na década de 90 e 2000, e sintetiza o componente ideológico primaz da sustentabilidade. É como se medidas pontuais e específicas a cada empresa, de implicações particulares, se convertessem em engrenagens de benfeitorias gerais, apenas pela dinâmica de mercado (RIBEIRO, 2012, p.222).

Agopyan e John (2011) reiteram, no Brasil, o crescimento⁸⁴² do "mercado de consultoria" (AGOPYAN; JOHN, 2011, p.37) ambiental, reconhecendo que "os aspectos

⁸³⁷ Tal associação foi criada pela Ademe (*Agence de l'Environnement et de la maîtrise de l'Énergie*), AIMCC (*Association française des Industries des Matériaux et produits de Construction*), Arene (*Agence Régionale de l'Environnement et des Nouvelles Énergies d'Île-de-France*), CSTB (*Centre Scientifique et Technique du Bâtiment*), FNB, *Ministère de l'Environnement (Direction de la nature et des paysages)*, *Ministère du Logement (Direction de l'habitat et de la construction)* e PCA (LES CAHIERS DE LA RECHERCHE ARCHITECTURALE, 1998).

⁸³⁸ "[...] *dans une perspective de développement durable, l'amélioration de la qualité environnementale du cadre de vie bâti, notamment par le management environnemental des opérations*" (HQE ASSOCIATION, 2008, p.1).

⁸³⁹ A adesão à Aliança apela inclusive à questão cidadã: "*Rejoindre l'Alliance HQE-GBC, c'est aussi un acte citoyen, qui contribue au progrès pour un développement durable*" (ALLIANCE HQE GBC FRANCE, [entre 2016 e 2019], On-line).

⁸⁴⁰ Fundação privada, sem fins lucrativos, cuja origem associa-se à maior universidade pública do Brasil, e que monopolizou grande parte do nicho do ensino de projeto e construção sustentável e também da certificação ambiental: "A Fundação Vanzolini é uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). A instituição tem como objetivo principal desenvolver e disseminar conhecimentos científicos e tecnológicos essenciais à Engenharia de Produção, à Administração Industrial, à Gestão de Operações e às demais atividades relacionadas que realiza com total caráter inovador. [...] A atuação da Fundação Vanzolini foi além do campo da Educação Continuada, para crescer em áreas como Certificação, Gestão de Tecnologias em Educação e Projetos, nas quais tornou-se um grande centro de referência" (FUNDAÇÃO VANZOLINI, [2015?], On-line).

⁸⁴¹ "Comprovar a Alta Qualidade Ambiental das suas construções. Diferenciar seu portfólio no mercado. Aumentar a velocidade de vendas ou locação. Manter o valor do seu patrimônio ao longo do tempo. Associar a imagem da empresa à Alta Qualidade Ambiental. Melhorar o relacionamento com órgãos ambientais e comunidades. Ter um reconhecimento internacional" (FUNDAÇÃO VANZOLINI, [2015?], On-line).

⁸⁴² Em matéria intitulada "*Le Label HQE à la conquête du monde*" (2016) no periódico on-line *Batiactu*, afirma-se a grande difusão da certificação francesa no mundo, presente à época em 22 países. O Brasil era classificado dentre os

ambientais (*green*) têm, neste momento, uma maior repercussão, tanto na mídia quanto em estratégias de marketing, fato bastante preocupante em um país com problemas sociais e econômicos como o Brasil” (AGOPYAN; JOHN, 2011, p.13).

Dentre a produção arquitetônica escolar da SAERP e do PEI, observou-se a grande importância atribuída à questão da sustentabilidade da construção escolar. O *Lycée International de l'Est Parisien* é um dos edifícios de “energia positiva” (*“energy positive buildings”*), cuja produção de energia é contabilizada em painel eletrônico em uma parede da área comum da escola.

Figura 210 | Painel eletrônico contabilizador da energia solar aproveitada pelos painéis fotovoltaicos do Lycée International de l'Est Parisien

Fonte: Autoria própria (2019).

Dentre a produção do PEI, destaca-se que o *Collège Dora Maar* contou com consultoria *BE Le Sommer Environnement* e integra, juntamente com outros sete *collèges* do Plano, o conjunto arquitetônico dos “8 Collèges du XXI^e siècle”, conforme intitulado em página web da referida consultoria. Entre as qualificações ambientais de que dispõe, integra um subgrupo de 5 *collèges* que “cobrem 80% de suas necessidades de energia usando ‘energia geotérmica em um campo de sondas’ associado a bombas de calor. Eles também são alimentados com água quente sanitária por painéis solares” (LE SOMMER ENVIRONNEMENT, [2014?], On-line, tradução nossa⁸⁴³). Além disso, conta com telhados verdes, cujas grandes extensões vegetadas constituem atribuição de manutenção da empresa que integrou a PPP.

“países mais atraídos pelo rótulo HQE” (BATIACTU, 2016, On-line, tradução nossa⁸⁴²), com 393 empreendimentos com 28.944 unidades habitacionais certificadas.

⁸⁴³ “[...] couvrent 80 % de leurs besoins énergétiques en recourant à la ‘géothermie sur champ de sondes’ associée à des pompes à chaleur. Ils sont également alimentés en eau chaude sanitaire par des panneaux solaires” (LE SOMMER ENVIRONNEMENT, [2014?], On-line).

Figura 211 | Coberturas vegetadas no Collège Dora Maar.

Fonte: Autoria própria (2019).

A importância de abordar os discursos de sustentabilidade ambiental aplicados à arquitetura escolar reside na hipótese de que estes configuram forma de penetração empresarial no território escolar, por meio de múltiplas vias: construtoras que agregam a seus portfólios as obras “sustentáveis”; empresas certificadoras; consultorias que viabilizam o processo de certificação; bancos de investimento; entre outros.

Nesse sentido, durante pesquisa de campo realizada no evento *EducaTec EducaTice- Le salon professionnel de l'innovation éducative* (integrante do *Salon Européen de l'Éducation - Salon de l'Etudiant - L'Aventure des Métiers - Salon de l'Onisep*)⁸⁴⁴ um dos funcionários do grupo destacou que a sustentabilidade configura um dos eixos estratégicos de investimento da *Caisse des Dépôts et Consignations*⁸⁴⁵. Se uma obra pública, por exemplo uma escola, configura-se dentro da concepção de “*Développement durable*”, ela se torna mais suscetível a receber financiamento (empréstimo) do *Banque des Territoires*⁸⁴⁶. Em página web, o *Banque des territoires* assume o desenvolvimento sustentável como uma de suas prioridades dentre as linhas de ações nacionais: “O *Banque des Territoires* está comprometido com territórios mais sustentáveis” (BANQUE DES TERRITOIRES, [entre 2018 e 2020], On-line, tradução nossa⁸⁴⁷). O funcionário relatou as críticas de muitos professores, que afirmam que as análises de risco de investimento do banco configuram uma lógica de mercado, ao que o funcionário admitiu se

⁸⁴⁴ Incursão em campo realizada no dia 22 de novembro de 2019.

⁸⁴⁵ Instituição financeira francesa do setor público, criada em 1816 e subordinada ao Parlamento, a serviço do interesse geral e desenvolvimento econômico nacional, com importante apoio às políticas públicas. Entre as missões de interesse geral, sublinha-se a questão sustentável: “Financiamento de habitação social, desenvolvimento das empresas, transição ecológica e energética” (CAISSE DES DÉPÔTS, [201-], On-line, tradução nossa). Original em francês: “*Financement du logement social, Développement des entreprises, Transition écologique et énergétique*” (CAISSE DES DÉPÔTS, [201-], On-line). Neste mesmo evento, em conversa com funcionário do *Banque des Territoires*, tomou-se conhecimento do *Programme d'Investissements d'Avenir (PIA)* da instituição financeira, segundo o qual investe-se, para além das iniciativas sustentáveis, no ensino superior e pesquisa e em iniciativas educacionais que dizem respeito ao objetivo de desenvolvimento da Economia Digital (*L'économie numérique*). Vide página web do *Caisse des Dépôts* ([2019?], On-line).

⁸⁴⁶ Que agrupa a *Caisse des dépôts* e suas filiais (*SCET, CDC Habitat*) ao serviço dos territórios.

⁸⁴⁷ “*La Banque des territoires s'engage pour des territoires plus durables*” (BANQUE DES TERRITOIRES, [entre 2018 e 2020], On-line).

tratar de fato de uma análise de mercado, produzida, por exemplo, a partir de relatórios de organizações supranacionais como a OECD, em orientações a respeito dos espaços educacionais compatíveis às novas competências demandadas dos sistemas de ensino, para as novas “competências”.

Figura 212 | Apresentação no estande do Banque des Territoires no EducaTec EducaTice- Le salon professionnel de l'innovation éducative

Fonte: Autoria própria (2019).

Sublinha-se que o funcionário da direção operacional (*direction opérationnelle*) da SAERP, entrevistado pela pesquisadora, afirmou que a Região *Île-de-France* não está mais investindo na certificação dos edifícios escolares, tendo como argumento a prevalência de soluções de baixo consumo energético, construções mais econômicas e de mais simples manutenção, no lugar do caráter *marketing*: “[A Região] não procura mais a dimensão do rótulo porque o rótulo é muito comunicação. Acima de tudo é ter prédios que custem menos, que são mais fáceis de manter no final do estado e que limitam o consumo de energia” (E20, tradução nossa⁸⁴⁸). Esta consideração vai de encontro à fala do arquiteto funcionário do Departamento de operações responsável pelos *Lycées* da região *Île-de-France* (*Service maîtrise d’ouvrage 3, Direction des Opérations - Pôle Lycées*), ao ressaltar o grande endividamento da região e que buscavam realizar as obras públicas escolares de forma mais econômica⁸⁴⁹.

Ainda que de modo distinto, sublinha-se análoga reflexão ambiental por parte da FDE,

⁸⁴⁸ “Ne recherche plus le côté label parce que le côté label c’est beaucoup de communication. Avant tout c’est d’avoir des bâtiments qui coûte moins chers, qui ont une maintenance plus facile à garder en bout de l’état et qui limite le consommation énergétique” (E20).

⁸⁴⁹ Relacionado a isto, o entrevistado comentou que a tendência liberal “un peu à l’américaine” (E21) seria entregar crescentemente ao privado e como alternativa restava a tentativa de realizar as construções públicas de forma mais econômica.

a qual “tem implantado e estimulado a conscientização e o incentivo à adoção de ações para garantir sustentabilidade aos edifícios escolares, incorporando conceitos de qualidade ambiental e tecnológica, ecologia, reciclagem e de uso racional de materiais e recursos” (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, [201-]b, On-line), além de ter revisado as normas e especificações técnicas das obras, a fim de adequar-se ao princípio sustentável. A FDE também adentrou à lógica das certificações ambientais, por meio da promoção de duas certificações distintas, o Processos de Etiquetagem Procel - Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica e Certificação Internacional de Alta Qualidade Ambiental AQUA-HQE. A Procel afere a eficiência energética do edifício e a AQUA-HQE avalia o

[...] nível de atendimento aos requisitos de quatro grupos de desempenho sustentável: eco-construção - visando ao menor impacto de implantação, canteiro e materiais; eco-gestão dos resíduos e do consumo de energia e água; conforto: higratérmico, acústico, visual e olfativo; e saúde, pela qualidade sanitária dos ambientes, do ar e da água (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, [201-]a, On-line).

O funcionário entrevistado do Departamento de Obras e Serviços da FDE destacou que a adequação ambiental dos edifícios escolares se configurou como prioridade da Fundação nos últimos anos, citando a adoção de certificação ambiental nas últimas escolas construídas (a partir de 2010), a aproximação a consultorias de térmica, além das iniciativas de reutilização de água e aquecimento escolar nas escolas (E13).

Já em 2008 a FDE realizou uma escola em Perus (SP), obra de baixo impacto ambiental e reaproveitamento de água da chuva, por meio de consultoria ambiental da empresa Inovatech Engenharia⁸⁵⁰. Segundo diretor de tal empresa:

A Fundação já possuía um programa que visava o baixo impacto ambiental nos canteiros de obra [...] A questão da facilidade e baixo custo de manutenção também sempre foi um item importante para a entidade. Dessa maneira, o processo AQUA serviu para integrar diversas ações que estavam sendo conduzidas de maneira isolada (FUNDAÇÃO VANZOLINI, 2010, On-line).

No campo da certificação AQUA, destaca-se o pioneirismo da FDE, que certifica a primeira escola pública do Brasil, Escola Estadual Ilha da Juventude, na Vila Brasilândia, em 2010, apenas um ano da primeira certificação AQUA realizada no Brasil, conforme sublinhado pelo diretor da Inovatech:

A certificação das escolas é uma grande conquista da FDE que, após anos de investimento em sustentabilidade nas construções, conseguiu obter o reconhecimento de uma certificação internacional. O Processo AQUA levou a FDE a repensar o projeto de maneira global, com a possibilidade de avaliar o impacto de cada solução sustentável no edifício como um todo (FUNDAÇÃO VANZOLINI, 2010, On-line).

Atualmente a FDE conta com duas escolas com selo Procel Edifica e maior quantidade de escolas com certificação AQUA-HQE: 20 projetos na fase Programa, 15 projetos na fase Concepção e 5 edifícios construídos com certificação na fase Realização, os quais contaram com

⁸⁵⁰ A Inovatech, fundada em 2005 como construtora voltada à execução de obras de baixo impacto ambiental, após participação “voluntária” no grupo responsável pela adaptação da HQE no Brasil, configurou-se em 2008 como consultoria em sustentabilidade na construção. Em 2013, hegemônica no “mercado” certificador, expandiu sua atuação: “Inovatech se consolida como o principal *player* de certificação AQUA do Brasil e inicia seu processo de expansão para outros mercados além da certificação, como Norma de Desempenho, Estratégias de Sustentabilidade e Certificações de Empresas (Responsabilidade Social)” (INOVATECH ENGENHARIA, [2019?], On-line).

consultoria da Inovatech e da Sustentech Desenvolvimento Sustentável. A Fundação ressalta as modificações “sustentáveis” decorrentes, da ordem do projeto arquitetônico escolar, como a “retenção e o aproveitamento das águas pluviais, o aquecimento solar da água, o uso de forro acústico nos ambientes pedagógicos, interruptores individualizados para maior aproveitamento da iluminação natural, proteção solar contra ofuscamento, entre outros” (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, [201-]a, On-line).

Figura 213 | Empreendimentos da FDE certificados pela AQUA-HQE

Empreendimento	Empreendedor	Consultores	Pré-projeto	Projeto	Execução	Prog. da Op.	Operação
Escola Bairro da Luz - FDE	FDE	Inovatech					
Escola Cidade Ariston VI	FDE	Sustentech					
Escola Jaguaré - FDE	FDE	Inovatech					
Escola Jardim Santa Rita II - FDE	FDE	Inovatech					
Escola Jd. Marisa	FDE	Sustentech					
Escola Jd. Ouro Preto	FDE	Sustentech					
Escola Vila Brasilândia - FDE	FDE	Inovatech					
Escola Vila Nova Jaguaré - FDE	FDE	Inovatech					
FDE - Bairro Tangarás	FDE	Sustentech					
FDE - Pq. Reid	FDE	Sustentech					
FDE Bairro Itamarati	FDE	Sustentech					
FDE Bairro Ranchari	FDE	Sustentech					
FDE Cid Aracy IV	FDE	Sustentech					
FDE Cid Julia II	FDE	Sustentech					
FDE Jd. Bela Vista	FDE	Sustentech					
FDE Jd. São Luiz	FDE	Sustentech					
FDE Pq. Cisner III	FDE	Sustentech					
FDE Pq. das Nações	FDE	Sustentech					
FDE Vila Esperança	FDE	Sustentech					
FDE Vila Olímpia	FDE	Sustentech					
Terreno Jardim Marisa	Fundação para o Desenvolvimento da Educação-FDE	Sustentech					
Vila Vitória/Vila Nova	Fundação para o Desenvolvimento da Educação-FDE	Sustentech					

Fonte: Fundação Vanzolini ([2015?], On-line).

É necessário realizar ainda um comentário a respeito deste tema nos dois contextos analisados. Pondera-se que, se na França o campo das certificações ambientais associa-se em grande parte a empresas privadas de construção civil (ainda que associadas às políticas de construção escolar públicas), no Brasil a certificação escolar é capitaneada pelo Estado, por meio de associações a consultorias empresariais. Entretanto, à contramão do recente reconhecimento em *Île-de-France* do caráter de *marketing* associado às certificações ambientais, no contexto da produção escolar estadual de São Paulo avança-se neste investimento questionável.

Em conferência ministrada por Christian Laval (2019) o sociólogo explicitou a hipótese de definição do neoliberalismo que vinha sendo debatida pelo grupo de pesquisa GENA (*Groupe d'études sur le néolibéralisme et les alternatives*) diante a conjuntura atual, a de um neoliberalismo “ecológico social”, que tinha como objetivo responder às duas crises contemporâneas, a ambiental e a crise social (informação verbal)⁸⁵¹.

⁸⁵¹ Informação fornecida por Laval durante o *Séminaire international "Crises, inégalités et remises en question de la démocratie" (Approches Croisées Nords-Suds)*, organizado pelo L'Urr 201 Développement et Sociétés - IRD-IEDES-

Ribeiro destaca a questão “ambiental” apropriada como “projeto de sobrevivência do neoliberalismo” (RIBEIRO, 2012, p.224), permitindo sua continuidade. Nesse sentido, questiona-se se o mercado de certificações ambientais não configuraria uma “política ambiental para os capitais” (ACSELRAD, 2009, p. 23), ou seja, o discurso ambiental funcional ao capital na medida em que neutraliza a crítica, como perceptível na descrição de Acselrad a respeito da matriz discursiva hegemônica da sustentabilidade urbana:

O discurso hegemônico sobre sustentabilidade urbana apresentar-se-á também numa dupla dimensão. Uma, que podemos chamar de prática, trataria das mudanças concretas desejadas na forma de apropriação e gestão da cidade material. Essa sustentabilidade urbana prática seria constituída pela vontade de tornar a cidade mais funcional para o capital. Uma segunda dimensão da sustentabilidade urbana, que podemos chamar de retórica, considera que fazer a cidade sustentável é fazer da incorporação da variável ambiental um meio de neutralizar a crítica ambientalista, de atribuir legitimidade ampliada aos responsáveis pelas políticas urbanas, particularmente no contexto da competição global (ACSELRAD, 2009, p. 23-24).

Dessa forma, o “esforço de difusão de imagem”, enquanto “estratégia de investimento numa sustentabilidade simbólica” (ACSELRAD, 2009, p.27), relaciona-se a competições urbanas no mercado internacional de investimentos, “pela via da afirmação de seus atributos ambientais”: “Assim, no plano prático ou no plano retórico, a cidade do pensamento único é também a cidade do ambiente único: o ambiente dos negócios” (ACSELRAD, 2009, p.27).

Escolas para o futuro

O discurso sustentável também compareceu durante as entrevistas associado às expectativas quanto ao futuro da arquitetura escolar. Durante as entrevistas com os arquitetos franceses, para além dos vislumbres relativos às influências entre transformações educacionais e transformações arquitetônicas das escolas contemporâneas, debateram-se as expectativas quanto os espaços educacionais futuros, tema muito caro às publicações de órgãos supranacionais relativos à educação e à arquitetura escolar. Se as considerações aqui colocadas abordam debates em aberto a respeito de um correspondente arquitetônico escolar a um projeto de educação também em curso, percebe-se que o que está em jogo são as escolas do futuro.

Questionados quanto ao que imaginavam ser o projeto arquitetônico de uma escola do futuro – a fim de observar se consideravam aspectos do projeto neoliberal de educação –, Michel afirmou que “[...] uma boa arquitetura é usar o meio possível e dar sentido à técnica de seu tempo ... a arquitetura se tornará aquilo que se tornará a técnica e continuará tendo esse papel...de trazer o melhor do potencial de homens, de sua técnica” (E28, tradução nossa⁸⁵²). Utilizando a metáfora do arquiteto como um maestro, que atua na regulamentação da técnica (*“réglementation de la technique”*), afirmou que se no futuro surgirem novos instrumentos, o maestro escreverá a partitura para estes. Porém não cabe a ele criar os novos instrumentos. Ou seja, se no futuro outras questões forem colocadas ao projeto arquitetônico escolar, o arquiteto terá que lidar com tais questões. Destacou a importância dos desenvolvimentos em termos de

Paris I em 15 de novembro de 2019, e realizado no UMR 201 Développement et Sociétés (IRD-IEDES-Paris I), Jardin Tropical, em Nogent-sur-Marne, França.

⁸⁵² “La bonne architecture c’est utiliser le milieu possible et donner un sens à la technique de son temps... l’architecture deviendra ce qui deviendra la technique et continuera à avoir ce rôle-là... de faire ressortir le meilleur du potentiel des hommes, de leur technique” (E28).

construção durável, afirmando: "O futuro é fazer edifícios bioclimáticos, gerenciar o máximo possível" (E28, tradução nossa⁸⁵³).

Jean, do Departamento de operações responsável pelos *Lycées* da região *Île-de-France*, afirmou acreditar se tratar de uma escola mais eficaz e que contribua ao sucesso de todos os alunos, embora assumindo a dificuldade de tal empreendimento (E21). Escolas mais digitais e edifícios mais relacionados ao bairro em que se localizam. Acrescentou, porém, que acreditava que diminuir-se-ia a importância dos edifícios devido à possibilidade de ensino a distância (E21).

Ao longo do processo de pesquisa deparou-se também com alguns termos que qualificariam a arquitetura dos espaços escolares considerados compatíveis às exigências de formação atuais, ou ao que seriam as escolas "para o futuro". Um destes termos é a adaptabilidade/flexibilidade dos espaços, termo citado inclusive na tese "*Life within Architecture from Design Process to Space Use: Adaptability in School Buildings Today- A Methodological Approach*" (COELHO, 2017) a qual foi premiada no congresso *49th Annual Meeting of the International Society of Educational Planning*, ocorrido em outubro de 2019 em Lisboa, Portugal⁸⁵⁴.

Apesar de tratado como uma espécie de inovação que a arquitetura escolar pode (e deve) executar, a característica da flexibilidade dos espaços data das discussões da arquitetura moderna, porém com valor distinto do atual devido ao forte esvaziamento crítico contemporâneo. O que seria a planta livre, dentre os cinco princípios da arquitetura moderna, se não uma máxima de flexibilidade dos espaços, desassociados da estrutura? Dentre os exemplares de escolas públicas produzidas pela arquitetura moderna brasileira, a Escola Parque de Salvador é representativa da noção de flexibilidade dos espaços. O galpão de oficinas (artes manuais, marcenaria, corte e costura entre outras) da mesma é um amplo galpão em que várias atividades podem ser realizadas concomitantemente. Qual seria a vantagem dessa simultaneidade de atividades em um mesmo espaço? Infere-se que a visibilidade seja um dos aspectos desejáveis, como forma de propiciar um espaço de convívio entre alunos e professores que coabitam o grande galpão.

Já a flexibilidade pregada atualmente, além de justificar-se como se "revolucionasse" o espaço escolar rígido – desvincilhando-se da carga histórica que tal valor tem na arquitetura moderna –, manifesta-se, como identificado por meio da fala de funcionário do alto escalão da FDE, como forma de evitar espaços considerados "ociosos", como laboratórios e bibliotecas, por exemplo. Em nome da flexibilização dos espaços e da criação de espaços de uso múltiplo, precariza-se o programa escolar. Perverte-se um aspecto positivo do espaço, reduzindo-o a um

⁸⁵³ "*Le futur c'est faire les bâtiments bioclimatiques, gérer les plus possible*" (E28).

⁸⁵⁴ Nesta tese muitas publicações da OECD relativas à arquitetura escolar foram citadas, enquanto dados técnicos, desassociadas de uma perspectiva crítica. Ainda durante o Congresso em Lisboa, observou-se que a OECD foi citada algumas vezes, todas elas em um tom de fornecedora de "dados" neutros e não como proponente de políticas. Durante este mesmo evento, em conversa informal com a professora Carolina da Graça Cúrdia Lourenço Coelho, autora da referida tese de doutorado, a pesquisadora indagou-lhe o motivo da utilização de dados e publicações da OECD em sua tese, ao que a autora respondeu afirmando se tratar de uma Organização de coleta e divulgação de dados "imparciais", atualizados e de cunho internacional. Assim, definiu a OECD como organização de grande legitimidade e atualidade no assunto da educação e da arquitetura escolar, embasando em tal organização sua argumentação a respeito das necessidades de flexibilidade e adaptabilidade dos espaços escolares atuais. Cabe destacar ainda que a OECD influenciou a atuação da Parque Escolar, "pessoa coletiva de direito público de natureza empresarial, dotada de autonomia administrativa e financeira e de património próprio, sujeita à tutela dos membros do governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação" (PARQUE ESCOLAR, [entre 2007 e 2009], On-line) de Portugal, responsável pela modernização das escolas de ensino secundário em todo o país. Destaca-se que alguns agentes da Parque Escolar participaram à mesma época, de estudos da OECD, como o citado "Estudo Piloto Internacional sobre Avaliação Qualitativa dos Espaços Educativos" (no qual houve inclusive participação brasileira, por meio de representantes da FAU USP e da FDE). Não por acaso, o programa de modernização do parque de escolas de ensino secundário de Portugal segue princípios comuns aos propostos pela OECD.

espaço que a tudo deve abarcar, na carência de espaços qualificados para determinadas atividades.

A escola como um espaço de formação para o mercado

Para além das questões tratadas acima, de pontos de repercussão da transformação da educação nos espaços escolares, percebeu-se que há, entre as escolas francesas visitadas, uma outra dimensão mais sutil, que atravessa a concepção e o uso dos espaços como um todo, que diz respeito à conformação da escola como um espaço de formação dos indivíduos para o mercado. Acredita-se que isso perpassa todo o espaço pois compreende-se que a formação não deve se dar apenas na sala de aula (a qual, inclusive, tem sua “forma”, seu “padrão” dimensional e de organização colocado em questão em algumas experiências contemporâneas, como será debatido adiante). Como isso poderia se fazer presente nos espaços escolares? Os comentários a seguir são inferências, tomadas da própria argumentação dos arquitetos que projetaram os estudos de caso de *Île-de-France* e com base nas visitas realizadas nestes equipamentos.

Em publicação do escritório *Platane & Illic associés*, ao comentarem sobre o *Collège Dora Maar*, os arquitetos destacaram a configuração das salas de aula, menos profunda, conforme demanda do Conselho General:

Esta disposição deve responder a um forte imperativo pedagógico. Todas as salas de aula do Colégio DORA MAAR estão equipadas com postos/estações de informática, seja em computadores ou em *tablets* (disponíveis em armários rolantes).

Assim, a sala de aula teve que permitir simultaneamente o ensino magistral/tradicional e o intercâmbio em grupo no momento de atribuição de trabalho na tela/no computador. As salas são assim menos profundas em relação à lousa tradicional, a fim de aproximar os alunos ao redor e entre eles. Este é um novo arranjo, em efeito desde Jules Ferry as salas de aula são projetadas para entregar um conhecimento unidirecional do professor para os alunos. A nova configuração aqui realizada, também permite favorecer a transmissão em grupo pela validação do conhecimento coletivo (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p., tradução nossa⁸⁵⁵).

Neste entendimento, a sala de aula deve, por sua nova configuração, permitir configurações múltiplas, favorecer a “autonomia” do aluno, o trabalho em grupo, que bem se alinha à uma ideia aportada das “novas pedagogias”, do professor tutor, do aluno autônomo e produtor de seu conhecimento. Flexibilidade, autonomia, responsabilização individual, engajamento, aprendizagem “ativa”: características que definem ora a pedagogia, ora o espaço a ela destinado nestas escolas ditas adequadas ao tempo presente.

⁸⁵⁵ “Cette disposition doit répondre à un impératif pédagogique fort. Toutes les salles de cours du collège DORA MAAR sont équipées de postes informatique, soit en ordinateurs soit en tablettes (disponible dans des armoires roulantes). Ainsi la salle de cours devait permettre à la fois l’enseignement magistral et en même temps l’échange en groupe lors de cession de travail sur écran. Les salles sont ainsi moins profondes par rapport au tableau traditionnel afin de rapprocher les élèves autour et entre eux. Cette disposition est nouvelle, en effet depuis Jules Ferry les salles de cours sont pensée pour délivrer un savoir à sens unique depuis le professeur vers les élèves. La nouvelle configuration réalisée ici, permet de favoriser également la transmission en groupe par la validation de savoir collectif” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p.).

Figura 214 | Possíveis configurações (organização de mobiliário) das salas de aula no Collège Dora Maar

Extrait plan de salle d'enseignement courante

Fonte: Platane & Illic Associés ([201-], n.p.).

É relevante ressaltar que esta argumentação a respeito das salas de aula foi desenvolvida em uma seção da referida publicação intitulada “Novos espaços interiores em relação com o mundo” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p., tradução nossa⁸⁵⁶), sob o título de “Novo objetivo pedagógico” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p., tradução nossa⁸⁵⁷). Seria o novo mundo do trabalho o objeto de relacionamento dos novos espaços interiores? Qual seria o “novo objetivo pedagógico” dessa nova escola, aberta e integrada ao mundo? Visibiliza-se, desse modo, uma mudança dos espaços físicos escolares.

Afinal, como debatido por Laval *et al.* (2012), a escola deve guiar-se pelo objetivo de sujeição dos indivíduos à sua própria capitalização e ao trabalho abstrato, que exige o engajamento do indivíduo empresa por inteiro, até a sua subjetividade, a fim de abrir-se à norma da concorrência mundial. Assim percebe-se o “novo objetivo pedagógico” em conexão à racionalidade governamental hegemônica no mundo.

⁸⁵⁶ “De nouveaux espaces intérieurs en relation avec le monde” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p.).

⁸⁵⁷ “Nouvel objectif pédagogique” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p.).

Além da sala de aula, os arquitetos afirmam em outra passagem, que se trata de uma mutação da sociedade que demanda um questionamento da educação e do seu espaço:

Diante das mudanças aceleradas em nossas sociedades, a educação é uma questão que nos obriga a nos questionarmos. O período é ao mesmo tempo mais aberto e múltiplo. O aluno do colégio está hoje no centro dessas mudanças. Eles têm acesso mais rápido que seus irmãos mais velhos às novas tecnologias. Eles estão em uma idade em que seus pontos de referência estão sendo questionados. O *collège* deve permitir-lhe entrar num mundo que ele mesmo modificará e construirá, enquanto lhe dá uma estrutura que lhes permite interagir com os outros. Queríamos um *collège* simples, fluido e seguro, com acesso direto ao *Finnot Boulevard* (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p., tradução nossa⁸⁵⁸).

Percebem-se as similaridades entre o discurso arquitetônico e o discurso no campo da reforma pedagógica: o aluno ao centro, a responsabilização individual, a valorização da autonomia do aluno. Destaca-se o trecho “o *collège* deve permitir-lhe entrar num mundo que ele mesmo modificará e construirá, enquanto lhe dá uma estrutura que lhes permite interagir com os outros” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p., tradução nossa). Essa fala sinaliza a percepção dos arquitetos de que a escola deve permitir a formação para que os alunos ingressem, individualmente, nesse mundo, ao qual são chamados a se adaptarem, se engajarem para construírem-no, ou seja, integrarem a reprodução deste mundo, serem ativos no jogo econômico da sociedade empresarial (FOUCAULT, 2008a), ao qual são impelidos a jogar. Nota-se que a “interação” social é característica secundária da escola, mas, como os indivíduos neoliberais também devem ter “competências” sociais, justifica-se a permanência dos locais de convívio no espaço escolar.

Destaca-se a justificativa do projeto arquitetônico escolar com base nas mudanças educacionais e sociais contemporâneas, os desafios atuais, a multiplicidade e abertura do tempo presente, a relação com as novas tecnologias, a fluidez contemporânea. Percebe-se, dessa forma, toda uma reflexão arquitetônica que busca adequar o espaço físico da escola às características da contemporaneidade. A escola parece configurar-se, dessa forma, como uma multiplicidade de espaços tecnológicos, borrados e que coloquem ênfase à multiplicidade atual, constituída pela quantidade infinita de empresas diferenciadas que constituem a sociedade, como afirmado por Foucault e debatido no 1º Capítulo. A sociedade atual é ordenada e ajustada na “multiplicidade e na diferenciação das empresas” (FOUCAULT, 2008a, p.204), em contraponto à anterior “uniformidade da mercadoria” (FOUCAULT, 2008a, p.204).

Percebe-se o alinhamento dessa reflexão arquitetônica à argumentação de Laval *et al.* (2012) ao destacarem a demanda de engajamento e “ativação” dos alunos. A escola contemporânea não é apenas o espaço em que são transmitidos conhecimentos. É o espaço de orientação profissional, de desenvolvimento de um espírito empreendedor, de compreensão da importância da capitalização individual permanente para concorrer no mercado de trabalho.

Retoma-se uma citação de Laval e Dardot (2016) debatida ainda no 1º Capítulo (mais especificamente no subitem 1.5.2):

Se o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo de mercado, o trabalho de educação realizado por economistas pode e deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito.

⁸⁵⁸ “Face à la mutation de nos sociétés qui s’accélère, l’éducation est un enjeu qui nous impose de nous remettre en question. La période est à la fois plus ouverte et multiple. Le collégien est aujourd’hui au centre de ces mutations. Il accède plus rapidement que ses aînés aux nouvelles technologies. Il est à l’âge où les repères sont remis en question. Le collège doit lui permettre d’entrer dans un monde qu’il va lui même modifier et construire, tout en lui donnant une structure qui lui permette d’interagir avec les autres. Nous avons voulu un collège simples, fluide et sûr, d’un accès direct sur le boulevard Finnot” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p.).

A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola [...] (DARDOT; LAVAL, 2016, p.150-151).

Destaca-se a escola assumindo participação fundamental à formação ao mercado, à “autoformação” do indivíduo segundo o poder enformador da empresa. Percebe-se a subversão da crença moderna que embalou os arquitetos na realização de escolas para o PAGE no estado de São Paulo. Se desejavam que a escola fosse um espaço de formação ampla, para além da instrução, este objetivo parece configurar a pauta do dia das escolas contemporâneas, porém destituído da crítica e da dimensão cidadã. As escolas devem configurar-se como espaços de formação ao mercado, e formação ampla, visto que não se exige apenas um desenvolvimento das capacidades cognitivas, exige-se a formação e sujeição da subjetividade. Afinal, é a soma de competências comportamentais, para além das cognitivas, que constituirá a “ética do homem-empresa que impõe suas regras e seus códigos soberanos de vida no trabalho” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa⁸⁵⁹), como afirmado anteriormente.

Esta formação exige uma mudança não apenas das salas de aula, mas de todo o espaço escolar, chamado a participar desse projeto. Retomam-se dois trechos da entrevista realizada com o arquiteto Michel: “A arquitetura do funcionamento é vivenciada nos interstícios do programa [...]” (E28, tradução nossa⁸⁶⁰) e “A arquitetura está na cola que é colocada entre as unidades do programa [...]” (E28, tradução nossa⁸⁶¹). O ato de “deixar” espaços entre o programa parece corresponder a uma lógica não mais de pensar a escola como espaço de união, mas como espaços de indefinição, espaços borrados, que servem ao enformamento contínuo das subjetividades a lógicas igualmente borradas de trabalho e de vida. Os múltiplos espaços “livres” não são pensados pela lógica da convivialidade. Integram a “mão invisível”, uma formação difusa, no espaço. Há o espaço em planta, mas há o espaço construído, eles são sedutores, refinados. A sedução, por princípio, inibe a crítica, e tende a tornar os indivíduos espécies de “usuários” ou “personagens” e não sujeitos críticos. A subjetividade é da ordem da sedução do indivíduo, enfraquece um entendimento do coletivo. O indivíduo tem que perseguir a condição de se equiparar a uma situação apropriada em relação ao espaço sedutor.

Retomando a publicação do escritório projetista do *Collège Dora Maar*, sublinha-se que os arquitetos, ao comentarem sobre as generosas circulações (cuja largura demandada foi de 3m e para as quais os poços de iluminação zenital se abrem), ressaltam a preocupação em integrar os “dois tempos do colégio”:

Mas acima de tudo tentamos relacionar a circulação com a vida do *collège*. Assim, um pátio acontece através do prédio, no meio da circulação até o pátio de recreação. As duas partes da escola não estão separadas. Também a escadaria principal é reta. Ela é iluminada sobre o jardim pedagógico (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p., tradução nossa⁸⁶²).

Destaca-se a intenção de não separar o momento do recreio do momento do “ensino”, o que se lê segundo a compreensão de que todo o espaço escolar deve ser integrado à mesma finalidade. Em outro momento destacam essa intenção de constituir um conjunto com as múltiplas

⁸⁵⁹ “[...] *l'éthique de l'homme-entreprise qui impose ses règles et ses codes souverains de vie au travail*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

⁸⁶⁰ “*L'architecture du fonctionnement elle est vit dans les interstices du programme [...]*” (E28).

⁸⁶¹ “*L'architecture elle est dans la colle qui on met entre les unités de programme [...]*” (E28).

⁸⁶² “*Mais nous avons surtout cherché à mettre les circulations em relation avec la vie du collège. Ainsi un pátio prend place à travers le bâtiment, au milieu des circulations jusqu'à la cour de récréation. Les deux temps du collège ne sont pas séparés. De même l'escalier principal est droit. Il est éclairé sur le jardin pédagogique*” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p.).

funções: "O ensino, a administração e o CDI nos andares estão unidos em um todo que atravessa/ultrapassa e une todas as funções" (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p., tradução nossa⁸⁶³).

Evidencia-se assim, o "todo" do espaço físico da escola conformado segundo as finalidades colocadas pelas transformações educacionais, motivadas, por sua vez, pelas transformações no campo do trabalho na sociedade neoliberal empresarial. Pretendem um todo, após diluírem a sua possibilidade.

4.4.4 Arquitetura para educação: considerações a respeito do espaço físico de formação às subjetividades neoliberais a partir do Campus *Paris-Saclay*

Retomando a entrevista com Laval, sobretudo em um momento em que conversava-se a respeito da hipótese⁸⁶⁴ da influência da OECD em termos de orientações aos projetos arquitetônicos escolares, Laval questionou quais seriam as características arquitetônicas dos edifícios escolares que parecem ter alguma relação com as influências da OECD⁸⁶⁵, ao que a pesquisadora respondeu se tratar de edifícios icônicos, únicos, que funcionam pela estratégia de *marketing* do arquiteto e da instituição escolar, aproximação com o universo imagético das sedes empresariais (assépticas, muita utilização de vidro). Estas características parecem ser, por meio dos casos estudados, dimensões da lógica neoliberal de mercado e da forma empresa utilizáveis na concepção dos espaços de formação, ao que o autor concordou, afirmando se tratar da "[...] lógica das empresas: belos edifícios... para trazer/ atrair pessoas..." (LAVAL, E31, tradução nossa⁸⁶⁶).

Distinguiu, entretanto, a concepção da instituição escolar disciplinar, que tem em Foucault ("Vigiar e punir") (2008b) uma de suas melhores descrições, e a concepção espacial dos espaços de formação atual, relacionados às demandas de subjetividades atuais:

É justamente uma arquitetura não disciplinar... [...] Talvez haja uma mistura de panoptismo, deve-se verificar... do controle sobre os indivíduos pelo digital, [...] vigilância por vídeo... [...] Talvez haja uma mistura disso com uma lógica mais de marketing... [...] muito mais relacionada com os imperativos da competição generalizada entre instituições de ensino para atrair capital. Através da arquitetura, a escola se tornará cada vez mais parecida com uma empresa e se tornará cada vez mais parte de um mercado escolar. [...] O neoliberalismo [...] pode usar mecanismos disciplinares, mas numa lógica geral muito diferente (LAVAL, E31, tradução nossa⁸⁶⁷).

⁸⁶³ "L'enseignement, l'administration ainsi que le CDI aux étages sont réunis dans un ensemble qui franchit et réunit toutes les fonctions" (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p.).

⁸⁶⁴ Que constitui o tema do projeto de doutorado da pesquisadora.

⁸⁶⁵ Ressaltou a necessidade de estudar a vinculação entre a OECD e vários aspectos relativos à educação e ao projeto arquitetônico escolar, de "como o pensamento da OCDE sobre arquitetura se inscreve em um pensamento geral, em um quadro mais geral, sobre pedagogia, sobre neurociência, sobre todos estes aspectos...como estas coisas estão ligadas..." (LAVAL, E31, tradução nossa). Original em francês: "Comment la pensée de l'architecture par l'OCDE s'inscrit dans une pensée d'ensemble dans un cadre plus général, sur la pédagogie, sur la neuroscience, sur tous ces aspects-là...comment ces choses sont liées" (LAVAL, E31).

⁸⁶⁶ "C'est vraiment la logique des entreprises: des beaux bâtiments...pour faire venir les gens..." (LAVAL, E31).

⁸⁶⁷ "C'est justement une architecture non disciplinaire... [...] Peut-être qu'il y a un mélange du panoptique...il faut vérifier... peut-être un mix du panoptique, du contrôle sur les individus par le numérique, [...] la vidéo-surveillance...peut-être un mélange de ça avec une logique plus marketing... [...] beaucoup plus lié aux impératifs de la concurrence généralisée entre les établissements scolaires pour attirer les capitaux. Par l'architecture, l'école

A sedução funciona como o novo panóptico, o controle é o de participar do mercado, a ele ficar atrelado. Mais do que uma empresa qualquer, são as empresas inovadoras, como a Apple, Google, mas também, e de forma mais acessível ao grande público, a arquitetura parece ser a de vitrines, ou de Shoppings.

Afinal, como Margaret Crawford (2004) bem identificou, a organização dos shoppings já há algumas décadas expandiu-se a outros programas arquitetônicos, sendo “[...] evidente que o shopping foi muito além de suas origens. Hoje, hotéis, prédios de escritórios, centros culturais e museus imitam virtualmente o layout e os formatos dos shopping centers” (CRAWFORD, 2004, p.42, tradução nossa⁸⁶⁸). Ademais, os “impactos sensoriais imediatos” (CRAWFORD, 2004, p.42, tradução nossa⁸⁶⁹) que devem ser causados no público dos museus, não parece, nesse sentido, muito distante do impacto visual desejado por espaços de ensino e empreendedorismo como os citados de Paris-Saclay, que, por sua vez, assemelha-se ao impacto visual dos shoppings centers. Pois no final das contas, “o mundo dos shopping centers – que não respeita fronteiras nem é limitado pelo imperativo do consumo – tornou-se o mundo inteiro” (CRAWFORD, 2004, p.43, tradução nossa⁸⁷⁰).

Ainda a respeito do panoptismo, vale retomar a argumentação de Foucault a respeito do panoptismo de Bentham⁸⁷¹ como fórmula política geral que caracteriza o governo liberal, para além de sua adoção como princípio de organização do espaço físico de diversas instituições dentre as quais as escolas⁸⁷² (FOUCAULT, 2008a, p. 91). De fato, não se trata exatamente do mesmo princípio. Este, segundo interpretação de Foucault, era princípio adequado à compreensão de uma lógica liberal, que poderia ser aplicada aos edifícios escolares⁸⁷³, que espacializava a lógica da vigilância e da não-intervenção Estatal:

[...] o panóptico é a própria fórmula de um governo liberal porque, no fundo, o que deve fazer um governo? Ele deve, é claro, dar espaço a tudo o que pode ser a mecânica natural tanto dos comportamentos como da produção. Deve dar espaço a esses mecanismos e não deve ter sobre eles nenhuma outra forma de intervenção, pelo menos em primeira instância, a não ser a da vigilância. E é unicamente quando o governo, limitado de início à sua função de vigilância, vir que alguma coisa não acontece como exige a mecânica geral dos comportamentos, das trocas, da vida econômica, que ele haverá de intervir (FOUCAULT, 2008a, p. 91).

As estratégias disciplinadoras da escola enunciadas por Foucault (2008b), enquanto “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos

ressemblera de plus en plus une entreprise et ça inscira de plus en plus dans un marché scolaire. [...] Le néolibéralisme [...] peut utiliser les mécanismes disciplinaires mais dans une logique d'ensemble très différente” (LAVAL, E31).

⁸⁶⁸ “Es evidente que el centro comercial há ido mucho más allá de sus orígenes. En la actualidad, los hoteles, los edificios de oficinas, los centros culturales y los museos imitan virtualmente el trazado y los formatos de los centros comerciales” (CRAWFORD, 2004, p.42).

⁸⁶⁹ “[...] impactos sensoriales inmediatos” (CRAWFORD, 2004, p.42).

⁸⁷⁰ “El mundo de los centros comerciales – que no respeta ninguna frontera ni se ve limitado por el imperativo del consumo – se ha convertido en el mundo entero” (CRAWFORD, 2004, p.43).

⁸⁷¹ “[...] Bentham apresentava como devendo ser o procedimento pelo qual ia ser possível vigiar a conduta dos indivíduos no interior de determinadas instituições, como as escolas, as fábricas, as prisões, aumentando a rentabilidade, a própria produtividade da atividade delas [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 91).

⁸⁷² O panóptico é “figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre [...]” (FOUCAULT, 2008b, p. 165).

⁸⁷³ Ainda que muitas vezes seja aplicado inconscientemente pelos arquitetos, ou motivados por intenção distinta. Afinal, a FAU e a Conselheiro Crispiniano juntamente com inúmeros outros edifícios escolares concretizam espaços de relativa dimensão panóptica, porém foram projetados não à vigilância, mas ao congaçamento social.

chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 2008b, p.118). O autor explica na sequência a função destas disciplinas à sujeição dos corpos (e das mentes)⁸⁷⁴.

A racionalidade governamental neoliberal, como já abordada, pauta-se em fundamentos outros. A escola empresa não se baseia no mesmo princípio disciplinador, o que realiza, no entanto, é uma outra forma disciplinadora da subjetividade, expressa na sujeição à economia, por via do “empoderamento”, empresariamento de si e “ativação”.

Laval comentou que não se trata de enquadrar os sujeitos disciplinarmente em busca de uma uniformidade, como o modelo panóptico de Bentham, segundo descrição de Foucault, poderia expressar para a instituição escolar, mas formar segundo uma nova subjetividade⁸⁷⁵. Destacou a importância de avaliar o pensamento político manifestado arquitetonicamente: “Que a arquitetura seja pensada politicamente...[...] essa arquitetura deve ser pensada em termos de um modelo geral de funcionamento [...]” (LAVAL, E31, tradução nossa⁸⁷⁶). Ressaltou, dessa forma, a possibilidade de utilizar o método foucaultiano ao realizar uma análise política da arquitetura, ou seja, analisar a arquitetura em função de um quadro geral de funcionamento da sociedade. Abre-se, dessa forma, a possibilidade de estabelecer relações entre diversas instituições, em particular as instituições educacionais como escolas e Universidades, que estão em processo de “reforma” para melhor adequar-se ao poder enformador neoliberal, da unidade empresa múltipla e disseminada em todos os terrenos, mesmo os inicialmente não férteis à lógica do mercado.

A partir das colocações da pesquisadora e comentando as ocasiões em que falou para públicos de arquitetos, sobretudo discutindo o livro “*Commun: Essai sur la révolution au XXIe siècle*” (2014)⁸⁷⁷, Laval destacou a necessidade de pensar a arquitetura escolar e a vida urbana baseadas no princípio do comum, debatendo as alternativas ao pensamento arquitetural neoliberal/empresarial (possível de estar em construção também na arquitetura escolar, como a presente pesquisa buscou debater).

Destaca-se a possibilidade apontada por Laval, de uma espécie de misto de dispositivos espaciais disciplinares, panópticos, e de uma arquitetura que se aproxima das sedes empresariais, em que a liberdade, a fluidez, a transparência e a intercomunicação dos espaços sejam vistos como representações espaciais das subjetividades requeridas no mercado de trabalho atual, sobretudo nas empresas vistas como inovadoras. O *Lycée Suger* parece expressar, em partes, essa combinação, um tanto contraditória, de disciplinarização e liberdade via espaço. A continuidade espacial e a fluidez das circulações combinam-se com uma disposição espacial que possibilita uma favorecida vigilância e controle por quem quer que esteja nas circulações, na escada ou no térreo do vão livre central, tanto no edifício A quanto no edifício B do *Lycée Suger*.

Entretanto, dentre os edifícios educacionais visitados pela pesquisadora, o que talvez melhor expresse uma correspondente espacial do projeto de formação das subjetividades

⁸⁷⁴ “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 2008b, p. 119).

⁸⁷⁵ “*C’est pas du tout les mêmes subjectivités qui sont requises*” (LAVAL, E31).

⁸⁷⁶ “*Que l’architecture soit pensée politiquement...[...] que soit pensée en termes de modèle général de fonctionnement [...]*” (LAVAL, E31).

⁸⁷⁷ Traduzido na versão em português como “*Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*” (2017).

neoliberais, é o edifício *Bouygues* do *CentraleSupélec* do *Campus Paris-Saclay*, imenso complexo universitário, científico, econômico e urbano localizado próximo à comuna de *Saint-Aubin*, à sudoeste de Paris.

CentraleSupélec é um estabelecimento público de cunho científico, cultural e profissional, confirmando-se, pois, como um Grande Estabelecimento (*Grand Établissement*) sob responsabilidade conjunta dos *Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation* e do *Ministère de l'Économie, de l'Industrie et du Numérique*. Foi originado em 2015 a partir da junção de duas grandes escolas de engenharia (*École Centrale Paris* e *Supélec*), as quais compartilham os mesmos “valores de excelência, inovação, empreendedorismo, alcance internacional e liderança” (CENTRALESUPÉLEC, [entre 2018 e 2020], On-line, tradução nossa⁸⁷⁸).

Também segundo página web do estabelecimento, *CentraleSupélec* congrega 3 faculdades no exterior, 5 laboratórios internacionais associados, parcerias com 176 universidades estrangeiras e 140 empresas e exibe com orgulho sua classificação no *ranking* dentre as melhores universidades do mundo e dentre as universidades com melhor empregabilidade de seus diplomados. Dentre passagens do texto de apresentação⁸⁷⁹, percebe-se a lógica da excelência, os princípios da competitividade e atratividade, a adaptação às demandas empresariais, a lógica das competências, o estatuto de pesquisador-empREENDEDOR, o percurso de formação personalizado e outras dimensões do discurso dos centros de ensino superior e pesquisa de excelência, como ressaltado por Laval *et al.* (2012).

CentraleSupélec integra o grande complexo científico de *Paris-Saclay*, nomeado em página web do campus como “*Cluster Paris-Saclay*”, denominação justificada devido à congregação de inúmeros organismos universitários, científicos, empresariais e industriais, “motor para a renovação da indústria francesa e europeia” (PARIS-SACLAY, 2020, On-line, tradução nossa⁸⁸⁰):

A vocação dos clusters é permitir a valorização econômica e comercial dos esforços de pesquisa públicos e privados realizados em uma determinada área através da ação conjunta de uma multiplicidade de atores: organismos públicos de pesquisa, universidades, investidores, grandes grupos industriais, pequenas e médias empresas (PMEs), startups, etc. (PARIS-SACLAY, 2020, On-line, tradução nossa⁸⁸¹).

Declaradamente inspirado no célebre *Silicon Valley*, o complexo é descrito em três vertentes principais, científica, econômica e de ordenamento territorial. A vertente científica corresponde à constituição da *Université Paris-Saclay* (oficialmente a partir de 1º de janeiro de 2020), que agrupa 14 estabelecimentos de ensino superior e de pesquisa, 280 laboratórios e também o *Institut Polytechnique de Paris* (agrupamento de 5 Escolas). A ambição é “estar entre as 20 universidades mais intensivas em pesquisa do mundo” (PARIS-SACLAY, 2020, On-line,

⁸⁷⁸ “[...] valeurs d'excellence, d'innovation, d'entreprenariat, d'ouverture internationale et de leadership” (CENTRALESUPÉLEC, [entre 2018 e 2020], On-line).

⁸⁷⁹ “Une offre complète de formations d'excellence”; “En septembre 2018, CentraleSupélec a renouvelé totalement son offre de formation d'ingénieur, afin de répondre toujours mieux aux besoins des entreprises et de la société”; “L'ingénieur CentraleSupélec est un(e) ingénieur-entrepreneur de haut niveau scientifique. Au sein d'une école internationale et dans un environnement adapté prenant en compte l'évolution du métier d'enseignant, la future formation Ingénieur CentraleSupélec a pour principe directeur un cursus organisé autour de compétences, fort d'une pédagogie active. Il permet à chaque élève ingénieur de construire lui-même son parcours de formation au regard de son projet professionnel” (CENTRALESUPÉLEC, [entre 2018 e 2020], On-line).

⁸⁸⁰ “[...] moteur pour le renouveau de l'industrie française et européenne” (PARIS-SACLAY, 2020, On-line).

⁸⁸¹ “Les clusters ont pour vocation de permettre la valorisation économique et commerciale des efforts de recherche publique et privée engagés sur un territoire grâce à l'action conjointe d'une multiplicité d'acteurs: organismes de recherche publique, universités, investisseurs, grands groupes industriels donneurs d'ordres, petites et moyennes entreprises (PME), start-up, etc.” (PARIS-SACLAY, 2020, On-line).

tradução nossa⁸⁸²), demonstrando grande afiliação à concorrência própria da lógica de mercado mundial de ensino superior e pesquisa científica, como Laval explicitou em entrevista à pesquisadora. Já a vertente econômica desenvolve-se a partir da "implantação de centros de P&D de grandes empresas, a criação de um ecossistema favorável a jovens empresas inovadoras e *startups* e a exploração comercial dos avanços científicos e tecnológicos realizados no [campus]" (PARIS-SACLAY, 2020, On-line, tradução nossa⁸⁸³). A terceira vertente corresponde à realização de um imenso campus “urbano, moderno e atraente, misturando moradia estudantil e residencial, assim como espaços de moradia, serviços e espaços públicos” (PARIS-SACLAY, 2020, On-line, tradução nossa⁸⁸⁴).

Segundo classificação realizada por *Technology Review* e publicada pelo *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, *Paris-Saclay* é um dos 8 polos de inovação mais importantes do mundo, concentrando até o momento 15º da pesquisa pública e privada produzida na França (PARIS-SACLAY, 2020, On-line).

Visitou-se apenas uma pequena parcela do imenso campus, após quase 2h em deslocamentos, entre metrô, RER e ônibus (que interliga a pequena cidade próxima até o campus), em um trajeto de intensas obras, mas que nega qualquer dimensão de vinculação urbana declarada pela Universidade.

Figura 215 | Os imensos canteiros de obras do campus Paris-Saclay

Fonte: Autoria própria (2019).

⁸⁸² “[...] *figurer dans le top 20 des universités mondiales intensives en recherche*” (PARIS-SACLAY, 2020, On-line).

⁸⁸³ “[...] *implantation des centres de R et D des grandes entreprises, la création d'un écosystème favorable aux jeunes entreprises innovantes et aux start-up et la valorisation commerciale des avancées scientifiques et technologiques réalisées sur le plateau*” (PARIS-SACLAY, 2020, On-line).

⁸⁸⁴ “[...] *urbain, moderne et attractif, mixant logement étudiant et résidentiel ainsi que lieux de vie, services et espaces publics*” (PARIS-SACLAY, 2020, On-line).

Parecia se tratar de um imenso centro/condomínio empresarial, com inúmeros edifícios espelhados, envidraçados, metálicos, representativos de um sentido de inovação e assepticidade, cujas semelhanças com centros financeiros de metrópoles de todo o mundo – como, por exemplo, *La Défense*, em Paris – não é mera coincidência.

Figura 216 | Rua interna do campus Paris-Saclay

Fonte: Autoria própria (2019).

Dentre os cartazes vistos nas paredes de dois edifícios da *CentraleSupélec* sobressaia a vertente econômica afirmada pelo campus *Paris-Saclay*, por meio da divulgação de eventos que pressupunham a concepção dos alunos e pesquisadores como empreendedores em *startups* ou como líderes de sucesso (dotados de competências e habilidades sancionadas como fundamentais aos líderes “do futuro”).

Para além das atividades de empreendedorismo promovidas em tal instituição⁸⁸⁵, destaca-se como a organização do espaço físico do edifício *Francis Bouygues* da *CentraleSupélec* revelava as relações incentivadas entre Universidade e empresas, visando a inserção profissional dos estudantes: “convidados a se tornar ‘pesquisadores-empresários’ e criar empresas ou organizações com status híbrido ligadas à pesquisa e ao desenvolvimento, de acordo com o modelo de ‘incubadoras’ desejado pelo ex-ministro da Educação Claude Allègre” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa⁸⁸⁶).

O edifício citado compreende uma área de 25.000 m² projetada pelo escritório *Gigon/Guyer Architekten*, escritório suíço que teve seu projeto aprovado por concurso e executado em Parceria Público-Privada entre 2014-2017 (ANNETTE GIGON / MIKE GUYER

⁸⁸⁵ Dentre os cartazes vistos nas paredes de dois edifícios da *CentraleSupélec* sobressaia a vertente econômica afirmada pelo campus *Paris-Saclay*, por meio da divulgação de eventos que pressupunham a concepção dos alunos e pesquisadores como empreendedores em *startups* ou como líderes de sucesso (dotados de competências e habilidades sancionadas como fundamentais aos líderes “do futuro”).

⁸⁸⁶ “[...] invites à devenir des ‘chercheurs-entrepreneurs’ et à se lancer dans la création d’entreprises ou d’organismes aux status hybrides liés à la recherche-développement selon le modèle des ‘incubateurs’ voulus par l’ancien ministre de l’Éducation Claude Allègre” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

ARCHITEKTEN, 2017, On-line). Configura-se como um grande bloco edificado que demarca os acessos em esquinas com reentrâncias. O centro do bloco edificado é ocupado por um pátio densamente vegetado, sobretudo contemplativo. O programa congrega estudos e pesquisas em matemática, informação, faculdade de tecnologia industrial e também um hotel, *Campanile Paris-Saclay*.

Figura 217 | Hotel Campanile Paris-Saclay, interno ao edifício Francis Bouygues da CentraleSupélec

Fonte: Autoria própria (2019).

Logo à entrada é visível um mapa do edifício, mostrando sua organização em três setores (identificados por todo o edifício por meio de cores e letras diferentes): *“l’homme et le monde”* (“o homem e o mundo”), que congrega os espaços de sociabilidade, a sala polivalente, os espaços destinados à realização de exercícios físicos e os espaços administrativos; *“entreprise”* (“empresa”), reunindo salas, escritórios, anfiteatros, sala de recepção e platô de projetos; e *“simulation”* (“simulação”), congregando salas de aula, salas de professores, escritórios, anfiteatros/auditórios.

Figura 218 | Painel informativo das zonas de edifício Francis Bouygues da CentraleSupélec

Fonte: Autoria própria (2019).

Em um mesmo bloco, facetado em diversas coberturas, um programa heterogêneo e intercomunicado, “poroso”, repleto de “zonas cinzentas” (AZAÏS; KESSLER; TELLES, 2012) é congregado. Um grande ginásio esportivo com quadra e parede de escalada se mescla em zonas de indeterminação, zonas de trabalho/pesquisa, trabalho em projetos, reuniões profissionais. Uma espécie de anfiteatro abre-se ao pátio comum amplamente permeado por iluminação zenital. Árvores de pequeno porte pontuam o piso como mobiliários igualmente dispersos. Nos espaços destinados à formação, as dimensões de pesquisa e empreendedorismo assim como os espaços de ensino, sociabilidade e trabalho são necessariamente borrados. Pois afinal, é justamente o indivíduo por inteiro que é chamado a se engajar em espaços e atividades fluidas, que bem adequam-se ao imperativo de formação, ativação e responsabilização individual permanentes.

Figura 219 | Pátio e anfiteatro do edifício Francis Bouygues da CentraleSupélec

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 220 | Área de convívio e ginásio do edifício Francis Bouygues da CentraleSupélec

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 221 | Vista da escada e demais andares do edifício Francis Bouygues da CentraleSupélec

Fonte: Autoria própria (2019).

Por entre múltiplas escadas, passarelas e uma profusão de pequenos espaços de estar-trabalho, sente-se como que em um labirinto, seguindo setas que indicam as fronteiras fluidas entre os vários setores do edifício. Essas múltiplas identificações dos espaços labirínticos do edifício guardam ressonâncias à argumentação de Fredric Jameson (1996) a respeito do Hotel Bonaventure, em Los Angeles. Discutindo o espaço central do saguão do hotel o autor afirma:

[...] podemos caracterizar como uma experiência brutal de desorientação, algo como a vingança desse espaço contra os que ainda tentam andar nele. Dada a simetria absoluta das quatro torres, é quase impossível orientar-se no saguão; recentemente foi preciso colocar código de cores e setas indicativas em uma tentativa frustrada, mas reveladora e meio desesperada, de restaurar as coordenadas do espaço anterior (JAMESON, 1996, p.70).

O autor também destaca a experiência de desorientação espacial provocada neste espaço do Hotel como indicativa de uma distinta relação entre corpo e espaço nos espaços pós-modernistas: “[...] essa última mutação do espaço – o hiperespaço pós-modernista – finalmente conseguiu ultrapassar a capacidade do corpo humano de se localizar, de organizar perceptivamente o espaço circundante e mapear cognitivamente sua posição em um mundo exterior mapeável” (JAMESON, 1996, p.70). Interpreta-se que a experiência espacial no edifício *Francis Bouygues* expressa essa incapacidade de localização dos corpos no espaço, incapacidade tratada como qualidade de um espaço desejavelmente fluido e borrado.

Longos corredores dão acesso a pequenas salinhas equipadas digitalmente e com fechamentos translúcidos, à semelhança de salas em empresas, sempre à vista de um controle disfarçado em meio à aparente autonomia. Em um dos andares, são configuradas diversas salas de fronteiras fluidas, separadas por cortinas coloridas, como salas de reuniões de pequenos grupos em conferências e/ou eventos empresariais, dotadas de painel com televisão, mesas e cadeiras. Um espaço que parece improvisado, mas é uma estrutura mais ou menos fixa para receber eventos frequentes.

Figura 222 | Salas para eventos no edifício Francis Bouygues da CentraleSupélec

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 223 | Salas para eventos no edifício Francis Bouygues da CentraleSupélec

Fonte: Autoria própria (2019).

Destacam-se as similaridades deste edifício com o *Lilliad Learning center innovation* da *Université de Lille*, no qual foi realizado o evento “*Hubday: La journée de l'Entrepreneuriat et de l'innovation*” (10 de dezembro de 2019). Percebe-se a existência de uma espécie de anfiteatro no espaço comum, um grande *hall* junto à entrada, que faz as vezes de *foyer* do auditório e propicia apropriações múltiplas, como foi o caso do evento em questão, em que este espaço serviu de estande de empresas, *startups* e organizações de empreendedorismo universitário, assim como de espaço de *network*. Além disso, a forma circular do edifício, com grandes panos envidraçados, que tornam visível o que se passa nesse *hall/foyer* ao exterior e a depuração da fachada, estabelecem interlocução com o que foi observado em *Paris-Saclay*.

Figura 224 | Edifício Lilliad Learning center innovation da Université de Lille

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 225 | Anfiteatro do Lilliad Learning center innovation da Université de Lille

Fonte: Autoria própria (2019).

Entretanto, dos espaços de formação/ensino visitados, embora não se trate de uma de instituição de ensino primário ou secundário como os demais, o citado edifício no *Campus Paris-Saclay* parece ser o que melhor exemplifica o papel que a arquitetura contemporânea visa exercer em instituições demandadas a “produzir novas subjetividades no trabalho” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa⁸⁸⁷). Se é exigido que cada indivíduo seja “um trabalhador do conhecimento e empreendedor de si mesmo” (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p., tradução nossa⁸⁸⁸), flexível, dinâmico, reativo, adaptável, autônomo, inovador, criativo, motivado, com espírito empresarial (LAVAL *et al.*, 2012), parece coerente que os espaços de formação sejam igualmente flexíveis, porosos, reorganizáveis, demarcando a “hibridização de locais de formação” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p., tradução nossa⁸⁸⁹) e locais de trabalho, trazendo para o interior do espaço de ensino o espaço empresarial, promovendo espaços de trabalho em grupo ou espaços de criação e inovação (Vide Figura 226, a respeito de um espaço denominado “La Fabrique” que compõe o edifício *Francis Bouygues*, definido como local de favorecimento da inovação e empreendedorismo).

Figura 226 | Cartaz de divulgação do “La Fabrique” do edifício Francis Bouygues

**LA FABRIQUE , QUI SOMMES-NOUS ?
COMMENT NOUS REJOINDRE ?**

La Fabrique Paris-Saclay est le Fab-Lab de CentraleSupélec. C'est un espace de rencontre unique et transdisciplinaire conçu pour favoriser l'innovation et l'entrepreneuriat. Nous accueillons élèves, enseignants-chercheurs et entrepreneurs souhaitant bénéficier d'un accompagnement dans le développement de leurs projets technologiques.

Vous avez un projet ? Venez nous rencontrer !

Pour accéder à notre structure et utiliser nos ressources, il vous faudra :

- Remplir la fiche Contact , pour l'identification de votre projet,
- Signer la charte qui vous engage à respecter les conditions générales d'utilisation,
- Fournir un trombinoscope des membres de votre projet,
- Suivre les formations pour la sécurité et l'utilisation du matériel.

Pour nous contacter, s'informer ou prendre rendez-vous :

- Envoyez un mail à lafabrique@centralesupelec.fr
- Visitez notre site web <http://lafabrique.centralesupelec.fr>

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de cartaz afixado em edifício da *CentraleSupélec* no campus *Paris-Saclay*.

Como afirmado por Laval, em entrevista à pesquisadora (2019), se a maior parte das inovações e transformações educacionais foram ensaiadas inicialmente no ensino superior/pesquisa para depois serem aplicadas no ensino secundário e básico, acredita-se que, em termos arquitetônicos encontre-se uma semelhante situação. Talvez o que se apresentou

⁸⁸⁷ “[...] à produire des nouvelles subjectivités au travail” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

⁸⁸⁸ “[...] celle d’un travailleur de la connaissance et d’un entrepreneur de soi-même” (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p.).

⁸⁸⁹ “[...] hybridation des lieux de formation” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.03, n.p.).

no ensino básico e secundário apenas como indícios de alteração dos programas, de influências de organizações internacionais, de formas de penetração empresarial em escolas públicas, de usos/apropriações por interesses privados ou ainda experiências iniciais de um espaço escolar neoliberal (muito mais de organização de espaço e mobiliário, que serão discutidas no tópico 4.5.5), esteja, atualmente, mais evidente em experimentações nos espaços de ensino superior, para posteriormente serem aplicados ao restante da “cadeia” de formação segundo a forma empresa e neoliberal de educação.

Além disso, há uma discussão arquitetônica em torno do edifício como recriação da cidade (e ao mesmo tempo independência da mesma) e a valorização da dimensão imagética, sobretudo por meio do refinamento das fachadas. Segundo página web do escritório de arquitetura que projetou o citado edifício de *Paris-Saclay*,

A escola é organizada em torno de um grande salão de três andares como um espaço público que conecta os três departamentos e confere ao edifício sua identidade. Os departamentos, ou *Univers*, como são chamados, são concebidos como bairros com ruas, faixas/pistas e praças, representando o motivo da cidade. O salão se assemelha a uma topografia artificial que liga as áreas de trabalho e áreas comuns no piso térreo e nos níveis superiores, criando adicionalmente um espaço diferenciado e fluido que acomoda locais de variadas intimidades. A fachada é revestida com elementos cerâmicos esmaltados com texturas de superfície suaves, onduladas ou ranhuradas. Este projeto arquitetônico se relaciona com os arredores, com as cores dos elementos espelhando os departamentos da escola. Além disso, a coloração das superfícies brilhantes e moduladas responde a mudanças na iluminação, aumentando assim o impacto visual do edifício (ANNETTE GIGON / MIKE GUYER ARCHITEKTEN, 2017, On-line, tradução nossa⁸⁹⁰).

É relevante destacar o apelo à questão cromática e à seleção de materiais “brilhantes”, tendo em vista o efeito ou “impacto visual” do edifício. Ademais, percebe-se no discurso arquitetônico que acompanha a obra a dimensão propagandística que associa a arquitetura à uma mercadoria, mesclando conteúdos díspares, como ressaltado por Luiz Recamán (2014):

Discurso que acompanha a produção de uma megamercadoria (que se desmancha no ar...), que mescla num conteúdo publicidade, cultura, forma arquitetônica, relações sociais etc. Não se trata mais de arquitetura propriamente dita (domínio separado das outras formas artísticas ou sociais) (RECAMÁN, 2014, p.219).

⁸⁹⁰ “The school is organized around a large, three-storey hall as a public space that connects the three departments and lends the building its identity. The departments, or *Univers* as they are called, are conceived as neighbourhoods with streets, lanes and squares, representing the motif of the city. The hall resembles an artificial topography that links the work areas and common areas on the ground floor and the upper levels, additionally creating a flowing, differentiated space that accommodates places of varying intimacy. The façade is clad in enamelled ceramic elements with smooth, wavy or grooved surface textures. This architectural design relates to the surroundings, with the colours of the elements mirroring the departments of the school. In addition, the colouring of the modulated, shining surfaces responds to changes in the lighting, thus enhancing the visual impact of the building” (ANNETTE GIGON / MIKE GUYER ARCHITEKTEN, 2017, On-line).

Figura 227 | Planta térrea

Fonte: Obermoser (2019, On-line)

Algumas das características descritas do edifício assemelham-se a teoremas da argumentação de Rem Koolhaas a respeito de “Bigness”, como retoma-se a seguir:

1. Para além de uma certa massa crítica, um edifício torna-se um grande edifício. Sua massa não pode mais ser dominada por um único gesto arquitetônico, ou mesmo pela combinação de vários. Essa impossibilidade desencadeia a autonomia de suas partes, o que não significa sua fragmentação: essas partes permanecem sujeitas ao todo.
- [...] 3. Em *Bigness*, a distância entre o núcleo e o envelope aumenta ao ponto de a fachada não poder mais revelar o que ela contém. A “honestidade” esperada dos humanistas desaparece: dentro e fora tornam-se dois projetos distintos, um lidando com a instabilidade das necessidades programáticas e iconográficas, o outro com o agente da desinformação – oferecendo à cidade a aparente estabilidade de um objeto. Onde a arquitetura revela, *Bigness* borra; um resumo de certezas, a cidade se torna um acúmulo de mistérios. Daí em diante, a aparência não é mais existência.
- [...] 5. Todas essas rupturas [...] contêm a mais radical delas: *Bigness* não pertence mais a nenhum tecido. Ela existe; no máximo, ela coexiste. Ela envia seu contexto para o diabo: *fuck context* (KOOLHAAS, 1995, p.84, tradução nossa⁸⁹¹).

⁸⁹¹ “1. Au-delà d’une certaine masse critique, un bâtiment devient un gros bâtiment. Sa masse ne peut plus être maîtrisée par un seul geste architectural, ni même par la conjugaison de plusieurs. Cette impossibilité déclenche l’autonomie de ses parties, ce qui ne signifie pas sa fragmentation : ces parties restent soumises au tout. [...] 3. Dans *Bigness*, la distance entre le noyau et l’enveloppe augmente au point que la façade ne peut plus révéler ce qu’elle contient. L’ ‘honnêteté’ attendue des humanistes s’évanouit : l’intérieur et l’extérieur deviennent deux projets distincts, l’un traitant l’instabilité des besoins programmatiques et iconographiques, l’autre l’autre l’agent de désinformation – offrant à la ville l’apparente stabilité d’un objet. Là où l’architecture révèle, *Bigness* brouille ; résumé

Quanto ao primeiro teorema, é sintomático perceber a autonomia das partes que compõe o todo no *Francis Bouygues* da *CentraleSupélec*, um único edifício organizado em torno do pátio central de pé-direito triplo. Para além disso, é perceptível o descolamento entre interior e exterior. O exterior prismático, cujo arranjo e materiais utilizados nas fachadas pretendem contribuir ao “impacto visual do edifício” (ANNETTE GIGON / MIKE GUYER ARCHITEKTEN, 2017, On-line, tradução nossa⁸⁹²) e ao propiciar de “estabilidade” do objeto urbano (KOOLHAAS, 1995, p.84), está dissociado do complexo programa interior. Quanto ao último teorema citado, interpreta-se que embora os arquitetos destaquem a tentativa de diálogo do projeto com os arredores, acredita-se ser possível afirmar o descolamento de todo o campus de *Paris-Saclay* do contexto urbano próximo.

Esse prescindir do urbano estabelece interlocuções adicionais com a argumentação de Jameson a respeito do Bonaventure:

[...] O Bonaventure aspira a ser um espaço total, um mundo completo, uma espécie de cidade em miniatura; ao mesmo tempo, a esse novo espaço total corresponde uma nova prática coletiva, uma nova modalidade segunda a qual os indivíduos se movem e se congregam, algo como a prática de uma nova e historicamente original hipermultidão. Nesse sentido, então, idealmente, a minicidade do Bonaventure de Portman não deveria ter nenhuma entrada, uma vez que toda entrada sempre será o fio que liga o edifício à cidade que o circunda: porque ele não quer ser parte da cidade, mas seu equivalente ou substituto. É óbvio que isso não é possível, mas essa é a causa da redução das entradas a um mínimo indispensável (JAMESON, 1996, p.66).

De modo semelhante, o edifício *Francis Bouygues* da *CentraleSupélec* parece querer recriar dentro de si a cidade, no lugar de estabelecer uma possível relação urbana (com o tecido urbano distante).

Ainda sobre o Bonaventure, Jameson argumentará que o revestimento de vidro espelhado confirma a dissociação urbana, de modo similar às superfícies “brilhantes” projetadas pelos arquitetos de tal edifício do campus *Paris-Saclay*:

[...] esse revestimento de vidro repele a cidade lá fora, uma repulsa cuja analogia encontramos naqueles óculos de sol espelhados, que impedem um interlocutor de ver nossos olhos, dotando-nos assim de certa agressividade e poder sobre o outro. De modo similar, o revestimento de vidro dota o Bonaventure de certa dissociação peculiar e deslocada de sua vizinhança: não se trata nem mesmo de um exterior, na medida em que, ao se olhar para as paredes externas, não se vê o hotel, mas imagens distorcidas de tudo que o circunda (JAMESON, 1996, p.68).

Por fim, retoma-se a fala de Koolhaas: “Onde a arquitetura revela, *Bigness* borra; um resumo de certezas [...]” (KOOLHAAS, 1995, p.84, tradução nossa⁸⁹³). Uma concepção arquitetônica borrada parece ser expressão adequada a uma concepção de formação igualmente borrada, de fluidas passagens entre formação-trabalho, o que é muito claramente expresso pela norma da empregabilidade.

de certitudes, la ville devient accumulation de mystères. Désormais, l'apparence n'est plus l'existence.

[...] 5. L'ensemble de ces ruptures [...] contient la plus radicale d'entre elles : *Bigness* n'appartient plus à aucun tissu. Elle existe ; tout au plus, elle coexiste. Elle envoie son contexte au diable : *fuck context*” (KOOLHAAS, 1995, p.84).

⁸⁹² “[...] the visual impact of the building” (ANNETTE GIGON / MIKE GUYER ARCHITEKTEN, 2017, On-line).

⁸⁹³ “Là où l'architecture révèle, *Bigness* brouille ; résumé de certitudes [...]” (KOOLHAAS, 1995, p.84).

4.5 Escolas públicas como territórios em disputa

“[...] não há um único passado a se contar e um único sentido para o futuro que está por vir” (REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA PÚBLICA, 2019, p.183).

Retoma-se uma importante fala de Paulo Freire “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67). As disputas atuais em torno das políticas educacionais e das escolas públicas enquanto sua expressão demonstram um lado amargo da constatação do educador: a apropriação da educação ao objetivo de mudança da sociedade frente aos ditames neoliberais. De fato, não foi a escola que se transformou, por si só. Essa transformação se deu como fruto de um processo de transformação mais geral da sociedade e de todos os seus campos disciplinares, devido à ascensão neoliberal. Entretanto, trata-se de uma mudança que contraria os objetivos da educação moderna, que coloca em xeque a relativa autonomia da pedagogia quanto aos currículos e relações de ensino-aprendizagem, questiona experiências excepcionais em que o programa arquitetônico escolar foi alvo de reflexões e alterações, tendo em vista melhor se adequar aos objetivos da escola aberta, espaço de diálogo e convívio. Como afirmado por Sérgio Haddad (2019) em leitura à Paulo Freire, a educação é “um produto da sociedade, portanto reflexo de projetos políticos em disputa” (HADDAD, 2019, p.146).

Como ressaltado por Catini (2019), em meio ao neoliberalismo e a um contexto de crise, as disputas intensificam-se em torno do campo educacional, cuja compreensão permite sentidos diversos e diametralmente opostos, como direito ou mercado:

Num terreno de escassez, os objetos de disputa se multiplicam. Entre os gestores da barbárie se disputam consumidores, nichos de mercado, públicos-alvo, recursos estatais, o investimento mais certo no mercado financeiro. Entre os organizados pela barbárie, disputa-se trabalho, mas também direitos sociais (CATINI, 2019, p. 38).

Entretanto, embora campo de disputa, deve-se atentar ao sentido geral das mudanças, que tendem à imposição de um modelo educacional avesso ao direito à educação, como ressaltado pela autora: “[...] o modo de educar capitalista tende a se impor sobre tudo e sobre todos, indiferente às boas intenções” (CATINI, 2019, p. 39).

Nesse sentido, interessa compreender como procura-se, em campos diversos e entre grupos de agentes distintos, produzir o consenso em torno da concepção político-econômica da educação, não mais como direito. Como afirmado por Foucault, a economia

[...] produz um consenso permanente, um consenso permanente de todos os que podem aparecer como agentes no interior, dentro desses processos econômicos. Agentes como investidores, agentes como operários, agentes como empresários, agentes como sindicatos. Todos esses *parceiros da economia*, na medida mesma em que aceitam esse jogo econômico da liberdade, produzem um consenso que é um consenso político (FOUCAULT, 2008a, p.114-115, grifo nosso).

Por meio da noção de consenso político-econômico parece ser possível compreender muitas das iniciativas em termos de políticas educacionais contemporâneas, expressas em “parcerias”, agenciamentos e construção de redes de governança estabelecidos em uma constelação de interesses.

A transformação do campo educacional configura um processo em disputa, cujas significações estão em construção. Este último item do 4º Capítulo busca abordar outros campos

de disputa travados em torno da “escola”, de seus agentes, políticas relativas, espaços arquitetônicos e relações urbanas, buscando ressaltar a transescalaridade das transformações que a influenciam. A escola, nesse sentido, estabelece relação dialética com transformações de outros campos, econômico, cultural, político, urbano, trabalhista, artístico, pedagógico, arquitetônico. É produto e produtora de transformações cruzadas.

4.5.1 A escola ENTRE transformações

Laval *et al.* (2012) descrevem a posição da esquerda em continuar "a querer fazer da escola a 'solução' ilusória para as desigualdades sociais que ela desistiu de combater" (Cap.04, n.p., tradução nossa⁸⁹⁴), mesmo nos territórios de maior dificuldade de acesso aos direitos sociais. O presente trabalho iniciou-se a partir de uma visão idealista e ainda excessivamente ligada a princípios da escola republicana, buscando ver nas escolas periféricas a “solução” à desigualdade social, que não está na escola, sobretudo não na escola contemporânea. Entretanto, o reconhecimento do idealismo de tal visão não exprime a abdicação da escola como importante instituição pública, imprescindível à realização do “direito à educação”. Porém, significa admitir que a escola se relaciona à lógica geral na qual a sociedade se organiza, o que, frente ao capitalismo alinhado à racionalidade governamental neoliberal, é a própria esfera dos “direitos” que está em xeque.

Como citado no primeiro capítulo do presente trabalho, a problematização da nova era da escola exigiu uma tentativa de compreensão do “movimento global de uma sociedade cada vez mais marcada pelos constrangimentos da globalização, da financeirização do capitalismo e das políticas neoliberais” (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p., tradução nossa⁸⁹⁵). Dessa forma, ao longo do trabalho buscou-se investigar como um movimento de conjunto – econômico, político, social, cultural – influenciava o processo de transformação das políticas educacionais e das escolas (aqui compreendidas como instituições de ensino com específicas dinâmicas pedagógicas e dotadas de um espaço físico arquitetônico, cujo projeto, construção e apropriações são de interesse à pesquisa).

Foram observadas relações entre economia e racionalidade de governo, entre de trabalho e educação, entre governança urbana e economia, entre racionalidade governamental e política social, entre economia e ensino/ciência, entre dados⁸⁹⁶ produzidos e formas de

⁸⁹⁴ “[...] à vouloir faire de l'école la 'solution' bien illusoire à des inégalités sociales qu'elle a renoncé à combattre” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

⁸⁹⁵ “Les inscrire dans le mouvement d'ensemble d'une société de plus en plus marquée par les contraintes de la mondialisation, de la financiarisation du capitalisme et des politiques néolibérales, c'est se donner les moyens de comprendre le changement de forme de l'école, les nouvelles normes qui la régissent, en un mot, le nouvel âge de l'école” (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p.).

⁸⁹⁶ Interessa atentar aos dados/estatísticas e indicadores educacionais produzidos, análogo à perspectiva desenvolvida por Fabrice Bardet (2017, informação verbal) – informação fornecida por Bardet durante disciplina de mestrado intitulada “*Governing cities by numbers: From social statistics to financialization*” ministrada em setembro de 2017 no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, em conjunto com Lucia Zanin Shimbo e Cibele Saliba Rizek – a respeito de um importante quadro analítico desenvolvido por Alain Desrosières, pois interpreta-se que as relações entre tipos de Estados, políticas econômicas, modos de intervenção e estatísticas são fundamentais à compreensão de que qualquer modificação em um destes campos reverbera nos demais. Assim, as recentes transformações nos discursos, nas justificativas e nas ações dos agentes Estatais e privados no tangente à rede educacional pública bem elucidam modificações que as englobam, relativas ao poder político econômico hegemônico. Ademais, a difusão mundial de avaliações internacionais e consequentes resultados expressos em indicadores e rankings educacionais, como forma de “medir” uma suposta qualidade da educação, apoiada, porém, em dados unicamente quantitativos, caracterizam claramente o quadro atual relacional de Desrosières, segundo o qual os indicadores de performance individual em conjunto com o valor atual líquido (*net*

governo, entre artes e arquitetura, além de inúmeras relações cruzadas dentre estas. Buscou-se sintetizar nos quadros a seguir algumas dessas relações por meio da explicitação de transformações nos diversos campos citados, tendo a difusão neoliberal como clivagem temporal e aludindo-se a importantes referências bibliográficas dos referidos campos de análise, reportadas no presente trabalho.

Como afirmado por Ana Paula Corti, “Uma das lições importantes da sociologia para compreender a educação é que esta possui uma relação ‘orgânica’ com a estrutural social à qual pertence, uma vez que é parte desta totalidade e é por ela engendrada” (CORTI, 2019, p.47).

presente value) constituem as típicas estatísticas de um Estado Neoliberal, cuja política econômica é baseada no mercado e que tem no exemplo das parcerias público privadas um dos modos de intervenção mais frutíferos. Em termos abrangentes, sobressai a questão de que, se os números da atualidade e as técnicas que os fornecem atendem a formas de governo cujos encaminhamentos e ações alinham-se ao governo neoliberal, quais são os dados que deveriam ser produzidos de modo a vincularem-se com a perspectiva de promoção dos direitos sociais? Acredita-se que os dados fornecidos pelo CAQi e CAQ são exemplares da luta pela garantia do direito à educação. A respeito das pesquisas desenvolvidas por Alain Desrosières vide “*La politique des grands nombres*” (DESROSIÈRES, 1993).

Figura 228 | Quadro interpretativo das múltiplas transformações operadas no quadro da sociedade neoliberal

TRANSFORMAÇÕES CRUZADAS

Reflexões sobre as mudanças da conjuntura política, econômica, cultural, social, artística, urbana e arquitetônica

CAMPOS DE ANÁLISE	Antes da difusão neoliberal Sobretudo antes de 1970/1980	Após difusão neoliberal Sobretudo a partir de 1970/1980
SISTEMA Dinâmica do capitalismo (HARVEY, 2005)	Regime fordista-keynesiano de acumulação capitalista	Regime de acumulação flexível
RACIONALIDADE GOVERNAMENTAL (FOUCAULT, 2008a)	Keynesianismo	Neoliberalismo
ECONOMIA Corrente econômica hegemônica (BIELSCHOWSKY, 2000)	Desenvolvimentismo Principal promotor do desenvolvimento é o Estado	Neoliberalismo O elogio ao privado, hibridização público- privado (PPP)
TRABALHO Relações de trabalho (AZAÏS, 2012)	Assalariamento Direitos trabalhistas	Zonas cinzentas, hibridização Flexibilização
URBANO Governança urbana (HARVEY, 2005)	Administrativismo urbano (HARVEY, 2005)	Empreendedorismo urbano (HARVEY, 2005)
POLÍTICA SOCIAL (FOUCAULT, 2008a), LAUTIER (2014)	Direitos universalizados	Benefícios compensatórios, “regra de salvaguarda” (FOUCAULT, 2008a, p.278), Políticas focalizada
EDUCAÇÃO Economia e educação (LAVAL et al., 2012)	Socialização do conhecimento	Economia do conhecimento Lógica da empregabilidade e das competências
ESCOLA/PEDAGOGIA (LAVAL, 2004)	Conhecimentos; Qualificação ao trabalho; Democratização; massificação e universalização do ensino	Competências; Capitalização humana; Empregabilidade; Inovação; reformas curriculares; discurso da eficiência
UNIVERSIDADE E CIÊNCIA (LAVAL et al., 2012)	Ciência aberta	Tecnociência; ciência e pesquisa subordinados ao mercado; máxima da inovação
ARTE (BÜRGER, 2012)	Possibilidade de arte engajada na vanguarda	Impossibilidade de uma teoria que agrupe os individuais Retorno à neutralização crítica?
ARQUITETURA E URBANISMO (HARVEY, 2005) (TAFURI, 1985) (JAMESON, 1996) (RECAMÁN, 2014) (KOOLHAAS, 1995)	_Planejamento territorial _Temas arquitetônicos, arquitetura e o social _Experiência arquitetônica não mercantilizável _Localização corpo-espço ou choque moderno _Arquitetura não associada a discursos de marketing/de incentivo ao consumo do experienciar espacial _Relações entre arquitetura e contexto urbano; honestidade dos materiais	_Planejamento estratégico; construção de lugares (HARVEY, 2005) _Vocabulário externo; temas “aquém e além da arquitetura” (TAFURI, 1985, p.10) _Economia da experiência _“Hiperespaço pós-modernista” (JAMESON, 1996, p.70) _Discursos associados a megamercadorias (RECAMÁN, 2014) _“Bigness” (KOOLHAAS, 1995)
DISCURSO SUSTENTÁVEL (ACSELRAD, 2009)	Não configurava pauta Expansão em relação à natureza	“Vigiar e unir” (ACSELRAD, 2009, p. 29); “Política ambiental para os capitais” (ibid., p. 23); Sustentabilidade como marketing urbano, vantagem competitiva; <i>Green washing</i>
DADOS ESTATÍSTICOS (avaliações educacionais) (ALAIN DESROSZIÈRES)	Análise econômica	Indicadores de performance individual Valor presente líquido <i>Rankings</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2020). Interpretações da pesquisadora a partir das referências citadas.

4.5.2 O empresariamento da educação a partir da análise do termo “público”

O presente trabalho buscou debater as disputas em torno da educação pública no neoliberalismo em dois contextos específicos, sempre em diálogo com a noção de “público”. No presente subitem deseja-se lançar luz à tal noção, que se encontra igualmente em disputa, como sinalizado por Anália Minteguiaga (2008) ao ressaltar não se tratar de uma noção unívoca. A autora identifica duas matrizes conceituais a respeito da noção de “público”, a partir da análise das transformações da relação entre sociedade civil e Estado na América Latina: uma matriz que denominará como “societal”, por focar os espaços e história do debate e das sociabilidades e uma segunda que se centra na relação público-estatal. A respeito da segunda matriz, ressalta que

Em geral, esta linha tem envolvido uma visão restrita da relação entre o público e o Estado, produzida principalmente a partir do que é conhecido como “análise de políticas públicas” e que tende a ver a dicotomia público-privada principalmente em termos da distinção entre a administração estatal e o mercado econômico (MINTEGUIAGA, 2008, p.33, tradução nossa⁸⁹⁷).

Segundo tal acepção, distingue-se o que é relativo à esfera do Estado (público) e o que é alusivo da esfera do mercado (privado), ou seja, distingue-se “governamental” e “não-governamental”.

A autora destaca três momentos históricos recentes da discussão a respeito dos sentidos em torno da noção de “público” na América Latina. Em um primeiro momento, nos anos 1970 e 1980, produziu-se o espaço público da sociedade civil, distanciando o “público” do “estatal” e aproximando-o do social. No segundo momento, entre os anos 1980 e início dos 1990, tal termo foi associado ao sentido do “desmantelamento dos ‘Estados de bem-estar’ europeus e do protótipo latino-americano de ‘Estados de bem-estar’” (MINTEGUIAGA, 2008, p.34, tradução nossa⁸⁹⁸). Neste período manteve-se a oposição do público ao Estado e a sociedade civil passa a assumir papéis anteriormente do Estado, por meio da emergência de organizações não governamentais, com possibilidade de associação ao mercado.

Por fim, o terceiro momento, no final dos anos 1990, em consonância à crítica ao neoliberalismo, é analisado pela autora a partir da associação do termo “público” à “propriedade e gestão dos bens comuns” (MINTEGUIAGA, 2008, p.34, tradução nossa⁸⁹⁹), à noção de comunidade política e a discursos relativos ao nacional. Além disso, “[...] também se fala em processos de integração e discriminação positiva, cidadania, etc. Finalmente, o público se vincula à gestão das decisões coletivas [...]” (MINTEGUIAGA, 2008, p.34, tradução nossa⁹⁰⁰). O retorno contemporâneo ao debate social da segunda matriz conceitual, “de um ‘retorno do público’ associado a um ‘retorno do Estado’” (MINTEGUIAGA, 2008, p.33, tradução nossa⁹⁰¹) sinaliza, nesse sentido, um debate crítico a respeito da influência do neoliberalismo à transformação do papel do Estado face às políticas públicas, afinal, as críticas à ineficiência

⁸⁹⁷ “En general esta línea ha implicado una mirada restringida de la relación entre lo público y lo estatal, producida mayoritariamente desde lo que se conoce como “análisis de política pública” y que ha tendido a ver a la dicotomía público-privado, principalmente, en términos de la distinción entre administración estatal y mercado económico” (MINTEGUIAGA, 2008, p.33).

⁸⁹⁸ “[...] desarticulación de los ‘Estados de bienestar’ europeos y los proto ‘Estados de bienestar’ latinoamericanos” [...]” (MINTEGUIAGA, 2008, p.34).

⁸⁹⁹ “[...] propiedad y gestión de los bienes comunes” (MINTEGUIAGA, 2008, p.34).

⁹⁰⁰ “[...] se habla también de procesos de integración y de discriminación positiva, de ciudadanía, etc. Finalmente, lo público se vincula a la gestión de las decisiones colectivas [...]” (MINTEGUIAGA, 2008, p.34).

⁹⁰¹ “[...] de un ‘retorno de lo público’ asociada a ‘una vuelta del Estado’” (MINTEGUIAGA, 2008, p.33).

Estatual⁹⁰² e a difusão do *New Public Management* (LAVAL *et al.*, 2012) bem sinalizam o projeto neoliberal de fundo.

A análise empenhada nesta pesquisa – influenciada pelo terceiro momento enunciado por Minteguiga (2008), de um retorno do Estado – partiu, nesse sentido, de uma oposição privado x estatal (bastante influenciada pelo início do período estudado da Região Metropolitana de São Paulo, contexto político bastante específico, em que a concomitância de governos federal e municipal mais progressistas constituiu um relativo retardo da progressão neoliberal). O que se problematizou no curso da pesquisa, entretanto, foi um reorientar das políticas “públicas” a serviço do mercado educacional, operando distintas formas de gerenciamento educativo e/ou empresariamento no interior dos sistemas públicos de educação nos dois contextos estudados.

Dessa forma, a discussão de Laval e Dardot (2020) a respeito dos sentidos atribuídos aos serviços públicos, em meio à pandemia de coronavírus, no início de 2020, é muito relevante. Os autores reiteram o que foi afirmado no início deste capítulo, a respeito da “publicização” dos objetos das políticas públicas, “[...] fazendo-os objetos legítimos de intervenção do Estado e tornando-os, assim, objetos ‘públicos’” (LAUTIER, 2014, p.464). Porém, julga-se não mais suficiente tratar a educação como objeto legítimo de intervenção do Estado pois, face aos inúmeros meios de empresariamento da educação pública, no interior do Estado, é necessário analisar o sentido de “público” como a “serviço do público” (LAVAL; DARDOT, 2020, On-line).

Seguindo a argumentação de Laval e Dardot, é a concepção de serviços públicos a serviço do público que permite compreendê-los como direitos e não como um favor do Estado, ou como ressaltado por Foucault a respeito da política social no neoliberalismo, um benefício compensatório ou “regra de salvaguarda” (FOUCAULT, 2008a, p.278) do jogo econômico. Assim, a concepção de serviço público como direito é necessariamente um dever do Estado:

Nesse sentido, eles [serviços públicos] caem sob uma obrigação positiva do Estado para com os cidadãos. Em outras palavras, eles são devidos pelo Estado e pelos governantes aos governados. Não consiste em um favor que o Estado faz aos governados, tal como na fórmula do “Estado de bem-estar”, fórmula que é controversa por causa da inspiração liberal que a criou. O jurista Léon Duguit, um dos principais teóricos dos serviços públicos, comentou isso no início do século XX: é o primado dos deveres daqueles que governam aos governados que constitui a base do que é chamado “serviço público”. Para ele, os serviços públicos não são uma manifestação do poder do Estado, mas um limite ao poder do governo. São os governantes que são os servos dos governados (LAVAL; DARDOT, 2020, On-line).

Entretanto, o que se anuncia nos contextos analisados são políticas públicas educacionais operadas pelo Estado, ainda que com a participação de agentes e “parceiros” privados, mas que estão, em grande medida, à serviço do mercado. Dessa forma, a pesquisa enunciou o seguinte questionamento: o direito à educação na atualidade é reduzido a um direito à capitalização escolar e subjetivação neoliberal? Esta indagação será debatida a seguir por meio das percepções dos docentes e funcionários de direção escolar com os quais estabeleceu-se contato durante as incursões em campo da pesquisa.

⁹⁰² Minteguiga destaca o período de críticas ao burocratismo e ineficiência Estatal as quais permitiram se que se afirmasse “[...] que en aquel periodo ‘lo privado’ asumió los mejores atributos de ‘lo público’ y éste debió incorporar la dinámica de lo privado si es que quería resultar eficiente, innovador, transparente y hasta democrático” (MINTEGUIAGA, 2008, p.33).

4.5.3 A percepção das transformações escolares no interior da escola: a visão dos professores e diretores

Julga-se de extrema importância ressaltar, em consonância à Laval *et al.* (2012), a escola não como vítima, mas como integrante dos processos de mudança da educação:

A escola não é a "vítima" passiva dos capitalistas malvados que a cercam e querem invadi-la. Políticos, alta administração, grupos profissionais, pais e alunos são todos "atores" que intervêm de diversas formas por suas condutas/comportamentos nessas transformações, aprovando-as ou combatendo-as, acelerando-as ou desacelerando-as (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p., tradução nossa⁹⁰³).

Os autores destacam que as transformações operadas nos sistemas escolares são construídas socialmente, relacionando-se aos quadros de transformações institucionais e aos fatores exteriores, porém também são movidas por dentro, pelas reconfigurações das relações entre classes sociais e entre atores sociais em torno da escola. Entende-se aqui escola como a comunidade escolar (alunos, professores, equipe de direção, funcionários, pais/familiares de alunos), que vivencia o cotidiano escolar e que faz parte dos processos de difusão, penetração e reverberação das reformas gerenciais/mercadológicas apresentadas.

Nesse sentido, a generalização do princípio de concorrência na sociedade capitalista regida pela racionalidade neoliberal se impõe também no seio escolar e a todos os "atores", cujas condutas, não necessariamente mal-intencionadas, muitas vezes expressam a busca por coerência à realidade contemporânea:

Sem mesmo que a ideologia neoliberal se torne abertamente hegemônica no sistema educacional, uma lógica competitiva é imposta a todos, ao ponto de que mesmo aqueles que se opõem a ela não podem ignorá-la. Não há aqui perversidade de "atores", mas uma conduta coerente com a situação que foi criada: em um mundo organizado segundo um princípio de competição, buscar as melhores condições de escolaridade parece ser um constrangimento em um "jogo estratégico". A "livre escolha" é na verdade uma obrigação de jogar o jogo, mesmo que as regras do jogo sejam criticadas e haja os maiores receios sobre as consequências sociais e políticas (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p., tradução nossa⁹⁰⁴).

Nisto reside a importância de tentar compreender como as políticas neoliberais adentram no cotidiano escolar e quais os interesses (e esperanças de muitos que trabalham na escola e operam-nas crendo em seu papel reformador "democrático", que não se realiza na prática) que estão por detrás de sua realização. Como os autores demarcaram, as transformações dos sistemas educacionais somam-se e insere-se em um jogo de lutas de classe pela reprodução social:

A referência às políticas neoliberais, bem como às limitações impostas pela globalização capitalista, é obviamente necessária para compreender os processos em

⁹⁰³ "L'école n'est pas la 'victime' passive des méchants capitalistes qui l'encerclent et veulent l'envahir. Les responsables politiques, la haute administration, les groupes professionnels, les parents d'élèves, les étudiants sont autant d' 'acteurs' qui interviennent à divers titres par leurs conduites dans ces transformations, les approuvent ou les combattent, les accélèrent ou les freinent" (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p.).

⁹⁰⁴ "Sans même que l'idéologie néolibérale ne devienne ouvertement hégémonique dans le système éducatif, une logique concurrentielle s'impose à tous, au point que même ceux qui s'y opposent ne peuvent pas ne pas en tenir compte. Il n'y a là nulle perversité des 'acteurs', mais une conduite qui a sa cohérence dans la situation qui a été créée: dans un univers organisé selon un principe de compétition, chercher à obtenir les meilleures conditions de scolarisation apparaît comme une contrainte dans un 'jeu stratégique'. Le 'libre choix' est en réalité une obligation de jouer, quand bien même on réprouverait les règles du jeu et que l'on aurait les plus grandes craintes quant à ses conséquences sociales et politiques" (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.04, n.p.).

curso. Mas a nova escola capitalista não é um puro produto passivo de determinações externas, anônimas e impessoais. Essas transformações são também o efeito combinado de estratégias, lutas, lógicas sociais que mobilizam grupos sociais e corpos profissionais. As mutações atuais são o resultado de uma conduta social, em grande parte favorecida ou estimulada por marcos institucionais ou situações objetivas. Assim, muito estaria perdido se esquecêssemos que os sistemas educacionais estão em jogo nas lutas entre classes pela reprodução das posições sociais mais favorecidas, ou se negligenciássemos a recomposição das relações de poder dentro do próprio campo da educação (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p., tradução nossa⁹⁰⁵).

Durante as incursões em campo realizadas, o encontro com muitos professores, sobretudo na Região Metropolitana de São Paulo (devido à oportunidade de realização de uma atividade com os docentes), permitiu compreender melhor sua integração e “atuações” nos processos em curso, entre ações coerentes à lógica competitiva e gerencial das mudanças das políticas educacionais e dimensões de resistência cotidiana a estes mesmos discursos e práticas, conforme debatido no segundo capítulo. Destaca-se também a importância das entrevistas realizadas com diretores das escolas francesas, as quais permitiram compreender as percepções em torno da concepção de direito à educação e do que vislumbravam como horizonte às escolas do futuro, em termos pedagógicos, de formação profissional e mesmo de qualificação dos espaços físicos escolares.

Foi interessante observar que a maioria manifestava um bascular entre noções afeitas à escola republicana e às políticas de democratização e termos e lógicas típicas da reforma gerencial em curso. Além disso, perceberam-se os ideários em disputa, visto que alguns diretores e professores incorporavam o discurso gerencial que lhes era difundido via transformações escolares (programas, políticas, avaliações etc.) enquanto outros enunciavam a manutenção do papel Estatal em políticas democratizantes. As múltiplas percepções do corpo docente e coordenador dos estudos de caso serão abordadas a seguir.

Dimensões das políticas públicas educacionais: entre direito e mercadoria, entre Estado e mercado

O gestor do CEU Parque São Carlos ressaltou que o direito à educação deve ser garantido a todos, sem distinção de classe social, em todos os níveis de ensino e que a educação deve manter-se gratuita (E1). Ressaltou, quando questionado, a necessidade de um espaço adequado para o ensino, não como imprescindível, mas como de grande contribuição. Enunciou, no momento em que a pesquisadora explicitou as noções de direito à educação e direito à cidade, sua crença na escola como um espaço importante para compreensão, análise e crítica da cidade.

Confrontado frente à percepção da pesquisadora de “encolhimento”⁹⁰⁶ da ação estatal no campo educacional – como expressão do desmantelamento dos protótipos de Estado de

⁹⁰⁵ “La référence aux politiques néolibérales comme aux contraentes imposées par la mondialisation capitaliste est évidemment nécessaire pour comprendre les processus en cours. Mais la nouvelle école capitaliste n’est pas un pur produit passif de déterminations extérieures, anonymes, impersonnelles. Ces transformations sont aussi l’effet combiné de stratégies, de luttas, de logiques sociales qui mobilisent des groupes sociaux et des corps professionnels. Les mutations présentes sont le résultat de conduites sociales, lesquelles sont pour une large part favorisées ou stimulées par des cadres institutionnels ou des situations objectives. C’est ainsi que l’on perdrait beaucoup à oublier que les systèmes éducatifs sont l’enjeu de luttas entre les classes pour la reproduction des positions sociales les plus favorisées, ou à négliger la recomposition des rapports de pouvoir à l’intérieur même du champ de l’éducation” (LAVAL *et al.*, 2012, Introd., n.p.).

⁹⁰⁶ No sentido de que o Estado passou a partilhar o espaço de definição das políticas públicas educacionais com outros atores e interesses.

bem-estar social (MINTEGUIAGA, 2008) –, de modo geral, mostrou-se contrário a tal posicionamento, afirmando que o Estado tem tido um papel crescente na produção dos espaços escolares periféricos e na garantia do papel social da educação, citando justamente o CEU, como um programa exemplar:

Eu acho que é o contrário. [...] Eu acho que antigamente o Estado dava o mínimo mesmo. [...] Antigamente se selecionava alunos [...] hoje eu não posso fazer isso. [...] O aluno tem o direito e o dever de estar na escola [...]. Por mais que ele tenha problemas de disciplina, problemas familiares, eu tenho que buscar em outros locais, em outros órgãos suprir as necessidades dele. Aí é onde vai as parcerias. Aqui por exemplo, na nossa gestão, a gente está começando a parceria da Rede de Proteção (E1).

A respeito desta rede, funcionaria por meio de reuniões mensais dos diretores das escolas com agentes do Conselho Tutelar, com UBS, com entidades que auxiliam crianças, a fim de lidar com as “problemáticas” (E1) das crianças/jovens fora da escola.

Reiterou na sequência como o Estado, em sua opinião se faz mais presente contemporaneamente:

Há 20 anos atrás a gente sabe que a gente não tinha isso, piscina. [...] como aluno de escola pública eu nunca entrei numa piscina. Hoje ela está aqui, aberta. [...] Talvez o Estado não consiga chegar em todo mundo, mas sabe da obrigação que tem e as leis fazem cumprir: aluno não fica fora da escola, aluno não fica fora das atividades, o espaço tem que ser para todo mundo (E1).

Sublinhou a grande responsabilidade do pessoal da coordenação/gestão da escola em fazer ou não dar certo as mudanças promovidas de cima para baixo e elogiou o comprometimento da prefeitura em fornecer os equipamentos digitais.

O coordenador de programas educacionais do CEU Pimentas, quando questionado a respeito do papel do Estado frente às políticas públicas, afirmou: “Tudo esbarra nessa questão das políticas públicas” (E2). Acredita que há um processo gradual de conquista e realização desse direito, “caminhando” (E2), apesar de deixar a desejar. Indagado se enxergava o CEU como um produto político, respondeu que desde que chegou no CEU Pimentas começou a perceber que sim, pois o CEU acabou tornando-se “a menina dos olhos” (E2).

Considera a escola um espaço de transformação, importante na transmissão de conhecimentos, “conceitos”, “saber seus direitos e como buscar”. Ressaltou a defesa da escola pública, justamente por seu sentido de “ensinar para a maioria” (E2). Entretanto, diferiu do gestor do CEU Parque São Carlos a respeito do papel do Estado às transformações das políticas. Quando questionado sobre processos de desestruturação e caminhos de privatização das redes públicas de educação, o entrevistado interrompeu a pesquisadora e afirmou: “A gente passa, a gente está passando há muito tempo por isso, só não chegou na privatização⁹⁰⁷. Mas tem um abandono em relação à escola pública. E os professores que acreditam lutam para defender isso, esse espaço...” (E2⁹⁰⁸).

Por outro lado, durante entrevista com diretor da EE Paulo Kobayashi, como este utilizava a expressão “gestão”, questionou-o o motivo em utilizar tal expressão empresarial, ao que o entrevistado respondeu: “Porque na empresa dá certo. Mas na empresa é feito de forma diferente. Você tem uma empresa e você tem um departamento de contabilidade, quem você vai pôr para administrar?” (E6). O raciocínio que expressou a seguir manifestava sua crença na

⁹⁰⁷ Em outro momento comentou que considera a visão do estado a respeito da educação muito pior do que do município.

⁹⁰⁸ Entretanto, disse que a proposta de Reorganização Escolar não os afetou.

necessidade de definir pessoas com conhecimento/formação técnica que as capacitem a ocupar os cargos que detêm no governo. Questionado na sequência o que um gestor de empresa privada entenderia de um órgão público replicou dizendo que tal pessoa teria a competência de “gerenciar” e teria a formação técnica para tal. A ampla utilização do léxico empresarial e a concordância do entrevistado quanto a um modelo de gestão técnica da escola evidenciam a difusão interna de tal ideário na escola, contraditório a outras opiniões e percepções manifestadas pelo diretor e pelos demais entrevistados, com sentido de responsabilidade e inclusão social.

Entre educação e trabalho

O diretor do *Collège Dora Maar*, quando indagado a respeito do que considerava uma escola do futuro, afirmou se tratar de uma escola verdadeiramente orientada para a criança, em termos de espaço físico, e para a formação de cidadãos esclarecidos. Ressaltou que são, em sua concepção, escolas pensadas para que cada um possa se sentir bem, para desenvolver-se, de acordo com suas especificidades, afirmando que via no *Collège Dora Maar* de fato estes atributos. Declarou que no âmbito pedagógico é necessário incentivar os alunos para que eles possam desejar e decidir se tornar adultos responsáveis, esclarecidos e que saibam refletir. Do ponto de vista arquitetônico afirmou a necessidade de "Proporcionar-lhes o espaço de liberdade e bem-estar no estabelecimento" (E8, tradução nossa⁹⁰⁹).

Ressaltou o amplo e múltiplo papel da escola: de formar cidadãos, de formar adultos esclarecidos e capazes de tomar decisões, permitir entrada no mercado de trabalho, além da importância à sociabilização. Considerou-se interessante que o entrevistado ressaltou funções da escola que parecem frequentemente subestimadas em proveito do objetivo da formação para o mercado de trabalho.

Já o diretor do *Lycée Suger*, indagado sobre o que julgava ser uma escola do futuro em termos pedagógicos, argumentou que

A escola do futuro é como a escola do passado: [o objetivo é de] é ser capaz de dar a todos os alunos a chance, de que todos os jovens possam ter uma formação, permitindo se integrar, se inserir de maneira positiva e escolhida na vida ativa com formação cultural, educacional e científica suficiente (E9, tradução nossa⁹¹⁰).

Sublinha-se que a afirmação de “formação cultural, educacional e científica suficiente” se alinha à lógica das competências comuns que, apesar de uma nítida orientação ao trabalho e ao desenvolvimento à empregabilidade, mantém a importância de um mínimo suficiente de formações gerais e culturais, por exemplo.

Quando demandado sobre o que significaria o direito à educação atualmente, associou a educação à sua orientação profissional, de qualificação ao trabalho e/ou à continuação dos estudos, ou seja, a educação diretamente associada a um fim, de modo geral relativo ao trabalho: "O direito à educação é o direito de receber formação, permitindo que mais tarde possamos obter um diploma e uma profissão. Então, dar todas as condições para poder ter um futuro" (E9, tradução nossa⁹¹¹).

⁹⁰⁹ “Les fournir les espaces de liberté et de bien être dans l'établissement” (E8).

⁹¹⁰ “L'école du futur c'est comme l'école du passé: c'est de pouvoir donner la chance à tous les élèves, à tous les jeunes de pouvoir avoir une formation en permettant de s'intégrer, de s'insérer de façon positive et choisir dans la vie active avec un bagage culturel, éducatif et scientifique suffisant” (E9).

⁹¹¹ “Le droit à l'éducation c'est le droit à avoir une formation nous permettant plus tard de pouvoir obtenir un diplôme et un métier. Alors, donner toutes les conditions pour pouvoir avoir un avenir” (E9).

Sobre as discussões acadêmicas a respeito da crescente associação da educação com o setor empresarial, o diretor do *Collège* afirmou ser um grande debate na França, pois a rigor a educação não está ligada à formação profissional. Embora declarasse ser motivada pela escola republicana, pela escola para a formação, para a constituição de si (*“se lever”*), ponderou que na atualidade tem-se também necessidade de “pragmatismo”:

No mundo de hoje, com a dificuldade de ter um emprego, o fato de a escola estar vinculada à empresa e que a escola também seja algo prático, ou seja, que deve permitir que você encontre um emprego mais tarde, para mim também é importante. Porque ter ideais e [...] apenas ideais não faz você viver. E acho que a escola oferece apenas ideais para toda uma juventude que, por trás, potencialmente, enfrentará desemprego... não é assim que seremos capazes de criar uma sociedade que funcione. Então, para mim, a escola claramente tem duas obrigações e a escola não deve apenas estar vinculada à empresa e permitir que eles tenham um emprego. Ela deve considerar essa função de desenvolver ideais, desenvolver cidadãos, senão não é mais a escola francesa. Então, temos que manter isso, mas, para mim, sim, existe uma questão prática de se relacionar com a empresa e de fazer os jovens cidadãos esclarecidos capazes de ter um emprego [...]. Portanto, o vínculo com as empresas é muito importante (E8, tradução nossa⁹¹²).

Percebe-se, portanto, o princípio da empregabilidade como uma imposição que motiva reformas e transformações escolares decorrentes, também em termos de conteúdo. É interessante observar como o diretor afirmou ser uma função adicional à “escola francesa”, considerada como responsável por formar cidadãos críticos.

A respeito das políticas educativas recentes, afirmou que anteriormente as escolas deveriam cumprir a função de ascensão social, sem preocupação com a formação para o trabalho, mas que as políticas educacionais atuais “foram obrigadas a entrar na realidade socioeconômica do país” (E8, tradução nossa⁹¹³) e se adaptar à formação para o emprego. Ressaltou os esforços das políticas educacionais atuais de “aproximar estes dois mundos” (E8, tradução nossa⁹¹⁴), a formação social comum e a formação para o trabalho. A crise e o desemprego operam o consenso a respeito da necessidade de “aproximação” ou subjugação do universo escolar à “realidade socioeconômica”, também no interior das escolas, por meio do corpo docente.

Transformações dos papéis dos professores e dos alunos

O diretor do *Lycée Suger*, quando questionado a respeito do papel do professor nas políticas educacionais atuais, ressaltou que os professores não são demandados a ensinar apenas a própria disciplina, mas de participar da *“vie de l’établissement”* (E9) (participar da vida do estabelecimento), de diferentes comissões, trabalhar em programas multidisciplinares. A

⁹¹² “Dans le monde actuel, avec la difficulté d’avoir un métier, le fait que l’école soit liée à l’entreprise et que l’école est aussi quelque chose de pratique, qui est de dire que ça doit permettre de trouver un métier plus tard, pour moi c’est important aussi. Parce qu’avoir des idéaux et [...] juste les idéaux ça vous fait pas vivre. Et je pense que si l’école ne propose que des idéaux à toute une jeunesse qui derrière, potentiellement, va se confronter au chômage... c’est pas comme ça qu’on va pouvoir faire une société qui fonctionne. Donc, pour moi l’école a clairement deux obligations et l’école ne doit pas être que liée à l’entreprise et permettre d’avoir un travail. Elle doit regarder sa fonction de développer des idéaux, de développer des citoyens, sinon n’est plus l’école française. Donc, il faut garder ça mais pour moi, oui, il y a une question pratique de lien avec l’entreprise et de faire des jeunes citoyens éclairés capables d’avoir un job [...]. Donc le lien avec des entreprises c’est très important” (E8).

⁹¹³ “[...] se sont obligées à rentrer dans la réalité socioéconomique du pays” (E8).

⁹¹⁴ “[...] faire rapprocher ces deux mondes” (E8).

associação biológica da escola como um organismo vivo que deve funcionar bem (reforçada por toda a parte do programa escolar francês dedicado à “*vie scolaire*”, responsável pela relação com os pais, pela coordenação dos alunos e resolução de problemas de indisciplina destes, por exemplo), é interessante segundo a abordagem de Foucault em “Nascimento da Biopolítica”, ao retomar teorias da vanguarda neoliberal, que por pouco não se denominou liberalismo social, justamente pois implicava uma política de sociedade. Enquanto política de sociedade, deve reger os diversos organismos, dentre os quais as escolas, que devem funcionar como uma pequena unidade autônoma, gerindo seus fluxos, dificuldades, problemáticas, segundo a forma empresa.

O diretor também afirmou que essa mudança do papel do professor altera o papel dos estudantes, visto que são igualmente chamados a participar da vida do equipamento escolar (citou como exemplo o *Conseil des délégués pour la vie lycéenne*-CVL⁹¹⁵) e que devem manifestar suas demandas e participar da realização destas, para “*améliorer leur cadre de vie*” (“melhorar o seu espaço de vida”) no ambiente escolar: “O estabelecimento pode mudar sua ambiência com bastante facilidade se o aluno se envolver ou não na vida do estabelecimento” (E9, tradução nossa⁹¹⁶).

Questionado sobre a reforma do *Lycée* e a Lei ORE não quis estender-se na resposta, afirmando apenas que dificilmente poderia criticar uma reforma que “provavelmente vai no caminho certo” (E9, tradução nossa⁹¹⁷), ponderando que apenas na realização cotidiana será possível compreender suas implicações. Citou a divisão dos alunos em especialidades e a distinta forma de emprego do tempo escolar (organização da grade horária) como manifestações já visíveis das reformas.

A respeito do papel dos professores, a direção do *Collège Dora Maar* citou as salas de aula com computadores, afirmando que isso alterava a forma de ensino e a forma de relacionamento com o saber, pois os professores devem ensinar os alunos a “aprender a aprender” (“*apprendre à apprendre*”) (E8), ou seja, ser capaz de aprender por si mesmo. Afirmou que a mudança do papel dos professores altera igualmente o papel dos alunos, destacando a inserção da noção de competência para exemplificar que antes preocupava-se muito com o adquirir de conhecimentos (*savoirs*) e que agora foca-se no saber fazer (“*savoir faire*”). Sublinhava-se que o diretor se mostrou, ao longo da maior parte da entrevista, adepto de uma visão da educação como formação ampla, crítica e cidadã, porém ao utilizar a noção das competências expressou a orientação da educação ao trabalho.

Deste modo, reitera-se a percepção da educação como um território em disputa, em que distintos discursos se mesclam e escamoteiam a sua lógica de coerência. A competência citada, “*apprendre à apprendre*”, expressa de modo muito sucinto as novas relações entre formação e trabalho, segundo o objetivo da empregabilidade. Em um mundo do trabalho marcado por riscos e incertezas demanda-se que o aluno saiba aprender para capitalizar-se, adaptar-se e gerar lucro.

Percepções a respeito dos espaços arquitetônicos à educação

O diretor do *Collège Dora Maar* ressaltou que a arquitetura escolar é fundamental em termos de ambiência, condicionando a vivência, embora não seja responsável por tudo.

⁹¹⁵ Órgão do *Lycée* composto por representantes discentes eleitos que participam das decisões do estabelecimento.

⁹¹⁶ “*L’établissement peut changer assez facilement d’ambiance si l’élève s’implique dans la vie de l’établissement ou ne s’implique pas*” (E9).

⁹¹⁷ “[...] *probablement va sur la bonne voie*” (E9).

Posteriormente descreveu suas experiências prévias em edifícios escolares, de modo a explicitar como o espaço arquitetônico foi modificado entre épocas distintas. Comentou que trabalhou em cinco estabelecimentos escolares. O primeiro, no qual trabalhou como vigilante, constituído de salas quadradas, de bela arquitetura “à moda antiga” (“à l’ancienne”), “exceto que não foi pensado para fazer as crianças ali viverem” (E8, tradução nossa⁹¹⁸) e no qual “o aluno não é levado a dar a sua criatividade [...], é necessário misturar-se com a massa” (E8, tradução nossa⁹¹⁹). Nos demais estabelecimentos que trabalhou, de arquitetura mais recente, ressaltou que havia “essa vontade de proporcionar o movimento para o aluno” (E8, tradução nossa⁹²⁰). Citou o exemplo de outra escola que se organizava ao redor de um “poço de luz”, o que observou que incentivava os alunos a correr em círculos e mesmo realizar movimentos que poderiam ser perigosos. Afirmou que, comparando as escolas prévias em que já atuou, percebia diferentes concepções de escola a partir da arquitetura proposta. Além disto, destacou que muitas proposições agradáveis em termos arquitetônicos não são pensadas à realidade, ao cotidiano da ocupação pelos alunos.

Questionado se observava similaridades do projeto arquitetônico escolar com o espaço empresarial negou justificando-se: “Porque o espaço corporativo é muito diferente do espaço educacional. [...] não é o mesmo pensamento. Mas como isso afeta eu não sei” (E8, tradução nossa⁹²¹). Destacou que são espaços muito distintos, e que observa que enquanto há alunos que se sentem muito melhor no espaço da escola, outros se sentem muito melhor no espaço das empresas. A análise do edifício do Campus *Paris-Saclay*, porém, parece enunciar que as fronteiras entre espaço corporativo e espaço educacional, sobretudo no ensino superior, não são tão marcadas contemporaneamente.

Já o *Adjoint Gestionnaire do Collège*⁹²² (“Gerente Assistente”) do mesmo estabelecimento, quando entrevistado, comentou a respeito da construção durável do *Collège*, ressaltou os telhados verdes, os painéis fotovoltaicos e também iniciativas sustentáveis da escola, em termos de reciclagem, por exemplo. Entre os desafios da escola do futuro, ressaltou a crescente utilização de recursos tecnológicos. Manifestou que não acredita verdadeiramente que o espaço arquitetônico escolar impacta na formação, afirmando que os professores não se apropriam dos espaços e que, apesar de considerar a escola muito bonita – destacou a vista exterior à escola, com destaque à grande superfície envidraçada do CDI (comentou ser a opinião também dos transeuntes, que cotidianamente tiram fotos da escola) –, não via muita relação entre o espaço e o ensino⁹²³.

Entre apropriações do discurso neoliberal e resistências

Por meio das conversas e entrevistas realizadas com professores e diretores dos estudos de caso foi possível apreender a analogia de Laval (2004) e Laval *et al.* (2012) a respeito do

⁹¹⁸ “[...] *sauf que c’était pas pensé pour y faire vivre les enfants*” (E8).

⁹¹⁹ “[...] *l’élève n’est pas amené à donner sa créativité [...] Il faut se fondre dans la masse*” (E8).

⁹²⁰ “[...] *cette volonté d’apporter le mouvement pour l’élève*” (E8).

⁹²¹ “*Parce que l’espace de l’entreprise est très différent de l’espace de l’enseignement. [...] C’est pas la même pensée. Mais comment ça impacte je ne sais pas*” (E8).

⁹²² Questionado, comentou que jamais participaram de uma avaliação do edifício escolar.

⁹²³ Conversando sobre outros estabelecimentos visitados para a pesquisa, comentou-se sobre o *Collège* e o *Lycée* internacionais de *Noisy-le-Grand*, sobre o sistema de seleção dos alunos a partir dos *dossiers* e de seu histórico escolar, ao que o entrevistado reconheceu que apesar de pública, não era acessível a todos que desejassem ali estudar.

quebra-cabeça das reformas educacionais oriundas de uma visão neoliberal da educação. A dificuldade de compreensão da totalidade, da coerência geral de um somatório de mudanças pontuais (expressas por programas, avaliações, leis, dispositivos), favorece ações não intencionadas do corpo docente e da comunidade escolar em geral, que contribuem a difundir escola adentro o pacote de reformas construídas em órgãos centralizados (embora influenciadas por elaborações de organizações supranacionais e esferas de decisão política internacional).

Entre os diretores dos estudos de caso de *Île-de-France*, sobressaiu a apropriação da lógica das competências e da empregabilidade como objetivo educacional (ainda que na fala de um dos diretores fosse explicitada, com certa resignação, como um objetivo complementar aos objetivos da escola republicana). Entre os diretores e professores dos estudos de caso da RMSP, conforme debatido no 2º Capítulo, observou-se uma maior crítica às mudanças que vêm sendo implementadas, sendo que muitos associaram vários programas, avaliações, medidas (como, por exemplo, de bonificação docente) e efeitos correspondentes (desigualdade e segregação socioterritorial das políticas educacionais) à lógica gerencial neoliberal. Atribui-se essa maior crítica, em partes, ao fato de que no Brasil tratam-se de processos recentes e em implementação, enquanto na França algumas dessas medidas são anteriores e mais consolidadas, como a lógica das competências e habilidades. Além disso, ressalva-se que em dois estudos de caso da RMSP a pesquisadora teve a oportunidade de tecer observações participantes, por meio de proposição de atividade com os professores, o que resultou em rico debate. Na França, afora conversas informais com alguns professores, baseou-se nas percepções dos diretores dos estabelecimentos escolares.

Retomam-se alguns aspectos debatidos no segundo capítulo, de modo a destacar, dentre as falas dos professores, durante atividades realizadas em dois estudos de caso da RMSP, a percepção de distintas formas de penetração de lógicas neoliberais nas escolas. Foram citados criticamente os programas de financiamento por projeto, a ação de consultorias educacionais junto à Secretaria da Educação, o MMR, as avaliações estaduais e nacionais, os indicadores e classificações dos estabelecimentos, a formação para o mercado de trabalho, os nichos de mercado de ensino superior vinculados ao ensino secundário público sucateado, a apropriação de lógica empresarial para controle do trabalho docente, a competição docente, as competências e habilidades socioemocionais, o PEI, o poder de escolha e avaliação das famílias, o discurso da performance/produtividade docente e discente, o discurso meritocrático, a lógica do capital humano e o retorno do investimento pelo trabalho. Outro aspecto da discussão com os docentes – que manifestou uma apreensão bastante crítica das transformações em curso, bastante distinta da compreensão manifestada pelos diretores das escolas de *Île-de-France* – foi a percepção de que as lógicas de empresariamento, gerenciamento e privatização educacional realizam-se no interior do Estado e expressam a transformação do papel social do Estado para com a educação.

Não obstante, tal como perceberam-se as incoerências e contrariedades nas falas do Diretor do *Collège Dora Maar*, em muitas falas de professores e diretores da RMSP percebeu-se o mesclar de faces de projetos educacionais distintos. A incoerência do todo permite vislumbrar nas falas e ações de um mesmo professor, dimensões de coparticipação ou avalização do projeto educacional neoliberal assim como dimensões de resistência a esse mesmo projeto.

Dessa forma, algumas dimensões dessas lógicas que disputam o sentido da educação pública foram valoradas positivamente por alguns professores, como, por exemplo, a demanda de “inovação”, a necessidade de adaptação da escola aos seus “clientes”, a personalização dos percursos escolares presente, por exemplo, no sistema de ensino norte-americano. Demonstra-se assim, em consonância à Laval *et al.* (2012), que a escola não é simplesmente vítima, visto

que muitos agentes cotidianos dos espaços escolares participam do processo de difusão e implementação das medidas gerenciais e privatizantes.

Portanto, o notável da reforma gerencial e curricular (por meio da adoção da lógica das competências) da educação parece residir em sua capacidade polissêmica, como ressaltado por Laval *et al.* (2012), o que faz com que muitos agentes ditos progressistas e adeptos de uma visão educacional republicana vejam nela um sentido positivo – sobretudo frente ao discurso de crise educacional e ao sucateamento da rede pública de educação – e participem de sua difusão em território escolar. Como uma das consequências possíveis, destaca-se, por exemplo, o efeito desagregador das lutas da categoria docente e a despolitização do debate em torno do direito à educação, em priorização ao debate sobre as relações entre formação e trabalho, sobre o gerenciamento educacional, sobre as avaliações e indicadores de resultado, sobre os métodos de melhoria, sobre o papel dos professores à orientação profissional, enfim, sobre como a escola e a categoria docente devem inserir-se na lógica econômica de mercado no neoliberalismo.

Não obstante à participação de tais agentes à difusão e/ou implementação de tais políticas, deve-se atentar à dimensão de resistência de suas práticas cotidianas, assim como das lutas pela “manutenção das condições básicas para o exercício da profissão” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p., tradução nossa⁹²⁴). No cotidiano escolar observado durante as incursões em campo, ainda que breves, vislumbrou-se, para além do abstrato “ensinar”, o sentido do cuidado, do importar-se com a realidade discente, a atenção frente a carências de toda ordem, o esforço em ensinar em condições adversas em termos de ambiente de ensino, o esforço em refletir sobre os livros didáticos (mesmo que contrariando as determinações da política educacional), a proposição de atividades esportivas, culturais e sociais extracurriculares. Os deslocamentos entre residência e escola, os deslocamentos entre locais e redes de trabalho distintas (professores que “acumulam” cargos, no jargão educacional) constituem outras faces de uma resistência física. São apenas algumas das faces de uma profissão a qual, mesmo sendo alvo de lógicas que afetam o cerne da relação de ensino-aprendizagem, é reduto de microresistências, a partir de um cotidiano marcado pela relação de proximidade entre professores, funcionários, alunos e comunidade escolar.

A defesa da relativa autonomia docente no campo pedagógico – contra a qual a lógica das competências ataca – constitui frente primordial de luta. Frente às relações que “são pouco visíveis à primeira vista” (LAVAL, 2004, p. XI) reside a necessidade de ampliação do debate a respeito do sentido das transformações educacionais em curso e de como estas contrariam a escola democrática acessada por via do direito e não do mercado.

4.5.4 Equipamentos escolares e empreendedorismo urbano

Após a análise de como essas transformações impactam as relações pedagógicas, ou seja, atuam no interior da escola, deseja-se neste subitem analisar como a escola enquanto equipamento público relaciona-se com a cidade e com a realidade urbana do entorno imediato em que se insere. Retoma-se o que foi colocado ainda no 1º Capítulo, no tópico 1.6, em que se inferiu que o campo educacional participa, por meio de seus estabelecimentos físicos, de lógicas de empreendedorismo urbano. Naquele momento questionou-se as formas com as quais as políticas de construção de equipamentos escolares públicos parecem participar de uma lógica

⁹²⁴ “[...] *le simple maintien des conditions élémentaires d'exercice du métier*” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p).

de planejamento estratégico e de empreendedorismo urbano. Complementarmente, indagava-se se esta lógica era a forma de relacionamento desejável entre escola e cidade segundo a racionalidade governamental neoliberal.

É interessante observar, nesse sentido, como a educação é mobilizada em ações de planejamento estratégico, a partir do caso da comuna de *Saint-Denis*. Como já explicitado, a comuna tem sido alvo de inúmeras intervenções urbanas, em grande parte motivadas pela preparação aos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2024. Percebe-se que essa massiva intervenção urbana coincidiu temporalmente com o audacioso programa de renovação dos edifícios escolares de nível do *collège* (equivalente ao ensino fundamental II no Brasil) de todo o departamento de *Seine-Saint-Denis*, por meio do PEI e do “*Ambition Collèges 2020*”. Na página web do departamento, em matéria relativa ao PEI, afirmou-se a influência do plano à imagem urbana: “Mas além disso, estes estabelecimentos também mudarão a fisionomia dos seus bairros e cidades, e melhorarão a vida dos seus habitantes”⁹²⁵ (COYE, [entre 2010 e 2015], On-line).

Coloca-se assim em pauta a argumentação de Harvey a respeito do papel das transformações urbanas nas dinâmicas sociais, ou, como afirma, o “processo de feitura da cidade, que é tanto produto como condição dos processos sociais de transformação em andamento, na fase mais recente do desenvolvimento capitalista” (HARVEY, 2005, p. 165). Compreende-se que a construção escolar pública contemporânea participa desse processo de “feitura” urbana, sendo influenciada pelas transformações sociais em curso, decorrentes da hegemonização da sociedade empresarial neoliberal e influenciando semelhantes transformações.

Do ponto de vista urbano, deve-se ressaltar a mudança de uma perspectiva administrativa a uma perspectiva de caráter empreendedor no espaço urbano (HARVEY, 2005), o que ocasiona uma série de modificações em relação ao papel desempenhado pelos agentes investidores/produtores do urbano (Ex: incentivos públicos à atração de investimentos, parcerias público-privadas, o papel das autoridades locais), concorrência interurbana (para a qual a imagem das cidades é fundamental, assim como a contribuição da arquitetura do denominado circuito do “*star system of architecture*”), a fragmentação dos projetos urbanos, além da proliferação dos megaeventos e de ações arquitetônicas e urbanísticas em aeroportos, shoppings-centers, centros culturais, estádios, zonas portuárias e outras oportunidades (especulativas) de investimentos financeiros, vislumbradas pelos agentes financeiros no tecido urbano desses inumeráveis polos de competição. A respeito do empreendedorismo urbano, o autor proporá três enunciados gerais⁹²⁶:

Em primeiro lugar, o novo empreendedorismo tem, como elemento principal, a noção de “parceria-público-privada”⁹²⁷, e, que a iniciativa tradicional local se integra com o uso dos poderes governamentais locais, buscando e atraindo fontes externas de financiamento, e novos investimentos diretos ou novas fontes de emprego. [...]

Em segundo lugar, a atividade da parceria público-privada é empreendedora, pois, na execução e no projeto, é especulativa, e, portanto, sujeita a todos os obstáculos e

⁹²⁵ “*Mais au-delà, ces établissements vont aussi changer la physionomie de leur quartier et de leur ville, et améliorer la vie de leurs habitants*” (COYE, [entre 2010 e 2015], On-line).

⁹²⁶ Ressaltar que o faz apoiando-se no caso de Baltimore mas que acredita serem “usualmente aplicáveis” (HARVEY, 2005, p.172).

⁹²⁷ Quanto ao caso de Baltimore descreverá também a importância do desenvolvimento da confiança popular nas PPP e a frequente presença de tais parcerias, ainda que ocultas, em tudo o que era relativo à governança urbana: “[...] a política de parceria público-privada conquistou confiança popular, assim como efetiva presença oculta em quase tudo que envolvia governança urbana” (HARVEY, 2005, p.173).

riscos associados ao desenvolvimento especulativo, ao contrário do desenvolvimento racionalmente planejado e coordenado. Em muitos casos, isso significou que o setor público assumiu o risco, e o setor privado ficou com os benefícios [...]. [...]

Em terceiro lugar, o empreendedorismo enfoca muito mais a economia política do lugar do que o território. Em relação ao território, penso nos projetos econômicos (moradia, educação, etc.) idealizados principalmente para melhorar as condições de moradia ou trabalho em uma jurisdição específica. A construção do lugar (um novo centro cívico, um parque industrial) ou a melhoria das condições de um lugar (intervenção, por exemplo, no mercado local de trabalho mediante programas de requalificação ou pressão para redução dos salários locais), por outro lado, pode ter impacto menor ou maior do que o território específico em que tais projetos se localizam (HARVEY, 2005, p.172-173).

Vamos tentar destrinchar estes pontos tendo como objeto de análise o PEI *de Seine-Saint-Denis*. Em primeiro lugar, o PEI utilizou-se de PPP, o que representou investimentos e interesses privados em conjunto aos poderes governamentais locais, no caso, departamentais. Quanto ao segundo aspecto, considera-se o componente especulativo por parte das empresas que constituem as PPP. Além disso, é interessante ressaltar que, conforme entrevista realizada com o *Adjoint Gestionnaire* do *Collège Dora Maar*, além do departamento pagar aluguel pela utilização do edifício escolar em PPP por 20 anos, no caso de degradações é ele que deve arcar com os gastos, ainda que seja a empresa a realizar o serviço. Configura-se, assim, uma forma do público arcar com os riscos do privado.

Sintonizado à terceira asserção, compreende-se que a melhoria da imagem de um lugar como espécie de metonímia, portanto como melhoria da imagem da cidade, tem um valor preponderante em detrimento da real melhoria das condições de vida. Deve-se, entretanto, ressaltar que o investimento em educação é um investimento no território, um projeto econômico e urbano que visa a melhoria das condições de formação do território. Entretanto, em paralelo a isso, por meio do PEI observa-se a mobilização dos investimentos em equipamentos educacionais à melhoria da imagem do departamento, no caso, de *Seine-Saint-Denis*. Parece tratar-se, portanto, de uma estratégia combinada, de política educacional do território aliada aos projetos de empreendedorismo urbano em preparação aos Jogos Olímpicos, que desejam modificar a imagem do departamento, e em especial da comuna de *Saint-Denis*, seio da cidade olímpica. Esse componente imagético é particularmente importante no caso da análise do *Collège Dora Maar*, que se situa no perímetro da cidade olímpica (*Village Olympique*). (Vide Figura 229).

Figura 229 | Imagem aérea com perímetro da Cidade Olímpica e demarcação do Collège Dora Maar

Fonte: Elaborada pela autora (2020) a partir de imagem do Google Earth.

Harvey aborda a relação entre a construção do “lugar” e as possibilidades de melhoria das condições de vida da população próxima:

A construção de tais lugares talvez seja considerada uma maneira de obter benefícios para populações numa jurisdição específica. De fato, essa é a alegação principal do discurso público elaborado para justificá-la. No entanto, geralmente, sua forma torna indiretos todos os benefícios, e, possivelmente, resulta maior ou menor em escopo do que a jurisdição em que se encontra. Os projetos específicos a um determinado lugar também têm o hábito de se tornarem foco da atenção pública e política, desviando a atenção e até recursos dos problemas mais amplos, que talvez afetem a região ou o território como um todo (HARVEY, 2005, p.174).

Não se coloca em questão, entretanto, a associação do PEI com a melhoria das condições de vida do território departamental, visto que foi amplamente justificado pelo crescimento demográfico e da população em idade escolar, além das precárias condições dos equipamentos escolares existentes no departamento. Porém, sua associação aos Jogos Olímpicos, por meio do Programa “*Génération 2024*”, parece mobilizar a iniciativa em termos de política educacional (e de construção dos equipamentos decorrentes) à imagem associada aos Jogos e às melhorias urbanas justificadas em função deles. Os professores e equipe de direção com os quais conversou-se não veem, entretanto, muito além dessa “imagem” (mesmo no sentido físico, pois as escolas rotuladas como “*Génération 2024*” tiveram todo um esforço em comunicação visual, com envelopamentos, pinturas etc.), do ponto de vista dos efeitos/benefícios à escola.

Figura 230 | CDI do Collège Dora Maar envelopado com imagem de divulgação do programa “Génération 2024”

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 231 | Ginásio do Collège Dora Maar com imagem de divulgação do programa “Génération 2024”

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 232 | Bloco do ginásio do Collège Dora Maar com imagem de divulgação do programa “Génération 2024”

Fonte: Autoria própria (2019).

Dessa forma, compreende-se a questão econômica associada à construção de lugares, para os quais a arquitetura e o projeto contribuem: “A onipresença dos símbolos econômicos expulsou todos os outros parâmetros: o projeto foi inicialmente pensado como símbolo (a torre como arquétipo do poder e da hegemonia neoliberal?), antes de ser pensado como determinante de um lugar” (GUÊNÉ, 2009, p. 29-30, tradução nossa⁹²⁸).

Para além dessa iniciativa de transformação da “linguagem visual” da escola, em referência aos Jogos, o próprio escritório que a projetou enuncia que o projeto foi realizado tendo em vista às transformações urbanas em curso e/ou previstas ao entorno. Na já citada publicação do escritório, os arquitetos descrevem o projeto comentando em diversos momentos a associação do edifício escolar às modificações urbanas do bairro:

Prefigurando futuros desenvolvimentos importantes em todo o bairro, a Rua Ampère acolhe em frente ao colégio a nova cidade do cinema. Este novo centro e a atração que representa vai mudar toda a percepção do bairro e ter o efeito imediato de ampliar a rua. O desaparecimento progressivo dos transformadores EDF, bem como a conclusão do boulevard Finnot, completará sua transformação. O collège está na encruzilhada de todas essas mudanças (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p., tradução nossa⁹²⁹, grifo nosso).

Percebe-se a produção do collège em alinhamento a uma arquitetura pensada em termos de “efeito”, de “atratividade” reconhecidas no entorno e manifestadas em outros edifícios de

⁹²⁸ “L’omniprésence des symboles économiques a évincé tous les autres paramètres : le projet a été d’abord pensé comme symbole (la tour comme archétype du pouvoir et de l’hégémonie néolibérale ?), avant d’être pensé comme déterminant d’un lieu” (GUÊNÉ, 2009, p. 29-30).

⁹²⁹ “Préfigurant de futurs aménagements importants de l’ensemble du quartier, la rue Ampère accueille en face du collège, la nouvelle cité du cinéma. Ce nouveau pôle et l’attrait qu’il représente va modifier toute la perception du quartier et avoir comme effet immédiat l’élargissement de la rue. La disparition progressive des transformateurs EDF, ainsi que la réalisation du boulevard Finnot finiront sa transformation. Le collège est à l’intersection de tous ces changements” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p.).

importância a tal objetivo de transformação urbana, como a *Cité du Cinéma*.

Além disso, destacam um poder de imaginação da arquitetura frente ao “futuro” urbano do entorno:

O poder da imaginação permite-nos nos projetarmos no que o local se tornará. Hoje o lote é apenas a redistribuição de uma parte da instalação industrial da EDF. Ao mesmo tempo, é sintomático dos novos desafios aos quais devemos responder. Situada entre duas comunas, é o que faremos do amanhã (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p., tradução nossa⁹³⁰).

Percebe-se o projeto visto como oportunidade de concretizar um “futuro”, alinhado às modificações em curso no entorno do *Collège*.

Em outro momento ressaltam inclusive a intenção de configurar o CDI (ambiente em pé direito duplo, com ampla superfície envidraçada, elevado do solo) como o “emblema” do *Collège*: “Da mesma forma, o CDI está posicionado para ser o *emblema externo do collège*, estando presente em todos os momentos durante o trânsito nos corredores” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p., tradução nossa⁹³¹, grifo nosso). O que significa pensar a arquitetura escolar por meio de “emblemas”? Acredita-se que representa a escola aproximada ao universo do mercado, do consumo, pois significa produzir uma “imagem” ao “conceito” criado que rotula e faz o *marketing* do projeto. Em outra passagem destacam o posicionamento simbólico do CDI, como que de um mirante, que encara as transformações em curso: “À nordeste, em frente à vista distante e desobstruída, eleva-se como um arco olhando para a distância, em balanço sobre a base, na qual o CDI está simbolicamente alojado” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p., tradução nossa⁹³²).

Observa-se, portanto, que a arquitetura de tal *collège* situado em área de especulação imobiliária manifesta-se em acordo a essa dinâmica urbana. Uma linguagem arquitetônica imagética, atrativa, à qual é atribuída um “efeito” positivo sobre as mudanças do seu entorno. Compreende-se a construção escolar como uma estratégia de criação de uma “imagem” de escola compatível ao “lugar” que está sendo criado, em sintonia à argumentação de Harvey (2005), às bordas da Cidade Olímpica.

É necessário compreender, a partir da criação e desenvolvimento de ações no âmbito do *Métropole Grand Paris* e integrante deste, do *Plaine Commune*, a reinterpretação do território da comuna de *Saint-Denis*, sob a ótica de um audacioso projeto de *marketing* urbano. A arquitetura e o urbanismo, por meio de grandes projetos de intervenção urbana, calcados em princípios comuns associados a todo um imaginário urbano inovador, futurístico e sustentável, são chamados a propor e executar “a imagem” dessa estratégia de competição interurbana, entre metrópoles e, acredita-se ser possível dizer, também mundial, visto que os projetos urbanos associados a megaeventos se situam na escala de atração mundial de investimentos. A pesquisa sinalizou que os investimentos massivos em arquitetura escolar na última década parecem relacionar-se à esta dinâmica, no caso de Planos como o PEI. Além disso, acredita-se que devem ser compreendidos em inter-relação com todos os demais projetos de intervenção urbana que definiram como alvo central as comunas do departamento à norte de Paris, com o

⁹³⁰ “La puissance de l’imagination nous permet de nous projeter dans ce que le site va devenir. Aujourd’hui la parcelle n’est que le redécoupage d’une partie de l’installation industrielle de EDF. En même temps, elle est symptomatique des nouveaux enjeux auxquels nous devons apporter une réponse. Située entre deux communes, elle est ce que nous ferons de demain” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p.).

⁹³¹ “De même le CDI est positionné de manière à être l’emblème extérieur du collège, tout en étant présent en permanences-lors de la circulation dans les couloirs” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p.).

⁹³² “Au nord-est, devant la vue lointaine et dégagée, il s’élève telle une proue qui regarde vers le lointain, en porte-à-faux sur le socle, dans lequel est logé symboliquement le CDI” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p.).

objetivo de alterar a visão de comunas como *Saint-Denis*, na qual está prevista a *Village olympique de Saint-Denis* aos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2024, a qual será situada nos arredores da *Cité du Cinéma*, exatamente em frente ao *Collège Dora Maar* estudado.

A pesquisa infere, portanto, que as realizações em termo de construção e modernização escolar são chamadas a integrar, em alguns casos, o rol de intervenções urbanas relacionadas à preparação aos grandes eventos. Se atuam no âmbito do *marketing* e competição urbana, supõem-se que são colonizadas por interesses e lógicas de financiamento e gestão do espaço empresariais, tendo como objetivos, paralelos ou não aos objetivos da educação nacional (expressos contemporaneamente em termos de capitalização humana), o lucro e aumento do poder de atratividade de investimentos mundiais, em termos dos capitais privados das empresas investidoras e construtoras.

4.5.5 As disputas em torno dos espaços físicos escolares

Se o mercado por detrás da educação não é novidade e se já foi explicitado por inúmeros pesquisadores citados no presente trabalho, um aspecto interessante visibilizado pelas incursões em campo em *Île-de-France* foi a percepção dos nichos de mercado relativos aos espaços físicos escolares, sobretudo o que diz respeito ao mobiliário escolar.

Durante visita ao *Salon Européen de l'Éducation - Salon de l'Étudiant - L'Aventure des Métiers* e ao *Salon de l'Onisep* e do *EducaTec EducaTice - Le salon professionnel de l'innovation éducative* foi possível observar a distinção entre públicos de cada evento (ambos foram realizados concomitantemente, em andares diferentes de um mesmo edifício do *Parc des expositions de la Porte de Versailles*). Se o primeiro se destinava aos estudantes, o segundo era endereçado às empresas, agentes públicos e também professores/funcionários das escolas, que poderiam investir nas propostas, produtos ou serviços apresentados.

Figura 233 | Estudantes entrando no Salon d'Orientation

Fonte: Autoria própria (2019). Observar nas portas a distinção entre os dois eventos realizados concomitantemente.

Dentre os estandes de empresas presentes no evento, destaca-se, relativo ao espaço físico escolar, uma empresa de mobiliário escolar, *IA France*, que apresentava um conjunto de

mobiliário denominado “*Le Programme 3.4.5*” “composto de mesas modulares para criar uma classe dinâmica” (IA FRANCE, [201-], On-line, tradução nossa⁹³³), cujas pretensões vão mais além: “O Programa 3.4.5, mobiliário comunitário/coletivo e profissional inovador com um design revolucionário, melhorando o desempenho e eficiência em ambientes de sala de aula e situações de trabalho em grupo” (IA FRANCE, [201-], On-line, tradução nossa⁹³⁴).

Figura 234 | Mobiliário do “*Le Programme 3.4.5*” da empresa IA France

Fonte: IA France, ([201-], On-line).

⁹³³ “[...] composé de tables modulables pour créer une classe dynamique” (IA FRANCE, [201-], On-line).

⁹³⁴ “Le Programme 3.4.5, mobilier de collectivité et professionnel innovant avec un design révolutionnaire, améliorant les performances et l’efficacité dans les environnements de classe et les situations de travail en groupes” (IA FRANCE, [201-], On-line).

Figura 235 | Configurações de mobiliário do "Le Programme 3.4.5" da empresa IA France

Gamme *Collège - Lycée - Université*

Plateaux standard

Plateaux PMR*

Pieds** :

Couleurs :

- 60 couleurs disponibles pour les plateaux
- 5 couleurs disponibles pour les chants
- 46 couleurs disponibles pour les pieds

Matériaux :

- Plateau stratifié sur les 2 faces, épaisseur 21 mm ou mélaminé 19 mm (option de personnalisation des plateaux)
- Pieds: tube époxy
- Chant polypropylène 2 mm

*Personnes à mobilité réduite, uniquement disponible en T6
**Dimension totale avec plateau

L'Intégrale d'Agencement

- Rue Pré Gaut / 73420 VOGLANS
- Tél. 04 79 54 56 15 / Fax 09 70 61 29 03
- contact@ia-france.fr / www.ia-france.fr

Siren 453804726 TVA : FR81453804726 RCS Chambéry

© EFFET BOOMERANG COMMUNICATION

Marque déposée.

Fonte: IA France, ([201-],On-line).

O evento também contou com uma conferência da EducPros⁹³⁵, intitulada *“Nouveaux environnements d'apprentissage, quel impact sur les pédagogies?”*⁹³⁶. Por meio do programa da conferência descrito no site enunciam-se os questionamentos face à tradicional sala de aula e também aos sentidos possíveis das propostas arquitetônicas:

- Como é uma sala de aula ou um campus em 2020? O anfiteatro e a tradicional sala de aula [sobre]viveram?
- Com o que arquitetos e designers sonham? (espaços modulares, espaços de convivência, novos materiais, mobiliários móveis, iluminação, conectividade ...)
- Os avanços em ergonomia e conforto ajudam a aprender melhor?
- E quanto à contribuição das novas tecnologias? (quadros interativos, vídeo, ensino à distância, interatividade, etc.) (L'ÉTUDIANT EDUCPROS, 2019, On-line, tradução nossa⁹³⁷).

Percebe-se que a discussão gira em torno de questões relativas aos espaços das salas de aula, à ambientação e mobília dos espaços de ensino, a questões de conforto e ergonomia e à inserção de tecnologias no ambiente escolar. As relações de ensino e aprendizagem e de convívio, se comparecem, não são a tônica de um quadro geral que parece descrever mais os componentes/instrumentos de uma vitrine escolar do que o espaço de ensino em si.

Também no site do EducPros consta publicação de fevereiro de 2019 intitulada *“Les learning labs à l'âge de la maturité”*⁹³⁸, no qual é descrita a difusão dos *“learning lab”*, laboratórios de aprendizagem, em Universidades francesas.

[...] os responsáveis pelos *learning labs* (ou laboratórios de aprendizagem) têm uma pequena brincadeira: dizem ironicamente que colocaram "rodinhas" sob todos os móveis: cadeiras, mesas, divisórias... Porque a rodinha se tornou o símbolo involuntário da “aparelhagem” dos primeiros laboratórios de aprendizagem, esses espaços um pouco particulares que certas universidades e grandes escolas abrigam, mas também centros de treinamento, equipados para receber cursos, seminários, os chamados *workshops* "inovadores", cuja pedagogia é inevitavelmente "ativa" (CHABOD-SERIEIS, 2019, On-line, tradução nossa⁹³⁹).

Justamente as carteiras com rodinhas (que também foram vistas em estande do *Salon de l'Onisep* e do *EducaTec EducaTice- Le salon professionnel de l'innovation éducative*) foram orgulhosamente apresentadas por funcionário da direção do *Lycée International d'Est Parisien*,

⁹³⁵ Empresa privada que há uma década lançou página web gratuita *“d'actualité et de services dédié aux professionnels de l'éducation et de l'enseignement supérieur”* (EDUCPROS, [201-], On-line). O lema da empresa segundo perfil do LinkedIn é *“L'actualité du Monde de l'Éducation en temps réel”* (EDUCPROS, [201-], On-line).

⁹³⁶ Tradução própria: "Novos ambientes de aprendizagem, que impacto sobre as pedagogias?".

⁹³⁷ “- A quoi ressemble une salle de classe ou un campus en 2020 ? L'amphi et la salle de classe traditionnels ont-ils vécu?"

- A quoi rêvent les architectes et les designers? (espaces modulaires, espaces de vie, nouveaux matériaux, mobilier mobile, éclairage, connectivité...)

- Les progrès de l'ergonomie et du confort aident-ils à mieux apprendre?

- Quid de l'apport des nouvelles technologies ? (tableaux interactifs, vidéo, enseignement à distance, interactivité, etc.)" (L'ÉTUDIANT EDUCPROS, 2019, On-line).

⁹³⁸ Tradução própria: "Laboratórios de aprendizagem na idade da maturidade".

⁹³⁹ “[...] les responsables de learning labs (ou laboratoires d'apprentissage) ont une petite blague : ils disent avec ironie qu'ils ont mis des ‘petites roulettes’ sous tous les meubles : chaises, tables, cloisons... Parce que la petite roulette est devenue le symbole involontaire de la gadgétisation des premiers learning labs, ces espaces un peu particuliers qu'abritent certaines universités et grandes écoles, mais aussi des centres de formation, équipés pour accueillir des cours, des séminaires, des ateliers dits ‘innovants’, dont la pédagogie est forcément ‘active’” (CHABOD-SERIEIS, 2019, On-line).

enquanto instrumento de inovação e dinamização de uma das salas de aula do estabelecimento (cada cadeira custando por volta de 150 euros representava à escola um custo de aproximadamente 20.000 euros para mobiliar uma sala).

Figura 236 | Carteiras escolares rolantes no EducaTec EducaTice- Le salon professionnel de l'innovation éducative

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 237 | Carteiras escolares rolantes no Lycée International d'Est Parisien

Fonte: Autoria própria (2019).

A compra destas cadeiras, assim como a mudança do mobiliário e ambientação de outra sala de aula (constituída de duas salas de aula comunicáveis e integradas) resultaram de

proposições de espaços de aprendizagem modulados ou inovadores por parte dos professores do *Lycée*. A proposta da segunda sala de aula foi lançada por uma jovem professora de literatura inglesa, a qual explicou que a ideia era borrar os espaços da casa e da escola, qualificados como espaços de aprendizagem semelhantes. Enquanto um dos espaços era conformado por carteiras convencionais, o segundo espaço, cuja porta permanecia aberta, apresentava carteiras com computadores, espaços com mesas centrais e assentos de bolas de ginástica (a professora explicou que a ideia do uso dessas bolas veio de um estudo canadense) além de um espaço de trabalho em grupo mais informal, com uma espécie de sofá.

Figura 238 | Sala de aula com especial proposta de organização espacial no Lycée International d'Est Parisien

Fonte: Autoria própria (2019).

O vice-diretor do estabelecimento também ressaltou a iniciativa do *Lycée* em proporcionar espaços passíveis de múltiplas utilizações, citando a espécie de mesa móvel (os alunos devem sentar-se em uma das partes de modo que a outra extremidade da mesa fique fixa, na altura de uma mesa) disponível no saguão de entrada da escola, de modo que os estudantes possam utilizá-las com seus computadores nesse espaço de uso comum da escola.

Figura 239 | Mesa móvel disponível para utilização no hall de entrada do Lycée International d'Est Parisien

Fonte: Autoria própria (2019).

A constituição de várias ambiências em uma mesma sala de aula também é a tônica do *Future Classroom Lab*, em Bruxelas. Tomou-se conhecimento desse Laboratório durante participação no evento *49th Annual Meeting of the International Society of Educational Planning* (2019) por meio de indicação de pesquisadoras e professoras portuguesas, que haviam

apresentado trabalho integrante do plano de modernização das escolas de ensino secundário de Portugal, realizado pela Parque Escolar.

O *Future Classroom Lab* é um espaço de ensino elaborado pelo *European Schoolnet*, uma rede de 34 Ministérios da Educação Europeus fundada em 1997 e sediada em Bruxelas, Bélgica. O objetivo declarado da rede é o de auxiliar o uso de tecnologias e o desenvolvimento de inovações na educação para os principais interessados dentre os quais Ministros de Educação, escolas, professores, pesquisadores e denominados parceiros da indústria (EUROPEAN SCHOOLNET, [201-], On-line). Tal rede têm influenciado, para além da concepção pedagógica, também a concepção do espaço físico das salas de aula ditas do futuro/do século XXI a partir da criação, em 2012, do citado *Future Classroom Lab*, espaço de aprendizagem considerado como exemplo seguido e difundido em muitos países, como evidenciado pelos funcionários entrevistados. A sala divide-se em distintos espaços de aprendizagem, cada um com mobiliários e configurações diferenciadas, a fim de permitir diversas atividades concomitantemente, como por exemplo, espaço para instrução/aula teórica, espaço de realidade aumentada, espaço FabLab, espaço para atividades manuais/não tecnológicas, arquivancada para atividades de exposição/apresentação.

Figura 240 | A carteira com rodízios no *Future Classroom Lab*: mobiliário comum ao Lycée International.

Fonte: Autoria própria (2019).

As diferentes qualificações do espaço são denominadas “*learning zones*”⁹⁴⁰ e cada zona de aprendizagem permite, segundo a proposta, diferentes atividades de aprendizagem. O *Future Classroom Lab* é constituído de 6 zonas de aprendizagem, as quais *Interact* (Interagir), *Exchange* (partilhar), *Investigate* (investigar), *Create* (criar), *Present* (apresentar), *Develop* (desenvolver) (EUROPEAN SCHOOLNET, 2016, On-line).

No *Future Classroom Lab* são ministrados cursos e *workshops* para professores e outros

⁹⁴⁰ Vide vídeo a respeito das zonas de aprendizagem do Laboratório: *Future Classroom Lab - Learning zones* (EUROPEAN SCHOOLNET, 2012, On-line).

agentes vinculados à educação de diversos países⁹⁴¹, a fim de incentivá-los a refletir sobre o processo de ensino, as novas pedagogias e sobre os espaços compatíveis a esses usos contemporâneos. Nas paredes estão dispostos vários painéis com as “competências” a serem desenvolvidas em cada “zona”, o que os funcionários da rede explicaram ser como lembretes aos professores das competências que devem desenvolver em seus alunos. Sua presença incentivaria, ao menos na justificativa dada pelos dois funcionários que conduziram a visita, a reflexão dos professores sobre sua atuação no que tange tais competências. A lógica das competências, para além de impactar os currículos e relações pedagógicas, orienta a conformação dos espaços escolares e paira sobre todas as paredes, como lembrete da transformação em curso nas escolas e na educação de modo geral.

Figura 241 | Espaço de aprendizagem com impressoras 3D e equipamentos robóticos no Future Classroom Lab

Fonte: Autoria própria (2019).

⁹⁴¹ Ressalta-se que os cursos dependem de um alto investimento dos participantes. Questionados a respeito, os funcionários que guiaram a visita ao espaço responderam que alguns professores/funcionários têm sua participação financiada pelo programa Erasmus, ou pelo Ministério de Educação do país de origem (no caso de funcionários públicos), ou ainda pela própria escola em que trabalham.

Figura 242 | Espaço de aprendizagem com arquibancada e televisão no Future Classroom Lab

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 243 | Future Classroom Lab

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 244 | Sala de reuniões no Future Classroom Lab

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 245 | Configurações do mobiliário escolar no Future Classroom Lab

Fonte: Autoria própria (2019).

A arquitetura da sala em que esse laboratório foi criado não tem nada de inusual, exceto o tamanho. A grande sala, de pé-direito convencional, com janelas regulares (ainda que em maior número do que convencionalmente, algo que aproximaria o espaço sobretudo dos edifícios corporativos/de escritórios), em um edifício de sete andares que abriga outros

Institutos e escritórios de serviços ligados à União Europeia (os demais edifícios da Comissão Europeia estão localizados nas quadras do entorno). O que o difere de qualquer sala de aula convencional não são características arquitetônicas, mas sobretudo o mobiliário (constituído de peças coloridas, com rodízios ou com outras possibilidades de movimentação, alguns com design diferente, outros que permitem a união de carteiras em círculos) e a inserção de equipamentos tecnológicos (projetor, computadores, televisão inteligente, impressora a laser, equipamentos de realidade virtual).

A ênfase dada à inserção de ICT (*information and communication technology*) nos espaços de ensino condiz com os estudos e programas desenvolvidos na última década pela Comissão Europeia, como o *“The Survey of Schools: ICT in education”*, estudo demandado em 2011 pela Comissão Europeia⁹⁴², e o *“2nd Survey of Schools: ICT in Education”* (2019)⁹⁴³. Destaca-se que o segundo objetivo dessa pesquisa foi o de projetar “um modelo conceitual para uma ‘sala de aula altamente equipada e conectada’ (HECC), definindo três cenários⁹⁴⁴ de um HECC e estimando os custos para equipar e conectar uma sala de aula média da União Europeia com componentes avançados do modelo HECC” (EUROPEAN COMMISSION, 2019b, On-line, tradução nossa⁹⁴⁵). Os itens que compõem o terceiro cenário, o mais avançado, teve como uma das referências principais o *Future Classroom Lab* (EUROPEAN COMMISSION, 2019a, p.32). Os resultados de custo previsto por aluno por ano para que uma sala comum de um país da União Europeia fosse equipada e conectada segundo o modelo apresentado (HECC) estaria entre 224-536 euros. Em 2018 a Comissão Europeia também adotou um plano a fim de auxiliar pessoas, instituições educacionais e sistemas educacionais na melhor utilização de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem, inclusive no desenvolvimento de “competências digitais” (EUROPEAN COMMISSION, 2019b, On-line).

Um aspecto interessante é que apesar de ser modelo de sala de aula, aplicável em países de toda a Europa⁹⁴⁶, o *Future Classroom Lab* de Bruxelas recebe em sua maioria adultos. Um dos funcionários inclusive comentou se tratar de um espaço concebido para adultos e que muitos professores participantes dos cursos aí oferecidos admitem que teriam receio de deixar seus alunos em um espaço assim, por medo de quebrarem/estragarem objetos/mobiliário que compõem o espaço. Apesar disso, o funcionário afirmou que já receberam alunos (crianças) e que esses pareceram gostar muito do ambiente, se engajando nas atividades.

É importante ressaltar que as experiências de espaços de ensino inovadores aqui relatadas concernem sobretudo as salas de aula. Os espaços de convivência, os espaços comuns, não são trabalhos para além da sala de aula. A sala de aula parece ter que agregar a convivência

⁹⁴² Vide Wastiau et al. (2013).

⁹⁴³ Vide European Commission (2019a, 2019b).

⁹⁴⁴ “The entry level scenario outlines the minimum and essential components of a HECC. The advanced scenario further advances the entry level scenario, e.g. by entailing more advanced digital equipment, as well as a greater number of teachers’ professional development activities and access to paid-for contents. The cutting-edge level is a further advanced scenario in relation to network requirements, it also includes a greater variety of digital equipment and increased opportunities for face-to-face professional development for teachers, and leadership training” (EUROPEAN COMMISSION, 2019b, On-line).

⁹⁴⁵ “[...] a conceptual model for a ‘highly equipped and connected classroom’ (HECC), defining three scenarios of a HECC and estimating the costs to equip and connect an average EU classroom with advanced components of the HECC model” (EUROPEAN COMMISSION, 2019b, On-line).

⁹⁴⁶ Em matéria de março de 2019 na página web do Abecedário da Educação, de Portugal, afirmava-se a existência de mais de 30 escolas desenvolvendo experiências similares no país (ABECEDÁRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, On-line). Já em publicação do *European Schoolnet*, de dezembro de 2019, destacava-se a existência de cerca de 150 laboratórios em funcionamento ou em implementação apenas em Portugal, afora outros quase 40 laboratórios na Europa e no mundo (ATTEWELL, 2019).

para dentro de si, como uma das zonas de aprendizagem (*Exchange*). Portanto, como uma atividade necessariamente produtiva, não mais desinteressada como poder-se-ia supor serem os usos dados a um pátio/espço de recreio. Nessa lógica, o que seria uma escola? Seria uma junção de salas de aula que constituem, individualmente, um pequeno universo independente, completo, no qual todas as atividades de formação se realizariam?

A ideia de uma escola constituída de salas desse porte não seria justamente o oposto da concepção de escolas públicas referenciais do Brasil, como as escolas desenvolvidas durante o PAGE e da Escola Classe de Salvador, nas quais os espaços de recreio, de convívio adquiriram importância muitas vezes preponderante ao das próprias salas de aula?

Interessa colocar o questionamento frente ao sentido dessas experiências consideradas como explorações de ambientes escolares inovadores, visto que as salas observadas no *Lycée International* e no *Future Classroom Lab* de Bruxelas além das experiências relatadas por pesquisadores no evento “49th Annual Meeting of the International Society of Educational Planning” (outubro de 2019, em Lisboa) representam intervenções na ambientação/mobiliário das salas, sem propor modificações ou alterar de fato a arquitetura escolar⁹⁴⁷.

Neste evento acadêmico, Andreas Hammon (Arquiteto e “desenvolvedor” de escolas) e Petra Regina Moog (Professora, Consultora e treinadora escolar) apresentaram trabalho intitulado “*Learning-SPACE-Lab: An interdisciplinary setting to ‘update’ learning spaces by co-creating and prototyping*”⁹⁴⁸, no qual relaram o projeto “*Learning-SPACE-Lab*” desenvolvido em um conjunto de escolas alemãs com cooperação de cinco universidades da Alemanha, Áustria, Itália e Suíça (Alanus Hochschule (D), Bozen (I) University of Innsbruck (A), University of Arts Linz (A), FHNW (CH)). Apropriando-se do discurso das competências e das novas pedagogias (“*learning by doing*”, “*method of action learning*”, desafios, desenvolvimento de projetos e resolução de problemas) definem o projeto como uma estratégia interdisciplinar que busca adaptar os espaços arquitetônicos escolares às novas demandas pedagógicas:

Um *Learning-SPACE-Lab* combina aprendizagem e espaço num ambiente especial interdisciplinar de ensino e aprendizagem para estudantes de arquitetura e pedagogia: numa escola de projeto, que pretende adequar as suas necessidades pedagógicas do século XXI ao ambiente espacial dos seus edifícios dos séculos XIX ou XX, os estudantes trabalham em conjunto com alunos e professores num processo co-criativo (HAMMON; MOOG, 2019, p. 35, tradução nossa⁹⁴⁹).

Nos últimos seis anos desenvolveram mais de 20 projetos na Alemanha, Áustria, Suíça e Itália, com o modelo de *workshops* realizados em escolas, com duração de cinco dias e envolvendo alunos e professores das escolas além de alunos universitários (de cursos de artes,

⁹⁴⁷ Outro exemplo interessante da independência das atividades ou dinâmicas escolares frente a espaços escolares considerados inovadores (embora no discurso espaço arquitetônico e pedagogia sejam apresentados como dependentes) é a Escola da Ponte em Portugal. Esta escola – que apesar de não integrar o campo da produção pública escolar – localiza-se em um edifício de um conjunto de três edifícios muito similares, sendo que dois abrigam outra escola, com concepção pedagógica tradicional. O que difere o espaço físico da Escola da Ponte em relação à escola contígua são divisórias de correr entre salas de aula e a ambientação dos espaços de forma mais livre, nas salas de aula e também nos espaços de estar/convívio. Essa escola foi visitada durante período de intercâmbio de pesquisa de Iniciação Científica realizado na Faculdade de Arquitectura do Porto entre os meses de novembro 2016-janeiro 2017.

⁹⁴⁸ Tradução própria: “*Learning-SPACE-Lab: Um ambiente interdisciplinar para ‘atualizar’ espaços de aprendizagem através da co-criação e prototipagem*”.

⁹⁴⁹ “*A Learning-SPACE-Lab combines learning and space in a special interdisciplinary teaching and learning setting for students of architecture and pedagogic: at a project school, which intends to fit their 21st century pedagogical needs with the spatial surroundings of their 19th or 20th century buildings, students work together with pupils and teachers in a co-creative process*” (HAMMON, MOOG, 2019, p. 35).

design, projeto, arquitetura e pedagogia). Durante *workshops* realizam a análise do que poderia ser feito no espaço visando a “adequação” às novas demandas pedagógicas, desenvolvem as ideias, realizam modelos e constroem protótipos 1:1 das propostas (percebe-se a escala do mobiliário das soluções apresentadas). Posteriormente testam os protótipos e o projeto é finalizado com uma apresentação à assembleia escolar, incluindo pais, imprensa e convidados oficiais. Objetiva-se o “empoderamento” dos agentes escolares e justifica-se o espaço escolar como forma de estabelecer uma interligação entre saber e fazer (HAMMON; MOOG, 2019)⁹⁵⁰. Nesse sentido, apresentaram um exemplo de intervenção realizada em uma escola, em conjunto com os alunos, em que desenvolveram e executaram uma ampla rede no espaço comum da escola, como que uma forma de criação e utilização de um pavimento superior (ou meio nível superior) ao solo.

Ressaltaram o efeito de tais experiências em todo o “sistema” escolar: “escolas de projeto, ensino superior, municipalidade, gestão escolar e autoridades escolares” (HAMMON; MOOG, 2019, p. 35, tradução nossa⁹⁵¹). Além disso, afirmaram que estes projetos permitem repensar os tradicionais modelos de relação entre pedagogia e arquitetura e reduzem a “resistência às mudanças”: “Além disso, a atmosfera experimental do laboratório e a conexão simultânea do desenvolvimento da escola/ensino e espaço/arquitetura abre discussões e permite repensar os modelos tradicionais. Ademais, a resistência contra as mudanças parece ser reduzida” (HAMMON; MOOG, 2019, p. 35, tradução nossa⁹⁵²).

Parece bastante crítico definir tais ações pontuais como elaboradoras de espaços de aprendizagem inovadores, como afirmado pelos citados autores (informação verbal)⁹⁵³. As demandas pedagógicas vinculadas à lógica das competências não são colocadas em questão por tais iniciativas. A arquitetura escolar deve apenas “adaptar-se” ao que está sendo “revolucionado” e reduzido em termos pedagógicos. Interpreta-se que desta forma, a arquitetura desempenha um papel de validação espacial das transformações pedagógicas e curriculares em curso, despolitizando a discussão a respeito da relação entre espaço e formação e restringindo suas ações à escala do mobiliário ou intervenções do ponto de vista de organização do espaço.

Em uma segunda apresentação dos mesmos autores, no citado evento, intitulada “*Designing and creating innovative learning spaces*” estes abordaram projetos realizados em escolas com espaços físicos históricos, em que os extensos corredores foram pensados para tornarem-se “espaços de aprendizagem”, tendo como um dos exemplos novamente a utilização de redes. A justificativa desta reflexão a respeito de “antigos” espaços escolares, ainda em uso, repousa nas novas demandas pedagógicas, segundo os autores:

Os edifícios escolares no século XXI necessitam de ambientes de aprendizagem físicos, sociais e digitais que sejam flexíveis na sua utilização e que possam ser co-projetados e rearranjados pelos seus utilizadores, tanto pelo pessoal docente como pelos alunos e estudantes. Os edifícios escolares modernos apresentam uma composição

⁹⁵⁰ “The special public presentation supports school development by emphasizing objectives and leads to empowerment of not only the school leaders, but also the pupils and their teachers. Thus, the concept of Learning-SPACE-Lab facilitates the bridging of the ‘knowing-doing gap’ (SCHARMER, 2019)” (HAMMON; MOOG, 2019, p. 35).

⁹⁵¹ “[...] project schools, higher education, municipality, school management, and school authorities” (HAMMON; MOOG, 2019, p. 35).

⁹⁵² “Furthermore, the experimental atmosphere of the lab and the simultaneously connection of development of school/teaching and space/architecture opens discussions and enables rethinking of traditional models. Additionally, resistance against changes seems to be reduced” (HAMMON; MOOG, 2019, p. 35).

⁹⁵³ Informação fornecida por Hammon e Moog durante 49th Annual Meeting of the International Society for Educational Planning, ocorrido entre os dias 15 e 18 de outubro de 2019 em Lisboa.

pedagógica inteligente de compartimentos e espaços de aprendizagem inovadores que são sustentáveis, inovadores e flexíveis para se adaptarem a potenciais mudanças didáticas nos próximos 50 anos (MOOG; HAMMON, 2019, p. 76, tradução nossa⁹⁵⁴).

As palavras de ordem aos espaços de educação do século XXI parecem ser flexibilidade, adaptabilidade e inovação.

Além disso, os autores abordaram a reflexão sobre o conceito do “*space as 3rd teacher*” (MOOG; HAMMON, 2019, p. 77, tradução nossa), inspirado na filosofia educacional e pedagogia Reggio Emilia, desenvolvida pelo pedagogo Loris Malaguzzi juntamente com pais da cidade Reggio Emilia e entorno, na Itália no pós-guerras. Sem aprofundar a questão, interessa ressaltar que se trata de uma pedagogia que assume o aprendizado pela experiência, o foco no aluno, a ênfase no ambiente de ensino como influenciador das relações pedagógicas, e a valorização da exploração, descoberta e jogo. O espaço visto como convite/provocação à interação e à descoberta e a atenção às cores e materiais que constroem o espaço são considerados de grande importância por tal pedagogia (STRONG-WILSON; ELLIS, 2007). Não à toa, essa retomada parece alinhar-se a algumas das discussões sobre os espaços de ensino contemporâneos, como observado no *Future Classroom Lab* e nas experiências compartilhadas neste evento acadêmico.

Em outra apresentação do mesmo evento, Grètė Brukštutė, estudante de doutorado em Arquitetura na *Vilnius Gediminas Technical University* (Lituânia), abordou os espaços arquitetônicos correspondentes ao ensino contemporâneo, com o trabalho intitulado “*Physical references for modern educational space*” (Tradução nossa: “Referências físicas para o espaço educativo moderno”). No resumo de seu trabalho observou-se a pretensão em abordar como os espaços poderiam tornar-se fisicamente flexíveis, funcionais, dinâmicos, enfim, adequados aos objetivos educacionais contemporâneos:

O espaço educativo que corresponde às disposições de aprendizagem contemporânea é a questão mais importante na arquitetura escolar. Diz-se que se os espaços escolares encontram a pedagogia então temos bons resultados escolares, experiências escolares ricas, memoráveis, significativas e agradáveis. Aqui estão muitas referências sobre o que deve ser o espaço escolar: os espaços escolares devem estimular os alunos, promover as relações uns com os outros e com os professores, os espaços escolares devem ser dinâmicos, abertos, flexíveis e funcionais. Mas ninguém diz como podemos alcançar estes objetivos com medidas físicas. Se os espaços escolares devem ser flexíveis, como é que devem ser? Que medidas físicas precisamos usar se queremos um espaço flexível? (BRUKŠTUTĖ, 2019, p. 37, tradução nossa⁹⁵⁵).

Além disso, é relevante observar a associação entre arquitetura escolar-pedagogia como fator necessário aos “bons resultados escolares”.

Durante apresentação, a autora utilizou-se de um quadro para abordar as demandas educacionais contemporâneas e as características espaciais que correspondem a tais demandas, atentando-se às múltiplas áreas de aprendizado. A pesquisadora destacou que a educação

⁹⁵⁴ “School buildings in the 21st century need physical, social and digital learning environments that are flexible in their use, and that can be co-designed and rearranged by their users teaching staff as well as pupils and students. Modern school buildings present an intelligent pedagogical driven composition of compartments and innovative learning spaces that are sustainable, innovative, and flexible to be able to adapt to potential didactical changes in the coming 50 years” (HAMMON; MOOG, 2019, p. 76).

⁹⁵⁵ “The educational space which correspond contemporary learning provisions is the most important thing in school architecture. It is said that if school spaces meet pedagogy than we have a good students results, rich, memorable, meaningful, enjoyable school life experiences. Here are many references what school space should be: school spaces must stimulate students, promote relationships with each other and with teachers, school spaces must be dynamic, open, flexible and functional. But nobody says how we can reach these purposes with physical measures. If school spaces should be flexible so how it look like? What physical measures we need to use if we want flexible space?” (BRUKŠTUTĖ, 2019, p. 37).

contemporânea deveria prover espaços multifuncionais, com áreas comuns para lazer, comunicação, alimentação/lanche, aprendizado, a fim de favorecer a sociabilidade, a cooperação e a comunicação entre os estudantes. Também ressaltou a importância de espaços que permitam o uso também da comunidade escolar, como biblioteca, áreas de esporte e salas com equipamentos tecnológicos.

Quanto aos espaços de relação com o professor, apresentou um diagrama com as diversas formas de arranjo de mobiliário em uma sala de aula, de acordo com distintas modalidades de ensino (*"modalities of learning"*). No diagrama foram apresentadas 18 maneiras de organizar o mobiliário em sala de aula, divididas em 3 grandes campos de modalidades de ensino: a. Aprendizado coletivo/*Campfires*⁹⁵⁶ (1. Formato de aula expositiva, com cadeiras individuais em semicírculos concêntricos, com o professor ao centro; 2. Apresentação, com mesas coletivas paralelas, com cadeiras voltadas para a frente, onde se encontra a lousa/tela expositiva; 3. *"Performance-based learning"*; 4. Instrução em *"seminar-style"*, com disposição das carteiras em U, por exemplo; 5. *"Storytelling"* com assentos no chão; 6. Ensino em equipe, com alunos em carteiras em dupla, voltadas à frente); b. Aprendizado em grupo/ *"Watering holes"*⁹⁵⁷ (7. *"Peer tutoring"*, com alunos em carteiras em duplas, espalhadas pela sala e o professor se movendo entre eles; 8. Trabalho colaborativo em equipe em pequenos e médios grupos; 9. *"Project-based learning"*; 10. *"Hands on project-based learning"*; 11. *"Naturalist learning"*, para aulas ao ar livre, em áreas arborizadas; 12. *"Social/emotional learning"*); c. Aprendizado individual/*"Caves"*⁹⁵⁸ (13. Estudo independente, com carteiras isoladas dispersas na sala de aula; 14. *"One-on-one learning with the teacher"*; 15. *"Technology based learning with mobile computers"*; 16. Ensino a distância; 17. *"Research via the Internet with wireless networking"*; 18. *"Art-based learning"*)(informações verbais e visuais)⁹⁵⁹. Releva-se que algumas destas formas de organização do espaço em sala de aula demandam, para além do mobiliário, infraestrutura mais específica, como bancadas com lavatórios (modalidades de ensino 9, 10, 18), ou equipamentos eletrônicos, como computadores/laptops (com acesso à internet) (modalidades de ensino 16 e 17).

Percebe-se que, embora assumam a busca por criar espaços educacionais "inovadores" para as concepções pedagógicas contemporâneas, as iniciativas repousam quase que exclusivamente em uma reinterpretação de mobiliário e em distintas formas de disposição deste em sala de aula. Afinal, parece que é a sala de aula que deve mostrar-se adaptável, flexível, alterável de acordo com a "competência" a ser trabalhada com os alunos. Observa-se que os arquitetos têm abordado tal questão sem ponderar que a grande inovação não é no espaço, mas sim na redução da formação às competências "empregáveis".

Durante Mesa Redonda "Escola republicana x Escola de mercado: o modelo neoliberal de educação" integrante do 1º Seminário Internacional de Educação da USP "A Escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios" (2019), tomou-se conhecimento da pesquisa do Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos), o qual atentou, partindo da perspectiva da

⁹⁵⁶ Denominação utilizada para se referir a espaços de aprendizado em salas de aula contemporâneas para uso coletivo, para que alunos e professores possam sentar-se próximos e ouvir uns aos outros.

⁹⁵⁷ Denominação utilizada para se referir a espaços de aprendizado em salas de aula contemporâneas que permitam aprendizado em duplas ou pequenos grupos.

⁹⁵⁸ Denominação utilizada para se referir a espaços de aprendizado em salas de aula contemporâneas para uso individual, para aprendizado e reflexão independente.

⁹⁵⁹ Informação fornecida por Brukštutė durante *49th Annual Meeting of the International Society for Educational Planning*, ocorrido entre os dias 15 e 18 de outubro de 2019 em Lisboa, por meio de apresentação oral e de slides.

educação, ao papel que a arquitetura poderia desempenhar frente à concepção da “escola do futuro”. Dentre um dos investimentos associados à ideologia educativa no neoliberalismo, baseada no “culto à inovação”, destacou a difusão de métodos que visam sancionar uma nova sala de aula. Citou, nesse sentido, Rolf Faste⁹⁶⁰, da *Stanford University*, e sua contribuição ao design organizacional e educacional.

A maior contribuição de tal apresentação foi a associação da arquitetura escolar à economia da experiência (informação verbal)⁹⁶¹, conceito descrito pela primeira vez em artigo de B. Joseph Pine II e James H. Gilmore (1998), que posteriormente resultou no livro *“The Experience Economy”* (1999). A arquitetura escolar associada a tal termo significaria pensar o desenvolvimento do espaço de formação como proporcionador de “experiências”, que adquirem sentido em um mercado educacional em formação.

Retoma-se citação de Crawford (2004): “Se a mercadoria não é mais dominante, isso se deve ao fato de os produtos à venda não terem mais a importância que tinham antes, uma vez que a história, a tecnologia e a arte, como apresentadas no museu, se tornaram itens de consumo” (CRAWFORD, 2004, p.43, tradução nossa⁹⁶²). Resta o questionamento, em ressonância à argumentação da autora, se também as experiências nos espaços educacionais “inovadores” não se tornaram itens de consumo, segundo a lógica da economia da experiência.

Destaca-se que, se tais discussões a respeito dos espaços físicos para a escola do século XXI parecem muito distante da produção escolar pública no Brasil – encontrando similaridades sobretudo com a produção escolar privada –, constitui um debate internacional aberto, validado e difundido por meio da ação de organizações internacionais como a OECD e o *European Schoolnet*. Além disso, percebe-se que tem povoado os círculos de discussão da categoria dos profissionais de arquitetura, sem a devida crítica.

Nos diagramas a seguir buscou-se explicitar as reflexões expostas ao longo do texto, a respeito das relações entre os campos do trabalho, da educação/pedagogia e da arquitetura.

⁹⁶⁰ Designer norte-americano que teve grande contribuição à prática de design criativo, o “*design thinking*”.

⁹⁶¹ Informação fornecida por Roberto Rafael Dias da Silva durante apresentação no 1º Seminário Internacional de Educação da USP “A Escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios”, realizado entre os dias 26-29 de agosto de 2019 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

⁹⁶² “*Se las mercancías han dejado de ser lo dominante, ello es debido a que los productos en venta ya no tienen la importancia que tenían antes, puesto que la historia, la tecnología y el arte, tal como son presentados en los museos, han pasado a ser artículos de consumo*” (CRAWFORD, 2004, p.43).

Figura 246 | Diagrama a respeito das relações entre os campos do trabalho, da educação/pedagogia e da arquitetura

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 5| Quadro a respeito das transformações cruzadas entre os campos do trabalho, da educação/pedagogia e da arquitetura

CAMPO DE TRANSFORMAÇÃO	TRABALHO	EDUCAÇÃO/PEDAGOGIA	ARQUITETURA
CARACTERÍSTICAS, TRANSFORMAÇÕES	ALTA DEMANDA DE QUALIFICAÇÃO, POR TODA A VIDA; AUTONOMIA	"APRENDER A APRENDER"	ESPAÇOS FLEXÍVEIS, ADAPTÁVEIS, ESPAÇOS DE AUTONOMIA DO ALUNO
	PRECARIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO RISCO, INSTABILIDADE, DESEMPREGO	INOVAÇÃO, CRIATIVIDADE, "RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS"; ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	ESPAÇOS FLEXÍVEIS, ADAPTÁVEIS, ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS
	FORMA "EMPRESA"	ESPÍRITO EMPREENDEDOR	LIMITES BORRADOS ENTRE FORMAÇÃO-TRABALHO, ENTRE CAMPO DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA E DE ATUAÇÃO DE PARCERIAS EMPRESARIAIS
	CAPACIDADES DE COMPREENSÃO E UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	FORMAÇÃO UTILIZANDO TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	ESPAÇOS DIGITAIS, ALTAMENTE EQUIPADOS COM DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS
	COMPETIÇÃO, DESEMPREGO, EXIGÊNCIA DE CRESCENTE QUALIFICAÇÃO	BUSCA PERMANENTE POR EXCELÊNCIA	ALTO INVESTIMENTO NOS ESPAÇOS FÍSICOS; ASPECTO INOVADOR E TECNOLÓGICO; POLOS/CLUSTERS DE EXCELÊNCIA
	RESPONSABILIZAÇÃO INDIVIDUAL, DESMANTELAMENTO DOS DIREITOS TRABALHISTA E DOS ESTADOS FORDISTAS	ENGAJAMENTO, MOTIVAÇÃO, COMPROMETIMENTO, "ESPÍRITO DE INICIATIVA"	ESPAÇOS DE AUTONOMIA DO ALUNO, ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS
	LÓGICA DO MERCADO GENERALIZADA; EMPREGABILIDADE	MERCADO EDUCACIONAL; CAPITALIZAÇÃO HUMANA	ECONOMIA DA EXPERIÊNCIA; ESPAÇOS PERFORMÁTICOS/BONS RESULTADOS
	INDICADORES DE PERFORMANCE; METAS	AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS; INDICADORES DE RESULTADOS EDUCACIONAIS	AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS; CERTIFICAÇÕES; AVALIAÇÃO DA PERFORMANCE DOS EDIFÍCIOS (EX: SUSTENTABILIDADE) E DE COMO CONTRIBUEM AOS BONS "RESULTADOS" PEDAGÓGICOS/"SUCESSO ESCOLAR"

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Interlocuções da arquitetura escolar com a forma empresa

Retomando o princípio enformador da sociedade baseado na "multiplicidade e na diferenciação das empresas" (FOUCAULT, 2008a, p.204), descrito por Foucault, parece ser possível fazer algumas observações a respeito do que a arquitetura escolar observada nos dois contextos analisados parece sinalizar.

A política de construção escolar da FDE e do CEU (sobretudo do programa originalmente proposto e realizado no município de São Paulo) baseia-se em um conjunto de princípios comuns (bem especificados em diversos catálogos de componentes da FDE) para todas as escolas, ou no caso do CEU, de um projeto padrão, alterável de acordo com as condições específicas do lote e do entorno urbano. A relativa homogeneidade dos projetos de cada política/programa justificava-se como expressão da igualdade de tratamento de territórios distintos por parte de

uma mesma política/programa educacional pública. Havia variedade de propostas arquitetônicas entre projetos, sobretudo no caso das escolas da FDE, porém a força da política educacional manifestava-se pelos pontos de similaridade entre escolas, que permitiam a reconstituição mental de um conjunto, representação arquitetônica de uma mesma política educacional.

Entretanto, as escolas analisadas na França parecem demonstrar estratégia inversa. Interessava diferenciar substancialmente os projetos, sendo que os elos que os agrupam residem mais em algumas orientações e intenções comuns, como da construção sustentável/durável e da exploração das cores e do caráter imagético (sobretudo das fachadas urbanas). Questiona-se, pois, se esta difundida diferenciação, cada projeto como sendo um universo único, uma forma individualizada facilmente reconhecível e diferenciável das demais, não seria mais um ponto de aproximação da escola com a forma empresa, justamente pela multiplicidade e diferenciação definida por Foucault.

As distintas opiniões dos escritórios de arquitetura entrevistados em São Paulo e dos entrevistados em *Île-de-France* a respeito da utilização de pré-fabricação na arquitetura escolar também são sintomáticas da diferenciação entre produção escolar dos dois contextos. Enquanto em São Paulo a FDE e o CEU, no início do século investiram fortemente na pré-fabricação dos elementos construtivos devido à possibilidade de economia de escala, construção em massa e também pela motivação de construção em um nível arquitetônico e construtivo mais elevado, um dos escritórios da França associou a pré-fabricação, quando vinculada a uma relativa padronização da construção, a um retrocesso arquitetônico.

Embora ainda utilizem elementos de construção pré-fabricados, sobretudo os elementos estruturais (vigas, pilares, os painéis portantes observados no *Collège Dora Maar*), estes são escondidos em camadas de pintura, por diversas peles, revestimentos, *brises*. O escritório responsável por seu projeto, em publicação própria, descreveu a pré-fabricação como recurso necessário à “equação custo + prazo/qualidade” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p., tradução nossa⁹⁶³). É interessante observar como os arquitetos do *Collège Dora Maar* associam a possibilidade de realização de uma construção dita “inovadora” em termos técnicos devido à construção em PPP: “No âmbito da PPP pudemos, graças ao diálogo com os diferentes atores da empresa, trabalhar em conjunto para otimizar as técnicas de construção para obter a melhor qualidade no prazo e ao melhor custo” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p., tradução nossa⁹⁶⁴).

Como as publicações da OECD parecem visibilizar, assim como observou-se nas entrevistas e no citado congresso científico relativo à produção escolar, realizado em Portugal (2019), os discursos contemporâneos desvincularam a produção arquitetônica escolar da construção pré-fabricada. Se a mantém é por uma questão técnica, que será escamoteada em depuradas fachadas revestidas.

Porém, para além dos exemplares arquitetônicos, é o próprio fazer arquitetônico, da profissão de arquiteto, que está em disputa, como sinalizado pela entrevista com um dos arquitetos franceses. Interessante observar que a flexibilidade exigida às subjetividades pelo mercado de trabalho atual, conforme argumentado por Laval *et al.* (2012) parece servir ao discurso da produção arquitetônica das escolas adequadas ao século XXI, em que os espaços devem ser crescentemente fluidos, adaptáveis, como o caso do *Future Classroom Lab* de

⁹⁶³ “[...] *équation coût+délais/qualité*” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p.).

⁹⁶⁴ “*Dans le cadre du PPP nous avons pu grâce au dialogue avec les différents acteurs de l’entreprise travailler ensemble afin d’optimiser au mieux les techniques de construction pour obtenir la qualité dans les délais et les coûts impartis*” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p.).

Bruxelas, inclusive para evitar a obsolescência de salas de uso consideradas muito específicas (como, por exemplo, laboratórios, conforme entrevista com arquiteto da FDE). Não à toa, no encontro da ISEP, premiou-se a tese de arquitetura que desenvolve uma perspectiva histórica da flexibilidade e adaptabilidade dos espaços escolares.

Infere-se que, sendo a arquitetura uma manifestação sociocultural, altera-se em ressonância às modificações da sociedade em que é produzida⁹⁶⁵. Dessa forma, é coerente pensar que décadas de grande modificação, reformas e reestruturação da educação mundial em consonância com as modificações da ordem política econômica, exerçam influências no desenvolvimento arquitetônico das escolas produzidas em meio a tais transformações.

Destaca-se, nesse sentido, publicação realizada pelo escritório *Platane & Illic associés*, na qual são apresentados três colégios de sua autoria, *Collège Aubervilliers*, *Collège Livry-Gargan* e *Collège Dora Maar Saint-Denis Saint-Ouen* (o estudo de caso do presente trabalho). Os colégios apresentados na publicação foram realizados em conjunto com empresas, associação a respeito da qual são apresentadas as possibilidades em termos arquitetônicos:

Durante estas operações pudemos trabalhar em parceria *com as empresas* para entender suas necessidades técnicas e otimizar o custo da construção. Isto foi feito mantendo a qualidade dos materiais utilizados. Esta experiência enriqueceu-nos e construiu um *know-how* que nos permite propor projetos mais *compacts, économiques e modulaires*, mantendo um forte enfoque em espaços notáveis (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p., grifos dos autores, tradução nossa⁹⁶⁶).

A questão do preço associado à construção e como condicionante às decisões projetuais foi um dos aspectos ressaltados igualmente pela entrevista realizada com arquiteto de tal escritório.

Interessante observar, nesta mesma publicação, a forma como o escritório de arquitetura se define e caracteriza a atividade que realiza:

Platane & Illic associés está organizado e estruturado de forma a otimizar a qualidade da produção. Propõe aos donos do projeto de os acompanhar a fim de oferecer-lhes a maior segurança no que diz respeito à renovação permanente das performances, mantendo com eles o objetivo de oferecer mais qualidade na utilização.

Platane & Illic associés é também uma plataforma de intercâmbio e pesquisa para produzir de forma diferente, a fim de responder à revolução dos paradigmas. Comprometida com esta abordagem, está aberta à associação de personalidades que questionam a disciplina, a fim de redefini-la (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p., tradução nossa⁹⁶⁷).

Note-se a associação do fazer arquitetônico descrito segundo objetivo de “performance”, curiosamente o mesmo objetivo colocado às instituições escolares e aos trabalhadores de modo geral. Além disso, questiona-se o que constituiria a “revolução dos

⁹⁶⁵ Assim, ainda que em alguns momentos históricos possa tê-lo feito com alguma antecipação, não detém poder de suscitar modificações sociais por si só, como depreende-se da argumentação de Tafuri (1985) a respeito das vanguardas.

⁹⁶⁶ “*Lors de ces opérations nous avons pu travailler en partenariat avec les entreprises afin de comprendre leurs besoins techniques et d’optimiser le coût de la construction. Cela en maintenant la qualité des matériaux mis en oeuvre. Cette expérience nous a enrichi et a constitué un savoir-faire qui nous permet de proposer des projets plus compacts, économiques et modulaires, tout en conservant une attention forte aux espaces remarquables*” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p., grifos dos autores).

⁹⁶⁷ “*Platane & Illic associés est organisée et structurée afin d’optimiser une production de qualité. Elle propose aux maîtres d’ouvrages de les accompagner afin de leur offrir la plus grande sécurité quant au renouvellement permanent des performances, tout en gardant avec eux l’objectif d’offrir plus de qualités à l’usage. Platane & Illic associés est aussi une plateforme d’échanges et de recherche pour produire différemment afin de répondre à la révolution des paradigmes. Engagée dans cette démarche, elle est ouverte à l’association de personnalités qui questionnent la discipline afin de la redéfinir*” (PLATANE & ILIC ASSOCIÉS, [201-], n.p.)

paradigmas”, que questionaria “a disciplina a fim de redefini-la”. A realização dos projetos em PPP não seria sintomática justamente de uma mudança de paradigma que obrigaria a arquitetura dos equipamentos públicos a submeter-se a interesses e condicionantes das empresas construtoras e/ou financiadoras dos projetos e obras?

Ademais, questiona-se se as formas de produção arquitetônica escolar observadas, sobretudo na França, não instituem sistema de vigilância à atividade dos arquitetos – reduzindo a esfera de autonomia adquirida –, semelhante aos dispositivos de vigilância instituídos no novo modelo de gestão pública, conforme argumentado por Laval *et al.* (2012):

O objetivo é reduzir a autonomia adquirida pelos funcionários públicos e especialmente por uma série de grupos profissionais, como médicos, juízes, policiais e professores, considerados demasiado “relaxados” ou improdutivos, impondo-lhes critérios de desempenho construídos e avaliados por uma tecnoestrutura proliferante (LAVAL *et al.*, 2012, n.p., Cap.01, tradução nossa⁹⁶⁸).

Este novo modelo enformador das subjetividades e dos profissionais liberais não poderia diferir mais do ideal do arquiteto artista e mesmo do arquiteto engajado em escritórios públicos de projeto, como um dos entrevistados caracterizou a EDIF, cuja autonomia e poder propositivo são amplos (embora acredita-se que já foram mais vastos). A força coletiva dos órgãos públicos de produção arquitetônica escolar estaria assim em questão:

A Nova Gestão Pública visa reduzir ao máximo a autonomia dos agentes públicos, reduzir a força coletiva que eles ainda podem representar, destruir o espírito de corpo que sustenta a solidariedade profissional, numa palavra, provocar uma dupla “revolução”: uma “mudança cultural” que afasta os valores do serviço público e culturas profissionais específicas em favor de uma cultura gerencial padronizada composta de fórmulas fetiches, relações custo-benefício, técnicas de controle de conduta uniformes em toda a gama de atividades públicas (LAVAL *et al.*, 2012, n.p., Cap.01, tradução nossa⁹⁶⁹).

A vontade propositiva e os vislumbres de resistência

Harvey (2006), ao trabalhar com a figura do arquiteto, parece ressaltar sua vontade propositiva frente aos “[...] processos de construção e organização de espaços” (HARVEY, 2006, p.262), sendo, portanto, um dos agentes urbanos que mesmo frente à crise “molda espaços de modo a lhes conferir utilidade social, bem como significados humanos e estéticos/simbólicos. [...] O arquiteto luta para abrir espaços para novas possibilidades, para futuras formas de vida social” (HARVEY, 2006, p.262). Entre atribuições, responsabilidades e “complicadores”, a atividade do arquiteto é descrita a partir de uma necessária “vontade de criar”, influenciada por um conjunto cada vez maior de agentes e uma vasta gama de questões, sobretudo econômicas:

Regulamentos, custos, taxas de retorno do capital, preferências do cliente, e assim por diante, têm de ser levados em consideração a ponto de com frequência parecer que

⁹⁶⁸ “Il s’agit de réduire l’autonomie acquise par les fonctionnaires et spécialement par un certain nombre de groupes professionnels, tels les médecins, les juges, les policiers et les enseignants, jugés trop laxistes ou peu productifs, en leur imposant des critères de résultat construits et évalués par une technostucture proliférante” (LAVAL *et al.*, 2012, n.p., Cap.01).

⁹⁶⁹ “Le New Public Management vise à réduire autant que possible l’autonomie des agents publics, à diminuer la force collective qu’ils peuvent encore représenter, à détruire l’esprit de corps qui fonde les solidarités professionnelles, en un mot, à opérer une double ‘révolution’: une ‘mutation culturelle’ qui supprime les valeurs propres au service public et les cultures professionnelles spécifiques au profit d’une culture managériale standardisée faite de formules fétiches, de ratios coûts/bénéfices, de techniques de contrôle des conduites uniformes d’un bout à l’autre de la gamme des activités publiques [...]” (LAVAL *et al.*, 2012, n.p., Cap.01).

os promotores de desenvolvimento, financiadores, contadores, construtores e o aparato do Estado têm mais a dizer sobre a forma final da coisa a construir do que o arquiteto. O processo de “praticar arquitetura” envolve todos esses complicadores. “Praticar arquitetura” é uma prática inserida num dado contexto, uma prática espaço-temporal. Não obstante, há sempre um momento em que o livre jogo da imaginação – a vontade de criar – tem de entrar no processo (HARVEY, 2006, p.268).

Porém, a vontade de criar não está apartada de interesses outros, relativos ao funcionamento geral do sistema capitalista, o qual é capaz de mobilizar os mais distintos agentes ao objetivo da valorização e especulação urbana:

Todos os empreendimentos capitalistas, incluindo os do arquiteto, têm caráter especulativo. É isso que significa colocar dinheiro em circulação como capital e esperar disso obter um lucro. Todos os empreendimentos capitalistas têm de existir na imaginação antes de se realizar no mercado (disso advindo o reconhecimento do poder das expectativas humanas na ação econômica). O incrível poder do capitalismo como sistema social está em sua capacidade de mobilizar os múltiplos imaginários dos empreendedores, financiadores, promotores de desenvolvimento, artistas, arquitetos e mesmo planejadores e burocratas governamentais (e todo um conjunto de outros protagonistas, incluindo o trabalhador comum) no sentido de se envolver em atividades materiais que mantêm o sistema em auto-reprodução, ainda que em escala crescente. A disciplina – em sua forma atual – imposta pelo sistema vem por meio do acre teste da lucratividade. Só então o imaginário se realiza de maneiras que obtêm reforço positivo (HARVEY, 2006, p. 268).

Situa-se, pois, a ação dos arquitetos entre uma ação criadora e uma ação tensionada e tensionadora face ao Direito à Cidade, para a qual uma mesma vontade de criação atua, embora quanto mais se distancie da realidade urbana e social em que se implanta mais aproxima-se de sua potência imaginativa especulativa empresarial. Dentro desta capacidade imaginativa, outros territórios são sucessivamente descobertos como “novos nichos de mercado”⁹⁷⁰, sendo a expansão da lógica empresarial às redes públicas escolares mais uma etapa do que se infere ser, não apenas, a reinvenção dos espaços públicos de formação sob o neoliberalismo, mas uma nova fronteira de reprodução do capital, além de todo o sentido analisado de dispositivo formador de novas subjetividades. Harvey (2006) reitera a importância da competição, em uma modalidade específica, à concretização de tal processo:

Logo, não é só a competição que define o capitalismo, mas o modo específico de competir em sua inserção nos demais processos evolutivos. Instituições, regras e regulações batalham para garantir que só um tipo de competição prevaleça – aquele que ocorre em mercados de funcionamento relativamente livre respeitando os direitos de propriedade e a liberdade de contrato (HARVEY, 2006, p.276).

Infere-se, pois, que a escola como um espaço em que sobrevivem resistências cotidianas (das próprias relações interpessoais de ensino-aprendizagem e também da relação da comunidade para com a instituição escolar) constitui-se como fronteira a ser conquistada inteiramente pelo modelo de escola empresa, a fim de que tal importante instituição se converta em prol da competição hegemônica, não apenas por seus usos, mas também por seu projeto espacial.

Se o estudo de escolas públicas periféricas extrapola a arquitetura embora com ela se relacione, questiona-se que contribuição cabe a nós, enquanto arquitetos, agregar à discussão,

⁹⁷⁰ “Os desenvolvimentos geográficos desiguais, por exemplo, moldam inteiramente novos nichos de mercado. E, como ênfase com frequência, o capitalismo tem descoberto notáveis formas de produzir novas configurações espaciais, de avaliar e coordenar tempos de giro e, portanto, de construir espaço-temporalidades inteiramente distintas para emoldurar as nossas atividades” (HARVEY, 2006, p.276).

sob a perspectiva do campo disciplinar da arquitetura, frente à difusão desse novo modelo de escola que vem sendo incutido como nova racionalidade colonizadora de mentes e corpos reduzidos à sua própria capitalização e empregabilidade?

Se a arquitetura escolar e/ou a organização dos espaços físicos à educação têm se constituído crescentemente como campo de disputa, de modo a tornar-se mais compatível aos objetivos da educação no neoliberalismo (formar as subjetividades neoliberais sob as máximas da empregabilidade, da competição, do empreendedorismo e da capitalização de si próprio por toda a vida), é fundamental constituir espaços de discussão e reflexão crítica no campo disciplinar da arquitetura. As considerações deste trabalho a respeito da arquitetura escolar, ainda que iniciais, pretendam abrir um debate sobre a participação arquitetônica à construção, representação e difusão de um novo modelo espacial de escola pública capitalista no neoliberalismo, parafraseando Laval *et al.* (2012). Embora estejam claros os limites da arquitetura sobre o social, ela não é um campo neutro e tem sido disputada enquanto expressão de uma racionalidade governamental neoliberal em vias de se tornar hegemônica, também na educação.

4.5.6 Processos em aberto, disputas em curso

Após observar os diversos poderes, interesses e agentes atuantes na educação, expressos na escola, retoma-se a argumentação de Foucault a respeito da mão invisível de Adam Smith, interpretado como “o correlativo do *homo oeconomicus*, ou antes, que é essa espécie de mecânica bizarra que faz funcionar o *homo oeconomicus* como sujeito de interesse individual no interior de uma totalidade que lhe escapa, mas funda a racionalidade das suas opções egoístas” (FOUCAULT, 2008a, p. 379). Correlacionando a mão invisível a uma espécie de ordem dinâmica do processo econômico, Foucault prossegue:

Por conseguinte, a ideia de que existe como que uma transparência essencial nesse mundo econômico e de que, se a totalidade do processo escapa a cada um dos homens econômicos, em compensação há um ponto em que o conjunto é quase totalmente transparente a uma espécie de olhar, o olhar de alguém cuja mão invisível, segundo a lógica desse olhar e segundo o que esse olhar vê, *ata os fios de todos esses interesses dispersos*. Portanto uma exigência, se não um postulado, de transparência total do mundo econômico (FOUCAULT, 2008a, p.379-380, grifo nosso).

O presente trabalho iniciou-se a partir da suposição de que à arquitetura escolar pública restava uma espécie de espaço de liberdade e autonomia propositiva, capaz de gerar espaços possíveis à formação humana e cidadã ampliada, que não necessariamente vinculada aos interesses de instrução e qualificação para o trabalho ou ao menos não dependente de lógicas econômicas e de formação neoliberal e/ou empreendedora. Porém, no desvelar de interesses diversos, muitas vezes concorrentes ou que estabelecem relações aparentemente contraditórias entre si, enfocou-se o nó econômico. Os interesses em disputa na educação não estariam todos eles vinculados à economia? Seriam, nesse caso, de fato diametralmente opostos ou apenas interesses de “empresas” (no sentido foucaultiano em que cada indivíduo é uma empresa) distintas, sendo que o jogo econômico permitiria a tessitura dos vários interesses dispersos, ou seja, “*ata os fios de todos esses interesses dispersos*” (FOUCAULT, 2008a, p.379)?

Além disso, destaca-se a questão da invisibilidade e da impossibilidade da busca de um “bem coletivo”:

Deve haver uma incerteza no plano do resultado coletivo para cada um, de maneira que esse resultado coletivo positivo possa ser efetivamente alcançado. A obscuridade, a cegueira são absolutamente necessários a todos os agentes econômicos. O bem coletivo não deve ser visado. Não deve ser visado, porque não pode ser calculado, pelo menos não no interior de uma estratégia econômica. Estamos aqui no cerne de um princípio de invisibilidade. [...] É uma invisibilidade que faz que nenhum agente econômico deva e possa buscar o bem coletivo.

[...] Não somente nenhum agente econômico, mas nenhum agente político (FOUCAULT, 2008a, p.380-381).

O princípio da invisibilidade permitiria assim que cada um buscasse o seu interesse pessoal no jogo econômico no qual é compelido a participar. Ver-se-ia, deste modo, o denominador comum econômico dos interesses individuais, que, se conseguem resultar em melhores condições de ensino ou de espaço de ensino o fazem sem ter de princípio este objetivo do bem comum. Entre os arquitetos, se ainda o tem, reconhecem a impossibilidade de realizá-lo em termos revolucionários análogos aos preditos por arquitetos modernos.

Por meio do estudo das manifestações do neoliberalismo nas políticas educacionais, deparou-se com a aparente subordinação das ações educacionais públicas à esfera econômica. Empresas participantes das políticas públicas (como observado no contexto paulista, por meio das consultorias educacionais, “parceiras” em associações e fundações empresariais influenciadoras das políticas educacionais, exemplo de adoção efetiva para construção escolar, empresas que utilizam o espaço escolar para promoção de atividades pedagógicas permeadas de uma lógica de *marketing* ou ainda, segundo contexto francês, empresas construtoras participantes de PPP, empresas que acolhem estagiários em alternância além das demandas empresariais divulgadas em publicações oficiais do ministério de educação, influenciando as formações a serem oferecidas); professores e equipes gestoras muitas vezes influenciados pelos discursos correntes sobre o empreendedorismo de si, a concorrência e os benefícios da relação com empresas; funcionários das políticas públicas educacionais segregados em fragmentos da política educacional (algumas vezes acreditando nas inovadoras lógicas mercadológicas e empresariais que vêm sendo introduzidas nas políticas educacionais públicas, como observou-se em entrevista com funcionário do MMR); arquitetos reconhecedores de sua inserção, via trabalho – despojado de pretensões sociais de origem moderna – na “corrente” econômica e política que resulta na produção arquitetônica escolar contemporânea (como observado em entrevista com arquiteto francês que realizou colégio em PPP); alunos formados pela (e reprodutores da) visão da educação para o mercado, como meio de alcançar seus interesses e objetivos individuais, relativos às possibilidades econômicas futuras.

A estratégia geral das transformações neoliberais da educação parece, portanto, residir na subjugação da formação à economia:

Os princípios da ortodoxia econômica estão agora influenciando cada vez mais as formas e conteúdos da educação, a organização das instituições e seus objetivos. É nesse sentido que os desenvolvimentos da economia da educação têm contribuído para a definição de políticas educacionais (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa⁹⁷¹).

Neste contexto, o sistema de ensino

[...] não visa mais “formar cidadãos” capazes de eleger, julgar e controlar seus representantes para que eles encarnem melhor o interesse geral. O mundo em que

⁹⁷¹ “*Les principes de l’orthodoxie économique influencent désormais de plus en plus finement les formes et les contenus de l’enseignement, l’organisation des établissements comme leurs finalités. C’est en ce sens que les développements de l’économie de l’éducation ont contribué à la définition des politiques éducatives*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

tal ideal tinha qualquer credibilidade está oficialmente acabado. O sistema educacional deve agora formar, no plano intelectual e subjetivo, indivíduos que têm que funcionar como “empresários deles mesmos”, o que implica um conteúdo de ensino econômico e social completamente diferente daquele que foi projetado para treinar uma mente livre e crítica, como foi o caso para os fundadores desta disciplina em meados dos anos 1960 (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa⁹⁷²).

A aproximação aos docentes e equipes de direção das escolas estudadas buscou compreender, ainda que sem a profundidade que requereria um recorte do trabalho, como vivenciam na prática de seu trabalho os ataques e transformações das políticas públicas de ensino, visto que o processo de mutação em curso da educação visa interferir no cerne da relação pedagógica e na esfera de relativa autonomia de seu trabalho:

O mais novo na transformação das escolas, e o mais surpreendente para muitos, é o domínio progressivo da norma objetivadora que priva os professores do espaço de manobra que ainda lhes era permitido no exercício de sua profissão. Os ataques dos “neo-reformistas” contra a intolerável sobrevivência de uma indústria artesanal, contra uma perigosa liberdade digna apenas das profissões liberais, contra a exorbitante pretensão de muitos professores de viver sua profissão de acordo com ideais intelectuais, morais e políticos, estão hoje culminando no triunfo da lógica gerencial (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p., tradução nossa⁹⁷³).

Os professores e as equipes de direção escolar assistem assim a crescentes complicações. Os professores veem seu “*ethos* do ensino” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p., tradução nossa⁹⁷⁴) atacado e tornam-se “uma espécie de técnicos para todos os fins” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p., tradução nossa⁹⁷⁵), devendo se adaptar às novas disciplinas, competências e orientação escolar impostas. Como afirmado pelos autores, o ataque ao trabalho docente é marcado por grande violência simbólica, visto que “[...] toda a filosofia da educação é assim posta em questão: o propósito emancipatório do conhecimento, fundamento ideal da escola republicana, é substituído pela muito prosaica venda de si mesmo no mercado de trabalho” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p., tradução nossa⁹⁷⁶).

Quanto às equipes de direção, sem generalizar, os autores destacam a importância da “docilidade de hierarquias intermediárias, sem as quais as reformas não podem ser implementadas” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p., tradução nossa⁹⁷⁷), como dos diretores,

⁹⁷² “[...] *n’a plus pour objectif de ‘former des citoyens’ aptes à élire, à juger, à contrôler ses représentants afin qu’ils incarnent au mieux l’intérêt général. Le monde où un tel idéal avait quelque crédit est officiellement fini. Le système d’enseignement doit désormais former sur le plan intellectuel et subjectif des individus qui ont à fonctionner comme des ‘entrepreneurs d’eux-mêmes’, ce qui suppose un tout autre contenu de l’enseignement économique et social que celui qui avait été conçu pour la formation d’un esprit libre et critique comme c’était le cas pour les fondateurs de cette discipline au milieu des années 1960*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

⁹⁷³ “*Le plus nouveau dans la mutation de l’école, le plus surprenant aussi pour beaucoup, est cette domination progressive de la norme objectivante qui dépossède les enseignants de la marge de manœuvre qui leur était encore concédée dans l’exercice de leur métier. Les attaques des ‘néoréformateurs’ contre l’intolérable survivance d’un métier d’artisan, contre une dangereuse liberté digne de seules professions libérales, contre l’exorbitante prétention de beaucoup d’enseignants à vivre leur métier selon des passions et des idéaux intellectuels, moraux et politiques, trouvent aujourd’hui leur aboutissement dans le triomphe de la logique gestionnaire*” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p.).

⁹⁷⁴ “[...] *éthos enseignant*” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p.).

⁹⁷⁵ “[...] *sortes de ‘techniciens à tout faire’*” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p.).

⁹⁷⁶ “[...] *c’est toute la philosophie de l’enseignement qui est ainsi remise en question: la finalité émancipatrice des savoirs, fondement idéal de l’école républicaine, est remplacée par la très prosaïque vente de soi sur le marché du travail*” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p.).

⁹⁷⁷ “[...] *docilité des hiérarchies intermédiaires, sans lesquelles les réformes ne peuvent être mises en oeuvre*” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p.).

aos quais é atribuída a tarefa, enquanto “gestores”, de levar a cabo, no interior das escolas, a transformação gerencial da educação.

Não por acaso, observou-se semelhante percepção, de que a relativa autonomia da prática do seu trabalho foi minada, dentre as falas dos arquitetos entrevistados, situação frente à qual restou subjugar-se aos imperativos econômicos e à valoração (econômica, política, simbólica, imagética, cultural) do “produto” arquitetônico escolar. Não se trata apenas de afirmar a relação estreita estabelecida entre arquitetura e esfera econômica, questão antiga. Infere-se que a arquitetura atualmente é chamada a participar do enformamento das novas subjetividades neoliberais por meio da influência do espaço produzido às práticas pedagógicas e sociais realizadas.

Portanto, compreende-se que a extensão da lógica neoliberal visa campos muito diversos (trabalho, espaço urbano, educação, previdência, as subjetividades), pois é o conjunto da sociedade que a racionalidade governamental do neoliberalismo visa transformar. Entretanto, no campo da educação atenta-se à argumentação de Laval *et al.* (2012), em sua afirmação de que as transformações relativas à influência neoliberal na educação não configuram um conjunto acabado e os processos em curso não são, necessariamente homogêneos e sincrônicos. Entretanto, é importante “perceber o grande movimento de fundo que transforma as condições de produção e ensino do conhecimento” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02, n.p., tradução nossa⁹⁷⁸). Buscou-se visibilizar neste trabalho algumas características desse plano de fundo, no qual distintos programas, políticas, avaliações, formas de financiamento, projeto, construção e gerenciamentos dos espaços escolares e das atividades pedagógicas se situam. Portanto, se o presente trabalho deu conta de apresentar apenas algumas facetas da transformação neoliberal dos sistemas educacionais no Brasil e na França, é importante compreendê-las dentro de uma lógica geral, que obedece “a estratégia de ‘pequenos passos’ irreversíveis” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa⁹⁷⁹).

A implementação desses pequenos passos mobiliza, evidentemente, reações contrárias. Laval *et al.* (2012) destacam no contexto educacional francês as inúmeras formas de resistência e manifestação contrárias à lógica neoliberal em curso. Entre desobediência civil, manifestações, greves, bloqueios, ressaltam a resistência docente frente a práticas transvertidas à formação de subjetividades subjogadas ao mundo econômico e do trabalho e ao controle social.

Não obstante às crescentes manifestações contrárias a um jogo em que a maioria perde, os autores demonstram que a crise econômica que assolou o mundo em 2008 impulsionou as reformas neoliberais. No campo educacional opera-se uma espécie de “sabotagem” da escola pública em preparação para a “privatização” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p., tradução nossa⁹⁸⁰), pois após sucatear o ensino público mostrar-se-ia sua “ineficácia” e então facilitar-se-ia o consenso em torno das reformas, assim como sua realização.

Entretanto, os autores enunciam a falácia do empreendimento transformador da escola segundo lógicas de gerenciamento, competição e competências, realizado sob o argumento da “eficiência” de tais reformas: pois tanto “a competição diminui a eficiência geral do sistema escolar” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p., tradução nossa⁹⁸¹) quanto “tornou-se evidente que as políticas seguidas levam a uma verdadeira regressão em matéria de resultados educacionais e em matéria de desigualdade social” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p., tradução

⁹⁷⁸ “[...] percevoir le grand mouvement de fond qui transforme les conditions de production et d’enseignement des connaissances” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.02).

⁹⁷⁹ “[...] la stratégie des ‘petits pas’ irréversibles” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

⁹⁸⁰ “[...] ‘sabotage’ de l’école publique préparant as ‘privatisation’” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p.).

⁹⁸¹ “[...] la concurrence diminue l’efficacité globale du système scolaire” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p.).

nossa⁹⁸²).

É relevante compreender que as lógicas de gerenciamento e os dispositivos de poder inseridos nas instituições de conhecimento não são novos, advém das empresas privadas para então serem transponíveis à esfera pública, mesmo que os “produtos” dos serviços públicos não sejam necessariamente comercializáveis. O modelo empresarial e a lógica gerencial aplicados a todas instituições de conhecimento, constituem a medula da instituição escolar crescentemente capitalista e sinalizam que é no interior do Estado que a transformação é operada:

Se as escolas estão se tornando cada vez mais capitalistas, não é apenas porque estão sujeitas a imperativos econômicos que permanecem externos a elas. Também não é por causa da constituição no campo da educação de um espaço cada vez maior ocupado por empresas privadas fornecedoras de bens escolares ou extracurriculares. Este processo deve-se [...] ao fato de a escola, na sua organização, no seu funcionamento, nos seus modos de regulação, estar ordenada pela lógica abstrata do valor, e de que a norma social que é aí implantada dota o conhecimento de uma nova forma. Toda a escola, do jardim de infância à universidade, segue uma tendência que a leva a tornar-se uma vasta rede de múltiplas empresas híbridas, tanto públicas como privadas, responsáveis por produzir ao menor custo as competências necessárias para operar a “economia do conhecimento” e assegurar o “crescimento inteligente”. A originalidade do processo em curso [...] reside no fato de esta transformação não ser de modo algum o simples efeito espontâneo da canibalização da esfera educativa pelo capitalismo, mas o efeito da ação do Estado sobre si próprio, segundo os cânones da Nova Gestão Pública (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p., tradução nossa⁹⁸³).

Por isso, é fundamental compreender que não se trata apenas de uma submissão da escola, e de todos os agentes que dela participam, aos imperativos econômicos, como a formulação no início desse subitem, ao debater a aparência dos fenômenos em curso, poderia levar a presumir. É necessário avançar ao entendimento da forma valor aplicável à escola, de modo que seja inserida na lógica de mercado e que se torne assimilável a uma empresa. Além disso, é imprescindível ter clareza, como os autores ressaltaram, de que se trata de um processo no interior do Estado, realizável por meio da inserção da lógica gerencial ao campo de ação público. Somente aí que adquire sentido pensar que se trata de uma estratégia de empresariamento da política pública educacional.

Os autores expressam, ao fim da obra, que não acreditam ser possível um retorno à “escola pré-capitalista” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p., tradução nossa⁹⁸⁴), porém destacam a necessária defesa do que permanece do “ideal de emancipação da escola pública, da ética científica e do exercício do livre pensamento” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p., tradução

⁹⁸² “[...] Il est apparu que les politiques suivies conduisent à une régression réelle em matière de résultats scolaires et en matière d’inégalités sociales” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p.).

⁹⁸³ “Si l’école devient de plus en plus capitaliste, ce n’est pas uniquement par as soumission à des impératifs économiques qui lui resteraient extérieurs. Ce n’est pas non plus du fait de la constitution dans le domaine de l’éducation d’un espace de plus en plus large occupé par des entreprises privées fournisseurs de marchandises scolaires ou para- et périscolaires. Ce processus tient [...] au fait que l’école, dans son organisation, dans son fonctionnement, dans ses modes de régulation, s’ordonne à la logique abstraite de la valeur et que la norme sociale qui s’y déploie dote la connaissance d’une forme nouvelle. L’école tout entière, de la maternelle à l’université, obéit à une tendance qui la conduit à se transformer en un vaste réseau composé de multiples entreprises hybrides, à la fois publiques et privées, chargées de produire au moindre coût les compétences destinées à faire fonctionner l’ ‘économie de la connaissance’ et assurer une ‘croissance intelligente’. L’originalité du processus en cours [...] tient au fait que cette transformation n’est en aucune façon le simple effet spontané d’une cannialisation de la sphère éducative par le capitalisme, mais l’effet de l’action de l’État sur lui-même, selon des canon du New Public Management” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p.).

⁹⁸⁴ “[...] l’école précapitaliste” (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p.).

nossa⁹⁸⁵) na instituição escolar, ainda que cientes dos efeitos negativos de reprodução e segregação social da escola republicana. Trata-se de reconhecer que, longe de apresentar um avanço frente à democratização escolar, a escola capitalista marcada pela concorrência neoliberal é um regresso, que se soma aos problemas já exaustivamente apontados à escola republicana.

Ressaltam, em paralelo a esta imperativa defesa, a necessidade de pensar "a escola pós-capitalista [...] para uma sociedade liberada do capitalismo" (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p., tradução nossa⁹⁸⁶), ou seja, "a nova escola democrática" (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p., tradução nossa⁹⁸⁷), como única alternativa realista à nova escola capitalista em construção. Para tanto, sinalizam a importância de criação de um "vasto 'espaço público de oposição'" (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p., tradução nossa⁹⁸⁸), entre universidades, instituições do conhecimento de toda ordem, com participação de organismos e forças extra-acadêmicas, como movimentos sociais, partidos políticos, serviços de comunicação, sindicatos, grupos associativos e grupos de educação popular, como meio de opor-se aos processos em curso e debater a construção de uma outra escola futura.

O estudo do contexto de *Île-de-France* permitiu compreender efeitos sociais de um processo já avançado de transformação das políticas educacionais enquanto expressão da lógica da economia do conhecimento. Dessa forma, possibilitou antever etapas da reforma escolar em curso no Brasil, ao mesmo tempo que manifestar a urgência de fortalecimento dos campos de reflexão e debate de disputas ainda principiantes no universo "escola". O presente trabalho pretendeu, portanto, integrar o debate crítico desses pequenos passos irreversíveis do avanço neoliberal em território escolar público.

⁹⁸⁵ "[...] *l'idéal d'émancipation de l'école publique, de l'éthique scientifique et de l'exercice d'une pensée libre*" (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p.).

⁹⁸⁶ "[...] *l'école post-capitaliste [...] pour une société débarrassée du capitalisme*" (LAVAL *et al.*, 2012, Conclusão, n.p.).

⁹⁸⁷ "[...] *la nouvelle école démocratique*" (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p.).

⁹⁸⁸ "[...] *vaste 'espace public d'opposition'*" (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p.).

CONSIDERAÇÕES
(SEMPRE PARCIAIS)

CONSIDERAÇÕES (SEMPRE PARCIAIS)

O tema do neoliberalismo, ou de sua gênese, na educação não é novo e remonta aos estudos realizados por economistas já nos anos 1940, tendo adquirido maior representatividade nos anos 1950 e 1960. Já os estudos críticos a respeito do tema são mais recentes, datam sobretudo a partir dos anos 1990, embora importantes contribuições anteriores – como as realizadas por Foucault, sobretudo em “Nascimento da Biopolítica” (2008) – sejam imprescindíveis. Tais estudos foram produzidos, em sua grande maioria, a partir dos campos da sociologia e da pedagogia. A contribuição que o presente trabalho buscou realizar, foi a de relacionar tais referências sobre o neoliberalismo na educação à um olhar para a “escola” enquanto equipamento urbano e produto arquitetônico de políticas públicas educacionais.

Frente à lacuna de estudos arquitetônicos a respeito da temática da educação no neoliberalismo, buscou-se compreender como o espaço físico escolar integra as disputas em torno de um projeto de educação neoliberal. Ao fazê-lo, assumia-se a necessidade de olhar para o território para compreender como a generalização das políticas neoliberais, com foco ao campo da educação, poderia operar (e/ou reforçar) lógicas segregacionistas, de desigual acesso a direitos, processos de gentrificação ou ainda o endereçamento de políticas educacionais distintas (ou “prioritárias”) a determinados grupos socioterritoriais. Além disso, conjecturava-se que o campo disciplinar da arquitetura poderia estar servindo ao projeto de escola neoliberal sem que houvesse debate entre os arquitetos. Ou ainda que, se existente, o debate estivesse concentrado na visão mais ou menos consensual de que ao projetar equipamentos educacionais estar-se-ia inevitavelmente trabalhando para a melhoria das condições educacionais. Reconheceu-se nessa visão a aproximação com o que Laval *et al.* (2012) sinalizaram sobre a criação de consenso entre grupos muito distintos, muitos destes “bem-intencionados”, ao ver nos processos de reforma escolar em curso a possibilidade de melhoria dos inegáveis problemas da escola republicana.

É curioso reconhecer que o presente trabalho se originou de um forte sentido social humanista, de formação ampla, crítica e cidadã atribuído à educação e à arquitetura escolar, debitário de uma concepção republicana da instituição escolar e de uma visão moderna da arquitetura. Entretanto, a pesquisa revelou a transformação deste sentido social, de modo a submeter gradualmente a formação à economia do conhecimento, o que implica a necessária formação das subjetividades adequadas à racionalidade econômica e política neoliberal e à forma empresa que dela advém. Deseja-se formar homens-empresas ativos, engajados, competitivos, orientados, empregáveis e familiarizados com o universo empresarial. A pesquisa vislumbrou essa como sendo a função social do projeto de escola em construção, avessa à Escola republicana.

Ademais, o presente trabalho buscou acentuar que estas transformações relativas à “escola” não configuram apenas um desmonte da escola pública republicana, mas a construção de um novo modelo escolar, que Laval *et al.* (2012) definiram como “nova escola capitalista”. Essa perspectiva construtiva a respeito do neoliberalismo é importante para a compreensão de que a destruição do modelo escolar precedente não é uma finalidade em si.

Aborda-se um questionamento que uma professora dirigiu à pesquisadora durante atividade realizada com os docentes da Escola Estadual Louis Braille: “Quando você começou a fazer o seu mestrado, você imaginou [...] que a construção de um edifício tem a ver com as políticas públicas, com políticas sociais, tem a ver com o que vai ser organizado dentro daquele espaço? Porque isso nossos alunos não sabem, a sociedade não sabe [...]”. O presente trabalho demonstrou a impossibilidade de estudar arquitetura escolar por si só, visto que

necessariamente vinculada às políticas de educação, ao contexto social, político, econômico e cultural.

Estudar a arquitetura escolar produzida por políticas públicas da contemporaneidade é tentar compreender uma nova dinâmica na qual os equipamentos educacionais são produzidos, que difere profundamente do contexto em que a arquitetura escolar afirmou-se como campo de produção pública no período republicano, em que a massificação do ensino colocou como questão urgente a provisão de equipamentos escolares. A racionalidade governamental mudou, operou-se a destruição dos Estados de bem-estar social – ou protótipos de Estados de bem-estar social (MINTEGUIAGA, 2008) –, as políticas econômicas modificaram radicalmente seu rumo, as políticas sociais se alteraram (direitos sociais estão em xeque), a economia do conhecimento se impôs, a arquitetura em seu posicionamento sociopolítico está em questão (ao menos a maior parte da produção pública ou privada), a relação entre educação e trabalho alterou-se, generalizou-se a flexibilização e precarização das relações trabalhistas, iniciou-se uma reforma gerencial na escola.

Portanto, foi necessário tentar compreender a arquitetura escolar produzida por políticas públicas no meio de tal complexidade emergente, marcada por transformações em campos diversos. Tal conjuntura reposicionou radicalmente o problema da função social da arquitetura, noção muito cara ao contexto de produção de equipamentos públicos modernos, sobretudo escolares, como debatido para a denominada Escola Paulista.

Pondera-se que as escolas da FDE ainda propiciam relativa autonomia propositiva aos arquitetos que as projetam, além de contarem com grande experiência e capacidade técnica (enquanto Fundação), construída ao longo de décadas (e influenciadas por muitas outras décadas da rica produção arquitetônica escolar no Estado de São Paulo). Assim, a produção escolar da FDE resulta, por vezes, em uma arquitetura de qualidade que ainda bebe da herança moderna e da crença nos pré-fabricados como forma de resolver a educação às massas, o que não significa acreditar em uma simples recomposição do ideário moderno, ou mesmo do projeto moderno na sua totalidade. Porém, mesmo assim, as relações admitidas com a OECD, por exemplo, demandam a avaliação da relação da Fundação com as políticas educacionais internacionais. Tal relação parece buscar, ainda que com dificuldades facilmente explicáveis pelo tamanho da rede escolar pública estadual, concretizar em programa escolar princípios de flexibilidade e adaptabilidade, como difundido por tais organizações e pelos próprios arquitetos em espaços de debate especializados (como o citado congresso *49th Annual Meeting of the International Society of Educational Planning*)⁹⁸⁹.

Além disso, por constrangimentos e limitações que extrapolam o campo de intervenção da FDE – decorrentes, por exemplo da exiguidade e indisponibilidade dos terrenos públicos em localidades de grande demanda e densamente ocupadas –, produz-se edifícios escolares nos quais, apesar de fortemente reconhecidos e divulgados nos meios especializados da comunidade arquitetônica, as possibilidades de convívio e socialização dos alunos restringem-se a espaços reduzidos, como o mezanino da quadra de esportes na EE Louis Braille e na EE Paulo Kobayashi, que nada tem a ver com a concepção dos pátios escolares das escolas da Primeira República, do Convênio Escolar, do PAGE etc.

Ainda que debitários dessas experiências, tanto EDIF – escritório público de projetos que reconstrói sua genealogia remontando ao Convênio Escolar (TAKIYA, 2009) – quanto FDE, não dispõem das mesmas condições e não estão em uma mesma conjuntura política, social e econômica que a de épocas precedentes, sobressaindo na atualidade a importância da difusão da racionalidade governamental neoliberal. Acredita-se que tal racionalidade altera as

⁹⁸⁹ Realizado em Lisboa, Portugal, 15-18 de outubro de 2019.

possibilidades de engajamento da arquitetura produzida, visto que a liberdade propositiva da arquitetura restrita à forma, tem seus conteúdos políticos, quando existentes, facilmente lidos como recurso estilístico e não como motivo independente que pudesse de fato propiciar uma reação direta no indivíduo frente à sua realidade (BÜRGER, 2012).

Acredita-se que uma das sintomáticas comuns aos campos da educação, da pedagogia, da arquitetura e do urbanismo – dentre os quais a pesquisa se realizou – é a perda da relativa autonomia/liberdade com que alguns campos pareciam se desenvolver. A educação vê-se crescentemente subsumida aos imperativos econômicos e às novas relações de trabalho. A pedagogia perdeu a autonomia de definição dos conteúdos e das relações de ensino-aprendizagem, em prol da lógica das competências, da orientação e da empregabilidade. O urbanismo foi capturado por interesses de empreendedorismo urbano (HARVEY, 2005) e por demandas de criação de “imagens”, de “lugares” de renovada exploração capitalista. E a arquitetura viu-se colonizada por temas externos ao campo disciplinar, como advertiu Tafuri (1985).

A esse respeito, é interessante compreender a argumentação de Bürger (2012) pois, se ele descreveu que o momento do esteticismo expressou o ápice da autonomia da arte e seu descolamento da práxis vital, com a decorrente impossibilidade de arte engajada, também ressaltará que a ausência de autonomia simplesmente impede a crítica. Embora seja uma argumentação inscrita em uma teoria da arte, mais especificamente, da vanguarda, vê-se sua utilidade à análise de outros campos. Não se trata de dizer que a educação, a pedagogia, a arquitetura e o urbanismo sejam apartados da sociedade, mas que a relativa autonomia do campo disciplinar contribuía para que, em momentos precedentes, não fossem subjugados a interesses diversos, que contrariam os desenvolvimentos socialmente construídos do campo disciplinar. A perda geral de autonomia pode significar a perda da potência crítica relativa ao universo “escola”, ou como Bürger descreve, a “neutralização da crítica” (BÜRGER, 2012, p.39).

Quando outro professor da Escola Estadual Louis Braille afirmou que a questão “estética” (compreendeu-se o emprego de tal palavra no sentido do campo de relativa autonomia da realização projetual arquitetônica) da arquitetura escolar parecia ficar diluída quando entrava no campo da realização política, expressou, ainda que indiretamente, sua percepção da sujeição da arquitetura aos imperativos econômicos e políticos. E no caso da escola, não se trata de uma sujeição restrita à arquitetura escolar. Como Laval *et al.* (2012) bem descrevem a sujeição da educação aos mesmos imperativos, parece ser necessário compreender as múltiplas sujeições que são operadas no terreno escolar: a sujeição dos objetivos da educação, da instituição escolar e da arquitetura escolar.

Por esse motivo empreendeu-se uma discussão a respeito da função social da arquitetura, pois acreditava-se que esta forte autoimagem social do arquiteto ainda pairava no debate da produção arquitetônica pública, sobretudo no contexto do estado de São Paulo, para o qual a dita Escola Paulista teve forte influência. Percebia-se que essa discussão poderia estar escamoteando a transformação do “papel” da arquitetura escolar, alinhada a um projeto de educação oposto ao predicado moderno de influência da arquitetura sobre o social.

Percebeu-se, também, que é a profissão de muitos agentes envolvidos no universo escolar que é radicalmente transformada pelo neoliberalismo, como do professor e do arquiteto, profissões liberais que se veem submetidas a uma série de novas formas de controle e constrangimentos, para além da norma da competição. Nessa conjuntura, conforme explicitado por um dos arquitetos franceses entrevistado, os arquitetos parecem, em analogia à argumentação de Tafuri (1985), constituir-se como técnicos de um Estado à serviço de uma sociedade constituída de empresas (FOUCAULT, 2008a).

Assim, o arquiteto vê-se lançado às determinações e constrangimentos de toda parte,

tendo que investir sobremaneira em *marketing* e *network* como meio de inserir-se no jogo econômico e disputar lugar no nicho de realização de equipamentos públicos (ainda que muitas vezes realizados em PPP). Segundo metáfora deste mesmo arquiteto entrevistado, trata-se de uma outra forma de exercer a profissão, sempre “nadando” a favor da “correnteza do rio”, com quem quer que esteja no rio, seja o Estado, empresas, organizações etc. Como ele mesmo afirmou ao ressaltar a lógica privada da seleção arquitetônica dos projetos escolares: “É privado, não é público”. Configura-se assim uma produção escolar Estatal, mas não pública.

Percorreu-se um longo e frutífero processo de pesquisa, marcado por idas e vindas à campo, em que os fenômenos observados motivaram crescentemente a análise das referências da sociologia (e em especial da sociologia da educação), a fim de compreender como as peças do quebra-cabeça (LAVAL, 2004) poderiam se encaixar em um projeto de educação que ultrapassa em muito a arquitetura escolar, embora com esta se relacione.

Longe de uma perspectiva simplista de equivalência linear, a investigação dos contextos metropolitanos de São Paulo e Paris foi justificada por procedimento de justaposição e análise de transversalidades múltiplas, decorrentes do avanço neoliberal em todo o mundo somado à influência geopolítica massiva de organizações supranacionais nas políticas educacionais. A influência neoliberal na educação configura ponto de aproximação entre escolas públicas de territórios periféricos metropolitanos pois reconhece-se tratar de uma agenda educacional internacional.

A definição de estudos de caso dos dois contextos foi fundamental para que se compreendesse as ressonâncias comuns de uma orientação global da educação segundo a lógica das competências, do princípio da empregabilidade, da competição e da capitalização humana. Porém, referenciando-se na lógica da estratégia de Foucault (2008a), também se compreendeu as especificidades de cada contexto e de cada estudo de caso, as quais facultam a análise das distintas formas pelas quais a racionalidade neoliberal adentra em cada universo escolar, a depender também da recepção dessa lógica pela comunidade escolar. Destaca-se, na perspectiva de Charlot (2009), de que esta agenda não impõe somente um sentido de uniformização, mas também de diferenciação entre contextos e entre estabelecimentos. Percebe-se que a expansão do ideário neoliberal decorre da especificidade e adaptação com que adentra os territórios escolares em cada contexto. Além disso, a análise de tal agenda neoliberal por meio de estudos de caso das duas periferias metropolitanas permitiu vislumbrar estes territórios como alvo de muitas reformas, dispositivos de gerenciamento e de “melhoria” educacional, além de políticas prioritárias. O discurso de mudança e da necessária reforma escolar adquire um sentido evidente quando aplicado aos estabelecimentos escolares identificados como “frágeis”, “difíceis” ou de insatisfatórios resultados em avaliações educacionais.

Compreendeu-se, a partir dos estudos de caso, que o neoliberalismo adentrou na educação de diversas formas combinadas: difusão do *New Public Management* nos órgãos públicos de definição e execução das políticas educacionais; crescente papel das agências e organizações supranacionais na difusão de reformas curriculares, avaliações e indicadores educacionais que alimentam a competição internacional; construção política de um consenso expresso no discurso de premente mudança na educação; transformação das relações de trabalho; construção do aparato legal da reforma curricular; experiências arquitetônicas ou de organização do espaço escolar que visam adequar-se ao modelo escolar contemporâneo. Vislumbrou-se, portanto, a transescalaridade dos fenômenos observados, de modo que fosse possível compreender nos estudos de caso dimensões de processos que os constituem, ao mesmo tempo que os ultrapassavam.

Quanto ao ideário gerencial, destaca-se a reorganização da Secretaria da Educação do

Estado de São Paulo, realizada entre 2010-2011 com o objetivo da descentralização (atribuindo maior função às diretorias de ensino), a qual, segundo entrevista com arquiteto do CISE, gerou um desmonte do planejamento urbano da expansão da rede física escolar e desmonte da manutenção periódica dos edifícios da rede. Ademais, a racionalização e gradativa inviabilização econômica das ações infraestruturais da Secretaria, conforme apontado por tal funcionário, sob discurso de busca de maior eficiência com recursos crescentemente corroídos, permite vislumbrar a penetração do *New Public Management* (LAVAL *et al.*, 2012) no interior do órgão de definição e realização das políticas públicas educacionais no estado de São Paulo. Percebe-se, portanto, que é a lógica de base das políticas públicas de educação que se alterou, sendo necessário compreender como dimensões observadas na Secretaria reverberam no cotidiano da escola da periferia. É toda a “cadeia” das políticas educacionais que vivencia um processo de transformação, sendo relevante antever no contexto francês dispositivos que podem vir a ser propostos e implantados em um futuro próximo na realidade nacional.

Seguindo a argumentação de Laval *et al.* (2012) e analisando o contexto francês pesquisado, ressaltaram-se os vínculos entre modificações no ensino superior e transformações no ensino básico e secundário. Pois, afinal, são todas as esferas relativas ao conhecimento que presenciaram sua incorporação à forma valor e à lógica do mercado. Ainda que não constituísse o objeto da presente pesquisa, pelas experiências da inserção da lógica de mercado e da forma empresa no ensino superior percebeu-se mais claramente as formas de avanço neoliberal na educação, que, como Laval afirmou em entrevista à pesquisadora, a partir do topo (ensino superior) descem rumo ao ensino básico e secundário. Nesse sentido, sintomático foi constatar que os desenvolvimentos arquitetônicos analisados em um edifício do campus *Paris-Saclay* bem demonstravam as “zonas cinzentas” (AZAÏS; KESSLER; TELLES, 2012) entre formação e trabalho, entre universidade e empresa e também entre espaços de convívio, de ensino e de empreendedorismo.

Compreendeu-se a arquitetura escolar como dispositivo de poder, que tem despertado grande interesse entre múltiplos agentes (Estados, organizações internacionais como OECD e instituições políticas como a Comissão Europeia, por detrás, por exemplo, do *European Schoolnet*) que percebem o que aqui inferiu-se: reconhecendo que o espaço tem uma influência nas atividades pedagógicas, percebe-se que além de produto da conjuntura neoliberal, a arquitetura é chamada a atuar como dispositivo de subjetivação, devido à sua possível influência à formação de subjetividades neoliberais. Entretanto, deve-se destacar que a arquitetura aqui atua como um atributo complementar à formação neoliberal, visto que muitos grandes centros de formação afeitos a tal racionalidade prescindem de uma arquitetura correspondente.

Como discutido no quarto capítulo, acredita-se que ao propor salas de aula flexíveis, com várias “ambiências” para desenvolvimento de competências distintas – como observado de modo muito evidente no *Future Classroom Lab*, mas também no *Lycée International d’Est Parisien* – valida-se espacialmente a lógica das competências, a qual alterou substancialmente os objetivos da educação pública, adequando-a à lógica da empregabilidade, visto tratarem-se de competências comercializáveis no mercado de trabalho. Entretanto, no momento não parece ter sido suficientemente desenvolvida uma correspondência de espaço arquitetônico escolar como um todo às “inovações” pedagógicas apregoadas pelas reformas escolares. Em geral tratam-se de experiências que se concentram nas salas de aula, com proposição de mobiliários nos espaços construídos ou de diferente forma de organização do espaço de ensino.

Portanto, não foi possível observar, nem é possível afirmar que há um modelo de arquitetura escolar compatível ao conceito de escola neoliberal proposto por Laval (2004) e como correspondente espacial da forma empresa descrita por Foucault (2008a), entretanto há indícios de algumas características do que seria este modelo espacial, observadas sobretudo por

meio de incursões em campo no campus *Paris-Saclay* (para além de observações realizadas no *Lycée International d'Est Parisien*, no *Lilliad Learning center innovation* da *Université de Lille* e no *Future Classroom Lab*): espaços borrados entre ensino, convívio social, desenvolvimento de projetos e empreendedorismo; espaços de ensino flexíveis, com múltiplos ambientes em uma mesma sala; grande utilização de recursos e dispositivos digitais/tecnológicos, espaço *high-tech*; aproximação com as sedes empresariais, sobretudo das empresas ditas inovadoras, segundo um novo modelo empresarial, das *startups*, dos espaços empresariais colaborativos e grandes conglomerados de comunicação/tecnologia; edifícios únicos/especiais, com forte apelo imagético (alguns mesmo “*labelizados*” com o nome de grandes escritórios de arquitetura), com grande atenção às fachadas, aos materiais, à exploração cromática/gráfica; desenvolvimento sustentável da construção e de seu funcionamento cotidiano.

Porém, vale ressaltar que as escolas periféricas que constituíram os estudos de caso deste trabalho, voltadas à formação das classes menos abastadas, populares e/ou de grande maioria de imigrantes, não parecem ter sido alvo de tais experimentações arquitetônicas em busca de um correspondente espacial da reforma escolar em curso. Tais experimentações foram observadas sobretudo nos estabelecimentos escolares ditos de excelência ou nos “modelos” a serem seguidos. Não obstante, como debateu-se no tópico 4.4., perceberam-se as diversas formas pelas quais os espaços físicos de escolas periféricas foram influenciados pelo neoliberalismo: usos e apropriações espaciais por parte de empresas; empresas atuando em construções escolares por meio de parcerias público-privadas (PPP) (como foi o caso de muitas obras realizadas pelo PEI e também algumas exceções realizadas pela SAERP), em adoções afetivas e “benfeitorias”; alterações nos programas baseado em orientações difundidas por organizações internacionais, que acabam por reduzi-lo sob a justificativa de conformação de “espaços flexíveis”.

Por meio dos estudos de caso de *Île-de-France* também foi possível observar a importância do discurso de sustentabilidade aplicado aos edifícios escolares, o que considerou-se ser – ao menos para os casos estudados, embora acredite-se ser aplicável a uma produção contemporânea mais vasta –, um recurso retórico que favorece a aproximação da esfera pública de produção escolar a um conjunto de empresas especializadas na questão da construção sustentável, dentre consultorias, organizações certificadoras, grandes empresas de construção civil com ampla experiência no tema e bancos/setores de investimentos como o *Banque des Territoires* (que oferece financiamento facilitado às construções que se inserem no eixo de investimento estratégico em sustentabilidade). Além disso, julgou-se bastante relevante observar a expansão do discurso de construção sustentável também no estado de São Paulo, para o qual releva-se o pioneirismo da FDE na questão da certificação ambiental, em um momento em que a Região *Île-de-France* e a SAERP (como empresa privada subordinada aos interesses públicos) começam a interromper a certificação escolar, cientes do caráter de *marketing* e dos altos custos envolvidos, não necessariamente correspondentes a um maior desenvolvimento sustentável da construção, do uso e manutenção dos edifícios.

Ademais, a observação de Laval, durante entrevista, de que a arquitetura escolar correspondente ao neoliberalismo talvez seja conformada por espaços mistos entre estratégias de disciplina e controle e espaços de formação de novas subjetividades, ativas, engajadas, empreendedoras, competitivas, é muito interessante como forma de analisar os espaços escolares contemporâneos e compreender as mudanças da concepção da escola-prisão foucaultiana, muita ligada ao panóptico de Bentham. Se a dimensão panóptica de muitos espaços escolares ainda é identificável, participa da configuração de espaços com outros objetivos, para além da vigilância e controle.

Esse “modelo” de espaços mistos adquire muito sentido sobretudo ao analisar um

conjunto de escolas periféricas, as quais convivem com um cotidiano de violência e problemas sociais. Nestas, o risco em aumentar a vigilância e o controle e reduzir os objetivos educacionais é evidente, como ressaltado por Laval *et al.* (2012). Em tais territórios, observou-se a ação biopolítica às margens do Estado (DAS; POOLE, 2004), por meio da identificação e classificação de territórios e populações escolares “anormais”, “patológicas”, para as quais assente-se com a estranha proximidade entre comunidade escolar e agentes de segurança, como observado por meio da equipe de segurança escolar (*Équipes mobiles de sécurité* – EMS) instalada no *Lycée Suger* após inúmeros conflitos e princípios de incêndio na escola, e da presença da Guarda Municipal no interior do CEU Pimentas. Visibiliza-se, por uma ação biopolítica, a dimensão de classe social, que atravessa essas escolas periféricas.

Quanto aos casos do estado de São Paulo, se não houve na arquitetura pública nem mesmo ensaios do que poderia representar um correspondente espacial da escola neoliberal, sobressaiu a influência empresarial por meio das apropriações do espaço escolar, como observado no CEU Pimentas. Por meio de parcerias com empresas para realização de atividades de caráter pedagógico duvidoso, cede-se o espaço escolar para atividades associadas à “responsabilidade social” empresarial, pontuadas por estratégias de *marketing* e propaganda.

Além disso, destacou-se a influência de organizações, fundações e associações empresariais às políticas públicas educacionais, produzindo, financiando e difundindo avaliações, programas de melhoria de resultados, instrumentos de gestão escolar e controle, instituindo crescente hibridização público-privado. Deve-se relevar o papel do discurso de tais instituições e empresas à construção de consenso da sociedade civil em torno da reforma escolar, que apresenta a lógica de gestão escolar como “solução” aos problemas de escolas sucateadas, que subsistem a um massivo desinvestimento e à precarização das condições de exercício da relação de ensino-aprendizagem. Entretanto, se a presença privada na educação pública é evidente, é necessário ter clareza de que a transformação neoliberal da educação é capitaneada pelo Estado (LAVAL *et al.*, 2012), pela introdução da lógica gerencial e do empresariamento educacional em seu interior.

A fim de analisar como esta transformação tem sido implementada na realidade das escolas, realizaram-se atividades com a comunidade escolar de dois estudos de caso da RMSP. Sobre tudo as atividades com os professores propiciaram a compreensão das múltiplas formas de empresariamento da educação que se impunham ao cotidiano escolar, assim como permitiram observar a percepção dos docentes a respeito do caráter autoritário e da ausência de diálogo com que as muitas “novidades” do governo são implementadas, precarizando ainda mais o exercício de sua profissão. Sublinha-se também a amarga percepção de muitos docentes ao descrever o sentido de sua profissão em uma escola periférica, comentando ser o de formar os jovens que ocupariam os postos de trabalho precarizados, com baixa exigência de qualificação e mal pagos. O consenso ao afirmarem se tratar de escolas periféricas, cientes do que isso implicava em termos sociais, de condições de exercício do ensino e de endereçamento/execução de políticas é remarcável e encontra paralelos com as conversas informais com funcionários das escolas visitadas em *Île-de-France*, sobretudo o *Lycée Suger* (no qual alguns funcionários comentavam irônicos que esta era a escola francesa com mix social, ou recorriam à justificativa do departamento “93” para relatar os problemas escolares).

Ademais, permitiram observar a penetração nos espaços escolares dos discursos de reforma escolar, da necessidade de inovação, de adequação da escola ao futuro, da necessária formação para o mercado de trabalho, para o mundo da empresa. Percebeu-se na fala de muitos agentes a manifestação desse ideário neoliberal, como que naturalizado, mesclado em falas que iam no sentido oposto, que ressaltavam a dimensão crítica e de formação cidadã provida pela educação pública. Essa aparente contrariedade nos discursos, mesmo dos entrevistados mais

politizados, revela o caráter processual das reformas neoliberais e de como elas disputam terreno dentre as subjetividades e no próprio exercício profissional dos que habitam cotidianamente os espaços escolares. De fato, o neoliberalismo é um dispositivo de subjetivação (LAVAL; DARDOT, 2016) e, portanto, para constituir escolas que sejam verdadeiramente espaços de formação do indivíduo empresa, é necessário que estes discursos sejam amplamente difundidos na sociedade como um todo.

Como abordado por Laval em entrevista à pesquisadora (2019), acredita-se que, se os múltiplos agentes entrevistados e/ou que participaram das atividades propostas (professores, diretores, funcionários de políticas públicas) parecem motivados por “boas intenções”, se deve à difícil interpretação crítica do movimento de conjunto por detrás das pequenas transformações que contribuem à execução da reforma gerencial à educação. Muitas vezes os projetos, programas, políticas e avaliações, mascarados pelo caráter progressista de novas pedagogias, ganham espaço entre as equipes pedagógicas e de direção escolar, e introduzem pouco a pouco a lógica gerencial, mercadológica e concorrencial na educação pública. Destaca-se a importância que os diretores têm na realização da reforma gerencial das escolas. As políticas atuais chamam-nos “gestores” não por acaso, e responsabilizam-nos pela gestão de todos seus “funcionários” e pelo resultado de seu público (os alunos). Enquanto “gestor” cabe ao diretor organizar os professores, vigiar, ser engajado, proativo, o primeiro a desejar realizar todas as inovações impostas, crente de seu papel à “melhoria educacional”.

Não obstante a gradual difusão do discurso neoliberal entre os agentes escolares, destaca-se também a importância de suas resistências cotidianas, sobretudo nas relações de ensino-aprendizagem, nos momentos de formação e diálogo entre os professores, por meio da participação dos representantes docentes junto aos sindicatos, em suas recusas a subjugar-se às reformas em implementação (como observou-se na fala de um professor que comentava que ia contra os livros didáticos pois percebia a redução que estes representavam nas últimas décadas; por meio da recusa, mesmo inconsciente, em reduzir seu papel a qualificar os alunos a competências determinadas; por meio da atenção à realidade discente, buscando compreender as especificidades e dificuldades dos alunos, manifestando a importância da escola como espaço de sociabilização e de construção cidadã) e por meio das tentativas de aproximação da comunidade do entorno ao equipamento escolar, construindo pertencimento e relação de abertura.

Todo esse universo escolar é parte integrante das transformações em curso, não como vítima, mas como agente, visto que as ações dos vários membros da comunidade escolar impactam a implementação das reformas escolares. Estudar edifícios escolares públicos contemporâneos demandou a aproximação a este universo. Concluiu-se que a arquitetura escolar deve ser analisada frente à conjuntura em que é produzida e em relação com a constelação de agentes, interesses e estrangulamentos que influenciam sua realização, o que significa, contemporaneamente, analisá-la frente ao neoliberalismo como racionalidade governamental hegemônica.

Durante a pesquisa, sobressaiu a importância das grandes organizações supranacionais, enquanto *think tanks* das políticas educacionais de caráter neoliberal e também em suas influências às proposições do espaço físico escolar, em geral ignoradas ou subestimadas pela categoria dos arquitetos. Ressalta-se a importância do aprofundamento deste tema, tendo sido definido como objeto de estudo do doutorado da pesquisadora, como forma de prosseguimento e aprofundamento da análise sobre a arquitetura escolar pública produzida contemporaneamente no Brasil (em especial no estado de São Paulo) e na América Latina, embora com reflexos transescalares.

Em debate realizado com Laval a respeito da presente pesquisa, o sociólogo interpretou

a pesquisa como o questionamento da existência de uma forma arquitetônica escolar particular correspondente ao modelo de poder empresarial. Se não se observou uma forma arquitetônica correspondente à escola empresa, é possível afirmar que o campo da arquitetura tampouco é neutro frente às transformações em curso na educação. O presente trabalho intentou analisar politicamente a arquitetura escolar, buscando compreender como um quadro geral neoliberal, enquanto racionalidade governamental – que altera a compreensão da educação como um direito a ser garantido pelo Estado – e dispositivo de subjetivação – que regula normas de funcionamento da sociedade baseada na concorrência, no empreendedorismo e na capitalização de si (investimento em seu próprio capital humano) – influencia a forma de pensar, produzir e utilizar os espaços físicos escolares. Compreendeu-se que, portanto, esta influência não se manifestava apenas no produto arquitetônico “escola”, mas nas formas de apropriação dos espaços, no exercício da profissão do arquiteto, nos vários interesses e agentes mobilizados em torno da questão espacial, nos agenciamentos relacionados à produção dos espaços físicos.

No início do trabalho nos questionamos qual seria o papel sociopedagógico da arquitetura escolar das políticas públicas educacionais contemporâneas em periferias metropolitanas marcadas pelo avanço neoliberal na educação, ou seja, como a arquitetura integra as disputas em torno das transformações da educação. Compreendeu-se, no decorrer da pesquisa, que há indícios de uma produção arquitetônica escolar alinhada aos objetivos neoliberais no campo educacional: configurar espaços nos quais os indivíduos são formados para o mercado. Trata-se de uma subversão do princípio moderno, em que o espaço físico pretendia participar à formação crítica, à construção de um novo mundo. O espaço escolar atual (ou em experimentações ao futuro), parece alinhado aos objetivos de uma sociedade neoliberal.

Retoma-se a argumentação de Kahn (KAHN, 2010 *apud* FAVERO, 2017)⁹⁹⁰, segundo o qual as escolas (enquanto espaço de aprendizado) começaram pela reunião de homens embaixo de uma árvore, em que um homem era o professor e outros os alunos, embora sem que tais funções estivessem preestabelecidas. Só então, motivados pelo interesse em continuar tal prática, teriam sido criadas as escolas. Depreende-se que o princípio da escola era ser local de (re)união, de congregação dos homens. Contemporaneamente, percebe-se que este princípio foi subvertido e as escolas devem constituir-se como espaço de desagregação, uma coletânea de espaços fragmentados borrados, de formação ao individualismo, à concorrência, ao mercado. Uma somatória de espaços, cujo resultado é menor do que o todo. E as escolas parecem justificar este processo de transformação pelo qual passam revestindo-o de prática pedagógica revolucionária, inovadora, adequada ao tempo, à sociedade e aos desafios atuais e futuros.

Quando um dos arquitetos franceses entrevistado afirmou sobre a necessidade de pensar sobre o espaço de vida dos estudantes, muito além das salas de aula, interpretou-se a discussão da escola como um ambiente múltiplo, em que todos os espaços são chamados a integrar a finalidade de formação à escola empresa. Um ambiente único, relacionado a um processo de aprendizado que extrapola em muito a escola, pois afinal, é o próprio mercado que constitui “um processo de aprendizado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.150). Reconhece-se a impossibilidade de um ambiente escolar desinteressado, na mesma proporção em que não se admite aprendizados desinteressados, como Laval *et al.* (2012) bem destacam.

Está claro que a escola sempre almejou a formação de mão-de-obra, em acordo com as mudanças da produção capitalista, situando-se na retaguarda das modificações da produção. Entretanto, a novidade que o contexto atual permite vislumbrar é a configuração da escola e demais instituições de ensino como elos da corrente produtiva, integradas à produção e

⁹⁹⁰ Referência do trabalho original (não consultado): KAHN, Louis. *Forma e Design*. São Paulo: Martins Editora, 2010.

acumulação capitalista, embora com pouca discussão e reflexão crítica por parte dos agentes que constituem tais instituições submetidas aos propósitos do desenvolvimento da economia do conhecimento.

Retoma-se uma citação de Laval *et al.* (2012), que explicita que o objetivo da nova escola capitalista é “fazer funcionar o sistema educativo diretamente, *sem distância e sem mediação*, como uma empresa produtora de ‘capital humano’” (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p., tradução nossa⁹⁹¹), para formação do trabalhador ao padrão de trabalho para o conhecimento na contemporaneidade. Percebe-se que “sem distância e sem mediação” visibiliza a escola não mais como mediadora entre sociedade e produção, a escola deve integrar a produção. Ou como afirmado por Laval (2004), observa-se a “transformação do sistema educativo em um apêndice da máquina econômica” (LAVAL, 2004, p. 64).

Não obstante, interessa ainda comentar sobre a escola como “objeto arquitetônico” e sua relação com o urbano. O *Collège Dora Maar*, situado em área de especulação imobiliária associada aos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2024, parece ser dotado de uma linguagem arquitetônica que dialoga com as mudanças em curso no bairro, que a ação imobiliária induz. A produção de uma arquitetura leve, colorida, imagética, chamativa, sedutora parece associada a uma espécie de indiferença crítica frente às fortes transformações do entorno, assumindo, ou integrando essas transformações. Indiferença frente à construção escolar realizada via PPP, empréstimos tóxicos. Indiferença se o local em que o edifício se situa vive processo de grande especulação imobiliária. Indiferença se a arquitetura escolar não provê um espaço de união que estava na origem de sua constituição. Indiferença se as superfícies em aço *corten* curvo, o grande muro negro cego (que partiu de uma referência à caixa preta dos primórdios da fotografia), enfim, as vistosas peles arquitetônicas do *Lycée Suger* e de muitos outros estabelecimentos escolares, fazem face a um bairro extremamente pobre, com inúmeros conjuntos arquitetônicos de habitação social nos quais eclodem frequentes conflitos. O objeto arquitetônico depurado, reluzente e impactante centra-se em si mesmo. Identificam-se tais características como experimentação de uma arquitetura escolar correspondente a um sistema de ensino no qual o neoliberalismo já se consolida como política pública generalizada.

É evidente que a qualidade construtiva, o investimento educacional, a realidade econômica dos dois contextos é muito distinta. É necessário, porém, para além da “sedução” dos edifícios franceses, ver o que a atratividade, o apelo imagético, a aparente neutralidade política e social podem informar sobre a relação entre arquitetura e política. A aparência de uma arquitetura “sem compromissos”, “neutra”, “sedutora”, acaba por “maquiar”, “embelezar” uma política educacional, social e urbana que não é neutra. A sedução arquitetônica vincula-se a um interesse de mercado, de consumo.

Uma escola que guarda similaridades às múltiplas tipologias arquitetônicas da atualidade, como por exemplo, uma sede empresarial inovadora, um shopping center ou ainda um edifício cultural/museológico contemporâneo, em que obras e acervos são substituídos por toda sorte de jogos interativos. O que todos esses edifícios têm em comum é a mediação pelo consumo, pelo capital. Consome-se uma ideia de trabalho flexível, autônomo, criativo, com grande reforço da liberdade e engajamento de seus funcionários (ou melhor, “colaboradores”, visto que os trabalhadores devem sujeitar-se, engajar-se no trabalho com suas competências cognitivas, físicas e subjetivas); consomem-se produtos e serviços em um shopping center; consome-se uma experiência cultural, como um espetáculo interativo; e, por fim, consome-se um serviço de capitalização humana na escola, marcado por dimensões múltiplas: serviço de

⁹⁹¹ “[...] *faire fonctionner le système éducatif directement, sans distance et sans médiation, comme une entreprise productrice de ‘capital humain’*” (LAVAL *et al.*, 2012, Post., n.p.).

formação de competências empregáveis, serviço de orientação profissional, serviço de sensibilização e treinamento empreendedor. Assim, a integração acrítica a qualquer processo que se pretende inovador é o estímulo que essas edificações intentam induzir.

Retoma-se a frase do Tafuri que abriu o trabalho: “Os novos temas que se propagam à cultura arquitectónica estão, paradoxalmente, aquém e além da arquitectura” (TAFURI, 1985, p.10). Aquém, pois não mais se pretende uma arquitetura como disciplina autônoma e trata-se do escanteamento da arquitetura dos processos de decisão. Além, porque o embate arquitetônico para construir um significado, não mais se verifica, o embate está em outro lugar, à arquitetura basta adaptar-se às concepções neoliberais. Assume-se a impossibilidade de a arquitetura determinar o sentido dos espaços.

As escolas de *Île-de-France* permitiram vislumbrar temas que estão “aquém” no sentido de que não chegam a constituir espaços de conagração social. É o elogio da arquitetura fragmentada, borrada. Estão concomitantemente “além” ao incorporarem uma preocupação político-econômica, afeita à economia do conhecimento e à formação de subjetividades alinhadas ao mundo do trabalho no neoliberalismo.

Entretanto, entre as escolas da FDE e do CEU não se observou a manifestação de um “aquém e além”. Como afirmado na Introdução, manifestou-se um relativo retardo do avanço neoliberal nas realizações em termos de projeto e construção da rede física das políticas educacionais da FDE e do CEU pois, para além da orientação política mais progressista em âmbito federal e municipal – no caso, São Paulo, contexto para o qual observou-se a forte influência exercida pelo programa do CEU à transformação das realizações da FDE, como evidenciado por entrevistas – e da herança de frutíferos períodos da historiografia do aparelhamento institucional da educação – embalados por uma concepção espacial educacional baseada no coletivo e na escola como espaço de encontro –, evidenciou-se o relativo isolamento do país dos debates e políticas que internacionalmente construíam gradativamente um modelo de instituição neoliberal, pelo ensino e também por suas demandas de transformação do espaço.

A arquitetura brasileira, em particular a arquitetura escolar produzida no estado de São Paulo, sobre a qual se deteve na pesquisa, vive em um hiato, que de certa forma resguardou-a, até o momento, da discussão em torno dos espaços escolares “do futuro” da educação, tal como observado na França. Por isso foi definida, logo no início do trabalho, como uma espécie de retardo da arquitetura escolar utópica, em que ainda se crê na função social do arquiteto, da escola como espaço físico com influência possível no meio sociourbano em que se inscreve. Interpretou-se, naquele momento, que se a escola não era capaz de protagonizar uma transformação, desejava ainda ser espaço de encontro.

Porém, durante o processo de pesquisa percebeu-se que, mesmo nos casos contemporâneos em que os espaços de conagração social no interior da escola são projetados e mesmo valorizados dentro o programa escolar (como é o caso de alguns projetos educacionais recentes dentro os estudados), a eles não pode ser atribuído o mesmo sentido que o reclamado pelas citadas escolas do PAGE. O conagração social ganha contornos muito distintos quando requerido em prol do desenvolvimento de específicas “competências” sociais, enfim, um “saber-fazer” e um “saber-ser” interessado.

Retoma-se a questão do relativo “retardo” de uma concepção utópica da arquitetura escolar, pois, deve-se ponderar que este retardo se refere ao momento da primeira metade dos anos 2000, em que os CEU foram propostos e executados e que a FDE revisou e alterou substancialmente sua produção. Ainda assim, deve-se ponderar a sobrevalorização de tais experiências, sobretudo do CEU, tendo em vista a absurda carência do programa escolar dos estabelecimentos de educação pública no contexto nacional e estadual (São Paulo). Dessa

forma, mesmo a “riqueza” do CEU deve ser questionada, pois avaliada face a uma situação educacional precária. Os momentos que se seguiram no programa do CEU – com a descaracterização do projeto do CEU e profundas alterações da concepção sociopolítica e sociopedagógica de tais equipamentos, chegando à interrupção da construção prevista de outros equipamentos – e na política da FDE – com a redução substancial de obras, a inexistência de um programa de manutenção preventiva, os crescentes constrangimentos da produção pela questão da terra nas periferias urbanas, o desmonte do planejamento integrado da rede física escolar junto à Secretaria da Educação, a concentração das ações da FDE a serviço de questionável programa de Educação em Tempo Integral e suas decorrentes demandas de adaptação dos espaços escolares, ou ainda pelo grande esforço da Fundação em investir na certificação sustentável das escolas produzidas – indicam a não manutenção do “retardo” anteriormente identificado.

Deve-se atentar ainda a uma questão: a manutenção do discurso social e/ou transformador da arquitetura escolar, observado nas falas da maior parte dos arquitetos entrevistados da RMSP, não deve ser avaliada necessariamente como uma qualidade da reflexão e produção arquitetônica estadual. Como essa dimensão social encontra-se perdida, nos termos em que a vanguarda postulava, a sua manutenção na verdade não é positiva. A sua dimensão ideológica, tende a ser exacerbada e ao mesmo tempo esgotada, e o perigo é o adentrar no discurso sobre a arquitetura escolar de tipo neoliberal sem nenhuma contestação, como renovação necessária frente à toada internacional, atualizando mais uma vez nossas práticas culturais, nesse caso, subtraindo qualquer crítica.

Portanto, a manutenção do ideal republicano no contexto da RMSP parece sobreviver por uma fraqueza propositiva, e não por uma riqueza. Como dito anteriormente, se o hiato, em um primeiro momento, resguardou o fazer arquitetônico da discussão neoliberal, tampouco é positivo, pois significa a manutenção de um passado inválido ao presente. A reprodução do discurso pretérito mostra a incapacidade de inteligência crítica das transformações em curso na sociedade empresarial (FOUCAULT, 2008a), e de como tais transformações afetam igualmente a educação e os espaços a ela destinados. Se não é possível compreendê-las, pode-se facilmente ser por elas seduzido, e reproduzi-las como marca de adequação da discussão nacional e estadual ao debate internacional do momento.

Ademais, mesmo que tenha sido citada a parcela de produção moderna identificada com a Escola Paulista no PAGE como um momento de produção excepcional da arquitetura escolar pública no estado de São Paulo, compreende-se que o ideal arquitetônico moderno não pode e não deve ser retomado. Consoante argumentação de Otilia Arantes, não é possível “salvar o discurso original contra a história subsequente, em nome de um ‘projeto inconcluso’ da Modernidade” (ARANTES, 1995, p.52). Assim, compreende-se também não ser possível reproduzir o discurso da função social da produção escolar segundo ideário moderno, pois ao atentar-se à história das transformações no campo da arquitetura e no campo da educação entende-se que a escola foi “*bouleversée*”, virada do avesso.

Tal como afirmado por Laval *et al.* (2012) a respeito da impossibilidade de regressar à Escola republicana – situação frente à qual ressaltam o necessário esforço de inteligência da escola capitalista e proposição da escola pós-capitalista –, compreende-se a impossibilidade de propor ao presente semelhantes soluções arquitetônicas modernas de escolas históricas, que depositaram grande esperança nos espaços de convívio. Urge a necessidade de refletir sobre o projeto arquitetônico escolar atual, que não seja nem uma retomada de experiências passadas – por mais importantes que tenham sido –, nem uma solução advinda de uma reflexão arquitetônica neoliberal. O projeto de escola para o futuro pode preservar algumas características modernas, porém deve levar em conta a extensa gama de questões levantadas

pelas várias arquiteturas pós-modernas, as quais, apesar de sua diversidade, parecem ter em comum a compreensão de que a arquitetura não mais determina o social. Enfim, a confissão de uma arquitetura que reconhece não transformar e não colaborar à transformação social, política e econômica experienciadas.

Além disso, deverá levar em consideração as experimentações atuais da arquitetura escolar identificada com uma concepção de educação neoliberal, justamente para não ser seduzida por uma busca de “qualidade espacial” ou de espaços pedagógicos “inovadores” e “adequados” às novas demandas da educação em um tipo neoliberal de arquitetura. Caso contrário, será produzida uma arquitetura acrítica, que contribui ao processo de difusão de uma concepção de educação gerencial e “capitalizante” (no sentido de assumir como normas a capitalização humana e a empregabilidade), sem que seus agentes (arquitetos) tenham refletido substancialmente sobre o que ela significa e quais são os seus efeitos sobre o tecido social e urbano. Portanto, embora não transforme, a arquitetura tampouco pode se eximir da responsabilidade frente à difusão de ideários e concepções educacionais. Por esta razão, defende-se o necessário debate e reflexão crítica a respeito da produção arquitetônica escolar contemporânea.

As considerações aqui sintetizadas não representam, absolutamente, conclusões fechadas. Tratam-se de análises que perseguem uma interpretação dos processos em curso, que não contam com uma depuração ou um distanciamento temporal, que permita uma visagem mais concentrada. São, portanto, formulações em aberto, também em processo, que carecem de maior escrutínio. Nesse sentido, retoma-se Bürger ao afirmar que “Querendo ou não, o historiador – ou seja, o intérprete – ocupa um lugar dentro das controvérsias do seu tempo. A perspectiva, a partir da qual ele observa o seu objeto, é determinada pela posição assumida dentro das forças sociais da época” (BÜRGER, 2012, p.27). Assim, a pesquisadora procura-se reconhecer como intérprete de um tempo presente, controverso, no qual buscou-se assumir uma lente de leitura de tais contradições e complexidades atuais, sem pretender, contudo, marcar posição conclusiva.

POSFÁCIO

VISLUMBRES DE UMA ESCOLA NEOLIBERAL À DROITE, “SEM PARTIDO”,
MILITARIZADA OU AINDA A DISTÂNCIA

POSFÁCIO

VISLUMBRES DE UMA ESCOLA NEOLIBERAL À *DROITE*, “SEM PARTIDO”, MILITARIZADA OU AINDA A DISTÂNCIA

O trabalho está concluído, porém a conjuntura do Brasil motiva as reflexões e inquietações das próximas páginas, autônomas ao próprio trabalho. Às análises empreendidas no decorrer da dissertação acresce-se o vislumbre de distintas transformações das concepções pedagógicas por detrás da política educacional no Brasil. As eleições presidenciais de 2018, as nomeações ao Ministério da Educação e as eleições governamentais no estado de São Paulo enunciam o aprofundamento do discurso neoliberal empresarial simultaneamente a uma retórica moral e conservadora, contexto político que somado ao econômico parece encaminhar-se rumo à acentuação do processo de desmonte das políticas públicas educacionais estudadas no presente trabalho e progressivo aprofundamento do empresariamento educacional no interior do Estado no Brasil. O programa “Future-se” – que prevê maior “autonomia financeira a universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo” (MENEZES; SÓCRATES, 2020, On-line), abrindo caminho ao investimento privado no âmbito do ensino superior e pesquisa além de incentivo à prática do empreendedorismo –, e o programa “Novos Caminhos” – que visa aumentar em 80% as matrículas na educação profissional e tecnológica –, integram o cenário nacional do empresariamento da educação. Entretanto, se as perspectivas de escola neoliberal são pouco a pouco construídas, em interlocução a um modelo internacional, há nuances nacionais desse projeto, que mesclam-no a outros interesses, não necessariamente opostos, como o da militarização escolar.

Para além das “escolas” como objetos que explicitam as transformações em curso na educação, Maria Caraméz Carlotto (2019) afirma ser o próprio espaço intelectual brasileiro que está em disputa. Dessa forma, citando o Ministério da Educação como o epicentro das transformações, expressa o ataque à sua construção histórica, no momento de definição de um sistema educacional laico, crítico, racional e estruturado nas reconhecidas instituições acadêmicas e científicas (CARLOTTO, 2019). Como evidenciado pela autora, o contexto das políticas públicas educacionais no Brasil demanda, para além da compreensão das disputas em torno da educação, o entendimento dos debates relativos ao campo acadêmico e científico, que desfrutava de relativa autonomia na “definição da verdade” (CARLOTTO, 2019, p.124). Infere-se que, em parte, a dificuldade de compreensão dos fenômenos em curso na educação advém da difícil percepção das “disputas políticas e sociais” (CARLOTTO, 2019, p.125) que produzem as “verdades” educacionais, assim como dos interesses e objetivos que estas mascaram.

Enfim, o contexto nacional recente demarca novas frentes de disputa em torno das “escolas”, e de modo mais amplo, à volta da agenda educacional pública. Serão brevemente retomadas a seguir três disputas em curso na esfera educacional: a “Escola sem Partido”, as Escolas cívico-militares e a educação a distância e/ou educação em casa. Apenas a questão de regressão pedagógica já justificaria a abordagem de tais temas, mas também é importante ressaltar que estes se relacionam com os espaços físicos escolares, objeto da arquitetura e tema do presente trabalho.

O Escola sem Partido ataca as salas de aula enquanto espaços de ensino de relativa autonomia docente e instauram o medo, a vigilância e o controle, que se distanciam fortemente tanto da discussão da arquitetura moderna sobre o espaço das salas de aula quanto da discussão internacional a respeito das salas de aula mais adaptadas à educação “do futuro”. As escolas militarizadas, se não alteram de partida os espaços físicos, modificam a forma com que estes são apropriados, ordenando (e contrariando) as intenções de espaços de convívio e apropriação

mais livre. A educação a distância e o *homeschooling* simplesmente prescindem dos espaços físicos escolares, locais de convívio social, de aprendizado, de formação e debate cidadão e político. A arquitetura escolar, para esta última disputa, é inócua.

Já no discurso de posse, Bolsonaro citava a educação subordinada ao trabalho, empregava o discurso meritocrático e também a oposição entre escolas que supostamente preparariam para a “militância política” e escolas que preparam para o “mercado de trabalho” (LEIA..., 2019, On-line). Vislumbram-se as bases para as intensas disputas travadas a partir de então em torno do projeto de escola dita “sem Partido”, como se possível uma educação esvaziada de ideologias.

Este projeto, justificado a partir de princípios de “liberdade” e de respeito à “neutralidade” do Estado, em termos políticos e ideológicos, desconsidera, porém, a impossibilidade dessa neutralidade e o importante papel da educação enquanto campo de formação crítica⁹⁹², horizonte que deveria embasar toda e qualquer pedagogia que se aproxima de uma pedagogia libertadora (FREIRE, 1996).

Alexandre Linares e José Eudes Baima Bezerra (2019) destacam a incitação do medo e do constrangimento nas salas de aula por meio do Escola sem Partido, movimento que atua como forma de “interdição do ato de ensinar” (LINARES; BEZERRA, 2019, p.128) e como justificativa às problemáticas de origens múltiplas:

Professam uma escola que não ensine, que não discuta e que não reflita sobre os problemas sociais, filosóficos e científicos. “Ideologização” virou uma palavra mágica para explicar tudo o que há de ruim nas escolas. De quebra, serve para justificar o corte nas verbas para a educação pública, sob o pretexto de que os baixos índices alcançados pelas escolas nos *rankings* seriam fruto de uma suposta degradação ideológica do ambiente escolar (LINARES; BEZERRA, 2019, p.129).

Deste modo, serve ao discurso que critica a baixa “eficiência” da escola, atribuindo-a à ideologização do ensino e não ao longo processo de precarização e desinvestimento na educação pública.

Os autores destacarão a regressão de um projeto que sanciona os conhecimentos escolares à aprovação familiar:

A cruzada anticivilizatória do Escola sem Partido é a da negação da instituição escolar moderna, que opera precisamente uma ruptura entre o conhecimento doméstico-familiar [...] e o conhecimento elaborado, fruto da pesquisa ou da demonstração. As famílias, na sua própria intuição, enviam seus filhos à escola porque sabe que ela pode fornecer um saber de outro tipo: mais completo, abrangente e explicativo da vida. A ideia de submeter e limitar o ensino escolar ao que é aceitável às famílias, à reprodução de uma visão de mundo privada, liquida o próprio conceito de escola (LINARES; BEZERRA, 2019, p. 130).

Catini, nesse sentido, tratará do Escola sem Partido como uma “capacitação dos ‘clientes’ para monitorar os professores” (CATINI, 2019, p.37), de modo a combinar “repressão política, moda atual contra os críticos e marxistas, com a opressão econômica de longa data” (CATINI, 2019, p.37).

Linares e Bezerra afirmarão, portanto, que os apoiadores da Escola sem Partido “exigem o impossível: uma pretensa neutralidade diante dos conflitos e contradições presentes em nossa sociedade” (LINARES; BEZERRA, 2019, p. 131), de modo a subordinar a educação aos interesses

⁹⁹² Associado à mesma lógica proibitiva de ensino enquanto formação crítica, porém referente ao ensino superior, destaca-se a discussão a respeito do acionamento do Ministério Público Federal por parte do Ministério da Educação a fim de investigar o curso da UnB sobre “O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil” (NOGUEIRA *et al.*, 2018).

dominantes. Assim, “a ‘neutralidade’ propalada pelo movimento Escola sem Partido é um mito que encobre uma ação partidária associada a agendas da direita e da extrema-direita, e que ataca frontalmente a liberdade de ensinar” (LINARES; BEZERRA, 2019, p.132). Na tentativa de apartar a escola dos debates sociais encobrem o primordial, de que “a escola não está acima e nem fora da sociedade” (LINARES; BEZERRA, 2019, p.132).

Silvio Carneiro, citando discurso do ex-ministro da Educação Rossieli Soares, pondera sobre a associação do Escola sem Partido com a ideologia da aprendizagem, contraditoriamente à justificativa de luta contra “ideologias”: “Mas o Escola sem Partido também não parte de uma ‘ideologia da aprendizagem’ quando prega a ‘neutralidade’ dos conteúdos?” (CARNEIRO, 2019, p.45). Percebe-se, deste modo, a associação do Escola sem Partido à reforma escolar gerencial promovida internacionalmente, por meio de seu alinhamento indireto à lógica das competências e habilidades. A escola e o professor só devem se interessar com a formação de competências comercializáveis, que transitam facilmente da escola ao trabalho e que contribuam à despolitização da formação.

Atenta-se à vinculação de Bolsonaro e de sua família à origem dos debates em torno de tal projeto. Rememora-se que em 2014 Flávio Bolsonaro apresentou proposta de lei relativo à criação do Escola sem Partido junto à Assembleia Legislativa, enquanto Carlos Bolsonaro fazia semelhante proposta na Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Segundo Movimento Educação Democrática, em agosto de 2019, havia registro de 121 projetos de lei relacionados ao Escola sem Partido em todo o Brasil, nos legislativos municipais e estaduais (ANDES, 2020, On-line).

No dia 24 de abril de 2020 o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou inconstitucional a Lei Lei 1.516/2015 do Município de Novo Gama/GO que versava a respeito da proibição de veiculação de materiais e informações relativos à “ideologia de gênero” (SALDAÑA, 2020, On-line). O julgamento em sessão virtual da ação movida pela Procuradoria Geral da República (PGR), que questionava a constitucionalidade de tal Lei – por ferir, dentre outros pontos da Constituição, a laicidade do Estado, o direito à igualdade, o direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e a competência privativa da União para legislar a respeito das diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988, On-line) –, representou uma vitória sobre o movimento Escola sem Partido, visto que tal movimento propalou o combate à falaciosa “ideologia de gênero”.

Paralelo a esta disputa sobre a liberdade na relação de ensino-aprendizagem, observa-se o crescente avanço de uma concepção de ensino militar. Rudá Ricci destaca o recente processo de militarização da gestão de estabelecimentos escolares públicos, que marcam uma outra forma de “captura das redes públicas de ensino” (RICCI, 2019, p.108), paralelo às capturas pelo mercado e pelas disputas em torno do conteúdo didático. Após posse de Jair Bolsonaro foi criada a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares no interior do MEC, segundo decreto n. 9.465/2019. O projeto piloto foi realizado em quatro escolas públicas do Distrito Federal. Justificada pelos casos de violência escolar, assumem os casos graves como regra que justificariam a intervenção. Segundo o autor, “a militarização das escolas públicas é mais uma faceta da experimentação que assola o meio educacional brasileiro, com resultados pouco estudados e tendo o impressionismo como grande avalista” (RICCI, 2019, p.114).

O autor destaca, como consequências da militarização das escolas, a imposição de regras e regime disciplinar da instituição militar, normas rígidas de comportamento, aulas adicionais ao currículo oficial nacional⁹⁹³, composição docente com participação de policiais militares, casos de cobranças de taxas em escolas públicas, casos no estado de Goiás de

⁹⁹³ “Ao currículo oficial nacional, os militares adicionaram aulas de música, cidadania, educação física militar, ordem unida, prevenção às drogas e Constituição Federal” (RICCI, 2019, p. 110).

transferência de escolas da administração da Secretaria da Educação para a Polícia Militar.

Em 26 de fevereiro de 2020, o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, divulgou lista de 54 instituições de ensino que implementarão em 2020 o denominado projeto-piloto das escolas cívico-militares, sendo 40 escolas estaduais e 14 escolas municipais, distribuídas nacionalmente da seguinte forma: 18 escolas na região Norte, 7 escolas no Nordeste, 11 no Centro-Oeste, 5 no Sudeste e 13 no Sul. Sem maiores debates, 600 cidades solicitaram participação no programa (MENEZES; SÓCRATES, 2020, On-line).

Justificadas em nome da promoção de “um salto na qualidade educacional do Brasil” (MENEZES; SÓCRATES, 2020, On-line), será investido R\$ 54 milhões, sendo R\$: 28 milhões destinados ao pagamento de militares da reserva das Forças Armadas por parte do Ministério da Defesa e R\$: 26 milhões destinados ao governo local para realização de melhorias infraestruturais nas unidades de ensino e investimento em materiais escolares. Por meio de parceria com o Ministério da Defesa, militares de reserva das Forças Armadas serão selecionados e capacitados para “atuar na gestão educacional das instituições” (MENEZES; SÓCRATES, 2020, On-line), atuação sem maiores esclarecimentos. Considerando o alto investimento no projeto, compreende-se a argumentação de Ricci, ao apontar como justificava do desempenho escolar supostamente superior das escolas militares o gasto Estatal por aluno superior nas escolas militares⁹⁹⁴, além do perfil de alunos selecionados⁹⁹⁵.

Mais uma vez, os diretores, ou melhor, “gestores” foram alvo de grande atenção do Programa, tendo sido “capacitados” para atuarem no projeto, segundo diretor de Políticas para Escolas Cívico-Militares, Aroldo Cursino (MENEZES; SÓCRATES, 2020, On-line), que também ressalta a capacitação dos militares, dos policiais e bombeiros participantes, além de sua defesa enquanto referências de “valores” (COMEÇA..., 2020, On-line).

Conforme argumento de Catini (2019), deve-se atentar à expansão da atuação militar no ensino público desde meados de 2013, por meio de Programas da Polícia Militar, de prevenção às drogas e promoção de educação “cidadã” (informação verbal)⁹⁹⁶. A pesquisadora também ressalta a necessidade de compreender a educação pública sendo alvo de ações concomitantes de militares e de empresas, expressão de uma dupla pacificação e controle social, por meio do controle militar e do ensino do empreendedorismo.

Quanto ao terceiro campo de disputa, analisa-se a formação independente da escola enquanto instituição de ensino situada em um edifício físico. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, abriu a possibilidade de que parte do Ensino Médio fosse cursado na modalidade a distância. No dia 08 de novembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que regulamentaram a possibilidade de que até 20% da carga horária do Ensino Médio seja realizada a distância para os cursos diurnos, até 30% para os cursos noturnos e até 80% para o EJA, modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2018, On-line).

Catarina de Almeida Santos (2019) ressalta a ampla defesa da modalidade EAD por organismos multilaterais como o Banco Mundial, desde final dos anos 1990, para além da

⁹⁹⁴ Vide nota técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), de março de 2019 (APEOESP, 2019, On-line).

⁹⁹⁵ Vide Benevides e Soares (2020).

⁹⁹⁶ Informação fornecida por Catini durante apresentação intitulada “*L’école de l’entrepreneuriat: l’enseignement public au Brésil sous le contrôle des entreprises et des militaires*” (tradução nossa: “A escola do empreendedorismo: educação pública no Brasil sob o controle das empresas e dos militares”), realizada no *Séminaire public de l’équipe du Centre de recherches sociologiques et politiques de Paris (Cresppa) - Genre travail et mobilités (GTM)* (com a temática de “*Regards croisés sur l’éducation au Brésil*”) no dia 02 de dezembro de 2019 na *Université Paris Nanterre*, Nanterre, França.

influência de organismos empresariais “frente aos tomadores de decisões em todas as esferas estatais, inclusive regulatórias” (SANTOS, 2019, p.55). Escancara os múltiplos argumentos que constituem uma falaciosa justificativa “democrática” à sua expansão, não obstante seu interesse alinhar-se aos do mercado educacional. A flexibilidade ao aluno, os baixos custos e o fato de alcançar alunos e locais “onde a educação presencial não chega” (SANTOS, 2019, p.54) mascaram o principal motivo de seu crescimento nas últimas duas décadas: a ampliação de um mercado altamente lucrativo. As tentativas de regulamentação da qualidade da oferta EAD, via Decreto nº 5622/2005 e Resolução CNE/CES n.1/2016 encontraram no governo Temer precoce interrupção seguida de desregulamentações, “escancarando as portas para a expansão sem controle e sem qualidade” (SANTOS, 2019, p.58), também no Ensino Médio (conforme reforma do Ensino Médio).

Paralelo aos avanços legais do ensino a distância, destaca-se a disputa em torno do projeto de *homeschooling*. Se o presidente Bolsonaro já no programa de governo defendia a modalidade EAD mesmo no ensino primário, seus interesses em relação ao *homeschooling* também se afirmaram por meio do Projeto de Lei 2401/2019, enviado ao Congresso em abril de 2019, que regulamenta o ensino domiciliar (BRASIL, 2019, On-line). Matheus Pichonelli (2019) ressalta o momento em que tal discussão ganha força, em meio a tensões “na relação entre governo e professores, quando articuladores de propostas como a da Escola sem Partido veem uma possibilidade real de transformar perseguição, intimidação e execração de docentes em política pública” (PICHONELLI, 2019, p.102). Citando Jurjo Torres Santomé (2003), destaca que a regulação de tal ensino vem de encontro aos que pregam redução do gasto público e dos impostos.

O Projeto de Lei relativo ao ensino domiciliar destaca-se como a proposta mais acompanhada da área relativa à educação, cultura e esportes da página web da Câmara dos Deputados (ALVES, 2020, On-line). Segundo dados da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), atualmente há 7500 famílias que “praticam” *homeschooling*, totalizando mais de 15000 estudantes entre 4-17 anos (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR, [2019?], On-line). Ainda segundo a Associação, a prática está presente nas 27 unidades federativas e cresce a uma taxa anual de aproximadamente 55%, sendo que apenas entre 2011 e 2018 houve um crescimento superior a 2000% (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR, [2019?], On-line). Em 2018 o STF manifestou-se contrário à prática de ensino exclusivamente em casa e, atualmente, pais que não realizam a matrícula de seus filhos (dos 4 aos 17 anos) na escola podem sofrer processo ou cumprir pena por abandono intelectual (RAMALHO, 2018, On-line).

Em meio à pandemia de Covid-19, as questões do ensino a distância e do *homeschooling*, que já compunham o debate contemporâneo, tornam-se pautas do dia. Segundo página web da ANED, as tentativas de regulamentação do MEC constituem ação “aproveitando o contexto atual para avançar com a pauta” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR, 2020, On-line). No dia 28 de abril de 2020 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou diretrizes de orientação às escolas durante período da pandemia, autorizando o computar de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária, dentre as quais preveem “meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis” (BRASIL, 2020, On-line). A questão do desigual acesso aos meios digitais e a pressuposição de supervisão e auxílio dos pais e responsáveis tornam ainda mais evidente as diferenciações entre redes de ensino público e privada.

As questões aqui enunciadas configuram importantes pautas contemporâneas da educação pública no Brasil, que não foram abarcadas pela dissertação. Entretanto, decidiu-se

por enunciá-las neste posfácio visto que integram a arena de disputas relativas à educação e acredita-se que se relacionam aos objetivos do neoliberalismo para com a formação (por meio da promoção da individualização, da desagregação das possibilidades de a escola configurar-se como espaço de convívio e sociabilização, do cerceamento da liberdade docente, da disciplinarização militar em associação à formação ao empreendedorismo). Embora não se sabe ao certo como estas disputas se desenvolverão a seguir, infere-se que poderão influenciar a forma como os edifícios escolares serão considerados pelas políticas públicas futuras, chegando ao limite de experiências em que a educação prescinde da arquitetura escolar.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

A NOISY-LE-GRAND, les élèves s'ouvriront au monde entier. **Le Parisien**, Saint-Ouen, 27 ago. 2014. Disponível em: <https://www.leparisien.fr/seine-saint-denis-93/a-noisy-le-grand-les-eleves-s-ouvriront-au-monde-entier-27-08-2014-4088637.php>. Acesso em: 05 set. 2020.

A REORGANIZAÇÃO escolar em São Paulo acabou?. **Carta Capital**, São Paulo, 28 jun. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-reorganizacao-escolar-em-sao-paulo-acabou/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ABECEDÁRIO DA EDUCAÇÃO. **As Salas do Futuro – Future Classroom Lab**. 07 mar. 2019. Disponível em: <https://www.abecedariodaeducacao.pt/2019/03/07/as-salas-do-futuro-future-classroom-lab/>. Acesso em: 26 fev. 2020.

ABREU, Ivanir Reis Neves. **Convênio escolar: utopia construída**. 2007. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ACABOU a paz, isto aqui vai virar o Chile: escolas ocupadas em São Paulo. Documentário. Direção: Carlos Pronzato. São Paulo: La Metiza, 2015. 1 DVD (60 min).

ACADÉMIE DE BORDEAUX. **Les centres d'information et d'orientation**. 2020. Disponível em: <http://www.ac-bordeaux.fr/cid78477/les-centres-information-orientation.html>. Acesso em: 26 jun. 2020.

ACAYABA, Cíntia; ROSSETTO, Luciana. Secretário não menciona educação como missão básica do estado. **G1**, São Paulo, 07 abr. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/04/secretario-nao-menciona-educacao-como-missao-basica-do-estado.html>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ACSELRAD, Henri (org.). **A duração das cidades: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ADORNO, Theodor W. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 155-168.

_____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

AFP AGENCE. Le mouvement lycéen marque le pas en attendant de nouvelles manifestations vendredi. **Le Figaro**, Paris, 12 dez. 2018. Disponível em: https://etudiant.lefigaro.fr/article/le-mouvement-lyceen-marque-le-pas-en-attendant-de-nouvelles-manifestations-vencredi_626d5fb2-fe26-11e8-82b1-a05e4b7d268e/. Acesso em: 15 out. 2018.

AGENCE NATIONALE POUR LA RÉNOVATION URBAINE (França). **Nouveau Programme National de Renouvellement Urbain**. [2019?]. Disponível em: <https://www.anru.fr/fre/Programmes/Nouveau-Programme-National-de-Renouvellement-Urbain>. Acesso em: 10 dez. 2018.

AGENCE NATIONALE POUR LA RÉNOVATION URBAINE (França). **Programme Quartiers Anciens: Programme National de Requalification des Quartiers Anciens Dégradés (PNRQAD)**. [2009?].

Disponível em: <https://www.anru.fr/fre/Programmes/Programme-Quartiers-Anciens>. Acesso em: 30 ago. 2020.

AGOPYAN, Vahan; JOHN, Vanderley M. **O Desafio da Sustentabilidade na Construção Civil**. São Paulo: Blucher, 2011.

ALBERT, Laurence. Zones d'éducation prioritaire: Robien annonce une réforme d'envergure. **Les Echos**, França, 13 dez. 2005, il. Disponível em: https://www.lesechos.fr/13/12/2005/LesEchos/19560-012-ECH_zones-d-education-prioritaire--robien-annonce-une-reforme-d-envergure.htm. Acesso em: 23 jun. 2020.

ALLIANCE HQE GBC FRANCE. **L'Association: Missions et objectifs**. [entre 2016 e 2019]. Disponível em: <http://www.hqegbc.org/association/missions-et-objectifs/>. Acesso em: 27 fev. 2020.

ALVES, André Augusto de Almeida. **Arquitetura escolar paulista 1959 - 1962: o PAGE, o IPESP e os arquitetos modernos paulistas**. 2008. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ALVES. Humberto Prates da Fonseca Alves. Vulnerabilidade socioambiental na metrópole paulistana: uma análise sociodemográfica das situações de sobreposição espacial de problemas e riscos sociais e ambientais. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 43-59, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbepop/v23n1/v23n1a04.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ALVES, Letícia. Projeto de homeschooling é o mais acompanhado no site da Câmara sobre educação. **Poder 360**, Brasília, 12 fev. 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/congresso/projeto-de-educacao-domiciliar-esta-entre-os-mais-acompanhados-no-site-da-camara/>. Acesso em: 08 set. 2020.

ANDES. **Vitória unânime no STF enterra a falácia da ideologia de gênero e o projeto Escola sem Partido**. 25 abr. 2020. Disponível em: <http://www.andes.sindoif.org.br/2020/04/25/vitoria-unanime-no-stf-enterra-a-falacia-da-ideologia-de-genero-e-o-projeto-escola-sem-partido/>. Acesso em: 08 set. 2020.

ANNETTE GIGON / MIKE GUYER ARCHITEKTEN. Francis Bouygues Building, École CentraleSupélec, Paris Saclay. 2017. Disponível em: <http://www.gigon-guyer.ch/en/buildings/public-buildings/#g-3916>. Acesso em: 07 set. 2020.

APEOESP. **Cenpec lança nota técnica contra educação domiciliar**. 24 abr. 2019. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2019/cenpec-lanca-nota-tecnica-contra-educacao-domiciliar/>. Acesso em: 08 set. 2020.

_____. **Informa Urgente**. 2019. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/apoesp-urgente/>. Acesso em: 29 set. 2019.

_____. **Pais, alunos e professores são contrários à progressão continuada no ensino público de SP, aponta pesquisa**. 23 out. 2017. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2017/pais-alunos-e-professores-sao-contrarios-a-progressao-continuada-no-ensino-publico-de-sp-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 23 abr. 2020.

ARANTES, Otília Beatriz Fiori. **O Lugar da Arquitetura depois dos Modernos**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

_____. **Urbanismo em fim de linha**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

ARRIGONI, Germain. Mobilisation des lycéens et des étudiants: plus de 700 lycéens interpellés jeudi en France. **France Bleu**, França, 6 dez. 2018. Disponível em: <https://www.francebleu.fr/infos/societe/les-manifestations-des-lyceens-continuent-ce-jeudi-dans-plusieurs-villes-de-france-1544089232>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ARTIGAS, Vilanova. **A função social do arquiteto**. São Paulo: Nobel, 1989.

_____. O desenho. In: FERRAZ, Marcelo Carvalho (Coord.). **Vilanova Artigas**. São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi / Fundação Vilanova Artigas, 1997.

_____. Sobre escolas. **Acrópole**, São Paulo, n. 377, p. 10-13, set. 1970. Disponível em: <http://www.acropole.fau.usp.br/edicao/377>. Acesso em: 20 dez. 2015.

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E EMPRESARIAL DE GUARULHOS. **Prefeitura inaugura novo teatro com ópera**. 28 mar. 2007. Disponível em: <https://www.aceguarulhos.com.br/blog/prefeitura-inaugura-novo-teatro-com-%C3%B3pera/#gsc.tab=0>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR. **ED no Brasil**. [2019?]. Disponível em: <https://www.aned.org.br/conheca/ed-no-brasil>. Acesso em: 08 set. 2020.

_____. **Regulamentação do homeschooling ganha novo fôlego em Brasília com isolamento por coronavírus**. 21 abr. 2020. Disponível em: <https://www.aned.org.br/component/content/article/21-blog/conteudo-livre-blog/160-regulamentacao-homeschooling?Itemid=137>. Acesso em: 08 set. 2020.

ATELIER 2/3/4/. **Lycée International de l'est parisien & internat**. [2017?]. Disponível em: <https://www.a234.fr/projets/lycee-international-de-l-est-parisien/>. Acesso em: 05 set. 2020.

ATELIER PARISIEN D'URBANISME. **Note nº130**. Jun. 2018. Disponível em: <https://www.apur.org/fr/nos-travaux/requalification-canal-saint-denis>. Acesso em: 23 jun. 2020.

ATTEWELL, Jill. **Building Learning Labs and Innovative Learning Spaces**: Practical guidelines for school leaders and teachers. Bruxelas, Bélgica: European Commission, 2019. Disponível em: https://fcl.eun.org/documents/10180/4589040/FCL_guidelines_2019_DEF.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 73-79.

AZAÏS, Christian. As zonas cinzentas no assalariamento: proposta de leitura do emprego e trabalho. In: AZAÏS, Christian; KESSLER, Gabriel; TELLES, Vera da Silva (org.). **Ilegalismos, cidade e política**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012. p. 167-198.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Relatório Anual de 2010**. Brasília: Banco Central do Brasil, 2010. Vol. 46. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/pec/boletim/banual2010/rel2010p.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Dépenses par élève du secondaire (% du PIB par habitant) - France, Brazil**. [201-]. Disponível em: <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.XPD.SECO.PC.ZS?end=2014&locations=FR-BR&start=1999&view=chart>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. **Éducation, vue d'ensemble**. 12 nov. 2018. Disponível em: <https://www.banquemondiale.org/fr/topic/education/overview>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BANQUE DES TERRITOIRES. **La Banque des Territoires s'engage pour des territoires + attractifs**. [entre 2018 e 2020]. Disponível em: <https://www.banquedesterritoires.fr/la-banque-des-territoires-sengage-pour-des-territoires-attractifs>. Acesso em: 07 set. 2020.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; JACOMELI, Mara Regina Martins; GONÇALVES, Leandro Sartori. A educação para todos e a política pública de educação integral no Brasil: estreitando as relações de dependência. In: SPIGOLON, Nima I.; MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva; MAZZA, Débora; FERRAZ, Elaine Cristina Vieira (org.). **Educação Integral: Movimentos, Lutas e Resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 35-51. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_1f36c1cb0d4647e1bb0ad6a475ec5b9b.pdf. Acesso: 20 jun. 2020.

BARDI, Lina Bo. *SESC - Fábrica da Pompéia*. In: FERRAZ, Marcelo Carvalho (org.). **Lina Bo Bardi**. 4. ed. São Paulo: Instituto Bardi/Casa de Vidro, Romano Guerra Editora, 2018.

BASILIO, Ana Luiza Basilio. Estudantes pedem a revogação da Reforma do Ensino Médio em São Paulo. **Carta Capital**, São Paulo, 16 ago. 2018. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/estudantes-pedem-a-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-em-sao-paulo/>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BATIACTU. **Le Label HQE à la conquête du monde**. Boulogne-Billancourt, 27 abr. 2016. Disponível em: <https://www.batiactu.com/edito/label-hqe-a-conquete-monde-44743.php>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BAYARDIN, Vinciane *et al.* En Île-de-France, la pauvreté s'est intensifiée dans les territoires déjà les plus exposés. **Insee Analyses Île-de-France**, Saint-Quentin-en-Yvelines, n. 76, dez. 2017. Disponível em: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3291402>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Ancélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BENEVIDES, Alesandra de Araújo; SOARES, Ricardo Brito. Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará. **Revista Nova Economia**, Belo Horizonte, v.30, n.1, p.317-343, 2020.

BERTELLI, Giordano Barbin; FELTRAN, Gabriel (org.). **Vozes à margem: periferias, estética e política**. São Carlos: EdUFSCar, 2017.

BIELSCHOWSKY, Ricardo *et al.* **O desenvolvimento econômico brasileiro e a Caixa**: palestras. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento: Caixa Econômica Federal, 2011. Disponível em: http://www.centrocelsofurtado.org.br/arquivos/image/201109261240050.LivroCAIXA_C_0.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. **Pensamento Econômico Brasileiro**: o Ciclo Ideológico do Desenvolvimentismo. 2 ed. rev. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BLYTH, Alastair. Les bâtiments scolaires au cœur de la crise actuelle. **CELE Échanges**, jun. 2009. Disponível em: <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/centrepourdesenvironnementspedagogiquesefficacescele/43087102.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

BOURDON, Gwenaél. Saint-Denis: le vélo-bureau débarque au collège. **Le Parisien**, Saint-Ouen, 04 fev. 2019. Disponível em: <https://www.leparisien.fr/seine-saint-denis-93/saint-denis-le-velo-bureau-debarque-au-college-04-02-2019-8004108.php>. Acesso em: 04 set. 2020.

BOURDON, Gwenaél; REVENU, Nathalie. Saint-Denis: quatre interpellations aux abords du lycée Suger. **Le Parisien**, Saint-Ouen, 09 mar. 2017. Disponível em : <https://www.leparisien.fr/seine-saint-denis-93/saint-denis-93200/saint-denis-quatre-interpellations-aux-abords-du-lycee-suger-09-03-2017-6747006.php>. Acesso em: 04 set. 2020.

BRANCATO, Rémi. Un incendie volontaire dans le lycée Suger de Saint-Denis. **France Bleu Paris**, Paris, 23 mar. 2018. Disponível em: <https://www.francebleu.fr/infos/faits-divers-justice/departs-de-feu-volontaires-au-lycee-suger-de-saint-denis-1521802715>. Acesso em: 04 set. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Governo Federal homologa diretrizes para o ensino durante a pandemia**. 02 jun. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2020/junho/governo-federal-homologa-diretrizes-para-o-ensino-durante-a-pandemia>. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

_____. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. **Lei Nº 9.790, de 23 de março de 1999.** Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9790.htm. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Ministério da Cidadania. **Condicionalidades. Bolsa Família.** 25 nov. 2019 Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia/gestao-do-programa-1/condicionalidades>. Acesso em: 05 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 3/2018.** Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Brasília, DF, 8 nov. 2018. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Mais educação para jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental.** [201-]. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/jovens-de-15-a-17-anos>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **MEC poderá ter US\$ 250 milhões do Bird para Novo Ensino Médio e Escolas de Tempo Integral.** 24 jan. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/59461-mec-podera-ter-us-250-milhoes-do-bird-para-novo-ensino-medio>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas.** [2017?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_02. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+Plano+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+raz%C3%B5es%2C+princ%C3%ADpios+e+programas/3c6adb19-4c2e-4c60-9ccb-3b476bed9358?version=1.6>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **O que são municípios prioritários? Quais são eles?** [2007?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13957:o-que-sao-municipios-prioritarios-quais-sao-eles>. Acesso em: 05 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação. Índice avalia aprendizado dos alunos.** Brasília, DF, 4 abr. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/ideb.html. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso em: 05 set. 2020.

_____. **PL 2401/2019**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>. Acesso em: 08 set. 2020.

_____. Supremo Tribunal Federal. Ministro Dias Toffoli divulga pauta de julgamentos e calendário de sessões para o primeiro semestre de 2020. **Notícias STF**, Brasília, DF, 17 dez. 2019. Disponível em: <http://m.stf.gov.br/portal/noticia/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=432936>. Acesso em: 25 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BROCCOLICHI, Sylvain. Na zona das desigualdades. [Entrevista concedida a] Deborah Ouchana. **Revista Educação**, São Paulo, 7 jan. 2014. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2014/01/07/na-zona-das-desigualdades/>. Acesso em: 06 ago. 2020.

BRUKŠTUTĖ, Grėtė. Physical references for modern educational space. *In*: Annual Meeting of the International Society for Educational Planning (ISEP), 49, 2019, Lisboa. **Book of Abstracts** [...]. Lisboa: Instituto Superior Técnico, Departamento de Engenharia Civil, Arquitectura e Georrecursos, 2019. p. 37.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação**: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

BÜRGER, Peter. **Teoria da Vanguarda**. Cosac Naify Portátil. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

BURGOS, Marcelo Baumann; PAIVA, Ângela Randolpho (org.). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2009.

BUSSAB, Sami. Para além das pranchetas. *In*: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Arquitetura Escolar e Política Educacional**: Os programas na atual administração do Estado. São Paulo: FDE, 1998. p. 24.

BUZZAR, Miguel Antonio *et al.* Jogo “Agentes urbanos e a cidade participativa”. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO (ENANPARQ), 5, 2018, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia, 2018. v.1, p. 2382 - 2387. Disponível em: <https://www.enanparq2018.com/copia-resultados>. Acesso em: 09 set. 2019.

_____. **João Batista Vilanova Artigas**: Elementos para a compreensão de um caminho da arquitetura brasileira, 1938-1967. São Paulo: Editora Senac, 2014.

BUZZAR, Miguel Antonio; CORDIDO, Maria Tereza Regina Leme de Barros. Difusão da arquitetura moderna brasileira – o caso do Plano de Ação do Governo do estado de São Paulo

(1959-1963). In: SEMINÁRIO DOCOMOMO BRASIL, 7, 2007, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Docomomo Brasil, 2007. Disponível em: <https://docomomo.org.br/wp-content/uploads/2016/01/066.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

CAISSE DES DÉPÔTS. **Notre modèle.** [201-]. Disponível em: <https://www.caissedesdepots.fr/notre-modele>. Acesso em: 27 fev. 2020.

_____. **Programme d'investissements d'avenir.** [2019?]. Disponível em: <https://www.caissedesdepots.fr/programme-dinvestissements-davenir>. Acesso em: 07 set. 2020.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **A Política dos Outros.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O que é CAQi e CAQ.** [201-]. Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CANARD, Erwin. Réforme du lycée: ce qui change en seconde à la rentrée 2018. **L'Étudiant**, Boulogne-Billancourt, 16 maio 2018. Disponível em: <https://www.letudiant.fr/lycee/seconde/reforme-du-lycee-ce-qui-change-pour-en-seconde-a-la-rentree-2018.html>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CARA, Daniel. Notas do Pisa mostram abismo entre redes de ensino pública e privada. [Entrevista cedida a] Isabela Palhares e Luiz Fernando Toledo. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 6 dez. 2016. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,notas-do-pisa-mostram-abismo-entre-redes-de-ensino-publica-e-privada-no-pais,10000092760>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-31.

CARDOSO, Luciana. Atlas mostra geopolítica da exclusão educacional no estado de São Paulo. **Jornal do Campus**, São Paulo, 1 maio 2019. Disponível em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2019/05/atlas-mostra-geopolitica-da-exclusao-educacional-no-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CARELLI, Rodrigo. La réforme du droit du travail de 2017. **Chronique internationale de l'IRES**, Paris, n. 166, p. 29-37, juin 2019. Disponível em: <http://www.ires.fr/index.php/publications/chronique-internationale-de-l-ires/item/5995-la-reforme-du-droit-du-travail-de-2017>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CARLETTTO, Alberto Pimentel. **Conjunto Escola Parque.** Salvador: IPAC, 2014.

CARLINI, Maria Cecília. CEUs completam 12 anos como referência de política para uma Cidade Educadora. [Entrevista cedida a] Danilo Mekari e Raiana Ribeiro. **Portal Aprendiz**, 1 ago. 2015. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/08/01/ceus-completam-12-anos-como-referencia-de-politica-para-uma-cidade-educadora/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CARLOTTO, Maria Caraméz. Guerra em campo aberto: as disputas pela mudança estrutural do espaço intelectual brasileiro. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 121-126.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo...A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-46.

CARVALHO, Telma Cristina Pichioli de. **Arquitetura escolar inclusiva**: construindo espaços para educação infantil. 2008. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Departamento de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

CÁSSIO, Fernando. Apresentação: Desbarbarizar a educação. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 15-21.

_____. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CATINI, Carolina de Roig. **A escola como forma social**: um estudo do modo de educar capitalista. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122013-153624/pt-br.php>. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 33-39.

CAVALIERE, Ana Maria. As zonas de educação prioritária francesas: repercussões e paralelos no Brasil. *In*: MAURÍCIO, Lúcia Velloso *et al.* (org.). **Tempos e espaços escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014. p. 147- 163.

CCI PARIS ÎLE-DE-FRANCE. **10 Zones Franches Urbaines-Territoires Entrepreneurs (ZFU-TE)**. [201-]. Disponível em: <https://www.entreprises.cci-paris-idf.fr/web/cci93/zone-franche-urbaine>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CENTER FOR COMMERCIAL-FREE PUBLIC EDUCATION. **What is Commercialism in Schools?** [2002?]. Disponível em: <http://www.ibiblio.org/commercialfree/>. Acesso em: 06 set. 2020.

CENTRALESUPÉLEC. **Présentation**. [entre 2018 e 2020]. Disponível em: <https://www.centralesupelec.fr/fr/presentation>. Acesso em: 07 set. 2020.

CENTRE D'ANALYSE STRATÉGIQUE (França). **Améliorer la performance scolaire La France face au choix de son modèle éducatif**: avantages et limites des inspirations internationales. Séminaire de travail, 14 décembre 2009. CAS Rédactrices: Aude Archer, Vanessa Wisnia-Weill, Marine Boisson, Département Questions sociales, Centre d'analyse stratégique. Disponível em: <https://docplayer.fr/43413127-Ameliorer-la-performance-scolaire.html>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CENTRE DE RESSOURCES NATIONAL SUR LE COMMERCE ET L'ARTISANAT EN POLITIQUE DE LA VILLE (França). **Inventons la Métropole du Grand Paris 2**: découvrez les lauréats de l'appel à projets! 24 jun. 2019. Disponível em: <http://capville.fr/le-centre-de-ressources/actualites/525-inventons-la-metropole-du-grand-paris-2-decouvrez-les-laureats>. Acesso em: 30 ago. 2020.

CENTRO BRASILEIRO DE CONSTRUÇÃO EM AÇO. **Grande cobertura define partido arquitetônico.** 11 mar. 2009. Disponível em: <http://www.cbca-acobrasil.org.br/noticias/detalhes.php?cod=3171&orig=obras&codOrig=90394>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CENTRO DE ESTUDOS DA METRÓPOLE. **Região Metropolitana de São Paulo.** Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/418>. Acesso em: 10 set. 2016.

CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA. **O que é o CIEE? Diretrizes Institucionais.** [201-]. Disponível em: [://portal.ciee.org.br/institucional/o-que-e-o-ciee/](http://portal.ciee.org.br/institucional/o-que-e-o-ciee/). Acesso em: 23 jun. 2020.

CENTRO PAULA SOUZA. **Relatório de Gestão Centro Paula Souza (CPS).** 2012-2016. 2016. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/publicacoes/relatorio-de-gestao/relatorio-gestao-2012-2016.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CENTRO PAULA SOUZA. **Sobre o Centro Paula Souza.** [2019?]. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CHABOD-SERIEIS, Jean. Les learning labs à l'âge de la maturité. **L'étudiant Educpros.** 18 fev. 2019. Disponível em: <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/learning-labs-age-maturite.html>. Acesso em: 07 set. 2020.

CHARLOT, Bernard. Convergence internationale et diversification interne des modèles scolaires. **Revue Internationale d'éducation de Sèvres**, França, n. 52, déc. 2009. DOI: 10.4000/ries.785. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ries/785>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CHÂTELET, Anne-Marie. **Architectures scolaires: 1900-1939.** Carnets d'architecture. Éditions du patrimoine. 2018. Resumo de divulgação disponível em: <https://presse.monuments-nationaux.fr/view/pdf/5202653>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CHÂTELET, Anne-Marie; LE CŒUR, Marc. **L'architecture scolaire:** Essai d'historiographie internationale. Service d'histoire de l'éducation. Lyon: Institut national de recherche pédagogique, 2004. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/RH102.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 67-72.

CHIRACHE, Sylvère. La territorialisation de la formation professionnelle initiale scolaire. **Éducation & formations**, França, n. 82, déc. 2012. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/media/13565/download>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CHIRON, Romain. Saint-Denis: trois départs de feu à Suger, le lycée évacué. **Le Parisien**, Saint-Ouen, 22 mar. 2018. Disponível em: <https://www.leparisien.fr/seine-saint-denis-93/saint-denis-trois-departs-de-feu-a-suger-le-lycee-evacue-22-03-2018-7623858.php>. Acesso em: 04 set. 2020.

CIDADES EDUCADORAS. **Conceito.** [201-]. Disponível: <http://cidadaseducadoras.org.br/conceito/>. Acesso em: 30 abr. 2018.

CITÉ DE L'ARCHITECTURE & DU PATRIMOINE. **L'école de plein-air de Suresnes**: usage et sauvegarde d'un bâtiment d'avant-garde. 2018. Disponível em: <https://www.citedelarchitecture.fr/fr/evenement/lecole-de-plein-air-de-suresnes-usage-et-sauvegarde-dun-batiment-davant-garde>. Acesso em: 23 jun. 2020.

COELHO, Carolina da Graça Cúrdia Lourenço. **Life within architecture from design process to space use**: adaptability in school buildings today- a methodological approach. 2017. Tese (Doutorado em Arquitetura) - Departamento de Arquitetura, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2017. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/86931>. Acesso em: 07 set. 2019.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Integração escola-território: "saúde" ou "doença" das instituições escolares? *In*: MAURÍCIO, Lúcia Velloso *et al.* (org.). **Tempos e espaços escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio, 2014. p. 181-197.

COLLÈGE DORA MAAR. **Le Collège**. [201-]. Disponível em: <http://maar-saintdenis.webcollege.fr/page-d-exemple/>. Acesso em: 21 jun. 2020.

COMEÇA segunda rodada de capacitação para escolas cívico-militares. **Agência Brasil**, Brasília, 11 fev. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-02/comeca-segunda-rodada-de-capitacao-para-escolas-civico-militares>. Acesso em: 08 set. 2020.

CONSEIL D'ARCHITECTURE, D'URBANISM ET DE L'ENVIRONNEMENT DU NORD. **École de plein air, Suresnes (92)**. 26 de jun. 2018. Disponível em: <http://www.caue-nord.com/fr/portail/41/observatoire/39416/ecole-de-plein-air-suresnes-92.html>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CONSEIL NATIONAL ÉDUCATION-ÉCONOMIE (França). **Entreprises pour l'École**: Guide à destination des entreprises. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2016.

CONSEILS D'ARCHITECTURE, D'URBANISME ET DE L'ENVIRONNEMENT. **Lycée Suger**: Pole Audiovisuel, Photographie et Enseignement General. [201-]. Disponível em: http://www.caue-observatoire.fr/wp-content/uploads/2015/12/93_f4f08512-b778-4068-a4ce-b467f12489cb_1-2.pdf. Acesso em 10 jan. 2019.

CORREA, Bianca. Educação na primeira infância: direito público x capital humano. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 83-89.

CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão; FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirela Geiger de (org.). **Arquitetura Escolar Paulista**: Restauo. São Paulo: FDE, 1998.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 47-52.

COSTA, Décio. **Auto Indústria**. Cummins doa escola para governo de São Paulo. 31 out. 2017. Disponível em: <https://www.autoindustria.com.br/2017/10/31/cummins-doa-escola-para-governo-de-sao-paulo/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

COSTA, Natacha. Educação, cidade e democracia: a agenda do bairro-escola. In: SINGER, Helena (org.). **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos, v.1). p.11-22.

COYE, Stéphanie. PEI: des collèges, et plus que cela! **Seine-Saint-Denis (Département)**. [entre 2010 e 2015]. Disponível em: <https://nouveau.seinesaintdenis.fr/PEI-des-colleges-et-plus-que-cela.html>. Acesso em: 07 set. 2020.

CRAWFORD, Margaret. El mundo en un centro comercial. In: SORKIN, Michael (ed.). **Variaciones sobre un parque temático**: La nueva ciudad americana y el fin del espacio público. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2004.

CUMMINS. **Cummins Brasil inaugura nova Escola Victor Civita**. 2017. Disponível em: <https://www.cummins.com.br/news/cummins-brasil-inaugura-nova-escola-victor-civita>. Acesso em: 27 abr. 2020.

CUSSÓ, Roser. La qualité, les usagers et la restructuration ou comment changer les objectifs politiques des statistiques internationales de l'éducation. De Boeck Supérieur. **Éducation & sociétés**, França, n. 16, 2005, p.193-207. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2005-2-page-193.htm>. Acesso em: 05 de fev. 2020.

_____. Organisations internationales. In: VAN ZANTEN, Agnès. & RAYOU, Patrick. (dir.). **Dictionnaire de l'éducation**. 2. ed. Paris: PUF, 2017. pp.640-646.

CUVIER, Christian. La nouvelle carte de l'éducation prioritaire: une construction rationalisée. **Éducation & formations**, França, n. 61, p. 41-59, oct./déc. 2001. Disponível em: <http://media.education.gouv.fr/file/44/3/5443.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos**: cultura e política na periferia de São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAS, Veena; POOLE, Deborah. **Anthropology in the Margins**: Comparative Ethnographies. Santa Fe: SAR Press, 2004.

DAVID, Andy; DESHAYES, Benoît. ZEP, REP, REP+: carte et liste des collèges en zone d'éducation prioritaire. **L'internaute**, França, 18 déc. 2014. Disponível em: <https://www.linternaute.com/actualite/education/1208199-zep-rep-la-liste-des-colleges-en-zone-d-education-prioritaire/#creteil>. Acesso em: 23 jun. 2020.

DEGIOANNI, Jacques-Franck. Le Lycée international de l'Est francilien inauguré. **Le Moniteur**, França, 27 juil. 2016. Disponível em: <https://www.lemoniteur.fr/article/le-lycee-international-de-l-est-francilien-inaugure.1280314>. Acesso em: 18 maio 2020.

DELEVAL, Eline. **Architecture scolaire et pédagogie**. 2016. Travail de fin d'étude. Faculté LOCI, Université Catholique de Louvain. Tournai, 2016. Disponível em: https://issuu.com/elinedeaval/docs/m__moire. Acesso em: 25 set. 2020.

DEPARTAMENTO DE ÁGUAS E ENERGIA ELÉTRICA. **Núcleo Vila Jacuí**. [201-]. Disponível em: http://www.daee.sp.gov.br/index.php?option=com_content&id=568:em-sao-miguel-paulista-nucleo-vila-jacui-e-opcao-de-lazer-&Itemid=53. Acesso em: 25 jun. 2020.

DESROSIÈRES, Alain. **La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique**. Paris: La Découverte, 1993.

DINIZ, Edson. O papel da escola pública nas favelas. **Revista Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 79-99, 2013. Disponível: http://www.maxwell.lambda.ele.pucrio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0. Acesso em: 11 set. 2016.

DINIZ, Maiana. Publicado decreto que revoga reorganização escolar em São Paulo. **Agência Brasil**, EBC, Brasília, 05 dez. 2015. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-12/publicado-decreto-que-revoga-reorganizacao-escolar-em-sao-paulo>. Acesso em: 24 jun. 2020.

DUARTE, Hélio de Queiroz. **Escolas-classe, escola-parque**. 2. ed. ampliada. São Paulo: FAUUSP, 2009.

DUARTE, Luiza Franco. **O papel do BIRD nas Reformas Educacionais no Brasil e no Paraguai na década de 1990**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016.

DURIGUETTO, Maria Lúcia Duriguetto. **Sociedade civil e democracia: Um debate necessário**. São Paulo: Cortez, 2007.

DUVAL, Nathalie. L'École des Roches, "new school" à la française et spécificité de son internat (1899-1940). **Revue française de pédagogie**, Lyon, 189, oct./ nov. 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rfp/4605>. Acesso em: 10 jan. 2019.

EDUCA MAIS BRASIL. **Bolsas de Estudo Educa Mais Brasil**. [201-]. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

EDUCPROS. **Educpros**. Linkedin. [201-]. Disponível em: <https://www.linkedin.com/company/educpros/>. Acesso em: 07 set. 2020.

EDUKAT. **Orientation et formation France L'Etudiant**. [201-]. Disponível em: <https://www.edukat.fr/lien-orientation+et+formation+france+l+etudiant-96.html>. Acesso em: 05 set. 2020.

ENGE, Rita Beatriz. **Planejamento de Rede Física Escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16139/tde-18052010-112935/pt-br.php>. Acesso em: 21 jun. 2020.

ERHORN-KLUTTIG, Heike; MØRCK, Ove. La rénovation énergétique des bâtiments scolaires. **PEB Échanges**, Paris, v. 2005/2, n. 55, jun. 2005. Disponível em:

<http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/35395110.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

ESTRATÉGIA NACIONAL DE INVESTIMENTOS E NEGÓCIOS DE IMPACTO. **Força Tarefa de Finanças Sociais (FTFS)**. [2018?]. Disponível em: <https://forcatarefafinancassociais.org.br/enimpacto/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ÉTUDIANTS, l'avenir à credit. Realização: Jean-Robert Viallet. Produção: ARTE France, CFRT. França, 2016. Documentário (84 min).

EUROPEAN COMMISSION. **2nd Survey of Schools: ICT in Education**. Objective 2: Model for a 'highly equipped and connected classroom'. Final Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019a. Disponível em: https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/201910/ictineducation_objective_2_report_final_4688F777-CDED-C240-613EE517B793385C_57736.pdf. Acesso em: 26 fev. 2020.

EUROPEAN COMMISSION. **2nd Survey of Schools: ICT in Education**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019b. Disponível em: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education>. Acesso em: 26 fev. 2020.

EUROPEAN COMMISSION. **Digital Learning & ICT in Education**. 2019c. Disponível em: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/policies/digital-learning-ict-education>. Acesso em: 26 fev. 2020.

EUROPEAN SCHOOLNET. **Future Classroom Lab - Courses and More**. [201-]. Disponível em: <http://www.eun.org/professional-development/future-classroom-lab>. Acesso em: 25 jul. 2020.

EUROPEAN SCHOOLNET. **Future Classroom Lab learning zones**. 2016. <https://fcl.eun.org/documents/10180/13526/FCL+learning+zones+Dec+2016/a091a761-7a63-443e-afe0-d1870e430686>

EUROPEAN SCHOOLNET. **Future Classroom Lab - Learning zones**. 27 de ago. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6iAjc4VdVPE&ab_channel=EuropeanSchoolnet. Acesso em: 26 fev. 2020.

ESTUDANTES fazem protesto contra reformas no ensino e fecham vias em Campinas. **G1 Globo**, Rio de Janeiro, 10 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2018/08/10/estudantes-fazem-protesto-e-fecham-vias-na-regiao-central-de-campinas.ghtml>. Acesso em: 24 jun. 2020.

EVA ALBARRAN & CO. **Dora Maar, Eric Baudelaire: 1% artistique**, Collège Dora Maar. 2019. Disponível em: <http://eva-albarran.com/en/production/dora-maar-eric-baudelaire-1-artistique-college-dora-maar/>. Acesso em: 16 maio 2020.

FALCONI. **Experiência**. [201-]. Disponível em: <https://falconi.com/educacao/experiencia/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

FAVERO, Marcos. Louis Kahn: arquitetura – concepção teórica e ensino de projeto. **Arquitetura Revista**, vol. 13, núm. 1, 2017. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/arquitetura/article/view/arq.2017.131.04>. Acesso em: 08 set. 2020.

FERRAZ, Marcelo Carvalho (org.). **Lina Bo Bardi**. 4. ed. São Paulo: Instituto Bardi/Casa de Vidro, Romano Guerra Editora, 2018.

FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirela Geiger de (org.). **Arquitetura escolar paulista: anos 1950 e 1960**. São Paulo: FDE, 2006a.

_____. **FDE: Arquitetura escolar paulista: estruturas pré-fabricadas**. São Paulo: FDE, 2006b.

FIGUEROLA, Valentina N. Para estabelecer um diálogo. **Revista AU**, São Paulo, n. 166, jan. 2008. Disponível em: <http://republica.arq.br/publicacoes/au-166/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

FILATRE, Daniel; EVREN, Agnès. **Développer L'offre scolaire internationale dans da Région Île-de-France**: Un Plan ambitieux au service de l'éducation et de l'attractivité. 2017. Disponível em: https://www.iledefrance.fr/sites/default/files/developper_loffre_scolaire_internationale_en_idf.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

FILHO, Naercio Menezes. Vouchers funcionariam para melhorar a educação no Brasil? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 abr. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/04/vouchers-funcionariam-para-melhorar-a-educacao-no-brasil.shtml>. Acesso em: 23 jun. 2020.

FONSECA, Gustavo Madureira; VASCONCELLOS, Juliana F. Barbeito de; ARAÚJO, Thiago Cardoso. O contrato de impacto social (CIS) e a modelagem jurídica para sua implementação: uma inovação na forma de financiamento de políticas públicas. **Fórum Administrativo**, Belo Horizonte, ano 18, n. 203, p. 25-35, jan. 2018. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/F%C3%B3rum-Adm_n.203.03.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

FONTES, Paulo. **Um nordeste em São Paulo**: trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista (1945-66). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

FORÇA TAREFA DE FINANÇAS SOCIAIS. **Relatório**. 2016. Disponível em: <http://forcatarefafinancassociais.org.br/wp-content/uploads/2017/02/Relatorio-resultados-vfinal.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

_____. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOURNIER, Martine. Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle le bon choix ?. **Sciences Humaines**, Auxerre, n. 190, févr. 2008. Disponível em: https://www.scienceshumaines.com/les-nouvelles-politiques-educatives-la-france-fait-elle-le-bon-choix_fr_21844.html. Acesso em: 10 jul. 2018.

FRACALOSS, Igor. CEU Pimentas / Biselli + Katchborian arquitetos. **ArchDaily Brasil**, 31 jan. 2012. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/26029/ceu-pimentas-biselli-mais-katchborian-arquitetos>. Acesso em: 23 jun. 2020.

FRANÇA. **Code de l'éducation - Article L521-4**. 2013. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682983>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. **Code de l'éducation**. Section 3: Contrat d'association à l'enseignement public passé avec l'Etat par des établissements d'enseignement privés. 2008. Disponível em: https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=1AE505DCE6757B9F9595D50141B4C0F9.tplgfr37s_1?idSectionTA=LEGISCTA000006182427&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20190108. Acesso em janeiro de 2019.

_____. Collectivités Locales. **Les sociétés publiques locales d'aménagement (SPLA)**. 29 set. 2016. Disponível em: <https://www.collectivites-locales.gouv.fr/societes-publiques-locales-damenagement-spla>. Acesso em: 26 jun. 2020.

FRANÇA. **Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école**. 2005. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2005/4/23/2005-380/jo/texte>. Acesso em: 05 set. 2020.

_____. **Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants**. 2018. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000036683777&categorieLien=id>. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. **Loi n° 85-704 du 12 juillet 1985 relative à la maîtrise d'ouvrage publique et à ses rapports avec la maîtrise d'oeuvre privée**. 1985. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000693683>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. **157 milliards d'euros consacrés à l'éducation en 2018: 6,7 % du PIB**. [2018?]. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/157-milliards-d-euros-consacres-l-education-en-2018-67-du-pib-5519>. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports. **Le nouveau programme national de renouvellement urbain 2014 – 2024**. 16 déc. 2014. Disponível em: http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/dp_npnru_141229.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse. **Les collectivités territoriales**. França: Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse, 5 mars. 2020. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/les-collectivites-territoriales-8138>. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse. **Loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (loi ORE)**. [2019?]. Disponível em: <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid38616/loi-relative-a-l-orientation-et-a-la-reussite-des-etudiants-loi-ore.html>. Acesso em: 23 abr. 2020.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale. Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. **L'éducation prioritaire**. Note d'information, n° 18.02. 2018. Paris. Disponible em: <https://www.education.gouv.fr/media/10970/download>. Acesso em: 05 set. 2020.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse. **La voie professionnelle, une nouvelle voie vers l'excellence**. [201-]a. Disponible em : <https://www.education.gouv.fr/la-voie-professionnelle-au-lycee-12101>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse. **Le ministère de l'Éducation nationale, de 1789 à nos jours**. 23 fev. 2020. Disponible em: <http://www.education.gouv.fr/pid289/le-ministere-de-l-education-nationale-de-1789-a-nos-jours.html>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse. **Les lieux d'information de l'orientation**. [201-]b. Disponible em: <https://www.education.gouv.fr/les-lieux-d-information-de-l-orientation-4274>. Acesso em: 06 maio 2020.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse. **Les établissements régionaux d'enseignement adapté**. 05 maio 2017. Disponible em : <http://eduscol.education.fr/cid46766/les-etablissements-regionaux-d-enseignement-adapte.html>. Acesso em: 26 jun. 2020.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. **Les GRETA**. 2020. Disponible em: <https://www.education.gouv.fr/les-greta-2957>. Acesso em: 05 set. 2020.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. **Les régions académiques, académies et services départementaux de l'Éducation nationale**. 2020. Disponible em: <https://www.education.gouv.fr/les-regions-academiques-academies-et-services-departementaux-de-l-education-nationale-6557>. Acesso em: 05 set. 2020.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. **Méthodologie du cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (Cedre) en fin d'école et fin de collège**. 2020. Disponible em: <http://www.education.gouv.fr/cid81218/methodologie-du-cycle-des-evaluations-disciplinaires-realisees-sur-echantillon-cedre-en-fin-d-ecole-et-fin-de-college.html>. Acesso em: 05 set. 2020.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. **Plan Étudiants**: Accompagner chacun vers la réussite. 30 out. 2017. Disponible em: http://cache.media.education.gouv.fr/file/Racine/74/1/dp_plan_etudiants_839741.pdf?ts=1509641615. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse. **Parcoursup**. [2018?]. Disponible em: <https://www.parcoursup.fr/index.php?desc=essentiel>. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. **PISA 2018**: questions / réponses. 2018. Disponible em: <https://www.education.gouv.fr/pisa-2018-questions-reponses-11564>. Acesso em: 05 set. 2020.

_____. Ministère de la Cohésion des Territoires et des Relations avec les Collectivités Territoriales. Système d'information géographique de la politique de la ville. **Cartographie**

dynamique. [201-]c. Disponível em: <https://sig.ville.gouv.fr/Cartographie/11>. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion. **Reconnaissance et certification des compétences professionnelles.** [201-]d. Disponível em: <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/certification-competences-pro/>. Acesso em: 06 set. 2020.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse. **Vademecum Équipes mobiles de sécurité (EMS).** [201-]e. Disponível em: http://files.socpe.webnode.fr/200000120-7cb457db02/Vademecum_EMS.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

_____. République Française. **Rapport sur l'évolution de l'Économie Nationale et sur les orientations des Finances Publiques:** Rapport préparatoire au débat d'orientation des finances publiques. Jun. 2018. Disponível em: https://www.performance-publique.budget.gouv.fr/sites/performance_publique/files/farandole/ressources/2019/DOFP/DOFP2018_tome1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Vie public. **Qu'est-ce qu'une collectivité territoriale ou collectivité locale?** 30 jun. 2018. Disponível em: <https://www.vie-publique.fr/fiches/19604-definition-dune-collectivite-territoriale-ou-locale>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. Vie public. **Tous les citoyens ont-ils droit à une éducation?** 13 maio 2019. Disponível em: <https://www.vie-publique.fr/fiches/23887-tous-les-citoyens-ont-ils-droit-une-education>. Acesso em: 23 jun. 2020.

FRANCE 3 NOUVELLE-AQUITAINE. **Manifestation dans l'éducation nationale:** jusqu'à 500 personnes devant le rectorat de Limoges. 12 nov. 2018a. Disponível em: <https://france3-regions.francetvinfo.fr/nouvelle-aquitaine/haute-vienne/limoges/manifestation-education-nationale-250-personnes-devant-rectorat-limoges-1573288.html>. Acesso em: 05 jan. 2019.

_____. **Mobilisation carte scolaire 87.** 05 fev. 2018b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dzvGk0lwzrk>. Acesso em : 05 jan. 2019.

FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. Malogros educacionais. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 4 abr. 2015. Disponível em: <https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,malogros-educacionais,1663494>. Acesso em: 24 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRENTE AMPLA DE TRABALHADORAS E TRABALHADORES DO SERVIÇO PÚBLICO PELA DEMOCRACIA. **Um ano de desgoverno golpista:** muitos anos de retrocesso. 12 maio 2017. Disponível em: <http://frenteampspd.redelivre.org.br/2017/05/12/um-ano-de-desgoverno-golpista-muitos-anos-de-retrocesso/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

FRIEDMAN, Milton. The Role of Government in Education. In: SOLO, Robert A. (ed.). **Economics and the Public Interest**. New Jersey: Trustees of Rutgers College, 1955. p. 123-144. Disponível em: <http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEFriedmanRoleOfGovttable.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

_____. **Capitalismo e liberdade**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

FRÚGOLI JUNIOR, Heitor. **Centralidade em São Paulo**: Trajetórias, Conflitos e Negociações na Metrópole. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **A FDE**. [201-?]. Disponível em: <https://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=9&AspxAutoDetectCookieSupport=1>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. **O Programa Escola da Família**. [entre 2003 e 2019]. Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/subpages/sobre.html>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. **Certificações AQUA**. [201-]a. Disponível em: <https://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=265>. Acesso em 26 de fevereiro de 2020.

_____. **Sustentabilidade ambiental**. [201-]b. Disponível em: <https://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=219>. Acesso em 26 de fevereiro de 2020.

FUNDAÇÃO VANZOLINI. **AQUA-HQE social é destaque no Jornal da Cultura**. 26 out. 2018. Disponível em: <https://vanzolini.org.br/aqua/2018/10/26/aqua-hqe-social-e-destaque-no-jornal-da-cultura/>. Acesso em: 27 fev. 2020.

_____. **Empreendimentos certificados**. [2015?]. Disponível em: <https://vanzolini.org.br/aqua/empreendimentos-certificados/#>. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. **Escolas sustentáveis**. 06 out. 2010. Disponível em: <https://vanzolini.org.br/noticia/escolas-sustentaveis/>. Acesso em: 27 fev. 2020.

_____. **Processo AQUA**. Benefícios. [2015?]. Disponível em: <https://vanzolini.org.br/aqua/beneficios/>. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. **Quem somos**. [2015?]. Disponível em: <https://vanzolini.org.br/weblog/quem-somos/>. Acesso em: 07 set. 2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Parte IV- Ações de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE); receitas e despesas de MDE; ações consideradas e não consideradas de MDE; despesas com aquisição de gêneros alimentícios; despesas com pagamento de aposentadorias e pensões**. 17 ago. 2012. Disponível em: www.fnnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/101-leis. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. **Relatório Resumido da Execução Orçamentária - RREO - Anexo X da Lei de Responsabilidade Fiscal**. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/siope/relatoriosEstaduais.jsp>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. **Sobre o Fundeb.** [201-]. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/financiamento/fundeb>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GALVÃO, Vinícius Queiroz. Favela atrapalha expansão de Cumbica. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 maio 2007. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0605200705.htm>. Acesso em: 27 mar. 2020.

GAMA, Nilton César de Oliveira Gama. **O processo de conformação da periferia urbana no município de Guarulhos:** os loteamentos periféricos como (re)produção de novas espacialidades e lugar de reprodução da força de trabalho. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-04022010-100806/publico/NILTON_OLIVEIRA_GAMA.pdf Acesso em: 20 jun. 2020.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. *In*: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão:** Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 228-251.

GERANDO FALCÕES. **Conheça.** [201-]. Disponível em: <https://gerandofalcoes.com/conheca>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GERMINET, François (dir.). Repenser les espaces scolaires a l'usage des acteurs de l'école. **Le Magazine de l'Éducation**, Transition2, Cergy-Pontoise, Nov. 2017. Disponível em: <http://www.techedulab.org/wp-content/uploads/2017/11/Hors-serie-1.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

GESTÃO Doria faz cortes em 'Escola da Família' e reduz bolsas de estudos. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 22 abr. 2019. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/04/gestao-doria-faz-cortes-em-escola-da-familia-e-reduz-bolsas-de-estudos/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

GIL, Marisa Adán. Chega a São Paulo a École 42, escola francesa que ensina programação sem cobrar nada. **Época Negócios**, São Paulo, 1 jul. 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/07/chega-sao-paulo-ecole-42-escola-francesa-que-ensina-programacao-sem-cobrar-nada.html>. Acesso em: 23 mar. 2020.

GOARANT, Violette. Lucros em Alta, Resultados em Baixa. O fiasco da privatização das escolas na Suécia. **Le Monde Diplomatique Brasil**, Suécia, 31 ago. 2018. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-fiasco-da-privatizacao-das-escolas-na-suecia/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

GOVERNO de SP permite ampliar em 10% lotação das salas de aula. **G1**, São Paulo, 12 jan. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/01/governo-de-sp-permite-ampliar-em-10-lotacao-das-salas-de-aula.html>. Acesso em: 20 dez. 2018.

GRAMÁTICA.NET.BR. **Etimologia de "democracia".** [201-]. Disponível em: <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-democracia/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

GUAJAJARA, Sonia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 171-173.

GUARULHOS. **Prefeitura de Guarulhos entrega 400 novas moradias nesta quinta-feira**. 29 nov. 2018. Disponível em: <https://www.guarulhos.sp.gov.br/habitacao/conteudo/prefeitura-de-guarulhos-entrega-400-novas-moradias-nas-regioes-do-pimentas-e>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Secretaria de Habitação. **Plano Local de Habitação de Interesse Social de Guarulhos**. Diagnóstico do Setor Habitacional. Etapa II. jan. 2011. Disponível em: https://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/file/arquivos/PLHIS_Guarulhos_diagnostico%281%29.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

_____. Secretarias de Educação, Cultura e Esporte e Lazer de Guarulhos. **Piscinas dos CEUs serão abertas à população nos finais de semana**. 18 set. 2019. Disponível em: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/portal/?pagina=noticia&txtID=4009¬iciaAnalytics=Piscinas+dos+CEUs+ser%C3%A3o+abertas+%C3%A0+popula%C3%A7%C3%A3o+nos+finais+de+semana>. Acesso em: 25 mar. 2020.

GUÊNÉ, Franck. **De l'idée architecturale aux lieux de l'architecture**: l'approche du lieu comme révélateur de la posture et du regard de l'architecte sur le monde. 2009. Tese (Doutorado em Arquitetura) - École Nationale Supérieure d'Architecture de Strasbourg, Université de Strasbourg, Estrasburgo, 2009. Disponível em: <http://theses.unistra.fr/ori-oai-search/notice/view/oai%253AEprintsUneraTest01%253A2073>. Acesso em: 07 set. 2020.

HADDAD, Fernando. Prólogo. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 11-13.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire, o educador proibido de educar. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 141-147.

HALIMI, Florence. Le mètre carré en proche banlieue: un marché très inégal. **Le Figaro**, Paris, 22 abr. 2010. Disponível em: <http://www.lefigaro.fr/immobilier/2010/04/02/05002-20100402ARTFIG00482-le-metre-carre-en-proche-banlieue-un-marche-tres-inegal-.php>. Acesso em: 23 jun. 2020.

HAMMON, Andreas; MOOG, Petra Regina. Learning-SPACE-Lab: An interdisciplinary setting to 'update' learning spaces by co-creating and prototyping. *In*: Annual Meeting of the International Society for Educational Planning (ISEP), 49, 2019, Lisboa. **Book of Abstracts** [...]. Lisboa: Instituto Superior Técnico, Departamento de Engenharia Civil, Arquitectura e Georrecursos, 2019. p. 35-36.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Espaços de Esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HAUTE QUALITÉ ENVIRONNEMENTALE (HQE). **Discover and join HQE**. 2016. Disponível em: <https://www.behqe.com/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

HEREÑÚ & FERRONI ARQUITETURA. **E.E. União de Vilanova III e IV**. [2005?]. Disponível em: <http://www.hf.arq.br/projeto/e-e-uniao-de-vilanova-iii-e-iv/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

HETZBERGER, Herman. **Lições de Arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HOOKS, Bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-207.

HQE ASSOCIATION. **Statuts**. 2008. Disponível em: <http://www.hqegbc.org/wp-content/uploads/doc/hqe-statuts.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2020.

HUGONNIER, Bernard. France and PISA: An Unfinished Dialogue. In: WISEMAN, Alexander W.; TAYLOR, Calley Stevens (ed.). **The Impact of the OECD on Education Worldwide**. Bingley: Emerald Publishing Limited, 2017. p. 3-15.

IA FRANCE. **Programme 3.4.5**. [201-]. Disponível em: <https://www.program345.com/>. Acesso em: 25 fev. 2020.

IDF CONSTRUCTION DURABLE. **Qui sommes-nous?** 2019. Disponível em: <https://www.idf-constructiondurable.fr/idf-construction-durable/qui-sommes-nous>. Acesso em: 04 set. 2020.

ÎLE-DE-FRANCE CONSTRUCTION DURABLE (Région Île-de-France). **Qui sommes-nous?** [2019?]. Disponível em: <https://www.idf-constructiondurable.fr/idf-construction-durable/qui-sommes-nous>. Acesso em: 06 maio 2020.

_____. **Valeurs et démarche qualité**. [2019?]. Disponível em: <https://www.idf-constructiondurable.fr/idf-construction-durable>. Acesso em: 27 fev. 2020.

INOVATECH ENGENHARIA. **A Inovatech**. [2019?]. Disponível em: <https://inovatechengenharia.com.br/a-inovatech/>. Acesso em: 27 fev. 2020.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES (França). **Comparateur de territoire**. Commune de Saint-Denis (93066). 2020. Disponível em: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=COM-93066+REG-11&q=saint-denis>. Acesso em: 03 out. 2020.

_____. **France, portrait social**. Paris: Institut national de la statistique et des études économiques, 2016. Disponível em: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2492313>. Acesso em: 10 jan. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Aglomerados subnormais. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/92/cd_2010_aglomerados_subnormais.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Sobre o ICE**. [201-]. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 29 set. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Vulnerabilidade Social nas Regiões Metropolitanas Brasileiras**. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em:

http://ivs.ipea.gov.br/images/publicacoes/lvs/publicacao_atlas_ivs_rm.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. [2017?]. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/presente/pisa/135>. Acesso em: 05 set. 2020.

ISEFAC ALTERNANCE. **Pourquoi ISEFAC en alternance**. [201-]. Disponível em: <https://www.isefac-alternance.fr/>. Acesso em: 24 fev. 2020.

JACQUES RIPAUT ARCHITECTURE. **Lycée du cinéma Suger à Saint Denis**. 2011. Disponível em: <https://www.jacquesripault.com/ripault/references/education/lycees/lyc%C3%A9-du-cin%C3%A9ma-suger-%C3%A0-saint-denis/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

JUSTI, Adriana; CORDEIRO, Luciane. Estudantes protestam contra a reforma do ensino médio no Paraná. **G1 PR**, Curitiba, 05 out. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/estudantes-protestam-contr-reforma-do-ensino-medio-no-parana.html>. Acesso em: 24 jun. 2020.

KANOP-ART DESIGN. **Collège Dora Maar**. 2014. Disponível em: <https://berengeremey.com/2014/08/10/ppp-college-intercommunal-dora-maar-saint-denis-saint-ouen/>. Acesso em: 16 maio 2020.

KOOLHAAS, Rem. Extraits de "Bigness or the problem of Large". **L'Architecture d'Aujourd'hui**, Paris, n. 298, p.84, abr.1995.

KOWALTOWSKI, Doris K. **Arquitetura escolar: O projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

L'ÉTUDIANT EDUCPROS. **Événements EducPros. Salon Educatec – Educative: Nouveaux environnements d'apprentissage, quel impact sur les pédagogies?**. 2019. Disponível em: <https://www.letudiant.fr/educpros/evenements-educpros/nouveaux-environnements-d-apprentissage-quel-impact-sur-les-pedagogies.html>. Acesso em: 25 fev. 2020.

L'ÉTUDIANT. **Le classement 2019 des collèges**. 2019. Disponível em: <https://www.letudiant.fr/college/classement-2019-des-colleges.html>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. **Mallette de l'orientation : testez-vous sur les études sup'!** 7 maio 2018. Disponível em: <https://www.letudiant.fr/premium/article/malette-de-l-orientation-testez-vous.html>. Acesso em: 05 set. 2020.

_____. **Classement des Lycées 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.letudiant.fr/palmares/classement-lycees.html>. Acesso em: 23 jun. 2020.

LABORATÓRIO DE ENSINO E MATERIAL DIDÁTICO (LEMADI). **Nota Técnica sobre o Programa Ensino Integral**. 2019. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/9cce30_37cfdbcdccb642ff9d1774eb53ced588.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

LAUTIER, Bruno. O governo moral dos pobres e a despolitização das políticas públicas na América Latina. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 463-477, Set./Dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v27n72/02.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian *et al.* **La nouvelle école capitaliste**. Paris: La Découverte, 2012. *E-book*. n.p.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. A prova política da pandemia. In: RENZO, Artur (ed.) **Blog da boitempo**. São Paulo, 26 mar. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/26/dardot-e-laval-a-prova-politica-da-pandemia/>. Acesso em: 21 maio 2020

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

LAVAL, Christian; WEBER, Louis (coord.). **Le nouvel ordre éducatif mondial**: OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne. Paris: Nouveaux regards/Sylépse, 2002.

LEIA a íntegra do discurso de posse de Bolsonaro no Congresso. **NSC Total**, Santa Catarina, 01 jan. 2019. Disponível em: <https://www.nscototal.com.br/noticias/leia-a-integra-do-discurso-de-posse-de-bolsonaro-no-congresso>. Acesso em: 08 set. 2020.

LEITE, Fabio. SP perde arrecadação e gestão Alckmin reduz investimentos em 37%. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 18 maio 2015. Disponível em: <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,sp-perde-arrecadacao-e-gestao-alckmin-reduz-investimentos-em-37-imp-,1689208>. Acesso em: 10 set. 2020.

LES CAHIERS DE LA RECHERCHE ARCHITECTURALE. Marselha: Editions Parenthèses, n. 42/43, 1998.

LE PARTENARIAT public privé finance à nouveau les collèges du 93. **Le Parisien**, Saint-Ouen, 04 jun. 2015. Disponível em: <https://www.leparisien.fr/seine-saint-denis-93/bobigny-93000/le-partenariat-public-prive-finance-a-nouveau-les-colleges-du-93-04-06-2015-4832705.php>. Acesso em: 21 jun. 2020.

LE SOMMER ENVIRONNEMENT. **8 Collèges du XXI^e siècle**. [2014?]. Disponível em: <http://lesommer.fr/art-181-2-24-fr/8-colleges-du-xxie-siecle.html>. Acesso em: 27 fev. 2020.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2011.

LEPAGE, A.; BLACHE, Loïc. Noisy-le-Grand: des élèves sous pression au lycée international de l'Est Parisien. **Franceinfo**, Paris, 29 mar. 2019. Disponível em: <https://france3-regions.francetvinfo.fr/paris-ile-de-france/noisy-grand-greve-pression-au-lycee-international-est-parisien-1646610.html>. Acesso em: 18 maio 2020.

LIMA, Antonio Bosco de. Manifesto dos pioneiros de 1932: leituras de seus 80 anos. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 47, p. 185-204, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640047/7606>. Acesso em: 21 jun. 2020.

LIMA, Mayumi W. de Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

_____. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 127-133.

LOBO, Roberto Leal; FILHO, Silva. Liberação da EAD no Ensino Médio. **Estadão**, São Paulo, 21 mar. 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/roberto-lobo/liberacao-da-ead-no-ensino-medio/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

LYCÉE INTERNATIONAL DE L'EST PARISIEN. **Bienvenue sur le site du Lycée International de l'Est Parisien**. [2016?]. Disponível em: <https://liep.fr/>. Acesso em: 05 set. 2020.

LYCÉE SUGER (Région Île-de-France). [201-]. Disponível em: <http://suger.fr/>. Acesso em: 21 jun. 2020.

MACIEL, Camila. Governo paulista permite ampliar em 10% número de alunos por sala de aula. **Agência Brasil**, São Paulo, 13 jan. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-01/governo-paulista-publica-resolucao-que-permite-ampliar-numero-de-alunos-por>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.2, n.2, p.326-344, jul/dez. 2011.

MAIOR, Jorge Luiz Souto. Democratização vs. privatização da USP: a cartada final. São Paulo, 27 maio 2014. *In*: RENZO, Artur (ed.) **Blog da boitempo**. São Paulo, 28 maio 2014. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2014/05/28/democratizacao-vs-privatizacao-da-usp-a-cartada-final/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MARIANO, Alessandro. Pedagogia da resistência e o projeto educativo das escolas do MST. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 175-180.

MARICATO, Ermínia. **O direito à cidade depende da democratização do uso e a ocupação do solo**. [Entrevista cedida a] Rede Mobilizadores COEP, 16 dez. 2013. Disponível: <https://erminiamaricato.net/2014/04/08/o-direito-a-cidade-depender-da-democratizacao-do-uso-e-a-ocupacao-do-solo/>. Acesso em: 21 jun. 2020.

MARINS, Paulo César Garcez. *In*: WOLFF, Sílvia Ferreira Santos. **Escolas para a República**: Os Primeiros Passos da Arquitetura das Escolas Públicas Paulistas. São Paulo: EDUSP, 2010.

MARQUES, Júlia. Governo Doria promete ampliar número de escolas em tempo integral. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 21 ago. 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,governo-doria-promete-ampliar-numero-de-escolas-em-tempo-integral,70002977039>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MARTINS, Carlos Alberto Ferreira. Construir a escola, construir a cidade, construir o cidadão: a ação do convênio escolar e a São Paulo dos anos 50. *In*: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA CIDADE E DO URBANISMO, 5., 1998, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica

de Campinas, 1998. Disponível em: <http://unuhospedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/shcu/article/viewFile/581/557>. Acesso em: 10 dez. 2015.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso *et al.* (org.). **Tempos e espaços escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio, 2014.

MAZUIR, Valérie. Paroursup, accès à l'université : ce que change la loi ORE. **Les Echos**, Paris, 29 nov. 2018. Disponível em: <https://www.lesechos.fr/politique-societe/dossiers/030822954066/030822954066-acces-a-luniversite-ce-qui-va-changer-2127300.php>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MAZZA, Débora. Educação integral: um horizonte para a emancipação humana? *In*: SPIGOLON, Nima I.; MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva; MAZZA, Débora; FERRAZ, Elaine Cristina Vieira (org.). **Educação Integral**: Movimentos, Lutas e Resistências. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 23-28. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_1f36c1cb0d4647e1bb0ad6a475ec5b9b.pdf. Acesso: 20 jun. 2020.

MEC entrega Base Nacional Curricular do Ensino Médio. **Carta Capital**, São Paulo, 3 abr. 2018. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/mec-entrega-base-nacional-curricular-do-ensino-medio>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MELLENDEZ, Adilson. Centros Educacionais Unificados (Ceus). **Arcoweb**, São Paulo, 22 out. 2003. Disponível em: <http://www.arcoweb.com.br/projetodesign/arquitetura/alexandre-delijaicov-andre-takiya-e-wanderley-ariza-centros-educacionais-23-10-2003>. Acesso em: 24 jun. 2020.

MELLO, Daniel. Estudantes protestam contra reforma do ensino médio, no centro de São Paulo. **Agência Brasil**, São Paulo, 18 out. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/estudantes-protestam-contrareforma-do-ensino-medio-no-centro-de-sao-paulo>. Acesso em: 24 jun. 2020.

MELLO, Mirela G. de. **Arquitetura escolar pública paulista**: Fundo Estadual de Construções Escolares - FECE: 1966-1976. Dissertação. (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MELLO, Tais. Arquitetura social. **Galeria da Arquitetura**. [201-]. Disponível em: <https://www.galeriadaarquitetura.com.br/projeto.aspx?idproject=73>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MENEZES, Dyelle Menezes; SÓCRATES, Tatiana Sócrates. Escolas cívico-militares. **BRASIL**. Ministério da Educação. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51651-escolas-civico-militares>. Acesso em: 02 jun. 2020.

MÉTROPOLE GRAND PARIS. **Histoire**. [2016?]. Disponível em: <https://www.metropolegrandparis.fr/fr/histoire-18>. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. **Inventons la Métropole du Grand Paris 2: Annonce des Candidats Finalistes**. Paris: Métropole du Grand Paris, 2019. Disponível em: https://www.metropolegrandparis.fr/sites/default/files/2019-01/IMGP_presentation_finalistes_octobre.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

_____. "Inventons la Métropole du Grand Paris": la vidéo de lancement. 11 out. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8jDo18ZBhgw>. Acesso em: 31 ago. 2020.

_____. **Inventons la Métropole du Grand Paris**. [2017 ou 2018]. Disponível em: <https://www.metropolegrandparis.fr/fr/inventons-la-metropole-du-grand-paris-53>. Acesso em: 28 mar. 2020.

_____. **Les lauréats de l'appel à projets**. 19 jun. 2019. Disponível em: <https://fr.calameo.com/read/005979609f04c6fff0e25>. Acesso em: 28 mar. 2020.

_____. **Une Métropole Mondiale**. [201-]. Disponível em: <https://www.metropolegrandparis.fr/fr/une-metropole-mondiale-142>. Acesso em: 28 mar. 2020.

MEYER, Regina Maria Prosperi; GROSTEIN, Marta Dora. **A Leste do Centro: Territórios do Urbanismo**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

MINISTRO da Educação diz que vai retirar 'recursos futuros' das universidades e repassar a educação infantil. **G1 Globo**, Rio de Janeiro, 1 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/01/ministro-da-educacao-diz-que-vai-retirar-recursos-futuros-das-universidades-e-repassar-a-educacao-infantil.ghtml>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MINTEGUIAGA, Analía. Lo público: Estado y sociedad civil en América Latina. Presentación del dossier. Iconos. **Revista de Ciencias Sociales**, Quito, n. 32, p. 33-36, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26539183_Lo_publico_Estado_y_sociedad_civil_en_America_Latina. Acesso em: 21 maio 2020.

MOOG, Petra Regina; HAMMON, Andreas. Designing and creating innovative learning spaces. *In: Annual Meeting of the International Society for Educational Planning (ISEP)*, 49, 2019, Lisboa. **Book of Abstracts** [...]. Lisboa: Instituto Superior Técnico, Departamento de Engenharia Civil, Arquitetura e Georrecursos, 2019. p. 76-77.

MOREAU, Gilles. Apprentissage, une singulière métamorphose. **Formation Emploi**, v. 101, p. 119-133, mar. 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/formationemploi/1116>. Acesso em: 04 set. 2020.

MUNHOZ, Barros. Vulnerabilidade (IPVS). **SEADE**. [2010?]. Disponível em: <http://ipvs.seade.gov.br/view/index.php>. Acesso em: 05 set. 2020.

NEDEL, Miranda Zamberlan; MEDEIROS, Givaldo Luiz. Corpo, espaço e expressão gráfica no Ginásio de Guarulhos. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON GRAPHICS ENGINEERING FOR ARTS AND DESIGN*, 12., 2017. Araçatuba. **Anais** [...]. Araçatuba: UNIP, 2017. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/graphica2017/49747-corpo-espaco-e-expressao-grafica-no-ginasio-de-guarulhos/>. Acesso em: 09 set. 2020.

NOGUEIRA, Isabela Nogueira *et al.* A universidade e o livre pensar. **Le Monde Diplomatique Brasil**, Rio de Janeiro, 18 maio 2018. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-universidade-e-o-livre-pensar/>. Acesso em: 17 out. 2020.

OBERMOSER, Edina. Gigon/Guyer Have Added to the École CentraleSupélec in Paris-Saclay. **Detail**, Alemanha, 15 mar. 2019. Disponível em: <https://www.detail-online.com/artikel/gigonguyer-have-added-to-the-ecole-centralesupelec-in-paris-saclay-33777/>. Acesso em: 20 maio 2020.

OBSERVATOIRE NATIONAL ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET APPRENTISSAGE. Architecture Scolaire: Nouvelles bases pour concevoir un CFA multimétiers. 2014. Disponível em: <http://www.agefa.org/agefa-pme/wp-content/uploads/sites/2/2014/11/agefapme-ressources-architecture-scolaire.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. **Somente setor empresarial compõe Conselho do Programa como sociedade civil**. 19 set. 2012. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/controle-social/73-controle-social/1182-somente-setor-empresarial-compoe-conselho-do-programa-como-sociedade-civil>. Acesso em: 20 junho 2018.

OFFICE DE TOURISME PLAINE COMMUNE GRAND PARIS (França). **Schéma touristique de Plaine Commune 2018 / 2022**. Saint-Denis: Seine-Saint-Denis, 2018. Disponível em: https://plainecommune.fr/fileadmin/user_upload/Portail_Plaine_Commune/LA_DOC/THEMATIQUES/Tourisme/SchemaTouristique_2018-2022.pdf. Páginas 7 e 8. Acesso em: 20 jun. 2020.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**. São Paulo: Boitempo. 2003.

OLIVEIRA, Nildo Carlos. Evolução e flexibilidade da arquitetura escolar. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Arquitetura Escolar e Política Educacional**: Os programas na atual administração do Estado. São Paulo: FDE, 1998.

_____. In: FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirela Geiger de (org.). **FDE: Arquitetura escolar paulista**: estruturas pré-fabricadas. São Paulo: FDE, 2006b.

OLLIER, Patrick. 2019. *apud* CENTRE DE RESSOURCES NATIONAL SUR LE COMMERCE ET L'ARTISANAT EN POLITIQUE DE LA VILLE (França). **Inventons la Métropole du Grand Paris 2: découvrez les lauréats de l'appel à projets!** 24 jun. 2019. Disponível em: <http://capville.fr/le-centre-de-ressources/actualites/525-inventons-la-metropole-du-grand-paris-2-decouvrez-les-laureats>. Acesso em: 30 ago. 2020.

OREIRO, José Luis. A grande recessão brasileira: diagnóstico e uma agenda de política econômica. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 31, n. 89, p. 75-88, abr. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000100075. Acesso em: 12 jan. 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Active with Latin America and the Caribbean**. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponível: <https://www.oecd.org/global-relations/Active-with-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

_____. Centre for Effective Learning Environments (CELE). **Estudo Piloto Internacional sobre Avaliação Qualitativa dos Espaços Educativos**. Manual do usuário (versão brasileira). São Paulo: OECD, set. 2009.

_____. **Compare your country PISA.** [2015?]. Disponível em: <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/fra?lg=en>. Acesso em: 14 jul. 2018.

_____. **Education at a Glance 2018: OECD Indicators.** Paris: OECD Publishing, 2018.

_____. **PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education.** Paris: OECD Publishing, 2016. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>. Acesso em: 05 set. 2020.

_____. **Programme de l'OCDE pour la construction et l'équipement de l'éducation (PEB) et le Ministère de l'Éducation Nationale, Portugal.** Réunion du groupe d'experts ad hoc sur l'évaluation de la qualité des équipements éducatifs, Lisbonne, Portugal, du 1er au 3 juin 2005. Programa Provisório e Evento. 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org/fr/education/innovationeducation/centrepourdesenvironnementspedagogiquesefficacescele/34884397.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

_____. **Repensando a Garantia de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil.** 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/ocde/Repensando_a_Garantia_de_Qualidade_para_o_Ensino_Superior_no_Brasil_PT.pdf. Acesso em: 05 set. 2020.

_____. **Who we are.** [201-]. Disponível em: <http://www.oecd.org/about/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 21 junho 2020.

ORNSTEIN, Sheila Walbe; MOREIRA, Nanci Saraiva. Évaluation des équipements scolaires au Brésil. **PEB Échanges**, Paris, 2008/6, 2008. Disponível em : <https://www.oecd.org/fr/bresil/40051881.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

OSBORN, Marilyn. Être élève en Angleterre et en France. **Revue internationale d'éducation de Sèvres** [On-line], 50, abr. 2009. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ries/521>. Acesso em: 05 set. 2020.

PALHARES, Isabela; TOLEDO, Luiz Fernando. Notas do Pisa mostram abismo entre redes de ensino pública e privada. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 06 dez. 2016. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,notas-do-pisa-mostram-abismo-entre-redes-de-ensino-publica-e-privada-no-pais,10000092760>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. **Quem somos.** [201-]. Disponível em: <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PARIS-SACLAY. **Cluster Paris-Saclay.** 2020. Disponível em: <http://www.paris-saclay.com/l-agglo/grands-projets/cluster-paris-saclay-270.html>. Acesso em: 07 set. 2020.

PARQUE ESCOLAR. **Missão e Objetivos.** [entre 2007 e 2009]. Disponível em: <https://www.parque-escolar.pt/pt/empresa/missao-e-objetivos.aspx>. Acesso em: 07 set. 2020.

PASTERNAK, Suzana; BALTRUSIS, Nelson. Um Olhar sobre a habitação em São Paulo. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, n. 9, p. 81-117, 2003. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/ed6a/a6a36c03c76561aab01ed0f9b475328f5453.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PATY, Agnès. Collège Intercommunal Dora-Maar de Saint-Denis et Saint-Ouen. Seine-Saint-Denis (Département). **Atlas de l'Architecture et du Patrimoine**. [2019?]. Disponível em: <https://patrimoine.seinesaintdenis.fr/College-intercommunal-Dora-Maar-de-Saint-Denis-et-Saint-Ouen>. Acesso em: 04 set. 2020.

PEIXOTO, Gladys. Mudanças no Escola da Família podem levar a redução de projeto que ajuda estudantes a conquistarem vaga em universidade em Santa Isabel. **G1 Globo**, Mogi das Cruzes, 1 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/01/mudancas-no-escola-da-familia-podem-levar-a-reducao-de-projeto-que-ajuda-estudantes-a-conquistarem-vaga-em-universidade-em-santa-isabel.ghtml>. Acesso em: 27 abr. 2020.

PENTEADO, Fábio. Vilanova Artigas, Construtor de Escolas. **Acrópole**, São Paulo, n. 377, p. 9, set. 1970. Disponível em: <http://www.acropole.fau.usp.br/edicao/377>. Acesso em: 20 dez. 2015.

PEREIRA, Tiago. Estudantes protestam em SP contra reforma do ensino médio; STF julga hoje. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 30 ago. 2018. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/08/estudantes-protestam-em-sp-contrareforma-do-ensino-medio-stf-julga-hoje>. Acesso em : 10 jan. 2019.

PÉRIPHÉRIE ASSOCIATION. **Carte des bidonvilles en Seine-Saint-Denis**. 12 out. 2015. Disponível em: <https://www.peripherie.asso.fr/patrimoine-bidonvilles/carte-des-bidonvilles-en-seine-saint-denis>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PERRIER, Nathalie. Au lycée Suger, la tension monte après de nouvelles violences. **Le Parisien**, Saint-Ouen, 23 set. 2016. Disponível em : <https://www.leparisien.fr/seine-saint-denis-93/au-lycee-suger-la-tension-monte-apres-de-nouvelles-violences-23-09-2016-6143101.php>. Acesso em: 30 ago. 2020.

PICHONELLI, Matheus. *Homescholling* e a domesticação do aluno. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 99-105.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Verdades e mentiras sobre o financiamento da educação. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 59-65.

PIOLLI, Evaldo Piolli; PEREIRA, Luciano; MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, Sorocaba, vol. 2, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2016.

PIRES, Breiller. 'Vouchers', ensino à distância e universidade paga, os planos na mesa de Bolsonaro. **El País**, São Paulo, 05 nov. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/01/politica/1541111385_565042.html. Acesso em: 23 jun. 2020.

PISANI, Daniele. **Paulo Mendes da Rocha**: obra completa. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

PLAINE COMMUNE (França). **9 villes 1 projet commun**. Saint-Denis: Seine-Saint-Denis, abr. 2014. Disponível em: https://plainecommune.fr/fileadmin/user_upload/Portail_Plaine_Commune/LA_DOC/L_INSTITUTION/Presentation/9villes_1projet.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. **Les Médiathèques**. [201-]a. Disponível em: <https://www.mediatheques-plainecommune.fr/mediatheques>. Acesso em: 28 mar. 2020.

_____. **Qui sommes-nous?** [201-]b. Disponível em: <https://plainecommune.fr/qui-sommes-nous/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. **Porte de Paris**. [201-]c. Disponível em: <https://plainecommune.fr/projets/grands-projets-urbains/porte-de-paris/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PLATANE & ILIC ASSOCIÉS. **Collèges: Aubervilliers – Saint Denis – Livry Gargan**. Publicação própria do escritório. Impressa. [201-]. n.p.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 159-164.

PRATA, Pedro. Propostas para a educação: o que já foi feito pelo governo Bolsonaro? **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 06 jun. 2019. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,propostas-para-a-educacao-o-que-ja-foi-feito-pelo-governo-bolsonaro,70002857514>. Acesso em: 23 mar. 2020.

PRINCIOTTI, Rogério. Concretização das obras do Hospital Pimentas Bonsucesso. **Guarulhos em Rede**, Guarulhos, 05 dez. 2014. Disponível em: <https://www.guarulhosemrede.com.br/concretizacao-das-obras-hospital-pimentas-bonsucesso/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAMALHO, Renan. STF decide que pais não podem tirar filhos da escola para ensiná-los em casa. **Globo**, Brasília, 12 set. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/09/12/stf-decide-que-pais-nao-podem-tirar-filhos-da-escola-para-ensina-los-em-casa.html>. Acesso em: 08 set. 2020.

RATIER, Rodrigo. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 151-157.

REBOUÇAS, Diógenes. Depoimento de Diógenes Rebouças. In: ROCHA, João Augusto de Lima (org.). **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal, 2002.

RECAMÁN, Luiz. Posfácio. Nem arquitetura nem cidades. In: ARANTES, Otília. **Urbanismo em fim de linha**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA PÚBLICA. Muito além da escola: as disputas em torno do passado no debate público. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 181-186.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU). **Nota Técnica**: Análise da resposta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula-DGREM) à Ação Civil Pública (ACP) movida pelo Ministério Público do Estado de São Paulo e Defensoria Pública do Estado de São Paulo, processo n. 1049683-05.2015.8.26.0053. São Paulo. jun. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-reorganizacao-escolar-em-sao-paulo-acabou/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. Produção do conhecimento e a luta contra a barbárie na educação. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 193-198.

RÉGION ÎLE-DE-FRANCE. **Île-de-France Construction Durable**. 30 set. 2014. Disponível em: <https://www.iledefrance.fr/ile-de-france-construction-durable>. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. **International education in Paris Region**. [201-]. Disponível em: <https://internationaleducation.parisregion.eu/#en/home/fra/toutes/toutes/clg/tous/toutes/%5B%5D>. Acesso em: 21 jun. 2020.

REPÚBLICA ARQUITETURA. **Escola Estadual Jardim Angélica III**. [2004?]. Disponível em: <http://republica.arq.br/escola-estadual-jardim-angelica-iii/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

RIBEIRO, Fernando Pinto. O paradigma ambiental na globalização neoliberal: da condição crítica ao protagonismo de mercado. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, ano 24 n. 2, 211-226, mai/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sn/v24n2/04.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 107-114.

RIZEK, Cibele Saliba. Um novo planejamento para um novo Brasil?. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, Rio de Janeiro, v.17, n.2, p.157-159, Ago. 2015. Disponível em: <http://unuhostedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/rbeur/article/download/5086/4696>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Cotidiano, cidade, experiência**. [Mimeo] São Paulo: 2014. n.p.

_____. Faces do Lulismo: Políticas de cultura e cotidiano na periferia de São Paulo. *In*: SINGER, André; LOUREIRO, Isabel Maria (org.). **As contradições do lulismo**: A que ponto chegamos? São Paulo: Boitempo, 2016. p. 185-218.

_____. Produção de moradia e produção urbana: políticas sociais, consensos, desmanches e violência de Estado. *In*: BARROS, Joana; COSTA, André Dal'bó da; RIZEK, Cibele (org.). **Os limites da acumulação, movimentos e resistência nos territórios**. São Carlos: IAU/USP, 2018. p. 13-25.

RIZEK, Cibele Saliba; SANTO AMORE, Caio. A Inserção Urbana através da Produção do MCMV-Entidades no Estado de São Paulo: abordagem etnográfica de casos selecionados. *In*:

ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO ARQUITETURA, CIDADE E PROJETO: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA, 3., 2014. São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPARQ, 2014. Disponível em: https://www.anparq.org.br/dvd-enanparq-3/htm/Artigos/ST/ST_HDC_002_4_RIZEK.SANTO AMORE .pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

ROBERT, André. Ainda é possível falar de escola “à francesa”? Algumas reflexões sobre as políticas educacionais no contexto contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 211-230, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 nov. 2017.

ROCHEX, Jean-Yves. As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 871-882, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a13v37n4.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

RODRIGUES, José Paz. O movimento da ‘Escola Nova’ entre as duas guerras mundiais, num documentário de Joanna Grudzinska. in **PGL.gal**, Santiago de Compostela, 14 jan. 2015. Disponível em: <http://pgl.gal/o-movimento-da-escola-nova-entre-as-duas-guerras-mundiais-num-documentario-de-joanna-grudzinska/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

ROLNIK, Raquel *et al.* O Programa Minha Casa Minha Vida nas regiões metropolitanas de São Paulo e Campinas: aspectos socioespaciais e segregação. **Cad. Metrop.**, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 127-154, maio 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-99962015000100127&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2020.

SAINT-DENIS: 55 personnes interpellées après des violences au lycée Suger. **Franceinfo**, Paris, 08 mar. 2017. Disponível em: https://www.francetvinfo.fr/societe/education/saint-denis-55-personnes-interpellees-apres-des-violences-au-lycee-suger_2085809.html. Acesso em: 21 jun. 2020.

SALDAÑA, Paulo. Professores querem saída da Unifesp de Guarulhos. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 03 ago. 2012. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,professores-querem-saida-da-unifesp-de-guarulhos,910466>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SALOMÃO, Alexa. Brasil, o país do bê-á-bá, segundo pesquisa da McKinsey: Pesquisa da McKinsey sobre avanços no sistema de ensino destaca Minas Gerais como exemplo na alfabetização infantil por fazer o que poucos conseguem no Brasil — o básico. **Revista Exame**, São Paulo, 31 maio 2013. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/revista-exame/o-pais-do-be-a-ba/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, Ano XVII, v.17, n.18, p.146-159, jan/dez. 2010.

SANTANA, Bianca. Recursos educacionais abertos: conhecimentos como bem comum, autoria docente e outras perspectivas. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 165-169.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação a Distância: tensões entre expansão e qualidade. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 53-58.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011.** 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. **Diário Oficial.** Poder Legislativo. São Paulo, 129 (166), 04 set. 2019a. Disponível em: http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/doflash/prototipo/2019/Setembro/04/legislativo/pdf/pg_0032.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. **Diretrizes do Programa Ensino Integral.** 2012. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. **Especial Dia do Trabalho:** Empregabilidade entre formados no Centro Paula Souza ultrapassa 90%. 29 abr. 2010. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/especial-dia-do-trabalho-empregabilidade-entre-formados-no-centro-paula-souza-ultrapassa-90/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. **Gestão em Foco chega a 5 mil escolas e anuncia aporte de R\$ 50 milhões.** 25 abr. 2019b. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/gestao-em-foco-chega-a-5-mil-escolas-e-anuncia-aporte-de-r-50-milhoes/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

_____. **Governo entrega obras de urbanização na zona Leste da Capital.** 23 set. 2010. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/governo-entrega-obras-de-urbanizacao-na-zona-leste-da-capital-1/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

_____. **Governo entrega obras de urbanização na zona Leste da Capital.** 23 set. 2010. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/governo-entrega-obras-de-urbanizacao-na-zona-leste-da-capital-1/>. Acesso em 28 de abril de 2020.

_____. **Governo mais que triplica número de vagas nas Etecs da capital.** 07 abr. 2010. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/governo-mais-que-triplica-numero-de-vagas-nas-etecs-da-capital/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. **O que é o pitch gov.sp.** Já pensou em ver governo e startups trabalhando juntos? [201-]. Disponível em: <http://www.pitchgov.sp.gov.br/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Gestão em Foco:** Guia para Implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR). 2ª Versão. Mar. 2017. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/05/guia-unificado.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A reorganização escolar em São Paulo acabou? **Carta Capital**, São Paulo, 28 jun. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-reorganizacao-escolar-em-sao-paulo-acabou/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Perguntas e respostas: Novo modelo de Escola de Tempo Integral**. 2013. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/565.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 2, de 8-1-2016**. 2016. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2_16.HTM?Time=26/06/2020%2001:17:29. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Compromisso de São Paulo**. Iniciativa propõe pacto com a sociedade para tornar a educação paulista uma das melhores do mundo. [201-]. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **João Cury Neto assume a Secretaria da Educação de São Paulo**. 26 abr. 2018. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticia/sociedade/joao-cury-neto-assume-secretaria-da-educacao-de-sao-paulo-2/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Método de Melhoria de Resultados busca soluções para dificuldade de aprendizado**. [2019?]. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Gestão em Foco chega a 5 mil escolas e anuncia aporte de R\$ 50 milhões**. 25 abr. 2019. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/gestao-em-foco-chega-a-5-mil-escolas-e-anuncia-aporte-de-r-50-milhoes/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Plataforma Foco Aprendizagem**. [201-]. Disponível em: <https://focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. **Secretaria está de portas abertas para novos parceiros do Programa Empresa Educadora**. 21 jun. 2006. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretaria-esta-de-portas-abertas-para-novos-parceiros-do-programa-empresa-educadora/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. **Programa de metas (2017-2020)**. [2016?]. Disponível em: <http://programademetas.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Atlas Ambiental do Município de São Paulo**. Relatório final. jul. 2002. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/378749.PDF>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. **Decreto nº 45.559, de 30 de novembro de 2004**. Aprova o regimento padrão dos Centros Educacionais Unificados - CEUS. 2004. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2004/4556/45559/lei-organica-sao-paulo-sp>. Acesso em: 24 jun. 2020.

_____. **Territórios CEU.** [2013?]. Disponível em: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/territoriosceuprojetos/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. SMADS/COPS/Centro de Geoprocessamento. Município de São Paulo. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social-IPVS.** Maio 2013. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/o3_1400688004.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. Câmara Municipal de São Paulo. Consultoria Técnica de Economia e Orçamento. **Indicadores Metropolitanos.** 2012. Disponível em: <http://www2.camara.sp.gov.br/dce/publicacoes/Livro-Indicador-Metropolitano-final.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Secretaria de Desenvolvimento Urbano. **Termo de Referência Operação Urbana Rio Verde-Jacu.** 04 maio 2010. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/urbanismo/novas_operacoes_urbanas/termos_de_referencia/index.php?p=17817. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Habitação. Superintendência de Habitação Popular. **Sistema Habisp.** [201-]. Disponível em: <http://www.habitasampa.inf.br/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas.** São Paulo: Duas Cidades, 1992.

SEADE. **Município de São Paulo e o mercado de trabalho.** 2017. Disponível em: https://www.seade.gov.br/produtos/midia/2017/01/MSP_Indicadores_25jan_2.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. **Taxas médias geométricas de crescimento anual do Produto Interno Bruto - Estado de São Paulo.** 2016. Disponível em: <https://www.seade.gov.br/produtos/pib-anual/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SEINE-SAINT-DENIS (Département). **3 nouveaux collèges pour Aubervilliers, Drancy et Noisy-le-Sec en 2019!** 08 set. 2017. Disponível em: <https://lemag.seinesaintdenis.fr/3-nouveaux-colleges-pour-Aubervilliers-Drancy-et-Noisy-le-sec-en-2019>. Acesso em: 26 jun. 2020.

_____. **Ambition collèges 2020:** politique d'investissement. [201-]a. Disponível em: <https://seinesaintdenis.fr/Ambition-colleges-2020-politique-d-investissement.html>. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. **Collège Dora-Maar à Saint-Denis/Saint-Ouen:** Inauguration le 18 septembre. 2014. Disponível em: <https://nouveau.seinesaintdenis.fr/College-Dora-Maar-a-Saint-Denis.html>. Acesso em: 04 set. 2020.

_____. **Collège International Noisy-le-Grand:** Des langues et des cultures pour parler au monde. Brochure. [2014?]. Disponível em: https://seinesaintdenis.fr/IMG/pdf/067_-_brochure_noisy-le-grand-pour_repro.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. **Les grandes caracteristiques de la Seine-Saint-Denis.** [201-]b. Disponível em: <https://seinesaintdenis.fr/Les-grandes-caracteristiques-de-la-Seine-Saint-Denis.html>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. **PEI: des collèges, et plus que cela!** [201-]c. Disponível em: <https://seinesaintdenis.fr/PEI-des-colleges-et-plus-que-cela.html>. Acesso em: 23 abr. 2020.

_____. **Plan exceptionnel d'investissement pour les collèges.** [201-]d. Disponível em: <https://seinesaintdenis.fr/Plan-exceptionnel-d-investissement-pour-les-colleges.html>. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. **Plan Exceptionnel d'Investissement:** Phase Opérationnelle. Dossier de Presse. 15 mar. 2012. Disponível em: <http://docplayer.fr/75901317-Dossier-de-presse-seance-du-15-mars-2012-plan-exceptionnel-d-investissement-phase-operationnelle.html>. Acesso em: 29 ago. 2020.

_____. **Société d'Aménagement et d'Équipement de la Région Parisienne - Saerp.** [201-]e. Disponível em: <https://patrimoine.seinesaintdenis.fr/Societe-d-Amenagement-et-d-Equipement-de-la-Region-Parisienne-SAERP>. Acesso em: 26 jun. 2020.

SEINE-SAINT-DENIS TOURISME (Département). **Du bidonville au logement décent:** la Cité des Francs-Moisins à Saint-Denis. [200-] Disponível em: <https://www.tourisme93.com/document.php?pagendx=963>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SÉNAT FRANCE. **Les partenariats public-privé:** des "bombes à retardement" selon la commission des lois. 16 juill. 2014. Disponível em: https://www.senat.fr/espace_presse/actualites/201407/la_commission_des_lois_se_penche_sur_les_partenariats_public_privé_ppp.html. Acesso em: 15 jan. 2020.

_____. **Dossier d'histoire:** Les lois scolaires de Jules Ferry. [201-]. Disponível em: <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SENEILLART, Michel. Situação do curso. *In:* FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a. p. 441-446.

SHOPPING Esquina dos Pimentas chega a Guarulhos para promover lazer e cidadania ao bairro. **Folha Metropolitana,** Guarulhos, 22 maio 2018. Disponível em: <https://www.fmetropolitana.com.br/shopping-esquina-dos-pimentas-chega-a-guarulhos-para-promover-lazer-e-cidadania-ao-bairro/>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SIEBERT-TAABNI, Nicole. Décentralisation et offre de formation: quelques repères législatifs et réglementaires. [Mimeo]. École Supérieure de l'Éducation Nationale, mar. 2008. Disponível em: http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Bibliographies/decentralisation_education/chrono_decentr_82_07.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, Janice Theodoro da. A construção da cidadania e da escola nas décadas de 1950 e 1960. *In:* FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirela Geiger de (org.). **Arquitetura escolar paulista:** anos 1950 e 1960. São Paulo: FDE, 2006.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. Coalizões em educação no Brasil: relação com o governo e influência sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Rev. Adm. Pública,** Rio de Janeiro, v.47, n.3, p. 567-586, maio/jun. 2013.

SIMÕES, Maria Inez Barroso. **O Programa de intervenção pedagógica do estado de Minas Gerais – PIP**. 2012. Dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SINGER, André. A (falta de) base política para o ensaio desenvolvimentista. *In*: SINGER, André; LOUREIRO, Isabel Maria (org.). **As contradições do lulismo**: A que ponto chegamos? São Paulo: Boitempo, 2016. p. 21-54.

SINGER, André; LOUREIRO, Isabel Maria (org.). **As contradições do lulismo**: A que ponto chegamos? São Paulo: Boitempo, 2016.

SINGER, Helena. Educação Integral e Territórios Educativos. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL NUPSI-USP, 2.; COLÓQUIO DO CURSO DE PSICOPATOLOGIA E SAÚDE PÚBLICA NUPSI-USP, 11., 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: NUPSI-USP, 2013. Disponível em: http://nupsi.org/wpcontent/uploads/2013%20/08/Helena%20_Singer_-_Educacao_Integral_e_Territorios_Educativos.pdf. Acesso em abril de 2018.

SINGER, Helena (org.). **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos, v.1).

SOCIÉTÉ D'AMÉNAGEMENT ET D'ÉQUIPEMENT DE LA RÉGION PARISIENNE (SAERP). **Depuis 60 ans la SAERP construit l'avenir de Île-de-France**. [201-]. Disponível em: <http://www.saerp.fr/depuis-60-ans-la-saerp-construit-lavenir-de-lile-de-france/>. Acesso em 20 dez. 2018

_____. **Carte des operations**. [201-]. Disponível em: <http://www.saerp.fr/carte-des-operations/>. Acesso em 20 dez. 2018

SOCIÉTÉ DU GRAND PARIS. **Approbation du schéma d'ensemble**. 26 ago. 2011a. Disponível em: <https://www.societedugrandparis.fr/gpe/actualite/approbation-du-schema-densemble-586>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. **Le Grand Paris Express en résumé**. 21 nov. 2019. Disponível em: <https://www.societedugrandparis.fr/gpe/le-grand-paris-express-en-resume>. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. **Présentation du projet Métro Grand Paris**. Vídeo. 18 oct. 2011b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RtEqCJU7QCU>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. Os jovens anticapitalistas e a resignificação das lutas coletivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 451-470, jul./dez. 2004.

SPIGOLON, Nima I.; MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva; MAZZA, Débora; FERRAZ, Elaine Cristina Vieira (org.). **Educação Integral**: Movimentos, Lutas e Resistências. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 35-51. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_1f36c1cb0d4647e1bb0ad6a475ec5b9b.pdf. Acesso: 20 jun. 2020.

STRONG-WILSON, Teresa; ELLIS, Julia. Children and place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher. **Theory into Practice**, Ohio, v. 46., n.1, p. 40-47, 2007 Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/233000609_Children_and_Place_Reggio_Emilia's_Environment_As_Third_Teacher. Acesso em: 30 maio 2020.

SUD ÉDUCATION. **Parcoursup**: an III. Communiqué de la fédération SUD éducation. 26 jan. 2020. Disponível em: <https://www.sudeducation.org/Parcoursup-an-III.html>. Acesso em: 17 de fev. 2020.

TAFURI, Manfredo. **Projecto e utopia**. Lisboa: Presença, 1985. (Coleção Dimensões).

TAKAHASHI, Fábio. SP recorre a consultoria por ensino melhor. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07 maio 2011. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0705201111.htm>. Acesso em: 25 jun. 2020.

TAKIYA, André. **Edif 60 anos de arquitetura pública**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TANAKA, Giselle Megumi Martino. **Periferia**: conceito, práticas e discursos: práticas sociais e processos urbanos na metrópole de São Paulo. 2006. Dissertação. (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TANGUY, Lucie. **Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école**: le tournant politique des années 1980-2000 en France. Paris: La Dispute, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Kátia Azevedo; RODRIGUES, Rafael Gustavo. Cartografia das escolas públicas de São Paulo: décadas de 70 e 80. **Revista integração**, São Paulo, n. 60, p. 41-49, 2010.

TEK ACTIVE. **Transformer la classe d'aujourd'hui et Inventer celle de demain**. [201-]. Disponível em: <https://www.velo-bureau.fr/scolaires/>. Acesso em: 04 set. 2020.

TELLES, Vera da Silva. Jogos de poder nas dobras do legal e do ilegal: anotações de um percurso de pesquisa. In: AZAÏS, Christian; KESSLER, Gabriel; TELLES, Vera da Silva (org.). **Ilegalismos, cidade e política**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012. p. 27-56.

_____. Mutações do trabalho e experiência urbana. **Tempo social**, n. 18, v. 1, p. 173-95, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Novo SAEB**: que muda nas avaliações do MEC? 06 jul. 2018a. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/novo-saeb-o-que-muda-nas-avaliacoes-do-mec>. Acesso em: 05 set. 2020.

_____. **Perguntas e respostas: o que é progressão continuada?** 12 mar. 2018b. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-e-progressao-continuada>. Acesso em 10 dez. 2018.

_____. **Política de vouchers na educação não responde às necessidades brasileiras**. 23 set. 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Politica-de-vouchers-na-Educacao-nao-responde-as-necessidade-brasileiras>. Acesso em: 23 jun. 2020.

TOKARNIA, Mariana. Programa do MEC abrirá 1,5 milhão de vagas em educação profissional. **Agência Brasil**, Brasília, 08 out. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-10/programa-do-mec-abrira-15-milhao-de-vagas-em-educacao-profissional>. Acesso em: 23 mar. 2020.

_____. Reforma do ensino médio e ocupações em escolas marcam 2016. **Agência Brasil**, Brasília, 21 dez. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/reforma-do-ensino-medio-e-ocupacoes-em-escolas-marcam-2016-veja>. Acesso em: 24 jun. 2020.

TOLEDO, Luiz Fernando. Governo recua e suspende projeto com empresas contra evasão escolar em SP. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 09 abr. 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,governo-recua-e-suspende-projeto-com-empresas-contras-evasao-escolar-em-sp,70002261570>. Acesso em: 20 jun. 2018.

TOMAZI, Nelson Dacio. Mutação ou destruição da escola pública. **EccoS**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 175-177, jun. 2005.

TOULIER, Bernard. L'architecture scolaire au XIXe siècle: de l'usage des modèles pour l'édification des écoles primaires. **Histoire de l'éducation**, Lyon, n. 17, p. 1-2, déc.1982. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1982_num_17_1_1146. Acesso em: 23 jun. 2020.

UNDIME. **"Perguntas e respostas" sobre o salário-educação**. 12 mar. 2004. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/perguntas-e-respostas-sobre-o-salarioeducacao>. Acesso em: 10 set. 2020.

UNESCO. **Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 23 jun. 2020.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. Carta Magna. 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html. Acesso em: 23 jun. 2020.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Agência USP de Inovação. **Inovação e empreendedorismo estão no slogan da USP**. 19 jan. 2017. Disponível em: <http://www.inovacao.usp.br/inovacaonausp/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

UNIVERSITÉ DE LILLE. **Hubday: Entrepreneuriat et innovation**. 2019. Disponível em: <https://hubday.univ-lille.fr/>. Acesso em: 06 set. 2020.

VAN ZANTEN, Agnès. **L'école de la périphérie**. Paris: PUF, 2001. *E-book*. n.p.

VAZQUEZ, Daniel Arias; GOMES, Marineide de Oliveira. Opinião: A relação universidade-cidade, o caso da Unifesp em Guarulhos. **Gru360**, Guarulhos, 23 out. 2017. Disponível em: <https://www.gru360.com/single-post/2017/10/23/A-rela%C3%A7%C3%A3o-universidade-cidade-o-caso-da-Unifesp-em-Guarulhos>. Acesso em: 25 jun. 2020.

VD ARQUITETURA. **CEU Parque São Carlos**. [2002?]. Disponível em: <http://www.vdarquitetura.com.br/CEU-parque-sao-carlos>. Acesso em: 23 jun. 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013005000007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 jun. 2020.

VIEIRA, Victor. Uma gestão inacabada. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://infograficos.estadao.com.br/cidades/uma-gestao-inacabada/educacao.php>. Acesso em: 23 jun. 2020.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano brasileiro**. São Paulo: Studio Nobel, 1998.

WASTIAU, Patricia *et al.* The Use of ICT in Education: A survey of schools in Europe. **European Journal of Education**, United Kingdom, v. 48, n. 1, p. 11-27, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260138932_The_Use_of_ICT_in_Education_A_survey_of_schools_in_Europe. Acesso em: 26 fev. 2020.

WATSON, Chris. Bâtiments verts en service: évaluation de leur fonctionnalité. **PEB Échanges**, Paris, 2007/12, 2007. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/067774276405.pdf?expires=1593198999&id=id&accname=guest&checksum=EE6C871BB0460475A313037DD57C1161>. Acesso em: 26 jun. 2020.

WISEMAN, Alexander W.; TAYLOR, Calley Stevens (ed.). **The Impact of the OECD on Education Worldwide**. Bingley: Emerald Publishing Limited, 2017.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. **Escolas para a República**: os Primeiros Passos da Arquitetura das Escolas Públicas Paulistas. São Paulo: Edusp, 2010.

WORLD BANK. **Human Capital Project**. [201-]. Disponível em: <http://www.worldbank.org/en/publication/human-capital>. Acesso em: jan. 2020.

_____. **O Banco Mundial adverte a respeito da “crise da aprendizagem” na educação global**. 26 set. 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>. Acesso em: jan. 2019.

XIMENES, Salomão *et al.* Políticos e banqueiros forjam “experimento social” com estudantes da rede pública de São Paulo. **Carta Capital**, São Paulo, 29 nov. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/politicos-e-banqueiros-forjam-experimento-social-com-estudantes-da-rede-publica-de-sao-paulo/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

YIN, Robert K. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE A | Desenho da pesquisa

DESENHO DA PESQUISA					
QUESTÃO INICIAL	Qual o papel sócio pedagógico da arquitetura escolar das políticas públicas educacionais contemporâneas em periferias metropolitanas marcadas pelo avanço neoliberal na educação?				
TEMA	Políticas públicas de educação Arquitetura escolar				
OBJETO	Políticas públicas de educação em periferias das regiões metropolitanas de São Paulo e Île-de-France				
PROBLEMA	Analisa-se o papel das políticas públicas de educação contemporâneas nas periferias de duas regiões metropolitanas, São Paulo e Île-de-France, a partir do pressuposto do avanço neoliberal no campo das políticas públicas educacionais. Situa-se a arquitetura escolar em suas manifestações de desmontes e resistências frente a tal projeto neoliberal educacional internacional.				
QUESTÕES	- Como o neoliberalismo transformou a concepção de escola republicana e quais seriam as características de um projeto de educação alinhado a esta racionalidade de governo?	- Quais as distintas manifestações de avanços da racionalidade governamental neoliberal nas políticas públicas educacionais na França e no Brasil?	- Como se manifesta a influência do neoliberalismo na arquitetura escolar pública, por meio das análises dos estudos de caso da Região Metropolitana de São Paulo e de Île-de-France?	- Em que medida e por que a influência neoliberal na educação configura ponto de aproximação entre escolas públicas de territórios periféricos metropolitanos?	- Em que medida a reflexão acerca da "função social" da arquitetura é válida para a análise da arquitetura escolar pública frente à hegemonia neoliberal e à sua influência nas políticas e instâncias públicas educacionais estudadas?
OBJETIVO GERAL	O objetivo central da pesquisa consiste em compreender como se manifesta o avanço neoliberal na arquitetura escolar pública e nas políticas públicas educacionais (relativas, sobretudo, à construção, manutenção e gestão do edifício escolar e/ou da rede escolar) em dois objetos empíricos, Região Metropolitana de São Paulo e Île-de-France, por meio de seis estudos de caso.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Analisar os estudos de caso a partir das diferentes instâncias de construção/promoção arquitetônica escolar e das relações que estas estabelecem com a permeabilidade de um ideário de gestão neoliberal nas políticas educacionais.	Analisar as alterações das políticas educacionais frente às mudanças do paradigma político econômico e aos avanços neoliberais à luz do modelo neoliberal e do processo de desmonte das políticas públicas dos dois contextos metropolitanos estudados.	Identificar as concepções arquitetônicas dos edifícios escolares que constituem os estudos de caso, pesquisando diretamente junto com os autores dos projetos seus procedimentos e valores projetuais.	Observar e analisar in loco, pesquisando diretamente junto com os coordenadores, diretores, professores e, em alguns casos, alunos das escolas, as reverberações dos contemporâneos processos de descentralização, desmonte e privatização e/ou gestão neoliberal face às concepções arquitetônicas, pedagógicas e às relações urbanas/com a comunidade dos estudos de caso definidos.	Debater o papel social da arquitetura escolar frente às transformações das políticas educacionais e dos processos de projeto, construção, gestão e/ou uso dos edifícios escolares públicos analisados.
PESQUISA	Pesquisa qualitativa				
MÉTODOS	Estudo de Casos Múltiplos				
FERRAMENTAS	Revisão Bibliográfica			Observação não participante	
	Visitas/levantamento de campo			Observação participante	
	Entrevistas semiestruturadas			Conversas informais	
RECORTE TEMPORAL	2003-2018, com abertura aos desdobramentos/decorrências e avanços dos processos analisados após 2018				
RECORTE ESPACIAL	Região Metropolitana de São Paulo			Île-de-France	
	Quadrante Leste Metropolitano			Departamento de Seine-Saint-Denis	
	Vila Jacuí (São Miguel, São Paulo)	Bairro Pimentas (Guarulhos)		Comuna de Saint-Denis	
ESTUDOS DE CASO	CEU Parque São Carlos	CEU Pimentas		Collège intercommunal Dora Maar	
	Escola União da Vila Nova III e IV (E. Paulo Kobayashi e E. Hélio Helene)	Escola Louis Braille (Escola Jardim Angélica)		Lycée polyvalent Suger	
APROFUNDAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO					

APROFUNDAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

APÊNDICE B | Breves observações a respeito das despesas educacionais

O discurso da crise e o financiamento educacional: Diálogos entre Brasil e França

Em se tratando de políticas educacionais públicas, um dos dados de primeira importância à análise diz respeito às despesas públicas em educação dos dois países estudados. Os dados da UNESCO apresentados na figura abaixo dizem respeito à porcentagem do PIB referente às despesas públicas em educação dos dois países, nos quais é perceptível um forte crescimento das despesas públicas educacionais no Brasil a partir de 2003-2005, ultrapassando a porcentagem do PIB gasto pela França. Entretanto, em porcentagem do PIB per capita (em uma análise dos alunos do Ensino Médio) percebe-se ainda a distância entre cenários educacionais.

Porcentagem do PIB referente às despesas públicas em educação dos dois países analisados

Fonte: Banco Mundial ([201-], On-line). Produzido a partir de dados do *Institut des statistiques de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture* (UNESCO).

Despesas por aluno do ensino secundário (Ensino Médio) em % do PIB por habitante

Fonte: Banco Mundial ([201-], On-line). Produzido a partir de dados do *Institut des statistiques de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture* (UNESCO).

Com a crise de 2008 e seus efeitos (sentidos no Brasil posteriormente), percebeu-se nos dois países uma queda no investimento explicitado nas tabelas acima. Para além dos efeitos econômicos da crise, busca-se compreender se há um projeto de avanço neoliberal na educação

que se justifica pela crise.

O discurso da crise legitimando o desmonte

De acordo com entrevistas realizadas na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o corte orçamentário foi altíssimo entre 2014 e 2018. Atribuído unicamente à crise e à decorrente queda de arrecadação, o corte do orçamento geral, quando descontadas as despesas fixas resultou em uma grande redução do repasse no setor de infraestrutura da Secretaria. Se as novas obras escolares já estavam em ritmo reduzido, a construção ficou bastante limitada. Os entrevistados ressaltaram que o maior enfoque tem sido à manutenção e adaptação sob critérios de acessibilidade, dentre outros. Destacaram inclusive que a Secretaria não tem conseguido arcar com um programa regular de manutenção preventiva⁹⁹⁷, o que a médio e longo prazo geraria economias significativas.

De acordo com matérias de periódicos estaduais, desde 2015 sinalizava-se a queda de investimentos devido à retração econômica:

Diante da queda na arrecadação provocada por uma retração econômica mais aguda do que no País, o governo Geraldo Alckmin (PSDB) reduziu em 37,5% o ritmo dos investimentos em São Paulo no primeiro quadrimestre deste ano. Na comparação com igual período em 2014, o valor destinado por secretarias e estatais a obras e ampliação de programas no Estado entre janeiro e abril caiu R\$ 1,5 bilhão, segundo dados da Secretaria de Planejamento (LEITE, 2015, On-line).

O cenário de crise econômica justificaria a contenção fiscal tendo em vista o alto risco quanto à arrecadação e pagamentos decorrentes:

O governo Alckmin alega que "os cenários econômicos dos períodos comparados são bastante diferentes" e que por causa do "alto risco de frustração da meta de arrecadação" optou pela "prudência na gestão fiscal e adotou medidas preventivas", no caso, um contingenciamento de R\$ 6,6 bilhões, ou 3,2% do orçamento total, "com vistas a garantir o equilíbrio das contas públicas" (LEITE, 2015, On-line).

As decorrências naquele ano já se mostravam graves para a educação, segundo o periódico: "Na Secretaria da Educação, houve queda de 65% na transferência de recursos para construção de escolas municipais" (LEITE, 2015, On-line).

Referencia-se no SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados), nas Tabelas PIB Anual 2002 – 2016 realizadas por tal Sistema, de modo especial pela tabela de "Taxas médias geométricas de crescimento anual do Produto Interno Bruto - Estado de São Paulo", a fim de tentar compreender a redução do PIB no estado de São Paulo e suas decorrências ao orçamento educacional.

⁹⁹⁷ Funcionário da direção do Departamento de Gestão e Infraestrutura da Secretaria da Educação afirmou que anteriormente havia um instrumento chamado "Unidade Móvel", mantida junto à FDE, o qual percorria as unidades em um sentido preventivo e de atendimento mais contínuo, e não apenas o emergencial, mas que atualmente não era possível arcar com semelhante programa. Um funcionário da Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares da Secretaria da Educação, entretanto, afirmou a existência de manutenção básica e emergencial constante e regular (para a qual é destinada a maior parte do orçamento).

Taxas médias geométricas de crescimento anual do Produto Interno Bruto - Estado de São Paulo
 CONTAS REGIONAIS: PRODUTO INTERNO BRUTO Fundação Seade – Produto Interno Bruto

Tabela 14
Taxas médias geométricas de crescimento anual do Produto Interno Bruto
Estado de São Paulo – 2002-2016

Em porcentagem

Ano Inicial	Ano Final													
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
2002	-0,5	2,8	3,2	3,4	4,2	4,5	3,8	4,3	4,2	4,0	3,9	3,4	2,8	2,4
2003		6,2	5,1	4,7	5,4	5,5	4,6	5,0	4,9	4,5	4,3	3,8	3,1	2,6
2004			4,0	3,9	5,1	5,4	4,3	4,8	4,7	4,3	4,1	3,5	2,8	2,3
2005				3,9	5,6	5,8	4,3	5,0	4,8	4,3	4,1	3,5	2,7	2,2
2006					7,5	6,8	4,5	5,2	5,0	4,4	4,1	3,4	2,6	2,0
2007						6,2	3,0	4,5	4,3	3,8	3,6	2,9	2,0	1,4
2008							-0,1	3,7	3,7	3,2	3,1	2,3	1,4	0,8
2009								7,6	5,7	4,3	3,9	2,8	1,6	0,9
2010									3,8	2,6	2,7	1,7	0,5	-0,1
2011										1,5	2,1	0,9	-0,3	-0,9
2012											2,8	0,7	-0,9	-1,5
2013												-1,4	-2,8	-2,9
2014													-4,1	-3,6
2015														-3,1

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – Seade.

Fonte: SEADE (2016, On-line).

Percebe-se desta forma, uma redução significativa da taxa média geométrica do crescimento do PIB entre os anos 2014 e 2016. Ademais, na tabela a seguir, produzida também por tal órgão, observa-se a variação do investimento público direto em educação entre 2014 e 2015, variação esta que teve uma considerável queda, sobretudo no âmbito de ensino Fundamental.

Tabela da Estimativa da Variação do Investimento Público Direto em Educação e da Variação do Investimento Público Direto em Educação por Estudante (Base=2000)

Estimativa da Variação do Investimento Público Direto em Educação e da Variação do Investimento Público Direto em Educação por Estudante (Base=2000), corrigidos para 2015 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), por Nível de Ensino - Brasil 2000-2015

Ano	Todos os Níveis de Ensino		Educação Básica		Educação Infantil		Ensino Fundamental				Ensino Médio		Educação Superior	
	Δ% Investimento Direto	Δ% Investimento por Estudante	Δ% Investimento Direto	Δ% Investimento por Estudante	Δ% Investimento Direto	Δ% Investimento por Estudante	De 1ª a 4ª séries ou anos iniciais		De 5ª a 8ª séries ou anos iniciais		Δ% Investimento Direto	Δ% Investimento por Estudante	Δ% Investimento Direto	Δ% Investimento por Estudante
							Δ% Investimento Direto	Δ% Investimento por Estudante	Δ% Investimento Direto	Δ% Investimento por Estudante				
2000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2001	5,1	3,3	5,2	3,5	-2,6	-10,8	-2,2	-1,1	9,8	8,9	19,9	12,4	4,8	-1,2
2002	7,0	2,5	6,2	2,1	-5,7	-16,4	14,0	16,5	9,8	4,9	-13,1	-24,2	10,8	-8,5
2003	6,5	0,7	6,9	1,6	11,8	-4,7	7,7	11,9	6,7	1,1	2,1	-16,0	4,6	-20,0
2004	12,9	6,8	15,3	9,7	20,2	-4,1	18,7	27,8	18,2	12,8	-2,7	-23,3	2,2	-24,3
2005	19,3	13,8	20,7	15,8	17,2	-10,9	24,5	37,0	25,9	21,6	2,4	-18,7	13,3	-18,4
2006	40,7	35,4	45,8	41,3	25,8	-2,6	37,7	53,4	64,1	59,9	42,5	13,0	18,3	-15,5
2007	58,2	58,1	63,8	65,4	48,9	18,1	54,8	80,4	79,7	81,7	64,4	37,2	33,4	-10,8
2008	78,0	78,9	86,0	89,9	60,4	26,1	73,7	107,8	107,8	111,5	89,8	58,7	42,5	-17,5
2009	92,2	96,8	99,8	107,9	60,4	26,3	89,7	134,4	126,1	133,6	98,1	67,3	58,2	-7,4
2010	115,5	126,5	123,2	139,2	94,4	55,1	106,7	168,0	142,1	156,3	146,1	110,8	81,5	-1,5
2011	131,6	147,7	136,7	159,2	134,2	83,6	107,1	177,4	141,8	165,4	203,9	161,2	109,0	4,9
2012	142,7	163,9	151,6	181,2	185,3	116,4	114,8	198,7	141,6	173,8	244,1	197,2	103,2	-4,7
2013	154,8	182,4	164,5	200,5	221,3	135,6	120,6	214,8	154,2	197,1	260,0	214,2	112,4	6,6
2014	153,2	185,3	163,6	205,0	236,5	139,5	118,7	216,8	146,1	203,2	265,9	220,6	107,2	2,5
2015	145,3	181,2	149,8	196,3	238,5	137,2	103,9	204,5	126,5	189,8	256,5	219,3	125,1	-1,7

Fonte: Inep/MEC - Tabela elaborada pela Deed/Inep.

Fonte: SEADE (2015, On-line). Dados corrigidos para 2015 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), por Nível de Ensino - Brasil 2000-2015.

A partir dos Relatórios Estaduais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, foi possível acessar e analisar os dados do “Relatório Resumido da Execução Orçamentária - RREO - Anexo X da Lei de Responsabilidade Fiscal (A partir de 2006)”, ano a ano (de 2006-2017) para o estado de São Paulo. Nesta análise sobressai que o valor total da receita líquida de impostos a partir de 2014 não representou queda, assim como o total das receitas adicionais para o financiamento do ensino também tiveram aumento, exceto entre 2016-2017. A

contribuição do salário educação⁹⁹⁸ às receitas adicionais manteve-se razoavelmente estável e as despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE⁹⁹⁹) cresceram entre 2014-2015, mantiveram-se quase estáveis no ano seguinte e entre 2016-2017 reduziram.

Receitas e despesas (com MDE) do ensino no Estado de São Paulo.

Receitas e despesas (com MDE) do ensino no Estado de São Paulo 2006-2018				
Demonstrativo das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE para o Estado de São Paulo				
ANO	TOTAL DA RECEITA LÍQUIDA DE IMPOSTOS (RECEITAS REALIZADAS)	TOTAL DAS RECEITAS ADICIONAIS PARA O FINANCIAMENTO DO ENSINO (RECEITAS REALIZADAS)	SALÁRIO EDUCAÇÃO (RECEITAS REALIZADAS) (Compõem as receitas adicionais)	TOTAL GERAL DAS DESPESAS COM MDE (DESPESAS LIQUIDADAS)
2006	56.446.263.041,88 (não foi indicado se são as receitas brutas ou líquidas)	Esta informação não consta no relatório.	952.386.171,39	12.714.576.187,84 (Total das despesas com ensino)
2007	54.526.168.642,05	1.155.959.921,70	1.064.434.635,89	14.566.987.504,86
2008	A UF São Paulo não transmitiu por meio do Siope 2008 os dados de receitas e investimentos em educação.			
2009	67.775.593.659,76	1.453.544.829,92	1.226.480.743,24	19.504.179.424,57
2010	79.419.264.282,80	2.120.888.472,39	1.681.477.933,81	22.875.068.914,32
2011	87.664.411.622,36	2.969.093.916,17	2.103.849.303,23	25.879.480.163,19
2012	94.343.772.853,61	1.787.187.156,14	1.579.257.243,78	26.700.319.654,21
2013	105.278.919.945,17	3.072.776.214,04	2.557.199.829,95	30.279.395.574,40
2014	107.690.696.860,99	2.516.265.899,03	2.250.192.525,23	32.085.162.883,43
2015	112.245.622.428,00	2.630.226.443,63	2.469.923.080,27	34.027.859.590,57 (despesas empenhadas)
2016	112.629.975.223,18	3.173.168.613,21	2.306.459.129,65	34.434.645.496,97 (despesas empenhadas)
2017	118.558.750.409,81	2.947.323.823,33	2.396.640.371,87	33.779.932.615,47 (despesas empenhadas)
2018	A UF São Paulo não transmitiu por meio do Siope 2018 Anual os dados de receitas e investimentos em educação.			

Dados obtidos na página web do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, na seção referente a Relatórios Estaduais. Os dados integram a subseção denominada "Relatório Resumido da Execução Orçamentária - RREO - Anexo X da Lei de Responsabilidade Fiscal" (dados anuais de 2006-2018 para o Estado de São Paulo), (conforme FNDE e SIOPE). Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/siope/relatoriosEstaduais.jsp>. Acesso em janeiro de 2019.

Fonte: Elaborada pela autora (2019) a partir de dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (On-

⁹⁹⁸ Segundo Página web da UNDIME, o salário educação "É uma contribuição social devida pelas empresas, destinada, exclusivamente, ao financiamento de ações voltadas ao desenvolvimento do Ensino Fundamental Público" (UNDIME, 2004, On-line), a qual tem como marcos legais: "Constituição Federal (§ 5º do art. 212), Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (art. 15), 9.766, de 18 de dezembro de 1998 e 10.832, de 29 de dezembro de 2003, bem como os Decretos nºs 3.142, de 16 de agosto de 1999 e 4.943, de 30 de dezembro de 2003" (UNDIME, 2004, On-line). Quanto ao recolhimento, devem contribuir ao Salário-Educação "qualquer firma individual, associação ou sociedade que assume o risco de atividade econômica, urbana ou rural, com fins lucrativos ou não, vinculadas à Seguridade Social. Também estão sujeitas à contribuição social do Salário-Educação as empresas públicas e as sociedades de economia mista", utilizando como base de cálculo o valor de 2,5% "aplicáveis sobre o total de remunerações pagas ou creditadas, a qualquer título, aos segurados empregados das empresas contribuintes" (UNDIME, 2004, On-line).

⁹⁹⁹ Segundo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, as ações de "Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE" "são todas aquelas que visam alcançar os objetivos básicos da educação nacional: educação de qualidade para todos, ou seja, são ações voltadas à obtenção dos objetivos das instituições educacionais de todos os níveis", objetivos que permitem a inclusão das seguintes categorias de despesa como MDE:

I - Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação.

II - Aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino.

III - Uso e manutenção de bens vinculados ao sistema de ensino.

IV - Levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino.

V - Realização de atividades necessárias ao funcionamento do ensino.

VI - Amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos itens acima.

VII - Aquisição de material didático-escolar e manutenção de transporte Escolar" (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2012, On-line).

line). Destaca-se a coluna hachurada em cinza claro, referente ao Total da Receita Líquida de Impostos (Receitas do ensino), o que, coloca em questão a justificativa do corte orçamentário devido à redução da receita.

Apesar de, nestes relatórios não constar dados referentes a 2018, segundo Agência Paulista de Promoção de Investimentos e Competitividade, o Plano Plurianual (PPA) previa para o período de 2016-2019 um orçamento público destinado à educação de R\$ 107 bilhões, dentre os aproximados R\$ 903 bilhões em recursos orçamentários.

Verificou-se também a variação do valor/aluno no estado de São Paulo, para a educação infantil, ensino fundamental e médio, entre os anos de 2008-2018, como analisado abaixo em tabela reelaborada do "Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundeb¹⁰⁰⁰" disponibilizadas na página web do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, na seção referente a Relatórios Estaduais. Nesta tabela também não houve redução, embora há de se levar em conta a necessidade de correção monetária destes valores, a fim de observar o efeito da inflação.

Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Estado de São Paulo para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio

Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação																	
Valor anual por aluno estimado, por etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica (Art. 15, III, da lei nº 11.494/2007) - R\$1,00																	
Ensino Público														Estimativa de Receitas FUNDEB 2018[Art. 15, I e II, da Lei nº11.494/2007]R\$ mil			
Nível de ensino		EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL					ENSINO MÉDIO						
Ano	UF	CRECHE INTEGRAL	PRÉ-ESCOLA INTEGRAL	CRECHE PARCIAL	PRÉ-ESCOLA PARCIAL	SÉR. INICIAIS URBANA	SÉR. INICIAIS RURAL	SÉR. FINAIS URBANA	SÉR. FINAIS RURAL	TEMPO INTEGRAL	URBANO	RURAL	TEMPO INTEGRAL	INT. ED. PROFIS-SIONAL	CONTRIBUIÇÃO DOS ESTADOS, DF E MUNICÍPIOS	COMPLEM. DA UNIÃO (*)	TOTAL DA RECEITA ESTIMADA
2008	SP	2.261,80	2.364,61	1.644,94	1.850,56	2.056,18	2.158,99	2.261,80	2.364,61	2.570,22	2.467,42	2.570,22	2.673,03	2.673,03	16.243.926,1	-	16.243.926,1
2009		2.161,32	2.357,80	1.571,87	1.964,84	2.027,61	2.088,24	2.187,68	2.287,12	2.486,00	2.357,80	2.456,04	2.554,29	2.554,29	18.524.055,30	-	18.524.055,30
2010		2.545,45	2.892,56	1.851,24	2.314,04	2.314,04	2.661,15	2.545,45	2.776,85	2.892,56	2.776,85	2.892,56	3.008,26	3.008,26	21.399.206.779,10	-	21.399.206.779,10
2011		3.168,45	3.432,49	2.112,30	2.640,38	2.640,38	3.036,43	2.904,41	3.168,45	3.432,49	3.168,45	3.300,47	3.432,49	3.432,49	24.310.946,40	-	24.310.946,40
2012		3.688,17	3.688,17	2.269,64	2.837,06	2.837,06	3.262,61	3.120,76	3.404,47	3.688,17	3.404,47	3.688,17	3.688,17	3.688,17	25.903.591,70	-	25.903.591,70
2013		4.096,98	4.096,98	2.521,22	3.151,52	3.151,52	3.624,25	3.466,67	3.781,82	4.096,98	3.781,82	4.096,98	4.096,98	4.096,98	28.605.964,40	0	28.605.964,40
2014		3.944,06	3.944,06	3.033,89	3.033,89	3.033,89	3.488,97	3.337,28	3.640,67	3.944,06	3.792,36	3.944,06	3.944,06	3.944,06	0,00	27.543.330,60	
2015		4.407,65	4.407,65	3.390,50	3.390,50	3.390,50	3.899,08	3.729,55	4.068,60	4.407,65	4.238,13	4.407,65	4.407,65	4.407,65	0	30.513.993,70	
2016		4.630,01	4.630,01	3.561,55	3.561,55	3.561,55	4.095,78	3.917,70	4.273,85	4.630,01	4.451,93	4.630,01	4.630,01	4.630,01	31.407.115,60	0,00	31.407.115,60
2017		4.641,00	4.641,00	3.570,00	3.570,00	3.570,00	4.105,50	3.927,00	4.284,00	4.641,00	4.462,50	4.641,00	4.641,00	4.641,00	31.609.224,40	0	31.609.224,40
2018		4.851,38	4.851,38	3.731,83	3.731,83	3.731,83	4.291,60	4.105,01	4.478,19	4.851,38	4.664,79	4.851,38	4.851,38	4.851,38	32.775.437,30	0	32.775.437,30

Elaborado a partir dos dados de 2008-2018 constantes na página web do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, na seção referente a Relatórios Estaduais. Os dados integram a subseção denominada "Consultas", por meio das tabelas de "Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundeb". Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/consultas>. Acesso em: janeiro de 2019.

Elaborado a partir dos dados de 2008-2018 constantes na página web do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, na seção referente a Relatórios Estaduais. Os dados integram a subseção denominada "Consultas", por meio das tabelas de "Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundeb". Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-gestores/consultas>. Acesso em janeiro de 2019.

Fonte: Elaborada pela autora (2019) a partir de dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (On-line).

Portanto, apesar das significativas quedas do PIB e redução do investimento em educação, os relatórios estaduais não demonstram redução da receita líquida de impostos, das receitas adicionais para o financiamento da educação destinadas ao ensino ou do valor/aluno. Desta forma, a redução do orçamento da Secretaria da ordem dos 70% ainda não pôde ser explicado por tais meios. Julga-se necessário um estudo aprofundado de noções do campo da economia para afirmar algo a respeito dessa redução do orçamento, porém, de partida, sobressai a discrepância entre os dados aqui elencados, que parecem sinalizar, infere-se, um projeto de contenção orçamentária, ou de outra natureza.

¹⁰⁰⁰ Segundo página web do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, "o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica" (FNDE, [201-], On-line).

Na França, destaca-se ao longo das últimas quatro décadas um crescimento da despesa interior de educação¹⁰⁰¹, apesar de sua significativa redução em porcentagem do PIB.

Despesas internas de educação na França e sua relação com o produto interno bruto a partir de 1980

2. Dépense intérieure d'éducation et sa part dans le produit intérieur brut (depuis 1980)

Champ : France.

Lecture : en 2015, la DIE s'élève à 147,8 milliards d'euros (échelle de droite) ce qui représente 6,8 % du PIB (échelle de gauche).

Source : Depp.

Fonte: INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES (2016, p. 195).

Infere-se que estes dois dados, aparentemente inconsistentes em relação ao que supõem quanto à educação pública, justificam-se devido à diminuição da participação do Estado e aumento da participação das coletividades territoriais¹⁰⁰² (aumento bastante representativo da descentralização) e aumento da porcentagem financiada por empresas, por exemplo.

¹⁰⁰¹ Tal despesa foi definida em publicação do INSEE enquanto a reunião de "todas as despesas feitas por todos os agentes (departamentos do governo central e local, empresas e famílias) para as atividades de educação: educação escolar e fora da escola de todos os níveis, organização do sistema educacional (administração geral, orientação, documentação pedagógica e pesquisa educacional), atividades destinadas a promover a frequência escolar (cantinas e internatos, medicina escolar, transporte) e despesas solicitadas pelas instituições (materiais, livros, vestuário)" (INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES, 2016, p. 194, tradução nossa). Original em francês: "La dépense intérieure d'éducation (DIE) rassemble toutes les dépenses effectuées par l'ensemble des agents économiques (administrations publiques centrales et locales, entreprises et ménages) pour les activités d'éducation : enseignement scolaire et extrascolaire de tous niveaux, organisation du système éducatif (administration générale, orientation, documentation pédagogique et recherche sur l'éducation), activités destinées à favoriser la fréquentation scolaire (cantines et internats, médecine scolaire, transports) et dépenses demandées par les institutions (fournitures, livres, habillement)" (INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES, 2016, p. 194).

¹⁰⁰² As coletividades territoriais, segundo Artigo 72 da Constituição podem ser de diferentes tipos: comunas, departamentos, regiões, coletividades a status particular e coletividades de além mar. Tais coletividades são definidas na página web *Vie Public* enquanto "entidades jurídicas de direito público distintas do Estado que se beneficiam, a este respeito, de uma autonomia jurídica e patrimonial" (Original em francês: "personnes morales de droit public distinctes de l'État et bénéficient à ce titre d'une autonomie juridique et patrimoniale") (FRANÇA, 2018, On-line).

Despesas internas de educação na França, com a discriminação da participação de cada ator/agente.

1. Dépense intérieure d'éducation

	1980	1990	2000	2010	2014	2015p
Dépense intérieure d'éducation (DIE)						
DIE en valeur (en milliards d'euros)	29,4	70,2	108,2	139,3	146,0	147,8
DIE en euros constants (en milliards d'euros 2015)	76,2	99,4	134,4	145,1	147,0	147,8
DIE par élève (en euros 2015)	4 680	5 840	7 760	8 400	8 430	8 440
Structure du financement initial de la DIE (en %)						
État	67,9	62,4	64,0	57,9	57,1	57,4
dont : MENESR ¹	60,3	55,8	56,7	52,9	53,3	53,7
Collectivités territoriales	14,3	18,6	19,9	23,9	23,8	23,5
Autres administrations publiques et caisses d'allocations familiales	0,4	0,8	2,2	2,3	2,8	2,8
Entreprises	6,7	7,2	6,6	8,3	8,5	8,5
Ménages	10,7	11,0	7,3	7,6	7,8	7,8
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

1. MENESR : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Champ : France.

Source : Depp.

Fonte: INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES (2016, p. 195).

Em 2017, anunciou-se na França a marca de 154,6 bilhões de euros ao sistema educativo francês, aproximadamente 6,7% do PIB, destacando-se o aumento da participação das regiões neste financiamento (considerando mais ou menos estável o financiamento das comunas e departamentos) (FRANÇA, [2018?], On-line).

Entretanto em nome de conter o “excessivo” gasto público do governo francês, o “Relatório sobre a evolução da Economia Nacional e sobre orientações das Finanças Públicas: Relatório preparatório para o debate de orientação sobre as finanças públicas” (*“Rapport sur l'évolution de l'Économie Nationale et sur les orientations des Finances Publiques: Rapport préparatoire au débat d'orientation des finances publiques”*) de junho de 2018 é um dos primeiros documentos indicativos da Lei de Finanças de 2019. O relatório julga uma situação de excessivo gasto público na França, superior aos seus países vizinhos:

Quando consideramos as despesas repartidas por função, a diferença entre a França e a União Europeia é metade (5,3 pontos do PIB) para as despesas de proteção social, dos quais 3,5 pontos para as despesas de velhice. Além disso, a França gasta mais do que seus vizinhos em quase todas as outras políticas públicas em assuntos econômicos (1,6 ponto percentual do PIB), saúde (1,1 ponto percentual do PIB), habitação (1,0 ponto do PIB), educação (0,7 ponto percentual do PIB), defesa (0,5 ponto percentual do PIB) ou mesmo ambiente (0,2 pontos percentuais do PIB). Assim, o fosso entre a França e a União Europeia diz respeito a todas as políticas públicas, justificando a disposição do governo para buscar eficiências em todos os campos de ação Público. (FRANÇA, 2018, p.11, tradução nossa¹⁰⁰³).

Com base em tal argumento, justifica-se uma política de contenção de gastos objetivando o fim do déficit público francês. Deste modo, ao longo do relatório, descrevem uma estratégia em fases, sendo a primeira, 2018-2019, marcada por um ajuste moderado das despesas públicas e “implantação progressiva de reformas estruturais iniciadas pelo Governo”

1003 “Lorsque l'on considère la dépense ventilée par fonction, l'écart entre la France et l'Union européenne tient pour moitié (5,3 points de PIB) à la dépense de protection sociale dont 3,5 points pour la dépense de vieillesse. Par ailleurs, la France dépense plus que ses voisins dans la quasi-totalité des autres champs de politiques publiques qu'il s'agisse des affaires économiques (1,6 point de PIB), la santé (1,1 point de PIB), le logement (1,0 point de PIB), l'éducation (0,7 point de PIB), la défense (0,5 point de PIB) ou même la protection de l'environnement (0,2 point de PIB). Ainsi, l'écart entre la France et l'Union européenne concerne l'ensemble des politiques publiques, justifiant la volonté du Gouvernement de chercher des gains d'efficience dans l'ensemble des champs de l'action publique” (FRANÇA, 2018, p.11).

(FRANÇA, 2018, p.8, tradução nossa¹⁰⁰⁴). Já a segunda fase, 2020-2022, demarcaria um menor investimento público a fim de reequilibrar as finanças públicas:

A ação do governo a partir de 2020 fará parte da continuidade do esforço alcançado em anos anteriores para retardar o crescimento dos gastos em volume. Isso permitirá, assim, restaurar nossas contas públicas e recuperar espaço útil de manobra em caso de crise. O saldo público também se recuperaria 2,6 pontos entre 2017 e 2022, para retornar ao equilíbrio em 2022, transportado por uma queda do índice de despesa pública de mais de 3 pontos do PIB, permitindo ao mesmo tempo uma queda na relação de deduções obrigatórias de mais de um ponto. O ritmo de redução do déficit público projetado no período de cinco anos faz parte da estratégia global da política econômica do governo e preencherá uma grande parte da diferença entre o atual déficit estrutural e o objetivo de médio prazo durante cinco anos. O saldo estrutural deve, em efeito, atingir -1,0% do PIB potencial em 2022. Esta estratégia tornará possível implementar uma trajetória de correção de desequilíbrios estruturais em nossas finanças que é compatível com o esforço de investimento que acompanha a implementação de reformas estruturais importantes (mercado de trabalho, treinamento profissional, tributação, investimento, habitação, clima ...). Impulsionado pelo crescimento e redução de déficit público, a razão da dívida deve diminuir em mais de 5 pontos percentuais do PIB entre 2017 e 2022 (FRANÇA, 2018, p.9, tradução nossa¹⁰⁰⁵).

Percebe-se, portanto, de modos distintos, processos de redução do investimento público em educação nos dois países, tendo como forte argumento a crise e o peso de tais despesas ao orçamento público. Sobressai o discurso da busca pela gestão eficiente de recursos crescentemente reduzidos. Infere-se que dessa forma legitima-se um discurso a respeito das despesas públicas que libera possíveis entraves face à cortes orçamentários futuros, ainda mais graves. A educação pública assiste, desta forma, fortes questionamentos quanto à sua viabilidade orçamentária, a qual contribui à minar ainda mais sua existência, já atacada do ponto de vista pedagógico.

¹⁰⁰⁴ “Cette consolidation repose sur le déploiement progressif des réformes structurelles initiées par le Gouvernement” (FRANÇA, 2018, p.8).

¹⁰⁰⁵ “L’action du Gouvernement à partir de 2020 s’inscrira dans la continuité de l’effort réalisé les années précédentes pour ralentir la croissance de la dépense publique en volume. Elle permettra ainsi de rétablir nos comptes publics et de regagner des marges de manoeuvre utiles en cas de crise. Le solde public se redresserait ainsi de 2,6 points entre 2017 et 2022, pour revenir à l’équilibre en 2022, porté par une baisse du ratio de dépenses publiques de plus de 3 points de PIB, permettant en même temps une baisse du ratio de prélèvements obligatoires de plus d’un point. Le rythme de réduction du déficit public prévu sur la durée du quinquennat s’inscrit dans la stratégie globale de politique économique du Gouvernement et permettra de combler une large partie de l’écart entre le déficit structurel actuel et l’objectif de moyen terme au cours du quinquennat. Le solde structurel devrait en effet atteindre -1,0 % du PIB potentiel en 2022. Cette stratégie permettra de mettre en oeuvre une trajectoire de correction des déséquilibres structurels de nos finances publiques qui est compatible avec l’effort d’investissement accompagnant la mise en oeuvre de réformes structurelles majeures (marché du travail, formation professionnelle, fiscalité, investissement, logement, climat...). Porté par la croissance et la réduction du déficit public, le ratio de dette devrait ainsi décroître de plus de 5 points de PIB entre 2017 et 2022” (FRANÇA, 2018, p.9).

Diferença da despesa pública na União Europeia e na França, decomposta por categoria de despesa pública

Encadré n°2 – La réduction de la dépense publique, amorcée au second semestre 2017, doit être prolongée (2/2)

Figure 2 - Décomposition de l'écart entre le niveau de dépense publique y compris crédits d'impôts en France et dans l'UE (données COFOG 2016 - en % de PIB)

Fonte: França (2018, p. 11). Destaca-se que a educação terá redução de 0,7% do PIB.

Trajectoria das finanças públicas atualizadas conforme projeto de redução das despesas públicas, equilíbrio das finanças públicas e redução da dívida pública

Trajectoire de finances publiques actualisée

En % de PIB	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Solde public effectif	-2,6	-2,3	-2,3	-1,1	-0,6	0,0
Solde structurel (% du PIB potentiel)	-2,2	-2,1	-1,8	-1,7	-1,4	-1,0
Dépense publique (hors crédits d'impôts)	55,0	54,3	53,4	52,5	51,8	51,0
Taux de croissance de la dépense publique hors crédits d'impôts (en volume)	1,5	0,7	0,4	0,3	0,2	0,1
Taux de prélèvements obligatoires	45,3	44,9	44,0	44,1	43,9	44,0
Dette publique	96,8	96,3	96,0	94,7	92,6	89,7

Cette trajectoire n'inclut pas l'impact de la réforme de la SNCF (cf. encadré n°3)

Fonte: França (2018, p. 11).

APÊNDICE C | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: “Educação às margens: Tessituras comuns entre escolas públicas periféricas na conformação de territorialidades” (Projeto de pesquisa de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo, Área de Concentração de Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo, desenvolvido no Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, campus São Carlos, sob orientação do Prof. Dr. Miguel Antonio Buzzar)

Pesquisadora Responsável: Miranda Zamberlan Nedel

Nome do participante:

Data de nascimento:

R.G.:

Responsável legal (quando for o caso):

R.G.:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “Educação às margens: Tessituras comuns entre escolas públicas periféricas na conformação de territorialidades”, de responsabilidade da pesquisadora Miranda Zamberlan Nedel. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você (participante) e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade a compreensão das relações entre a espaço da escola estudada e de seu projeto arquitetônico com as atividades pedagógicas desenvolvidas em tal escola, assim como das relações de tal escola com o entorno urbano em que se localiza. Justifica-se a necessidade das entrevistas com arquitetos, professores/gestores/diretores e alunos envolvidos às escolas estudadas a título de estudos de caso a fim de que a pesquisadora perceba e baseie suas análises na opinião das pessoas que convivem e usufruem diariamente este determinado espaço escolar e/ou estão, de alguma forma, a ele vinculadas.
2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em conceder, gratuitamente, uma entrevista, a qual será semiestruturada (baseada em questões previamente definidas pela pesquisadora além da possibilidade de inclusão de outras questões no decorrer da entrevista), que será registrada em áudio e transcrita para fins de análise na dissertação da referida pesquisadora. As entrevistas serão realizadas unicamente pela própria pesquisadora e as perguntas dizem respeito sobretudo a questionamentos sobre local de moradia, modo de transporte utilizado para acesso à escola, opinião a respeito do espaço arquitetônico da escola e de como ele é utilizado nas atividades do cotidiano escolar e pela comunidade do entorno em atividades extracurriculares, opinião sobre importância da escola e sobre possíveis transformações em tal instituição e no espaço físico e urbano em si.
3. Durante a execução da pesquisa atesta-se a possibilidade de riscos psicológicos mínimos, tendo em vista que se trata de uma pesquisa da grande área de Ciências Sociais Aplicadas, na subárea da Arquitetura e do Urbanismo que não envolve um Propósito Principal Clínico do Estudo, visto que os

sujeitos os quais almeja-se dialogar/entrevistar e/ou observar apenas serão submetidos a um questionário/entrevista. Nesta modalidade questionário/entrevista assume-se a responsabilidade e o cuidado do pesquisador na elaboração do conteúdo e no modo de aplicação, a fim de não promover constrangimentos ao sujeito quanto ao ato de resposta ao questionário, de modo a evitar qualquer possibilidade de danos à “dimensão moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano”, conforme Resolução Nº 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde.

4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para a compreensão e análise das questões relativas à escola estudada por parte da própria pesquisadora, mas também aos grupos de estudiosos, profissionais ligados à educação e à área da arquitetura e do urbanismo, agentes de órgãos públicos ou mesmo grupos estudantis, para os quais a presente pesquisa almeja contribuir do ponto de vista do desenvolvimento teórico/bibliográfico do estado da arte da temática em questão.

5. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de aproximadamente 30min em um único dia, apenas o tempo necessário para que a pesquisadora possa entrevistar-me.

6. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

9. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

10. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

11. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Miranda Zamberlan Nedel, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (16)99178-2089, e-mail: miranda.nedel@usp.br.

12. Informa-se que a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo - EACH/USP, o qual localiza-se no seguinte endereço: Av. Arlindo Bettio, 1000 Ermelino Matarazzo, Prédio I1, Sala T14, São Paulo – SP CEP: 03828-000.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

_____, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do participante

Miranda Zamberlan Nedel (responsável por obter o consentimento)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Données d'identification

Título do Projeto: “L'éducation en marge: trames communes entre écoles publiques périphériques à la conformation des territorialités” (Projet de Master en architecture et urbanisme, Zone de concentration de la Théorie et de l'Histoire de l'Architecture et de l'Urbanisme, développée à l'Institut d'Architecture et Urbanisme de l'Université de São Paulo IAU USP, à São Carlos, au Brésil, sous la direction du Prof. Dr. Miguel Antonio Buzzar)

Chercheur principal/responsable: Miranda Zamberlan Nedel

Nom du participant:

Date de naissance:

ID.:

Tuteur légal (le cas échéant):

ID:

Vous êtes invités à participer, en tant que bénévole, au projet de recherche “L'éducation en marge: trames communes entre écoles publiques périphériques à la conformation des territorialités”, sous la responsabilité de la chercheuse Miranda Zamberlan Nedel. Lisez attentivement ce qui suit et posez-moi des questions. Après avoir pris connaissance des informations suivantes, si vous acceptez de participer à l'étude, signez la fin de ce document en deux parties. Une copie de ce terme vous appartient (participant) et l'autre au chercheur responsable. En cas de refus, vous ne subirez aucune pénalité.

Je déclare avoir été clarifié sur les points suivants:

1. Le but de ce travail est de comprendre les relations entre l'espace de l'école étudiée et son projet architectural avec les activités pédagogiques développées dans cette école, ainsi que les relations de cette école avec l'environnement urbain dans lequel elle se situe. Justifiez la nécessité d'entretiens avec des architectes, des enseignants / directeurs et des étudiants impliqués dans les écoles étudiées afin de permettre à la chercheuse de comprendre et de baser son analyse sur l'opinion de personnes qui vivent et profitent quotidiennement de cet espace et / ou y sont liés de quelque manière.
2. Ma participation à cette recherche consistera à accorder, gratuitement, une interview semi-structurée (basée sur des questions préalablement définies par la chercheuse au-delà de la possibilité d'inclure d'autres questions lors de l'entretien), qui sera enregistrée au format audio et transcrite à des fins d'analyse dans la thèse dudit chercheuse. Les entretiens seront menés uniquement par la chercheuse elle-même et les questions portent principalement sur le lieu de résidence, le mode de transport utilisé pour accéder à l'école, l'opinion sur l'espace architectural de l'école et son utilisation dans les activités scolaires quotidiennes. par la communauté environnante dans les activités parascolaires, avis sur l'importance de l'école et sur les transformations possibles de cette institution et de l'espace physique et urbain lui-même.
3. La recherche atteste de la possibilité de risques psychologiques minimes, étant donné qu'il s'agit d'une recherche portant sur le vaste domaine des sciences sociales appliquées, dans le sous-domaine de l'architecture et de l'urbanisme, qui ne comporte pas de finalité principale clinique de l'étude, puisque les sujets qui souhaitent dialoguer / interviewer et / ou observer ne seront soumis qu'à un questionnaire / entretien. Dans ce mode questionnaire / entretien, le chercheur est responsable et attentif dans l'élaboration du contenu et dans le mode d'application, afin de ne pas gêner le sujet face

au fait de répondre au questionnaire, afin d'éviter toute possibilité de dommages à la "Dimension morale, intellectuelle, sociale, culturelle ou spirituelle de l'être humain", conformément à la résolution n ° 196 du 10 octobre 1996 du Conseil National de la Santé (Conselho Nacional de Saúde) du Brésil.

4. En participant à ce travail, je contribuerai à la compréhension et à l'analyse des problèmes liés à l'école étudiée par la chercheuse elle-même mais également aux groupes de chercheurs, de professionnels de l'éducation et du domaine de l'architecture et de l'urbanisme, aux agents d'agences publiques ou même les groupes d'étudiants, auxquels la présente recherche a pour objectif de contribuer du point de vue de l'évolution théorique et bibliographique de l'état de la technique du sujet considéré.

5. Ma participation à ce projet devrait durer environ 30 minutes en une seule journée, juste le temps nécessaire au chercheur pour m'interviewer.

6. Je n'aurai aucune dépense à participer à la recherche et je peux arrêter de participer ou de retirer mon consentement à tout moment sans autre explication et je ne subirai aucun dommage.

7. J'ai été informé et conscient de l'absence de valeur économique à recevoir ou à payer pour ma participation. Toutefois, toute dépense liée à ma participation à la recherche me sera indemnisée.

8. En cas de dommage résultant de ma participation à l'étude, je pourrai être indemnisé conformément à la résolution 466/12 du Conseil National de la Santé.

9. Mon nom restera confidentiel, assurant ainsi la confidentialité de mes informations et, si je le souhaite, j'aurai libre accès à toutes les informations supplémentaires et clarifications relatives à l'étude et à ses conséquences. En bref, tout ce que je veux savoir avant, pendant et après le ma participation.

10. J'ai été informé que les données collectées seront utilisées uniquement et exclusivement aux fins de la présente recherche et que les résultats pourront être publiés.

11. Pour toute question, veuillez contacter Miranda Zamberlan Nedel, chercheuse responsable de la recherche, téléphone: 005516 99178-2089, adresse électronique: miranda.nedel@usp.br.

12. Il est signalé que cette recherche a été soumise au Comité d'Éthique de la Recherche de la Faculté des Arts, Sciences et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo - EACH / USP (Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo - EACH/USP), qui se trouve à l'adresse suivante: Av. Arlindo Béttio, 1000. Ermelino Matarazzo, Bâtiment I1, Salle T14, São Paulo-SP, Brésil. Code postal: 03828-000.

Je, _____, ID No _____, déclare avoir été informé et accepter de participer bénévolement au projet de recherche décrit ci-dessus.

_____, _____ 2019.

Signature du participant

Miranda Zamberlan Nedel (responsable d'obtenir le consentement)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ¹⁰⁰⁶

Données d'identification

Titre du projet: "L'éducation en marge: trames communes entre écoles publiques périphériques à la conformation des territorialités" (Projet de Master en architecture et urbanisme, Zone de concentration de la Théorie et de l'Histoire de l'Architecture et de l'Urbanisme, développée à l'Institut d'Architecture et Urbanisme de l'Université de São Paulo IAU USP, à São Carlos, au Brésil, sous la direction du Prof. Dr. Miguel Antonio Buzzar)

Chercheuse principale/responsable: Miranda Zamberlan Nedel

Nom du participant:

Date de naissance:

NIR (numéro d'identification national):

Vous êtes invités à participer, en tant que bénévole, au projet de recherche "L'éducation en marge: trames communes entre écoles publiques périphériques à la conformation des territorialités", sous la responsabilité de la chercheuse Miranda Zamberlan Nedel. Veuillez lire attentivement ce qui suit et poser des questions à la chercheuse si nécessaire. Après avoir pris connaissance des informations suivantes, si vous acceptez de participer à l'étude, signez la fin de ce document en deux parties. Une copie de ce terme vous appartient (participant) et l'autre au chercheur responsable.

Je déclare avoir été clarifié sur les points suivants:

1. Le but de ce travail est de comprendre les relations parmi les transformations des politiques publiques éducatives (en termes pédagogiques et architecturaux) face aux avancées néolibérales dans l'éducation, un objectif qui justifie l'entretien avec des chercheurs reconnus sur le sujet d'étude.
2. Ma participation à cette recherche consistera à accorder, gratuitement, une interview semi-structurée (basée sur des questions préalablement définies par la chercheuse au-delà de la possibilité d'inclure d'autres questions lors de l'entretien), qui sera enregistrée au format audio et transcrite à des fins d'analyse dans la thèse de la chercheuse. Les entretiens seront menés uniquement par la chercheuse elle-même et les questions portent principalement sur les transformations contemporaines des politiques publiques éducatives en France et/ou à l'international, le rôle des organisations supranationales dans l'éducation, les relations entre différentes politiques à caractère néolibéral et sur les hypothèses de la chercheuse sur l'influence du néolibéralisme sur l'architecture éducative.
3. La recherche atteste de la possibilité de risques psychologiques minimes, étant donné qu'il s'agit d'une recherche portant sur le vaste domaine des sciences sociales appliquées, dans le sous-domaine de l'architecture et de l'urbanisme, qui ne comporte pas de finalité principale clinique de l'étude, puisque les sujets qui souhaitent dialoguer/interviewer et/ou observer ne seront soumis qu'à un questionnaire/entretien. Dans ce mode questionnaire/entretien, la chercheuse est responsable et attentive dans l'élaboration du contenu et dans le mode d'application, afin de ne pas gêner l'interviewé

¹⁰⁰⁶ Formulário adaptado para as entrevistas realizadas com pesquisadores de referência sobre a temática do trabalho.

face au fait de répondre au questionnaire, afin d'éviter toute possibilité de dommages à la "Dimension morale, intellectuelle, sociale, culturelle ou spirituelle de l'être humain", conformément à la résolution n° 196 du 10 octobre 1996 du Conseil National de la Santé (Conselho Nacional de Saúde) du Brésil.

4. En participant à ce travail, je contribuerai à la compréhension et à l'analyse de l'influence du néolibéralisme dans le domaine éducatif et architectural contemporain par la chercheuse elle-même mais également par des groupes de chercheurs, de professionnels de l'éducation et du domaine de l'architecture et de l'urbanisme, des agents d'agences publiques ou même des groupes d'étudiants, auxquels la présente recherche a pour objectif de contribuer du point de vue de l'évolution théorique et bibliographique de l'état de l'art du sujet considéré.

5. Ma participation à ce projet devrait durer environ 30 minutes en une seule journée, juste le temps nécessaire pour la chercheuse m'interviewer.

6. Je n'aurai aucune dépense à participer à la recherche et je peux arrêter de participer ou de retirer mon consentement à tout moment sans autre explication et je ne subirai aucun dommage.

7. J'ai été informé et conscient de l'absence de valeur économique à recevoir ou à payer pour ma participation. Toutefois, toute dépense liée à ma participation à la recherche me sera indemnisée.

8. En cas de dommage résultant de ma participation à l'étude, je pourrai être indemnisé conformément à la résolution 466/12 du Conseil National de la Santé.

9. Si je le souhaite, j'aurai libre accès à toutes les informations supplémentaires et clarifications relatives à l'étude et à ses conséquences. En bref, tout ce que je veux savoir avant, pendant et après le ma participation.

10. J'ai été informé que les données collectées seront utilisées uniquement et exclusivement aux fins de la présente recherche et que les résultats pourront être publiés, y compris la mention de mon nom, compte tenu de ma reconnaissance publique dans le domaine d'étude en question.

11. Pour toute question, veuillez contacter Miranda Zamberlan Nedel, chercheuse responsable de la recherche, téléphone: 005516 99178-2089, adresse électronique: miranda.nedel@usp.br.

12. Il est signalé que cette recherche a été soumise au Comité d'Éthique de la Recherche de la Faculté des Arts, Sciences et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo - EACH / USP (Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo - EACH/USP), qui se trouve à l'adresse suivante: Av. Arlindo Béttio, 1000. Ermelino Matarazzo, Bâtiment I1, Salle T14, São Paulo-SP, Brésil. Code postal: 03828-000.

Je, _____, **NIR (numéro d'identification national):** _____, déclare avoir été informé et accepter de participer bénévolement au projet de recherche décrit ci-dessus.

_____, _____ **2019.**

Signature du participant

Miranda Zamberlan Nedel (responsable d'obtenir le consentement)

APÊNDICE D | Roteiro de perguntas das entrevistas semiestruturadas realizadas

Destaca-se a importância da realização de entrevistas semiestruturadas, pois no decorrer das mesmas outras questões foram suscitadas pelas respostas dos entrevistados. Assim, foi possível reorientar a conversa em alguns pontos julgados necessários, bem como inverter a ordem das perguntas a fim de tentar seguir uma proximidade de assuntos ou temas abordados nas respostas. Foram omitidas das perguntas dos roteiros de entrevistas a seguir dados que pudessem revelar o nome dos entrevistados.

Entrevistado E1

Sobre a arquitetura da escola

- 1) Qual a sua percepção sobre o espaço físico da escola?
- 2) Quais as diferenças arquitetônicas entre essa escola e as demais que você conhece? E quais as diferenças arquitetônicas entre as escolas do CEU e da FDE?
- 3) A arquitetura dessa escola é diferente da observada no bairro em quais aspectos?
- 4) Em que aspectos você acredita que a escola deveria ser alterada, do ponto de vista arquitetônico e da organização dos espaços, para melhor atender as atividades objetivadas? Você julga que o projeto arquitetônico/ o espaço físico é compatível com as demandas de ordem pedagógica? Se não, o que deveria ser mudado em sua opinião?
- 5) Qual a importância do espaço comum na escola? E como você julga o espaço intraclasse? Considera as salas de aula satisfatórias do ponto de vista de ventilação, iluminação, relação visual com o espaço externo através das esquadrias?
- 6) Como os alunos parecem se envolver com o espaço? Em relatos eles costumam falar bem da escola, citando qualidades do espaço físico e/ou das relações sociais que aqui se estabelecem?

Sobre a comunidade

- 7) Além das atividades curriculares básicas, quais são as atividades extracurriculares desenvolvidas? A escola abriga quais atividades aberta à população do entorno, à comunidade?
- 8) Em sua opinião, qual a importância da escola ligar-se e abrir-se à comunidade do entorno?
- 9) Do ponto de vista social, quais as principais dificuldades encontradas na escola? Quais as principais dificuldades em gerir uma escola aberta ao público? A relação coordenação/ direção pedagógica ou professores com os alunos é muito difícil?

Sobre a escola e a cidade

- 10) Você acredita que estas escolas podem transformar o entorno e a cidade em si? Em que aspectos?

- 11) Você acredita que o bairro de Vila Jacuí tinha demanda por uma escola desse porte? Há algum outro equipamento de cultura e esportes aberto ao público na região?
- 12) Em sua opinião, no que as escolas em localizações periféricas diferem das mais centrais?

Sobre CEU e FDE

- 13) Qual sua opinião sobre o projeto dos CEU? Em quais aspectos ele se diferencia do projeto as escolas da FDE?
- 14) Considerando a criação dos CEU como bandeira do governo Marta Suplicy, depois por meio das promessas do Haddad e agora com as perspectivas de Doria, você acredita que os CEUs são um instrumento político?

Sobre o papel da escola

- 15) Em sua opinião, qual o papel da escola na vida desses estudantes? Ser um CEU e não escola comum faz com que a escola tenha um papel diferenciado?
- 16) Em suas palavras, no que consiste o direito à educação? Envolve a dimensão do espaço destinado a tal educação? E o que você entende por direito à cidade? Qual a participação da escola para a concretização desse direito?

Sobre o papel do Estado

- 17) Como você acredita que têm se dado a relação entre o Estado e as políticas públicas educacionais? O que isso nos mostra sobre o papel do Estado de modo geral?

Entrevistado E2

Sobre a arquitetura da escola

- 1) Qual a sua percepção sobre o espaço físico da escola?
- 2) Quais as diferenças arquitetônicas entre essa escola e as demais que você conhece? E quais as diferenças arquitetônicas entre as escolas do CEU e da FDE?
- 3) A arquitetura dessa escola é diferente da observada no bairro em quais aspectos?
- 4) Em que aspectos você acredita que a escola deveria ser alterada, do ponto de vista arquitetônico e da organização dos espaços, para melhor atender às atividades objetivadas? Você julga que o projeto arquitetônico/ o espaço físico é compatível com as demandas de ordem pedagógica? Se não, o que deveria ser mudado em sua opinião?
- 5) Qual a importância do espaço comum na escola? E como você julga o espaço intraclasse? Considera as salas de aula satisfatórias do ponto de vista de ventilação, iluminação, relação visual com o espaço externo através das esquadrias?
- 6) Como os alunos parecem se envolver com o espaço? Em relatos eles costumam falar bem da escola, citando qualidades do espaço físico e/ou das relações sociais que aqui se estabelecem?

Sobre a comunidade

- 7) Além das atividades curriculares básicas, quais são as atividades extracurriculares desenvolvidas? A escola abriga quais atividades abertas à população do entorno, à comunidade?
- 8) Em sua opinião, qual a importância da escola ligar-se e abrir-se à comunidade do entorno?
- 9) Do ponto de vista social, quais as principais dificuldades encontradas na escola? Quais as principais dificuldades em gerir uma escola aberta ao público? A relação coordenação/ direção pedagógica ou professores com os alunos é muito difícil?
- 10) Como é o relacionamento do CEU com a Unifesp?
- 11) Uma escola em áreas periféricas deve atender a questões diferentes das áreas mais centrais? Como ela se diferencia? E escolas da região metropolitana devem responder a questões distintas frente às escolas da capital em si?
- 12) Qual o perfil dos alunos desse CEU? A maioria tem origem no entorno? E quanto aos demais usuários do espaço? Qual a procedência que vocês observam?

Sobre a escola e a cidade

- 13) Você acredita que estas escolas podem transformar o entorno e a cidade em si? Em que aspectos? Por meio de fotos aéreas do Google Earth reparei na grande ocupação de áreas do entorno do CEU por conjuntos do Minha Casa Minha Vida. Como você percebeu este processo?
- 14) Você acredita que o distrito Pimentas tinha demanda por uma escola desse porte? Há algum outro equipamento de cultura e esportes aberto ao público na região?
- 15) Em sua opinião, no que as escolas em localizações periféricas diferem das mais centrais?

Sobre CEU e FDE

- 16) Qual sua opinião sobre o projeto dos CEU? Em quais aspectos ele se diferencia do projeto as escolas da FDE?
- 17) Você já esteve em algum CEU de São Paulo? Em quais aspectos o CEU Pimentas se diferencia dos CEUs de São Paulo? Em quais aspectos o conjunto de CEUs de Guarulhos é diferente dos de São Paulo?

Sobre o papel da escola

- 18) Em sua opinião, qual o papel da escola na vida desses estudantes? Ser um CEU e não escola comum faz com que a escola tenha um papel diferenciado?
- 19) Em suas palavras, no que consiste o direito à educação? Envolve a dimensão do espaço destinado a tal educação? E o que você entende por direito à cidade? Qual a participação da escola para a concretização desse direito?
- 20) Você acredita que o espaço arquitetônico e urbano forma (impacta na formação humana e social)?

Sobre o papel do Estado

- 21) Como você acredita que têm se dado a relação entre o Estado e as políticas públicas educacionais? O que isso nos mostra sobre o papel do Estado de modo geral?

Entrevistado E3

- 1) Quais anos escolares vocês atendem na escola?
- 2) Quantos alunos vocês atendem e em quais turnos?
 - 1) Onde você mora (bairro)? Você e sua família moram em habitação de aluguel ou própria? Moram em casa, sobrado, edícula, edifício? Por acaso mora no Minha Casa Minha Vida?
 - 2) Como você vem para a escola (a pé, de carro, de metrô, de trem, de moto, de bicicleta, de ônibus...)? Quanto tempo leva?
 - 3) Como e por que você veio trabalhar nesta escola? O que te motiva ainda a trabalhar aqui?

Sobre a arquitetura da escola

- 4) Qual a sua percepção sobre o espaço físico da escola?
- 5) Quais as diferenças arquitetônicas entre essa escola e as demais que você conhece? E quais as diferenças arquitetônicas entre as escolas do CEU e da FDE?
- 6) A arquitetura dessa escola é diferente da observada no bairro em quais aspectos?
- 7) Em que aspectos você acredita que a escola deveria ser alterada, do ponto de vista arquitetônico e da organização dos espaços, para melhor atender às atividades objetivadas? Você julga que o projeto arquitetônico/ o espaço físico é compatível com as demandas de ordem pedagógica? Se não, o que deveria ser mudado em sua opinião?
- 8) Qual a importância do espaço comum na escola? E como você julga o espaço intraclasse? Considera as salas de aula satisfatórias do ponto de vista de ventilação, iluminação, relação visual com o espaço externo através das esquadrias?
- 9) Como os alunos parecem se envolver com o espaço? Em relatos eles costumam falar bem da escola, citando qualidades do espaço físico e/ou das relações sociais que aqui se estabelecem?

Sobre a comunidade

- 10) Como é a relação com o CEU que se localiza junto de vocês?
- 11) O que muda ser uma escola dentro de um CEU? Do ponto de vista pedagógico, do funcionamento das atividades, do ponto de vista espacial/arquitetônico/urbano? Quais são as dificuldades?
- 12) Além das atividades curriculares básicas, quais são as atividades extracurriculares desenvolvidas? A escola abriga quais atividades aberta à população do entorno, à comunidade?
- 13) Em sua opinião, qual a importância da escola ligar-se e abrir-se à comunidade do entorno?
- 14) Do ponto de vista social, quais as principais dificuldades encontradas na escola? Quais as principais dificuldades em gerir uma escola dentro de um CEU aberto ao público? A relação coordenação/direção pedagógica ou professores com os alunos é muito difícil?
- 15) Como é o relacionamento do CEU com a Unifesp?
- 16) Uma escola em áreas periféricas deve atender a questões diferentes das áreas mais centrais? Como ela se diferencia? E escolas da região metropolitana devem responder a questões distintas frente às escolas da capital em si?
- 17)) Qual o perfil dos alunos dessa escola? A maioria tem origem no entorno? A maioria vem de conjuntos sociais do entorno? Como são estruturadas suas famílias? E quanto aos demais

usuários do CEU? Qual a procedência que vocês observam? Os alunos da escola utilizam o espaço do CEU no contraturno ou nos finais de semana?

Sobre a escola e a cidade

- 18) Você acredita que estas escolas podem transformar o entorno e a cidade em si? Em que aspectos? Por meio de fotos aéreas do Google Earth reparei na grande ocupação de áreas do entorno do CEU por conjuntos do Minha Casa Minha Vida. Como você percebeu este processo?
- 19) Você acredita que o distrito Pimentas tinha demanda por uma escola desse porte? Há algum outro equipamento de cultura e esportes aberto ao público na região?
- 20) Você considera que essa escola é uma escola periférica? O que a difere das escolas do centro? E o que a difere das escolas com melhores notas nas avaliações das quais conversamos, por exemplo? Em sua opinião, no que as escolas em localizações periféricas diferem das mais centrais?

Sobre CEU e FDE

- 21) Qual sua opinião sobre o projeto dos CEU? Em quais aspectos ele se diferencia do projeto as escolas da FDE?
- 22) Você já esteve em algum CEU de São Paulo? Em quais aspectos o CEU Pimentas se diferencia dos CEUs de São Paulo? Em quais aspectos o conjunto de CEUs de Guarulhos é diferente dos de São Paulo?

Sobre o papel da escola

- 23) Em sua opinião, qual o papel da escola na vida desses estudantes? Ser um CEU e não escola comum faz com que a escola tenha um papel diferenciado?
- 24) Em suas palavras, no que consiste o direito à educação? Envolve a dimensão do espaço destinado a tal educação? E o que você entende por direito à cidade? Qual a participação da escola para a concretização desse direito?
- 25) Você acredita que o espaço arquitetônico e urbano forma (impacta na formação humana e social)?
- 26) Para quem se destina, hoje, a educação pública?
- 27) Como você caracteriza a preocupação do Estado/do governo frente à questão educacional?

Sobre o papel do Estado

- 28) Como você acredita que têm se dado a relação entre o Estado e as políticas públicas educacionais? O que isso nos mostra sobre o papel do Estado de modo geral?

Escola, avaliações, privatização, empresariamento

- 29) Há algum critério de seleção para definir os alunos que vão estudar aqui? O que as famílias precisam fazer para conseguir que seus filhos estudem aqui, vocês fixam um prazo de inscrição ou o quê?
- 30) Qual a relação de vocês com a Secretaria da Educação (ou com outros órgãos da prefeitura de Guarulhos)? Como funciona o repasse de verba?
- 31) O que você sabe ou soube sobre o Plano de Reorganização Escolar do Alckmin? Por que você acha que ele fez esta proposta?
- 32) Na época de anúncio do Plano de Reorganização Escolar do Alckmin você ficou sabendo das manifestações estudantis? O que pensa sobre elas? Por quais motivos você acredita que os estudantes estavam lutando pelo não fechamento das escolas?
- 33) Nos últimos 3 anos houve diminuição da verba destinada à escola (manutenção, pagamentos diversos)? Houve alteração dos anos que poderiam estudar nessa escola?

- 34) Quando vocês precisam de dinheiro para solucionar algum problema específico da escola, não previsto, como vocês fazem? A quem solicitam?
- 35) Qual sua opinião a respeito das avaliações, como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil (5ª e 9ª anos), o PISA? Essas avaliações são importantes em sua opinião? Elas conseguem avaliar o cotidiano escolar e a aprendizagem em termos gerais, incluindo a formação cidadã, a constituição de valores por exemplo?
- 36) Você ouviu falar nos últimos anos a respeito do Projeto de Contrato de Impacto Social? Se sim, o que pensa sobre isso?
- 37) A escola tem alguma relação com alguma empresa (seja para recrutar alunos, com programas de “estágios”, auxílios financeiros, propagandas etc.)? Recebem visitas, propostas e/ou investimento de alguma ONG, fundação, agência?

Entrevistados E4 e E5

- 1) Quais anos escolares vocês atendem na escola?
- 2) Quantos alunos vocês atendem e em quais turnos?
- 3) Onde você mora (bairro)? Você e sua família moram em habitação de aluguel ou própria? Moram em casa, sobrado, edícula, edifício? Por acaso mora no Minha Casa Minha Vida?
- 4) Como você vem para a escola (a pé, de carro, de metrô, de trem, de moto, de bicicleta, de ônibus...)? Quanto tempo leva?
- 5) Como e por que você veio trabalhar nesta escola? O que te motiva ainda a trabalhar aqui?

Sobre a arquitetura da escola

- 6) Qual a sua percepção sobre o espaço físico da escola?
- 7) Quais as diferenças arquitetônicas entre essa escola e as demais que você conhece? E quais as diferenças arquitetônicas entre as escolas do CEU e da FDE?
- 8) A arquitetura dessa escola é diferente da observada no bairro em quais aspectos?
- 9) Em que aspectos você acredita que a escola deveria ser alterada, do ponto de vista arquitetônico e da organização dos espaços, para melhor atender às atividades objetivadas? Você julga que o projeto arquitetônico/ o espaço físico é compatível com as demandas de ordem pedagógica? Se não, o que deveria ser mudado em sua opinião?
- 10) Qual a importância do espaço comum na escola? E como você julga o espaço intraclasse? Considera as salas de aula satisfatórias do ponto de vista de ventilação, iluminação, relação visual com o espaço externo através das esquadrias?
- 11) Como os alunos parecem se envolver com o espaço? Em relatos eles costumam falar bem da escola, citando qualidades do espaço físico e/ou das relações sociais que aqui se estabelecem?

Sobre a comunidade

- 12) Como é a relação com a escola que localiza-se ao lado de vocês?
- 13) Como é a relação da escola com o bairro e com a comunidade?
- 14) Além das atividades curriculares básicas, quais são as atividades extracurriculares desenvolvidas? A escola abriga quais atividades abertas à população do entorno, à comunidade?
- 15) Em sua opinião, qual a importância da escola ligar-se e abrir-se à comunidade do entorno?
- 16) Qual sua percepção sobre o perfil de alunos que estudam aqui? Como são suas famílias? A maioria reside na proximidade?
- 17) Do ponto de vista social, quais as principais dificuldades encontradas na escola? Quais as principais dificuldades que a escola enfrenta? Já houve muitos casos de depredação, assaltos ou conflitos sociais relacionados à escola?
- 18) Uma escola em áreas periféricas deve atender a questões diferentes das áreas mais centrais? Como ela se diferencia? E escolas da região metropolitana devem responder a questões distintas frente às escolas da capital em si?
- 19) Qual o perfil dos alunos dessa escola? A maioria tem origem no entorno? A maioria vem de conjuntos sociais do entorno? Como são estruturadas suas famílias?

Sobre a escola e a cidade

- 20) Você acredita que estas escolas podem transformar o entorno e a cidade em si? Em que aspectos? Por meio de fotos aéreas do Google Earth reparei na grande ocupação de áreas do entorno do CEU por conjuntos do Minha Casa Minha Vida. Como você percebeu este processo?
- 21) Você acredita que esta região tinha demanda por mais esta escola? O que esta escola difere das demais do entorno? Atende toda a demanda? Há algum outro equipamento de cultura e esportes aberto ao público na região?
- 22) Você considera que essa escola é uma escola periférica? O que a difere das escolas do centro? E o que a difere das escolas com melhores notas nas avaliações das quais conversamos, por exemplo? Em sua opinião, no que as escolas em localizações periféricas diferem das mais centrais?

Sobre CEU e FDE

- 23) Qual sua opinião sobre o projeto dos CEU? Em quais aspectos ele se diferencia do projeto as escolas da FDE?
- 24) Você já esteve em algum CEU de São Paulo? Em quais aspectos o CEU Pimentas se diferencia dos CEUs de São Paulo?

Sobre o papel da escola

- 25) Em sua opinião, qual o papel da escola na vida desses estudantes? Ser uma escola estadual e não municipal, ou não um CEU faz com que a escola tenha um papel diferenciado?
- 26) Em suas palavras, no que consiste o direito à educação? Envolve a dimensão do espaço destinado a tal educação? E o que você entende por direito à cidade? Qual a participação da escola para a concretização desse direito?
- 27) Você acredita que o espaço arquitetônico e urbano forma (impacta na formação humana e social)?
- 28) Para quem se destina, hoje, a educação pública?

Sobre o papel do Estado

- 29) Como você caracteriza a preocupação do Estado/do governo frente à questão educacional?
- 30) Como você acredita que têm se dado a relação entre o Estado e as políticas públicas educacionais? O que isso nos mostra sobre o papel do Estado de modo geral?

Escola, avaliações, privatização, empresariamento

- 31) Qual a relação de vocês com a Secretaria da Educação? Como funciona o repasse de verba?
- 32) O que você sabe ou soube sobre o Plano de Reorganização Escolar do Alckmin? Por que você acha que ele fez esta proposta?
- 33) Na época de anúncio do Plano de Reorganização Escolar do Alckmin você ficou sabendo das manifestações estudantis? O que pensa sobre elas? Por quais motivos você acredita que os estudantes estavam lutando pelo não fechamento das escolas?
- 34) O que pensa sobre a Reforma do Ensino Médio? O que ela tem influenciado a escola de vocês ou as escolas da região?
- 35) Nos últimos 3 anos houve diminuição da verba destinada à escola (manutenção, pagamentos diversos)? Houve alteração dos anos que poderiam estudar nessa escola?
- 36) Quando vocês precisam de dinheiro para solucionar algum problema específico da escola, não previsto, como vocês fazem? A quem solicitam?
- 37) Qual sua opinião a respeito das avaliações, como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil (5ª e 9ª anos), o PISA? Essas avaliações são importantes em sua opinião? Elas conseguem avaliar o cotidiano escolar e a aprendizagem em termos gerais, incluindo a formação cidadã, a constituição de valores por exemplo?

- 38) Você ouviu falar nos últimos anos a respeito do Projeto de Contrato de Impacto Social? Se sim, o que pensa sobre isso?
- 39) A escola tem alguma relação com alguma empresa (seja para recrutar alunos, com programas de “estágios”, auxílios financeiros, propagandas etc.)? Recebem visitas, propostas e/ou investimento de alguma ONG, fundação, agência?

Entrevistado E8

- 1) Quel est votre nom? Quel est votre âge? Quelle est votre formation? Êtes-vous principal de cette collège depuis combien de temps?
- 2) Combien de classes de combien de élèves vous avez dans cette Collège? Le collège peut-il répondre à toute la demande de postes vacants? Existe-t-il des processus de sélection des étudiants à étudier ici?
- 3) Quelle est votre perception du profil des étudiants qui étudient ici? Comment sont leurs familles? La plupart sont des enfants d'immigrés? La plupart résident à proximité? Quel est l'objectif professionnel et/ou de suite des études de la plupart des étudiants?
- 4) Quelle est votre perception de l'espace physique de l'établissement d'enseignement?
- 5) Pensez-vous que le projet architectural/l'espace physique est compatible avec les exigences pédagogiques du collège? Si non, qu'est-ce qui devrait être changé à votre avis?
- 6) À votre avis quels sont les différences en termes d'espace physique entre les établissements scolaires anciens du département et les bâtiments scolaires construits ou réhabilités par le Plan Exceptionnel d'Investissement (PEI) et du Ambition Collèges 2020 pour les collégiens du département de Seine-Saint-Denis?
- 7) Que pensez-vous de l'influence de ces programmes sur les aspects économiques, architecturaux, pédagogiques, sociaux et politiques concernant les politiques publiques d'éducation?
- 8) Ce plan attache une grande importance à la question de la durabilité du bâtiment. Selon vous, quelle est l'importance d'un intérêt durable pour les écoles?
- 9) Ce travail, en plus de plus d'une douzaine de collèges inaugurés en 2014 par le PEI, a été rendu possible grâce à des partenariats public-privé. Selon vous, quelle importance ont ces partenariats pour la réalisation de ces travaux? L'avenir de l'enseignement public est-il indissociable de tels partenariats privés, à votre avis?
- 10) Comment se passe la maintenance de l'espace physique de ce collège (Façade de bois)? Obtenez-vous un budget annuel de maintenance du département ou comment cela fonctionne-t-il?
- 11) Quel est le rôle de l'école dans cet environnement urbain? Comment était la conversation du Collège avec la communauté locale? Quelles sont les principales difficultés en termes sociaux?
- 12) Considérez-vous cette école comme une école périphérique? Si oui, qu'est-ce qui la différencie des écoles du centre, d'un point de vue pédagogique et social?
- 13) Comment les transformations de ce quartier, avec la construction d'innombrables établissements (comme la construction en cours de l'écoquartier ici en avant), influencent-elles le collège et le rôle social de cet établissement pour le quartier?
- 14) Quelle est la relation avec la Cité du Cinéma? J'avais lu que la proximité de la Cité du Cinéma, en plus de permettre les visites et autres activités, est renforcée par l'inclusion, du point de vue du projet éducatif, des "Parcours artistiques renforcés" selon le site du département. Cependant, lorsque j'ai essayé de visiter Cité, ils ont dit que c'était fermé à tout le monde, et est également fermé au collège.
- 15) Dans vos mots, qu'est-ce que le droit à l'éducation? Quel était (au passé) et quel est le rôle de l'État dans la garantie de ce droit en France? À votre avis qui est destiné à l'éducation publique en France aujourd'hui?
- 16) Quelle est l'importance de l'éducation aujourd'hui? Les objectifs de l'école ont-ils changé au cours des dernières décennies? Selon vous quels sont les attributs d'une "école du futur" en termes pédagogiques et architectoniques?
- 17) Quel est le rôle de l'architecture scolaire dans les activités pédagogiques et dans l'élaboration de politiques éducatives? Croyez-vous que l'espace architectural et urbain a un impact sur la formation humaine, sociale et professionnelle? Quelle est l'importance de l'espace commun à l'établissement scolaire?
- 18) Quel est le rôle de l'enseignant dans ces écoles du futur? Ce rôle a-t-il changé au cours des dernières décennies? Et quel est le rôle de l'étudiant?
- 19) Comment pensez-vous que la réforme du lycée est liée aux autres lois et actions récentes en matière de politique éducative, comme, par exemple, le "*Plan Étudiants*" (2017) et la loi ORE "*Orientations et réussite des étudiants*" (2018)?

20) De nombreux chercheurs et sociologues ont indiqué qu'une relation étroite entre les écoles et les entreprises constituait une alternative commune aux problèmes actuels de l'éducation. Qu'en pensez-vous? Cette approche est-elle nécessaire? Comment cela influence-t-il les espaces d'enseignement et d'apprentissage?

Entrevistado E9

- 1) Quel est votre nom? Quel est votre âge? Quelle est votre formation? Êtes-vous proviseur de ce lycée depuis combien de temps?
 - 2) Combien de classes de chaque filières vous avez dans ce Lycée ?
 - 3) Quels sont les principaux objectifs d'une formation professionnelle? Croyez-vous que l'option de la filière professionnelle est particulièrement importante pour les lycées situés dans des régions socialement sensibles? Pourquoi?
 - 4) Est-ce que les classes des secondes des filière professionnelle s'associent aux entreprises locales? Quels sont les autres partenaires nationaux/internationaux? Quelles sont les conditions de partenariat et de contrepartie pour les entreprises?
 - 5) Pourquoi le baccalauréat professionnel est-il décrit en fonction des caractéristiques de caractère que les étudiants doivent posséder? L'école elle-même doit être un processus de développement de qualités déjà inhérentes?
 - 6) Qu'est-ce que le label "Lycée des métiers de l'image et du son" a permis en termes de partenariat et de valorisation de la formation professionnelle dans cet établissement? Quelle est l'importance de telles initiatives selon votre point de vue?
 - 7) Le lycée peut-il répondre à toute la demande de postes vacants? Existe-t-il des processus de sélection des étudiants à étudier ici?
 - 8) Quelle est votre perception du profil des étudiants qui étudient ici? Comment sont leurs familles? La plupart sont des enfants d'immigrés? La plupart résident à proximité? Quel est l'objectif professionnel et/ou de suite des études de la plupart des étudiants?
-
- 9) Quelle est votre perception de l'espace physique de l'établissement d'enseignement? Comment était l'espace physique de ce Lycée avant le réhabilitation et construction de une seconde tranche du bâtiment, conclue en 2011?
 - 10) Pensez-vous que le projet architectural/l'espace physique est compatible avec les exigences pédagogiques du lycée? Si non, qu'est-ce qui devrait être changé à votre avis?
 - 11) À votre avis quels sont les différences em termes d'espace physique entre les établissements scolaires anciens et les bâtiments scolaires construits ou réhabilités par le *Société d'aménagement et d'équipement de la région parisienne* (SAERP) à partir de 1993?
 - 12) Cette Société attache une grande importance à la question de la durabilité du bâtiment, inquiétude qui a motivé même changer son nom à "Île-de-France construction durable". Selon vous, quelle est l'importance d'un intérêt durable pour les écoles/collèges/lycées?
 - 13) Est-ce que le lycée participe/avez participé à un programme/évaluation de construction d'école, comme par exemple chez l'OECD ?
 - 14) Comment se passe la maintenance de l'espace physique de ce lycée? Obtenez-vous un budget annuel de maintenance de la région ou comment cela fonctionne-t-il?
 - 15) Les collèges du département Seine-Saint-Denis ont été récemment la cible d'une politique de réhabilitation majeure pour les bâtiments scolaires, le Plan Exceptionnel d'Investissement (PEI) e l'Ambition Collèges 2020. Que pensez-vous de l'influence de ces programmes sur les aspects économiques, architecturaux, pédagogiques, sociaux et politiques concernant les politiques publiques d'éducation?

16) Plus d'une douzaine de collèges du PEI ont été rendus possible grâce à des partenariats public-privé. Selon vous, quelle importance ont ces partenariats pour la réalisation de ces travaux? L'avenir de l'enseignement public est-il indissociable de tels partenariats privés, à votre avis?

17) Quel est le rôle de l'école dans cet environnement urbain? Comment était la conversation du Lycée avec la communauté locale? Quelles sont les principales difficultés en termes sociaux?

18) Quel est l'impact des transformations de quartier sur cet établissement? Pourriez-vous citer quelques exemples?

19) Considérez-vous cette école comme une école périphérique? Si oui, qu'est-ce qui la différencie des écoles du centre, d'un point de vue pédagogique et social?

20) Dans vos mots, qu'est-ce que le droit à l'éducation? Quel était (au passé) et quel est le rôle de l'État dans la garantie de ce droit en France? À votre avis qui est destiné à l'éducation publique en France aujourd'hui?

21) Quelle est l'importance de l'éducation aujourd'hui? Les objectifs de l'école ont-ils changé au cours des dernières décennies? Selon vous quels sont les attributs d'une "école du futur" en termes pédagogiques et architectoniques?

22) Quel est le rôle de l'architecture scolaire dans les activités pédagogiques et dans l'élaboration de politiques éducatives? Croyez-vous que l'espace architectural et urbain a un impact sur la formation humaine, sociale et professionnelle? Quelle est l'importance de l'espace commun à l'établissement scolaire?

23) Quel est le rôle de l'enseignant dans ces écoles du futur? Ce rôle a-t-il changé au cours des dernières décennies? Et quel est le rôle de l'étudiant?

24) Quel est votre opinion sur la Réforme du Lycée et comment a-t-elle déjà influencé le Lycée Suger? À votre avis, existe-t-il un lien entre cette réforme et d'autres lois et actions récentes en matière de politique éducative, comme, par exemple, le "*Plan Étudiants*" (2017) et la loi ORE "*Orientation et réussite des étudiants*" (2018)?

25) De nombreux chercheurs et sociologues ont indiqué qu'une relation étroite entre les écoles et les entreprises constituait une alternative commune aux problèmes actuels de l'éducation. Qu'en pensez-vous? Cette approche est-elle nécessaire? Comment cela influence-t-il les espaces d'enseignement et d'apprentissage?

26) Le lycée participe-t-il à un programme d'entrepreneuriat? Que pensez-vous de l'entrepreneuriat associé à l'éducation?

Entrevistado E10

- 1) Quel est votre nom? Quel est votre âge? Quelle est votre formation? Êtes-vous proviseur de ce lycée depuis combien de temps?
- 2) Combien de classes de chaque filières vous avez dans ce Lycée ? Le lycée peut-il répondre à toute la demande de postes vacants? Existe-t-il des processus de sélection des étudiants à étudier ici?
- 3) Quelle est votre perception du profil des étudiants qui étudient ici? Comment sont leurs familles? La plupart résident à proximité ? Quel est l'objectif professionnel et/ou de suite des études de la plupart des étudiants?
- 4) Quelle est l'importance, à votre avis, d'avoir un internat au Lycée? Y a-t-il une influence de l'internat en termes de mixité sociale?
- 5) Quelle est votre perception de l'espace physique de l'établissement d'enseignement? Pensez-vous que le projet architectural/l'espace physique est compatible avec les exigences pédagogiques du lycée? Si non, qu'est-ce qui devrait être changé à votre avis?
- 6) Quel est le rôle de l'architecture scolaire dans les activités pédagogiques et dans l'élaboration de politiques éducatives? Croyez-vous que l'espace architectural a un impact sur la formation humaine, sociale et professionnelle?
- 7) À votre avis quels sont les différences en termes d'espace physique entre les établissements scolaires anciens et les bâtiments scolaires construits ou réhabilités par le *Société d'aménagement et d'équipement de la région parisienne* (SAERP) à partir de 1993?
- 8) Quelle est l'importance des labels développement durable du Lycée (HQE - Haute Qualité Environnementale e EPOS -Energie positive)?
- 9) Quelle est l'importance de la création de ce centre de langues international, le seul de l'Académie de Créteil ? Quel est le rôle de l'école dans cet environnement urbain? Comment était la conversation du Lycée avec la communauté locale? Quelles sont les principales difficultés en termes sociaux?
- 10) Le développement des sections d'éducation internationale offre-t-il des avantages en termes de qualification professionnelle? Pourquoi pensez-vous qu'Île-de-France a fortement développé cette option du baccalauréat Option Internationale?
- 11) Dans vos mots, qu'est-ce que le droit à l'éducation? Quel était (au passé) et quel est le rôle de l'État dans la garantie de ce droit en France? À votre avis qui est destiné à l'éducation publique en France aujourd'hui?
- 12) Quelle est l'importance de l'éducation aujourd'hui? Les objectifs de l'école ont-ils changé au cours des dernières décennies? Selon vous quels sont les attributs d'une "école du futur" en termes pédagogiques et architectoniques?
- 13) Quel est le rôle de l'enseignant dans ces écoles du futur? Ce rôle a-t-il changé au cours des dernières décennies? Et quel est le rôle de l'étudiant?

Entrevistado EII

- 1) Comment est défini le lycée qui accueillera la formation par le GRETA? Est-ce dû à la demande, aux conditions sociales / d'emploi locales ou à la disponibilité d'espaces scolaires inutilisés dedans des lycées?
- 2) Comment la définition de la formation proposée dans chaque lycée est-elle déterminée par rapport à la demande de main-d'œuvre des entreprises locales?
- 3) Comment les formations Greta partagent-elles les espaces scolaires avec le Lycée? Quelle importance accordez-vous à ces offres de formation pour adultes dans le bâtiment des Lycées?
- 4) Le GRETA at-il des programmes d'orientation/formation professionnelle pour les jeunes étudiants des Lycées?
- 5) Quelle est la fonction sociale du GRETA? Cette fonction diffère-t-elle selon les conditions sociales locales dans lesquelles elle opère?
- 6) Voyez-vous un lien entre la fonction de réseau GRETA et les récentes initiatives de réforme du lycée et autres lois et actions récentes en matière de politique éducative, comme, par exemple, le "Plan Étudiants" (2017) et la loi ORE "Orientation et réussite des étudiants" (2018)?
- 7) Il y a quelques décennies nous avons observé une relation étroite entre les écoles et les entreprises constituait une alternative commune aux problèmes actuels de l'éducation. Qu'en pensez-vous? Comment cela influence-t-il les espaces d'enseignement et d'apprentissage? Quel est le lien entre GRETA et cette proximité entre école et entreprise?
- 8) Quels sont les partenaires du GRETA au Lycée Suger? Quelles sont les contributions de ces partenaires (financement, stages etc.)?

Entrevistado E13

Sobre o projeto pedagógico e arquitetônico das escolas da FDE:

- 1) Segundo a publicação intitulada “FDE: Arquitetura escolar paulista: estruturas pré-fabricadas” há a afirmação da interdependência entre a localização majoritariamente periférica das escolas construídas pela FDE no município de São Paulo e os dados da variação da população infantil. Sem negar esta dimensão, você poderia explicitar se há outras causas de tal lógica de distribuição espacial periférica das escolas construídas pela FDE sobretudo a partir de 2003?
- 2) Qual a concepção política pedagógica por detrás das escolas da FDE? Como o projeto arquitetônico se relaciona à tal concepção?
- 3) Como se dá a seleção dos locais a serem realizadas as novas escolas? Como se dá a contabilização das demandas e a identificação dos terrenos? Há um setor da FDE responsável por isso? O porte das escolas é mais condicionado pelas demandas identificadas ou pelo terreno disponível, ou ainda por outro aspecto?
- 4) Após a identificação dos terrenos, há uma etapa relativa à análise do entorno e do impacto que a escola desempenhará neste?
- 5) Você poderia por favor comentar a respeito da solução predominante em relação às escolas recentes, de agrupamento dos espaços escolares em um mesmo bloco? Em que medida essa posição influencia do ponto de vista da acústica, da ventilação, das relações entre espaços internos e externos?
- 6) O m² por aluno constitui ainda um parâmetro relevante à FDE? Sua progressiva redução reflete-se em uma possível compensação por parte dos espaços de convívio, recreio, multidisciplinares? Qual a importância destes espaços nos ambientes escolares?
- 7) O espaço exerce alguma influência na formação humana/cidadã dos que o frequentam? Se sim, como o espaço escolar pode se qualificar a fim de corresponder a isso?

Sobre as técnicas construtivas

- 1) Quais os motivos da adoção da pré-fabricação enquanto pré-requisito construtivo da atuação da FDE a partir de 2003, tendo em vista que na publicação “Arquitetura Escolar e Política Educacional: Os programas na atual administração do Estado” (1998) defendia-se a adoção de sistemas construtivos que variavam conforme a região sob a justificativa de que “as clientelas não são iguais” e que “não se pode estabelecer uma composição única do ponto de vista estadual” (OLIVEIRA, 1998, p. 30)?
- 2) A experiência de construções escolares municipais por meio dos CEUs a partir de 2003 desempenhou alguma influência na adoção de tal posicionamento por parte da FDE?
- 3) Qual a avaliação da adoção de tal sistema construtivo após quase 15 anos? Qual o balanço do ponto de vista da eficiência e prazos de construção, além dos custos de manutenção?
- 4) Em sua opinião, qual a importância de sistematização das orientações e recomendações do ponto de vista do programa e organização das escolas e das técnicas construtivas por meio dos catálogos técnicos da FDE?
- 5) Qual o grau de liberdade concedido aos escritórios licenciados a realizar os projetos da FDE a partir dos manuais construtivos que vocês fornecem como parâmetros?

Sobre a escola e a cidade

- 1) O projeto arquitetônico foi estabelecido anteriormente à definição da localização periférica que as escolas dessa fase ocupariam? Como a localização periférica influenciou na concepção e definição do projeto pedagógico e arquitetônico de tais equipamentos?
- 1) Considerando-se a grande concentração de construções escolares recentes nas regiões periféricas, em sua opinião, quais as demandas e questões que as escolas nessas localizações devem responder, de modo distinto das mais centrais?
- 2) Em sua opinião, qual a importância da relação dessas escolas com a comunidade em que se inserem? Esta é uma questão pensada pela FDE do ponto de vista do programa arquitetônico abrigar possíveis atividades da/na comunidade?
- 3) Há alguma diferença na orientação do programa, arquitetura ou outro aspecto em relação às escolas do interior do estado e as escolas da capital e de sua região metropolitana? Como vocês entendem o programa escolar nestas condições?
- 4) Em que aspectos a FDE compreende que o projeto arquitetônico escolar pode influenciar ou contribuir à modificação do contexto sócio urbano em que se insere? Em quais aspectos você acredita que estas escolas podem transformar o entorno e a cidade em si?
- 5) Você diria que a FDE e os CEUs têm posicionamentos distintos frente à abertura e relações dos espaços educacionais com o entorno?

FDE enquanto política pública

- 1) Tendo em vista a proposta de reestruturação da rede escolar tomada pelo Governo Alckmin e as intensas manifestações estudantis, como você observa os impactos decorrentes na FDE?
- 2) Atualmente quais as principais prioridades/demandas que a FDE deve atender e a porcentagem de orçamento destinada a cada incumbência: investimento em recursos pedagógicos, reformas e ampliações no espaço físico, novas construções, investimento em material escolar/merendas?
- 3) Em sua opinião, como a centralização das ações referentes à educação expressas por meio da criação da FDE em 1987 impactam positivamente e negativamente do ponto de vista da política pública educacional estadual?

Sobre a influência de outras experiências/políticas públicas educacionais brasileiras

- 1) Qual a influência dos períodos de políticas públicas educacionais que antecederam a FDE tal como o Convênio Escolar, o PAGE, o FECE e a CONESP? Comente por favor a fala de Mirella Geiger de Mello ao afirmar que as sistematizações realizadas pelo FECE (do ponto de vista dos programas detalhados por anos escolares, as normas para elaboração de projetos de arquitetura escolar, as normas para apresentação de projetos e as normas específicas para apresentação de projetos de instalações elétricas e hidráulicas) representaram o “embrião de todas as sistematizações que vieram a ser elaboradas pela CONESP e posteriormente pela FDE” (MELLO, 2012, p. 19).

Sobre CEU e FDE

- 1) Em quais aspectos o projeto programático/arquitetônico e pedagógico das escolas da FDE se diferencia dos CEUs? O que isso pode expressar a respeito da interpretação sobre o espaço físico escolar por parte das políticas públicas estaduais e municipais?

Sobre o papel da escola

- 1) Em sua opinião, qual o papel da escola na sociedade atual?

- 2) Em suas palavras, no que consiste o direito à educação? Como esse direito envolve o espaço escolar? Como o direito à educação relaciona-se ao direito à cidade? Qual a participação da escola para a concretização desse direito?
- 3) Como a função social do arquiteto se manifesta a partir da arquitetura escolar?

Sobre o papel da política pública do Estado

- 1) Como você observa que têm se dado a relação entre o Estado e as políticas públicas educacionais? Como a fase atual da FDE expressa uma continuidade ou um momento de inflexão das políticas públicas educacionais?
- 2) Você consegue imaginar uma política educacional e de projeto de edificações escolares distinta, tendo em vista os problemas da atualidade? Em quais aspectos ela deveria ser diferente do que representa a FDE?

Entrevistado E14

Sobre o projeto pedagógico e arquitetônico dos CEUs

- 1) Qual a concepção política pedagógica por detrás dos CEUs? Como o projeto arquitetônico foi idealizado com base em tal concepção?
- 2) Qual o grau de liberdade concedido aos escritórios licenciados a realizar os estudos de viabilidade e o projeto executivo de implantação a partir do projeto padrão fornecido pelo EDIF?
- 3) O projeto arquitetônico foi estabelecido anteriormente à definição da localização periférica que os CEUs ocupariam? Como a localização periférica influenciou na concepção e definição do projeto pedagógico e arquitetônico de tais equipamentos?
- 4) O gradil e as unidades de segurança foram colocados desde o projeto original ou foram impostas pela Secretaria ou outro órgão?
- 5) Já vi uma citação tua em que argumentava a favor da convivência das crianças e jovens em um mesmo equipamento educacional, ao dizer que em casa as crianças também ficavam juntas. Qual a importância desse aspecto em sua opinião?

Sobre a influência de outras experiências/políticas públicas educacionais brasileiras

- 6) Com base na seguinte frase você poderia argumentar a respeito da influência de Anísio Teixeira por meio do projeto das Escolas-classe, Escolas-parque e de sua manifestação no Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro de Salvador:
 “vamos colocar na periferia dos bairros o sistema educacional de instrução e, dentro desse núcleo, o grande parque escolar no qual educamos os meninos. Nas escolas, nós os instruímos[...] No parque escolar, completamos com a educação o que significa atividade de socialização, de trabalho, de educação física, de higiene, de esportes e de alimentação” (ROCHA LIMA, 1992, p. 148 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 106).
- 7) O projeto em 3 blocos distintos, porém relacionados, parece uma clara referência ao Convênio Escolar. Você confirma a influência deste período neste e em algum outro aspecto?
- 8) E quanto ao período do PAGE- Plano de Ação do Governo do Estado, qual a contribuição que você reconhece que este período possa ter tido ao posterior projeto dos CEUs? (importância dos recreios cobertos, do pátio nuclear)

Sobre o CEU e a cidade

- 9) Quando observamos as lógicas de distribuição espacial dos edifícios do CEU no espaço urbano percebemos uma concentração nas bordas do perímetro urbano e gostaria que comentasse o grau de importância dos motivos imaginados: demanda escolar, localização de grandes terrenos a preços acessíveis, vulnerabilidade social e ambiental dos bairros selecionados, existência ou carência de outros equipamentos de cultura e esportes aberto ao público na região. Há algum outro motivo que você tem consciência?
- 10) Em sua opinião, quais as demandas e questões que as escolas em condições periféricas devem responder, de modo distinto das mais centrais?
- 11) Você acredita que estas escolas podem transformar o entorno e a cidade em si? Em que aspectos?

- 12) Você acredita que os bairros em que estas escolas foram implantadas tinham demanda por equipamentos desse porte?
- 13) Em sua opinião, qual a importância dos CEUs definirem-se enquanto uma escola que busca ligar-se e abrir-se à comunidade do entorno, com base na própria argumentação de Anísio Teixeira novamente: “O Centro Educacional teria um grande envolvimento com a comunidade constituindo um foco irradiador de cultura e educação” (BUFFA; PINTO, p. 110)?

Sobre o CEU e a política

- 14) Considerando a criação dos CEU como bandeira do governo Marta Suplicy, depois por meio das promessas do Haddad e agora com as perspectivas de Doria, você acredita que os CEUs se tornaram uma espécie de instrumento político?
- 15) Como você observa que a iniciativa da Prefeitura de São Paulo por meio dos CEUs repercutiu nos municípios vizinhos, haja vista por exemplo a construção de CEUs em Guarulhos e Osasco (sendo, inclusive, o CEU Pimentas um dos meus objetos de estudo)? Durante o tempo em que esteve no EDIF houve um contato efetivo entre Prefeituras a fim de compartilhar e expandir a experiência dos CEUs?
- 16) Conforme conversa com Entrevistado E23, a FDE procurou o pessoal do EDIF antes de conceber sua etapa de produção escolar em pré-fabricados. Isso ocorreu dessa forma?
- 17) O que você pode afirmar a respeito do Projeto Territórios CEU da gestão Haddad, que intencionava ampliar “o conceito original de integração entre programas educacionais, ao possibilitar a integração com outros equipamentos públicos do bairro” (PREFEITURA DE SÃO PAULO). E a respeito da mudança arquitetônica: utilização de um sistema de blocos (“agrupamentos funcionais”) que podem ser agrupados de diversas maneiras, de acordo com as características do terreno e as necessidades programáticas, sob a argumentação de assim garantir multiplicidade e flexibilidade.
- 18) Qual sua visão a respeito das perspectivas do programa dos CEU na gestão Doria, tendo em vista sua não previsão de construções de CEU, objetivos de transformação de EMEFs no interior do CEU em escolas de tempo integral e da implantação de redes de laboratórios de educação digital enquanto umas das prioridades, à frente de outros aspectos (como investimento da qualidade dos professores por exemplo)? (e considerando que a maioria dos CEUs tinha salas de informática)

Sobre CEU e FDE

- 19) Em quais aspectos o projeto programático dos CEUs se diferencia do projeto das escolas da FDE? O que isso pode expressar a respeito da interpretação sobre o espaço físico escolar por parte das políticas públicas estaduais e municipais?

Sobre o papel da escola

- 20) Em sua opinião, qual o papel da escola na vida desses estudantes? Ser um CEU e não escola comum faz com que a escola tenha um papel diferenciado?
- 21) Em suas palavras, no que consiste o direito à educação? Como esse direito envolve o espaço escolar? Como o direito à educação relaciona-se ao direito à cidade? Qual a participação da escola para a concretização desse direito? Em sua opinião os CEUs teriam mais participação à concretização do direito à cidade? Em quais aspectos?

22) Como a função social do arquiteto se manifesta a partir da arquitetura escolar?

Sobre o papel da política pública do Estado

- 23) Como você observa que têm se dado a relação entre o Estado e as políticas públicas educacionais? Como os CEUs expressam uma continuidade ou um momento de inflexão das políticas públicas educacionais?
- 24) Você consegue imaginar uma política educacional e de projeto de edificações escolares distinta, tendo em vista os problemas da atualidade? Em quais aspectos ela deveria ser diferente do que representou os CEUs e a FDE?

Entrevistado E16

- 1) Há quanto tempo você trabalha na secretaria? Quais foram as principais alterações que você observou neste tempo, sobretudo em relação ao orçamento destinado às políticas educacionais e às ações da FDE?
- 2) Qual foi o montante orçamentário recebido pela Secretaria da Educação para obras (construções, expansões, regularizações, ampliações, reestruturações, adequações, manutenção etc.) nos últimos anos? (por ano, a partir de 2003 até 2018)
- 3) Como é definido o orçamento necessário à execução aos Planos Trienais?
- 4) Quais são os critérios orçamentários quanto à ordem de priorização quanto à definição de construção de uma nova escola em determinada região/bairro e de sua inclusão no Plano de Construção)?
- 5) Como é definida a porcentagem de verba destinada à construção de obras novas, regularizações/adequações, manutenções?
- 6) Como é definida a verba que cada escola da rede estadual recebe por manutenção por ano?
- 7) Hoje, em sua opinião, é possível arcar com um plano permanente e regular de manutenção das unidades escolares? Qual seria o custo aproximado de algo semelhante a isto?
- 8) Conversando no CISE, relataram brevemente que houve uma grande redução do orçamento da Secretaria da Educação para obras desde 2014 e de que há previsão de maiores reduções nos próximos anos. Essa redução foi para o conjunto orçamentário da Secretaria ou mais representativo para o orçamento destinado às obras?
- 9) Qual o impacto orçamentário da transformação de uma escola de tempo integral?
- 10) Além da crise que acarreta também uma diminuição da arrecadação fiscal, quais motivos você acredita que geraram tal diminuição tão grande?
- 11) Qual a porcentagem do orçamento aproximado gasto em transporte escolar? (em porcentagem dos gastos do CISE por exemplo)
- 12) Do ponto de vista orçamentário, quais os efeitos da municipalização?
- 13) Como se dá o repasse orçamentário para a FDE?
- 14) Quais seriam os efeitos orçamentários da Proposta de Reorganização Escolar que foi revogada? Você acredita que ela seria de fato importante?
- 15) Qual você acredita que seja a importância da ação das consultorias *Mckinsey* e posteriormente a Falconi? Como foram pagas? Qual foi o impacto orçamentário de sua contratação e em que medida elas reorientaram o orçamento da Secretaria?
- 16) Atualmente, quais são as alternativas debatidas na Secretaria frente à redução do orçamento? Estudam alguma outra forma de financiamento, parceria etc.?

Entrevistado E17

- 1) Há quanto tempo você trabalha na Secretaria? Antes você trabalhava em outro setor?
- 2) Qual sua formação acadêmica?
- 3) O que te motiva a trabalhar neste programa? Como você o definiria sucintamente?
- 4) Em publicações da Secretaria tomei conhecimento do programa Gestão em Foco e do Método de Melhoria de Resultados. Como eles foram pensados e qual a importância que você acredita que eles têm?
- 5) O Método de Melhoria de Resultados foi inspirado em alguma experiência internacional?
- 6) Por que escolheu-se o IDESP como índice base deste programa? Como foi definida a relação com o SARESP (por meio da orientação de seja analisado o Mapa de Habilidades do SARESP)?
- 7) Como são definidas as escolas que farão parte deste programa?
- 8) Como a arquitetura escolar é, ou não, considerada como um aspecto importante à formação e ao ensino?
- 9) Esse programa tem alguma relação com a maior promoção de Escolas de Tempo Integral?
- 10) Como esse programa se relaciona aos programas de avaliação como o SARESP, o PISA?
- 11) Este programa foi iniciado a partir de um plano piloto realizado na Diretoria de Ensino Leste 4? Pois segundo página web da consultoria Falconi, que prestou serviços à Secretaria, obtive a seguinte informação: “O projeto realizado na Diretoria de Ensino Leste 4 teve como objetivo implementar um piloto do modelo de gestão baseado em resultados e com foco no desempenho escolar dos alunos na rede estadual para posterior expansão para todas as escolas [...]”
- 12) Como foram definidas as primeiras escolas (as 77? Escolas da zona leste que participariam deste projeto?)
- 13) Qual foi e qual é a atual participação da Consultoria Falconi na elaboração, implementação e avaliação da eficiência do MMR?
- 14) Qual a importância da relação da Secretaria com o Parceiros da Educação para a execução deste programa? (composta de “empresas, empresários e organizações da sociedade civil para auxiliar a Secretaria em projetos educacionais” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Página web).)
- 15) Como foi implementada e avaliada a experiência-piloto realizada em 2016, em 77 escolas da região leste de São Paulo? (“Durante o período, a média dos alunos do Ensino Médio no Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) registrou crescimento de 15% se comparado à edição de 2015” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Página web).) Como o aumento do IDESP de um ano para o outro pode ser levado em consideração como representativo de uma melhoria que justifique a ampliação deste programa?
- 16) Em que medida este plano é diferente de escola para escola? Por que essa adaptação é importante?
- 17) Qual a importância do envolvimento da família e da comunidade para o sucesso do programa?
- 18) Por que a função de conduzir essa ação é atribuída ao diretor da escola?
- 19) Como você avalia a utilização deste método desde seu início? Quais são os benefícios que obtiveram com ele? Qual a metodologia de avaliação do sucesso deste método e dos pontos em que deve ser alterado ou melhorar?
- 20) Vocês compreendem que centrar a análise no fluxo e no desempenho permite um diagnóstico real do processo de ensino aprendizagem?
- 21) Em que medida esse programa dialoga com as recomendações da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) quanto à educação?
- 22) O que acontece se uma determinada escola não aceitar participar ou não aderir o Método de Melhoria de Resultados?

Entrevistado E18

- 1) Como se dá atualmente o processo de planejamento da expansão da rede física escolar estadual?
- 2) Como a descentralização em diretorias de ensino alterou o processo de planejamento da rede física escolar por parte da FDE?
- 3) Como o objetivo de expansão da rede de Escola de Tempo Integral impacta e é analisado e respondido pela FDE?
- 4) Um funcionário do planejamento da FDE disse-me que anteriormente a FDE participava mais ativamente no planejamento das novas escolas. Por que isso foi alterado? Quais você acredita que são os pontos positivos e negativos desta diminuição da participação da FDE quanto ao planejamento? (processo de desmonte e centralização do planejamento no interior da Secretaria de Educação?)
- 5) Rita Beatriz Enge aborda tal questão em sua dissertação de Mestrado, afirmando que a FDE “teve, a partir de 1995, reduzida sua participação no tocante ao planejamento da expansão da rede física” (ENGE, 2007, p.127). Por quê se deu essa alteração da participação? Houve órgãos específicos que assumiram tais funções? Houve uma espécie de desmonte do planejamento conjunto que a FDE integrava?
- 6) Você acredita que o programa arquitetônico atual da FDE é adequado/corresponde às necessidades pedagógicas e sociais atuais da concepção pedagógica?
- 7) Como foi definido o Programa de Necessidades atual das escolas de Ensino Fundamental I, II e Médio? Você acha que eles deveriam ser revisto em quais aspectos para a produção de escolas do futuro?
- 8) Você acredita que o programa de necessidades, o projeto arquitetônico da escola e suas relações de acesso e com o entorno urbano deveriam ser distinto em regiões periféricas de maior vulnerabilidade social?
- 9) A proposta de Reorganização Escolar, lançada em 2015, foi debatida junto à FDE? Como você analisa esta proposta? Como ela alteraria ou não o Planejamento escolar realizado pela FDE?
- 10) Como a redução orçamentária na Secretaria, sobretudo quanto à construção de novas obras, alterações, reformas e manutenção têm impactado/influenciado a ação da FDE?
- 11) Encontrei uma publicação de autoria de funcionário da FDE, em conjunto com professor da FAU USP, de 2007, intitulado “*Évaluation des équipements scolaires au Brésil*”, publicado pelo “*CELE Échanges*”, “*Centre de l'OCDE pour les environnements pédagogiques efficaces*” (Centro da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – para os ambientes de aprendizado eficazes). Como você avalia as diretrizes e ações de tal organização relativas à educação? Como você avalia esta experiência quanto à realização deste estudo de pós-ocupação em duas escolas da FDE? Acredita que deveria ser uma ação comum à FDE frente a todo a rede física escolar?
- 12) Como você avalia que as políticas educacionais e de construção/expansão e manutenção da rede física escolar no estado de São Paulo tem sido influenciado por grandes instâncias político econômicas, como o Banco Mundial, a OCDE, a Comissão Europeia e outras? Qual você acredita ser o objetivo destas instâncias para com a educação?
- 13) Como a arquitetura e o urbanismo em suas ações relativas ao equipamento educacional podem se posicionar à revelia de uma concepção educacional crescentemente utilitarista, voltada à profissionalização e menos para a formação plena?

Entrevistado E19

- 1) Quais foram as influências (pessoas ou projetos referenciais) dos campos da pedagogia, ciências sociais ou políticas públicas da época de criação do programa?
- 2) Como a criação desse programa relaciona-se com as experiências dos CEUs em São Paulo e do Programa Escola da Família da FDE?
- 3) Quais são as justificativas de criação do programa? Qual é a importância desse programa em sua opinião?
- 4) Como o programa se viabilizou financeiramente?
- 5) Em quantas escolas o programa foi implementado?
- 6) Qual a avaliação a respeito das escolas em que o programa foi implementado? Como se relaciona com o engajamento e pertencimento da comunidade? E com a diminuição da depredação, das invasões etc.?
- 7) Como as ações/parceiros que desejam participar do Programa são avaliados? Sob quais critérios é autorizada a realização das atividades propostas por determinado agente/instituição /empresa?
- 8) Na segunda vez que estive no CEU Pimentas pude observar uma atividade da MAPFRE Seguros destinada ao público de mulheres que frequentavam o CEU e às crianças da escola. Como vocês avaliam os benefícios das duas partes da parceria com instituições empresárias?
- 9) Como o Programa entende o fechamento do CEU Pimentas para a comunidade durante os dias de semana, devido à presença da escola em seu interior?

Entrevistado E20

- 1) Qu'est-ce que l'histoire de l'entreprise dans les travaux publics a permis d'ajouter à la fonction actuelle dans le domaine des travaux scolaires?
- 2) Qu'est-ce qui a changé en termes de fonctionnement et de financement de cette société lorsque les statuts de la Société d'Économie Mixte (SEM) ont été changés en Société Publique Locale d'Aménagement (SPLA), puis en Société Publique Locale (SPL)?
- 3) Pourquoi ce nom a-t-il changé de *Société d'aménagement et d'équipement de la région parisienne* (SAERP) à Île-de-France Construction Durable? Est-ce dû à la prise de conscience croissante du problème de développement durable par cette entreprise, vu le grand nombre de certifications HQE et de labels BBC, par exemple?
- 4) Quelles sont les principales influences françaises et internationales des projets scolaires que vous développez en Île-de-France depuis le début des années 1990?
- 5) Comment les actions de SAERP ont-elles été influencées sur les recommandations et les orientations d'organisations internationales liées à l'éducation, telles que les recommandations de l'OCDE concernant les projets pédagogiques et architecturaux scolaires?
- 6) Comment le programme et les exigences du projet scolaire ont-ils changé au cours des dernières décennies depuis que SAERP a assumé la responsabilité du patrimoine immobilier des lycées d'Île-de-France ?
- 7) Quels sont les défis actuels de l'école du futur? Quel est le rôle de l'architecture scolaire dans les activités pédagogiques et dans l'élaboration de politiques éducatives? Quelle est l'importance et le rôle de l'éducation publique aujourd'hui? Quelle est l'importance des initiatives en matière de modernisation et de construction d'écoles, telles que le SAERP?
- 8) Quels sont les défis du financement et du fonctionnement des écoles rénovées, modernes et futures? En tant que Société de développement public local (SPLA) qui travaille "au seul service de ses actionnaires publics" (SAERP), est-il possible de conclure des partenariats public-privé pour financer ces modernisations/réformes scolaires?
- 9) Quels sont les avantages d'être comme une entreprise publique locale et non comme une agence publique directe (" La force d'Île-de-France Construction Durable, en tant qu'Entreprise Publique Locale (EPL), est de réunir à la fois l'agilité d'une entreprise du secteur privé et les valeurs attachées au secteur public avec notamment des modes de gestion souples et transparents, au service de l'intérêt général ")? Que permet cette gestion rapprochée du secteur privé? L'entreprise privée doit-elle être un modèle de gestion et de réalisation des travaux publics éducatifs en général pour l'ensemble de la France?
- 10) Lorsque vous travaillez avec l'ensemble du patrimoine immobilier des lycées d'Île-de-France, existe-t-il des différences dans la façon dont vous interprétez et répondez aux demandes des écoles situées dans les quartiers centraux et des quartiers périphériques? Si oui, qu'est-ce que ces différences motivent en termes de différences dans les conceptions architecturales?
- 11) Et quel est selon vous le rôle de ces initiatives dans les pays/régions confrontés aux problèmes éducatifs et sociaux les plus aggravants, comme au Brésil? Comment des régions comme l'Île-de-France peuvent-elles aborder le problème de l'éducation au Brésil, en citant l'exemple du financement de la région Île-de-France pour le financement et la mise en œuvre du Centre de formation culturelle de Cidade Tiradentes (CFCCT) à Cidade Tiradentes, en Sao Paulo?

Entrevistado E21

- 1) Comment le programme et les exigences du projet scolaire ont-ils changé au cours des dernières décennies depuis que SAERP a assumé la responsabilité du patrimoine immobilier des lycées d'Île-de-France ?
- 2) Le programme scolaire pour les lycées produit par SAERP reflète-t-il une discussion sur de nouvelles pédagogies ? Quel est le rôle de l'architecture scolaire dans les activités pédagogiques et dans l'élaboration de politiques éducatives
- 3) Comment la localité de construction ou d'agrandissement d'un lycée est-elle définie par rapport à la demande? Comment est définie la localité des lycées d'enseignement supérieur spécial, comme le Lycée Suger?
- 4) Comment est définie la localité des Lycées Internationaux? Quelle est l'importance des lycées internationaux en termes de développement urbain local? Quelle est la fonction principale des internats de ces lycées? S'agit-il de la mixité sociale? Les lycées internationaux disposent-ils d'un budget plus élevé pour la construction, l'entretien de l'espace physique et l'expérimentation de nouvelles pédagogies? Quelle est l'importance des lycées internationaux pour l'attractivité de la région et pour la formation de main-d'œuvre sur un marché du travail national et international?
- 5) Quels sont les critères de sélection des projets architecturaux? Quelles références de type et d'origine sont utilisées pour évaluer les aspects esthétiques du bâtiment?
- 6) Comment le programme scolaire est-il conçu et dans quelle mesure les architectes sont-ils libres d'interpréter (et de proposer des modifications) ces programmes?
- 7) Quelle est l'importance du intérêt durable de la part de cette société pour les lycées? Quelle est la contribution des certifications HQE et des labels BBC, par exemple ?
- 8) Existe-t-il des différences dans la façon dont vous interprétez et répondez aux demandes des écoles situées dans les quartiers centraux et des quartiers périphériques? Si oui, qu'est-ce que ces différences motivent en termes de différences dans les conceptions architecturales? Lorsque je interviewée Madame Guislaine D'Hondt elle a déclaré que les écoles situées dans des quartiers périphériques pourraient attirer des étudiants par l'espace architectural. Qu'en pensez-vous? Pensez-vous également que l'architecture des écoles peut contribuer à attirer d'autres investissements et à développer le quartier en général (c'est le discours principal de certains programmes de construction d'écoles actuels, tels que la modernisation des bâtiments des Collèges en Seine-Saint-Denis par le Plan Exceptionnel d'Investissement-PEI et l'Ambition Collèges 2020)?
- 9) Quelles sont les principales influences françaises et internationales des projets scolaires que vous développez en Île-de-France depuis le début des années 1990?
- 10) Comment les actions de SAERP ont-elles été influencées sur les recommandations, les orientations et les rapports d'organisations internationales liées à l'éducation, telles que les recommandations de l'OCDE concernant les projets pédagogiques et architecturaux scolaires? Et quelle serait l'influence de l'UNESCO, de la Commission européenne, de la Banque mondiale en termes de programme scolaire et de lignes directrices pour réfléchir à l'espace physique des écoles?
- 11) Quels sont les défis actuels de l'école du futur? Quel est le rôle de l'architecture scolaire dans les activités pédagogiques et dans l'élaboration de politiques éducatives? Quelle est l'importance et le rôle de l'éducation publique aujourd'hui? Quelle est l'importance des initiatives en matière de modernisation et de construction d'écoles, telles que le SAERP?
- 12) Quels sont les défis du financement et du fonctionnement des écoles rénovées, modernes et futures a vu, par exemple, les partenaires publics-privés établis par le département de Seine-Saint-Denis dans le cadre du programme de construction et de modernisation des Collèges?

- 13) Quelle est l'importance des programmes de construction et de rénovation des Lycées pour le développement urbain local, par exemple dans des départements comme Seine-Saint-Denis?
- 14) Quelle est la fonction sociale de l'architecture d'équipements scolaires publics?
- 15) Nous observons actuellement une stratégie commune à de nombreux pays pour se concentrer sur des programmes/politiques de modernisation et de construction de bâtiments scolaires publics, tels que la France et le Portugal, par exemple. Pourquoi cet intérêt renouvelé dans votre opinion?
- 16) Quelle est l'importance de l'architecture scolaire dans la compétition éducative entre pays?
- 17) Comment les espaces architecturaux des lycées d'aujourd'hui reflètent-ils une tendance nationale à développer des politiques éducatives pour la professionnalisation, la formation à l'entrepreneuriat et les initiatives d'alternance?

Entrevistados E22

- 1) What were the main references in terms of pedagogical and architectural design?
- 2) What is the role and influence of OECD in defining pedagogies and the architectural space for these new pedagogies that are used in this laboratory?
- 3) what is the role of school architecture in education? What is its influence on the development of innovations in the pedagogical field, such as those intended by this laboratory?
- 4) How does this laboratory, coming from an international organization in the European context, influence the various member countries? And what is its influence on other countries apart from the European context?

Entrevistado E23

Sobre o projeto de implantação

- 1) Como foi o processo de projeto da implantação do CEU Parque São Carlos? A prefeitura abriu licitação para contratar a partir da definição do terreno? Vocês realizaram tanto a etapa dos estudos de viabilidade de implantação quanto a do projeto executivo de implantação, correto?

Na primeira fase do CEU, no início dos anos 2000, os projetos para a implantação dos CEUs (CENTROS DE EDUCAÇÃO UNIFICADOS) eram licitados para serem realizados os estudos de viabilidade de implantação. Após esta etapa de projeto, eram novamente licitados ou contratados projetos executivos de implantação para o projeto padrão desenvolvido pelos arquitetos Alexandre Delijaicov, Wanderlei Ariza e André Takyia, funcionários do Departamento de Edificações da Cidade de São Paulo.

- 2) A equipe de seu escritório visitou a área de implantação para definição do projeto?
- 3) Vocês definiram o acesso à escola (portaria) com base em quais aspectos? (ruas interrompidas)
- 4) Como se deu a decisão de implantar o CEU na cota em que ele se encontra, resultando em um muro de arrimo considerável próximo ao bloco circular?
- 5) Como o entorno foi avaliado (construções vizinhas, fluxos viários) durante o Estudo de Viabilidade de Implantação? Quando estive no CEU Parque São Carlos disseram que abaixo do CEU passava um rio. Tal informação é verdadeira? No memorial descritivo de vocês cita-se a existência de um olho d'água que em projeto seria aproveitado para espelho d'água.
- 6) Qual o grau de liberdade concedido ao escritório a partir do projeto padrão fornecido pelo EDIF?
- 7) Quais foram as principais dificuldades encontradas no processo de projeto da implantação deste projeto?
- 8) Quais as semelhanças e diferenças entre o processo de projeto dos dois CEUs que vocês projetaram: o CEU Parque São Carlos e o CEU Butantã?
- 9) O que informaram a vocês a respeito da impossibilidade de realização do espelho d'água? (custos e manutenção?) Como vocês haviam imaginado que as crianças utilizariam esse espaço "de forma lúdica"?
- 10) Por que o berçário teve seu lugar alterado a partir do projeto de implantação que vocês realizaram? Por que o bloco da quadra coberta e salas de música e dança também migrou para a outra extremidade do terreno e foi rotacionado?

Sobre a escola e a cidade

- 11) Você acredita que estas escolas podem transformar o entorno e a cidade em si? Em que aspectos?
- 12) Você acredita que o bairro de Vila Jacuí tinha demanda por uma escola desse porte? Vocês tomaram conhecimento, durante o período da obra, se havia algum outro equipamento de cultura e esportes aberto ao público na região?
- 13) Em sua opinião, quais as demandas e questões que as escolas em condições periféricas devem responder, de modo distinto das mais centrais?

- 14) Em sua opinião, qual a importância dos CEUs definirem-se enquanto uma escola que busca ligar-se e abrir-se à comunidade do entorno?

Sobre CEU e FDE

- 15) Qual sua opinião sobre o projeto programático e arquitetônico dos CEU? Em quais aspectos ele se diferencia do projeto das escolas da FDE? O que isso pode expressar a respeito da interpretação sobre o espaço físico escolar por parte das políticas públicas estaduais e municipais?
- 16) Considerando a criação dos CEU como bandeira do governo Marta Suplicy, depois por meio das promessas do Haddad e agora com as perspectivas de Doria, você acredita que os CEUs são um instrumento político?

Sobre o papel da escola

- 17) Em sua opinião, qual o papel da escola na vida desses estudantes? Ser um CEU e não escola comum faz com que a escola tenha um papel diferenciado?
- 18) Em suas palavras, no que consiste o direito à educação? Como esse direito envolve o espaço escolar? Como o direito à educação relaciona-se ao direito à cidade? Qual a participação da escola para a concretização desse direito? Em sua opinião os CEUs teriam mais participação à concretização do direito à cidade? Em quais aspectos?
- 19) Como sua função social enquanto arquiteta (e de sua equipe) se manifesta a partir de tal projeto?

Sobre o papel do Estado

- 20) Como você observa que têm se dado a relação entre o Estado e as políticas públicas educacionais? O que isso nos mostra sobre o papel do Estado de modo geral?

Entrevistado E25

Sobre o projeto de implantação

- 1) Como foi o processo de projeto da implantação do CEU Pimentas? A prefeitura abriu licitação para contratar a partir da definição do terreno?
- 2) Como o programa escolar foi definido? Qual o grau de liberdade concedido?
- 3) Como projeto relaciona-se com o contexto em que se insere? Como tal contexto (físico, humano, social) foi levado em conta durante o projeto?
- 4) Quais foram as principais dificuldades encontradas no processo de projeto dessa escola?

Sobre o projeto arquitetônico

- 5) Como você avalia a grande interioridade do projeto, ao mesmo tempo em que realiza forte comunicação com o entorno e entre interior e exterior? Você observa relações da escola como “um pequeno universo, a própria recriação da cidade enquanto espaço projetado e construído” (BUZZAR, 2014, p. 351), a cidade abreviada no edifício. Sinaliza, portanto, uma dimensão política entrevista por Artigas, que resguarda na escola “as casas como as cidades” (ARTIGAS, 2004).
- 6) Qual a concepção política pedagógica por detrás deste Centro? Como o projeto arquitetônico se relaciona à tal concepção? Como você definiria a concepção por detrás da política pública que o implementou?
- 7) Qual a importância dos espaços de recreio e sociabilização desde o projeto da escola? Como um espaço em torno do qual todo o programa escolar circula, eles rememoram o núcleo, o “core”?

Sobre os CEUs enquanto política pública:

- 8) Na página do escritório o CEU Pimentas é denominado como Centro de Artes e Educação dos Pimentas. Qual a razão em desassociar pelo nome tal obra em relação à política pública dos CEUs? (Sendo que no portal da prefeitura de Guarulhos ele ainda é denominado como CEU)

Sobre a escola e a cidade

- 9) Você acredita que estas escolas podem transformar o entorno e a cidade em si? Em que aspectos?
- 10) Como o CEU Pimentas interliga-se à Universidade (UNIFESP Guarulhos, construído em 2007, em área contígua ao CEU que viria a ser executado) ao lado?
- 11) Como você observa a relação da implantação do Centro com a criação de inúmeros conjuntos habitacionais do Minha Casa Minha Vida no entorno?
- 12) Você acredita que o distrito Pimentas tinha demanda por uma escola desse porte? Vocês tomaram conhecimento, durante o período da obra, se havia algum outro equipamento de cultura e esportes aberto ao público na região?
- 13) Considerando-se a grande concentração de construções escolares recentes nas regiões periféricas, em sua opinião, quais as demandas e questões que as escolas nessas localizações devem responder, de modo distinto das mais centrais?
- 14) Em sua opinião, qual a importância dos CEUs definirem-se enquanto uma escola que busca ligar-se e abrir-se à comunidade do entorno?

Sobre CEU e FDE

15) Qual sua opinião sobre o projeto programático e arquitetônico dos CEU? Em quais aspectos ele se diferencia do projeto das escolas da FDE? O que isso pode expressar a respeito da interpretação sobre o espaço físico escolar por parte das políticas públicas estaduais e municipais?

16) Considerando a criação dos CEU como bandeira do governo Marta Suplicy, depois por meio das promessas do Haddad e agora com as perspectivas de Doria, você acredita que os CEUs são um instrumento político?

17) Como você analisa a criação dos CEUs nos municípios vizinhos de São Paulo, como por exemplo Guarulhos? Como os CEUs desses municípios expressam uma continuidade ou um momento de inflexão das políticas públicas educacionais?

18) Como você observa que têm se dado a relação entre o Estado e as políticas públicas educacionais?

Sobre CEU e a função social:

19) Como as circulações e os espaços cobertos influenciaram na determinação do partido do projeto? A proposição de uma cobertura única “Como se fosse uma rua coberta e contínua ao passeio público” implica em uma concepção fortemente social? Por meio da proposição de uma rua coberta e contínua ao espaço público você faz alguma associação com a história do movimento moderno e de sua crítica (tendo em vista por exemplo o projeto dos Smithsons, integrantes do Team X, para o Golden Lane ao explicitar a concepção de rua elevada)

20) Em sua opinião, qual o papel da escola na vida desses estudantes? Ser um CEU e não escola comum faz com que a escola tenha um papel diferenciado?

21) Em suas palavras, no que consiste o direito à educação? Como esse direito envolve o espaço escolar? Como o direito à educação relaciona-se ao direito à cidade? Qual a participação da escola para a concretização desse direito? Em sua opinião os CEUs teriam mais participação à concretização do direito à cidade? Em quais aspectos?

22) Como sua função social enquanto arquiteto (e de sua equipe) se manifesta a partir de tal projeto?

Entrevistado E26

Sobre a contratação/ projeto arquitetônico

- 1) Como foi o processo de contratação? A FDE abriu edital para selecionar e contratar um projeto para a escola em questão, a partir da definição do terreno?
- 2) Como o programa escolar foi definido? (imagino que o número de salas de aula/ambientes foi determinado pela FDE, mas houve mais alguma determinação programática?) Qual o grau de liberdade concedido?
- 3) Como projeto relaciona-se com o contexto em que se insere? Como tal contexto (físico, humano, social) foi levado em conta durante o projeto?
- 4) Vocês visitaram a região na época do projeto? O que observaram na ocasião? Quais aspectos da localidade mais levaram em conta?
- 5) Vocês analisaram a carência de outros equipamentos públicos da região? Como isso alterou o entendimento/compreensão de projetos de vocês?
- 6) Quais foram as principais dificuldades encontradas no processo de projeto dessa escola?
- 7) Qual a importância adquirida pela praça de acesso ao projeto?
- 8) Qual a concepção política pedagógica por detrás desta escola? Como esta concepção da parte de vocês relaciona-se ou foi influenciada pelo órgão (FDE) que a implementou?
- 9) Como definiu-se o edifício único às duas escolas (União da Vila Nova III e a União da Vila Nova IV, atuais Escola Paulo Kobayashi e Escola Hélio Helene)? Partiu de uma decisão das duas equipes contratadas ou da FDE?
- 10) Você poderia comentar um pouco, por favor, sobre o que a diferente faixa etária de cada projeto influenciou nas definições projetuais?
- 11) Além dos acessos separados, vocês já previam, na época, que as duas escolas teriam gestão e separação física rígida?
- 12) A definição dos panos de cobogós cerâmicos se deu sobretudo por motivos de insolação/conforto térmico? Buscou-se estabelecer uma relação com a materialidade do entorno? ou a uniformidade visual da composição, ou velar parcialmente os fluxos e atividades da escola de uma visão externa?
- 13) Você poderia, por favor, comentar a organização dos pavimentos de sala de aula em duas alas com circulação central na qual se localiza um eixo de pilares?
- 14) Havia alguma possibilidade de acessibilidade para além dos elevadores?
- 15) Vocês pensaram alguma solução a fim de que a escola pudesse mais facilmente ser usada pela comunidade (do ponto de vista dos fluxos, acessos etc.)?
- 16) Por que julgaram importante a abertura visual à comunidade em quase todo o projeto?
- 17) Como você situa esta escola no conjunto da produção arquitetônica do escritório? Como ela foi influenciada pelas experiências em outros projetos? Quais?
Essa experiência influenciou os projetos escolares que vocês realizaram posteriormente?
- 18) O que esses muitos projetos escolares contribuíram à sua reflexão sobre o projeto escolar e suas prioridades espaciais, arquitetônicas e urbanísticas?

Sobre manutenção e avaliação pós-ocupação

- 19) Vocês avaliam que o grau de investimento necessário à manutenção desta escola é alto ou baixo?

- 20) Vocês imaginam que o fato da escola ser bastante vazada acarretaria alguma complicação do ponto de vista da manutenção da escola?
- 21) Vocês visitaram a escola posteriormente à sua execução e/ou após algum tempo após inaugurada? Se sim, o que observaram?

Sobre a FDE

- 22) Qual sua opinião sobre os manuais e recomendações projetuais da FDE?
- 23) O que você pensa a respeito das escolas verticalizadas? O que elas têm de diferente em relação às mais horizontais? E das escolas implantadas em lotes remanescentes de escolas já existentes?
- 24) Como comentei antes, minha pesquisa baseia-se na análise comparativa entre CEU e FDE. Quais você acredita que sejam as maiores diferenças do ponto de vista do projeto arquitetônico e da inserção urbanística destas escolas? Qual sua opinião sobre o projeto programático e arquitetônico da FDE? Em quais aspectos ele se diferencia do projeto das escolas do CEU? O que isso pode expressar a respeito da interpretação sobre o espaço físico escolar por parte das políticas públicas estaduais e municipais?
- 25) Como você observa que têm se dado a relação entre o Estado e as políticas públicas educacionais?

Sobre a escola e a cidade

- 26) Você acredita que estas escolas podem transformar o entorno e a cidade em si? Em que aspectos?
- 27) Qual a importância da escola em se tornar uma “importante referência no bairro”?
- 28) Considerando-se a grande concentração de construções escolares recentes nas regiões periféricas, em sua opinião, quais as demandas e questões que as escolas nessas localizações devem responder, de modo distinto das mais centrais?

Sobre a escola e a função social:

- 29) Em sua opinião, qual o papel da escola na vida desses estudantes? Ser uma escola estadual recente e não escola municipal, por exemplo, faz com que a escola tenha um papel diferenciado?
- 30) Em suas palavras, no que consiste o direito à educação? Como esse direito envolve o espaço escolar? Como o direito à educação relaciona-se ao direito à cidade? Qual a participação da escola para a concretização desse direito?
- 31) Como sua função social enquanto arquiteto (e de sua equipe) se manifesta a partir de tal projeto?

Sobre privatizações, empresariamento:

- 32) Quais transformações você tem observado nos espaços escolares públicos nas últimas décadas, relativas ao sucateamento proposital da educação pública e inserção de lógicas neoliberais na instituição escola?
- 33) Qual sua opinião a respeito do Plano de Reorganização Escolar do Alckmin? Você acredita que se realizado (ou se em processo de realização) este plano traria alterações do ponto de vista dos projetos arquitetônicos e das relações urbanas de futuras escolas? Como ele impactaria a adaptação dos projetos já construídos?
- 34) A arquitetura escolar exerce, em sua opinião, algum papel face a privatização e inserção de lógicas empresariais à educação (LAVAL, 2004)?

Entrevistado E27

Sobre a contratação/ projeto arquitetônico

- 1) Como foi o processo de contratação? A FDE abriu edital para selecionar e contratar um projeto para a escola em questão, a partir da definição do terreno?
- 2) Como o programa escolar foi definido? (imagino que o número de salas de aula/ambientes foi determinado pela FDE, mas houve mais alguma determinação programática?) Qual o grau de liberdade concedido?
- 3) Como projeto relaciona-se com o contexto em que se insere? Como tal contexto (físico, humano, social) foi levado em conta durante o projeto? Vocês analisaram a carência de outros equipamentos públicos da região? Como isso alterou o entendimento/compreensão de projetos de vocês?
- 4) Quais foram as principais dificuldades encontradas no processo de projeto dessa escola?
- 5) Qual a importância adquirida pela praça de acesso ao projeto? Qual a relação que o projeto de vocês para esta escola buscou exercer face ao bairro e à comunidade? Qual a concepção política pedagógica por detrás desta escola? Como esta concepção da parte de vocês relaciona-se ou foi influenciada pelo órgão (FDE) que a implementou?
- 6) Como definiu-se o edifício único às duas escolas (União da Vila Nova III e a União da Vila Nova IV, atuais Escola Paulo Kobayashi e Escola Hélio Helene)? Como se deu o diálogo com o Entrevistado E26? Quais foram as diretrizes principais que assumiram em conjunto?
- 7) Você poderia comentar um pouco, por favor, sobre o que a diferente faixa etária de cada projeto influenciou nas definições projetuais? Como pensaram os pontos de conexão das escolas face a autonomia de cada uma?
- 8) Como você situa esta escola no conjunto da produção arquitetônica do escritório? Como ela foi influenciada pelas experiências em outros projetos?
- 9) Qual a importância da experiência com a FDE ainda na Escola Estadual Galo Branco (São Paulo, SP 1992-1996)? O que ela pode ter influenciado na forma com que projetaram a escola União da Vila Nova e as demais escolas que realizaram o projeto (Escola municipal prados, Guarulhos, SP, 2011; Escola municipal boa vista, Guarulhos, SP, 2011)?
- 10) O que esses muitos projetos escolares contribuíram à sua reflexão sobre o projeto escolar e suas prioridades espaciais, arquitetônicas e urbanísticas?

Sobre manutenção e avaliação pós-ocupação

- 11) Vocês avaliam que o grau de investimento necessário à manutenção desta escola é alto ou baixo? Vocês imaginam que o fato da escola ser bastante vazada acarretaria alguma complicação do ponto de vista da manutenção da escola?
- 12) Vocês visitaram a escola posteriormente à sua execução e/ou após algum tempo após inaugurada? Se sim, o que observaram?

Sobre a FDE

- 13) Qual sua opinião sobre os manuais e recomendações projetuais da FDE?
- 14) O que você pensa a respeito das escolas verticalizadas? O que elas têm de diferente em relação às mais horizontais? E das escolas implantadas em lotes remanescentes de escolas já existentes?
- 15) Como comentei antes, minha pesquisa baseia-se na análise comparativa entre CEU e FDE. Quais você acredita que sejam as maiores diferenças do ponto de vista do projeto arquitetônico e da inserção urbanística destas escolas? Qual sua opinião sobre o projeto programático e arquitetônico da FDE? Em

quais aspectos ele se diferencia do projeto das escolas do CEU? O que isso pode expressar a respeito da interpretação sobre o espaço físico escolar por parte das políticas públicas estaduais e municipais?

16) Como você observa que têm se dado a relação entre o Estado e as políticas públicas educacionais?

Sobre a escola e a cidade

17) Você acredita que estas escolas podem transformar o entorno e a cidade em si? Em que aspectos?

18) Qual a importância da escola em se tornar uma “importante referência no bairro”?

19) Considerando-se a grande concentração de construções escolares recentes nas regiões periféricas, em sua opinião, quais as demandas e questões que as escolas nessas localizações devem responder, de modo distinto das mais centrais?

Sobre a escola e a função social:

20) Em suas palavras, no que consiste o direito à educação? Como esse direito envolve o espaço escolar? Como o direito à educação relaciona-se ao direito à cidade? Qual a participação da escola para a concretização desse direito?

21) Como sua função social enquanto arquiteto (e de sua equipe) se manifesta a partir de tal projeto?

Sobre privatizações, empresariamento:

22) Quais transformações você tem observado nos espaços escolares públicos nas últimas décadas, relativas ao sucateamento proposital da educação pública e inserção de lógicas neoliberais na instituição escola?

23) Qual sua opinião a respeito do Plano de Reorganização Escolar do Alckmin? Você acredita que se realizado (ou se em processo de realização) este plano traria alterações do ponto de vista dos projetos arquitetônicos e das relações urbanas de futuras escolas? Como ele impactaria a adaptação dos projetos já construídos?

24) A arquitetura escolar exerce, em sua opinião, algum papel face a privatização e inserção de lógicas empresariais à educação (LAVAL, 2004)?

Entrevistado E28

A propos du concours /réalisation/construction

- 1) Le projet a-t-il été réalisé par appel d'offres public/concours public? Quelles étaient les spécifications en termes de programme scolaire, de conceptions pédagogiques, de surfaces construites et de budget?
- 2) Quelle liberté avez-vous eu pour proposer des modifications au programme scolaire demandé dans le cadre du concours?
- 3) Quels étaient les critères de sélection du projet? Comment s'est déroulé le processus depuis l'approbation du projet jusqu'à sa construction? Comment s'est passé votre dialogue avec la Société d'aménagement et d'équipement de la région parisienne (SAERP) tout au long de ce processus?
- 4) À votre avis, en quoi ce processus était-il différent dans la mesure où vous répondiez à une entreprise publique locale et non à une agence publique directe ("La force d'Île-de-France Construction Durable, en tant qu'Entreprise Publique Locale (EPL), est de réunir à la fois l'agilité d'une entreprise du secteur privé et les valeurs attachées au secteur public avec notamment des modes de gestion souples et transparents, au service de l'intérêt général")? En termes de réalisation du projet Lycée, êtes-vous d'accord avec cette observation?

À propos du projet

- 5) Comment ce projet a-t-il été conçu par rapport au bâtiment existant?
- 6) Comment le contexte local et les conditions de mise en œuvre ont-ils influencé le projet entrepris? Considérez-vous cette école comme une école périphérique? Si oui, qu'est-ce qui la différencie des écoles du centre, d'un point de vue pédagogique, social et de design architectural et urbain?
- 7) Lorsque je l'ai interviewée, une employée de la SAERP a déclaré que les écoles situées dans des quartiers périphériques devaient attirer les étudiants par l'espace architectural. Qu'en pensez-vous? Pensez-vous également que l'architecture des écoles peut contribuer à attirer d'autres investissements et à développer le quartier en général (c'est le discours principal de certains programmes de construction d'écoles actuels, tels que la modernisation des bâtiments des Collèges en Seine-Saint-Denis)?
- 8) Quelle est l'importance de la socialisation et des espaces conviviaux / récréatifs dans un projet architectural éducatif?
- 9) Quels sont les principaux critères/concepts du projet que vous avez réalisés? Quelle est l'importance des critères de flexibilité et d'adaptabilité aujourd'hui?
- 10) Quelles étaient les principales références de l'architecture scolaire au moment de la conception du lycée? S'agit-il de références d'écoles publiques ou privées? Quelles sont les pays de référence en ce sujet?
- 11) Quelle est l'importance de concevoir des bâtiments scolaires assez uniques, iconiques?
- 12) Quelles sont les principales références de proposition et de diffusion de l'architecture scolaire aujourd'hui? L'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) est-elle l'une d'entre elles?

Fonction sociale de l'architecture

- 13) Quelle est la fonction sociale de l'architecture d'équipements scolaires publics? Et l'architecture en général a-t-elle une fonction sociale? Quelle serait cette fonction?

14) Quel est le rôle de l'architecture scolaire dans les activités pédagogiques et dans l'élaboration de politiques éducatives? Croyez-vous que l'espace architectural et urbain a un impact sur la formation humaine, sociale et professionnelle?

15) Quel devrait être le lien entre l'architecture de l'école et les nouvelles pédagogies?

16) À votre avis quels sont les différences en termes d'espace physique entre les établissements scolaires anciens et les bâtiments scolaires construits ou réhabilités par la Société d'aménagement et d'équipement de la région parisienne (SAERP) à partir de 1993 (société actuellement appelée Île-de-France Construction Durable)?

17) Cette Société attache une grande importance à la question de la durabilité environnementale, inquiétude qui a motivé même changer son nom à " Île-de-France construction durable". Selon vous, quelle est l'importance d'un intérêt durable pour les écoles/collèges/lycées?

18) De nombreuses écoles publiques ont été construites/modernisées grâce à des partenariats public-privé, telles que la plupart des collèges du département de Seine-Saint-Denis à travers le Plan Exceptionnel d'Investissement (PEI) et l'Ambition Collèges 2020. Selon vous, quelle importance ont ces partenariats pour la réalisation de ces travaux? L'avenir du bâtiment de l'école publique est-il indissociable de tels partenariats privés, à votre avis?

19) Nous observons actuellement une stratégie commune à de nombreux pays pour se concentrer sur des programmes/politiques de modernisation et de construction de bâtiments scolaires publics, tels que la France et le Portugal, par exemple. Pourquoi cet intérêt renouvelé dans votre opinion?

20) Quelle est l'importance de l'architecture scolaire dans la compétition éducative entre pays?

Sur le futur

21) Avez-vous visité l'école après son ouverture? Si oui, qu'avez-vous observé? Existe-t-il des problèmes pour maintenir l'espace physique?

22) De nombreux chercheurs et sociologues ont indiqué qu'une relation étroite entre les écoles et les entreprises (par exemple, par le biais de programmes d'éducation entrepreneuriale) constituait une alternative commune aux problèmes actuels de l'éducation. Comment cela influence-t-il les espaces d'enseignement et d'apprentissage?

23) Selon vous quels sont les attributs d'une "école du futur" en termes pédagogiques et architectoniques?

Entrevistado E29

- 1) Quels sont les principaux critères/concepts du projet du Collège Dora Maar que vous avez réalisés? Comment le contexte local (comme la proximité de la Cité du Cinéma) et les conditions de mise en œuvre ont-ils influencé le projet conçu? Considérez-vous cette école comme une école périphérique? Si oui, qu'est-ce qui la différencie des écoles du centre, d'un point de vue pédagogique, social et de design architectural et urbain?
 - 2) Quelles étaient les principales références de l'architecture scolaire au moment de la conception du collège?
 - 3) Des organisations internationales telles que l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) jouent-elles un rôle sur les projets d'architecture scolaire?
 - 4) Quelles étaient les spécifications en termes de programme scolaire, de conceptions pédagogiques, de surfaces construites et de budget au moment d'appel d'offres public?
 - 5) Quels étaient les critères de sélection du projet? Comment s'est déroulé le processus depuis l'approbation du projet jusqu'à sa construction? Comment s'est passé votre dialogue avec le Conseil Départemental de la Seine-Saint-Denis (avec les employés du Plan Exceptionnel d'Investissement-PEI et l'Ambition Collèges 2020) et avec Eiffage tout au long de ce processus?
 - 6) Pensez-vous que l'architecture des écoles peut contribuer à développer le quartier en général?
 - 7) Quelle est l'importance de la socialisation et des espaces conviviaux / récréatifs dans un projet architectural éducatif? Quelle est l'importance des critères de flexibilité, d'adaptabilité et de durabilité environnementale dans la construction aujourd'hui?
 - 8) Quelle est la fonction sociale de l'architecture d'équipements scolaires publics?
 - 9) Quel est le rôle de l'architecture scolaire dans les activités pédagogiques et dans l'élaboration de politiques éducatives? Croyez-vous que l'espace architectural et urbain a un impact sur la formation humaine, sociale et professionnelle? Quel devrait être le lien entre l'architecture de l'école et les nouvelles pédagogies?
 - 10) À votre avis quels sont les différences en termes d'espace physique entre les établissements scolaires anciens et les bâtiments scolaires publics (collèges et lycées) construits ou réhabilités en Île-de-France au cours des deux dernières décennies ?
 - 11) Selon vous quels sont les attributs d'une "école du futur" en termes pédagogiques et architectoniques?
-
- 12) À votre avis, en quoi le processus de conception et de construction de ce collège est-il différent puisqu'il s'agit d'un partenariat public-privé?
 - 13) Quelle importance accordez-vous au Plan Exceptionnel d'Investissement PEI et l'Ambition Collèges 2020 au développement urbain du département de Seine-Saint-Denis?

Entrevistado E30 | Fabrice Bardet

- 1) Dans vos mots, qu'est-ce que le droit à l'éducation? Comment la politique éducative et le bâtiment scolaire manifestent ce droit? Quel était (au passé) et quel est le rôle de l'État néolibéral dans la garantie de ce droit en France?
- 2) À votre avis qui est destiné à l'éducation publique en France aujourd'hui?
- 3) Quelle est l'importance de l'éducation aujourd'hui? Les objectifs de l'école ont-ils changé au cours des dernières décennies, en considérant l'entreprise comme l'idéal normatif de l'école référençant les études de Laval (surtout *"L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public"*) (2003)?
- 4) Que pensez-vous des évaluations internationales comme PISA? Qu'est-ce que l'introduction d'indicateurs de performance dans les systèmes éducatifs du monde entier indique sur les politiques d'éducation publique de l'éducation de base?
- 5) La question suivante concerne principalement ses analyses des contributions d'Alain Desrosières à la compréhension du fait que les relations entre types d'états, politiques économiques, modes d'intervention et statistiques sont fondamentales, car toute modification de l'un de ces domaines se répercutant dans les autres. Comment jugez-vous la profusion d'analyses diagnostiques des systèmes éducatifs publics à partir de l'avancement de l'état néolibéral et de la constitution d'un marché de l'éducation en tant que politique économique?
- 6) Selon la même logique, quelle est votre opinion sur la profusion de sociétés de conseil et de partenariats éducatifs établis au cours des dernières décennies en France et en autres pays (entre organisations, universités, entreprises et autres)?
- 7) Comment qualifieriez-vous le marché de l'enseignement (aux niveaux primaire, secondaire et tertiaire) actuellement en France et ses relations avec l'étranger?
- 8) Quel est votre opinion sur la Réforme du Lycée? À votre avis, existe-t-il un lien entre cette réforme et d'autres lois et actions récentes en matière de politique éducative, comme, par exemple, le *"Plan Étudiants"* (2017) et la loi ORE *"Orientation et réussite des étudiants"* (2018) ?
- 9) À votre avis, quel rapport entre le marché scolaire et des programmes tels que *"Développer L'offre scolaire internationale dans la Région Île-de-France: Un Plan ambitieux au service de l'éducation et de l'attractivité"* ?
- 10) Selon vous quels sont les attributs d'une *"école du futur"*, selon la logique néolibérale, en termes pédagogiques et architectoniques?
- 11) Comment la politique de L'Organisation de coopération et de développement économiques (l'OCDE) en matière de production de statistiques et de rapports mondiaux sur l'éducation a-t-elle réverbéré et influencé les politiques sociales en France? Et dans le monde? Quelle est la raison de cette « préoccupation » croissante avec l'éducation mondiale dans les dernières décennies ?
- 12) En quoi les différents programmes et actions de l'OCDE et d'autres organisations supranationales vis-à-vis des pays membres diffèrent-ils de ceux destinés aux pays du Sud, en particulier d'Amérique latine? Pensez-vous que cela a à voir avec le rôle de l'Amérique latine dans la division internationale du travail et le marché mondial de l'éducation?
- 13) A votre avis, des investissements massifs dans l'éducation et dans la structure physique de l'école - Claude Allegre même déclaré que l'éducation deviendrait le "grand marché du XXIe siècle" (LAVAL, 2004, p.4) - était liée à la « valeur actuelle nette » en tant que statistique hégémonique de l'état néolibéral?

Entrevistado E31 | Christian Laval

- 1) Dans votre livre “L’école n’est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l’assaut de l’enseignement public” (2003) vous avez défini l’école néolibérale comme “[...] un certain modèle scolaire qui considère l’éducation comme un bien essentiellement privé et dont la valeur est essentiellement économique”(LAVAL, 2004, p.XI e XII). Dans quelles directions observez-vous l’approfondissement et la diffusion d’un tel modèle scolaire dans le contexte français dans les années qui ont suivi la publication de son livre? Et en termes mondiaux?
- 2) Quelles différences voyez-vous dans la diffusion et le développement d’une telle conception de l’école aux différents niveaux de l’enseignement public français (primaire, secondaire, supérieur)?
- 3) Comment la Loi ORE et le Parcousoup express-t-ils un façon actuel de concurrence entre universités et du avancement de l'entrepreneuriat éducatif en France?
- 4) Dans le contexte français, comment les politiques éducatives néolibérales récentes se combinent-elles avec d'autres politiques néolibérales?
- 5) Comment l'adoption de l'entreprise en tant qu'idéal normatif de l'école se a manifesté? Comment introduit-t-elle la logique du marché dans les écoles publiques d'éducation nationale? Quel est le rôle des sociétés de conseil et des organisations internationales dans la diffusion de cette logique?
- 6) Quelle est l'influence de l'OCDE sur le champ éducatif français aujourd'hui? Quelle est la différence d'influence et de pouvoir éducatifs d'une telle organisation par rapport à d'autres organisations telles que la Banque Mondiale et la Commission Européenne?
- 7) En étudiant l’OCDE dans le cadre de mes recherches, j’ai constaté une forte influence de cette organisation également dans le domaine de l’architecture scolaire depuis 1972 avec le “Programme pour la construction en éducation (PEB OCDE)”. Pensez-vous que ce fort intérêt pour le domaine de l'architecture scolaire réside dans ce que Foucault a identifié comme le pouvoir de capitalisation du temps des disciplines liées à l'espace? Comme l'a commenté Dardot lors de la réunion de GENA du 21 octobre sur la nécessité d'une homogénéisation culturelle pour l'exploitation capitaliste néolibérale, pensez-vous que le pouvoir de l'OCDE dans le domaine de l'éducation (en termes pédagogiques et architecturaux) réside dans ce même stratégie?
- 8) Quelle est la place de l'Amérique latine dans la constitution d'un marché mondial de l'éducation? Cet rôle a-t-il un rapport avec la place de l'Amérique latine dans la division internationale du travail ?
- 9) Comment analysez-vous les transformations en cours dans le domaine des politiques sociales et en particulier des politiques éducatives au Brésil? Qu'envisagez-vous dans un proche avenir compte tenu du gouvernement actuel? Comment associez-vous le scénario brésilien aux changements, transformations en cours en France et dans d’autres pays?
- 10) Si l’école publique actuelle exprime de plus en plus une avancée néolibérale en matière d’éducation, quel est le droit à l’éducation aujourd'hui?

Entrevistado E32 | Roser Cussó

- 1) À votre avis, quel est le rôle d'organisations comme l'OCDE dans le champ de l'éducation ? Pourquoi l'intérêt croissant de ces organisations, composées principalement de pays du Nord, par les pays du Sud global ? Quel serait le rôle de l'Amérique latine sur le marché international de l'éducation?
- 2) Comment la diffusion des enquêtes internationales telles que PISA, TALIS et LEEP insèrent-elles une logique de comparaison entre écoles, académies et pays ? Quel serait l'intérêt d'investir dans les enquêtes et les statistiques sur les espaces éducatifs / l'architecture scolaire ?
- 3) Pensez-vous que ces organisations peuvent être considérées comme "*think tanks*" des politiques éducatives néolibérales ?
- 4) En quoi l'association des écoles aux entreprises et la diffusion des programmes d'entrepreneuriat dans les écoles, comme le montrent Laval et Lucie Tanguy, sont-elles compatibles et harmonisées avec le rôle de ces organisations supranationales?
- 5) Les discours des soi-disant "nouvelles pédagogies" peuvent-ils être utilisés par des organisations dans le but d'obtenir le soutien d'autres agents qui travaillent dans l'école, comme les enseignants?
- 6) Pensez-vous que l'interprétation de l'action de l'OCDE comme un discours qui est dans l'ordre de la loi et qui produit du pouvoir, en référence à Foucault, aide à comprendre le rôle idéologique et de pouvoir de cette organisation ?

APÊNDICE E | Oficinas propostas no CEU Pimentas e na Escola Estadual Louis Braille

Conversou-se com a direção/coordenação das duas instituições escolares e propôs-se um conjunto de atividades a serem realizadas, durante uma semana (10-15 de junho de 2019), com alunos (uma ou duas turmas de alunos definidas pela equipe de direção e coordenação pedagógica), com professores (foi cedido parte do tempo de reunião/formação dos professores naquela semana para realização de tal atividade), e com representantes da comunidade do entorno (pais, familiares de alunos, frequentadores do espaço educacional/cultural/lazer, no caso do CEU). Solicitou-se aprovação da equipe de direção e coordenação dos dois estabelecimentos e estas solicitaram as autorizações dos superiores correspondentes (Supervisor e Dirigente de Ensino no caso da Escola Estadual e para direção do Escola 360¹⁰⁰⁷ no caso do CEU Pimentas). Foi aprovado o seguinte cronograma de atividades (Figura 247 e Figura 248) para os respectivos estabelecimentos de ensino.

Figura 247 | Cronograma de atividades propostas pela pesquisadora à direção da EE Louis Braille

Escola Estadual Louis Braille

	10 de junho (segunda-feira)	11 de junho (terça-feira)	12 de junho (quarta-feira)	13 de junho (quinta-feira)
MANHÃ			A ESCOLA E O BAIRRO/ A ESCOLA E A CIDADE: Dinâmica a partir de imagem aérea do entorno urbano; Importância da educação para pessoas do bairro O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA MEU FUTURO: Dinâmica com os alunos a partir de suas respostas à pergunta "Como você imagina sua vida depois da escola?"	
PERÍODO DE ALMOÇO	Atividade com os alunos de uma classe do 9º ano (13h50h-15h20) Atividade com os alunos de uma classe do 3º ano do Ensino Médio (09h50-11h30) Atividade com os professores, ATPC, 13h-15h30 Atividade com os pais da turma do 9º com o qual realizaremos as atividades, somados, se houver interesse à outros participantes da comunidade do entorno (até 30 pessoas no máximo)		O PAPEL DA EDUCAÇÃO ENTRE GERAÇÕES E A ESCOLA DO FUTURO -Discussão coletiva a respeito da escola (de seu espaço arquitetônico e das atividades pedagógicas, sociais, culturais) e do papel da educação na atualidade e no futuro a partir das experiências pessoais dos participantes em relação à escola e à importância ou não da educação em suas vidas e na de seus filhos.	
TARDE	CARTILHA DA CIDADE -Jogo "Agentes urbanos e a cidade participativa" do Grupo de Pesquisa e Extensão Cartilha da Cidade	A ESCOLA E O BAIRRO/ A ESCOLA E A CIDADE - Dinâmica a partir de imagem aérea do entorno urbano	O PROJETO ARQUITETÔNICO DA ESCOLA/CEU E SUAS APROPRIAÇÕES: Atividade a partir de imagens do projeto da escola e das modificações que já ocorreram. O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA MEU FUTURO: Dinâmica com os alunos a partir de suas respostas à pergunta "Como você imagina sua vida de estudante daqui para a frente?"	O PAPEL DA EDUCAÇÃO NOS DIAS DE HOJE E A POLÍTICA EDUCACIONAL - Debate a partir de leitura de texto do livro de Christian Laval -Questionário com os professores CARTILHA DA CIDADE (apresentação sobre o trabalho do grupo de pesquisa e extensão e a metodologia do jogo sobre a cidade)

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

¹⁰⁰⁷ Programa intersecretarial da Prefeitura Guarulhos responsável por gerir a cessão do espaço dos CEU e escolas municipais para realização de atividades diversas.

Figura 248 | Cronograma de atividades propostas pela pesquisadora à direção da EPG Prof. Jeanete Beauchamp e à coordenação do CEU Pimentas

Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp | CEU Pimentas

	10 de junho (segunda-feira)	11 de junho (terça-feira)	12 de junho (quarta-feira)	13 de junho (quinta-feira)	14 de junho (sexta-feira)	15 de junho (sábado)
MANHÃ	CARTILHA DA CIDADE -Jogo "Agentes urbanos e a cidade participativa" do Grupo de Pesquisa e Extensão Cartilha da Cidade	A ESCOLA E O BAIRRO/ A ESCOLA E A CIDADE - Dinâmica a partir de imagem aérea do entorno urbano	Sem atividades	O PROJETO ARQUITETÔNICO DA ESCOLA/CEU E SUAS APROPRIAÇÕES: Atividade a partir de imagens do projeto da escola e das modificações que já ocorreram O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA MEU FUTURO: Dinâmica com os alunos a partir de suas respostas à pergunta "Como você imagina sua vida de estudante daqui para a frente?"	Sem atividades	O PAPEL DA EDUCAÇÃO ENTRE GERAÇÕES E A ESCOLA DO FUTURO Discussão coletiva a respeito da escola (de seu espaço arquitetônico e das atividades pedagógicas, sociais, culturais) e do papel da educação na atualidade e no futuro a partir das experiências pessoais dos participantes em relação à escola e à importância ou não da educação em suas vidas e na de seus filhos.
PERÍODO DE ALMOÇO	CARTILHA DA CIDADE (apresentação sobre o trabalho do grupo de pesquisa e extensão e a metodologia do jogo sobre a cidade)	O PAPEL DA EDUCAÇÃO NOS DIAS DE HOJE E A POLÍTICA EDUCACIONAL - Debate a partir de leitura de texto do livro de Christian Laval -Questionário com os professores		Atividade com a turma do 5º ano B da Escola, das 09h40-11h10 Atividade com os professores durante Hora Atividade, 12h-13h Atividade com a comunidade do entorno e/ou demais usuários do CEU, 10h-11h30		

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

ATIVIDADE I: O bairro e a cidade

Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp (CEU Pimentas)

A primeira atividade na Escola Municipal foi realizada em conjunto com a Cartilha da Cidade, por meio do jogo "Agentes Urbanos e a Cidade Participativa", desenvolvido pelo grupo¹⁰⁰⁸. Neste jogo são abordados problemas de uma cidade imaginária, espacializados por meio de uma maquete, a fim de problematizar a cidade como território de disputas de interesses de diversos agentes, dentre os quais os grupos de participantes são divididos (BUZZAR *et al.*, 2018, On-line). Os grupos então discutem a situação-problema a fim de realizar propostas de resolução da problemática levantada, debatendo interesses diversos e refletindo como estes impactam ao bem coletivo da cidade. Pelas cores dos blocos da maquete identificam-se os diferentes usos do solo atribuídos, como habitação, comércio, serviços, equipamentos de educação, equipamentos de saúde, edifícios culturais/esportivos, edifícios da administração pública, edifícios religiosos. A fim de auxiliar o debate, são apresentadas cartas-pistas, que indicam o posicionamento de alguns agentes e auxiliam possíveis resoluções do problema urbano apresentado.

Foi apresentada uma situação-problema¹⁰⁰⁹ que os alunos, divididos em grupos de

¹⁰⁰⁸ A oficina foi influenciada pelo jogo "World Peace Game", desenvolvido pelo professor norte-americano John Hunter, no qual seus alunos devem debater problemas mundiais em prol do bem comum.

¹⁰⁰⁹ "A cidade 'Rios Perenes' é uma cidade com muitos problemas, assim como os que vivenciamos no cotidiano. Para resolução desses problemas, diversos agentes da cidade participam das discussões e defendem os interesses dos grupos que representam, porém muitas vezes, as soluções encontradas favorecem interesses particulares e não coletivos, como esperado. A cidade "Rios Perenes" teve sua origem nas margens do Rio Redinha, hoje área central da cidade, caracterizada como uma área com muitos comércios, serviços e habitações, além de abrigar a maior parte dos edifícios institucionais da cidade. Na região central há um grande parque, além de várias escolas, hospital, biblioteca pública, museu e teatro municipal. Porém a maior parte da população da cidade vive fora do centro, pois a área central é mais cara de se viver. Do outro lado da cidade, bem longe do centro da cidade de Rios Perenes, nos

agentes urbanos (definidos como sendo grupos relacionados ao problema trabalhado), deveriam discutir. Esta situação trazia à tona algumas das problemáticas locais observadas pela pesquisadora, no que diz respeito à escola e ao bairro. Retomava-se a histórica ocupação do Pimentas por classes sociais menos abastadas, associadas à ocupação predominantemente industrial do distrito e sua acelerada transformação nas últimas décadas, com a realização de importantes equipamentos públicos no bairro, como o Hospital Municipal Pimentas Bonsucesso, campus da UNIFESP, o CEU Pimentas, o Terminal Urbano Pimentas, inúmeros conjuntos habitacionais de interesse social (por volta de 1000 unidades entregues em cerca de 3 anos). Entretanto a situação foi descrita como sendo de uma cidade imaginária (representada por uma maquete também genérica) e, portanto, não foram apresentados nomes verdadeiros de equipamentos públicos¹⁰¹⁰ pois desejava-se observar se os alunos identificariam semelhanças da situação-problema apresentada com aspectos da realidade local. Propunha-se ao debate o destino de uma grande área livre do bairro, em disputa por interesses distintos: muitas famílias (representadas por “mães do bairro” a fim de expressar os distintos destinos de gênero associados aos destinos de classe) demandam a construção de uma creche na área, devido à grande demanda por vagas no bairro, enquanto outros moradores desejam que seja construída uma Área de Esportes e Lazer, pública, para permitir mais opções de lazer para crianças e jovens. Para fomentar o debate foram apresentadas algumas cartas-dicas, em que alguns agentes manifestavam seu posicionamento a respeito da problemática apresentada¹⁰¹¹.

últimos 20 anos houve um aumento da ocupação por classes sociais de menor renda gerando áreas como o Bairro das Andorinhas. Uma região originalmente com pouca infraestrutura e equipamentos públicos. Entretanto, foram construídos no bairro, nesse período, alguns equipamentos de grande importância para a região, como um Hospital, uma Universidade, um Centro de Cultura e Esportes (que divide espaço com uma Escola Municipal) e um Terminal de ônibus urbano. Além disso, os grandes espaços livres que havia na região foram ocupados recentemente com muitos conjuntos habitacionais, em sua maioria conjuntos de habitação de interesse social. Nos últimos anos mais de 1000 famílias mudaram para estes conjuntos habitacionais. Os agentes da cidade estão discutindo se o bairro tem equipamentos públicos suficientes após o grande aumento dos conjuntos habitacionais e da população no bairro. Há uma grande área livre que está em disputa após esse grande crescimento da população do bairro: muitas mães do bairro querem que construam uma creche nesta área (pois falta vaga em creche na região); outras pessoas do bairro querem que seja construída uma Área de Esportes e Lazer, pública, para permitir mais opções de lazer para crianças e jovens. O que os agentes da cidade vão escolher fazer? Creche ou um Centro Esportivo e Cultural com quadras, piscinas e atividades de lazer?”

¹⁰¹⁰ Os equipamentos existentes foram assim descritos: “[...] um Hospital, uma Universidade, um Centro de Cultura e Esportes (que divide espaço com uma Escola Municipal) e um Terminal de ônibus urbano”.

¹⁰¹¹ As cartas-dicas apresentadas foram as seguintes: “Um grupo de professores da Escola Municipal que fica dentro do Centro de Esportes e Cultura acredita que este espaço é pouco utilizado pela comunidade e estão fazendo uma campanha para que as pessoas do bairro usam mais este espaço, assim como ajudem a cuidar dele para que ele possa ser aberto não apenas às crianças que estudam na Escola dentro dele”; “O Prefeito percebeu que com a inauguração dos novos conjuntos habitacionais a região não tem mais creche suficiente para todas as crianças. Ele acredita que é urgente a construção de uma nova creche”; “A Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e lazer afirma que foi liberada verba/dinheiro para construção de uma nova creche no bairro. O bairro atualmente tem pouquíssimas creches, o que impede que muitas mães consigam trabalho (pois têm que ficar cuidando de seus filhos)”; “A Universidade tem em seu espaço um teatro que é usado para muitas atividades abertas a toda a população e acreditam que o Centro de Esportes e Lazer que já existe também poderia ser mais aberto à população. A Universidade também afirma que é um espaço público e que por isso a população pode usar seus espaços livres, sua pracinha e sua biblioteca”; “Os moradores dos novos conjuntos habitacionais, em especial as mães, reclamam da falta de creche, o que as impede de trabalhar fora de casa. Mas também gostariam de mais espaços de lazer”; “Há alguns empreendedores imobiliários que querem construir uma área de lazer com quadras, piscina e salas de dança e música na região, porém cobrarão uma pequena mensalidade para que utilizem esse espaço”.

Figura 249 | 1ª Atividade na EPG Prof. Jeanete Beauchamp

Fonte: Acervo Grupo de Pesquisa Cartilha da Cidade (2019).

A respeito desta atividade destaca-se que o grupo de alunos representante das mães do bairro desenvolveu sua argumentação a partir da necessidade de trabalhar e que, portanto, era muito importante que a creche fosse construída, sobretudo nessa região que carecia desse equipamento (os alunos rapidamente “leram” a maquete a partir de seus usos e identificaram as regiões mais carentes dos equipamentos de educação), para facilitar os deslocamentos que as mães deveriam fazer entre casa - creche - trabalho. Quando todos os agentes concordaram em realizar a creche, se opuseram à construção no terreno livre apresentado pois estava próximo de um rio (há próximo ao CEU Pimentas um córrego, região que já sofreu alagamentos). Depois cogitaram construir um muro que separasse a escola do córrego ou tamponar o córrego, questões que foram debatidas com o Grupo de Pesquisa e Extensão.

Quanto ao local da creche, um grupo de alunos sugeriu que fosse implantada próximo da Universidade e da escola com quadra de esportes existentes, para compartilhar desses espaços, enquanto outro preferia fazer a creche em uma área de parque, para as crianças poderem brincar na área verde de lazer. O grupo de alunos que representava os moradores, em conjunto com a Secretaria, então defendeu a construção próximo aos equipamentos educacionais existentes, pois também facilitava o acesso ao Terminal de ônibus, em frente.

Quando conversaram sobre a realização de um centro esportivo/cultural os alunos propuseram cobrar uma mensalidade do uso do centro, proposta que o grupo de moradores do bairro inicialmente julgou correto, até se oporem. Esse aspecto foi interessante pois pareciam ter dificuldade em associar um espaço de cultura e lazer que funcionasse bem sendo público e gratuito.

Durante a atividade o grupo de moradores criticou o grupo que representava os empreendedores imobiliários, dizendo que eles investiam muito mais na “cidade” do que “fora”, no sentido de que investem mais no centro urbano que já concentra grande parte da infraestrutura e dos equipamentos urbanos do que nas periferias. Comentaram inclusive sua percepção de que havia poucos equipamentos de saúde. Durante o jogo o grupo dos empreendedores se manifestou sugerindo, por exemplo, a construção de banco, de aeroporto,

entre outros, aos quais os demais grupos se opuseram.

Ao fim da atividade os agentes concordaram com a construção da creche próxima à Universidade e à Escola existente e também trabalharam na qualificação do espaço de parque próximo ao rio, propondo mobiliário urbano (bancos, iluminação pública, lixeiras), maior arborização e faixas de pedestre (nas travessias entre os equipamentos educacionais, o parque e as quadras ocupadas por habitações, adjacentes) (Figura 250). Em outras áreas da cidade, em terrenos mais próximos do centro e identificados com maior quantidade de “cifrões” (na tentativa de representar a valorização urbana diferenciada), os empreendedores construíram uma grande torre de serviços (Figura 251) e também edifícios de comércio, serviços e de uso misto.

A questão do Centro de Esportes e Cultura, dentro do qual situa-se a Escola Municipal da situação-problema, que não é amplamente utilizado pela população mantendo-se fechado durante o período escolar (exceto para aulas/oficinas programadas) não foi identificado pelos alunos como uma situação similar à que ocorre no CEU Pimentas, dentro do qual estudam, mas que não estabelecem franca relação com o CEU (distanciando-se da proposta originária dos Centros Educacionais Unificados). Na dinâmica, os alunos decidiram por construir, em um terreno próximo ao Centro de Esportes e Cultura existente um outro edifício destinado ao mesmo uso.

Figura 250 | Intervenções propostas pelos alunos no bairro periférico da cidade imaginária

Fonte: Acervo Grupo de Pesquisa Cartilha da Cidade (2019). Observar os blocos azuis na parte superior da foto, representando os equipamentos de educação existentes, Universidade e Escola, e o equipamento construído, a

creche.

Figura 251 | Grande torre de serviços proposta pelos alunos em um terreno livre próximo do centro

Fonte: Acervo Grupo de Pesquisa Cartilha da Cidade (2019).

A atividade foi interessante por permitir observar como os alunos “liam” a relação da escola com o bairro e do bairro com a cidade, identificando que o bairro “periférico” é dotado de menor infraestrutura (em relação ao centro) e carece de muitos equipamentos públicos, expressando o desejo de que houvessem mais equipamentos de cultura e lazer no bairro, embora ficassem em dúvida se estes deveriam ou não ser públicos e gratuitos. Além disso, sinalizaram que a situação do bairro (e do imaginário¹⁰¹² público em geral) para com os corpos d’água é problemática.

Escola Estadual Louis Braille

Semelhante atividade foi realizada com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Louis Braille, embora apresentando uma situação-problema que mais se relacionasse com o contexto da escola e seu entorno imediato¹⁰¹³. Nesta situação buscou-se

¹⁰¹² Os alunos em suas falas e propostas também expressaram um imaginário negativo a respeito de alguns agentes, associando os Empreendedores Imobiliários a oportunidades de lucro e o Prefeito a ações corruptas.

¹⁰¹³ A cidade “Rios Perenes” é uma cidade com muitos problemas, assim como os que vivenciamos no cotidiano. Para resolução desses problemas, diversos agentes da cidade participam das discussões e defendem os interesses dos grupos que representam, porém muitas vezes, as soluções encontradas favorecem interesses particulares e não coletivos, como esperado. A cidade “Rios Perenes” teve sua origem nas margens do Rio Redinha, hoje área central da cidade, caracterizada como uma área com muitos comércios, serviços e habitações, além de abrigar a maior parte dos edifícios institucionais da cidade. Na região central há um grande parque público, além de várias escolas, hospital, biblioteca pública, museu e teatro municipal. Porém a maior parte da população da cidade vive fora do centro, pois a região central tem um custo de vida mais alto. Do outro lado da cidade, bem longe do centro da cidade Rios Perenes, nos últimos 20 anos houve um aumento da ocupação por classes sociais de menor renda, consolidando áreas como o Bairro das Andorinhas. Uma região historicamente com pouca infraestrutura e equipamentos públicos. Além disso, os grandes espaços livres que haviam na região foram ocupados recentemente com muitos conjuntos habitacionais, em sua maioria condomínios de edifícios residenciais de classe média. Nesse bairro havia uma Escola Estadual de ensino fundamental e ensino médio que não conseguia atender toda a população em idade escolar, portanto dividiram o terreno dessa escola para construir uma outra escola, para a mesma faixa etária. Esta outra escola estadual também fazia parte de um programa do governo do Estado que permitia que ela abrisse aos finais de semana à comunidade do entorno. Para isso o governo dava bolsas a alguns estudantes de faculdade, para que eles pagassem seus estudos em Faculdades particulares em troca de ajudarem nas atividades da escola aos finais de semana. Porém, este ano o programa estadual foi reduzido e a escola teve que deixar de abrir aos finais de semana. O Governador afirmou que a crise econômica que impediu que o programa continuasse a ser realizado nessa escola. Agora muitos agentes da cidade estão conversando sobre como propiciar/gerar esporte e lazer no bairro, já que a escola era muito

problematizar a relação da Escola Estadual Louis Braille com a escola contígua, Escola Estadual Pedro Morcelli (destinada ao mesmo nível de ensino, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, mas que devido à grande demanda por vagas escolares do bairro teve parte de seu terreno utilizado para a construção de uma segunda escola, a Louis Braille). Além disso, abordou-se a redução, no ano de 2019, do Programa Escola da Família, justificada por motivos orçamentários, Programa do qual a Escola Louis Braille foi suspensa. O entorno imediato das duas escolas é ocupado quase que exclusivamente por habitações e pequenos comércios, contando apenas com uma pequena pracinha como possibilidade de espaço público de lazer, sendo que anteriormente a cessão do espaço escolar da Louis Braille (a quadra, algumas salas para atividades) aos finais de semana era de grande importância.

Antes da atividade começar foi interessante observar alguns professores e membros da coordenação e direção olhando a maquete e “lendo” o contexto urbano apresentado. Viram uma grande extensão vegetada e compreenderam ser o parque, afirmando na sequência que gostariam de morar perto dessa área verde. Logo perceberam a existência de “cifrões” na maquete, expressando a diferencial valorização de terras na cidade, e então comentaram que não poderiam morar aí, pois era a área dos “ricos”, enquanto que a área dos “pobres” era muito afastada, na outra extremidade da maquete.

A situação-problema apresentada aos alunos colocava o dilema de como propiciar espaços de esporte e lazer no bairro após o fechamento da escola aos finais de semana, somado à informação de que um empreendedor queria construir um Shopping Center em um dos únicos terrenos livres do bairro, próximo a um corpo d’água. Este terreno, na história da cidade imaginária, já havia sido demandado pelos moradores para a construção de um Centro de Esportes e Cultura para o bairro.

Os alunos rapidamente interpretaram que a situação descrita era análoga à da escola e que a descrição do bairro se assemelhava ao entorno urbano da mesma. Olhando a maquete comentaram que para ser ainda mais parecido com o bairro precisava ter mais “igrejas” e reconheceram a carência de espaços e equipamentos de lazer, esporte e cultura na localidade (e também na região da maquete que representava tal bairro¹⁰¹⁴). Muitos alunos moravam nos conjuntos de habitação social do entorno, que eles denominavam “predinhos”, tendo reconhecido as semelhanças entre os condomínios habitacionais fechados de baixo gabarito e grande ocupação do solo com os condomínios em que moravam.

Um aluno do grupo da Prefeitura começou sua fala afirmando que eram eles que mandavam na cidade, colocando então sua proposta de criar um shopping e com o dinheiro “arrecadado” construir uma escola, um hospital (rapidamente perceberam a carência de equipamentos públicos de saúde no bairro) e uma delegacia, “pois se o local não tem segurança, tem delegacia e vai ter segurança”.

bem aproveitada pela população do entorno enquanto local de esporte e lazer. Em paralelo, um empreendedor deseja comprar um dos únicos terrenos ainda livres do bairro para construir um grande Shopping Center bem próximo de um riozinho. Esse riozinho tem pouca vegetação ao redor dele e os moradores sonhavam com a construção de um Centro de Esportes e Cultura para o bairro.

¹⁰¹⁴ Uma aluna comentou que o bairro das Andorinhas, da cidade imaginária, parecia interior, ao que o professor que acompanhava a atividade replicou negando e afirmando, mordaz: “é como se fosse esquecido mesmo”.

Figura 252 | 1ª Atividade na EE Louis Braille

Fonte: Acervo Grupo de Pesquisa Cartilha da Cidade (2019).

Figura 253 | 1ª Atividade na EE Louis Braille

Fonte: Acervo Grupo de Pesquisa Cartilha da Cidade (2019).

No decorrer da atividade decidiram construir um posto de saúde em um terreno demarcado como público, no bairro periférico, assim como o Centro de Esportes e Cultura colocado pela situação-problema. Como observaram que próximo à área mais central da cidade havia um terreno de propriedade do Empreendedor Imobiliário, optaram por construir o

shopping neste, interligando-o ao bairro por meio de linha de ônibus (observar fita azul na Figura 254). Os alunos também propuseram uma ciclovía (observar fita vermelha), que interliga o bairro até o shopping proposto e continua até um centro comercial já existente na área central.

Figura 254 | Alterações realizadas na maquete da cidade imaginária pelos alunos da EE Louis Braille

Fonte: Acervo Grupo de Pesquisa Cartilha da Cidade (2019). Observar no centro da imagem um edifício branco, que representa o Centro de Esportes e Cultura proposto pelos alunos, em conjunto com outros mobiliários urbanos na região de parque próxima ao rio. Em fita azul, demarcação da proposta de interligação da cidade por corredor de ônibus.

Figura 255 | Alterações realizadas na maquete da cidade imaginária pelos alunos da EE Louis Braille

Fonte: Acervo Grupo de Pesquisa Cartilha da Cidade (2019). Na lateral direita da foto observar grande bloco laranja, representando a proposta dos alunos de construção de um shopping. Interligam-se no shopping a ciclovía (fita vermelha) e a linha de transporte público, ônibus (fita azul) propostas pelos alunos.

Embora as duas escolas nas quais o jogo da Cartilha da Cidade foi realizado localizarem-se próximas (distan 1,6km), no mesmo distrito do Pimentas, o entorno imediato das duas são muito distintos. Infere-se que o CEU Pimentas, por localizar-se próximo à Estrada Juscelino Kubitschek de Oliveira, estrutura viária de maior importância na região, que abriga o Terminal Urbano Pimentas e a maior parte dos estabelecimentos de comércio e serviços, acabava por dispor de uma situação urbana privilegiada. Já a Louis Braille localizava-se nos meandros do bairro, em uma rua de menor fluxo de veículos e de pessoas, ocupada quase que inteiramente por habitações. No relato dos alunos da Louis Braille, a aguda percepção de insegurança no entorno imediato da escola foi visível, como manifestado pela sugestão, após um primeiro olhar

sobre a praça existente, de que deveria ser construída uma delegacia de polícia na praça, expressando a impossibilidade de concepção de uma praça pública segura, sem dispositivos de controle e policiamento. As questões da insegurança e do tráfico foram mencionadas em diversos momentos da atividade, assim como das demais atividades realizadas nos dias seguintes.

ATIVIDADE 2: A escola e o bairro

Nos demais dias as atividades foram realizadas apenas pela pesquisadora, sem a presença do grupo da Cartilha da Cidade. No segundo dia de atividade buscou-se abordar a relação da escola com o bairro e da escola com a cidade, a partir de imagens aéreas do entorno urbano das escolas. Inicialmente foi apresentado aos alunos uma grande imagem aérea que abarcava o entorno urbano das duas escolas, contando um raio de 2km¹⁰¹⁵. Nesta imagem foram demarcados por cores e por distinção de formas geométricas (diferenciando os estabelecimentos públicos, privados, e de diferentes tipos de atendimento e porte de atendimento) os principais equipamentos de saúde, de educação, grandes conjuntos habitacionais fechados, indústrias, comércios e serviços de grande porte, praças, campinhos de futebol. Os alunos se reuniram em torno da imagem impressa em cartaz de grande dimensão e tentaram identificar a escola, demais pontos/equipamentos conhecidos e também a rua em que moravam ou a própria casa. Foi solicitado que comentassem sobre a infraestrutura do local, se eles achavam que havia demanda por outros equipamentos.

¹⁰¹⁵ Raio de atendimento de escola da rede pública, adotado pelo CGEB da Secretaria da Educação, entre o endereço de moradia e o estabelecimento escolar (sejam escolas rurais ou urbanas, e independentemente da faixa etária).

Figura 256 | Imagem área do entorno das duas escolas com demarcação de equipamentos e edifícios/conjuntos edificadoss de referência

Fonte: Elaborada pela autora (2019) a partir de imagem do Google Earth. Observar sutis círculos laranja e vermelho, representando o raio de 2km em torno de cada escola analisada.

Os alunos foram então divididos em grupos e cada grupo recebeu uma ampliação da imagem área em relação à escola que frequentam (ampliação que abarcava o entorno urbano em um raio de aproximadamente 800m, tendo a escola como centro da circunferência). Deveriam identificar a escola e suas próprias casas, marcando-as com adesivos. Depois foi proposto que marcassem o caminho de casa até a escola. Muitos alunos identificaram que sua casa não estava neste mapa aproximado, apenas no mapa maior, indicando, neste caso, o caminho que faziam até os limites do mapa, na direção de suas casas.

Figura 257 | Aproximação da imagem aérea em relação ao CEU Pimentas

Fonte: Imagem do Google Earth (2019)

Figura 258 | Aproximação da imagem aérea em relação à Escola Estadual Louis Braille

Fonte: Imagem do Google Earth (2019).

Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp (CEU Pimentas)

Dos alunos do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp, 11 dos 27 que participaram da atividade moravam nos conjuntos habitacionais recentemente inaugurados no entorno imediato do CEU (Brisas, Dunas, Esplanada, entre outros), como perceptível nas imagens a seguir, em que os alunos marcaram a escola, suas casas e o caminho percorrido. Conversando informalmente com os alunos, muitos relataram que se mudaram para os conjuntos há pouco tempo, em geral um ano, e que antes moravam em outros lugares mais distantes, como o Jardim Cumbica. Outros alunos comentaram: “eu morava na favela”, “eu morava lá no... já virou aeroporto”. A maioria dos alunos dizia que gostava mais de morar em sua antiga casa, por diversos motivos, dentre os quais por estar próximo dos outros familiares, porque havia um quintal para brincar, dentre outros.

Figura 259 | 2ª Atividade realizada com os alunos da EPG Professora Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 262 | Mapa produzido por grupo de alunos da EPG Professora Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de colagem realizada por grupo de alunos.

Figura 263 | Mapa produzido por grupo de alunos da EPG Professora Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de colagem realizada por grupo de alunos.

Depois foi pedido que eles desenhasssem seis cenas do percurso de casa até a escola, como uma história em quadrinhos e em seguida os alunos que quiserem compartilhar seu caminho, relataram-no para a turma. Muitos alunos questionaram o porquê de tantas cenas visto que só atravessavam a rua e estavam na escola enquanto outros que moravam mais distantes disseram que faziam o trajeto de perua escolar.

Entre os desenhos dos alunos, destaca-se a frequente representação dos edifícios dos conjuntos habitacionais do entorno (como nos quadros 1 e 3 da Figura 275 e quadro 3 da Figura 276 “portaria”); parquinhos, salão de jogos e quadras internas aos conjuntos; comércios e serviços locais (supermercado Nagumo; CEAG - Central de Abastecimento de Guarulhos; Roldão Atacadista; padaria, restaurante; “firma”/empresa, primeiro quadro da Figura 269; quiosques de vendas de comerciantes de rua, como o pipoqueiro, “a cabana do tio Zé” no segundo quadro da Figura 266; “casa dos salgados” no segundo quadro da Figura 267; “barraca de doce”; “pet shop”; banca de jornal; salão de festas; farmácia; academia). Dentre os equipamentos públicos desenhados destacam-se a “UBS Normandia” (terceiro quadro da Figura 267), a UNIFESP (recorrente em muitos desenhos, pela representação do edifício, do gradil – quadro 2 da Figura 270, que mostra inclusive uma pessoa ao fundo, no interior do espaço cerrado pelo gradil, quadro 2 da Figura 275 –, da portaria e de seus estudantes, como nos quadros 4 e 5 da Figura 268), escolas próximas (EPG Doutor Vicente Ferreira Silveira representada no segundo quadro da Figura 269; escola Escola Estadual Lindamil Barbosa de Oliveira, EE Agostinho Cano) assim como espaços públicos de lazer, como praças (quadro 1 da Figura 273).

Elementos divisórios e/ou de controle de acesso foram recorrentemente desenhados, como gradis (dos condomínios – quadro 2 da Figura 272–, da escola, da UNIFESP) e portarias (da UNIFESP, dos condomínios), sublinhando a importância destes na leitura urbana das crianças. Também foram desenhados elementos de mobiliário urbano como “lixo” (sexto quadro da Figura 266), “bicicletaria” (bicicletário) assim como elementos associados à mobilidade urbana, como o Terminal Pimentas, estacionamentos, ponto de ônibus (Figura 269) além de veículos (perua escolar, carros, caminhões. Problemas urbanos também se destacaram, como “bueiro alagado” (segundo quadro da Figura 264). Transformações da paisagem urbana compareceram com o desenho de “construções”, por exemplo (quarto quadro da Figura 265, segundo quadro da Figura 271).

Uma representação da escola (quinto quadro da Figura 274) destacou-se por parecer representar apenas os elementos de fechamento da escola (gradis) como caracterização do equipamento escolar. A “escola”/CEU Pimentas assemelhava-se, nesta representação, a um lugar completamente cerrado ao entorno urbano.

Figura 264 | Desenho produzido por aluno (Grupo 1)

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno.

Figura 265 | Desenho produzido por aluno (Grupo 1)

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno.

Figura 266 | Desenho produzido por aluno (Grupo 1)

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno.

Figura 267 | Desenho produzido por aluno (Grupo 2)

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno.

Figura 268 | Desenho produzido por aluno (Grupo 2)

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno.

Figura 269 | Desenho produzido por aluno (Grupo 2)

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno.

Figura 270 | Desenho produzido por aluno (Grupo 2)

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno.

Figura 271 | Desenho produzido por aluno (Grupo 3)

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno.

Figura 272 | Desenho produzido por aluno (Grupo 3)

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno.

Figura 273 | Desenho produzido por aluno (Grupo 3)

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno.

Figura 274 | Desenho produzido por aluno (Grupo 3)

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno.

Figura 275 | Desenho produzido por aluno (Grupo 3)

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno.

Figura 276 | Desenho produzido por aluno (Grupo 3)

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno.

Quanto aos relatos, um aluno comentou sobre as crianças que via jogando bolinha de gude, outra que via as pessoas saindo do Condomínio Esplanada. Outro aluno comentou sobre as muitas pessoas nas janelas dos predinhos. Muitos citaram a UNIFESP como um dos pontos referenciais de seu caminho (uma aluna citou a portaria e o porteiro da UNIFESP, manifestando a percepção desse espaço de controle do acesso, embora tenha afirmado que já realizaram atividades no espaço da Universidade). Alguns comentaram dos muros dos condomínios e quando questionados do motivo de sua existência responderam que existiam para segurança e porque “as pessoas roubam”.

Um aluno comentou sobre os muitos prédios que via em seu caminho e também sobre a portaria do conjunto em que morava (ressaltou que não deixavam entrar pessoas desconhecidas). Destacou a distância da casa em que morava antes de se mudar para o condomínio: “Muuuuito longe... [...] só sei que eu me mudei porque lá ia virar aeroporto”. Complementou que gostava mais do lugar que morava antes pois era mais divertido, dava para jogar futebol, empinar pipa (os alunos conversaram entre si que dava para jogar bola no bairro também, mas alguns disseram que não podiam jogar dentro do condomínio).

É relevante a leitura das transformações urbanas a partir dos relatos dos alunos a respeito dos deslocamentos de suas famílias. Muitos alunos relataram histórias semelhantes, pois habitavam com suas famílias no entorno do aeroporto de Guarulhos e foram deslocados para os conjuntos habitacionais recém-inaugurados do entorno do CEU Pimentas, no contexto de reurbanização, reassentamentos e remoção de favelas para ampliação do aeroporto internacional¹⁰¹⁶. A partir das histórias individuais de famílias que têm em comum o recente

¹⁰¹⁶ A esse respeito vide “Favela atrapalha expansão de Cumbica” (GALVÃO, 2007, On-line), dados das ações do Programa de Urbanização, Regularização e Integração de Assentamentos Precários relativas ao entorno do aeroporto (GUARULHOS, 2011) e a dissertação de Nilton César de Oliveira Gama (2009), intitulada: “O processo de conformação

deslocamento e ocupação de novas moradias em conjuntos habitacionais no entorno do CEU Pimentas, delineiam-se capítulos da história do município de Guarulhos e de sua relação com São Paulo, sendo o Aeroporto Internacional ponto nodal dessas histórias pessoais e de suas interlocuções com o histórico do desenvolvimento urbano.

Outro aluno morador do Esplanada citou o Dunas como um condomínio mais organizado, “porque as pessoas têm atitudes melhores do que lá no meu condomínio”, e comentou sobre brigas no Esplanada. Também comentou que havia mudado para os conjuntos há pouco tempo e que antes morava em um bairro distante, “Primavera” (Parque Primavera), que descreveu como “mais simples” e que gostava mais, pois havia um quintal para brincar.

Um dos alunos desenhou o local onde deixavam o lixo, uma caçamba enorme, e comentou que não recolhiam o lixo sempre. Perguntado sobre o que mais gosta do caminho disse ser “as pessoas”, mas na sequência afirmou não gostar do lugar. Antes morava no Jardim Bela Vista (expressou a distância entre os dois lugares comentando que tinha que “pegar um ônibus”), lugar que dizia preferir por conta das quadras e da possibilidade de soltar pipa. Quando questionado sobre o porquê que havia mudado para os condomínios do Pimentas com a família disse “porque é melhor o predinho aqui”.

Ressalta-se ainda outros relatos como de um aluno que afirmou “eu gostaria de ficar mais com meu avó... meu avó não me bate”, e de outro que contou ter vindo da Bahia e disse que não gostava de nada do caminho. Uma aluna afirmou que o que mais gostava de seu caminho era a escola (mais alunos compartilharam dessa opinião) e que gostava mais da escola atual do que da que estudava anteriormente.

Escola Estadual Louis Braille

Na Escola Estadual Louis Braille esta atividade foi realizada com dois grupos, a turma do 9º ano do Ensino Médio¹⁰¹⁷, com a qual realizou-se a atividade da Cartilha da Cidade, e com um grupo de 2 turmas do 3º ano Ensino Médio, no 3º dia de atividade da semana.

Os alunos do 9º ano destacaram inúmeros problemas que identificavam no caminho, como falta de sinalização, “os nóias” na pracinha (a pracinha era descrita como importante espaço de sociabilização do bairro, reunindo parquinho, barraquinhas de comida além de ser arborizada). Uma aluna comentou que o que mais gostava de seu caminho era chegar na escola. Outra aluna comentou sobre a distância de sua residência em relação à escola (“eu moro tão longe da escola que minha casa não está no mapinha que vocês ganharam”), ressaltando alguns comércios locais que observava em seu caminho até a escola e afirmando que em seu bairro os moradores eram muito unidos (diferente de sua descrição sobre o entorno da escola) e sempre se ajudavam nas construções (autoconstruções).

A Escola é referência em inclusão e tem muitos alunos com deficiências diferentes em uma mesma sala. Nesta sala havia uma intérprete de libras, que auxiliava um dos alunos com audição reduzida a realizar as atividades, a compreender o que o professor falava e/ou a escrever. Entretanto, outra aluna com Síndrome de Down não tinha nenhum acompanhamento

da periferia urbana no município de Guarulhos: os loteamentos periféricos como (re)produção de novas espacialidades e lugar de reprodução da força de trabalho”.

¹⁰¹⁷ A relação do professor que acompanhava a atividade neste dia com os alunos parecia muito difícil. Foi curioso observar a reação dos alunos quando receberam os colantes (ícones da escola e das casas) para trabalhar no mapa: os alunos de um grupo não perceberam que era um adesivo e estavam tristes pois disseram que haviam “montado tudo” e outras pessoas do grupo puxaram e desmancharam; outro grupo ficou surpreso de poder usar o colante sobre o mapa, afirmando “mas vai estragar o mapa!” e fazendo uma piadinha de que era uma “coisa” muito “chique” ter um mapa para fazer essa atividade.

especial.

Os alunos receberam a folha para desenharem em casa cenas do percurso que realizavam entre a casa e a escola. Duas alunas entregaram os desenhos no dia seguinte, nos quais observou-se a praça como um local de encontro. Foram citados comércios locais (como bar), assim como a Escola Estadual Pedro Morcelli, ao lado da Escola Estadual Louis Braille.

Figura 277 | Desenho de aluna do 9º ano da Escola Estadual Louis Braille

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno. Observar a descrição de uma praça e da Escola Estadual Pedro Morcelli, ao lado da EE Louis Braille.

Figura 278 | Desenho de aluna do 9º ano da Escola Estadual Louis Braille

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno. Observar a descrição de uma praça e da Escola Estadual Pedro Morcelli, ao lado da EE Louis Braille.

No terceiro dia de atividades na Escola Estadual Louis Braille realizou-se esta mesma atividade em conjunto com uma dinâmica a respeito do projeto arquitetônico da escola com alunos do Ensino Médio. Ambas foram realizadas em uma área aberta da escola, que conta com uma espécie de arquibancada, local que os alunos raramente têm acesso. Observou-se que com esta faixa etária a dinâmica ocorreu melhor, com maior participação e tranquilidade por parte dos alunos (imagina-se que a realização da dinâmica em um local aberto, fora da sala de aula contribuiu).

Além da demarcação da escola e do local de moradia, foi solicitado que sinalizassem, nas ampliações das imagens aéreas, em grupo, os locais do bairro em que 1. se divertiam/realizavam atividades de lazer (em verde), 2. sentiam medo ou achavam inseguro (em laranja ou vermelho), 3. locais em que identificavam problemas urbanos (em amarelo). Alguns grupos também escreveram observações a respeito desses lugares (as quais serão descritas a seguir entre aspas). Quanto ao local de moradia foi interessante observar que, ao contrário dos alunos do CEU, no qual havia parcela considerável habitava os conjuntos habitacionais recentes do entorno, apenas poucos alunos das turmas que participaram da atividade na Escola Estadual habitavam edifícios dos conjuntos do entorno, sendo que a maioria residia em habitações unifamiliares horizontais ou assobradadas.

Figura 279 | 2ª Atividade com alunos da EE Louis Braille

Fonte: Souza (2019)¹⁰¹⁸.

Figura 280 | 2ª Atividade com alunos da EE Louis Braille

Fonte: Souza (2019)¹⁰¹⁹.

¹⁰¹⁸ Fotografia realizada pelo diretor da EE Louis Braille e disponibilizada à pesquisadora.

¹⁰¹⁹ Fotografia realizada pelo diretor da EE Louis Braille e disponibilizada à pesquisadora.

Figura 281 | 2ª Atividade com alunos da EE Louis Braille

Fonte: Souza (2019)¹⁰²⁰.

A maioria dos alunos reclamou que haviam poucos lugares para se divertir no bairro, sendo frequente citarem uma mesma praça (Praça Eduardo Tadeu Mudalen¹⁰²¹), na qual descreviam uma barraquinha de açaí. Entretanto comentavam sobre a insegurança nesta mesma praça (um grupo marcou-a como “praça biqueira”, lateral esquerda do mapa do Grupo 2, comentando como era contraditório marcar a mesma praça como um lugar de lazer e local em que identificavam problemas e se sentiam inseguros). Os outros locais de lazer citados são os CEUs (CEU Parque São Miguel, CEU Paraíso Alvorada, CEU Pimentas), o Shopping Esquina dos Pimentas (centro comercial inaugurado em fevereiro de 2018 que dispõem de pistas de skate com aulas gratuitas¹⁰²²), o Shopping Bonsucesso, Supermercado Nagumo Jurema, uma área livre vegetada do Jardim Guilhermino que dois grupos citaram como “Festival”, a Rua Mirassol (“sociais”, local das festas). Um aluno marcou sua própria casa como espaço de lazer, pois disse que saía muito pouco por não haver opções no bairro. Outro grupo marcou a escola como

¹⁰²⁰ Fotografia realizada pelo diretor da EE Louis Braille e disponibilizada à pesquisadora.

¹⁰²¹ Esta pracinha foi descrita pelos alunos como um importante espaço de sociabilidade, que congregava barraquinha de açaí, foodtrucks, parquinho infantil.

¹⁰²² Segundo matéria de 22/05/2018 do periódico on-line Folha Metropolitana, associa-se comércio a atividades de entretenimento “O espaço foi concebido para ser exatamente um centro dentro desta nova filosofia de vida, onde a cultura e os movimentos de rua como o grafite, o skate e a tatuagem dão o tom e são os interlocutores com as gerações mais jovens. ‘Essa é a junção das duas coisas, nós disponibilizamos o espaço para aulas de skate para crianças e também lojas físicas para comercialização, ou seja, unimos entretenimento e compras no mesmo ambiente’, informa a coordenadora de marketing do shopping, Priscilla Reis” (SHOPPING..., 2018, On-line).

espaço de lazer. Questionados se consideravam a escola como espaço de lazer, sobretudo quando funcionava o Programa Escola da Família, alguns comentaram que gostavam bastante quando o programa estava vigente e a escola ficava aberta aos finais de semana.

Sobre os locais em que sentiam medo/insegurança, citaram “Vermelhões” (lateral esquerda da Figura 282), “Sítio” (canto inferior direito da Figura 282), Jardim Monte Alegre (“tráfico”, canto inferior esquerdo da Figura 283 e Figura 285), Jardim Ansalca (“tráfico”, canto superior esquerdo da Figura 283), Jardim Normandia (“desmanche”, lateral superior direita da Figura 283, pois o grupo citou um local em que roubavam os carros e o Jardim Normandia como local de desmanche destes), a Praça Eduardo Tadeu Mudalen (“drogas”, centro esquerdo da Figura 284), Pimentas (“assalto”, “tráfico”, respectivamente no canto direito da Figura 284 e Figura 285), Parque Jandaia¹⁰²³ (“roubo”, “bandido”, respectivamente no canto inferior direito da Figura 284 e Figura 285). O Grupo 3 marcou como regiões problemáticas ou que sentiam medo quase todos os bairros do mapa, incluindo inclusive o entorno imediato da Escola Estadual Louis Braille (Figura 284).

Sobre locais em que identificavam problemas urbanos citaram o Parque Jandaia (“segurança”, “tráfico”, “roubo”), a Estrada São Miguel (“água poluída”, explicaram que era esgoto a céu aberto), Praça Eduardo Tadeu Mudalen (“biqueira”, centro da Figura 283), Parque das Nações, Jardim Ansalca, Jardim Guilhermino (“tráfico”, na lateral esquerda da Figura 284), Parque Jurema, Jardim Angélica, Jardim Monte Alegre, Parque São Miguel, Jardim Carvalho (“buracos na rua”, centro superior da Figura 285), Jardim Ferrão, Parque Maria Helena, Pimentas; região entre Parque das Nações, Jardim Ansalca e Parque Jurema (“segurança”, parte superior esquerda da Figura 285), entorno da Escola Louis Braille (“poluição”, centro da Figura 285), Parque Normandia (“iluminações”, canto superior direito da Figura 285).

¹⁰²³ Um aluno do grupo questionou o outro em tom de brincadeira “você está me chamando de bandido?”. Em alguns momentos os alunos comentaram que estavam marcando como problemático o bairro em que moravam.

Figura 282 | Mapa produzido pelo Grupo 1

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por grupo de alunos.

Figura 283 | Mapa produzido pelo Grupo 2

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por grupo de alunos.

Figura 284 | Mapa produzido pelo Grupo 3

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por grupo de alunos. Observar que o grupo marcou 00:00 como o horário mais perigoso, apesar de falarem que havia perigo sempre.

Figura 285 | Mapa produzido pelo Grupo 4

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por grupo de alunos.

Também sinalizaram no mapa maior alguns dos locais de lazer mais distantes, como o Shopping Bonsucesso (escreveram ao seu lado “Entretenimento e comida”), alguns CEUs (CEU Parque São Miguel, CEU Paraíso Alvorada), uma área verde próxima a um córrego e à EMEI Mauro Roldão Neto (na qual escreveram “Festival”) e um salão de festas/eventos (Trevos Mirassol) descrito como “Trevos”, próximo à UBS Normândia. Foi interessante observar que não marcaram o CEU Pimentas como um espaço de lazer, embora este diste não mais que 500m do que os demais CEUs citados. Acredita-se que esta ausência do CEU Pimentas nas falas dos alunos deve-se, em parte, à questão do acesso controlado e do fechamento, na época, durante os dias de semana.

ATIVIDADE 3: O papel da educação ao futuro pessoal

Escola Estadual Louis Braille

Depois da realização da atividade a respeito das relações entre a escola e o bairro e a escola e a cidade com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, buscou-se abordar o tema do papel da educação para o futuro dos jovens. Os alunos foram incentivados a citar os espaços da escola que mais gostavam para depois percorrermos juntamente estes espaços. Citaram: Quadra, pátio, cantina, sala de informática, biblioteca, a área externa em que a atividade foi realizada, sala de vídeo. Comentavam com certa tristeza que queriam usar os espaços da escola que eram fechados a eles, como a biblioteca (tratava-se de uma pequena sala, com 2 mesas e poucas estantes, mas que permanecia fechada aos alunos, segundo equipe da escola, pois não havia um funcionário que pudesse ficar nesta sala acompanhando).

Foram espalhados na escola, em 3 locais nos quais julgou-se que os alunos iriam citar como os espaços de preferência (o espaço de circulação entre as salas de aula, a quadra e o mezanino acima da quadra) 3 cartazes com perguntas distintas. Quando os alunos encontrassem cada cartaz deveriam responder à pergunta, individualmente, em um papel. As perguntas eram as seguintes: 1. Seus pais/responsáveis puderam estudar? Eles acham que a educação é importante para quê?; 2. Como você imagina a continuação dos seus estudos? E o seu futuro depois da escola?; 3. Por que a escola é importante para o futuro que você sonha/imagina?.

Em relação à primeira parte da primeira pergunta, dos vinte e cinco alunos que responderam, onze disseram que os responsáveis tiveram a oportunidade de estudar (destes, dois alunos responderam que apesar de terem estudado “não souberam valorizar”), oito alunos responderam que apenas um responsável pôde estudar/ou que os pais não completaram os estudos, um aluno respondeu negativamente e cinco alunos não responderam. A respeito da opinião dos responsáveis sobre a educação, dos vinte e cinco alunos que responderam, treze escreveram que os pais acham que a educação é importante para ter “um futuro melhor”/“um futuro bem sucedido”/“um futuro melhor que o deles”; seis dentre os vinte e cinco responderam associando a educação ao trabalho/emprego (“para o mercado de trabalho”, “para conseguir um bom trabalho”, “para conseguir um ótimo trabalho”); apenas um aluno associou a educação à cidadania (“contribui para sermos um bom cidadão e conseguirmos um bom trabalho”) e outro aluno associou a educação à vida em geral (“Sim, pois o estudo ‘nos ajuda’ na nossa vida”).

Quanto à perspectiva de continuação dos estudos (2ª pergunta), dentre as vinte e quatro respostas, apenas quatro citavam especificamente ingressar ou cursar uma faculdade (sendo que apenas uma destas respostas comentava sobre vestibular como forma de ingresso em uma faculdade, infere-se, pública) e outras três mencionavam estudos (a partir da ideia de estar “formada no meu sonho”, da perspectiva de conciliar trabalho e estudo – “trabalhando

estudar ‘uma pouca’ a noite” –, ou a expectativa de conclusão dos estudos: “uma vida melhor ‘de pois’ de terminar os ‘estudo’”); treze respostas mencionavam trabalho (“com um bom emprego”, “estabilizada com a profissão escolhida”, “uma pessoa muito bem sucedida com meu ‘proprio’ negócio”, “trabalhando”, “eu imagino com um trampo bom”) e três respostas explicitavam um receio ou perspectiva negativa a respeito do futuro (“muito ‘difícil’”, “desempregada triste e sem futuro”, “trabalhando sem ‘engravidar’ e sem ‘montar’ canal no youtube ‘mamãe depois dos 19’”).

Em relação ao terceiro questionamento as respostas foram mais variadas, sendo que nove alunos associaram a educação como necessária à realização de “sonhos”/pretensões/objetivos para o futuro (profissão, formação no ensino superior), cinco alunos relacionaram a educação com a possibilidade de adquirir “conhecimentos” para o futuro (“A Escola é importante por causa dos conhecimentos que ela passa, mas ela só não passa o conhecimento de matérias mas também ‘sobe’ a vida fora dela”; “Vou levar para vida tudo o que aprender na escola e isso me ajudará no futuro”), dois alunos associaram o ensino ao convívio social (“Para nos dar conhecimento, ajudar no convívio coletivo [...]”, “A escola ‘é a base tudo’, aqui crescemos aprendemos para o convívio lá fora”), um aluno associou à cidadania (“porque a escola ensina ser um cidadão de Bem”).

Figura 286 | Alunos do 3º ano do Ensino Médio da EE Louis Braille respondendo às perguntas no mezanino da quadra de esportes

Fonte: Autoria própria (2019).

Realizou-se semelhante atividade com a turma do 9º ano, percorrendo os espaços que os alunos gostavam ou descreviam como espaços de lazer na escola e em três locais responderam às perguntas expressas em cartazes afixados, relativos à sua visão sobre a educação.

Quanto à primeira pergunta (1. Seus pais/responsáveis puderam estudar? Eles acham que a educação é importante para quê?), dos quinze alunos que responderam, sete afirmaram

que os responsáveis estudaram, três que apenas um dos responsáveis estudou ou que não completaram, um aluno respondeu que não e quatro não responderam. Sobre a importância da educação para os responsáveis, onze responderam que é importante para o futuro (“para que eu possa conduzir/realizar o futuro que eu pretendo ter”, “para ter um futuro, eu acho”, “por que sem a escola ‘nois’ não tem futuro, porque o estudo leva ‘nois’ a ser ‘alguem’ na vida...”), dois responderam que é importante para o respeito ao próximo (“porque a educação serve para respeitar o ‘proximo’”, “para termos bom futuro respeitando e recebendo respeito”). Na resposta de um aluno percebia-se que a dimensão do futuro previa a possibilidade de ajudar a família (“Para ter um futuro bom para ajudar a ‘família’”).

A respeito da segunda pergunta (2. Como você imagina a continuação dos seus estudos? E o seu futuro depois da escola?), onze alunos disseram que desejam continuar os estudos e fazer uma faculdade. Uma aluna quando viu a pergunta na plaquinha: “Como você imagina sua vida no futuro?”, ela comentou: “Eu nunca pensei nisso” e ficou em tom de discussão/ameaça com um colega dizendo algo como: “Se você falar que eu vou ficar na rua usando drogas...”. Uma aluna disse que iria trabalhar e estudar, porque teria que pagar a faculdade, ao que foi questionada sobre a possibilidade de fazer uma faculdade pública e ela ficou com um olhar entre surpreso e duvidoso dessa possibilidade. Outra aluna disse que queria fazer música ou fotografia, mas que não ia dar para estudar fotografia porque nunca conseguiria comprar uma máquina fotográfica.

Alguns alunos manifestaram a visão de que o estudo era uma etapa anterior ao trabalho ou etapa inicial para ter um bom emprego (“para ter um emprego bom é preciso estudar primeiro”, “Porque eu vou fazer faculdade e depois trabalhar”, “Quero fazer faculdade de psicologia, e no futuro trabalhar como ‘psicólogo’...”) e outros manifestaram que a possibilidade de cursar ensino superior seria concomitante e condicionada ao trabalho (“Eu pretendo trabalhar para fazer uma faculdade de engenharia civil”, “Fazer faculdade e trabalhar”). Um aluno manifestou uma expectativa negativa em relação às suas possibilidades de futuro (“Não acho que conseguirei realizar meus sonhos. Depois da escola pretendo trabalhar com qualquer coisa que der”) e outros dois uma incerteza em relação ao futuro (“Só Deus sabe”, “Só Deus sabe meu futuro e minha vida”).

Quanto à terceira pergunta (3. Por que a escola é importante para o futuro que você sonha/imagina?), dentre os alunos que responderam, três associaram às possibilidades de emprego (“assim conseguirei trabalhar pra poder comprar uma câmera e realizar meu sonho”) e as demais respostas foram variadas: “porque me ‘ajudara’ em provas entre outros, entrevista”, “Por que’ tudo depende do estudo sem estudo ‘nao’ conseguimos nada”, “Por que’ se não terminar os estudos não vou conseguir fazer minha faculdade” “porque aqui a gente aprende coisas importantes que pode cair no ENEM caso ‘alguem’ faça!”, “para que eu possa concluir/realizar o futuro que eu pretendo ter”, “por que pra ter a profissão que eu quero ‘va’ precisar de muitos estudos e a escola proporciona isso...”.

Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp (CEU Pimentas)

Iniciou-se o quarto dia de atividades com a turma do 5º ano da Escola Municipal com a atividade sobre “O papel da educação para meu futuro”, na qual foi solicitado que os alunos respondessem por escrito, em um papel, à seguinte pergunta: “Como você imagina sua vida de estudante daqui para a frente?” e o porquê que a escola é importante para o que imaginavam no futuro. Muitos alunos relataram a expectativa em continuar estudando (dezoito alunos, dentre os vinte e cinco participantes, sendo que alguns citaram especificamente o Ensino Médio

(cinco dos vinte e cinco participantes da atividade), outros o ingresso no ensino superior (oito alunos) e um aluno comentou sobre a expectativa de cursar pós-graduação. A maioria destes relatos associavam os estudos à possibilidade de qualificação para a profissão desejada (“Eu quero ser ‘medica’ mas eu ‘presio’ estudar muito”; “[...] precisa estudar bastante para ‘alcança’ tudo isso”; “Eu quero ser policial é preciso estudar”; “Eu quero ser professora eu sei que tem que estudar muito [...]”). Oito alunos escreveram apenas a respeito de suas expectativas de trabalho e/ou profissão, sem relatar a expectativa de continuidade dos estudos sendo que muitos relataram a escola específica em que pretendem estudar (em sua totalidade escolas do bairro, como EE Agostinho Cano, EE Lindamil Barbosa de Oliveira, EE Professora Maria Aparecida Félix Porto).

Alguns relatos situavam temporalmente o trabalho após o período dos estudos (“E quando eu acabar a escola eu vou pra faculdade e depois vou trabalha de cozinheira ou ‘veterinaria’”, “Primeiro minha mãe disse que primeiro vou terminar os estudos depois comprar uma casa para meus pais e conseguir um ‘imprego’”) enquanto apenas um aluno relatou conjuntamente o estudo e o trabalho (“ ‘istudante’ ‘trabalhado’”). Quase todos os alunos relataram a relação com o trabalho (citando apenas o fato de trabalhar – 3 alunos –, ou alguma profissão/ocupação almejada associada ao trabalho – 21 alunos), sendo que apenas uma aluna descreveu apenas seu período de estudo e formação, sem citar o trabalho. Sobre a importância da escola, apenas uma aluna respondeu diretamente, ao escrever “a escola é ‘importante para o nosso bem e estudo para o nosso ‘apredizado’”.

ATIVIDADE 4: Entre projeto arquitetônico e apropriações reais da escola

Escola Estadual Louis Braille

No terceiro dia de atividades, durante o período da tarde, foi realizada atividade com os alunos do 9º ano da Escola Estadual. A primeira parte da atividade atentou-se ao projeto arquitetônico da escola, focando na percepção dos alunos, nos usos cotidianos dos espaços escolares e também nas mudanças desejadas pelos alunos quanto ao espaço físico da escola. Iniciou-se com uma apresentação de slides em que foram mostrados os desenhos do projeto arquitetônico da escola (os tipos de desenho também foram explicados, como plantas, cortes etc.), as imagens aéreas do bairro antes e depois da construção da escola, as fotografias da época de sua inauguração, fotos da maquete da escola, imagens de publicações especializadas de arquitetura sobre a escola. Comentou-se com os alunos sobre o escritório que realizou o projeto e também sobre características importantes do projeto, como a definição da estrutura metálica.

Esta primeira parte da atividade foi realizada na sala de multimídia, com os alunos em círculo. Assim como duas professoras que acompanharam a atividade, ficaram muito encantados com a escola, com as fotos da época e estavam inconformados de que era o mesmo lugar, a mesma escola, alguns comentaram que a foto foi “antes dos alunos entrarem”. Ficaram muito surpresos que a escola havia sido publicada em livros de arquitetura e que foi dessa forma que a pesquisadora tomou conhecimento do projeto da escola.

Em uma das fotos foi apontada a escola, como um pequeno cubo na paisagem, ao que uma aluna rebateu: “Essa escola parece um presídio”. Outro aluno questionou por que não poderia ter um telhado na escola, pois achava a cobertura feia. Quando foi explicado o grande desnível do terreno, os alunos comentaram que era por isso que ficavam subindo e descendo escada o tempo todo. Sobre o vão entre os andares de salas de aula, os alunos comentaram

vários motivos que imaginavam justificar tal espaço livre: “para visualizar a parte debaixo”, “para ventilar”, “para economizar na iluminação, “ele fez isso aí para os professores ficarem vigiando os alunos embaixo”, manifestando também a percepção do controle e da vigilância no espaço escolar.

Figura 287 | 4ª Atividade com alunos da EE Louis Braille

Fonte: Souza (2019)¹⁰²⁴.

¹⁰²⁴ Fotografia realizada pelo diretor da EE Louis Braille e disponibilizada à pesquisadora.

Figura 288 | Exemplos dos slides apresentados a respeito do projeto arquitetônico da escola

Fonte: Slides elaborados pela autora (2019) a partir de imagens do projeto e demais imagens de divulgação pública.

Figura 289 | Exemplos dos slides apresentados a respeito do projeto arquitetônico da escola

Fonte: Slides elaborados pela autora (2019) a partir de imagens do projeto, imagens de divulgação pública e fotografias da autora.

Na sequência, foi realizada uma dinâmica em que foram mostrados ambientes da planta da escola e os alunos tinham que tentar identificar qual era o espaço que estava sendo retratado. Nesta dinâmica (de “adivinhação”), quando foi indicada na planta o mezanino acima da quadra, responderam rapidamente “é o pátio e refeitório”, como descrição do espaço em que convivem. Comentou-se sobre as grades (instaladas por conta dos pombos, porém alguns alunos falaram que se não tivesse grade haveria outro tipo de problema, mas com os alunos) e sobre o material translúcido na fachada (que os alunos reclamaram que está “embaçado”). Foi interessante observar que uma aluna elogiou repetidamente a escola, como se valorizasse tudo que havia de positivo e minimizasse o que não funcionava bem. Os alunos colocaram inúmeras questões a respeito do programa escolar (por exemplo a proximidade do refeitório aos banheiros, o que até mesmo a professora comentou que causava incômodo pelo odor, durante as festas que a escola realizava) e dos usos e acessos permitidos ou proibidos na escola (espaço

da arquibancada, sanitários junto das quadras, escada próxima da cantina, acesso e escada nos fundos da escola, biblioteca).

Um funcionário da direção que acompanhava a atividade percebeu as inúmeras críticas e questionamentos dos alunos, sobretudo quanto aos espaços que eles não podem utilizar, dos acessos fechados. Afirmou que muitas questões são internas e necessárias à organização da escola devido ao número reduzido de pessoas que trabalhavam na “gestão” escolar (quatro funcionários): “Se a gente tivesse pessoas para trabalhar na escola... funcionários... todos os espaços seriam abertos para vocês, inclusive a escada do fundo. Mas nós não temos. É uma questão de organização interna”. Foi interessante observar que os professores se mostraram muito abertos a conversar com os alunos, valorizando a opinião e as sugestões deles.

A atividade teve continuidade na área ao ar livre da escola, junto à pequena arquibancada. Na parede externa, que dava para este espaço, foi afixada uma prancha com desenhos técnicos da escola e foi solicitado que os alunos encontrassem (estavam escondidas neste ambiente externo da escola) peças (folhas impressas menores) que se encaixassem no desenho, que mostravam espaços que foram alterados no espaço físico da escola.

Dentre estes destacou-se a área livre localizada na porção do terreno de menor cota topográfica, que foi pensada como acesso principal dos alunos junto a uma área verde. Esta área atualmente não é utilizada e o acesso está fechado, sendo que atualmente os alunos entram pelo acesso junto ao mezanino da quadra. Comentando a respeito dessa entrada, imaginada como a entrada principal dos alunos no projeto arquitetônico, uma aluna disse: “seria tão ‘da hora’ se ‘nóis’ ‘entrasse’ por esse lugar ‘que nem’ ‘nóis’ ‘entrava’ antigamente”, entretanto a professora respondeu que a entrada foi fechada por problemas na rua (bueiro aberto, entulho, caso de abuso sexual de uma jovem) e devido a isto preferiram usar a entrada próxima à entrada da escola ao lado, da Escola Pedro Morcelli, para que sempre houvesse movimento na rua.

Figura 290 | 4ª Atividade com alunos da EE Louis Braille

Fonte: Souza (2019)¹⁰²⁵.

¹⁰²⁵ Fotografia realizada pelo diretor da EE Louis Braille e disponibilizada à pesquisadora.

Depois, os alunos retiraram aleatoriamente, de um saco de tecido, pequenos colantes com ícones de usos possíveis dos espaços escolares, para que colassem na prancha impressa, mostrando quais eram os usos e apropriações cotidianas de cada espaço. Os alunos demarcaram a área dos fundos como um espaço para o qual não se têm acesso e observou-se pelos usos identificados que a quadra se configura como espaço de sociabilidade central para a escola. Os alunos questionaram por que não dava para usar essa área dos fundos e fazer um jardim para ser usado, ao que uma aluna comentou que passavam todo o espaço livre no mezanino da quadra: “A gente só fica lá em cima rodando...”.

Figura 291 | 4ª Atividade com alunos da EE Louis Braille

Fonte: Souza (2019)¹⁰²⁶.

¹⁰²⁶ Fotografia realizada pelo diretor da EE Louis Braille e disponibilizada à pesquisadora.

Figura 292 | 4ª Atividade com alunos da EE Louis Braille

Fonte: Souza (2019)¹⁰²⁷.

Figura 293 | Usos do espaço escolar indicados pelos alunos em prancha com desenhos do projeto da EE Louis Braille

Fonte: Autoria própria (2019).

Por fim solicitou-se que desenhasssem coletivamente (em uma extensa folha de papel craft) o que desejariam que fosse diferente no espaço físico da escola. Os alunos falaram e representaram questões variadas: armários, lanchonetes, *Wi-Fi*, lixeiras, suco de laranja na

¹⁰²⁷ Fotografia realizada pelo diretor da EE Louis Braille e disponibilizada à pesquisadora.

merenda, desenho de um sol representando mais iluminação, videogame, “+ liberdade”, “igualdade”, “respeito”, “abrir a parte de trás” (espaço da arquibancada que se liga à escada junto ao acesso originalmente projetado), “voltar com a escola da família” (expressando a falta do Programa que abria a escola aos finais de semana, promovendo atividades de cultura, lazer, esportes e formação profissional). O desenho coletivo foi afixado junto ao guarda-corpo do vão livre entre os andares das salas de aula.

Figura 294 | 4ª Atividade com alunos da EE Louis Braille

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 295 | 4ª Atividade com alunos da EE Louis Braille

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 296 | Desenho produzido pelos alunos da EE Louis Braille durante atividade

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 297 | Desenho produzido pelos alunos da EE Louis Braille durante atividade

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 298 | Desenho produzido pelos alunos da EE Louis Braille durante atividade

Fonte: Autoria própria (2019).

Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp (CEU Pimentas)

Ainda no quarto dia de atividades, após a atividade a respeito do papel da educação para o futuro das crianças, foi realizada apresentação de slides a respeito do projeto arquitetônico da escola/CEU Pimentas (semelhante à que havia sido realizada na Escola Estadual). Buscou-se com esta atividade propiciar um debate a respeito do espaço físico da escola, das formas de uso do espaço e também observar como analisavam o fechamento e controle do espaço da escola em relação ao todo edificado do CEU.

Logo no primeiro slide, com a imagem de uma vista aérea do CEU, uma aluna indagou “Esse daí é o CEU ou nossa escola?”. Comentando que a escola estava dentro do CEU, muitos alunos concordaram enquanto outros disseram que não, afirmando que a escola deles era “no” CEU, reiterando a divisão entre a escola e o CEU, distanciando-se do projeto pedagógico inicial dos Centros Educacionais Unificados.

Figura 299 | Exemplos dos slides apresentados a respeito do projeto arquitetônico do CEU Pimentas

Fonte: Slides elaborados pela autora (2019) a partir de imagens do projeto e demais imagens de divulgação pública.

Figura 300 | Exemplos 2 dos slides apresentados a respeito do projeto arquitetônico do CEU Pimentas

Fonte: Slides elaborados pela autora (2019) a partir de imagens do projeto, imagens de divulgação pública e fotografias da autora.

Durante a apresentação mostrou-se várias áreas da escola, questionando os alunos qual espaço estava representado na demarcação na planta. Sobre o grande espaço central do CEU, um aluno identificou como “pátio”. Mostrando as fotos logo depois da inauguração do

equipamento, os alunos identificaram as diferenças: o gramado próximo à rampa dos vestiários e também junto à pracinha rebaixada; a ausência de grades e rede na quadra. Uma aluna comentou “era muito mais bonito antes...”. Outra aluna comentou que achava que eram as salas de aula representadas na foto (na foto do quadrinho 9 da Figura 300 viam-se as salas/auditórios com pé-direito duplo e mezaninos, que foram depois divididas em largura para criar salas menores com forro baixo, que se isolaram do espaço do CEU com gradis). Mostrou-se na sequência o espaço originalmente destinado às salas da escola, espaço atualmente ocupado pela escola, no primeiro pavimento, depois de quase uma década situada nos auditórios subdivididos.

Questionados sobre o que gostariam que fosse diferente no espaço da escola, várias sugestões foram levantadas: gol no pátio, que a pracinha rebaixada fosse uma piscina¹⁰²⁸ – muitos alunos começaram então a falar como desejariam que houvesse piscina, enquanto um respondeu “Mas tinha piscina” e uma aluna, Letícia, questionou “Para quê vai ter piscina se o CEU fica fechado e a gente não pode ir?”, um aluno disse “Mas o CEU ‘tá’ aberto”, sinalizando a dificuldade de compreensão dos motivos de fechamento do CEU à comunidade durante a semana (exceto para aulas regulares) –, que o pátio fosse mais gramado, que houvesse uma quadra com grama. Uma aluna comentou que pensava que não deveria ter grade, mas sim banquinhos, lugar para sentar, ao que outra aluna exprimiu que queria que tirassem as grades “para deixar mais aberto”. Questionados se utilizavam frequentemente o CEU quando ele permanecia aberto, os alunos disseram que sim, uma aluna comentou feliz que até havia usado a piscina. Outra aluna comentou que queria que não invadissem mais as piscinas, para ficarem abertas. Outra ainda afirmou que gostaria que não precisasse fazer inscrição para as atividades do CEU ou que houvesse vagas para todo mundo.

Depois da apresentação e discussão com os alunos na sala de artes, todos foram ao pátio, na praça rebaixada, para realizarem um desenho do que gostariam que fosse diferente no espaço escolar, a partir da discussão em sala.

¹⁰²⁸ Muitos alunos comentaram a respeito de uma história que ouviram, do “espaço amarelo” (a pracinha rebaixada) cheia de água, como uma piscina, algo que depois foi tema de muitos desenhos.

Figura 301 | 4ª Atividade com os alunos da EPG Profa. Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 302 | 4ª Atividade com os alunos da EPG Profa. Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 303 | 4ª Atividade com os alunos da EPG Profa. Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 304 | Desenho de aluno do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno. Observar representação da pracinha rebaixada ladeada com vegetação, semelhante ao projeto original e ao CEU quando inaugurado.

Figura 305 | Desenho de aluno do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno. Observar representação da pracinha rebaixada ladeada com vegetação, semelhante ao projeto original e ao CEU quando inaugurado.

Figura 306 | Desenho de aluno do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno. Observar representação de crianças jogando bola na quadra.

Figura 307 | Desenho de aluno do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno. Observar representação do que se imagina ser a piscina gradeada, com acesso impedido.

Figura 308 | Desenho de aluno do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno. Observar representação da pracinha rebaixada como uma piscina (imaginário dos alunos, relatado por alguns como se a pracinha de fato tivesse sido, em algum momento, uma piscina). Ao lado, parque infantil em área gramada, representando desejo do aluno.

Figura 309 | Desenho de aluno do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno. Observar representação da pracinha rebaixada como uma piscina (imaginário dos alunos, relatado por alguns como se a pracinha de fato tivesse sido, em algum momento, uma piscina).

Figura 310 | Desenho de aluno do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno. Observar representação da quadra e de duas piscinas. Interessante observar que não há a representação de grades ou qualquer impedimento ao acesso, como

observado no espaço físico modificado do CEU, em que o acesso às piscinas estava impedido¹⁰²⁹.

Figura 311 | Desenho de aluno do 5º ano da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2019) a partir de desenho realizado por aluno. Observar representação de um parquinho infantil em área gramada, desejo do aluno.

Posteriormente foi solicitado que os alunos encontrassem “peças” (uma folha impressa) do desenho da planta da escola, espalhadas pelo espaço do pátio. Então deveriam encontrar o espaço correspondente à “peça” na prancha impressa que continha a planta. Em cada “peça” estava retratado uma parte da escola que havia sofrido alterações, em relação ao projeto arquitetônico, ressaltando, por exemplo, a existência das grades que separavam a escola do CEU, as modificações realizadas nas salas auditórios de modo a criar salas reduzidas (no espaço anteriormente ocupado pela escola), o acesso não autorizado às piscinas (por ausência de salva-vidas, segundo Coordenação da Escola), entre outros. Quando conseguiram “montar” as peças das alterações do espaço escolar, foi solicitado que expressassem os usos cotidianos do espaço com adesivos.

¹⁰²⁹ Segundo publicação de setembro de 2019 das Secretarias de Educação, Cultura e Esporte e Lazer de Guarulhos as piscinas do CEU Pimentas e de outros CEUs de Guarulhos foram reabertas no final do ano de 2019 (GUARULHOS, 2019, On-line).

Figura 312 | Alunos da EPG Profa. Jeanete Beauchamp montando na planta da escola as "peças" que mostravam áreas da escola que foram alteradas

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 313 | Usos dos espaços do CEU e da EPG Profa. Jeanete Beauchamp

Fonte: Autoria própria (2019). Observar o acesso impedido às piscinas, a demarcação dos dois acessos, na parte inferior direita da figura o acesso de alunos pelo estacionamento e na parte superior o acesso pela guarita do CEU. Observar ícone de pessoa caminhando no pátio, pois a pista de caminhada ao redor do pátio é um dos principais usos desse espaço do CEU pela comunidade.

Após a atividade, conversando com a Coordenação e com dois estagiários da UNIFESP, o coordenador comentou sobre um “dia de clube” que fizeram em 2017, reabrindo a piscina (por meio de “parceria com o CEU”, que contratou um salva-vidas particular para o dia), afirmando ter sido um dia maravilhoso. Comentou que tudo correu bem, todos estavam felizes, colocaram música.

Comentou-se também sobre a questão das grades, assunto a respeito do qual tanto o coordenador quanto os estagiários se posicionaram contrários. O coordenador defendeu que a

escola não devia ter grades, devia ser “livre”, mas que a opinião da direção diferia e que em breve imaginava que o novo espaço da escola seria novamente gradeado (apesar de naquele momento já terem sido instaladas grades suplementares no andar superior, no espaço ocupado pela escola), como condição para reabertura do CEU para uso durante a semana, concomitante ao funcionamento da escola. Um dos estagiários comentou que no primeiro dia que estava junto com um “aluninho de inclusão”, como descreveu, ele passou a mão nas grades do espaço anterior da escola e perguntou porque eles deveriam ficar presos.

ATIVIDADE 5: Debate com os professores a respeito do papel da educação na atualidade e das transformações das políticas educacionais

Além das atividades desenvolvidas com os alunos, participou-se de duas atividades com os professores, já previstas no calendário escolar semanal, uma em cada escola, a Hora Atividade na Escola Municipal e a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) na Escola Estadual. Nestas atividades, propôs-se um momento de conversa com os professores de cada escola, a partir do texto de introdução do livro de Laval, “A Escola não é uma empresa” (2004). O texto havia sido enviado previamente às escolas e durante a atividade os professores leram-no em voz alta, coletivamente, e depois foi realizado um debate¹⁰³⁰.

Também foi interessante observar, na ocasião da realização de tais atividades, as pautas administrativas debatidas pelos professores. Na Escola Municipal percebeu-se que uma das pautas que deveria ser resolvida pelos professores naquele momento era da reposição de aulas no segundo semestre, devido aos dias em que houve manifestações e greves convocadas contra o corte de verbas no setor educacional e também contra a reforma da previdência durante o primeiro semestre de 2019¹⁰³¹. Observou-se que houve muita adesão dos professores e estes debatiam inclusive sobre a manifestação que ocorreria na sexta-feira da semana em que as atividades de campo na escola se realizaram¹⁰³². Na Escola Estadual Louis Braille também se presenciou algumas discussões a respeito, porém com menor coesão entre os professores, demonstrando inclusive atritos entre professores que se sentiram prejudicados pois aderiram à greve enquanto outros compareceram na escola no dia da greve.

¹⁰³⁰ As questões que balizaram o debate foram as seguintes:

- 1.O que o autor define por “escola neoliberal”? Em que aspectos a escola se aproximaria do funcionamento de uma empresa segundo o autor? Você concorda com ele a partir de suas experiências enquanto professor(a)?
- 2.O que a escola neoliberal diferiria da escola tradicional?
- 3.O que você entende por políticas ou ações neoliberais na educação? Como tais políticas neoliberais impactam na escola e na educação? Isso é perceptível na(s) escola(s) em que você trabalha? Como?
4. A educação é um direito ou um serviço que pode ser comercializado? Como as políticas educacionais atuais (em âmbito federal, estadual e municipal) parecem entender a educação?
- 5.Em sua opinião qual é o papel da escola e da educação na atualidade? A escola deve servir principalmente à instrução/profissionalização ou à formação ampla do cidadão? Ainda é possível formar o cidadão no cotidiano da escola?
- 6.Como você define a profissão de professor e educador na contemporaneidade, frente às atuais políticas públicas educacionais?

¹⁰³¹ Greve nacional da educação (15 de maio de 2019, convocada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE), Manifestações de 30 de maio de 2019 (convocadas pela União Nacional dos Estudantes - UNE).

¹⁰³² Greve geral (14 de junho de 2019, convocada pelas centrais sindicais).

Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp (CEU Pimentas)

No segundo dia de atividade, durante o período do almoço, participou-se da Hora Atividade dos professores da Escola Municipal Professora Jeanete Beauchamp. Os professores leram em voz alta, coletivamente, um trecho da introdução (p. XI- XIII). Questionados sobre a proposição do autor a respeito de escola neoliberal, uma professora (Julia¹⁰³³) comentou sobre o objetivo da escola pública em formar mão de obra barata, sem muitos direitos, para se “encaixar” no sistema econômico, enquanto que nas escolas privadas busca-se formar uma mão de obra que trabalhe em funções mais rentáveis.

Um professor, Paulo, chamou a atenção ao papel do Estado como facilitador do capitalismo e do neoliberalismo, o que acreditava influenciar a forma com a qual o Estado provia educação. Contrapôs-se a uma professora que afirmou que no neoliberalismo o papel do Estado seria minimizado, afirmando que se as ações do Estado eram minimizadas o seu papel não era. A respeito do título do livro “A escola não é uma empresa”, Paulo ressaltou que apesar de não ser uma empresa, historicamente a escola esteve sempre atrelada às demandas das indústrias, do mercado de trabalho.

Quando questionados sobre o que mudou a respeito dos objetivos da educação ao longo de suas trajetórias como professores, uma professora afirmou que devem motivar seus alunos a saberem os seus direitos e deveres e que há uma preparação para o mercado de trabalho de forma crítica. Paulo distinguiu uma preparação para o mundo do trabalho de uma preparação para o mercado de trabalho, reconhecendo que muitas vezes o papel da escola é preparar para este último. Ressaltando a diferença de recursos e investimentos em uma escola privada e em uma escola pública, argumentava que a escola pública prepara o aluno para atividades determinadas do mercado de trabalho, que necessitam de alguma qualificação mas que sejam mal remuneradas: “essa mão de obra barata são os nossos alunos das escolas públicas...que vão cumprir esse papel na sociedade”. Compreendia a determinação de papéis na sociedade como decorrente do neoliberalismo. Uma outra professora comentava que são poucos que se destacam para sair dessa condição, destas determinações, ao que sua colega complementou que os professores concorrem com os pais, com o que os pais querem para os seus filhos, em termos de trabalho, de continuação dos estudos. Paulo ressaltava então que tudo isto demarcava uma preparação do terreno pelo Estado para o neoliberalismo, porque se de fato houvesse um comprometimento do Estado com a formação de cidadãos a questão da educação seria tratada de outra forma, não se limitando à alfabetização para o mercado de trabalho, ao que uma professora acrescentou que os currículos também seriam muito distintos. Ressaltava-se a precarização da educação pública, mesmo em termos de acesso a tecnologias.

Uma das professoras mais experientes afirmou considerar atualmente a educação mais assistencialista do que anteriormente. Julia então agregou outro ponto, o de criação de nichos de mercado a partir de uma escola pública precarizada, por exemplo por meio de cursos barateados profissionalizantes e/ou de ensino superior, mercado altamente lucrativo.

Quando a pesquisadora citou a concepção de educação de Milton Friedman, em que o Estado gradualmente se desresponsabilizaria da educação, uma professora imediatamente reconheceu os “*vouchers*” educacionais e outro argumentou a respeito da mudança do papel do Estado, que, ao invés de tomar para si a responsabilidade sobre a educação, esta viria a ser mediada pelo setor privado. Comentando uma notícia do jornal a respeito de “capital humano”, colocou-se em questão esta concepção de capitalização humana, ao que uma professora

¹⁰³³ Os nomes dos professores foram substituídos por nomes fictícios por questões éticas.

comentou mordaz que era como se apenas mudasse a palavra, de “barata” (animal) para “capital humano capacitado”. Julia associou esta capitalização humana com a valorização única de capacidades escritas, sendo que questões artísticas e corporais não alcançam semelhante valorização. Reconheceu a semelhança dos professores, de modo subentendido, com uma empresa, com horário de entrada, saída, horário para comer, além de rendimento preestabelecido a cumprir que não considera sua condição humana.

Outra professora, Marta, da equipe de coordenação, afirmava como estas questões interferiam no cotidiano escolar de todas as “vidas” envolvidas no dia a dia escolar (os alunos, os funcionários, sua própria vida). Comentava sobre as cobranças excessivas da Secretaria de Educação, que “não pisa no chão da escola”, e de como o trabalho que realizam como professores é facilmente criticado porém dificilmente compreendido como um trabalho emocional, afetivo e não apenas mecânico.

Os professores discorreram sobre as políticas educacionais exercidas de cima para baixo e de como a escola tentava opor-se a algumas dessas determinações, argumentando, mostrando propostas, demarcando sua autonomia, para não “acabar submisso”. Outra professora reforçou: “Cada escola (...) é o seu jeito, não tem como ser igual”. Ressaltou-se então a escola como espaço de resistência, sempre, ao que Marta acrescentou “a escola pública...porque a privada...”¹⁰³⁴.

Escola Estadual Louis Braille

Semelhante discussão¹⁰³⁵ foi proposta a um grupo de professores¹⁰³⁶ durante Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) na Escola Estadual Louis Braille. Os professores leram coletivamente todo o texto da introdução e posteriormente foi realizado o debate, iniciado a partir das percepções dos professores a respeito das transformações das políticas educacionais, e de como impactavam o cotidiano escolar.

No início do debate foram citados os três objetivos da educação segundo a Constituição Federal: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, On-line), ao que alguns professores comentaram que não conseguiam trabalhar com qualidade nenhum dos pontos. Questionou-se, se de fato a escola conseguia cumprir um papel de formação ampliada, ao que muitos professores consideraram se tratar de uma instrução. Roberto, um dos professores, ressaltou a predominância do objetivo da formação ao mercado de trabalho:

Qual é a função da escola? Ela tem a função de formar, que aqui é um dilema, o cidadão. Na constituição [...] tem que formar também para o trabalho [...]. Na ordem

¹⁰³⁴ Ao final da atividade uma professora veio conversar em particular e começou a falar sobre a USP e sobre o curso de arquitetura. A pesquisadora então comentou que essas questões/discussões sociais tinham bastante espaço no curso de arquitetura da USP, ao que a professora interrompeu e disse que era de fato diferente, tudo era diferente na FAU, até o restaurante, elitizado. Então foi possível compreender o ponto que ela queria colocar, da elitização da Universidade Pública e de como ela não era acessível de modo abrangente às classes menos abastadas.

¹⁰³⁵ Entretanto, a ATPC dispunha de um pouco mais de tempo no total, 2h30 (embora cada professor pudesse participar em apenas metade desse período) em relação à Hora Atividade da Escola Municipal, que dispunha apenas de 1h (e que coincidia com o horário de almoço dos professores e também era um dos únicos momentos para avisos e discussões/resolução de questões administrativas entre coordenação e professores).

¹⁰³⁶ Aproximadamente metade do corpo docente, pois durante a semana são realizadas duas ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) e foi possível participar de uma ATPC da semana.

o formar para o mercado de trabalho é a última...É lógico que a escola tem de certa forma...mas não é uma ênfase. No neoliberalismo ela se torna uma ênfase. [...] [Se] Trocou a ordem trocou a ordem de importância.

Figura 314 | Atividade com professores da EE Louis Braille

Fonte: Souza (2019)¹⁰³⁷.

Roberto ressaltou a ausência de um plano de investimento contínuo e progressivo na educação, comentando sobre o “dinheiro que não chega” na escola, mesmo com os investimentos anunciados e oficializados, destacando como não há clareza na forma com a qual os investimentos são feitos. Comentou sobre uma palestra que assistiu na época em que fazia cursinho (2001) em que citaram um grande empresário (“o *bãn bãn bãn* da educação empresarial”), que afirmou que deixaria de investir no ensino superior para investir no Ensino Médio. Roberto afirmou então que, 18 anos depois, passados inúmeros governos, de fato observa-se uma forte depreciação do ensino superior e supervalorização do Ensino Médio, argumentando que há uma lógica empresarial que é mantida, a despeito da alteração dos governos.

Outra professora, Caroline, citou o MMR (Método de Melhoria de Resultados) como uma oportunidade da escola receber verba diretamente, porém esta já vem destinada a finalidades que não correspondem às prioridades ou às necessidades reais da escola (citaram alguns dos itens que poderiam ser comprados com o valor que a escola acabara de receber do MMR: itens de fantasias infantis, jogos de alfabetização – sendo que se trata de uma escola destinada a Ensino Fundamental II e Ensino Médio –, valor excessivo em xerox, entre outros).

Questionados sobre o MMR, Caroline ressaltou que foi uma empresa contratada e que o foco do programa é a gestão. A equipe de coordenação então deve “trabalhar um processo dentro da escola que dê certo... só que não tinha verba, agora é que veio uma verba [...] A gente tinha que mudar... fazer alguma coisa para ter uma melhoria nos resultados da escola, sem verba”. Em outro momento afirmou: “Tudo o que vem vêm sem discussão”.

Outra professora, Cristina, questionava alterações na grade curricular, como a redução da aula de 50min para 45min e a introdução de duas novas disciplinas, inteligência emocional e tecnologia:

¹⁰³⁷ Fotografia realizada pelo diretor da EE Louis Braille e disponibilizada à pesquisadora.

É muito louco... [...] a gente está fazendo exatamente o que o governo quer...porque quando ele lança esse cursinho idiota para dar aula de inteligência emocional e tecnologia, os professores estão desesperados, se batendo...para fazer esse curso. [...] Por que nós estamos fazendo esse curso?

Caroline comentava o risco de caírem em armadilhas “do governo”, sem perceberem¹⁰³⁸. Citou duas escolas que se recusaram a participar do MMR, porém que a diretora de uma dessas escolas afirmava que estava muito difícil continuar se opondo, mesmo que estas escolas tenham apresentado um projeto alternativo (condição colocada pela Secretaria da Educação para casos de recusa em participar do programa, segundo entrevista realizada com funcionária do MMR junto à Secretaria, em março de 2019). Mônica complementou: “é mais um processo burocrático enfiado goela abaixo na gente”.

Indagados sobre a relação do MMR com a situação problematizada no texto lido, citaram outro programa, o Programa Ensino Integral, destacando o aumento da carga burocrática aos que trabalham nas escolas aderentes ao Programa, em detrimento da possibilidade de focar no processo pedagógico (que segundo Caroline não é alterado de modo significativo). Citou as amarras criadas pelo “governo”: “todo ano tem uma novidade”.

Mônica comentou sobre o processo de “terceirização” (privatização) do Ensino Médio afirmando que um dia chegariam na escola e diriam:

[...] agora nós estamos aqui apresentando essa nova empresa que vai gerir...o MMR é mais ou menos isso. É enfiar goela abaixo alguma coisa que a gente não sabe...Porque quando começou essa história de MMR ano passado [2018], [...] ninguém sabia o que era de verdade. E de verdade, até agora ninguém sabe mesmo.

Roberto destacou como as políticas neoliberais “visam outras coisas, em detrimento do ser humano que seria o mais importante”. Mônica então formulou uma pergunta que expressou muito bem a problemática que a presente pesquisa desvelou durante seu processo: “Quando você começou a fazer o seu mestrado, você imaginou a dimensão...que a construção de um edifício tem a ver com as políticas públicas, com políticas sociais, tem a ver com o que vai ser organizado dentro daquele espaço? Porque isso nossos alunos não sabem, a sociedade não sabe [...]”. Completou sobre como o ensino superior abre caminhos e permite compreensões: “Eu nunca tinha imaginado tão cruel o neoliberalismo pode ser, e é verdade”.

Realizou associações argumentativas entre o contexto histórico e político de uma época e a estrutura educacional e a configuração do espaço escolar, interpretando a análise da arquitetura escolar enquanto relacionada ao contexto social de sua produção. Seguiu sua fala comentando a respeito do espaço físico da Louis Braille, sobretudo pelo fato de ser uma escola de referência em inclusão: “Será que nossos espaços realmente se adequam para a inclusão? Será que esse prédio está voltado para isso?”. Continuou se questionando se a formação dos professores era voltada a esse público. “Eu não tenho preparo [...] a gente vai se ajeitando como dá. E o que o meu aluno de inclusão realmente precisa?”. Expressou sua opinião sobre o cotidiano escolar e a carga excessiva voltada ao professor:

Existe o prédio, existem as políticas públicas, existem as políticas sociais mas na verdade, na nossa realidade pé no chão aqui...não é isso que acontece. Nossa rotina é diferente. É tudo ‘para inglês ver’ [...] E não funcionou? A culpa é do professor. Não deu certo? A culpa é do professor. E a culpa ela vem dos pais, da gestão, ela vem de todos os lugares.

¹⁰³⁸ Comentou sobre um programa que a escola em que trabalhava anteriormente participou, Processo UNIBANCO, em que apenas algumas escolas receberam uma verba alta, de até R\$: 35.000,00, porém já destinada a alíneas muito específicas. Ressaltou que muitas vezes recebiam o dinheiro, mas não conseguiam utilizar a verba.

Então alguns professores expressaram percepções sobre arquitetura. Roberto considerava que a questão estética parecia ficar diluída quando entrava no campo da realização política.

Depois retomou-se a discussão do texto propriamente dito, a respeito do que o autor definia como escola neoliberal. Marcos distinguiu a escola atual da escola republicana, segundo argumentação do autor: “De acordo com ele parece que é uma questão de procurar agradar o mercado, os lucros, quem vai comprar o produto educação [...] Não vendo a escola como uma empresa, no sentido de geração de lucro, como eu percebi, mas para agradar a sociedade que é uma sociedade de consumo”.

Roberto assumiu o neoliberalismo como um sistema que atua por aproximação e cerceamento:

[...] essa é a coisa do neoliberalismo... ele vai te pegando...ele pega aqui, ele pega ali e quanto você vê você está todo amarrado. Se você não tem tempo para pensar o que está acontecendo ao seu redor, e é o que muitas vezes acontece...a gente não percebe na armadilha que a gente cai.

Enunciou-se ao debate a noção formulada por Laval e Dardot de que o neoliberalismo é uma norma de subjetivação, ao que Marcos reagiu argumentando que em uma sociedade do consumo você deveria oferecer algo específico e único para cada pessoa, segundo suas vontades/gostos específicos, porém na sequência questionou-se: “O que é engraçado, porque você perguntou ‘você concorda?’ e eu estou pensando...a escola ela quer mesmo agradar? Porque não está agradando nem a gente, nem os alunos nem a família, então...”. Roberto, citando culturas indígenas, argumentava que vendem uma ideia de que o ser humano é competitivo, porém não abrimos espaço para ver outras culturas que enxergam a relação entre seres humanos de forma diferente.

Questionados sobre o consumo escolar, afirmaram que essa noção é mais corrente em escolas particulares, em que os pais pensam ter um poder enorme pelo fato de estarem investindo seus recursos privados.

Solicitou-se, na sequência, que cada participante dissesse o tempo em que trabalhava como professor e que comentasse um pouco o que havia mudado ao longo desse período. Uma jovem professora focou na distinção entre trabalhar nas escolas da prefeitura e trabalhar nas escolas estaduais (“prefeitura você está quase no céu e no Estado você foi para o inferno”), citando o baixo investimento nas escolas do Estado. Duas professoras focaram a dificuldade dos alunos em prestar atenção e se motivarem, sendo que uma ressaltou o que o professor deveria fazer para ganhar a atenção, motivar os alunos, e a segunda focou no espaço escolar: “A escola para nós é uma escola que se torna uma prisão... é uma cadeia, eles não querem estar aqui. Então eu sou da escola aberta, da liberdade do aluno andar, percorrer, ter espaço para fazer uma atividade diferenciada [...]”¹⁰³⁹.

Caroline, com 24 anos de docência, contava que no início percebia que a escola não formava para o vestibular, para a perspectiva de continuidade do estudo no ensino superior, porque viam que a Universidade não era para todos. Formavam para o mercado de trabalho e este objetivo comum guiava toda a prática pedagógica. Comentou sobre as políticas de massificação do acesso ao ensino superior no início dos anos 2000 e de como atualmente pareciam ter regressado a uma concepção da educação voltada apenas ao mercado de trabalho. Manifestou profundo desagrado em relação ao governo nacional do momento e afirmou a identificação de continuidade de um processo de destruição da educação pública: “Todos governos que vêm eles não vêm para transformar a educação, eles vêm para destruir mesmo. E

¹⁰³⁹ Em outro momento a professora complementou “Nós somos obrigados a acatar o sistema”.

aí eles querem destruir principalmente a escola pública. Não é o primeiro momento que estão tentando destruir”. Complementou sua fala a respeito do desincentivo ao estudo, observável nas vivências de seus alunos, e da escola como integrante desse processo: “O nosso aluno não é...de tudo ruim não. É porque ele tem gente que fala que ele não é capaz, que ele não pode. E isso começa na família, começa na escola e vai por onde ele passa”. Comentou da diferença do início de sua época como docente, em que os alunos eram mais quietos, prestavam maior atenção, mas não conseguiam se posicionar criticamente, o que atualmente observa ser muito mais frequente na relação de ensino-aprendizagem.

Duas professoras citaram características que julgam valorizáveis do sistema norte-americano, em que os alunos escolhem as disciplinas, em que cumprem atividades distintas de acordo com suas “capacidades”, em que há salas de música, quadras e outros espaços qualificados na escola, ao que Roberto rebateu “o complicado da visão, especialmente do latino-americano, é comprar propaganda americana do cinema”.

Outros tópicos foram levantados, como a questão meritocrática, as dificuldades da prática da progressão continuada¹⁰⁴⁰, a valorização do diploma como atrelado à possibilidade de emprego, a falta de “inovação” da escola (em termos de instrumentos pedagógicos – citaram o diário escolar –, as formas de avaliação, o conteúdo – “é por isso que não está dando certo, porque a gente está ensinando uma coisa que não é mais o que eles vivem”, afirmou Caroline; outra professora citou bibliografias, literaturas clássicas que julga não interessarem os alunos –, das influências das relações familiares na escola (Caroline comentou “você reflete tudo dentro da escola” e Roberto rebateu que “a família não pode induzir a forma como a escola pensa”).

Quando questionados se consideravam o trabalho como professor uma forma de resistência, Gabriel concordou, argumentando “você oferece um trabalho que não é agradável...[...], o salário não é aquela coisa que te faz ter uma satisfação...[...] então é uma resistência, é uma luta”. Outro professor afirmou na sequência “eu acho que em nenhum momento da história a escola foi agradável ao aluno, só que em cada época se impõe uma coisa que precisa aprender”.

Roberto comentou sobre “material humano”, se referindo às Universidades como possíveis locais de um “material humano” mais elevado. Foi interessante essa afirmação, pois ela ia na contramão do tom geral da argumentação que tal professor vinha desenvolvendo. Posteriormente, Roberto inclusive se contrapôs à noção de formação como investimento em capital humano: “A questão do capital humano é como se... é empobrecer demais a função que ‘seria’ essa escola...”. Infere-se que tais termos associados ao “capital humano” são muito correntes e muitas vezes utilizados de forma acrítica, sem percepção das políticas às quais eles se associam.

Julgou-se muito interessante observar como o debate com os professores oscilou entre dois aspectos primordiais, em uma crítica às políticas do governo (às medidas de avaliação, controle, de programas com critérios de financiamento pouco claros ou alíneas incompatíveis com as reais necessidades escolares) e falas que associavam a necessidade de uma adaptação de escola ao contexto presente (aproximando a argumentação de um senso comum da escola como serviço, ponto colocado em xeque por Laval no texto debatido). Perceberam-se lacunas de coerência entre críticas isoladas, sendo que em diversos momentos noções muito distintas do papel da educação foram associadas de modo até contraditório.

¹⁰⁴⁰ Gabriel manifestou sua opinião de que a progressão foi criada por uma questão de capitalismo, “pois quando você reprova o aluno no outro ano você gasta com ele de novo e você não precisa gastar com ele de novo”. Caroline complementou afirmando que a ideia da progressão é importada: “quando você aplica uma coisa que não é nossa não funciona”.

Durante intervalo na sala dos professores, conversou-se com um professor, Carlos (E7)¹⁰⁴¹, representante da escola junto ao sindicato dos professores (APEOESP), que se mostrou crítico a inúmeras aspectos das políticas educacionais e de suas transformações contemporâneas. Consentiu, posteriormente, em conceder uma breve entrevista, na qual destacou a importância do sindicato para a politização e apoio da categoria. Destacou a importância de correlacionar o MMR às várias outras medidas e programas e da necessária ação do sindicato em contribuir à compreensão dos professores a respeito do sentido destas e de suas relações com as práticas pedagógicas:

O MMR está ligado a várias outras questões, se pensar só nele eu não vou conseguir atingir ninguém... 'É uma forma que o governo tem de querer privatizar a escola'... talvez só isso não seja suficiente... É uma lógica do governo que vem junto com bônus da escola, que vem junto com pacotes que só desvalorizam a educação e a classe (E7).

Sobre o MMR destacou que o trabalho das consultorias financeiras que “entram para fazer essas assessorias, essa coisa fria de empresas, que é totalmente antipedagógico...é isso que é a nossa crítica maior...a gente fica até um pouco revoltado...porque quem deveria “ouvir” [utilizou no sentido de “ser ouvido”] para essas questões somos nós, [e] são os alunos...” (E7). Relatando a equivocada noção de que os alunos são causa de todos os problemas na educação pública, defendeu-os afirmando “Na verdade a barbárie vem de fora, aqui é só consequência disso” (E7). Sobre os muitos professores que considera despolitizados, mesmo no interior do sindicato, afirmou que “O fracasso educacional também faz parte da nossa formação” (E7):

Há um sucateamento paulatinamente, ele vem sendo gradual... desde contratação de professores, de diminuição dos professores, de apoio pedagógico...tinha políticas para livros didáticos, para livros paradidáticos, que era literatura para alunos e professores e não tem mais... salas de leitura fechada, professor de apoio...que eram PA, professor auxiliar, para matemática e português...não tem mais... Então é claro que há um desmonte. Então os professores estão aí e sabem, porque eles que convivem nesse contexto então eles que sabem. Então por mais que a gente faça críticas a essa pouca politização, eles trazem um conhecimento muito vasto porque eles atuam aqui e eles entendem (E7).

Ressaltou as inúmeras terceirizações no contexto escolar e destacou que apesar das dificuldades em privatizar a educação, imagina ser possível “‘fazer aqui’... gerar lucros” (E7). Questionado a partir da referência à Laval, da questão do empresariamento da educação, opinou que a visão empresarial é observada desde a atribuição de aulas, ancorada em princípios meritocráticos, entre professores das várias categorias de contratos de trabalho, o que gera muita disputa. Destacou o sistema de liberação de verbas para as escolas a partir do desempenho dos professores, por meio da proposição de projetos e atividades, o que gera cobranças das equipes de direção das escolas e disputas entre os próprios professores, para além das cobranças de desempenho dos alunos, o que em uma escola de inclusão julgava particularmente complicado:

Essa visão empresarial ela está crescendo e vai ser nessa linha de produtividade, que é algo totalmente antipedagógico. Aqui a gente não está para produzir números... aqui é uma escola de inclusão... [...] com todas as dificuldades [...] a gente consegue dialogar, entender o aluno, ter uma leitura do que ele é... além da escola...aí a gente começa a falar, animando, que a educação é isso...e aí chega uma prova...SARESP....

¹⁰⁴¹ Este mesmo professor foi novamente entrevistado em agosto de 2019, no contexto de um seminário realizado em uma disciplina da pós-graduação, intitulada “Tópicos Especiais - Trabalho e Território: Pensar os Híbridos nos Processos Recentes de Transformação”, a respeito das transformações do trabalho docente e suas inter-relações com o território.

que eles dão um índice mesmo... e essas provas não tem essa sensibilidade. Ela trata o aluno todo como igual...[...] a prova vem a mesma...quando você entrega a prova eles não conseguem atingir a mesma nota... [...] “ah professor...você falou que eu tinha melhorado...” [...] Essa prova trata todo mundo como igual, mas não dá para fazer isso (E7).

Ressaltou como a visão empresarial adentra rapidamente no cotidiano escolar, de modo a abstrair os processos pedagógicos e ampliar as disputas e conflitos dentro da categoria: “Já tá chegando mesmo na escola...essa disputa, essa meritocracia, essa necessidade da gente mostrar dados, mostrar números...” (E7).

Carlos tornou-se um interlocutor permanente, com o qual foi possível, durante a continuidade da pesquisa, debater as transformações das políticas educacionais. Em sua trajetória de atuação política junto ao sindicato observava-se a luta pela categoria, que também era a luta por sua sobrevivência no sistema. Como professor da categoria O, vivia sua atividade docente sob constante risco, sem direitos como os professores efetivos e condicionado às faltas, as quais se tornavam muitas vezes frequentes em tempos de “barbárie” educacional, utilizando-se da expressão de Adorno (1968), em meio às manifestações e greves.

ATIVIDADE 6: Debate com pais, responsáveis e comunidade escolar a respeito do papel da educação na atualidade

Além das atividades com os alunos e com os professores, foram previstos dois momentos (um em cada instituição escolar) para debate com os pais/responsáveis e demais interessados da comunidade escolar a respeito do papel da escola e da educação na atualidade¹⁰⁴².

Escola Estadual Louis Braille

Na Escola Estadual realizou-se a atividade durante o horário de almoço, na biblioteca da escola, com três pessoas, o pai de uma aluna (55 anos), Ricardo, eletricista aposentado, o irmão de um aluno (19 anos), Geovane, e um aluno do 9º ano, Leandro, que foram convidados pela direção pouco antes da atividade começar, visto que estavam nas dependências da escola. Acredita-se que demais pais/responsáveis não puderam participar por conta do trabalho.

Foi entregue a cada participante uma folha impressa com um trecho da Constituição da República (1988), referente à educação e propôs-se a leitura em conjunto. Após a leitura do artigo 205¹⁰⁴³, Ricardo comentou:

Tecnicamente é muito bonito... [...] não é o que a gente vive no dia a dia... infelizmente ainda tem muito analfabeto, tem muita gente que vem para a escola mas não aproveita...o tempo que está aqui dentro... tem muita criança que passa de ano mas não deveria...porque ela chega no nono ano mas não tem o conhecimento que

¹⁰⁴² Havia sido enviado aos pais de alunos (das turmas definidas pela escola para participação das atividades propostas) uma carta informando a respeito das atividades propostas aos alunos durante a semana e solicitando seu consentimento para participação de seus filhos, assim como assinatura do termo de autorização do termo de uso de imagem (Termo de consentimento livre e esclarecido) para fins acadêmicos exclusivos. Nesta carta fez-se o convite para que pais/responsáveis participassem desta outra atividade, proposta a eles.

¹⁰⁴³ “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, On-line).

deveria... e o Estado deveria pegar mais pesado nisso porque eles vão... colocar profissionais no mercado que não estão capacitados.

Manifestou crítica aos professores, argumentando que muitos não ensinavam bem (citou manifestações de professores por maior valorização salarial, mas afirmou que não estavam de fato comprometidos¹⁰⁴⁴). Ressaltou o papel da família e a falta de suporte, apoio de muitos pais, que não acompanhavam a vida escolar de seus filhos. Voltando-se aos jovens que participavam da atividade disse: “ ‘você’ tem que ser o melhor que você puder”.

Geovane afirmou na sequência: “os jovens de hoje em dia não ‘quer’ saber de estudar. [...] eu mesmo já fiz isso... [...] eu passei mas passei meio assim, igual você falou, muitos jovens passam mas sem ter nada na cabeça [...] e eu tô sofrendo agora...sem fazer faculdade essas coisas...eu sofro muito para arrumar um emprego, entendeu?”. Depois comentou: “as pessoas falam, ‘cê não vai ser nada na vida’, daí eu olho assim... ‘eu vou sim’...sei que estou sofrendo mas eu vou conseguir”.

Foram retomados os três propósitos da educação segundo a Constituição, sobretudo o ponto do “pleno desenvolvimento da pessoa”. Ricardo e Geovane associaram esta dimensão ao objetivo de não ser uma pessoa egoísta, ser uma pessoa “melhor”, preocupada com o coletivo, ajudando os outros. Na sequência, Ricardo reconduziu a discussão para a questão da qualificação ao trabalho: “O profissional de hoje não pode saber só isso aqui. Porque o mercado é muito dinâmico [...]”.

Debateu-se o terceiro objetivo da educação, a partir do questionamento do que é ser cidadão e como a educação contribui nesse sentido. Os jovens citaram a ajuda ao próximo, o respeito às pessoas, assim como o papel cidadão em eleições dos representantes políticos. Ricardo falou de casos de corrupção e de como parecia que a população só tinha valor na época das eleições. Neste momento manifestou inclusive grandes críticas aos funcionários públicos, comentando sobre associações a determinados partidos políticos e a grandes empresas envolvidas em esquemas de corrupção. Comentou: “Não deveria ter servidor público. Deveria ser tudo privatizado”, ao que foi questionado como imaginava que funcionaria a educação pública neste caso, tendo em vista que os professores ocupam cargos públicos. Ricardo então respondeu:

Privatiza a educação. Por quê? Porque...você vai ter um profissional mais capacitado. Porque aí você não mais ter aquela segurança que... Hoje se você vê o professor só luta pelo dinheiro. [...] a gente precisa investir na educação básica, nos prézinhos, no fundamental, para depois... ter um profissional lá na frente que vá fazer a diferença.

Os jovens foram questionados se concordavam com esta afirmação e Geovane respondeu afirmativamente: “Acho que sim...porque... se ‘seria’ privada os professores poderiam incentivar mais os alunos a estudarem...”. Ricardo¹⁰⁴⁵ então precisou sua fala:

Nós não estamos falando da privatização paga... da privatização sim. Mas você pode ter uma educação privada sem ser paga. [...] Tem muitos recursos que...você pode explorar dentro da escola...de outros setores...você pode privatizar sem o governo te dar esse subsídio. [...] O professor continua sendo um funcionário, mas ele não tem mais aquela comodidade...de eu venho aqui mas não preciso me preocupar se o aluno vai passar no final de ano ou não. [...] A lei protege ele. [...] No privado não tem isso. Você tem que ir senão no final do mês você não recebe o seu salário.

¹⁰⁴⁴ Em outro momento comentou que acredita que deveria ter uma prova para certificar a capacitação dos professores antes de exercerem a profissão, semelhante à OAB para a advocacia.

¹⁰⁴⁵ Comentou como “máfia” a questão dos professores eventuais, modalidade prevista de regime de trabalho de professores, os quais, segundo ele, são chamados por contatos pessoais da direção escolar.

Julgou-se interessante observar como essa opinião alinhava-se a todo um discurso político do atual governo brasileiro (Presidente Jair Bolsonaro) de privilegiar o investimento no ensino básico, com foco no ensino infantil¹⁰⁴⁶, o enfoque na educação para o trabalho – coerente à ampliação do ensino profissional e tecnológico¹⁰⁴⁷ e concomitante às críticas ao ensino superior das Universidades públicas –, a difusão da opinião de que o cerne dos problemas da escola reside no trabalho dos professores, como veiculado sob diversas formas pela Escola sem Partido, além da noção de privatização educacional mantendo a gratuidade do ensino¹⁰⁴⁸. Considera-se importante ressaltar esta influência ideológica vinda de um pai que participa ativamente do cotidiano da escola (estando presente em muitas reuniões escolares, como destacado pela direção da escola), o que esperar-se-ia possibilitar maior compreensão da realidade de trabalho docente.

Na sequência, a fala de Geovane ressaltou algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores: “A maioria dos professores ‘querem’ ensinar mas os alunos não deixam... aí agredem os professores...”. Ricardo reconheceu situações de “intolerância” e de cerceamento da liberdade de ensino que os professores sofrem. Questionados se a escola também era local de discussão política, Ricardo assentiu, argumentando que a vida estava imbricada com a política e que “Tinha que incentivar essa ideia, essa mentalidade política, mas o professor não pode falar. Porque ele vai ser um idealista... para direita ou para a esquerda... [...] e o pai da criança que é de outra ideia vai falar que está corrompendo o filho dele”. Geovane complementou: “o professor está sendo privado de falar sobre política. Muitas vezes por incentivar os alunos... e os pais ficam sabendo e às vezes ‘cai matando’ em cima do professor...”.

Os três participantes comentaram que seus respectivos pais incentivaram muito o estudo, embora não tenham tido a oportunidade de concluir sua formação. Geovane comentou como buscava-se alcançar maior formação “para dar um futuro melhor para a próxima geração”. Ricardo justificou em termos de mercado de trabalho: “O mercado hoje em dia cada vez exige mais da pessoa. É muito competitivo. Então você tem que ver aonde você quer ir... se você quer ficar aqui no chão de fábrica ou se você quer ir lá para cima... e só quem vai te levar é a educação”. Comentou sobre sua experiência em uma empresa internacional, em que a partir de determinado momento, para alcançar cargos mais altos o diploma no ensino superior valia mais do que o tempo de experiência na fábrica.

Questionados se há muita competição nos estudos, na educação, afirmaram que sim “E isso é saudável”, disse Ricardo, enquanto Geovane afirmou: “Porque incentiva o outro a ser... não melhor... mas ter uma noção de tudo o que vai acontecer lá na frente... tipo, se um colega é melhor que você [...] você se espelha nele para ser um pouco melhor que ele... [...] competindo mas sempre ajudando um ao outro”.

Quanto à questão das avaliações, a pesquisadora comentou sobre a avaliação PISA e sobre o interesse de muitas organizações internacionais em investir na educação. Questionados sobre o que imaginavam ser o motivo de tal interesse, Geovane comentou “Porque eles querem alguma coisa em troca. Eles investem na educação para mais para frente ter um profissional

¹⁰⁴⁶ Vide Ministro [...] (2019, On-line).

¹⁰⁴⁷ Vide Programa Novos Caminhos lançado em outubro de 2019 (TOKARNIA, 2019, On-line). Nesta matéria destaca-se a fala do secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Ariosto Antunes Culau: “A educação tem que estar voltada para o mercado de trabalho, não pode dar as costas e ignorar as demandas do setor produtivo” (TOKARNIA, 2019, On-line).

¹⁰⁴⁸ Modalidade que já conta com algumas experiências, como o programa Educa Mais Brasil (EDUCA MAIS BRASIL, [201-], On-line), de concessão de bolsas de estudo, e alguns outros exemplos de escolas privadas e gratuitas, como a *École 42* (GIL, 2019. On-line).

qualificado para devolver aquilo que eles ‘impôs’”, enquanto Ricardo afirmava que o investimento em educação e saúde gera retornos no desenvolvimento da região em que os investimentos foram feitos.

Ao fim do debate foi proposto que cada um respondesse por escrito duas questões “Educação para mim é...?” e “A educação me ajudou em/a....”. Depois foi solicitado que entregassem seu papel com as respostas para a pessoa ao lado. Cada um então leu as respostas do colega e argumentou se concordava ou não com a opinião do colega: “É a ‘baze’ de tudo a ‘baze’ da vida melhorar a ser uma pessoa a ajudar o ‘proximo’ a ter mais respeito pelo outro e o ‘proximo’ e passar em diante” (Geovane); “Educação é: - O princípio de um mundo melhor e de um ser humano melhor. – A Educação me ajudou a ser uma pessoa melhor mais humana e consciente com os problemas do próximo” (Ricardo); “Educação... ‘E’ saber lidar com ‘erros pessoas’ e ‘intender’ um ao outro. Educação me ajudou...A ‘intender’ ‘há’ ideia do outro e sempre ajudar o outro” (Leandro). “-Educação é um direito de todos. A educação me ajudou a entender melhor os problemas sociais e ‘da cidade’¹⁰⁴⁹ (a pesquisadora)”.

A discussão a respeito dessas frases girou em torno da igualdade no acesso à educação e na educação como meio de compreender, respeitar e ajudar o próximo, e também da educação com o objetivo de uma “sociedade melhor, mais humana, mais solidária” (Ricardo). Por fim, os participantes comentaram da necessidade de haver, dentro do período escolar, mais espaços de discussão a respeito da importância da educação. Ricardo afirmou: “tem que ensinar o jovem a pensar, a ser mais crítico”.

¹⁰⁴⁹ Termo usado no lugar de “urbanos” para tornar mais clara a compreensão.

Figura 315 | Folha entregue aos participantes da atividade na EE Louis Braille e no CEU Pimentas

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO
SEÇÃO I
DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A **educação, direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade. (...)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (...)

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (...)

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (...)

Fonte: BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 07 de junho de 2019.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

CEU Pimentas

No CEU Pimentas, atividade semelhante foi realizada no sábado, pois o espaço físico do CEU, naquela época, era acessível à comunidade apenas aos finais de semana, sendo que durante a semana era permitido o acesso apenas às pessoas que participavam de cursos regulares (de formação, atividades culturais e esportivas) e somente no dia e horário das aulas.

Decidiu-se por realizar a atividade no pátio do CEU, próximo à entrada, a fim de manter-se visível aos interessados a participar do debate. Todos que estavam no local foram convidados a participar. Três adultos aceitaram participar¹⁰⁵⁰, sendo dois pais e uma mãe que acompanhavam os filhos em aula/atividade que estes participavam no CEU: Eitor (pai de dois filhos, de 48 anos, funcionário público da Fundação Casa, formado em Ciências Sociais na UNESP de Marília¹⁰⁵¹), Karina (de 35 anos, dona de casa, mãe de duas filhas, que concluiu o Ensino Médio), Valdir¹⁰⁵² (pai de três filhos, de 56 anos, vendedor de móveis).

Figura 316 | Preparação da atividade com a comunidade do CEU Pimentas

Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 317 | Preparação da atividade com a comunidade do CEU Pimentas

Fonte: Autoria própria (2019).

¹⁰⁵⁰ Destaca-se que os participantes integraram a conversa em momentos distintos, sendo que houve um período em que Karina e Eitor estavam juntos na discussão e depois que Eitor e Valdir puderam conversar em conjunto.

¹⁰⁵¹ Comentou sobre sua formação no ensino superior em um curso de humanas, em uma Universidade pública como momento de educação libertadora, em que “o véu caiu”.

¹⁰⁵² Ressaltou sua origem, denominando-se “nordestino” e comentou sobre a infância com sua mãe, “que tinha uma mente mais aberta” e que havia cursado o ensino superior.

Figura 318 | Cartaz afixado no CEU para divulgação da atividade a interessados

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Realizou-se uma dinâmica diferente nesta atividade, em que foram mostrados quatro cartazes, um de cada vez, cada um com uma afirmação. Os participantes foram convidados, a cada uma das quatro afirmações mostradas, a responder em um papel se concordavam ou não, e a justificativa para a concordância ou a discordância. Tais afirmações abordavam aspectos presentes na Constituição e almejavam promover o debate a respeito dos objetivos da educação (sobretudo entre uma visão que privilegia a educação como qualificação ao trabalho e a noção da educação com objetivos múltiplos, de ampliada formação humana e cidadã).

A primeira frase foi a seguinte: “1. A educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família”. Karina respondeu: “Verdadeiro. Todos têm o direito, porque sem o estudo a gente não consegue nada” e complementou verbalmente: “Porque sem educação você não consegue nada, não consegue um emprego”. Eitor respondeu: “Sim, porque deveria ser um direito universal” e Valdir apenas assentiu com a frase.

Quanto à segunda afirmação, “2. A educação permite melhoria de vida e redução das desigualdades sociais”, Karina concordou: “Sim, porque sem estudo não conseguimos conquistar o nosso objetivo”, Valdir respondeu apenas “Sim” e Eitor “Sim, a educação é libertadora”.

A respeito da terceira afirmação – “3. A educação é um investimento para se preparar melhor para o trabalho apenas. O ensino para o desenvolvimento cultural, cidadão, social, não importa muito” –, Karina discordou da primeira parte, afirmando que a educação não importava apenas como qualificação ao trabalho, e destacou a importância dos objetivos educacionais expressos na segunda parte da frase, respondendo: “Sim, é muito importante”. Eitor respondeu “Depende de como são tratadas as políticas públicas, para quê? É importante para transformar”. Valdir concordou com toda a afirmação.

A quarta frase suscitou mais debate: “4. A escola funcionaria melhor se fosse mais parecida com uma empresa”. Karina concordou com a frase, dizendo que “Acho que sim...Porque hoje em dia [...] nas escolas lá no meu bairro...hoje em dia as crianças ‘ganha’ uniforme, ganha tênis, ganha tudo...não querem ir. [...] Eu acho que poderia ser parecido com uma empresa porque na empresa o pessoal vai tudo de uniforme...hoje em dia está complicado ser professor...”. Comentando sobre o desrespeito e violência aos professores, disse: “Acho que tinha que ter um policial na escola...para ver... se dava mais uma intimidada nos alunos...[...] Na minha opinião a ronda ficar dando volta e um [policial] dentro da escola”. Valdir assentiu enquanto Eitor discordou da frase, escrevendo “Não, pois sua [palavra escrita pelo participante de difícil compreensão] é transformar pessoas, não mercadoria” e afirmando oralmente “Claro que não, a escola não pode ser uma empresa...na empresa você tem uma hierarquia...uma empresa visa lucro, uma escola não visa lucro [...] conhecimento não é um produto que se vende”. Questionado sobre as formas de empresariamento na educação pública, citou a formação técnica, voltada ao trabalho, “você não tem que existir...você não tem que pensar, você tem que produzir [...] Educação para o mercado de trabalho [...] Você liga a TV, a TV diz que você tem que ser um empreendedor, para você poder dar certo”, ressaltando a responsabilização individual a respeito do “sucesso” profissional.

Além dessa primeira dinâmica, buscou-se colocar em questão a relação dos participantes com o CEU e problematizar o fechamento do CEU à comunidade. Karina relatou que começou a frequentar o CEU em 2019, pois suas duas filhas começaram a frequentar aulas de ginástica e ela as acompanha, trazendo-as de ônibus. Comentou que reside no Bonsucesso, e que estão construindo um CEU mais próximo de sua casa, que vê como possibilidade de lazer e oferecimento de atividades para suas filhas¹⁰⁵³. Eitor afirmou que só faz caminhada no CEU e acompanha o filho que faz aula de *street dance*. Comentou que desejaria que houvesse mais atividades aos sábados, voltadas aos adultos. Valdir, que mora próximo do CEU, estava acompanhado seus dois filhos (tinha ido ao CEU para realizar a inscrição dos filhos em atividades esportivas), que brincavam no CEU. Sobre o funcionamento anterior do CEU durante toda a semana, Karina comentou: “Funcionava também...agora parou né? Agora é só para aula...quando eu venho na terça e na quinta não pode fazer nada...aí tem que ficar sentada esperando...[não pode usar] os equipamentos, nada...daí eu fico sentada conversando com as mães”. Afirmou que não acharia perigoso que houvesse utilização do CEU durante a semana, concomitante às aulas da escola, porém na sequência disse:

O que eles fizeram agora é certo, estar aí na porta...porque antigamente...[...] era tudo aberto, agora eles estão identificando, com crachá...isso aí eu acho certo, legal, porque se não vai entrar qualquer pessoa, e aí? Aí a gente não sabe né? A pessoa estando identificada eu acho que não tem perigo ficar aqui...

¹⁰⁵³ Ressaltou que não há muitas opções no local, com exceção de uma quadra e de um campo de futebol. Sobre outras opções de lazer, comentou sobre uma avenida com ciclovias e o Bosque Maia, no centro de Guarulhos, muito distante de sua casa.

Sobre a escola pública, Karina ressaltou a dificuldade de ensinar na atualidade. Comentou que sua filha mais velha está com dificuldade na escola (comentou que a professora da escola não tem sido compreensiva quanto às dificuldades e dúvidas da filha) e que ela terá que pagar um reforço escolar, quase meia hora distante de sua casa, caminhando.

Abre-se um parêntese a respeito dos serviços de reforço escolar. Guardadas as devidas proporções entre Brasil e França, é interessante ressaltar a emergência e crescimento de um “mercado de ajuda/tutoria escolar” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa¹⁰⁵⁴), que nas últimas décadas configurou uma “ ‘democratização’ dos consumidores de aulas particulares dado o crescente peso das questões escolares no posicionamento social” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa¹⁰⁵⁵). Laval *et al.* (2012) destacam que este grande mercado na França é encorajado pelo Estado, por meio de deduções fiscais e é um serviço que estabelece relação dialética com o sistema público de educação, visto que só pode existir porque há um sistema de ensino público: “o essencial é feito pelo sistema público de ensino, e eles só têm que pegar os lucros à margem do sistema” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p., tradução nossa¹⁰⁵⁶).

Explicitado o parêntese, retoma-se a discussão com os pais. Eitor destacou a falta de diálogo na escola, considerando os inúmeros conflitos sociais que influenciam no cotidiano escolar, assim como as transformações da relação ensino-aprendizado e do papel das famílias:

Acho que evitaria conflitos dentro de sala de aula se o professor fosse um mediador e não detentor de saber...porque o professor de 30 anos atrás ele tem o conhecimento, ele sabe, e as crianças são receptoras, são tábulas rasas...mas não é isso...eles têm informações [...]...mas não há diálogo...[...] se tornou dinâmica a educação. Há uma problemática na educação... porque pensa-se no seguinte: a escola é para ensinar, a educação vem do lar, de casa...só que dentro de casa também como vai [dar ou cobrar] educação se há um conflito...se os pais trabalham, não têm condições de ficar com suas crianças... [...] fica um empurra empurra... a culpa é do professor... não, a culpa é de casa...[...] acho que a culpa é da sociedade. [...] Tem que ser repensadas as práticas de ensino.

A respeito da ausência de diálogo e senso crítico na formação escolar, comentou: “Se você tem pessoas que não pensam você tem massa de manobra, faz o que quer”. Comentou sobre professores formados por “Faculdades particulares que formam só para o mercado de trabalho. [...] Na Universidade pública ela direciona a formar pessoas, [...] ela te instiga a pensar”. Ressaltou como a formação dos docentes¹⁰⁵⁷ influencia nas escolas, correlacionando com as políticas educacionais dos governos federal e estadual atuais:

Você tem um governo hoje que está desmerecendo os cursos de humanas, você tem um governo que está desmerecendo as Universidades públicas...que forneceriam essa mão de obra...que seria transformadora. Você tem um incentivo ao Ensino Técnico. [...] Eu estou vendo um retrocesso principalmente nesse governo, com esse pensamento. Cria-se mão de obra qualificada, porque o mercado exige nesse momento, e você dá o mínimo de condições para essa população, de subsistência, e você dominou a massa.

Também relacionou a escola com uma incapacidade de instigar os alunos:

¹⁰⁵⁴ “[...] *marché du soutien scolaire*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.)

¹⁰⁵⁵ “[...] *‘démocratisation’ des consommateurs de cours particuliers étant donné le poids croissant des enjeux scolaires dans le positionnement social*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.).

¹⁰⁵⁶ “[...] *l’essentiel est fait par l’enseignement public, et eles n’ont plus qu’à ramasser les bénéfices à la marge du système*” (LAVAL *et al.*, 2012, Cap.05, n.p.)

¹⁰⁵⁷ Comentou sobre os diferentes perfis de professores na rede pública e na rede privada e que não se encaixava no perfil da rede privada por ser negro e periférico.

A escola não instiga mais? Por que esse aluno, esse adolescente periférico...proletário...por que ele sai da escola? Ele sai da escola e não consegue se inserir no mercado de trabalho porque o mercado de trabalho exige mínima escolarização... ele não tem isso...ele vai 'ficar' a geração do 'nem-nem', nem estuda, nem trabalha, nem faz nada. Como pode mudar isso? Com ações vindas da escola...com a escola *se tornando interessante* (grifo nosso).

Este sentido de que é a escola que deve mudar para “atrair” os alunos é bastante sintomático de uma perspectiva reformista educacional, muitas vezes usada como justificativa (ou engodo) para programas e políticas que julgam a educação como uma mercadoria que deve satisfazer aos “clientes”. É interessante observar que a argumentação do participante expressava uma visão sobre a educação atenta à dimensão periférica e classista, que diferencia as escolas públicas da periferia, uma visão leitora de Paulo Freire, promotora da escola do diálogo, e da educação libertadora. Entretanto, em algumas falas manifestam-se noções contraditórias ao teor argumentativo, expressão, infere-se, de algumas discussões atuais relativas à educação, que ganham consenso e tornam de difícil apreensão os interesses por detrás das mesmas.

Comentou sobre a importância do espaço físico escolar para este objetivo da escola se tornar “interessante” e de como as escolas atuais manifestavam controle e aprisionamento não só pela falta de diálogo, mas também pelo espaço:

Você tem escolas que te aprisionam...você entra dentro da escola, passa por um portão, o portão fecha, automático...você entra por outro portão automático... os espaços dentro da escola são todos com gradis...quer dizer, isso oprime, a arquitetura oprime...parece um grande presídio, um grande caixote...policiais na porta, controle de acesso...você tem que repensar esses espaços...

Criticou a falta de investimento como origem de inúmeros problemas na escola:

A educação pública hoje é de má qualidade, você não tem um investimento...você percebe pela arquitetura das escolas...você percebe pela formação e qualificação dos professores...[...] Essa organização, escola pública, tem que ser pensada, tem que ser refletida...[...] que escola nós queremos? Que cidadãos nós queremos formar? Nós queremos cidadãos que replicam o que eles veem? Nós queremos cidadãos que questionam e que clamem por mudanças? O que essa sociedade quer? [...] Neoliberalismo ele quer mão-de-obra... ele precisa de uma massa de manobra, uma massa de reserva...O neoliberalismo cria pessoas descartáveis...

Sobre os direitos, ressaltou como muitas pessoas acham que têm um direito mínimo e que a preocupação com a subsistência ocupa qualquer lugar possível da reflexão crítica:

As pessoas estão preocupadas com subsistir, então ela está preocupada com o trabalho que ela tem...se ela tem trabalho... o meio que ela vai conseguir de levar o alimento, o mínimo de alimento para o lar dela... o mínimo conforto, de saúde...se você tem o mínimo para sobreviver...você acha que o seu direito é ter o mínimo, você já está satisfeito.

Nesse sentido afirmou como a educação libertadora forneceria uma saída por meio do pensamento crítico, embora uma saída a longo prazo.

Discutindo o Art. 205 da Constituição, Eitor ressaltou como a qualificação para o trabalho era o terceiro ponto apresentado, problematizando o papel da escola para os dois pontos iniciais: “Eu vejo essa escola...ela não está preparando o cidadão. É aquela questão: qual

cidadão você quer? Para qual sociedade? E para qual trabalho?”. Valdir¹⁰⁵⁸ ressaltou o papel da família:

Eu acho que o principal aqui é a família...porque acho que com uma família estruturada ela vai render bons frutos, vai ter sempre uma semente na sociedade... É lógico, a família sempre busca uma coisa ou outra...o desenvolvimento da pessoa ‘repassa’ pela família e uma qualificação para o trabalho também... tudo é ligado à família.

Valdir ressaltou as dificuldades dos professores em ensinar na atualidade, comentando a necessidade de proximidade dos pais ao cotidiano escolar. Comentou a respeito das dificuldades da escola pública e que achava positivo que seus filhos estudassem na rede municipal (porém afirmou que sua família teria condições para arcar com uma escola privada): “porque eu quero que eles ‘rala’ também... para aprender...eles têm que sofrer um pouco”. Comentou sobre a desvalorização dos professores, sobre a necessidade de maior qualificação e aumento salarial dos docentes. Questionado sobre o que é necessário para melhorar a educação pública, ressaltou a importância da presença ativa dos pais no cotidiano escolar e destacou a necessidade de psicólogos nas escolas.

Sobre a importância do CEU na região, comentou sobre os jovens que estavam naquele momento em um jogo de futebol na quadra coberta do CEU: “É melhor eles ‘estar’ jogando bola aqui do que estar fumando maconha na rua”. Comentou que o CEU Pimentas deveria ter mais atividades para as crianças, criticando as piscinas fechadas e o fato de ter só uma quadra coberta.

Ao fim, solicitou-se que cada um respondesse em um papel a duas questões “Educação para mim é...?” e “A educação foi importante em minha vida pois....”: “A educação para mim é fundamental. Para mim é importante, para respeitar uns aos outros. Ensinar minhas ‘filhos’ no dia a dia delas” (Karina), “A educação para mim é: Importante para o desenvolvimento intelectual, social, econômico, para desenvolver uma sociedade com empatia, solidária, não dominada pelos meios de comunicação manipuladora, dá discernimento e autonomia para o indivíduo, a educação é libertadora” (Eitor), “Qual a importância da educação? Forma cidadãos” (Valdir), “A educação para mim é um direito de todos, que permite que as pessoas tenham mais oportunidades. Na minha vida a educação foi importante para entender melhor os problemas sociais. A educação me fez sonhar em ser professora” (pesquisadora).

A escola aberta à comunidade: observações de um dia de festa

No sábado participou-se de uma atividade extracurricular na Escola Estadual Louis Braille, a festa junina. Percebeu-se, no decorrer da semana, grande envolvimento dos alunos, professores, coordenadores e direção para a realização desse evento. Os alunos realizavam ensaios frequentes na quadra da escola, a coordenação realizava as compras e organizava os preparativos, os professores confeccionavam junto com os alunos itens de decoração para a festa. O vão entre o mezanino e a quadra estava repleto de bandeirinhas e a comunidade escolar participou intensamente deste momento. Via-se outra face da utilização da escola, com a rua movimentada e o portão aberto ao entorno e à comunidade. Todos envolviam-se nas danças, músicas, lanches, apresentações das turmas de alunos, jogos e brincadeiras. O refeitório era utilizado para preparação e venda dos alimentos, o mezanino se tornou local das

¹⁰⁵⁸ Criticou políticas de distribuição de renda e manifestou profundo descontentamento aos governos federais anteriores e atual.

barraquinhas de jogos e local privilegiado para assistir às apresentações de dança realizadas na quadra, no andar abaixo.

Figura 319 | Mezanino da quadra coberta, que faz as vezes de pátio da Escola Estadual Louis Braille

Fonte: Autoria própria (2019). No momento a quadra estava enfeitada com bandeirolas para a festa junina da escola (que ocorreu na quadra e nesse mezanino superior, ligado ao refeitório, ao fundo da foto).