UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Escola de Comunicações e Artes
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

CHARLENE KATHLEN DE LEMOS

BIBLIOTECAS DOS CENTROS EDUCACIONAIS
UNIFICADOS (CEUs): a construção de uma cultura comum

- São Paulo -
2012

CHARLENE KATHLEN DE LEMOS

**BIBLIOTECAS DOS CENTROS EDUCACIONAIS
UNIFICADOS (CEUs): a construção de uma cultura comum**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de mestre em Ciência da Informação.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira
Área de Concentração: Informação e Cultura

- São Paulo -
2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Lemos, Charlene Kathlen de

Bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) : a construção de uma cultura comum / Charlene Kathlen de Lemos. -- São Paulo, 2012.

176 p. : il.

Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientadora: Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira

1. Centro Educacional Unificado 2. Biblioteca híbrida 3. Educação não formal 4. Cidadania 5. Transformação urbana 6. Cultura e informação na periferia de São Paulo I. Oliveira, Lúcia Maciel Barbosa de II. Título

CDD 21.ed. – 020

CHARLENE KATHLEN DE LEMOS

**BIBLIOTECAS DOS CENTROS EDUCACIONAIS
UNIFICADOS (CEUs): a construção de uma cultura comum**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de mestre em Ciência da Informação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira (orientadora)
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Ivete Pieruccini
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Ana Cláudia Castilho Barone
Universidade de São Paulo

São Paulo, 10 de setembro de 2012.

Às crianças do Jardim Vila Nova.

AGRADECIMENTOS

À Professora Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira, orientadora paciente, exigente e amiga. Sou imensamente grata pela oportunidade, pelos ensinamentos, pela tranquilidade com que me ajudou a formular questões, pelas indicações de livros, pelos ouvidos, enfim por estar sempre ao meu lado durante todo caminho.

Aos professores Edmir Perrotti e Ivete Pieruccini, por compartilharem durante as aulas muito mais do que ideias, mas suas trajetórias de vida, para mim foi um privilégio.

À Professora Ana Cláudia Castilho Barone, pelas coisas valiosas que aprendi em suas aulas.

À Professora Maria Helena Toledo Costa de Barros, pela leitura atenciosa, pelos conselhos e por todo o carinho demonstrado desde a graduação.

Ao Uilian, pelo amor, companheirismo e amizade.

À minha família, pelo amor e compreensão, em especial à minha mãe, suas xícaras de chá e café foram essenciais no desenvolvimento desse trabalho.

À Bernardete de Lourdes Álvares Marcelino, pelo apoio do início ao fim.

Aos colegas de mestrado Giseli Adornato, Marcos Passos, Leonardo Assis, Paulo Verano, Joeli Espirito Santo, Joana Braga.

Aos queridos amigos Vanessa Santos, Tatiane Mendes, Solange Mendes, Cássia Marostica, Rebeca Rodrigues, Reinaldo Vieira, Rogério Rodrigues, Kleber Tadashi, Ana Lúcia Lopes Meira, Manoel da Silva, Elaine Silva, Vera Leny, Rosa Rogério, Madeline Cecim, Wanderson Scapechi, Elismere Machado, Janaína Gama, Kátia Camondá, Priscilla Tavares.

A Deus, pela sua doce presença em todos os momentos.

“NÃO TER ONDE MORAR”

Fábio Henrique Silva dos Anjos¹

*Eu moro em São Paulo
Bairro do Jaçanã
Eternizado por Adoniran.*

*Confusão na viela
Nunca vi uma coisa daquela!
Em questão de instantes acabou a favela.*

*Muitos barracos no chão
É hora da desapropriação.
Cada tábua que caía, doía meu coração.
E a população?
Ficou sem eira, nem beira, nem chão.
Houve até manifestação!*

*Sem ter onde morar
Fiquei sem lar.
A favela era o meu lugar.*

*Agora só resta a mudança
Acreditar na esperança
Ainda sou uma criança
E espero a bonança.*

*Palavras do poeta inspiram lembranças.
Saudosa maloca, maloca querida.
Lá na terra “nóis passemos”
“Dias feliz” da nossa vida.
Quero um mundo melhor
E sair dessa pior.
Já são onze horas, não posso perder o trem
Que já vem... Que já vem... Que já vem....*

¹ O autor tinha 11 anos quando escreveu essa Poesia, em 2010 ela recebeu um Prêmio na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa.

LEMOS, C. K. **Bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados (CEUs):** a construção de uma cultura comum. 2012. 176 p. Dissertação (mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RESUMO

As bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), implantadas a partir de 2003 na cidade de São Paulo, foram inicialmente celebradas como uma conquista significativa: primeiro em termos de cobertura territorial de bibliotecas na cidade; segundo como uma possibilidade única no desenvolvimento de uma atuação de caráter híbrido de biblioteca pública e escolar. Este trabalho apresenta e discute a proposta de biblioteca do CEU e verifica, através dos sujeitos e por meio da aplicação de entrevista semiestruturada como essas bibliotecas estão se configurando ao longo dos anos, principalmente em regiões de crise urbana (enchentes, desapropriações, violência, incêndios etc.). A análise dos dados evidenciou que as bibliotecas podem ser caracterizadas como: educativa, porém desligada do currículo escolar; aberta a toda a comunidade; inserida no projeto educacional de cada CEU, e preocupada com a formação da consciência cidadã, com linhas de ação que permitem a construção de uma biblioteca mais que híbrida, plural, no sentido de agregar múltiplos saberes, ampliando, portanto, sua esfera de atuação. Verificamos em alguns sujeitos envolvidos com a biblioteca, especialmente os bibliotecários, a intenção em criar vínculos com a sua comunidade sem, contudo, ignorar problemas próprios da periferia. Ao contrário, esses foram determinantes para a elaboração de projetos de bibliotecas específicos, propiciando as aberturas necessárias para que as pessoas pudessem circular no mundo da informação e da cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Centro Educacional Unificado, Biblioteca Híbrida, Educação Não Formal, Cidadania, Transformação Urbana, Cultura e Informação na Periferia de São Paulo.

ABSTRACT

The libraries of the Unified Educational Centres (Centros Educacionais Unificados - CEUs), implemented since 2003 in the city of São Paulo, were initially celebrated as a significant achievement: first of all in terms of territorial coverage of libraries in the city. Secondly, as having a unique hybrid character, being both a public library and a school library. This work introduces and discusses the library proposed by the CEUs and observes, through the subjects, by means of a semi-structured interview, how these libraries are shaping up/ over the years, mainly in the regions of urban crises (floods, expropriations, violence, fires etc.) The analysis of the data shows evidence that the libraries can be characterized as educational, albeit not connected to the school curriculum. They are open to all community, inserted in the educational project of each CEU and concerned with the formation of a conscient citizen. With courses of action that allow for the conception of a library that is not just hybrid but also plural, furnishing several different types of knowledge and therefore expanding the scope of its action. We have observed, on the part of some of the subjects involved with the library and particularly the librarians; the intention of creating bonds with the community without, however, ignoring the problems of the periphery. They were key players in the elaboration of specific library projects, providing the necessary opportunities for people to circulate in the world of information and culture.

KEYWORDS: Unified Educational Center (Centro Educacional Unificado - CEU), Hybrid Library, Non-Formal Education, Citizen Consciousness, Urban Transformation, Culture and Information in the Poor Peri-Urban areas of São Paulo.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1.1 – Perfil dos sujeitos entrevistados.....	30
Figura 2.1: Rua alagada, com CEU Três Pontes ao fundo.....	51
Figura 2.2: Dique atrás do CEU Três Pontes durante obras.....	51
Figura 2.3: Área da Favela Tiquatira antes do incêndio.....	55
Figura 2.4: Área da Favela Tiquatira depois do incêndio.....	55
Figura 2.5: Área limpa onde ficava a Favela Tiquatira.....	56
Figura 2.6: Parque ao invés de favela.....	56
Figura 2.7: Intervenção artística do Grupo Refúgio no Caos.....	58
Figura 2.8: Performance do Grupo Refúgio no Caos.....	58
Figura 3.1: Área interna da Biblioteca do CEU Rosa da China.....	80
Figura 3.2: Hora do Conto na Biblioteca Mário Quintana (CEU Aricanduva).....	80
Figura 3.3: Hora do Conto na Biblioteca do CEU Vila Rubi.....	81
Figura 3.4: No canto à esquerda, prédio onde fica a Biblioteca do CEU Alto Alegre....	81
Quadro 3.1 – Necessidades que interferem na motivação dos bibliotecários.....	100

LISTA DE ABREVIATURA

Caic	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CBAE	Cruzada Brasileira de Assistência e Educação
CDHU	Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
Ciac	Centros Integrados de Atendimento à Criança
Ciep	Centros Integrados de Educação Pública
Cooperifa	Cooperativa Cultural da Periferia
Cptm	Companhia Paulista de Trens Metropolitanos
Dot	Diretoria de Orientação Técnica
Edif	Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
Etec	Escola Técnica Estadual
GCM	Guarda Civil Metropolitana
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
PIÁ	Projeto de Iniciação Artística
Posl	Professor Orientador de Sala de Leitura
ProArt	Programa de Eventos Artísticos
Profic	Programa de Formação Integral da Criança
PUI	Proyectos Urbanos Integrales
SMB	Sistema Municipal de Bibliotecas
SMC	Secretaria Municipal de Cultura
SME	Secretaria Municipal de Educação
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – Percurso metodológico.....	24
1.1 Primeira proposta: um diagnóstico.....	26
1.2 Mudança de rumo.....	27
1.3 Critérios para seleção das bibliotecas.....	27
1.4 Critérios para a seleção dos sujeitos.....	29
1.5 Análise e utilização dos dados.....	31
CAPÍTULO 2 – CEU e cidade: utopia e realidade de uma relação conflituosa.....	32
2.1 Trilha da desigualdade: panorama da configuração da periferia paulistana.....	37
2.2 CEU e transformação urbana.....	42
2.3 CEU como meio de ligação entre a periferia e as experiências citadinas.....	61
CAPÍTULO 3 – Biblioteca do CEU: para além das fronteiras conceituais.....	66
3.1 Distanciamentos e aproximações entre bibliotecas e periferia paulistana.....	67
3.2 Primeira fase das bibliotecas dos CEUs.....	76
3.3 Segunda fase das bibliotecas dos CEUs.....	80
3.4 Bibliotecas híbridas: identidade em formação.....	84
3.5 Entre o prazer e a frustração: ser bibliotecário no CEU.....	97
CAPÍTULO 4 – Por uma biblioteca cidadã?!.....	106
4.1 Educação e cidadania: novos contextos.....	108
4.2 Biblioteca e cidadania cultural.....	115
4.3 Novas práticas informacionais e culturais e a necessidade de novos paradigmas para a biblioteca.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICES	146
ANEXOS.....	150

APRESENTAÇÃO

As questões deste trabalho surgiram da minha vivência profissional na biblioteca de um Centro Educacional Unificado (CEU), na cidade de São Paulo, na qual atuo como bibliotecária desde 2008. Elas foram amadurecendo a partir das reflexões informais realizadas com outros bibliotecários em cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em mobilizações sindicais, nas listas de discussões, no cotidiano com a equipe do CEU e em conversas com os amigos fora do ambiente de trabalho.

Dessas reflexões percebemos que atuamos numa biblioteca que é denominada híbrida, por isso o trabalho não se assemelha aos desenvolvidos nas tradicionais bibliotecas pública e escolar. Estamos construindo 45 formas de ser biblioteca, nos 45 CEUs. Negociamos o tempo inteiro com sujeitos cuja concepção de biblioteca difere daquela que nos foi difundida nos cursos de biblioteconomia (como veremos no decorrer da pesquisa); algumas vezes cedemos e aprendemos com essas interações, outras vezes resistimos às interferências como forma de preservar o que acreditamos ser o eixo de nossa atuação. Recolocamos permanentemente a questão sobre o papel do bibliotecário e da biblioteca no contexto do CEU. A relação com nossa comunidade nos permite mudar o papel do bibliotecário diversas vezes para estar mais perto de quem servimos – o cidadão, seja ele criança, jovem ou adulto.

Por esse caráter singular a biblioteca do CEU tornou-se objeto de investigação desta pesquisa na pós-graduação, com a finalidade de se compreender a dinâmica da construção da identidade desses dispositivos, a partir das reflexões e análises das práticas culturais e informacionais desenvolvidas no interior de tais dispositivos pelos diversos agentes que compõem o CEU.

O estudo das bibliotecas dos CEUs, muito embora tenha partido da realidade concreta, passou por um complexo processo de sucessivas abstrações, que ao mesmo tempo me fez distanciar do concreto imediato a fim de poder compreender uma realidade mais ampla, na busca incessante de trazer novos elementos para essa discussão no universo científico.

INTRODUÇÃO

Qualquer pessoa que vai aos extremos da periferia de São Paulo e se depara com os Centros Educacionais Unificados, os populares CEUs, se impressiona com a grandeza do prédio dessas instituições em meio a uma infinidade de casas autoconstruídas, barracos, conjuntos habitacionais, muitas ruas e vielas sem asfalto, e algumas asfaltadas exatamente para dar acesso aos CEUs.

O CEU é um projeto de educação popular com o objetivo de transformar o acentuado quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional vivido nas regiões periféricas da cidade de São Paulo. Concebido sob a perspectiva freiriana de “educação para uma prática da liberdade”, possui um imenso prédio que destoa na paisagem da periferia e cuja estrutura contempla três escolas municipais (Centro de Educação Infantil – CEI, Escola Municipal de Educação Infantil – Emei, e Escola Municipal de Ensino Fundamental – Emef),² quadras e equipamentos esportivos, piscinas, teatro, biblioteca, telecentro e espaços abertos, cuja finalidade é permitir a circulação, o encontro e a convivência entre os grupos escolares e entre esses e sua comunidade.

Os CEUs surgiram em 2003 e tiveram grande visibilidade pública, pois traziam uma proposta educacional preocupada com a inclusão, a cidadania e a qualidade social. De acordo com Padilha e Silva (2004, p. 31), a ideia do CEU teria surgido no fim do governo Luiza Erundina, em 1992, quando a equipe de arquitetos do Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras (Edif) iniciou uma discussão a respeito da gestão das áreas públicas na cidade, na época em que Paulo Freire era o secretário da Educação.

Das discussões sobre as relações entre Arquitetura e Educação na cidade delineou-se um projeto educativo que também visava à reestruturação do cenário urbano da metrópole. O projeto do CEU saiu do papel apenas em 2003, quando foram inaugurados 21 equipamentos pela Prefeitura da Cidade de São Paulo.

O projeto teve por inspiração experiências anteriores de construção de escolas em período integral, como a “Escola Parque” de Anísio Teixeira, realizada na Bahia em 1950; o

² Os CEUs também são polos de extensão de escolas técnicas estaduais (Etec), uma parceria entre Prefeitura e Governo do Estado de São Paulo. As aulas dos cursos profissionalizantes do Centro Paula Souza acontecem em salas de aula da Emef no período noturno, atualmente, 24 CEUs participam desse programa.

projeto “Praças de Equipamentos”, de Mário de Andrade em 1930, na cidade de São Paulo; os “Centros Integrados de Educação Pública” (Cieps), de Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro (1983-1987); os “Programas de Formação Integral da Criança” (Profics), do Estado de São Paulo (1986); os “Centros Integrados de Atendimento à Criança” (Ciacs) e os “Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente” (Caics), criados em 1994 pelo Governo Federal (GADOTTI, 2004, p. 14).

As experiências educacionais acima mencionadas foram avaliadas como malsucedidas e duramente criticadas por terem sido usadas como “moeda eleitoral”, por não se apresentarem como um projeto pedagógico, por serem apenas prédios bonitos em lugares de visibilidade pública, por serem onerosas se comparadas às demais escolas públicas, por não haver um preparo específico dos funcionários para atuar nessas inovações educacionais, pela falta de planejamento de usos do equipamento. As críticas sofridas pelos outros modelos de experiências educacionais também foram aplicadas aos CEUs quando de sua implantação na cidade de São Paulo.³ Gadotti (2004, p. 14) defende que o projeto do CEU não ignorou essas experiências, mas iniciou seu planejamento considerando seus avanços e fracassos, com um diferencial: o acesso ao equipamento seria ampliado para toda a comunidade.

No centro da polêmica em torno do CEU está sua força política: nas últimas eleições foi utilizado pelos candidatos à Prefeitura como argumento político de benfeitorias no campo da educação. Entre a população da periferia os CEUs tiveram uma boa recepção, o que permitiu a continuidade e a expansão do projeto por prefeitos de partidos diferentes na capital, sendo estabelecido por prefeitos de cidades vizinhas, como São Bernardo do Campo, Guarulhos, Cubatão, Cotia, Osasco etc.

A cidade de São Paulo possui atualmente 45 CEUs implementados em duas fases: a primeira fase se deu na gestão da ex-prefeita Marta Suplicy (2001-2004) e a segunda fase, na gestão do ex-prefeito José Serra (2005-2006), continuada na gestão do prefeito Gilberto Kassab (2006-2012).

³ À época, a *Revista Educação* publicou uma edição especial sobre o CEU, sintetizando o debate que veremos no decorrer deste trabalho (**Revista Educação**. São Paulo. Ano 8, jun. 2004).

Na primeira fase foram construídos 21 CEUs, cujo projeto arquitetônico é dos arquitetos do Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras, Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderley Ariza (DELJIAICOV; TAKIYA; ARIZA, 2003). O gerenciamento das unidades educacionais e dos equipamentos que compõem o CEU era realizado pelas Secretarias Municipais de Educação, de Cultura, de Comunicação e Informação Social e de Esportes e Lazer. Essa relação intersecretarial permitia uma integração operacional entre os vários espaços e equipamentos, porém sob a administração de um único gestor. A proposta educacional recebeu assessoria técnica do Instituto Paulo Freire,⁴ responsável pela formação inicial dos primeiros gestores dos CEUs, pelo desenvolvimento da gestão dos equipamentos e pelo levantamento dos primeiros dados relativos à sua implantação e pós-implantação. Em 2004 foi publicado o Regimento Padrão dos CEUs, através do Decreto n. 45.559, de 30 de novembro de 2004, em que se definiam objetivos, características, finalidades e natureza do Centro Educacional e de seus equipamentos.

Nessa primeira fase há várias publicações de artigos e livros sobre os CEUs, além de temas relacionados a eles, de autoria do Prof. Dr. Moacir Gadotti (2004), professor titular da Faculdade de Educação da Universidade São Paulo (USP) e diretor do Instituto Paulo Freire; de Maria Aparecida Perez (GADOTTI; PEREZ, 2004; DÓRIA; PEREZ, 2007), secretária municipal de Educação de São Paulo no governo Marta Suplicy; do Prof. Dr. Paulo Roberto Padilha (PADILHA; SILVA, 2004), diretor pedagógico do Instituto Paulo Freire; do Prof. Dr. Roberto Silva (PADILHA; SILVA, 2004), professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP); de Og Roberto Dória (DÓRIA; PEREZ, 2007), geógrafo, administrador e escritor.

A segunda fase inicia-se em 2005, com a mudança de prefeitos após as eleições municipais, e é marcada por transformações se comparada à primeira fase. O projeto arquitetônico dos últimos 24 CEUs foi elaborado pela empresa Makhohl Arquitetura, contratada pela Prefeitura. O acordo intersecretarial foi desfeito e o Instituto Paulo Freire saiu de cena. A gestão de todos os equipamentos e unidades educacionais dos CEUs passou a ser de exclusividade da Secretaria Municipal de Educação (SME), que elaborou um novo

⁴ O Instituto Paulo Freire é uma instituição civil, sem fins lucrativos, criada em 1991 com o objetivo de dar continuidade e reinventar o legado de Paulo Freire.

Regimento Padrão para os CEUs (Portaria SME n. 4.672, de 5 de dezembro de 2006). Nessa fase, há uma diminuição na publicação de artigos e de livros oficiais sobre os CEUs, porém o equipamento passa a ser objeto de estudos no mundo acadêmico (ASSIS NETO, 2006; PACHECO, 2009; GOMES; CHAGAS, 2009; SOUZA, 2010; SANTOS, 2011; PASTORE, 2011; PASSOS, 2011; SILVA, 2011).

Muitos se perguntam se as mudanças de partidos políticos na gestão da Prefeitura interferiram ou interferem na continuidade do projeto CEU ou se existe apenas a intenção de continuar a marca CEU, visto que ela se revelou uma marca forte que gera frutos políticos. Esse foi o tema da pesquisa de Souza (2010), que em suas conclusões demonstrou que os CEUs estiveram e ainda estão vulneráveis às escolhas político-partidárias, às reduções orçamentárias e de processos democráticos, no tocante à diminuição da abertura para participação popular interna nos processos decisórios. Porém, a combinação de vários fatores, entre eles o debate público na imprensa sobre os aspectos escolares e sociais e a apropriação do equipamento pelas populações da periferia, têm permitido a consolidação desses equipamentos na cidade (SOUZA, 2010, p. 215-6).

A partir do que foi exposto e retomando o objeto de investigação desta pesquisa, as bibliotecas dos CEUs foram inicialmente celebradas como uma conquista significativa: primeiro em termos de cobertura territorial das bibliotecas na cidade. Segundo, como possibilidade única no desenvolvimento de uma atuação de caráter híbrido de biblioteca pública e escolar. A biblioteca educacional abriu suas portas para a comunidade e essa última era vista como protagonista de um processo educacional que ultrapassava o currículo e a sala de aula e iria dar em conversas, estudos e reflexões sobre democracia e participação popular.

A biblioteca do CEU – primeiramente ligada à SMC e depois à SME – nasceu com a preocupação de contribuir para a formação do cidadão crítico e autônomo.

Em nove anos de existência as bibliotecas contam com dois modelos arquitetônicos diferentes, o maior número de cargos de bibliotecários numa secretaria municipal de Educação (entre efetivos e comissionados somam-se 181 no total), e atendendo ao público das periferias da cidade. Esses e outros fatores contribuíram para a formulação da questão central desta pesquisa: *como vem se configurando o projeto das bibliotecas dos CEUs nove anos após sua*

implantação? A questão central se desdobra em questões complementares: quais foram os avanços ao longo desse processo? Quais foram os principais entraves vivenciados?

O objetivo da pesquisa é apresentar e discutir a proposta de biblioteca do CEU, além de verificar através de seus agentes (bibliotecários, comunidade, professores, gestores etc.) como essas bibliotecas vêm desenvolvendo suas identidades ao longo dos anos, principalmente em regiões de crise urbana (enchentes, desapropriações, violência, incêndios etc.).

Entendemos, como Michèle Petit (2009, p. 20) em seu livro *A arte de ler*, que a crise que se estabelece quando transformações de caráter brutal ou uma violência permanente e generalizada fazem desaparecer os parâmetros nos quais a vida se desenvolve, vulnerabilizando homens, mulheres e crianças de maneira obviamente bastante distinta, de acordo com os recursos materiais, culturais, afetivos de que dispõem e segundo o lugar onde vivem.

A metodologia empregada é de natureza qualitativa e exploratória, e seus instrumentos são: revisão de literatura, para contextualização do problema, e aplicação de entrevistas semiestruturadas aos sujeitos que atuam em CEUs, para conhecer opiniões e situações vivenciadas.

No Capítulo 1, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados nessa investigação, assim como informações sobre os locais da pesquisa, métodos e técnicas da coleta de dados, a população estudada e os critérios de seleção dos entrevistados.

No Capítulo 2, discutiremos o papel desempenhado pelos CEUs na reconfiguração do tecido urbano, dentro da concepção de Cidade Educadora.

No Capítulo 3, abordaremos o contexto histórico, características, principais problemáticas intrínsecas às bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados. Verificaremos também as opiniões e as reflexões dos sujeitos sobre as temáticas abordadas, a partir de suas realidades específicas.

No Capítulo 4, procuraremos compreender e discutir a função de um equipamento educacional como o CEU na formação cidadã de sujeitos na periferia de São Paulo. Verificaremos também como os sujeitos dessa pesquisa estão articulando ações que visam à apropriação da biblioteca e sua relação com a comunidade.

Por fim, faremos nossas Considerações Finais sobre o tema, esperando que os referenciais teóricos gerados a partir desta pesquisa levem os bibliotecários, os cursos de formação e o poder público a refletirem cada vez mais sobre a aproximação da biblioteca às comunidades da periferia e a elaborarem linhas de ação que permitam a apropriação da biblioteca em seu sentido mais amplo.

CAPÍTULO 1

Percurso metodológico

As bibliotecas dos CEUs oferecem uma proposta de biblioteca na periferia de São Paulo que acaba por se diferenciar das demais bibliotecas da cidade, esse tema ainda se mostra pouco explorado, tanto na literatura da Ciência da Informação quanto na da Educação. Por isso, no processo de constituição deste estudo percebemos que apenas a discussão teórica sobre as bibliotecas dos CEUs seria insuficiente para abranger sua complexidade. Portanto, fez-se necessário trazer para a investigação as vozes dos sujeitos que participam do dia a dia desses equipamentos, a fim de podermos correlacionar o maior número de variáveis sobre o tema, tecendo uma representação de sua trama complexa.

Dessa forma, utilizamos uma metodologia qualitativa de natureza exploratória que nos possibilitou apresentar e discutir a proposta de biblioteca do CEU, além de verificar, através da multiplicidade de seus agentes (bibliotecários, comunidade, professores, gestores etc.), como as bibliotecas vêm se desenvolvendo e configurando identidades ao longo dos anos.

Inicialmente realizamos uma revisão bibliográfica em torno dos termos-chave que nos possibilitaram construir conhecimentos teóricos sobre os temas: “bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados”, “CEU e transformação urbana”, “cultura e informação na periferia da cidade de São Paulo”, “usos e apropriações das bibliotecas do CEU”, “espaços educadores”, “biblioteca e educação não formal”, “biblioteca e cidadania”. Para isso, nos valem de material bibliográfico das áreas da Ciência da Informação, Ciências Sociais, Urbanismo, Geografia, Educação, entre outras, colhido nas fontes primárias e secundárias.

As discussões apresentadas tiveram embasamento nas referências conceituais de Henri Lefebvre, Raquel Rolnik, Lúcio Kowarick, Tereza Pires Caldeira, Vera da Silva Telles, Ana Claudia Castilho Barone, García Canclini, Maria da Glória Gohn, Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira, Teixeira Coelho, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Luiz Milanese, Edmir Perrotti, Ivete Pieruccini e Michèle Petit.

Vimos através da literatura que os principais temas deste trabalho – informação, cultura, biblioteca, trabalho, cidade, Estado, cidadania e educação – são abordados de forma dinâmica pela bibliografia. Como destaca Raymond Williams (2007), os significados são uma arena onde se registram os conflitos sociais. Dessa forma, essas temáticas são discutidas de certa maneira nos anos 1970 e 1980. E a partir dos anos 1990 novas respostas foram buscadas

para dar conta de novos problemas e de novos olhares sobre eles. Sem ignorar o que foi construído em décadas passadas, neste trabalho priorizaremos as discussões iniciadas ou desenvolvidas nas décadas de 1970 e 1980 e a atualização do debate contemporâneo pelos mesmos autores ou por outros que dialoguem com a temática.

Finalizada essa parte, iniciamos a pesquisa de campo junto às bibliotecas dos CEUs que, diante de alguns fatores, teve que ser adaptada e readaptada algumas vezes.

1.1 Primeira proposta: um diagnóstico

A princípio, a finalidade da pesquisa de campo era coletar dados a partir da indagação das pessoas envolvidas com o cotidiano dos CEUs, por meio de entrevistas semiestruturadas com gravação em áudio, a fim de conhecer as bibliotecas, seus usos, suas apropriações e as práticas culturais e informacionais desenvolvidas pelos bibliotecários.

Nossa intenção era averiguar de que forma os modelos de biblioteca⁵ adotados pelos profissionais poderiam influenciar a apropriação cultural e/ou informacional dos equipamentos. A precariedade de políticas específicas para as bibliotecas dos CEUs, que orientem as práticas mediadoras, causa conflitos e confusões entre o ser e o fazer. Alguns bibliotecários, acreditando ser essa uma biblioteca pública, direcionam suas práticas à comunidade do entorno do CEU; aqueles que acreditam ser essa uma biblioteca escolar, por estar num equipamento educacional, direcionam suas práticas às escolas que compõem o CEU; já outros tentam conciliar as práticas entre a comunidade e as escolas, assumindo um papel que consideram híbrido, exercendo, portanto, as funções de biblioteca pública e escolar. Há ainda os que preferem vivenciar o novo, a quebra de limites em meio aos engessamentos conceituais ratificados pela Biblioteconomia ou órgãos como a Unesco.

Para verificar quais seriam os paradigmas de bibliotecas mais defendidos pelos bibliotecários dos CEUs pretendíamos aplicar entrevistas *in loco*, em uma amostragem de oito bibliotecas da rede CEU, representando as duas fases dos CEUs, sendo duas bibliotecas por

⁵ Quais sejam os paradigmas: conservacionista, difusionista, apropriação cultural ou outros que pretendíamos investigar.

região da cidade, numa tentativa de abranger a realidade sem ignorar as especificidades envolvendo as duas fases do projeto dos CEUs. A escolha das bibliotecas seria feita através de sorteio; em seguida seria solicitada autorização à Secretaria Municipal de Educação (SME) para realizarmos a pesquisa nos CEUs selecionados. Após o aval da SME, faríamos contato com os bibliotecários, explicitando os objetivos da pesquisa e agendando dia e horário para coleta de dados. Depois da coleta seriam feitas as tabulações e análises dos dados que permitiriam construir referências sobre o tema.

1.2 Mudança de rumo

No início do primeiro semestre de 2012 recebemos o aval da Assessoria de Projetos Especiais, responsável pelos CEUs na SME, para dar continuidade à pesquisa. No entanto, ao investigarmos e analisarmos, através de notícias publicadas pela imprensa, eventos ocorridos no tocante a transformações urbanas nas comunidades do Jardim Romano e do conjunto de favelas Tiquatira, onde estão localizados os CEUs Três Pontes e Tiquatira (ver Capítulo 2), surgiu-nos a ideia de verificarmos como as bibliotecas estão se relacionando com suas comunidades, levando em consideração os problemas próprios da periferia. Visualizamos, dessa maneira, a oportunidade de discutirmos o projeto inicial dos CEUs de oferecer educação, cultura, esporte e lazer como meios para a construção de uma cidadania ativa, sob a perspectiva da vivência no equipamento.

Nesse momento, mudamos a proposta da pesquisa, deixando de lado a ideia generalista de realizar um diagnóstico que possibilitasse o mapeamento da situação das bibliotecas dos CEUs, para explorar a liberdade que cada biblioteca tem de construir sua identidade a partir de sua realidade local e dos sujeitos envolvidos.

1.3 Critérios para seleção das bibliotecas

Apesar de discutirmos no Capítulo 2 a relação entre CEU e cidade e apresentarmos dados de eventos ocorridos nas comunidades dos CEUs Tiquatira e Três Pontes, alertamos que

este trabalho, de modo geral, não se constitui em um estudo de caso, por isso não nos prendemos a esses dois CEUs para fazer a coleta de dados; o universo das entrevistas é mais amplo.

Os critérios para a seleção das bibliotecas foram: estar localizada em região que vem passando por constantes transformações urbanas e que, através de práticas informacionais e culturais, buscam o diálogo com os problemas sociais dentro e fora da biblioteca.

Logo identificamos duas bibliotecas dentro do perfil que pretendíamos investigar e que teriam potencialidade de contribuir com esta pesquisa, porém, sem maiores explicações, um dos CEUs preferiu não participar da pesquisa. Voltamos a negociar com a Assessoria de Projetos Especiais e foi selecionada outra biblioteca que estava dentro do perfil e aceitou participar da pesquisa. Coincidentemente, as duas bibliotecas pertencem à segunda fase; porém, alguns sujeitos entrevistados atuaram profissionalmente em CEUs da primeira fase ou são também usuários desses equipamentos.

No meio do processo da pesquisa, apesar de já termos o aval da SME e das gestões dos CEUs selecionados, foi expedida pela SME a Circular Normativa n. 01/12 – SME-G, que estabelece procedimentos comuns no atendimento às solicitações para realização de pesquisas acadêmicas no âmbito dos CEUs ou das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. Tivemos, então, que dar nova entrada na documentação junto aos dois equipamentos, a fim de dar continuidade ao trabalho.

Após a tramitação de documentos e a autorização dos gestores envolvidos – direta ou indiretamente na coleta de dados –, montamos um cronograma para a coleta de dados nos dois CEUs. As entrevistas, com gravação em áudio, foram realizadas no primeiro semestre de 2012 e quase totalmente nos espaços das bibliotecas, com exceção da entrevista com o gestor.

Não é nossa pretensão questionar ou criticar o trabalho dos educadores, gestores e bibliotecários de determinada região da cidade ou os trabalhos de uma unidade educacional em particular. Por isso, os entrevistados terão a identidade mantida em sigilo, recebendo um nome fictício, para preservá-los, e seus depoimentos não estarão ligados aos CEUs de que fazem parte, como forma de resguardá-los.

1.4 Critérios para a seleção dos sujeitos

A seleção dos sujeitos entrevistados foi feita com base na disposição de participar do estudo, ou seja, abordávamos funcionários, usuários e alunos de ambos os CEUs, nos apresentávamos, explicávamos a natureza e o objetivo da pesquisa e fazíamos o convite para a participação, garantindo seu anonimato. Buscamos entrevistar sujeitos com perfis variados nos dois CEUs, dando preferência para pessoas ativas em suas bibliotecas, que procuram de alguma forma construir relações com ela e com a comunidade.

A princípio não delimitamos um número fixo de sujeitos que seriam entrevistados, pois pretendíamos verificar a qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como a profundidade e o grau de recorrência e divergência dessas informações. De acordo com Duarte (2002, p. 43), “enquanto estiverem aparecendo ‘dados’ originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas”.

Para Chamon e Chamon (2007, p. 8), a seleção dos sujeitos a serem entrevistados apresenta-se como uma importante dificuldade na implementação da pesquisa, pois quando decidir o momento de parada? Segundo os autores, o critério de saturação⁶ é uma resposta a essa dificuldade; entretanto, pode apresentar problemas de operacionalização. Vejamos o que apontam:

O critério de parada não é claro e tende a depender da subjetividade do pesquisador. É necessário buscar critérios para minimizar essa dependência, sem introduzir imposições arbitrárias sobre a pesquisa. Por exemplo, impor um número mínimo de sujeitos na pesquisa não é compatível com os fundamentos da pesquisa qualitativa. Pelo menos dois desses critérios podem ser enumerados. O primeiro relaciona-se à definição do grupo (que vai limitar o universo de sujeitos da pesquisa) e ao processo de seleção de sujeitos dentro do grupo. Deve-se buscar a diversidade de opiniões e vivências, sem restringir-se a critérios demográficos (tais como gênero, classe econômica, idade e similares). O segundo critério relaciona-se à construção do instrumento de pesquisa (entrevista). (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 8)

Com base nessas discussões, traçamos um perfil dos sujeitos a serem entrevistados e elaboramos roteiros de entrevistas relacionados com os objetivos deste trabalho (ver **Apêndice**

⁶ Ou seja, quando se percebe que no espectro de opiniões sobre um objeto não aparecem novos temas e opiniões.

A). Finalmente, de acordo com a qualidade das informações cedidas pelos sujeitos, chegamos ao total de 11 pessoas entrevistadas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1.1 – Perfil dos sujeitos entrevistados

Entrevistados	Perfil
Gestor A	Gestor de um CEU da segunda fase.
Professor A	Professor Orientador de Informática Educativa na Emef de CEU da segunda fase. Foi coordenador do Núcleo de Esportes de CEU da primeira fase. Atualmente coordena os seguintes projetos na unidade educacional: Educomunicação – Nas Ondas do Rádio, ⁷ Grêmio Estudantil, Imprensa Jovem e Clube de Xadrez.
Usuário A	Morador da comunidade de um CEU da segunda fase, integrante de movimentos culturais poéticos da periferia. Realiza saraus junto à biblioteca do CEU.
Usuário B	Moradora da comunidade de um CEU da segunda fase, estudante de Biblioteconomia. Com os alunos da faculdade de Biblioteconomia, realiza na biblioteca do CEU atividades de incentivo à leitura, cidadania e preservação do meio ambiente.
Usuário C	Moradora da comunidade de um CEU da segunda fase, tem oito anos e é estudante do 2º ano do Fundamental 1 da Emef do CEU.
Bibliotecário A	Atualmente é bibliotecário de CEU da segunda fase, mas também já atuou em CEU da primeira fase.
Bibliotecário B	Bibliotecário em CEU da segunda fase.
Bibliotecário C	Bibliotecário em CEU da segunda fase.
Bibliotecário D	Bibliotecário em CEU da segunda fase.
Bibliotecário E	Bibliotecário em CEU da segunda fase.
Bibliotecário F	Bibliotecário em CEU da segunda fase.

No corpo do texto as informações originadas das entrevistas aparecem em margem recuada, com destaque em *itálico*.

Explorar o universo das bibliotecas dos CEUs apresenta diversas dificuldades. A primeira delas é a precariedade das informações e estatísticas oficiais de acesso público sobre os CEUs a partir da segunda fase. Para equacionar essa lacuna trouxemos para discussão

⁷ O Programa Educomunicação – Nas Ondas do Rádio da SME é uma ação cujos objetivos são a comunicação e a integração nas escolas municipais e a promoção da cultura de paz em unidades localizadas em regiões com alto índice de violência. Para isso foram distribuídos às escolas kits de rádio, com transmissores de baixa frequência, que atingem apenas o espaço escolar. A proposta é que jovens, professores e pessoas da comunidade possam apresentar programas de rádio na hora do intervalo ou na sala de aula, com supervisão de um professor, por meio de Rádios Escolares.

informações extraoficiais publicadas em periódicos, livros, trabalhos acadêmicos, blogs, boletins. A segunda dificuldade é o forte conteúdo político-partidário que envolve os CEUs, o que tem dificultado aproximações e análises menos carregadas de posicionamentos desse caráter. A terceira dificuldade foi entrevistar crianças e adolescentes; apesar de comporem o maior público das bibliotecas dos dois CEUs, necessitavam de autorização dos pais para participação, e nem sempre foi possível obtê-la.

1.5 Análise e utilização dos dados

Visualizamos os sujeitos como portadores de informações privilegiadas que nos ajudaram a investigar e a compor este trabalho. Por isso, suas informações não se encontram na forma de ilustrações da teoria, mas articuladas junto a ela, às principais problemáticas abordadas. Os sujeitos iluminaram novas questões que nos obrigaram a discutir outras perguntas e a ensaiar respostas.

Vale lembrar que as entrevistas não são universalizadas para a construção de uma verdade sobre o CEU (portanto, não é de amostragem que se trata); o objetivo foi dar voz à multiplicidade de agentes que compõem o CEU, de maneira a obter uma compreensão alargada desse complexo enredo. Longe de se apresentar como ideias consensuais de todos os funcionários e usuários dos CEUs, os depoimentos podem vir embebidos de preconceitos, mitos, estereótipos, lugares-comuns etc. Todavia, a mistura a um só tempo de informações primárias, senso comum e ciência tecerão a trama da discussão apresentada.

CAPÍTULO 2

CEU e cidade: utopia e realidade de uma relação conflituosa

A cidade somos nós e nós somos a cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos. (*Paulo Freire, Política e Educação*)

São Paulo, como tantas outras metrópoles latino-americanas, é um misto de contrastes: é a cidade brasileira que mais produz riquezas no país e, apesar disso, temos regiões como a do M'Boi Mirim, que apresenta IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)⁸ de 0,64, abaixo da média nacional.

No campo da cultura, São Paulo é considerada o centro da cultura e da vanguarda brasileiras: são mais de 280 salas de cinema, 180 teatros, mais de 90 centros culturais e 110 museus, além de ser um efervescente caldeirão de estilos e culturas no qual convivem pessoas de mais de 70 nacionalidades. Esses números apontam para uma infinidade de possibilidades de trocas e encontros entre os que habitam a cidade. Por outro lado, estudos como o de Tereza Caldeira (2000) demonstram que, apesar da considerável diminuição espacial entre os grupos, há poucos gestos para a busca de solução de problemas comuns; ao contrário, através de técnicas sofisticadas de segurança busca-se cada vez mais distanciamento social.

São Paulo tem oferecido há muito tempo espaços diferenciados de vida urbana. Enquanto alguns habitantes conseguem circular, consumir e participar politicamente, outros vivenciam a miséria, a ilegalidade, a clandestinidade, a imobilidade e a segregação. O direito à cidade não é igualitário: o sonho moderno de igualdade universal dos cidadãos ainda está distante.

Desde seu início, o processo de formação sócio-histórica da metrópole paulista favoreceu os usos diferenciados da cidade. O crescimento populacional associado ao desenvolvimento industrial e à concentração capitalista, a partir da década de 1940, privou de

⁸ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida comparativa usada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) para classificar populações pelo seu grau de “desenvolvimento humano”. O avanço de uma população não está apenas na dimensão econômica, mas também nas características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana. O IDH é calculado a partir de dados da expectativa de vida ao nascer, educação e renda.

condições básicas de urbanidade e de inserção efetiva na cidade as faixas de menor renda da população (ROLNIK, 2010, p. 35).

A periferia é a representação palpável desse processo. Em termos geográficos, periferia é toda área que está ao redor do centro urbano; mas, socialmente, a periferia deve estar marcada pela precariedade da condição de vida urbana. Cortiços localizados em áreas centrais são tão periféricos quanto uma favela no extremo da cidade, assim como há condomínios de luxo localizados na periferia e que não são considerados socialmente periféricos. Kowarick (2000, p. 43) fala em periferias, no plural, para demonstrar que são muitas e desiguais, algumas consolidadas do ponto de vista urbanístico, outras, verdadeiros acampamentos destituídos de benfeitorias básicas.

Periferia é uma condição de vida urbana associada a processos diversos, mas que se relaciona também com a produção e as práticas culturais. Nos últimos anos tem crescido a valorização de equipamentos públicos de educação e cultura como dispositivos cuja potencialidade objetiva reconfigurar o espaço urbano, ser o amálgama que urde tramas sociais, políticas, econômicas e principalmente culturais. Capazes, inclusive, de desenhar ou redesenhar a cidade a partir de experiências culturais e educacionais.

Ao investigarmos o caso do Centro Educacional Unificado (CEU), dentre as justificativas que permearam sua concepção (GADOTTI, 2004), (GADOTTI; PEREZ, 2004), destacamos três objetivos que se relacionam com a cidade: a) transformar a paisagem urbana, especialmente das regiões periféricas; b) desfazer o esquema da desigualdade na cidade; c) tomar parte na formação de cidadãos críticos e participantes da vida da cidade, tudo isso através de uma política educacional, baseada em princípios da Cidade Educadora.

Cidade Educadora é uma proposta que visualiza a cidade e sua vida comunitária como fonte permanente de educação formal, informal e não formal.⁹ O projeto de Cidade Educadora iniciou-se como movimento em 1990, durante o 1º Congresso Internacional de Cidades Educadoras em Barcelona, Espanha, quando um grupo de cidades deliberou planejar e trabalhar conjuntamente sua participação ativa no uso e na evolução da própria cidade.

⁹ Trabalharemos os conceitos de educação formal, informal e não formal no próximo capítulo.

Segundo Alicia Cabezudo (2004, p. 13), o objetivo da Cidade Educadora “[...] é, na realidade, formar cidadãos conhecedores de seus direitos e obrigações com respeito à sociedade e que, a partir dos conhecimentos e da identificação com a própria cidade, empreendam uma ação participativa e transformadora desta”. O conhecimento da cidade se faz a partir de um programa de ofertas educativas voltadas a descobrir e conhecer a cidade; em segundo lugar, de um programa que identifique a cidade como um quadro de referência de problemas e de suas possíveis soluções (CABEZUDO, 2004, p. 13).

A cidade oferece infinitas possibilidades de educar; porém, a Cidade Educadora é aquela que assume uma “intencionalidade educativa”, em que o universo escolar é expandido e surgem novos cenários educativos: museus, sindicatos, bibliotecas, organizações não governamentais, entre outros, que têm a intenção de ensinar e aprender. De acordo com Brarda e Rios (2004, p. 30), “A cidade precisa deixar de ser um simples cenário da ação educativa para se converter em agente educador”.

Ao governo municipal cumpre a responsabilidade de ofertar, em pé de igualdade e liberdade, meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal. Na proposta de Cidade Educadora, o planejamento e o governo da cidade tomam medidas necessárias para suprimir os obstáculos de qualquer tipo, incluídas as barreiras físicas que impeçam o direito da igualdade entre os cidadãos. A participação na construção de políticas públicas necessárias para o planejamento da cidade é o meio pelo qual os cidadãos contribuem para a construção da mesma (BRARDA; RÍOS, 2004, p. 15-44).

Moacir Gadotti (2004, p. 3) afirma que a Cidade Educadora é a realização dos próprios objetivos do planejamento urbano:

[...] promoção e a melhoria das condições de *habitat* viabilizando uma vida saudável, social, material e espiritualmente (cultura, educação e trabalho) para todos os munícipes... maior eficácia social e maior eficiência econômica do capital social, ou seja, do ambiente construído que é a cidade, distribuindo-se igualitariamente ou equitativamente os benefícios e os ônus dos investimentos urbanos, na perspectiva da busca da sociedade sustentável. (POMPEU apud GADOTTI, 2004, p. 3)

Converter São Paulo numa Cidade Educadora era uma proposta antiga, iniciada ainda na gestão de Luiza Erundina (1989-1993); segundo Padilha e Silva (2004, p. 21), em função das potencialidades oferecidas pelos CEUs, a gestão de Marta Suplicy retomou o conceito de Cidade Educadora, com vistas a qualificar São Paulo como tal. Os autores acrescentam que esse tema era o pano de fundo para a reestruturação do cenário urbano da metrópole paulistana. Uma reestruturação que se propunha “transformações significativas na organização da cidade, no uso dos espaços e edifícios públicos e no grau de acessibilidade do cidadão aos órgãos, bens e serviços públicos” (PADILHA; SILVA, 2004, p. 21).

Em 2004 a cidade de São Paulo candidatou-se para fazer parte da rede de Cidades Educadoras e apresentou o projeto CEU (Centro Educacional Unificado) como um exemplo concreto de construção da cidade educadora. O projeto dos CEUs foi concebido como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer, inspirados na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar para se estender a toda a cidade. Situados todos nas periferias da cidade de São Paulo, os CEUs além de serem utilizados pelas comunidades como seus espaços de organização e de apoio na sua constituição como sujeitos sociais, eles se constituem em espaços de afirmação de direitos e de promoção da cidadania. Os CEUs fundam-se no conceito de educação com qualidade social. (GADOTTI, 2012, p. 1)

Inseridas nesse contexto, as bibliotecas dos CEUs vieram primeiro para preencher a lacuna referente à sua ausência física nas periferias de São Paulo. Paralelamente, dissociada do currículo escolar, ela foi pensada para favorecer as diversas formas de educação não formal, constituindo-se em espaço multidisciplinar de aprendizagem para a comunidade escolar e do entorno.

Para além dos muros do CEU, essas bibliotecas deveriam ter sua dinâmica voltada para a vida da cidade. Pessoas, informação, movimento, cultura, processos educativos, intersecções, lazer, produção, prazer, mudança etc., deveriam encontrar terreno fértil em espaços públicos como as bibliotecas dos CEUs, mas para isso elas precisariam dialogar com o seu tempo, sua cidade, seus cidadãos.

Ao refletir sobre esse quadro, nos vimos envolvidos na seguinte questão, que acabou por nortear as discussões neste capítulo: qual é o papel de um equipamento educacional como o CEU na reconfiguração de um tecido social esgarçado?

Vamos primeiramente compreender quais são/foram os processos que levaram à formação territorial dessa desigualdade, ou seja, como se configurou a periferia paulistana. A finalidade dessa contextualização é refletirmos a respeito da desigualdade na cidade que o CEU se propõe a desfazer. Poderíamos seguir por diversas linhas que abordam a problemática da pobreza urbana, porém iremos seguir pelo caminho que se concentrou em estudar as causas e os processos envolvidos na formação da periferia paulistana.

Após uma breve discussão sobre as problematizações em torno da periferia, vamos refletir a respeito do papel dos equipamentos públicos na reconfiguração urbana, tendo como referência a cidade de Medellín, na Colômbia, cujos Parques Bibliotecas tornaram-se símbolo das mudanças na cidade.

Em seguida, conheceremos dois episódios em que os CEUs tiveram papéis diferenciados no tocante a decisões que implicaram mudanças significativas em bairros vítimas de um processo de urbanização descontrolado: Jardim Romano e conjunto de favelas Tiquatira, ambos na zona leste. Vale lembrar que neste capítulo estamos analisando o papel do equipamento numa perspectiva mais ampla, como reestruturador do tecido urbano e que nosso objetivo não é criticar ou pôr em evidência processos administrativos e educacionais ocorridos em seu interior. Nossa análise foi feita com base em informações noticiadas pela imprensa (ver Anexos). Entendemos o caso do Jardim Romano e o da Favela Tiquatira como dois eventos extremos que, por esse papel emblemático, nos darão base para comparar a realidade do que tem sido vivido pelo equipamento com o discurso de seu projeto inicial.

2.1 Trilha da desigualdade: panorama da configuração da periferia paulistana

A enorme quantidade de casas inacabadas faz parte da paisagem periférica e revela o lado pobre da cidade. Os problemas sociais, as altas taxas de criminalidade e de violência, por

sua vez, expõem a convivência nada pacífica da periferia com a miséria, o trabalho, a cidade, o Estado.

Apesar disso, seu crescimento tem sido exponencial; entre 2000 e 2008 bairros como Parelheiros (zona sul), Anhanguera (zona oeste) e Cidade Tiradentes (zona leste) registraram o seu maior índice de crescimento populacional, conforme levantamento da Fundação Seade. Enquanto o distrito de Anhanguera registrou uma taxa de crescimento de 7,9%, localidades como Itaim Bibi (zona oeste) e Pari (centro) tiveram queda de cerca de 2% cada uma no número de habitantes (CRESCIMENTO POPULACIONAL DE SÃO PAULO É MAIOR NA PERIFERIA, 2008).

Também vem crescendo no município a população que mora em favelas:¹⁰ entre 1973 e 1980 essa população cresceu a uma taxa de 20,16% ao ano, contra 3% da população do município; entre 1991 e 2000 as taxas de crescimento tiveram uma considerável queda, porém a da população moradora de favelas ainda mostrou-se maior que a da população da cidade, com percentuais de 2,97% e 0,78%, respectivamente (SARAIVA; MARQUES, 2004, p. 4).

Até meados da década de 1940, a cidade de São Paulo se caracterizava pela concentração e heterogeneidade – na região central viviam a elite e os trabalhadores e as funções da cidade não eram espacialmente separadas (CALDEIRA, 2000, p. 213).

No entanto, a consolidação da cidade como centro industrial do país, juntamente com o aumento do êxodo rural, atraiu massa de migrantes de todas as regiões e, conforme a população foi crescendo, surgiu o problema do assentamento desses trabalhadores; a solução encontrada pelo poder público foi direcioná-los para a ocupação das áreas periféricas da cidade, destituídas de infraestrutura urbana, mas com loteamentos baratos (muitos deles ilegais), o que permitia ao operário ser proprietário da habitação.

Os anos 1970 foram caracterizados como um período de intensa conscientização do problema da periferia urbana em São Paulo, segundo Barone (2010, p. 2), o debate intelectual foi lançado; movimentos sociais levantaram-se para reivindicar seus direitos à cidade e o

¹⁰ Esses dados fazem parte de uma tendência mundial. No livro *Planeta Favela*, o geógrafo Mike Davis estima que haja mais de 1 bilhão de pessoas vivendo em favelas nas cidades do Hemisfério Sul, o que corresponde a 78,2% dos habitantes urbanos dos países menos desenvolvidos; índice que, por sua vez, equivale a pelo menos um terço da população urbana mundial (DAVIS, 2006, p. 34).

poder público se viu diante da necessidade de controlar a urbanização na periferia, deixada principalmente para a iniciativa privada, com pouco controle das autoridades governamentais.

A lógica por trás do processo de formação da periferia, de acordo com Kowarick (1979), dava-se enquanto São Paulo se firmava como centro econômico do país e uma vasta parcela da classe trabalhadora estava pauperizada; esses dois processos estavam interligados e a distribuição espacial dessa população refletia a sua condição social. Em outras palavras, a “superexploração do trabalho” era própria do capitalismo periférico.

A questão começou a delinear-se a partir do momento em que as indústrias transferiram o custo da moradia para o próprio trabalhador (elas não mais construiriam vilas operárias) e os gastos relacionados aos serviços de infraestrutura, quando existentes, para o Estado. Dessa forma, a periferia se estruturava como o espaço de residência da classe trabalhadora ou, como designa Maricato (1979), consubstanciava-se a “proletarização do espaço”.

A construção da casa ficava a cargo do trabalhador, que via na autoconstrução a única alternativa de solução para o seu problema habitacional, contando apenas com a ajuda de familiares e amigos, nas horas de folga e nos fins de semana. Maricato (1979, p. 74) esclarece que não era para ser “natural” a classe trabalhadora construir a sua casa como fazia no campo, já que nesse momento é assalariada e integrada a uma economia urbana, industrial e capitalista. O Estado decidiu ignorar o assentamento residencial da classe trabalhadora, pois não possuía meios para pagar por esses bens e serviços. Caldeira (2000, p. 221) afirma que os moradores da periferia foram negligenciados pelo fato de nunca poderem contar com nenhum tipo de financiamento para construir suas casas.

Maricato (1979) via a autoconstrução como algo muito além da construção da casa: ela se estendia à produção do espaço urbano e não se restringia aos meios de consumo individual. O assentamento residencial da população migrante em meio urbano, fundamental para a manutenção da larga e barata oferta de mão de obra, se fez à custa de seu próprio esforço, sem que o orçamento “público” se desviasse de outras finalidades.

Tanto Maricato (1979) quanto Kowarick (1979), Chico de Oliveira (1982), Caldeira (2000) e Barone (2010) – só para citar autores referenciados neste trabalho – demonstram

como a política habitacional da época, através do Banco Nacional de Habitação, estava inteiramente voltada ao financiamento da habitação da classe média, mormente aos prédios de apartamentos, já que davam o esperado retorno financeiro ao Banco.

Chico de Oliveira (1982, p. 51), ao estudar as relações entre o Estado e o urbano, evidenciou que o Estado brasileiro capturava uma parte importante do excedente social para atender a demandas da classe média, dando por contraste o desatendimento, segundo o autor, na escala mais absurda possível das demandas das classes mais baixas na estrutura de classes da sociedade.

O Estado pode ter negligenciado a periferia, mas o mercado imobiliário viu nela grandes oportunidades de negócios a partir da visão da cidade como uma mercadoria valiosíssima. O operário se viu refém da especulação imobiliária que ditava as regras do jogo no tocante à habitação. A estratégia era deixar grandes áreas vazias no meio das ocupadas, para que, quando recebessem infraestrutura urbana, se valorizassem e fossem colocadas no mercado por preços mais altos; não havia planejamento prévio, as regiões ocupadas eram aquelas nas quais os especuladores decidiam investir.

Enquanto isso, o trabalhador sofria com os longos períodos no percurso entre o trabalho e a casa, cada vez mais distante, além dos baixos salários não constituírem o suficiente para a alimentação e a assistência à saúde ser precária. Kowarick (1979) chamou todo esse conjunto de “dilapidação da força de trabalho”, que consistia na força física empregada na fábrica, na fadiga decorrente do trajeto percorrido em péssimas condições entre casa e trabalho, na força empregada na autoconstrução da casa nos períodos de folga, na subnutrição e no nível de saúde problemático. Se somarmos a isso toda a precariedade ou a inexistência de serviços de consumo coletivo necessários aos níveis de subsistência, temos o que o autor chamou de “espoliação urbana”. Alguns anos depois, Kowarick acrescentaria ao conceito a “subcidadania” a que os moradores da periferia estão submetidos.

Dessa maneira, nos anos 1970 os pobres viviam na periferia e as classes médias e altas viviam em bairros centrais com boa infraestrutura urbana. Segundo Caldeira (2000, p. 228), “[...] o sonho da elite da República Velha fora realizado: a maioria era proprietária de casa própria e os pobres estavam fora do seu caminho”. Entretanto, continua Caldeira, a

tranquilidade não durou muito, pois nos últimos anos do regime militar, o movimento sindical foi reorganizado em São Paulo e foram articulados movimentos sociais em torno das reivindicações dos trabalhadores pobres a seus direitos à cidade. O padrão de urbanização centro-periferia tornou-se referência para moradores, organizações políticas, planejadores e intelectuais.

Como ator político, a classe trabalhadora conseguiu significativas melhoras na periferia, o que levou ao seu encarecimento; paradoxalmente, seus salários diminuíram durante a crise econômica da década de 1980, o que fez com que a autoconstrução se tornasse inviável, ocasionando a expulsão dos mais pobres para as áreas fronteiriças da cidade.

Conforme Caldeira (2000, p. 235-40), a partir dos anos 1990 uma combinação de processos transformou o padrão de distribuição; a oposição centro-periferia continua a marcar a cidade, mas os processos que produziram esse padrão mudaram consideravelmente: houve reversão do crescimento populacional; os moradores ricos deixaram o centro para habitar as áreas periféricas; com a infraestrutura urbana, a periferia se tornou mais cara, o que ocasionou a expulsão dos mais pobres para os extremos ou para a periferia das cidades vizinhas; houve a desindustrialização e a expansão das atividades terciárias e, por fim, a difusão do medo pelo crime.

Todos esses fatores fizeram surgir um novo padrão de segregação espacial na cidade, chamado por Caldeira (2000, p. 240) de enclaves fortificados: há uma diminuição da distância espacial entre ricos e pobres, mas, através de técnicas sofisticadas de segurança, busca-se cada vez mais distanciamento social.

Nos anos 1970 e 1980 a periferia era a residência da classe trabalhadora, como se observa nos trabalhos de Maricato (1979), Kowarick (1979) e Chico de Oliveira (1982). Hoje é o lugar onde impera a violência, zonas que abrigam populações pobres, segundo Kowarick (2000, p. 43), ou contingentes de sobrantes do mercado de trabalho, conforme Telles (2010, p. 69).

Em 1979, Kowarick (1979, p. 74) acreditava que a cidadania só viria com a obtenção efetiva de direitos políticos e civis e se complementaria com um conjunto de benefícios econômicos inerentes à esfera das relações de trabalho. O problema da periferia só teria um

encaminhamento na medida em que os movimentos populares urbanos, conectados à luta que se opera nas esferas do trabalho, pusessem em xeque a forma de domínio tradicionalmente exercida pelo Estado no Brasil, em que se condensavam as contradições de uma sociedade plena de desigualdades e oposições.

Vinte anos depois da publicação de *A espoliação urbana* e tendo vivenciado todas as mudanças da sociedade, Kowarick (2000, p. 51), em um artigo sobre a periferia paulistana, aborda a questão da subcidadania de seus moradores. No tópico que trata dos movimentos sociais, ele admite que estes já não congregam as promessas de transformações políticas radicais, mas trazem a esperança de uma condição de vida que supere as desigualdades, através de questões como autonomia e produção cultural.

A unificação das lutas sociais em movimentos com capacidade de transformações políticas radicais já é uma ideia com pouco apoio na realidade brasileira e latino-americana. Contudo, perpassada por partidos, igrejas, assessorias técnicas, lideranças de todas as ordens e matizes, e até por especuladores, a questão da autonomia e da produção cultural dos movimentos sociais urbanos novos e antigos, continua uma questão política para configurar uma condição social de vida mais equitativa e, eventualmente, um ideal emancipatório de inspiração socialista. (KOWARICK, 2000, p. 51-2)

Desde a emergência do tema “periferia” no debate intelectual, na década de 1970, tem-se buscado respostas para os problemas sociais que dizem respeito às formas desiguais de viver e pertencer à cidade. Os problemas da/na periferia tornam-se cada vez mais complexos e nunca se falou tanto em pobreza, exclusão, vulnerabilidade social, redes de sociabilidade, cartografia social, como atualmente. Diversos estudos buscam compreender os processos da participação ou não dos cidadãos periféricos nessa obra coletiva que é a cidade.

2.2 CEU e transformação urbana

O filósofo e sociólogo francês Henri Lefebvre (1901-1991) argumenta que, a partir da cidade industrial, as lutas sociais se dão em torno do “direito à cidade”.

Conforme o autor, o ser humano tem necessidades sociais além das individuais: o homem tem necessidade da cidade e da vida urbana. Ter direito à cidade é ter direito à vida e à cultura urbana, incluindo também o direito à equidade e à diferença, numa cidade tendencialmente homogeneizadora. O direito à cidade é uma precondition para a cidadania política e cultural. Segundo Lefebvre (2008), viver a cidade de maneiras diferenciadas é conflitante; por isso, é das massas, sempre renegadas, que surge a pressão por um direito à cidade e à vida urbana que complementa os direitos abstratos do homem e do cidadão.

Todas as reivindicações inspiradas na ideia de direitos do homem, incluindo-se aí o direito à cidade, de acordo com Claude Lefort (2011, p. 59-86), são capazes de mobilizar energias coletivas e convertê-las numa força suscetível de exercer pressão na arena política, consubstanciando o processo democrático. Eis por que a democracia é invenção: cria, subverte e recria ininterruptamente os direitos. Dessa forma, o direito à cidade diz respeito à centralidade renovada, aos locais de encontro e de troca, aos confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos.

Viver na periferia é muitas vezes viver no limite da dignidade humana. O educador Paulo Freire (1921-1997), no livro *Pedagogia do oprimido*, relata que em seu trabalho educativo teve a oportunidade de conviver com camponeses, urbanos e proletários; dessa experiência percebeu que a humanização é uma vocação do homem que é afirmada em seu anseio de liberdade, de justiça, da luta dos oprimidos.

Toda a configuração da periferia paulistana, como exploramos na seção anterior, denotou um processo de desumanização marcada por negligência, opressão, exploração, violência; Paulo Freire afirma que a desumanização é a humanidade roubada. Por sua vez, a finalidade da educação diante desse quadro não é apenas a humanização, mas também a recuperação da humanidade roubada, em que a consciência da opressão sofrida levará o oprimido a buscar sua humanidade desencadeando um processo de libertação de si e dos opressores. A pedagogia do oprimido é aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele na luta para a recuperação de sua humanidade. “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que a pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2010, p. 34).

Quando foi secretário municipal da Educação de São Paulo, em 1989, Paulo Freire lançou a premissa de que um governo democrático que quisesse incentivar a participação popular e promover a cidadania deveria “[...] investir na educação de qualidade e desenvolver espaços para a formação integral de cidadãos e cidadãs, espaços de convivência comunitária, combinando várias estratégias para desenvolvimento da consciência crítica em todas as idades” (DÓRIA; PEREZ, 2007, p.111),

Com base nos princípios freirianos de educação como prática de liberdade, e de educação como um ato político, os idealizadores dos CEUs ligados à Prefeitura Municipal de São Paulo acreditavam que a educação de qualidade era um direito que fora usurpado dos cidadãos da periferia.

O CEU é uma praça de equipamentos públicos em lugares onde não havia praças tradicionais, onde os serviços públicos voltados para a cultura, a informação, o esporte e o lazer eram escassos. Um espaço de construção de sujeitos e de participação democrática numa cidade hostil e desigual. Sua principal missão: regenerar a cidade transformando-a numa cidade que educa, que humaniza. Tendo, todavia, que lidar com a complexidade de interesses de todos os atores envolvidos: públicos, educadores, políticos, artistas, urbanistas, terceiro setor, imprensa, intelectuais.

Nos dias de hoje, ao se pensar em maneiras de reverter a desigualdade em grandes cidades, a partir das políticas sociais, os equipamentos públicos são concebidos também tendo uma nova função: ser o carro-chefe de transformações urbanas. Ao se projetar um novo equipamento é mensurado o conjunto de benefícios que se pode trazer para uma determinada comunidade: ruas asfaltadas, iluminação pública, saneamento básico, maior circulação de transporte público, melhorias habitacionais, ampliação do comércio local, diminuição dos índices de violência, desenvolvimento social, entre outros.

De acordo com Ana Carla Fonseca, curadora do Seminário Internacional Cultura e Transformação Urbana,¹¹ a partir dos anos 1980 várias cidades passaram a investir em projetos culturais de envergadura, devido a uma confluência de fatores – fragmentação das cadeias de produção, maior mobilidade turística, busca de ressignificação de espaços e dinâmicas,

¹¹ Evento realizado nos dias 22 e 23 de novembro de 2011, no Sesc Belenzinho.

valorização da cultura como setor econômico e de formação de ambientes criativos. Dentre as estratégias adotadas encontra-se a formação de redes de equipamentos, convertidos em espaços de encontros, apropriação e participação. Segundo Fonseca, *“Dispostos estrategicamente no espaço urbano, unem centralidades cindidas e estimulam a circulação da população por bairros anteriormente alheios ao seu imaginário”*.

Em Medellín, na Colômbia, por exemplo, a Rede de Parques Bibliotecas, instalada em áreas de baixo IDH, marcadas pela violência e pelo tráfico de drogas, mudou a cara da cidade colombiana. As bibliotecas foram pensadas não apenas para assegurar o acesso à leitura, à informação, ao conhecimento e à cultura, de forma participativa e democrática, mas como intervenções urbanas que se transformaram em símbolo de esperança em uma região degradada por décadas de conflitos e violência (MINUANO, 2011).

No entanto, a simples presença dos Parques Bibliotecas nas comunidades de Medellín não garantiu a transformação urbana: eles estavam inseridos em um projeto de intervenção mais amplo – os Proyectos Urbanos Integrales (PUI), parte integrante de um projeto de cidade. Os PUI são projetos de intervenção urbana cuja função é transformar regiões da cidade de Medellín que apresentam ausência generalizada do Estado, melhorando o espaço público, o meio ambiente, os edifícios públicos, a habitação, a mobilidade, fortalecendo a participação popular e a convivência. O ponto alto dos PUI é a participação popular em todas as etapas do processo, tendo a comunidade como protagonista de seu próprio desenvolvimento. Oliveira (2011), ao refletir sobre a possibilidade de recriação da ideia de cidade como projeto coletivo, a partir das impressões da experiência de Medellín, vê os PUI como “[...] um projeto estratégico articulador que significa uma grande ação no espaço público, uma intervenção maciça em um bairro a partir de grandes obras de infraestrutura, buscando integrá-lo à cidade” (OLIVEIRA, 2011, p. 174).

Conforme a autora, os Parques Bibliotecas tornaram-se ação fundamental para todo o projeto da cidade de Medellín traçado a partir de 2003, e que tinha como meta a busca da reversão do quadro de desigualdade em todas as esferas, por meio de ações no campo da educação, da cultura e da informação.

Em 2003, com o novo projeto de cidade, as bibliotecas foram interligadas em uma rede e passaram a ser concebidas com funções ampliadas, ou seja, como centros culturais e comunitários que não podem se limitar a prestar os serviços bibliotecários tradicionais e devem oferecer uma multiplicidade de ofertas e atividades, buscando melhorar a qualidade de vida e o espaço público onde estão inseridas, além de serem referências fundamentais da estrutura urbanística de suas comunidades, centros de comunicação e cooperação com outras instituições das zonas onde estão localizadas e propiciarem o acesso à informação e à cultura em suas diferentes formas e manifestações, servindo como mediadora na transformação da informação passiva para o conhecimento ativo. (OLIVEIRA, 2011, p. 177)

No plano urbanístico, CEU também significava Centro de Estruturação Urbana ou Conjunto de Equipamentos Urbanos. De acordo com Alexandre Delijaicov (apud DORIA; PEREZ, 2007, p. 132), um dos arquitetos responsáveis pelo Projeto CEU, o desenho do Centro Educacional veio atender à necessidade de criar polos estruturadores da cidade, justamente onde ela se encontrava mais desestruturada: no seu cinturão periférico, naquele anel em que a cidade não se constituiu porque o que compõe uma cidade é o tripé infraestrutura, equipamentos públicos e educação.

Os primeiros 21 CEUs, construídos na gestão Marta Suplicy, tiveram seus terrenos escolhidos através de uma metodologia em que se deveria respeitar o meio ambiente, a topografia e a geografia do lugar. A seleção foi feita por uma equipe de representantes das Subprefeituras, dos Núcleos de Ação Educativa e técnicos do Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras. Foram indicados 260 terrenos que possuíam a metragem ideal, a condição legal, a demanda de vagas, juntamente com as construções de equipamentos previstos para o entorno da região (GADOTTI, 2004, p. 4).

A segunda fase do projeto, ou seja, a construção de mais 24 CEUs, foi feita na gestão Serra-Kassab; contudo, não encontramos nenhuma publicação oficial de acesso público com os critérios de seleção desses terrenos. No relatório de autoria de Moacir Gadotti (2004, p.4), há indicativos de que a escolha dos terrenos da segunda fase aconteceu ainda no governo Marta Suplicy e a gestão Serra-Kassab apenas teria dado prosseguimento às construções:

Nessa fase os técnicos também se preocuparam em selecionar áreas em bairros de classe média, mas que apresentam “bolsões de miséria”. Exemplos dessas áreas são Cangaíba, na Penha, Jardim Educandário, no Butantã, e Americanópolis, no Jabaquara. Para chegar nos 24 terrenos dos próximos CEUs foram pesquisadas em torno de 100 áreas (entre públicas, privadas, da Cohab, CDHU etc.). Assim como na primeira fase, há predominância de áreas privadas. (GADOTTI, 2004, p. 4)

Sem muito esforço, é possível notar que os CEU Tiquatira, Uirapuru e Caminho do Mar, construídos na gestão Serra-Kassab, estão localizados exatamente nos bairros de Cangaíba, Jardim Educandário e Americanópolis, respectivamente.

Os CEUs tornaram-se referência geográfica na periferia, modificando a paisagem local. A primeira indicação disso, aponta Ligabue (2004, p. 28-9), é a grande quantidade de ônibus, lotações e terminais municipais que ressaltam os CEUs no itinerário – “via CEU Jambeiro”, “via CEU Aricanduva”.

Em muitos casos, nos arredores do equipamento verificou-se a formação de uma rede de comércio informal, com barraquinhas de churrasco, pastel, cachorro-quente, feiras livres. Nas residências em frente ou muito próximas ao CEU, as garagens foram convertidas em pequenas lanchonetes, papelarias, mercearias etc. Contudo, na avaliação do urbanista Cândido Malta, as mudanças urbanas que os CEUs trouxeram para a periferia ainda se mostram tímidas:

No aspecto urbanístico é bom para as pessoas que moram nesses locais, porque os CEUs viraram um ponto de encontro, como uma praça ou um clube, por exemplo, que agrega as pessoas. [...] Mas ao redor deles não foi mexido em nada: estrutura das ruas, uso do solo. Muito pouco se fez em relação aos transportes, enfim, as mudanças não foram significativas. (MALTA apud LIGABUE, 2004, p. 29)

No item referente à segurança, ao menos na proximidade do equipamento, notou-se a diminuição das pichações, depredações, brigas e do tráfico e consumo de drogas, devido à vigilância 24 horas e a uma maior presença da Polícia Militar e da Guarda Civil Metropolitana (GCM). Para Maria Stela Graciani (apud PESSON, 2004, p. 31), o CEU é uma experiência ainda muito recente para que se faça um estudo aprofundado no que diz respeito à diminuição da criminalidade.

No entanto, é senso comum que as áreas em torno do CEU gozam de certa “segurança”: durante a cobertura das enchentes que afetaram o Jardim Pantanal, no verão de 2009/2010, o repórter Lúcio Sturm, do *Portal R7*, se propôs a dormir no bairro para escrever a matéria “Diário da Enchente”. Temendo por sua segurança, ligou para um amigo, delegado de polícia, para ter referências do lugar.

Minha primeira preocupação foi com a segurança. Tinha fresca na memória a experiência da última visita ao bairro, dois anos atrás. Era uma reportagem sobre saneamento básico. Andávamos pelas ruas acompanhados de um líder comunitário. Por duas vezes, traficantes vieram de moto perguntar qual era o motivo da nossa presença.

Minha apreensão aumentou na noite de domingo, véspera da partida. Liguei para um amigo, delegado de polícia.

– Vou dormir no Jardim Pantanal – contei.

– Você tá louco... é superperigoso.

Era tudo o que eu não queria escutar.

– Qual é o endereço?

Respondi que não sabia ainda, já que estava de folga e tinha decidido não falar com o produtor que alugou a casa, para não antecipar problemas. Fiquei de ligar na manhã seguinte, quando chegasse lá. [...]

Na primeira oportunidade, liguei para o amigo policial.

– Me dá cinco minutos que vou ver no *Google Earth* – ele disse.

O retorno veio logo depois. Era animador.

– Pode dormir abraçado com o ursinho de pelúcia. É a rua do CEU (Centro Educacional Unificado da Prefeitura). Jardim Romano. Aí é tranquilo.

Ele mesmo me explicou que a região chamada Pantanal é formada por vários bairros. Em alguns, a barra é pesadíssima. Em outros, não. A casa ficava na parte mais civilizada. Ótimo. (STURM, 2009)

Em 2010 o Jardim Pantanal e a Favela Tiquatira, zona leste de São Paulo, tiveram seus problemas sociais e urbanos sob os holofotes da mídia e da opinião pública: o primeiro devido a uma inundação que durou meses e o segundo por conta de um incêndio que destruiu muitas residências. O processo de formação das duas comunidades se deu por meio de ocupação irregular não planejada, iniciada em décadas anteriores, com a diferença de que o Jardim Romano, um dos bairros do Jardim Pantanal, recebeu melhorias urbanas como saneamento básico, iluminação pública, asfalto etc. Em 2008 o Jardim Romano e a Favela Tiquatira foram contemplados com um Centro Educacional Unificado. No Jardim Romano, durante a inundação, o equipamento foi utilizado pela opinião pública como instrumento que justificava

a ocupação do bairro; já na Tiquatira o equipamento nem foi lembrado. Conheçamos como essas questões foram delineadas, com base nas informações noticiadas pela mídia.

2.2.1 Jardim Romano e as pontes que levam até o CEU

O verão de 2010 foi marcado por fortes chuvas na região metropolitana de São Paulo. Muitos bairros sofreram com enchentes, mas nada comparado ao que viveu o Jardim Pantanal:¹² foram 60 dias ininterruptos debaixo d'água.

A região do Jardim Pantanal é uma área de manancial e fica na várzea inundável do Rio Tietê. Por isso, com as fortes chuvas, o rio transbordava e toda a região ficava alagada. A ocupação do bairro começou por volta de 1986. Na ocasião, o então governador de São Paulo, Orestes Quércia, reintegrou uma área ocupada no Itaim Paulista, também na zona leste de São Paulo, e levou duzentas famílias dali para as proximidades do Jardim Pantanal. Pouco tempo depois outras áreas ao longo da margem do rio foram ocupadas. A área específica do Jardim Pantanal começou a ser ocupada em 1989 (NAVES, 2009).

Aos poucos o bairro foi recebendo algumas melhorias, como ruas asfaltadas, saneamento básico, iluminação pública, conjuntos habitacionais, Estação Jardim Romano da CPTM (Companhia Paulista de Trens Metropolitanos) e, em 2008, recebeu o CEU Três Pontes. Todavia, em 2009 nada menos do que 60% das famílias que habitavam o bairro estavam em situação irregular.

Quando as enchentes repercutiram na imprensa houve uma discussão pública sobre a habitação popular e o papel do Estado. Para alguns, a remoção das famílias da área de risco evitaria mortes, entre outras consequências. Na visão de Silvio Luiz Giudice, engenheiro do Departamento de Águas e Energia Elétrica (DAEE) ligado à Prefeitura de São Paulo, o grande problema do Jardim Pantanal é o bairro ocupar um espaço indevido.

¹² O Jardim Pantanal é composto por vários bairros, entre eles Jardim Romano, Vila Itaim, Jardim Aimoré e Chácara Três Meninas.

A única maneira de poupar os moradores das inundações no Jardim Pantanal é a retirada dessas famílias e a construção do Parque Várzeas do Tietê, para amortecer as cheias na cidade. É difícil um projeto sem a desocupação da várzea, porque é o espaço do rio, é o leito maior que o rio precisa ocupar, mais cedo ou mais tarde. (REPÓRTER MULTIMÍDIA, 2010)

Para outros, o problema das enchentes era mais de ordem social que natural. A causa da enchente não estava nos moradores que decidiram ocupar uma área irregular da várzea do rio Tietê, mas sim na situação econômica a que estavam submetidos esses moradores quando dessa ocupação. De acordo com a geógrafa Odete Seabra (apud DELMANTO; NAGOYA, 2010, p. 39), o problema insere-se num processo mais antigo e amplo, que há muitos anos é responsável pela expulsão dos pobres do tecido urbano de São Paulo, movido por fatores como a especulação imobiliária. Para Fiz (apud DELMANTO; NAGOYA, 2010, p. 39), essas áreas de risco correspondem muitas vezes às únicas alternativas para a população pobre se instalar.

O problema é visto de outro ângulo quando observamos que é justamente nas áreas rejeitadas pelo mercado imobiliário e nas áreas públicas situadas em regiões desvalorizadas que a população trabalhadora consegue se instalar, assim, as ocupações ilegais, como as favelas, são largamente toleradas quando não interferem nos circuitos centrais de realização do lucro imobiliário.

Na época também circularam informações de que a constante inundação no Jardim Pantanal era fruto não da natureza, mas do interesse na desocupação da área para a construção do Parque Várzeas do Tietê, financiado por órgãos internacionais e apontado “como o maior parque linear do mundo”. Segundo Delmanto e Nagoya (2010, p. 39), o rio Tietê é permeado por uma série de usinas hidrelétricas e barragens que controlam seu fluxo. A abertura ou o fechamento de uma barragem influencia o nível do rio em diversas outras regiões. No dia 8 de dezembro de 2009 foi determinado o fechamento de uma das barragens do rio, com o objetivo de evitar alagamentos na região da Marginal Tietê, na época em obras de expansão, o que complicaria ainda mais o trânsito. No entanto, essa opção acarretou no alagamento de bairros como o Jardim Romano e o Pantanal.

Para os moradores do Jardim Romano, o CEU Três Pontes, os conjuntos habitacionais e o condomínio particular na região, todos com o aval da Prefeitura, justificavam a ocupação

da várzea do rio Tietê (PREFEITURA INCENTIVOU OCUPAÇÃO NO JARDIM PANTANAL, 2009).

Passada a fase das chuvas, os alagamentos cessaram, segundo Uchinaka (2010), e a Prefeitura concentrou seu trabalho no Jardim Romano, onde foram limpos os córregos, construído um piscinão de 13.000 m³, para receber a água da chuva, e um dique de 1.600 metros de largura por 1,5 metro de altura, com bombas para lançar a água drenada em direção ao Tietê, investimento de 70,5 milhões de reais feito pela Prefeitura e pelo Governo do Estado.

O dique fica atrás do CEU Três Pontes, que na ocasião também sofreu com a enchente: houve uma revolta popular e o CEU foi saqueado e depredado. Além do mais, a rua que dá acesso a ele ficou alagada, o que impedia a entrada e a saída até mesmo de funcionários; para cumprir sua jornada de trabalho, alguns contavam com a ajuda de botes do Corpo de Bombeiros, enquanto outros foram deslocados para diferentes equipamentos públicos da região. Até baixar o nível da água, uma passarela provisória foi construída, para que os alunos das escolas municipais tivessem acesso ao CEU.

Figura 2.1: Rua alagada, com CEU Três Pontes ao fundo

Fonte: Sturm (2009)

Figura 2.2: Dique atrás do CEU Três Pontes durante obras

Fonte: Subprefeitura de São Miguel Paulista (2010)

Pelos dados da Secretaria Municipal de Habitação, 10.191 famílias foram cadastradas no Jardim Pantanal e 3.753 famílias receberam auxílio-moradia ao longo de 2010. Outras 340 famílias receberam apartamentos da CDHU em Itaquaquecetuba, município vizinho a São Paulo, que faz divisa com o Jardim Pantanal. Para a construção do dique, cerca de 350

famílias foram retiradas do Jardim Romano e receberam verba para alugar ou comprar imóvel em outra localidade (UCHINAKA, 2012).

Com o fim das enchentes no bairro, as equipes das unidades educacionais, dos equipamentos e da gestão do CEU Três Pontes se viram desafiadas a se reaproximar da comunidade, que passou a ver o equipamento com reservas. Para muitos moradores, o CEU representava a Prefeitura, associada a todos os transtornos pelos quais vinham passando. Uma questão se colocava: “por que a desocupação era direcionada apenas para os moradores e não para o equipamento que está na mesma área e também foi alagado?”.

O desafio foi respondido de diferentes maneiras, pelas unidades educacionais e equipamentos do CEU. A biblioteca viu nos livros uma possibilidade de se reaproximar da comunidade. O Núcleo Esportivo tinha um grupo consolidado da terceira idade e a proposta era que esse grupo integrasse o Clube de Leitura da Biblioteca. Como a população estava nessa fase de perdas e recomeços, o objetivo do Clube era que os participantes pudessem frequentar o local e ter contato com o mundo da informação e da cultura, e ao mesmo tempo favorecer a sociabilização e o resgate da autoestima e cidadania.

O Clube de Leitura proporcionou aos participantes da terceira idade conhecer o espaço da biblioteca e do acervo, possibilitou a convivência social, e os debates desenvolvidos durante os encontros estimularam o espírito crítico, a troca de experiências e o resgate e a valorização da cultura local. (SOUZA, 2011)

A biblioteca também serviu de palco para sensibilizações, discussões e reflexões dos problemas sociais e urbanos através de ações culturais como o “Encontro das Águas”, desenvolvido por arte-educadores do Projeto de Iniciação Artística (PIÁ):¹³ um garrafão de água mineral de 20 litros foi pendurado na biblioteca e todos que passavam por lá foram desafiados a descrever sua relação com a água. Num segundo momento as pessoas se reuniram na biblioteca para ler e refletir sobre as descrições (ARTE DE PIÁ, 2012).

¹³ O Projeto PIÁ é uma iniciativa da Prefeitura Municipal de São Paulo e tem por objetivo despertar a ocupação cultural dos espaços públicos da cidade de São Paulo e a democratização do acesso à cultura como direito garantido ao cidadão, nesse caso, crianças de 5 a 14 anos. No blog <<http://artedepia.blogspot.com.br/>> são compartilhados ideias, conceitos, experiências, ações e pensamentos, que alimentam a prática e a construção pedagógica do PIÁ nos CEUs.

O projeto de ação cultural “Daqui a pouco o peixe pula”¹⁴ também se desenvolveu a partir da prática artística junto às crianças da comunidade do CEU Três Pontes; seu crescimento foi exponencial, a ponto de ultrapassar as paredes do equipamento, indo coletar junto aos moradores do Jardim Romano narrativas que foram transformadas em experiência estética. O projeto de criação e narrativa tem na memória social do Jardim Romano o território poético de atuação.

Os moradores revelaram-se em suas narrativas como heróis do cotidiano que viram na sua jornada diária de travessia das águas uma metáfora da própria existência. Pequenas histórias que relatam o espírito de comunidade e comunhão de uma sociedade que parece ter reconhecido, na profundidade das águas que violentaram suas vidas, uma forma de resistir a um tempo em que a obsessão pela velocidade e mobilidade dita as relações humanas, gerando no convívio social de uma grande metrópole como São Paulo o esquitejamento do espírito social. O Romano é um marco de resistência. (PEIXE PULA, 2012)

Com as obras, no Jardim Romano não houve reincidências do que ocorrera anteriormente no tocante às enchentes, ao contrário dos bairros vizinhos, a Vila Itaim e a Chácara Três Meninas, que no último verão continuaram tomados pelas águas (FREITAS, 2011).

2.2.2 Desocupação da favela e a convivência com o “vazio” no CEU Tiquatira

Início da rodovia Ayrton Senna, Marginal Tietê, viaduto Milton Tavares de Souza, bairro da Penha, zona leste de São Paulo, estas eram as coordenadas do conjunto de três favelas conhecido como Favela Tiquatira. Na mesma região existem dois Conjuntos Habitacionais Cingapura,¹⁵ o CEU Tiquatira (inaugurado em 2008), uma Escola Técnica

¹⁴ Para conhecer mais sobre o projeto, acesse: <<http://daquiapoucopeixepula.blogspot.com.br>>.

¹⁵ Projeto Cingapura também conhecido como Projeto Prover, Programa de Verticalização de Favelas do Município de São Paulo, foi bandeira da gestão Paulo Maluf (1993-1997) e da gestão Celso Pitta (1997-2001). Implementado a partir de 1993, pretendia urbanizar definitivamente favelas e áreas degradadas, com a construção de prédios de apartamentos, urbanização dos lotes a serem preservados e realocação das habitações e lotes remanescentes para atendimento das diretrizes do projeto global de cada região, com eliminação das áreas de risco e transformando as favelas em bairros. Houve quem acusasse o projeto de “fachadismo social”, pois segundo os críticos a ideia era construir prédios que ficavam na frente das favelas, sem urbanizá-las totalmente.

Estadual (Etec) e dois Centros de Educação Infantil (CEI); contudo, não há registros de serviços públicos de saúde e o comércio mais próximo fica no centro do bairro da Penha.

O conjunto de favelas surgiu a partir de uma invasão de terras, fruto de um reordenamento do espaço: os moradores haviam sido deslocados de áreas de encosta para essa região, que oferecia um relevo mais plano. A ONG Cruzada Brasileira de Assistência e Educação (CBAE),¹⁶ que atuava na comunidade, informou por meio de seu blog que, em 2009, 12 mil pessoas viviam na Favela Tiquatira, em sua maioria jovens e crianças, migrantes de outras regiões do país. As moradias eram de caráter precário, sem infraestrutura básica, expostas a condições insalubres (MERGULHO NA COMUNIDADE, 2009).

Em setembro de 2009 a região foi manchete em muitos jornais e revistas por causa de um enfrentamento entre moradores e policiais militares, a partir de denúncias sobre policiais que estavam extorquindo traficantes e agindo com truculência com os moradores. O confronto, segundo Sant'Anna (2009), deixou saldo de dois policiais feridos, duas pessoas presas e liberadas em seguida. Como forma de protesto a comunidade incendiou um ônibus, um micro-ônibus, um caminhão e um carro. Houve boatos de que os moradores interditavam as vias de acesso no horário de transmissão dos noticiários regionais para dar maior visibilidade aos protestos (LIMA, 2012).

No primeiro semestre de 2010, mais precisamente no mês de abril, com o objetivo de combater o tráfico de drogas e armas na região, a Polícia Militar entrou na favela Tiquatira com aproximadamente 370 homens: a Operação Saturação, como foi chamada, não tinha prazo definido para terminar. A operação contava com uma base do serviço social da Prefeitura montada no local, para cadastramento de todas as famílias da comunidade.

A favela voltou a ser manchete na imprensa em agosto de 2010, quando um incêndio deixou 140 famílias desabrigadas. Na ocasião, o secretário municipal das Subprefeituras Ronaldo Camargo (DOMINGOS, 2010) disse haver suspeitas de que o incêndio teria sido criminoso: o fogo poderia ter sido intencionalmente provocado por pessoas interessadas em entrar no cadastro assistencial ou na lista de famílias beneficiadas com moradia.

¹⁶ Organização evangélica, sem fins lucrativos, que atuava na comunidade Tiquatira desenvolvendo projetos de cunho educacional e de assistência social para crianças e adolescentes.

Porém, outra hipótese foi levantada: havia indícios de que o incêndio na comunidade Tiquatira, assim como em outras favelas da cidade, poderia estar ligado a interesses numa desapropriação mais rápida dos terrenos.

Ao mesmo tempo o Ministério Público investiga se tantos incêndios assim ocorrem apenas pelo descuido dos moradores ou se há interesse na desapropriação rápida dos terrenos para a construção de outros imóveis bem mais caros e atraentes. (NUNES, 2010)

Figura 2.3: Área da Favela Tiquatira antes do incêndio

Fonte: GN/Comte. Eric (NUNES, 2010)

Figura 2.4: Área da Favela Tiquatira depois do incêndio

Fonte: GN/Comte. Eric (NUNES, 2010)

Em novembro de 2010 (data que coincide com o fim da Operação Saturação na comunidade Tiquatira), no site da Subprefeitura da Penha havia a informação de que a desocupação da área municipal onde estava localizada a favela estava em fase final, com a remoção total das famílias e de cerca de 2 mil barracos. Os moradores da favela foram para conjuntos habitacionais no Itaim Paulista, Itaquaquecetuba, Suzano e outras regiões de São Paulo ou cidades da região metropolitana.

Todas as famílias que invadiram o terreno já foram retiradas, faltando ainda as que estão ocupando as calçadas, que na sua maioria trata-se de comércio e serão removidas nos próximos dias, fazendo com que na área e nas adjacências desocupadas seja construída a futura ampliação do Parque Tiquatira, além de conjuntos residenciais por parte da CDHU.

Para evitar que novas invasões aconteçam, viaturas da GCM (Guarda Civil Metropolitana), e da Polícia Militar, permanecem 24h nas áreas desocupadas. (SUBPREFEITURA PENHA DESOCUPA ÁREA DE FAVELA, 2010)

Figura 2.5: Área limpa onde ficava a Favela Tiquatira

Fonte: (CARDILLI, 2011)

Figura 2.6: Parque ao invés de favela

Fonte: (CARDILLI, 2011)

Com a retirada das famílias, a Prefeitura anunciou a expansão do Parque Linear Tiquatira (ver Figura 2.6) no local, e para garantir que não haja mais invasões, os terrenos foram murados e estão sob vigilância 24 horas da GCM e da Polícia Militar. De acordo com Cardilli (2011), as famílias que moravam no local estão recebendo auxílio-aluguel e foram transferidas para moradias definitivas construídas em outros locais.

A desocupação da área prolongou-se por sete meses. Para os que assistiam de perto, há dúvidas se o motivo da operação era realmente a qualidade de vida dos moradores da favela ou se a ideia era retirar a miséria do caminho que leva ao Aeroporto Internacional de São Paulo, no bairro de Jardim Cumbica em Guarulhos, com vistas a um planejamento maior devido à realização da Copa do Mundo de 2014.

O CEU Tiquatira, que está em área próxima da desocupação, sentiu as consequências da saída das famílias. Rapidamente o CEU viu seu número de usuários e frequentadores cair, levando alguns a questionar a existência do equipamento no local e para quem era destinado. Como vimos em seção anterior, a seleção do terreno para a construção do CEU Tiquatira se deu justamente por existir ali um bolsão de miséria dentro do bairro da Penha.

Por outro lado, o equipamento não permaneceu alheio, já que é usado pelas pessoas como espaço mediador na busca de respostas às inquietações provocadas por todos esses conflitos. Sem fechar os olhos para o que estava acontecendo na comunidade foi criado o Coletivo Refúgio no Caos, que se originou do grupo de Teatro Vocacional do CEU Tiquatira,

cujo artista orientador coincidentemente também faz parte do Projeto PIÁ no CEU Três Pontes: a arte foi a forma escolhida para o diálogo e para a compreensão de toda a situação.

Ao longo dos meses que se passaram, as dificuldades eram mais frequentes, e já chegavam a atingir diretamente o teatro, muitas vezes havia protestos, que paralisavam as ruas próximas e impediam que os encontros fossem realizados. Já não bastavam tantos protestos e brigas, nasceram os famosos incêndios, que tiveram inclusive repercussão na mídia por alguns dias, dos quais ninguém sabia a origem. Incêndios, que destruíram as moradias de dezenas de famílias. E que entre as chamas arrastavam terror, medo e perdas, não se preocupando com as vidas humanas ali presentes. “De onde vinham? Qual era a intenção? Por que em minha casa?” Das cinzas o que resta é apenas um grito no silêncio, uma maneira de dizer “O seu caos, é o meu caos”. Desses conflitos e perdas surge a ideia de pesquisa do coletivo, o orientador lança a proposta de dialogar com esse espaço. (REFÚGIO NO CAOS, 2011)

Em 2011 o Coletivo Refúgio no Caos criou o projeto “Vazio Existencial”, que visava explorar espaços vazios do CEU Tiquatira e da comunidade do entorno, desativados ou propriamente vazios. Os que ficaram precisavam conviver com o vazio dos espaços e a ausência das pessoas.

Foram feitas pelo grupo entrevistas com moradores da comunidade próxima ao equipamento (CEU Tiquatira), visando desvendar o enigma “O que é o vazio?”, tendo como base a opinião particular de cada entrevistado para a posterior criação de cenas, além de expedições pelos escombros, no enorme terreno da comunidade agora desabilitada, para recolher material audiovisual, que foi utilizado nas mostras finais do Vocacional, em novembro de 2011. Com a ajuda do artista orientador, juntamos o material recolhido e organizamos com o que o grupo já tinha pronto, para irmos assim adicionando mais elementos para apresentação. (REFÚGIO NO CAOS, 2011)

Assim como o Coletivo Refúgio no Caos, a lógica de atuação da biblioteca do CEU Tiquatira busca o diálogo com sua comunidade. No último dia 25 de janeiro, a biblioteca aproveitou a data para, juntamente com a comunidade, refletir sobre a cidade, o bairro e todas as transformações pelas quais vinham passando; para não deixar os acontecimentos caírem no esquecimento, o aniversário de São Paulo foi atrelado à memória do lugar.

Como estamos preocupados em manter a memória e a identidade local, estamos armazenando e coletando tudo o que é possível, para criar subsídios

*a fim de conhecer essa comunidade através dessas transformações que vêm ocorrendo e vão ocorrer mais ainda com a urbanização. Nós vamos trabalhar com a temática da cidade de São Paulo, vamos trazer a cidade para a comunidade. Vamos apresentar um esboço de como se formou a Penha, como se formou o Conjunto Habitacional Cingapura, valorizando a chegada do CEU aqui, que é um ponto diferencial numa sistemática maior que seria a cidade. **Bibliotecário F***

Figura 2.7: Intervenção artística do Grupo Refúgio no Caos

Fonte: (REFÚGIO NO CAOS, 2012).

Figura 2.8: Performance do Grupo Refúgio no Caos

Fonte: (REFÚGIO NO CAOS, 2012)

Em abril de 2012 foi anunciado o projeto de construção da Linha 15 – Branca do Metrô (Vila Prudente-Dutra), que deverá chegar até os limites de Guarulhos e atenderá os bairros Jardim Anália Franco, Vila Formosa, Vila Manchester, Aricanduva, Penha e Tiquatira, servindo de conexão para os passageiros da zona leste de São Paulo.

Com investimento de 2,3 bilhões de reais, o primeiro trecho, com apenas quatro estações – Vila Prudente, Orfanato, Água Rasa e Anália Franco –, está previsto para ser entregue em 2020. O prognóstico é que, para a construção de toda a linha, será necessário desapropriar cerca de 400 imóveis, entre casas, pontos comerciais, agências bancárias, duas escolas, estacionamentos e parte de duas favelas. De acordo com Ribeiro, Brancatelli e Burgarelli (2012), a região mais atingida será a de Tiquatira.

Cerca de 40 barracos serão removidos ao lado sul do viaduto General Milton Tavares de Souza. Em compensação, os moradores do entorno – que engloba o restante da favela, dois conjuntos habitacionais e pelo menos uma escola

estadual – terão uma estação de metrô bem do lado de casa. A estação terá o nome da favela: Tiquatira. (RIBEIRO; BRANCATELLI; BURGARELLI, 2012)

Pelo jeito a região passará por outras transformações: propagandas de construção de condomínios e universidades particulares já podem ser vistas nas redondezas.

Sob o ponto de vista urbano, os dois fatos explorados, Jardim Romano e Favela Tiquatira, demonstraram que a proposta de Cidade Educadora, afirmada no primeiro e no segundo Regimentos Padrão do CEU, mostrou-se ineficaz na reversão do quadro de desigualdade na cidade.

Porém, outro agente se mostrou essencial na condução da solução do problema urbano no Jardim Romano: os meios de comunicação de massa. Para a imprensa, a construção de um CEU na várzea do rio Tietê legitimou a ocupação das famílias naquela região. Porém, no caso do conjunto de favelas Tiquatira, a imprensa não associou o CEU a um instrumento para validação da existência da ocupação no bairro e a ênfase maior foi dada aos incêndios e à operação policial para reversão do índice criminalidade e violência.

As duas comunidades aproveitaram essa visibilidade na imprensa para chamar a atenção da opinião pública para seus problemas sociais visando a uma possibilidade de solução. García Canclini (2001) atenta para o fato de que nos dias de hoje os meios de comunicação de massa põem em evidência novas formas de cidadania. Estabelecendo outras maneiras de se informar, de entender as comunidades a que se pertence, de conceber e exercer os direitos. “Desiludidos com as burocracias estatais, partidárias e sindicais, o público recorre ao rádio e à televisão para conseguir o que as instituições cidadãs não proporcionam: serviços, justiça, reparações ou simples atenção” (GARCÍA CANCLINI, 2001, p. 50).

Outro fator favorável ao Jardim Romano é que a ocupação, muitas vezes até irregular, de terrenos distantes do centro das cidades é mais tolerada, do que no caso de áreas em regiões centrais e de maior interesse do mercado imobiliário. De acordo com Mike Davis (2006, p. 40)

“Embora distantes do emprego, essas áreas são seguras e, depois de considerável mobilização das comunidades e negociações políticas, costumam ser atendidas por serviços públicos”.

Para Raquel Rolnick (2009), o maior desafio é eliminar a fronteira que separa a favela do bairro. Para isso, essas regiões devem estar integradas à gestão urbana, isto é, ter regras para uso de solo e altura de prédio, cadastros de ruas, entre outros.

Vimos ainda nos dois CEUs analisados que as bibliotecas buscaram de alguma forma dialogar com sua comunidade a respeito dos problemas sociais, a primeira através de um clube de leitura e a segunda por meio de um projeto de preservação da memória local e de intervenções artísticas. O resgate da humanidade roubada, como defendido por Paulo Freire, se deu através de ações culturais que lidam com as questões próprias da periferia nos espaços da biblioteca.

Michèle Petit (2009), em sua obra *A arte de ler*, buscou delinear respostas para o poder da leitura em lugares onde a crise é particularmente intensa, seja em contextos de guerra ou de repetidas violências, de deslocamentos de populações mais ou menos forçados, ou de vertiginosas recessões econômicas. A partir de experiências de mediações de leitura, basicamente em países da América Latina, a pesquisadora chega à conclusão de que “Todo ser humano sente, de modo vital, necessidade de ter à sua disposição espaços onde encontrar mediações ficcionais e simbólicas” (PETIT, 2009, p. 288).

Ao ouvir relatos dos mediadores de leitura nesses países, Petit (2009, p. 289) compreendeu que a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos, que criamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a infância e ao longo de todo o caminho, para que os sujeitos possam se servir dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar suas experiências. Para a autora, se existe um lugar propício aos desvios e aos encontros inesperados é a biblioteca pública, pois quando de qualidade, é capaz de garantir a continuidade dos processos. O desafio para a biblioteca do CEU é estar inserida no contexto mais amplo da cidade.

2.3 CEU como meio de ligação entre a periferia e as experiências citadinas

Na capital paulista, a polaridade cultural era tão visível que quando Isaura Botelho publicou a pesquisa “Os equipamentos culturais na cidade de São Paulo: um desafio para a gestão pública”, em 2002, apenas constatou o que todos já sabiam: o poder público até então se mostrava incapaz de responder às demandas potenciais por equipamentos culturais, principalmente no cinturão periférico, que apesar de concentrar grande quantidade de crianças e adolescentes, estava desprovido de equipamentos culturais (BOTELHO, 2002, p. 3).

Sabemos que as práticas culturais nos equipamentos públicos fazem parte de um conjunto muito maior de vivências culturais da população. Todavia, o adensamento desses equipamentos na região central só aumenta o abismo entre periferia e acesso a espaços e serviços públicos.

Hoje esse quadro mudou um pouco a partir de ações governamentais e da sociedade civil, como os CEUs, as Fábricas de Cultura,¹⁷ as bibliotecas comunitárias, os saraus, os teatros de rua, entre outros, que têm gerado uma expressão cultural muito forte na periferia. Os espetáculos cênicos, de música, de dança e exposições, originariamente centrais, conseguem circular melhor pela periferia, através da estrutura do CEU e dos equipamentos e circuitos culturais existentes.

Entretanto, isso não quer dizer que o público periférico esteja circulando mais pelo circuito cultural do centro e vice-versa. Pesquisa recente (MORAES, 2010, p. 20) evidenciou que no *Guia do Estadão*,¹⁸ por exemplo, há predominância de divulgação de eventos culturais dos bairros centrais e nobres da cidade e quase que um total abandono dos bairros mais periféricos, principalmente na zona leste e no extremo sul. Conforme Moraes, isso não quer dizer que não existam eventos culturais nessas regiões, mas que a raridade desses eventos

¹⁷ As Fábricas de Cultura são centros culturais vinculados à Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo e administrados por organizações da sociedade civil. Oferecem biblioteca, teatro, oficinas de música, teatro, circo, dança, multimeios, xadrez, artes plásticas etc. em bairros como Jardim São Luís, Capão Redondo, Itaim Paulista, Vila Curuçá, Sapopemba, Vila Nova Cachoeirinha, Brasilândia, Jaçanã, entre outros.

¹⁸ Guia semanal de eventos culturais da cidade de São Paulo que acompanha o jornal *O Estado de S. Paulo* às sextas-feiras; atualmente o guia chama-se *Divirta-se*.

pode ser sua falta de divulgação, por não haver interesse dos leitores dos jornais de grande circulação por eventos na periferia. Como um contraponto, a ONG Ação Educativa criou a *Agenda Cultural da Periferia*, que divulga gratuitamente os eventos dos extremos da cidade e pode ser acessada através do site <<http://www.agendadaperiferia.org.br/>>.

O **Professor A**, que dá aulas em um Centro Educacional, acredita que nem mesmo os representantes públicos frequentam e circulam pelas bibliotecas da periferia paulistana, especialmente as dos CEUs.

*Quem tem o poder não dá prioridade [para as bibliotecas do CEU], os caras que assinam nunca vão vir nessa biblioteca, ele vai na [biblioteca] Mário de Andrade, no Centro Cultural, no Parque da Juventude, que politicamente dá visibilidade para a Secretaria. Os artistas, os escritores, os caras que vão fazer sarau é para lá que eles vão, eles não vão vir numa biblioteca de periferia que sempre foi esquecida. **Professor A***

As bibliotecas do CEUs são administradas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), mas fazem parte do Sistema Municipal de Bibliotecas (SMB),¹⁹ ligado à Secretaria Municipal de Cultura (SMC). Sua integração, porém, faz-se unicamente por compartilharem o mesmo software de gerenciamento de bibliotecas e, conseqüentemente, as regras para o empréstimo de livros precisam ser feitas em conjunto, entre outros serviços. Por meio dele, o usuário de qualquer biblioteca do CEU torna-se um usuário da cidade, ou seja, é possível pesquisar o acervo coletivo e realizar empréstimos de livros em qualquer biblioteca municipal. Todavia, não existe uma real interação nos campos da cultura, da informação e do lazer entre as bibliotecas regidas pela SMC e pela SME.

Pacheco (2009, p. 49) entende a construção e a implementação dos CEUs mais como uma combinação de políticas públicas governamentais, com o objetivo de administrar a segregação espacial e social na cidade, do que uma busca por alternativas para superá-la.

¹⁹ Em 2005 os Departamentos de Bibliotecas Públicas e Bibliotecas Infantojuvenis se fundiram dando origem ao Sistema Municipal de Bibliotecas, que atualmente é constituído por 107 bibliotecas: 54 bibliotecas públicas, 2 bibliotecas centrais (Monteiro Lobato e Mário de Andrade), 4 bibliotecas do Centro Cultural São Paulo – CCSP, 45 bibliotecas dos CEUs, Biblioteca Ruth Cardoso do Centro Cultural da Juventude – CCJ e a Biblioteca do Arquivo Histórico Municipal. Conta, também, com os serviços de extensão: 4 ônibus bibliotecas com 20 roteiros fixos, 8 Bosques da Leitura e 12 Pontos de Leitura.

A ideia de uma “Cidade Educadora” apresenta-se assim como uma ideia normativa, especulativa, que justifica e dá legitimidade à construção de equipamentos como os CEUs. É óbvio que seria desejável que uma cidade como São Paulo se apresentasse de fato como uma cidade na qual as oportunidades educacionais estão por toda parte. No entanto, é necessário ser menos especulativo e normativo e admitir que a cidade, tal como foi socialmente construída, não oferece oportunidades dignas à grande parte de sua população com relação à educação, bem como em relação à moradia, transporte, saneamento e outros tantos direitos proclamados como parte da construção da cidadania. (PACHECO, 2009, p. 41-2)

De acordo com Pacheco (2009), o discurso acadêmico expresso por Gadotti (2004), que expusemos no decorrer deste capítulo, é extremamente idealizado e legitimou a ação política de implantação dos CEUs pela gestão Marta Suplicy (2001-2004) e pela gestão Serra-Kassab (2005-2012), transformando os CEUs em mais uma peça do jogo de forças políticas dos agentes envolvidos no processo de implantação dessa política educacional. Os CEUs, segundo o autor, se caracterizam pela “espetacularização da educação”, que atende a interesses eleitorais e, no limite, mantém a segregação espacial e social vigente, embora o discurso seja o contrário. Dentro desse projeto educacional há clara garantia de patronagem e clientelismo político, já que não é possível pensar em qualquer política pública desprezando a arena eleitoral. Como fica a biblioteca nessa história? Na visão de Pacheco (2009, p. 18) “Se a educação foi o grande espetáculo que se ofereceu ao público, a cultura, o esporte e principalmente o lazer são os adereços sem os quais o espetáculo não ficaria tão convincente”.

De acordo com García Canclini (2001, p. 126-41), em estudo sobre a cidadania no século XXI, existe uma incapacidade das macropolíticas sociais e culturais em dar respostas totalizadoras para a cidade.

Sob essa perspectiva, ao analisarmos o caso do CEU, percebemos que ele estava dentro de uma proposta de Cidade Educadora para São Paulo, mas toda a sua ação estava voltada para a periferia. Isso quer dizer que as regiões que concentram a classe média e alta já reconheciam e viviam na cidade de maneira civilizada, pacífica, democrática, justa e acolhedora? A ideia não é a instalação de CEUs em regiões centrais e nobres, assim como foi feito na periferia, mas em proporcionar o reconhecimento do CEU como equipamento da cidade.

Canclini também aponta para o fato de que os setores populares têm um modo distinto de ver a sociedade, a partir da periferia. Desenvolvem modos próprios de se reunir, falar e satisfazer suas necessidades e desejos; tendem a restringir o horizonte da cidade ao próprio bairro: ali se elaboram as redes de interação que desempenham modalidades distintas dentro de uma mesma cidade, e só se abrem – limitadamente – às grandes veias da metrópole quando seus habitantes devem atravessá-la nas viagens ao trabalho, realizar um negócio ou buscar um serviço (GARCÍA CANCLINI, 2001, p. 128).

O morador da periferia costuma se ver como um cidadão do bairro e não da cidade, o que, para o autor, acaba por desestruturar as experiências cidadinas, levando tal morador a viver fragmentos da cidade, caracterizando-se por ter visões locais e parciais.

Os CEUs e suas bibliotecas receberam o desafio de projetar o cidadão da periferia para a cidade, no sentido de estender e prolongar; se isso está sendo feito ou não no espaço de suas bibliotecas, e como tem sido feito, nós veremos nos próximos capítulos.

O papel “redentor” dos CEUs pode não ter tido grandes efeitos no tocante às reformas urbanas, porém não podemos minimizar seu papel educacional. Os usos e as apropriações que os sujeitos da periferia estão fazendo do/no equipamento podem levar a desenvolvimento da necessidade humana de luta pelo direito de pertencer e viver a cidade. Para finalizar, deixamos aqui as palavras, ainda atuais, de Teixeira Coelho que se aplicam bem ao caso dos CEUs e a cidade de São Paulo.

“Será ingenuidade acreditar que a sociedade irá financiar práticas que a contestem e levem à sua modificação, mas será derrotismo acreditar ser impossível criar as condições para que essa sociedade se confronte dialeticamente, e com sua própria ajuda, com aquilo que a contesta” (TEIXEIRA COELHO, 1989, p. 50).

CAPÍTULO 3

Biblioteca do CEU: para além das fronteiras conceituais

“Os saraus tiveram que invadir os botecos
Pois biblioteca não era lugar de poesia
Biblioteca tinha que ter silêncio,
E uma gente que se acha assim muito sabida.”
(*Criolo Doido, músico*)

As bibliotecas municipais são equipamentos públicos de informação e cultura. De acordo com o Manifesto Ifla/Unesco sobre as Bibliotecas Públicas (1994), essas instituições são espaços que fornecem “condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais”. O que, por sua vez, é um elemento importante na formação de cidadãos que exercitam seus direitos democráticos e têm um papel ativo na sociedade.

Ao longo deste trabalho, procuramos compreender a biblioteca do CEU como um espaço democrático de participação cidadã e o impacto de sua atuação na cidade.

Neste capítulo iremos explorar primeiramente o relacionamento entre as bibliotecas municipais e a periferia paulistana, seus distanciamentos e suas aproximações. Veremos como a cidade, a Biblioteconomia e os movimentos sociais vêm trabalhando o assunto desde a abertura da primeira biblioteca pública da cidade de São Paulo.

Em seguida, abordaremos o contexto histórico, características, principais problemáticas intrínsecas às bibliotecas dos Centros Educacionais. Verificaremos também as opiniões e as reflexões dos sujeitos sobre as temáticas abordadas, a partir de suas realidades específicas.

3.1 Distanciamentos e aproximações entre bibliotecas e periferia paulistana

Até o fim do século XIX, São Paulo era uma cidade provinciana e pacata, vivia dos negócios gerados pela exportação do café e ocupava o 10º lugar entre as cidades mais populosas do país. Já nessa época contava com uma biblioteca pública estadual (inaugurada em 1895) que, segundo Negrão (1983, p. 15), “[...] tinha como lema o preceito comtiano

‘saber prever a fim de prover’, reflexo da influência positivista à época de sua instalação, poucos anos após a Proclamação da República”.²⁰

Num curto espaço de tempo, após a virada do século, São Paulo cresceu demograficamente a olhos vistos, influenciada pelo êxodo rural, pela imigração e pelo processo de industrialização.

Na efervescência da metropolização de São Paulo inicia-se um debate público para a criação de uma biblioteca pública municipal: afinal, numa cidade que se modernizava, não poderia faltar um centro público de informação e cultura. Rafael Gurgel, então presidente da Câmara Municipal de São Paulo, disse o seguinte a respeito do assunto: “Eu não poderia organizar uma biblioteca pública em São Paulo e instalá-la a não ser na altura de minha terra, na altura do desenvolvimento de São Paulo” (GURGEL apud NEGRÃO, 1983, p. 20).

A primeira biblioteca pública municipal de São Paulo foi inaugurada em 1926, na rua 7 de Abril, tendo Eurico Góes²¹ como seu diretor. No discurso de inauguração, ele também expressa euforia em relação ao crescimento de São Paulo, que viria a ser, de seu ponto de vista, a maior cidade das Américas e para tanto deveria ter uma biblioteca que acompanhasse seu progresso (NEGRÃO, 1983, p. 28). Na década seguinte, com o crescimento de seu acervo, a Biblioteca mudou-se para o prédio localizado na rua da Consolação, inaugurado em 1942, porém foi apenas em 1960 que ela veio a se chamar Biblioteca Mário de Andrade.

A primeira notícia registrada sobre a aproximação entre biblioteca e periferia é da década de 1920, quando Eurico Góes escreveu um projeto em que pretendia criar bibliotecas populares, seguindo o modelo inglês, que visava ao desenvolvimento cultural do operariado movido pelo sentimento humanitário: almejava-se “elevar o espírito” dos desfavorecidos. Contudo, foi apenas depois da criação de um Departamento de Cultura, gerido por expoentes

²⁰ Em 1937 o acervo dessa biblioteca foi incorporado à Biblioteca Pública Municipal, deixando de existir uma biblioteca pública estadual na cidade até o ano de 2010, quando foi inaugurada a Biblioteca de São Paulo.

²¹ Advogado e Doutor *Honoris Causa* pela Escola Superior Livre de Ciências Herméticas, de Paris, e intelectual de formação erudita.

do movimento modernista,²² que se propõe a difusão da cultura através da biblioteca pública para todas as camadas da população; dessa vez, o que estava em jogo não era o sentimento humanitário, mas a democratização cultural.

Até esse momento, a única biblioteca pública municipal tinha um caráter elitista. Seu acervo era composto por 63,26% de obras em língua estrangeira (influenciado também pela fraca indústria editorial brasileira), sendo 39% em francês. Nessa época, o acesso à biblioteca era limitado ao povo pelo analfabetismo, que na década de 1920 alcançava 75% da população.

Richard Morse (1970, p. 417), ao estudar o modernismo em São Paulo, afirma que “[...] o grande feito dos modernistas foi democratizar as artes e revitalizar as suas raízes culturais”. A intenção dos modernistas quando estavam à frente do Departamento de Cultura era enriquecer a vida diária do homem comum, bem como a de seus filhos, e a biblioteca pública fazia parte do projeto. Almejava-se criar bibliotecas populares nos bairros operários e levar livros a lugares como praças e parques através de um ônibus bibliotecas. Mário de Andrade, em 1939, assim se expressou a respeito do assunto:

A criação de bibliotecas populares me parece uma das atividades mais atualmente necessárias para o desenvolvimento da cultura brasileira. Não que essas bibliotecas venham resolver qualquer dos dolorosos problemas de nossa cultura, o da alfabetização, o da criação de professores de ensino secundário, por exemplo... Mas a disseminação, no povo, do hábito de ler, se bem orientada, criará fatalmente uma população urbana mais esclarecida, mais capaz de vontade própria, menos indiferente à vida nacional. Será talvez esse um passo agigantado para a estabilização de uma entidade racial, que, coitada, se acha tão desprovida de outras forças de unificação. (ANDRADE, 1957, p. 7)

Mário de Andrade depositou suas esperanças de rompimento com o *establishment* na formação de um cidadão urbano participante na vida cultural da cidade. De acordo com Morse (1970, p. 350-1), o projeto das bibliotecas populares, assim como outros projetos e realizações do movimento, foram suficientes para provar que o Modernismo no Brasil não era uma *pose*, e se coadunava com o povo para desenvolver imaginosa e novas áreas de serviço municipal em favor dele. Para Mário de Andrade, o Modernismo deveria ser mais do que um grupo de

²² Mário de Andrade (diretor do Departamento de Cultura), Rubens Borba de Moraes (diretor da Divisão de Documentação Social e Histórica e posteriormente diretor da Biblioteca Pública Municipal) e Sérgio Milliet (diretor de Bibliotecas).

intelectuais, artistas e ricos indulgentes, pois enquanto se restringisse a tal grupo, não representava nada na realidade brasileira. Segundo García Canclini (2008a, p. 79), o Movimento Modernista estava desejoso por contribuir para a transformação social, procurando desenvolver maneiras de penetrar a vida da população como um todo, bastando três anos para que isso começasse a acontecer. Porém, projetos mais amplos do movimento, enquanto seus intelectuais estavam à frente do Departamento de Cultura, foram cortados por pressões políticas (MORSE, 1970, p. 351). Todavia, a essa altura, a cidade já contava com um grupo de bibliotecários organizados, herdeiros da mentalidade modernista, que buscou como pôde continuar os projetos de democratização cultural no tocante à difusão do livro e da leitura através da biblioteca; a rede de bibliotecas de bairro inauguradas até a década de 1980 é fruto disso.

Na década de 1970, com uma Biblioteconomia brasileira mais estruturada (com escolas, periódicos, publicações e uma classe regulamentada), a biblioteca pública ocupa os debates da área. Essa e a década seguinte foram marcadas pelo sentimento de inconformismo pelo fato de a instituição encontrar-se em condição precária em todo país. A busca por mudanças torna-se a meta principal da área; afinal, ter um forte e saudável sistema nacional de bibliotecas públicas seria sinônimo de um país que enfim alcançaria o sonhado desenvolvimento.

Outro assunto bastante debatido era o fato de os valores da biblioteca não estarem condizentes com suas práticas, ou seja, apesar do discurso afirmar a universalidade e a igualdade de acesso aos cidadãos, sua prática demonstrava que ela estava ligada ideológica e socialmente à classe média. Conforme Garcia (1975, p. 174), a classe alta não representava o público da biblioteca, pois essa tinha poder econômico para a compra de livros; por outro lado, as bibliotecas não estavam preparadas para receber as classes populares, já que isso exigiria “uma redefinição dos objetivos das bibliotecas públicas em colaboração com órgãos governamentais encarregados da alfabetização de crianças e adultos de classe baixa” (GARCIA, 1978, p. 174). Para Antônio Miranda (1978), a biblioteca pública deveria passar por uma reformulação de seus valores e sua missão, assumindo de vez a realidade nacional.

A ideologia que motiva nossas bibliotecas é tipicamente da classe média – a mesma dos bibliotecários – e a cultura que elas pretendem divulgar está mais para os valores universais e perenes [sic] do que para o reconhecimento de nossa própria cultura emergente, do nosso folclore e artes populares. A biblioteca parece querer, muitas vezes, impor um modelo de cultura estranho ao próprio habitat (portanto, alienante), em vez de hastear-se na dinâmica mesma dos valores culturais em germinação com a comunidade. Talvez por esta razão a biblioteca ainda tem pouco peso e importância na vida cultural de nossos municípios. (MIRANDA, 1978, p. 70)

Era preciso redefinir a biblioteca pública, aproximá-la do povo. Em 1987, Rabello publica um artigo que retratava o distanciamento entre a biblioteca e o povo; sob seu ponto de vista “a biblioteca pública não era nem popular nem democrática”. A autora também via a classe média como a principal favorecida, tanto no sistema educacional quanto no acesso à biblioteca pública, pois esses representavam meios de ascensão social. Contudo, de acordo com Rabello (1987), era da sociedade que vinha a proposta de uma nova biblioteca pública, criada de baixo para cima e que realmente se aproximava do povo: as bibliotecas populares.²³

As bibliotecas populares, interligadas aos projetos de educação popular dos movimentos sociais, nasciam do desejo e da necessidade das camadas populares por bibliotecas, intrinsecamente ligadas, portanto, às suas comunidades. Para a autora, a Biblioteconomia brasileira deveria aprender com essas bibliotecas e ressignificar a biblioteca pública a partir de experiências como essas.

As bibliotecas de bairro de São Paulo foram instaladas nos bairros operários, primeiro para possibilitar acesso à informação e à cultura e, segundo, para descongestionar a Biblioteca Central (NEGRÃO, 1979). Contudo, o rápido e desordenado crescimento da cidade e a ampliação das periferias (como vimos no capítulo anterior) modificaram as características desses bairros e, conseqüentemente, a de seus moradores e do público das bibliotecas. Segundo Seabra (2004, p. 271-3), até os anos 1940 a cidade era nitidamente integrada por uma coroa de bairros (Penha, Santana, Nossa Senhora do Ó, Pinheiros, Santo Amaro), cuja

²³ As bibliotecas populares de que trata Rabello diferenciam-se do modelo de biblioteca popular de bairro proposto por Mário de Andrade. Enquanto uma era administrada por órgãos governamentais (Mário de Andrade), a outra era criada e administrada a partir dos movimentos de educação popular (Rabello).

população podia dispor de um tempo comum e cotidiano, permitindo as inclusões produtivas (o conjunto de trabalhadores) sem necessariamente produzir exclusões absolutas, do ponto de vista capitalista. A partir de 1940, a cidade passou por um processo de implosão/explosão para as periferias que, aliado à transformação da cidade em metrópole, fez com que seus moradores vivessem novas experiências de espaço e de tempo.

O Departamento de Bibliotecas tentou acompanhar o crescimento da cidade e instalou bibliotecas públicas em cima de padarias e de supermercados, em conjuntos habitacionais, além de expandir o número de bairros atendidos pelos ônibus bibliotecas e por caixas-estantes, sem, contudo, suprir a demanda por bibliotecas na cidade, sobretudo nos anos de 1970 e 1980.

A pesquisa “Os equipamentos culturais na cidade São Paulo: um desafio para a gestão pública”, já comentada anteriormente, traçou um quadro otimista da situação das bibliotecas naquele momento, ano de 2002.²⁴ Botelho afirma que essas eram o único equipamento cultural público, constituindo-se na infraestrutura mais bem distribuída da cidade. No entanto, faz uma ressalva ao afirmar que, em seu conjunto, as bibliotecas municipais ainda eram em número insuficiente para as necessidades potenciais da população.

Apesar de uma distribuição mais equilibrada (se comparada a outros equipamentos culturais como museu, teatro, centro cultural), regiões com alta densidade demográfica e caracterizadas por uma série de precariedades de serviços coletivos não contavam com uma biblioteca pública. Exemplos disso são os bairros de Parelheiros, Cidade Tiradentes, Jardim Ângela e Brasilândia. A distância física era, ainda, proporcional à distância social e cultural.

No entanto, para a periferia, essa distância era incômoda, fazendo-se necessário promover uma aproximação que se delineia inicialmente com a criação de bibliotecas comunitárias por movimentos sociais, culturais e instituições religiosas. Em seguida, vieram as instituições do terceiro setor, que contavam com uma biblioteca comunitária em seus projetos de educação popular.

²⁴ Os CEUs foram inaugurados a partir de 2003, portanto não foram incluídos na pesquisa.

Os movimentos culturais da periferia dos grandes centros urbanos que se destacaram a partir dos anos de 1990 tinham, como uma de suas preocupações, combater o acesso restrito aos equipamentos culturais, em especial às bibliotecas.

Num debate realizado em maio de 2010 no Centro Cultural Banco do Brasil – localizado no coração do centro velho de São Paulo –, cujo tema era “Radiografia cultural: periferia e *underground* em São Paulo: literatura e cidadania”, Sérgio Vaz, escritor e um dos criadores da Cooperifa,²⁵ ao relatar o início de sua trajetória literária, em meados dos anos 1970, revela uma angústia que também serviu de força motriz para o que vem sendo visto como um dos maiores movimentos literários realizados pela/na periferia: “*Não conseguia entender por que na periferia não tinha as coisas legais do centro. Eu tinha vontade, literalmente, de pegar as coisas legais como o teatro, o cinema, a biblioteca que ficavam no centro, colocar nas minhas costas e levar para periferia*”.

Para Nascimento (2006, p. 43, 48, 63), os autores da denominada “literatura marginal”,²⁶ como Sérgio Vaz, têm uma dupla preocupação: adentrarem com suas obras o mercado editorial sem, com isso, desvincular-se dos bairros onde moram. Os meios para a manutenção desses vínculos são o envolvimento em projetos sociais, a realização de intervenções culturais (eventos, saraus etc.) e a criação de bibliotecas comunitárias. A biblioteca comunitária funciona como um meio de aproximar a literatura das populações de seus bairros.

Todavia, para a periferia, a existência das bibliotecas comunitárias não isentava o Estado da responsabilidade do provimento de bibliotecas públicas aos cidadãos. A organização popular Núcleo Cultural Força Ativa, por exemplo, criou a Biblioteca Solano Trindade, como forma de protesto contra a inexistência de biblioteca pública no bairro de Cidade Tiradentes, no extremo da zona leste.

²⁵ Cooperifa é a abreviação de Cooperativa Cultural da Periferia, um movimento que realiza saraus semanais em um boteco na periferia da Zona Sul de São Paulo. Nos últimos anos os saraus da Cooperifa “caíram no gosto do povo” e também têm acontecido em muitos equipamentos e eventos culturais da cidade fora das zonas periféricas.

²⁶ São considerados escritores “marginais” por vivenciarem “situações de marginalidade (social, editorial e jurídica) e estão trazendo para o campo literário os termos, os temas e o linguajar igualmente ‘marginais’” (NASCIMENTO, 2006, p. 1).

Na cidade de São Paulo, a aproximação oficial surge somente a partir de 2003, com os CEUs ligados à SME, cuja estrutura contempla bibliotecas municipais,²⁷ abrindo caminho para outras iniciativas, como as Fábricas de Cultura do Governo do Estado de São Paulo, por exemplo. Verificamos que bairros como Cidade Tiradentes, que até 2001 não contava com nenhuma biblioteca, hoje apresenta um quadro de bibliotecas comunitárias, um centro cultural comunitário, dois CEUs, um Ponto de Leitura e uma Fábrica de Cultura. A distância física entre biblioteca e periferia foi encurtada: um jovem de Cidade Tiradentes pode ir a pé até a biblioteca de seu bairro, seja ela municipal, estadual ou comunitária, coisa impossível até alguns anos atrás. A biblioteca enfim chegou à periferia.

A proposta por trás do projeto do CEU, segundo Gadotti (2004), era fortalecer a escola pública associando-a ao desenvolvimento comunitário, por isso era imprescindível estar localizado nas áreas periféricas e mais pobres da cidade; configurava-se, portanto, como projeto de educação popular interligado à construção de uma “cidade educadora”. Estar na periferia significava, para os idealizadores dos CEUs, inverter a lógica perversa de se facilitar apenas à elite o acesso aos bens culturais.

A quase totalidade dos sujeitos que entrevistamos (professor, bibliotecário, gestor, usuário) para esta pesquisa lembrou-se da infância ou da adolescência distante de uma biblioteca e agora olham para a comunidade e percebem que todos estão tendo acesso a algo positivo.

*A biblioteca do CEU é um sonho de consumo. Eu sou um rato de biblioteca e quando era adolescente, com 14 anos, ia fazer trabalho de escola, eu pegava ônibus e ia para biblioteca da Penha e agora você tem a oportunidade de atravessar o pátio e entrar numa biblioteca. **Professor A***

O CEU é o céu, principalmente para as crianças aqui do bairro. Como a gente cresceu aqui no bairro, só tinha o campo [no espaço onde foi construído o CEU]; depois do futebol era só “noia”, drogado, malandro. Agora tem a piscina, toda vez que eu passo pelo CEU e vejo a piscina, penso: no meu tempo não tinha piscina, as quadras, o teatro, as oficinas e a biblioteca. Eu comecei a ler mesmo depois dos 15 anos de idade, porque eu nunca tinha entrado numa biblioteca, e na escola a gente não podia mexer nos livros, eu acho que ainda deve ser assim nas escolas.

²⁷ Todavia, sabemos que os 45 CEUs são insuficientes para atender a demanda, sendo ainda necessários serviços de extensão, como os ônibus bibliotecas e os Pontos de Leitura.

*No boca a boca eu conheci a biblioteca do CEU, sempre chegava alguém lá em casa com um livro do CEU. Eu perguntava: “Tem mesmo isso aí? É só chegar? Não paga nada?”. Teve um evento de rap, foi a primeira vez que eu vim ao CEU, aproveitei e fui à biblioteca e vi que era como pessoal falava mesmo, que eu podia emprestar os livros. **Usuário A***

*O Projeto do CEU é muito válido, essa questão de levar a cultura, o esporte, o lazer para as periferias; quando eu era criança, por exemplo, eu não tinha nada disso à disposição. Não tinha um lugar onde as pessoas podiam se reunir, utilizar o espaço pra cultura, esporte e lazer. Com relação à biblioteca, tudo era muito distante, tudo era longe e de difícil acesso. Agora eles trouxeram para mais próximo da comunidade. Muita gente usa isso daqui, de forma que esse espaço está sendo utilizado, não é uma coisa que existe e está ali mofando ou não está servindo pra nada. **Bibliotecário C***

A Biblioteconomia também recebeu bem as bibliotecas do CEU. A professora aposentada do curso de Biblioteconomia da Escola de Comunicações e Artes – USP e assessora especial da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições – Febab, Neusa Dias de Macedo, descreveu a experiência com bons olhos, em suas palavras: “Que a proposta continue, em gestões de outros partidos governamentais, compondo um céu cheio de centenas de bibliotecas públicas/escolares, em São Paulo e em todo o Brasil” (MACEDO, 2005, p. 57-8).

No auge das discussões sobre o papel da biblioteca na escola, às vésperas da aprovação da Lei n. 12.244 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, a *Revista Escola Pública*²⁸ enxergava as bibliotecas do CEU como exemplo de integração entre escola, biblioteca e comunidade, realidade bem distante da média de outras cidades brasileiras (MORAES, 2009, p. 60-4).

Em resumo, vimos até aqui que, no início do século XX, a biblioteca na cidade tinha um caráter elitista; em meados desse mesmo século a elite, como público privilegiado da biblioteca, sai de cena e a biblioteca liga-se à classe média. Já no século XXI, a ideia é ter uma biblioteca inserida em um equipamento criado exclusivamente para a periferia, com a finalidade de incluir e desenvolver os sujeitos.

²⁸ A *Revista Escola Pública* é uma publicação voltada aos gestores de redes públicas de ensino.

Na literatura biblioteconômica, se nos anos 1970 e 1980 houve a constatação de que a biblioteca pública estava distante da classe baixa, nos anos 1990 as bibliotecas públicas começam a ser vistas pela literatura como um espaço de possibilidade para a fomentação de movimentos culturais, de combate à massificação (SPERRY, 1993) e de exercício da cidadania (BARI, 1999). Já no início do século XXI as bibliotecas públicas e comunitárias são vistas na literatura como instituições de inclusão e desenvolvimento social (VÁLIO, 2003; ASSIS; BARRETO; PARADELLA, 2008; MENESES, 2008; PRADO, 2010; MACHADO; PRADO, 2010; SANTOS; SENNA; MIRANDA, 2010).

Num primeiro momento, a presença física da biblioteca na periferia era necessária para democratização do acesso aos bens materiais e simbólicos. Porém, esse foi apenas o primeiro passo de uma identidade que precisa ser construída através do relacionamento entre o equipamento e a periferia, ou melhor, entre o equipamento e a cidade.

As bibliotecas dos CEUs pertencem à SME, porém são marcadas por duas fases que aumentam a complexidade do problema que nos propomos a investigar. Apresentam basicamente duas configurações: as bibliotecas dos primeiros 21 CEUs, inauguradas na gestão Marta Suplicy (2000-2004), e as outras dos 24 CEUs da gestão José Serra (2004-2006), continuada na gestão do prefeito Gilberto Kassab (2006-2012).

3.2 Primeira fase das bibliotecas dos CEUs

Após a decisão política de implantação dos CEUs na cidade de São Paulo, foi consolidada uma relação intersecretarial entre as Secretarias Municipais de Educação, de Comunicação e Informação Social, de Cultura e de Esportes e Lazer, com a finalidade de gerir as unidades educacionais e os equipamentos que compõem o CEU. De acordo com Gadotti (2004, p. 8), as bibliotecas, os teatros, os telecentros e as unidades esportivas já possuíam regulamentos próprios em suas secretarias de origem, dentro da Prefeitura Municipal de São Paulo, sendo inviável admitir que cada espaço ou equipamento transpusesse para o CEU (como um enxerto) a sua organização e seus regimentos internos, gerando uma multiplicidade de estruturas administrativas e de regulamentos. A ideia era de um trabalho colaborativo entre

as secretarias.

A atuação conjunta e integrada das Secretarias Municipais de Educação, de Cultura e de Esportes pressupõe a integração operacional entre os vários espaços e equipamentos, todos administrados por um mesmo gestor e concebidos em função de um projeto educacional único para o CEU. (GADOTTI, 2004, p. 4)

Nessa relação intersecretarial, as responsabilidades quanto às bibliotecas se dividiam e se inter-relacionavam, segundo Clivati e Garbini (2004, p. 6), sendo as questões referentes à administração de pessoal, manutenção dos espaços, mobiliários e equipamentos de responsabilidade da SME e tratadas junto ao gestor de cada CEU. O Departamento de Bibliotecas, da SMC, atuava no tocante às políticas de leitura e informação. Sob sua responsabilidade também estava a definição dos procedimentos a serem adotados: política de aquisição e tratamento técnico do acervo, sistema de automação, manuais de procedimentos, regimentos, atribuições e ambientações do espaço.

O Regimento Padrão dos CEUs, aprovado através do Decreto n. 45.559, de 30 de novembro de 2004, caracterizava a biblioteca como “equipamento e espaço do CEU” cujo gerenciamento do uso seria feito preferencialmente mediante decisões dos órgãos colegiados do CEU.²⁹

As regras de utilização e a definição das ações e projetos dos equipamentos e espaços dos CEUs, contidos no artigo 8º, seriam feitos pelo projeto educacional de cada CEU (construído coletivamente) e as secretarias envolvidas teriam um papel importante no tocante às orientações técnicas de formação e organização das equipes dos núcleos e unidades do CEU. Dessa maneira, por conta do acordo intersecretarial, as bibliotecas dos CEUs eram parcialmente geridas pela SMC, seguiam suas políticas e balizavam suas práticas a partir dessa, respeitando as especificidades dos CEUs.

²⁹ O projeto inicial do CEU tinha um caráter democrático; nos colegiados e instâncias de participação popular, os indivíduos tinham a possibilidade de analisar criticamente, argumentar, negociar e decidir sobre a sua vida e a de sua comunidade. (SOUZA, 2010, p. 41) O Colegiado de Integração deveria ser formado pelo(a) gestor(a); coordenador(a) do Núcleo Educacional; coordenador(a) do Núcleo de Ação Cultural; coordenador(a) do Núcleo de Esportes e Lazer; diretor(a) da CEI; diretor(a) da Emei; diretor(a) da Emef; coordenador(a) do Telecentro. De acordo com o Regimento Padrão, Decreto n. 45.559, o objetivo do Colegiado de Integração era assegurar a integração operacional entre as diretrizes e prioridades das diversas secretarias municipais, coordenadorias, comunidade interna e comunidade externa do CEU, promovendo a unicidade e a organicidade do Projeto Educacional em seus objetivos educacionais, culturais, esportivos, sociais e políticos.

Foram os Departamentos de Bibliotecas Públicas e Infantojuvenis da SMC que receberam o desafio de criar uma biblioteca compatível com a proposta geral do CEU. Segundo Silva; Clivati e Garbini (2005, p. 4), a concepção desenvolvida foi baseada na experiência dos dois departamentos e no conceito de Biblioteca Interativa, desenvolvida pelo grupo do Prof. Dr. Edmir Perroti na Universidade de São Paulo (que abordaremos mais adiante).

A partir dos estudos e discussões intersetoriais chegou-se ao consenso de que deveriam ser espaços multidisciplinares e de aprendizagem, com a dupla missão de biblioteca pública e escolar e que deveriam contemplar com seus acervos, serviços e atividades de promoção de leitura a todas as faixas etárias. (SILVA, GARBINI, CLIVATI, 2005, p. 4)

Para orientar e acompanhar as ações concernentes, o Departamento de Bibliotecas criou o setor de Supervisão de Bibliotecas – CEUs, que por sua vez apresentou uma Proposta de Gestão das Bibliotecas dos CEUs. Esse documento indicava o objetivo prioritário da biblioteca do CEU: o atendimento às necessidades informacionais, de leitura, além de servir como espaço de socialização e fomento na produção de conhecimento entre cidadãos dos diversos segmentos socioculturais da comunidade escolar e o atendimento à comunidade do entorno. As funções eram subdivididas em três partes:

Na sua função de **informação** busca refletir a diversidade existente e o acesso a fontes locais e virtuais numa perspectiva de diálogo com os conteúdos apresentados na sala de aula pelo professor, pelos livros didáticos e na busca de atendimento das necessidades pessoais dos sujeitos.

Na sua função de **formação** realiza programas para o desenvolvimento de competências nos diferentes usos da informação, tendo sempre em vista que o âmbito do conteúdo e dos temas é de responsabilidade da coordenação do núcleo de cultura, dos professores e que o âmbito das fontes e atendimento da demanda é de responsabilidade da biblioteca. Seus programas propiciam a abertura necessária para que a pessoa possa circular no mundo da informação.

Na sua função **cultural** objetiva estabelecer inter-relações entre os diferentes segmentos socioculturais e a inserção da comunidade local nos circuitos culturais da Cidade. (SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA, 2004)

A Supervisão de Bibliotecas – CEU também criou um esboço de Regimento das Bibliotecas dos CEUs, que definia natureza, finalidade, objetivos etc. de acordo com suas especificidades e diferenciando-as das demais bibliotecas municipais. Porém, verificamos que esse regimento nunca foi publicado.

No XXI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBD), realizado em 2005 na cidade de Curitiba, Silva; Clivati e Garbini (2005) apresentaram comunicação oral em que relataram a experiência de implantação de bibliotecas nos CEUs da cidade de São Paulo. Em suas linhas finais, as autoras exprimiram entusiasmo por estarem participando de uma experiência única, em que a biblioteca estava fazendo parte de um projeto de transformação social.

Quando chegávamos à inauguração de um CEU era sempre um momento mágico, percorrer o olhar no entorno, sentir cada casa nas suas mais adversas necessidades, mas saber que ali existia uma biblioteca com livros para meninos e meninas, adultos e quem quer que seja, existia também música, teatro, dança e cinema... Foi sempre muito bom pensar no nosso trabalho entrando pelas janelinhas de cada casa que ali estava. (SILVA; GARBINI; CLIVATI, 2005, p. 10)

O primeiro relatório anual das bibliotecas, realizado em 2004 pela Supervisão de Bibliotecas – CEUs, apresentou uma avaliação das metas propostas; dificuldades encontradas e questões de ordem operacional de cada uma das 21 bibliotecas inauguradas até então. Na análise final do relatório foi enfatizado o processo considerado como natural pela qual estavam passando suas bibliotecas.

Um projeto desta grandeza e de muita ousadia, requer muitas adequações, ponderações, entendimento, formação e capacitação. Ele nasceu grande, mas ainda está em desenvolvimento, em vista da sua real potencialidade. É natural que tenha fragilidade, é natural que não tenha a sua mais perfeita compreensão por parte dos atores envolvidos, é natural tudo isto – mas o que ninguém pode perder de vista é a sua construção permanente, que dependerá da ação de cada indivíduo. (CLIVATI; GARBINI, 2004, p. 37)

No que se refere à estrutura física, as bibliotecas da primeira fase estão localizadas no Bloco Didático e contam com um espaço de cerca de 500 a 600 m², acervo inicial de 10 a 15 mil itens, mesas para consultas e pesquisas, computadores conectados à internet, além de banheiros para usuários e local reservado para uso dos funcionários. Exemplos: CEU Rosa da

China, CEU Aricanduva (ver Figuras 3.1 e 3.2).³⁰ As atividades informacionais e a programação cultural eram definidas pela Supervisão de Bibliotecas – CEU de acordo com a Política do Departamento de Bibliotecas.

Figura 3.1: Área interna da Biblioteca do CEU Rosa da China

Fonte: DELIJAICOV; TAKIYA; ARIZA (2003)

Figura 3.2: Hora do Conto na Biblioteca Mário Quintana (CEU Aricanduva)

Fonte: Blog A Hora da História (2012)

3.3 Segunda fase das bibliotecas dos CEUs

A partir de 2005, com o fim do acordo intersecretarial, foi extinta a Supervisão de Bibliotecas – CEU na SMC³¹. As bibliotecas dos CEUs passam a ser gerenciadas exclusivamente pela SME, através da Sala CEU ou Assessoria de Projetos Especiais, como é denominado atualmente esse setor.

A partir de então, foram inaugurados mais 24 Centros Educacionais, com uma arquitetura diferenciada da primeira fase; as bibliotecas da segunda fase estão fora do Bloco Didático, dividem com o Telecentro o segundo andar do prédio com formato circular. Têm aproximadamente 120 m², acervo inicial de 3 a 5 mil itens, computadores conectados à internet, mesas para consultas e pesquisas somente. Exemplos: CEU Vila Rubi, CEU Alto

³⁰ A lista completa dos CEUs da primeira e da segunda fase pode ser encontrada nos Anexos A e B.

³¹ Por meio da bibliografia oficial não foi possível identificar os motivos que levaram ao fim do acordo intersecretarial.

Alegre (ver Figuras 3.3 e 3.4).

Figura 3.3: Hora do Conto na Biblioteca do CEU Vila Rubi

Fonte: Blog da Biblioteca do CEU Vila Rubi (2012)

Figura 3.4: No canto à esquerda, prédio onde fica a Biblioteca do CEU Alto Alegre

Fonte: Blog do CEU Alto Alegre (2010)

Em 2006, foi publicada no *Diário Oficial do Município* a Portaria n. 4672/06, que aprovou um novo Regimento Padrão dos CEUs. Para Pacheco (2009, p. 104-6), o primeiro Regimento Padrão³² buscou levar em consideração a possibilidade de uma gestão democrática do equipamento público. Porém, sob o ponto de vista do autor, os condicionantes político-sociais do arranjo institucional elaborado para implementar os CEUs acabaram por dificultar e até mesmo impedir uma gestão democrática. O segundo regimento trouxe mudanças significativas; para Pacheco, houve uma diminuição da participação popular já a partir do regimento.

As principais mudanças referem-se à retirada da já citada “Assembleia Geral”, que impede assim de fato uma participação mais orgânica das organizações comunitárias locais nas decisões e a criação da retrógrada instância de uma APM para os CEUs, que pode ser mais bem “controlada” pelo gestor. Abdica-se também das eleições para elaboração de lista tríplice para gestor das unidades, sendo os gestores atuais indicados pela administração. Na “reforma regimental” realizada abdica-se também das possibilidades de políticas intersetoriais ao vincular o equipamento apenas à Secretaria Municipal de Educação. (PACHECO, 2009, p. 105-6)

³² Para saber mais sobre os processos de participação democrática no projeto dos CEUs, consultar as obras de Gadotti (2004), Padilha e Silva (2004), Souza (2010) e Dória e Perez (2007).

No artigo 62 do segundo regimento, a biblioteca continua a ser caracterizada como um equipamento do CEU; porém o gerenciamento de seu uso não está ligado somente aos órgãos colegiados como outrora. Agora a biblioteca “tem o gerenciamento de seu uso pelos Núcleos de Ação Educacional e Cultural e Núcleo de Esporte e Lazer, referendado pelo Colegiado de Integração” (SÃO PAULO, 2006).

O artigo 7º, por sua vez, delibera que as regras de utilização e a definição e finalidade das ações e projetos das bibliotecas serão orientadas pela legislação vigente, pelas diretrizes da SME e pelos objetivos e metas estabelecidos coletivamente no seu Projeto Educacional.

Ao compararmos o regimento atual com o anterior, observamos uma descentralização dos assuntos relacionados às bibliotecas: sem a gerência da SMC, cada CEU passa a ser responsável por sua biblioteca. O lado positivo é que cada equipamento tem a liberdade de adequar suas atividades e seus serviços às peculiaridades do seu público e do Projeto Educacional de sua unidade, inclusive quanto a escolhas de espetáculos teatrais e eventos artísticos, através do sistema ProArt.³³

De acordo com Margareth Alves Tamburu, assessora especial de Projetos Especiais na SME, em entrevista ao BOB News,³⁴ as atividades das bibliotecas são o resultado de projetos específicos inseridos no Plano de Ação dos CEUs.

As ações desenvolvidas dentro das bibliotecas dos CEUs são resultado de projetos específicos elaborados em conjunto com a Gestão, os Coordenadores dos Núcleos de Ação Cultural e Educacional, as Equipes de professores das Unidades Educacionais. Os projetos são voltados para que a biblioteca do CEU seja um espaço dinâmico, atrativo e um polo cultural diversificado para a comunidade escolar e a comunidade local. Todos os projetos estão inseridos no Plano de Ação do CEU e, quando necessário, são readequados para atendimento das necessidades e demanda da comunidade. (TAMBURU, 2010, p. 7)

³³ ProArt – programa de eventos artísticos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade de São Paulo.

³⁴ BOB News é um periódico eletrônico mensal do Conselho Regional de Biblioteconomia do Estado de São Paulo – CRB 8ª Região.

Contudo, a precariedade de políticas e programas que orientem o uso geral das bibliotecas dos CEUs causa uma sensação de desconforto aos profissionais. Assim como a falta de infraestrutura básica³⁵ e a não consubstanciação da Proposta Inicial elaborada pela SMC fazem com que os bibliotecários muitas vezes se reportem à gestão da SMC como a “época dourada” das bibliotecas dos CEUs. Por esses e outros fatores, alguns almejam e tentam transferência profissional para a SMC, pois acreditam que nesta há melhor direcionamento para os assuntos ligados às bibliotecas.

O Decreto n. 52.931, de 18 de janeiro de 2012, dispõe sobre o pagamento da Gratificação por Desempenho de Atividade Cultural e Desportiva, que apesar de ser uma gratificação salarial calculada e concedida **individualmente** aos bibliotecários tanto da SME como da SMC, institui que 25% da gratificação esteja atrelado ao número de usuários atendidos pelas bibliotecas e ao número de empréstimos de materiais bibliográficos. O decreto coloca sob a responsabilidade individual dos profissionais os números referentes à frequência de usuários e aos empréstimos nas bibliotecas e não traz a contrapartida da SME, ou seja, condições para que sejam alcançados esses números. O **Bibliotecário E**, por exemplo, acredita que focar a gratificação em processos quantitativos ao invés de qualitativos não combina com a realidade vivida no CEU.

*É um despropósito focarmos exatamente nisso, sendo que a gente vive outro contexto: nós não temos público leitor, não temos a apropriação do adulto nesse CEU, nosso público é totalmente formado por crianças, na faixa etária de 3 a 12 anos, no máximo. Esse público ainda não domina o código da escrita. Quem vai se responsabilizar? O pai não vai nem à reunião da escola, você acha que ele vai vir aqui na biblioteca assinar um termo de responsabilidade do filho dele? **Bibliotecário E***

Para os críticos, o problema é muito mais amplo, já que os CEUs se mostraram desde o início uma obra complexa e inacabada: todos os núcleos, unidades, espaços e equipamentos deveriam ser intencionalmente educacionais. Como isso deveria ser feito e articulado não foi respondido pelos idealizadores do CEU, muito menos por seus administradores subsequentes. Para os primeiros, a vivência dentro dos equipamentos e o aprimoramento de estudos a respeito deles responderiam a essas questões.

³⁵ Como mobiliário próprio para bibliotecas, materiais de consumo etc.

Entretanto, a pergunta que fica é: “quais são os limites dessa inovação educacional?”. Os 45 equipamentos revelam 45 realidades diferentes quanto a público, projetos, programações e usos.

Por sua vez, as bibliotecas dos CEUs também estão envoltas em problemas conceituais. Elas fazem parte do Sistema Municipal de Bibliotecas Públicas de São Paulo, mas estão subordinadas administrativamente à SME. Surgindo então o questionamento: “o que é uma biblioteca num equipamento educacional como o CEU?”.

3.4 Bibliotecas híbridas: identidade em formação

Durante muito tempo, autores da Ciência da Informação criticaram o enclausuramento da biblioteca pública na função de biblioteca escolar, impulsionado principalmente pela Reforma do Ensino de 1971 que decretou a prática da pesquisa escolar. Para Milanesi (1983, p. 54), antes disso a biblioteca pública tinha claras as suas intenções: era uma iniciativa que visava a aprimorar a vida cultural do município e até mesmo de estimular a boa leitura. Vale lembrar que nesse período a biblioteca era o lugar que concentrava fisicamente o conhecimento e seu suporte principal era o livro. Ao leitor, segundo García Canclini (2008b, p. 48), ensinava-se uma certa postura, pois a biblioteca pretendia ser um cenário distinto, que exigia algo como uma atitude de contemplação. Com a popularização do acesso à internet, as pesquisas escolares não precisaram mais ser feitas em bibliotecas; o *Google* desbancou as enciclopédias e virou sinônimo de pesquisa.

Esse acontecimento foi a tão comemorada libertação da biblioteca pública de sua função escolar: podia-se voltar a sonhar com bibliotecas como centros de cultura e trabalhar para isso. Porém, com a saída dos estudantes das bibliotecas elas se viram vazias, mesmo com investimento em reforma do prédio, atualização do acervo, exibição de espetáculos etc., levando seus gestores a se questionarem a respeito (MAUTER, 2009). As reformas das bibliotecas públicas municipais, a criação das bibliotecas temáticas e do Sistema Municipal de Bibliotecas, o investimento em compras para atualização do acervo e programações culturais

são uma tentativa da SMC de adaptar a biblioteca pública às mudanças da sociedade e da cidade. Tudo para trazer o público de volta à biblioteca e desfazer a imagem de lugar defasado, antigo e de prédios com sérios problemas estruturais.

A Biblioteca de São Paulo, inaugurada em fevereiro de 2010, é um empreendimento do Governo do Estado de São Paulo na cidade que também visa à adaptação às mudanças no mundo da informação e da cultura. Inspirada na Biblioteca de Santiago, no Chile, sua política está centrada na constituição de um espaço para competir com as livrarias paulistanas, para onde o leitor se refugiou quando percebeu que as bibliotecas públicas da cidade não estavam acompanhando o que estava ocorrendo fora delas. De acordo com Bauman (2010, p. 33), nos dias de hoje “cultura” e “conhecimento” se transformam num armazém de produtos destinados ao consumo, “[...] cada qual concorrendo com os outros para conquistar a atenção inconstante/errante dos potenciais consumidores, na esperança de atraí-la e conservá-la por pouco mais de um breve segundo” (BAUMAN, 2010, p. 34).

O comportamento do leitor também foi modificado: o número de leitores de textos eletrônicos aumenta cada vez mais, ao passo que diminui o de leitores de livros em papel; para García Canclini (2008b, p. 48) não está acontecendo uma substituição de suportes, mas sim uma complementação: os que leem livros também são os que mais leem em meios eletrônicos.

A biblioteca do CEU foi na contramão das bibliotecas públicas: surgiu ligada à função educacional, embora não mais associada à pesquisa escolar feita nas décadas de 1970 e 1980: agora essa biblioteca nasce para ser um espaço de aprendizagem. Que espaço é esse? De que aprendizagem estamos falando?

Para alguns autores, a formação não ocorre somente na sala de aula: múltiplos espaços oferecem múltiplas formas de aprender. Dessa maneira, a proposta do CEU previa que todos os núcleos e todas as atividades geradas em seu espaço fossem intencionalmente educacionais “[...] promovendo o desenvolvimento humano sustentável e integral dos cidadãos e cidadãs como sujeitos de direitos e deveres” (GADOTTI, 2004, p. 7).

A ideia era a biblioteca ser um espaço informacional e cultural aberto a toda a comunidade, que não se restringisse ao currículo escolar, mas que estivesse ligada ao universo da educação não formal.

Os CEUs não se destinam apenas aos alunos matriculados nas suas três unidades educacionais e não se limitam ao saber formal e escolar. Eles oferecem oportunidades educacionais não formais para um conjunto maior de pessoas das camadas populares, historicamente excluídas. A população que os frequenta tem vivenciado experiências educacionais antes só oportunizadas aos mais privilegiados socialmente. Os CEUs possibilitam a apropriação e a produção de bens culturais. Com eles, a comunidade tem tido a oportunidade de aprender com concertos musicais, peças de teatro, festivais de dança, de cinema, além de também ensinar com suas produções culturais e esportivas. (GADOTTI; PEREZ, 2004, p. 16)

A educação não formal está inserida numa concepção mais ampla de educação que envolve um leque de experiências educativas, informativas e formativas que não se resume à experiência escolar, formal (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007, p. 13).

Para Mario Sérgio Cortella (2007, p. 47), “Educação não é sinônimo de escola, dado que esta é parte daquela, tudo o que se expande para além da formalização escolar é território educativo a ser explorado”.

De acordo com Maria da Glória Gohn (2006, p. 28), **a educação formal** é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; **a informal** é aquela que os indivíduos aprendem durante o processo de socialização – na família, entre amigos, no clube etc., carregada de valores e culturas próprias; **a educação não formal** é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

A autora demarca o campo da educação não formal da seguinte maneira: o educador na educação não formal não está ligado à figura do professor. O educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou integramos, podendo ser qualquer cidadão: um líder comunitário, um agente cultural, um bibliotecário. O espaço educativo são os territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e dos indivíduos. O processo educativo se faz com uma intencionalidade educativa das ações. Sua finalidade é capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo.

A educação não formal está comprometida com uma transformação social pelo caminho da educação, é uma ação coletiva e “exige uma atitude política do educador perante a

realidade; ela pressupõe que os grupos dominados são capazes de criar espaços de ‘resistência inteligente’” (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007, p. 37).

A biblioteca do CEU era, dessa forma, o espaço potencial para a geração de novos conhecimentos e práticas culturais, por diversos agentes da comunidade do Centro Educacional. A concepção de biblioteca que mais se encaixava com a proposta do CEU, de acordo com a Supervisão de Bibliotecas – CEU, era a da Biblioteca Interativa.

Biblioteca Interativa é uma concepção de serviços de informação em ambientes educativos com o objetivo de contribuir para melhoria do ensino público. Foi concebida por meio de pesquisas desenvolvidas no Departamento de Ciência da Informação da Escola de Comunicações e Artes – ECA/USP. O projeto piloto de Biblioteca Interativa foi realizado na Sala de Leitura da Emef Professor Roberto Mange, localizada no bairro Jardim Esther, periferia da zona oeste de São Paulo. A oportunidade nasceu após uma enchente praticamente destruir a sala de leitura da escola, que buscou ajuda da Universidade de São Paulo para reconstruí-la.

A Biblioteca Interativa lançou um novo paradigma de biblioteca em instituições de ensino; anteriormente as bibliotecas escolares eram consideradas um instrumento de apoio didático e os sujeitos eram vistos como usuários de estoques de conhecimento. De acordo com Obata (1999, p. 93), a própria história dos sujeitos e a sua experiência não eram reconhecidas, assim como não se considerava que fossem indivíduos capazes de construir sua própria expressão.

Ainda segundo Obata, o contexto de uma sociedade globalizada exigia a busca de concepções inovadoras de serviços de informação que permitisse o estabelecimento de relações de interação do sujeito com o universo cultural e informacional da comunidade/sociedade à qual ele pertence. Além de visualizá-lo como alguém capaz de produzir e exercer sua própria expressão a partir do equilíbrio entre sua identidade e a diversidade cultural da sociedade contemporânea.

Nessa conjuntura, os pesquisadores lançam a concepção de uma biblioteca com uma natureza educativa, cujas práticas ultrapassassem o patamar da *promoção* e caminhassem na

direção da *apropriação* da leitura e da escrita, da informação e da cultura (OBATA, 1999, p. 95).

A noção de *autonomia* é fundamental na busca de concepções de serviços de informação educativos visando o *desconfinamento cultural* da criança e do jovem. A autonomia é uma conquista e uma construção do indivíduo e da sua identidade. Por isso, acreditamos que, numa sociedade em que parcela significativa da população é excluída da vida política, social, econômica ou cultural do país, uma nova concepção de biblioteca tem um papel importante a cumprir.

É nesse contexto que a *Biblioteca Interativa* deve ser inscrita enquanto serviço de informação que busca estabelecer relações de interação entre o sujeito e a informação e cultura. (OBATA, 1999, p. 96)

Na época, o pesquisador Edmir Perrotti, em entrevista à *Revista Pesquisa Fapesp* (BIBLIOTECA INTERATIVA, 2001),³⁶ informou que a essência do modelo de Biblioteca Interativa era a circularidade da informação. Com diálogo entre os repertórios culturais da biblioteca e das pessoas que se moviam naquele meio era possível criar um espaço de trocas de experiências e, assim, proporcionar o surgimento de uma nova relação com a informação.

O grupo de pesquisadores desenvolveu outros estudos a respeito das relações entre informação e educação e construiu outros dispositivos, além das Bibliotecas Interativas, ao mesmo tempo ferramentas e objetos de pesquisa, levando-os à construção de um novo campo – a Infoeducação.³⁷

Apesar da concepção de Biblioteca Interativa ter sido mencionada na Proposta de Gestão das Bibliotecas dos CEUs, não houve nenhuma iniciativa de implantação. Entretanto, enquanto a ideia de Biblioteca Interativa estava se desenvolvendo, as bibliotecas dos CEUs nasciam como espaços multidisciplinares e de aprendizagem, com a incumbência de cumprir a missão da biblioteca pública e da biblioteca escolar, o que lhe rendeu o codinome de biblioteca híbrida. Os objetivos, a missão e a finalidade das bibliotecas públicas e escolares se complementam e se somam, como pode ser conferido nos Manifestos Ifla/Unesco para Bibliotecas Públicas e Escolares.

³⁶ A *Revista Pesquisa Fapesp* é um periódico editado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) cujo objetivo é difundir e valorizar os resultados da produção científica e tecnológica brasileira.

³⁷ No próximo capítulo iremos trabalhar com alguns conceitos de Infoeducação.

A biblioteca pública sempre teve entre suas funções o destaque para a educação continuada dos sujeitos. O problema, no Brasil, é que devido à inexistência e/ou a “miséria da biblioteca escolar” (SILVA, 1999), a biblioteca pública assumiu o papel de biblioteca escolar, deixando de lado suas outras funções. Por sua vez, os estudiosos da biblioteca escolar sempre defenderam a valorização e a melhoria de condições das bibliotecas escolares, além da necessidade de que não ficassem restritas à sua comunidade escolar, mas que fossem de fácil acesso também para seu entorno.

Nos CEUs a biblioteca pública pode enfim assumir, sem reservas, sua função educacional, e a biblioteca escolar pode abrir suas portas para a comunidade; para Pastore (2011, p. 12), houve uma quebra de paradigmas.

Nenhuma biblioteca pública de São Paulo, desde a inauguração da primeira “Bibliotheca Municipal de São Paulo” em 1925, apresentou tal ineditismo, que é o de compor ações de integração com os profissionais das escolas de CEUs (CEI – Emei – Emef) e dispor acervo, serviços e atividades, no sentido de quebrar paradigmas entre Cultura e Educação, assumindo sua cota na construção de uma escola pública de qualidade. (PASTORE, 2011, p. 12)

Na teoria as coisas se encaixaram bem. Porém, sua dupla missão trouxe confusão para suas práticas, ora associadas à biblioteca escolar ora associadas à biblioteca pública. Pelo fato de no CEU ainda não existir uma proposta integrada consistente que oriente ações, é a atuação bibliotecária que acaba por determinar a lógica da biblioteca e as práticas culturais e informacionais; mas apesar de uma atuação heroica diante de muitos problemas estruturais (que ultrapassam as barreiras da atuação profissional) tal ação sofre com a confusão a que o hibridismo não intencional a condenou: pública e/ou escolar? Eis a questão!

*É muito amplo o público do CEU; como está localizado na periferia o público é muito diversificado. Por que, quando você tem uma biblioteca que é só escolar, você direciona, quando você tem uma biblioteca que é só universitária, você direciona. Mas aqui você tem que lidar com todos os públicos, então é outro desafio. Acho que para o profissional que está aqui dentro, ele tem que saber lidar com um pouquinho de tudo. Em certas situações eu confesso que tenho dificuldade. **Bibliotecário C***

A negociação do espaço da biblioteca com as unidades educacionais e com a comunidade também gera confusão para os profissionais. Uma biblioteca da segunda fase, por

exemplo, tem um espaço que não favorece a convivência de vários públicos no mesmo horário, ou se atende às unidades educacionais ou ao público externo, o bibliotecário se vê diante do dilema: para quem dar prioridade?

O pessoal das unidades acha que a biblioteca é deles, porque eles estão no CEU eles acham que todos os equipamentos estão à disposição deles, mas a gente esbarra naquela questão de que a biblioteca também é pública, ela não é apenas das escolas. Por que se a gente não lutar para ela também ser pública, essa biblioteca ia atender as unidades escolares o dia inteiro. E a gente fala: precisa do horário do atendimento ao público, tem que ter a comunidade. E parece que não é importante, o mais importante é atender às unidades. Eles falam que os alunos também são a comunidade e a comunidade também são os alunos.

Eu acho que a gente é biblioteca pública, às vezes eu até preferia que a gente fosse logo escolar e ficasse só atendendo as escolas, pelo ou menos aqui nesse CEU a briga é essa.

E a gente fica brigando por isso o tempo todo, o que eu percebi foi que, quando a gente começou a só atender as unidades, e quase não ficávamos com horário de atendimento ao público, não tinha quase ninguém [da comunidade] na biblioteca. Então as unidades ficaram um tempo vir à biblioteca, e percebi que o pessoal da comunidade foi entrando e o público foi aumentando. Eu acho que tem que atender as unidades eventualmente, mas não usar todo o espaço para atendê-las, enquanto a comunidade fica do lado de fora. Tem que se resolver: ou a biblioteca de CEU vira logo biblioteca escolar, só para atender às unidades, ou ela é pública; essa questão que eles amarraram é bem complicada para quem está aqui.

Bibliotecário B

Outra dificuldade dos profissionais em se assumirem como biblioteca escolar é o fato de as unidades educacionais que compõem o CEU (CEI, Emei e Emef) contarem com salas e espaços de leitura em suas dependências, que acabam por desempenhar função semelhante à de biblioteca escolar.

*O governo precisava ter uma biblioteca na escola e para isso precisava ter um bibliotecário. E para não ter que ter um bibliotecário ele chamou aquele lugar de sala de leitura. Então, todas as escolas têm salas de leitura, é um erro absurdo que se fez aqui no Brasil e é assim que ficou. Essa escola, por exemplo, tem sala de leitura, então teoricamente ela não precisava ter uma biblioteca escolar perto dela. **Bibliotecário A***

Conforme o Regimento Padrão, as unidades educacionais que compõem o CEU têm as mesmas estruturas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, inclusive com a instalação de sala de leitura ou espaços de leitura e laboratório de informática educativa.

As salas e os espaços de leitura geralmente são ambientes organizados, que contam com acervo de até 30 mil itens, seus projetos precisam estar inseridos no projeto educacional da unidade educacional e recebem diretrizes e formação profissional da Diretoria de Orientação Técnica – DOT Sala de Leitura na SME, além de possuírem uma Portaria expedida pela SME que disciplina o seu funcionamento.

A sala de leitura, como a conhecemos hoje, teve origem num programa de leitura criado em 1972, através de uma experiência piloto de ação intercomplementar entre as escolas municipais de primeiro grau (EMPG) e as bibliotecas públicas. Segundo Mendes (2009, p. 1), essa experiência foi considerada positiva e se fez necessário criar uma “biblioteca” em cada escola. Foi instituído, então, um espaço específico para a leitura na escola – a sala de leitura.

A Portaria n. 5.637, de 2 de dezembro de 2011, dispõe sobre a criação e a organização das salas de leitura, espaços de leitura e núcleos de leitura na Rede Municipal de Ensino. De acordo com a Portaria, as salas e os espaços de leitura visam principalmente à inserção dos alunos na cultura escrita, tendo os seguintes objetivos específicos:

- I – Oferecer atendimento a todos os alunos, de todos os turnos e etapas/modalidades de ensino em funcionamento na Unidade Educacional;
- II – Despertar o interesse pela leitura, por meio da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário, bem como desenvolver as habilidades de leitura de livros, revistas e outros textos, contribuindo para o desenvolvimento do comportamento leitor do aluno e da comunidade escolar;
- III – Favorecer a aprendizagem dos diferentes procedimentos de leitura por meio de estratégias metodológicas que promovam o contato com gêneros literários que circulam socialmente;
- IV – Disponibilizar o acervo de forma organizada, de modo a garantir o acesso da comunidade escolar aos títulos disponíveis;
- V – Favorecer os avanços dos níveis de proficiência dos alunos juntamente com o professor regente da classe.

O planejamento, o desenvolvimento e a organização das salas e dos espaços de leitura são de responsabilidade do Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL), na Emef, e dos coordenadores pedagógicos e diretores nas unidades de educação infantil (CEI e Emei).

A Diretoria de Orientação Técnica – DOT da SME fica responsável pela indicação dos títulos que farão parte do acervo inicial, a aquisição da bibliografia temática, a aquisição de mobiliário específico, reposição do acervo e material necessário ao funcionamento das salas de leitura e dos núcleos de leitura, bem como, no que couber, dos espaços de leitura. As unidades educacionais, em caráter complementar, ficam responsáveis pela ampliação, a restauração do acervo e do material necessário ao funcionamento das salas e dos espaços de leitura, por meio de recursos próprios, inclusive os do Programa de Transferência de Recursos Financeiros às Associações de Pais e Mestres – PTRF, instituído pela Lei n. 13.991, de 10 de junho de 2005.

Como é possível observar, as salas e os espaços de leitura nas unidades educacionais contam com um grau de organização e divisão de responsabilidades que as bibliotecas ainda não possuem; entretanto não são espaços concorrentes, mas complementares. De acordo com Margareth Tamburu, responsável pelas bibliotecas de CEUs na SME, as salas de leitura e as bibliotecas dos CEUs devem ter um relacionamento que permita que as ações comecem nas salas de leitura e ganhem continuidade nas bibliotecas. Contudo, não apresenta indicações do papel e das funções de cada uma dentro dos CEUs.

Além do atendimento à comunidade em geral, as bibliotecas dos CEUs, desenvolvem projetos articulados com ações desencadeadas nas salas de leitura das Unidades Educacionais, para que os alunos também utilizem o acervo como fonte de pesquisa escolar. (TAMBURU, 2010, p. 7)

Para o **Professor A**, em uma comunidade carente de oportunidades de leitura, a sala de leitura da Emef e a biblioteca do CEU são os primeiros contatos que a população tem com os livros. A atuação tanto do POSL quanto do bibliotecário é essencial para formação do leitor.

A gente vive numa comunidade que não tem uma banca de jornal e o primeiro contato com o livro está sendo na biblioteca e na sala de leitura da Emef, e dependendo do profissional que está lá, o livro chega com muito mais gosto, muito mais prazer.

*A proposta da Secretaria Municipal de Educação tem várias ações que envolvem biblioteca. Na Emef tem sala de leitura, é um professor e não um bibliotecário o responsável. As ações são diferentes de uma biblioteca, mas eu acho que são muito parecidas. Dependendo dos profissionais que estão na sala de leitura e na biblioteca, a parceria vai ser constante. **Professor A***

A segunda dificuldade é que diferentemente das salas e dos espaços de leitura, as bibliotecas não estão inseridas nos projetos educacionais das unidades educacionais. Para Assis Neto (2006, p. 38), a biblioteca funciona como apêndice, coadjuvante, das atividades-fim do CEU e não têm autonomia para fazer intervenções significativas e/ou transformadoras no processo de planejamento e de ações propriamente ditas.

Já para o **Gestor A**, enquanto a sala de leitura tem um compromisso com o currículo, a biblioteca participa enriquecendo esse currículo, portanto não atua como uma biblioteca escolar tradicional.

Do meu ponto de vista, eu vejo com bons olhos na SME alguns encontros de formação de bibliotecários que envolvem os POSLs, para trocar [informações e experiências] e para os profissionais se enxergarem, verem em que ponto os trabalhos se assemelham e divergem.

*Dizer que são iguais, não. Eu tenho trabalhado muito para mostrar que o papel da biblioteca e dos nossos bibliotecários contribui para o enriquecimento curricular, não estamos aqui para fazer o papel da escola, eu acho que isso é fundamental. Se acharmos que é tudo a mesma coisa, a gente não vai contribuir e não vai avançar com essa criança e com esse jovem que está dentro da escola. Senão a escola começa a cobrar dos profissionais do CEU como se fizessemos parte do currículo e nós não fazemos. **Gestor A***

Não estar dentro do currículo escolar leva o bibliotecário a refletir sobre seu papel dentro das escolas, como ser escolar sem participar do currículo? Como desenvolver a parceria com o professor, sem ser invasivo?

*A gente percebe que precisa fazer uma aproximação com os professores, na Emef, por exemplo, a gente tem uns três professores que participam frequentemente dos projetos da biblioteca. Não é fácil estabelecer a parceria com os professores, precisamos pensar em outras formas. Eles dizem que têm o projeto pedagógico deles para seguir e que não têm tempo, essa é a desculpa que eles dão. E também pelo fato de ter a sala de leitura dentro da Emef, os professores acreditam que isso já está suprimindo as necessidades. **Bibliotecário C***

Para o **Professor A** o papel do professor é “*criar uma demanda para a biblioteca*”.

Aqui no CEU a biblioteca está próxima, você atravessa o pátio e está na biblioteca. Então, ele [professor] tem que criar condições para o aluno se dirigir até lá. Muitos alunos, por incrível que pareça, não sabem da existência da biblioteca do CEU. A gente indica: fica no prédio redondo, ao lado do telecentro. Professor A

Diante desses posicionamentos fica a questão: não estar dentro do currículo escolar a descaracteriza como biblioteca escolar? Ou atender ao público escolar a caracteriza como tal?

Para Neusa Dias de Macedo (2005, p. 168), a biblioteca escolar deve estar organizada, com objetivos e finalidades bem definidos e de acordo com o currículo.

Parte-se do princípio de que uma biblioteca escolar deve ser um organismo cuidado sob os princípios técnicos e educativos especiais: bem organizado, com objetivos bem definidos, tendo como alvo principal o aprendiz; nesse contexto, bibliotecários e colaboradores, conjugando esforços com o corpo docente, visam à consecução do processo ensino-aprendizagem, por meio de serviços e programas atinentes às finalidades curriculares, para atingir em cheio a capacitação informacional do aluno. (MACEDO, 2005, p. 168)

Para o **Bibliotecário A**, é um despropósito tratar a biblioteca do CEU apenas como uma biblioteca escolar, sendo preciso reforçar o seu caráter de atendimento ao público em geral.

Essa não é uma biblioteca escolar, não pode ser uma biblioteca escolar. Acho que no dia em que ela for biblioteca escolar não estará cumprindo o seu papel. Porque ela não pode só atender os estudantes das escolas, ela está aqui para atender toda a comunidade. Acho que é até um grande prejuízo nós trabalharmos só com as escolas. Porque nós estamos localizados do lado de uma piscina, no mesmo espaço em que há um Bloco Esportivo e Cultural, porque nós estamos aqui para atender a comunidade inteira, usuários internos e externos.

Na maioria das bibliotecas de CEU é dada preferência para as escolas; no meu ponto de vista, isso é muito errado. Eu não estou dizendo que não devemos dar atenção a elas, é claro que devemos, é um público que está ali do lado, cativo, é fácil trabalhar com elas, e é ótimo, nós devemos mesmo trabalhar com elas.

Ao menos uma vez por semana eu tenho que responder à pergunta: “Eu posso usar a biblioteca do CEU, mesmo não estudando aqui nas escolas?”.

*A pessoa se sente invadindo um espaço que não é dela, porque é para escolas, não é meu. E, às vezes, a pessoa faz aula de hidroginástica ali do lado, mas mesmo assim não se sente à vontade para vir à biblioteca; porque a biblioteca não é pra eles? Não, é porque a biblioteca se preocupa em trabalhar com as escolas. **Bibliotecário A***

O **Gestor A** acredita que o trabalho no CEU exige uma nova postura profissional dos bibliotecários, pois as peculiaridades do público acabam por diferenciar a biblioteca do CEU tanto da biblioteca pública quanto da escolar.

Naquele primeiro momento após a inauguração do CEU, eu tive o meu primeiro contato com um bibliotecário. Eu senti que a vivência do profissional não era em equipamento educacional. Observei que ele tinha uma vivência de trabalho em biblioteca pública. A maioria das pessoas que utiliza uma biblioteca [pública] busca informações sobre um determinado assunto.

E o que acontecia aqui? Nosso público chegava à biblioteca sem saber ler. Então, chegou outra bibliotecária que começou a fazer leitura dirigida, que eu acredito não ser comum numa biblioteca [pública]. Nosso maior público era de crianças e de jovens que vinham à biblioteca simplesmente ver, que vinham ao espaço sem entender muito dele.

[...] Eu vi que, para um bibliotecário, aquilo era uma novidade: fazer leitura dirigida para alguém dentro de uma biblioteca, promover sarau para desenvolver a competência leitora, isso é um trabalho de educador, de formador.

Eu entendo que o perfil do profissional que vem para atuar numa biblioteca dentro de um CEU não se assemelha ao perfil de um profissional de biblioteca pública, mas também não está dentro do perfil de um profissional de biblioteca de unidade educacional. Vejo que entra em choque um aspecto: a identidade do profissional. Se eu fosse bibliotecário e estivesse no CEU formando leitor, fazendo leitura em voz alta, trabalhando com pessoas que não têm domínio da leitura, eu ia me perguntar: “opa, mas o meu papel era diferente em determinado local que eu trabalhei e olha o que está acontecendo aqui!”. Tanto pode haver uma recusa dessa nova situação como a biblioteca do CEU pode ser um espaço onde floresçam várias outras possibilidades.

É preciso prestar atenção quando o bibliotecário diz que a biblioteca do CEU não pode ser escolar. Assim como é preciso prestar atenção quando o público exige uma postura educacional do bibliotecário. Ao analisar as falas dos entrevistados percebemos que o hibridismo acabou por não esclarecer a identidade da biblioteca. Dessa forma, dizer que a

biblioteca do CEU é híbrida é afirmar e negar as duas identidades ao mesmo tempo: pública e/ou escolar. Por isso, para pensar essa biblioteca será preciso romper com os conceitos dados pela Biblioteconomia.

Porém, se resgataremos a premissa de que todos os equipamentos do CEU são espaços comprometidos com a educação não formal, como exposto no projeto inicial, visualizamos uma luz sobre esse impasse. Pois teremos uma biblioteca educacional, desligada do currículo escolar, que atende toda a comunidade (inclusive as escolas), inserida no projeto educacional de cada CEU e que se preocupa com o desenvolvimento da consciência cidadã. Vale lembrar que ser um espaço de educação não formal não é ser uma proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar, mas de ampliação do universo da educação dentro e fora dos muros da escola (GOHN, 2007, p. 14).

A educação não formal é voltada para questões que dizem respeito ao dia a dia dos participantes. O principal objetivo dessa corrente educativa é a formação de cidadãos aptos a solucionar problemas do cotidiano, desenvolver habilidades, capacitar-se para o trabalho, organizar-se coletivamente, apurar a compreensão do mundo à sua volta e ler criticamente a informação que recebem. Isso é feito pela valorização de elementos culturais já existentes na comunidade, às vezes mesclados com novos elementos introduzidos pelos educadores, e pela experiência em ações coletivas, frequentemente organizadas segundo eixos temáticos: questões étnico-raciais, de gênero, geracionais etc. (GOHN, 2007, p. 14)

É importante destacar que aqueles que elaboraram o Projeto CEU ficaram pouco tempo à frente da gestão do equipamento, mais ou menos um ano após a inauguração; com a troca de prefeitos, houve também sua retirada. Apesar de terem realizado uma avaliação do primeiro ano de funcionamento do CEU, não houve tempo hábil para se discutir o papel da biblioteca e o assunto nem ao menos foi levantado nas duas gestões subsequentes.

Para Targino (2010, p. 41), acaba sendo a atuação profissional e governamental que determina a lógica das instituições. “Não importa conceituação, categorização ou tipologia de bibliotecas, se não há predisposição dos profissionais em consolidá-las como tal e, sobretudo, se não existir vontade política para acioná-las como verdadeiros centros de aprendizagens” (TARGINO, 2010, p. 41).

Apesar do silêncio nas instâncias políticas, a partir da experiência, os agentes estão discutindo e confrontando aquilo que lhes foi posto ainda em projeto. De acordo com Pastore (2011, p. 77-8), já não é mais uma questão de receber orientações da SMC para as bibliotecas do CEU. “Elas se diferenciaram por sua função, natureza e localização nas periferias. Os bibliotecários construíram um conhecimento sobre o tema que, aliado à vivência, poderiam dar um novo significado a essas bibliotecas, novo no sentido de superar entraves” (PASTORE, 2011, p. 77-8). Diante desse contexto, o bibliotecário coloca-se em evidência nessa discussão, fazendo-se necessário conhecê-lo um pouco mais.

3.5 Entre o prazer e a frustração: ser bibliotecário no CEU

Ao questionarmos os usuários sobre quem é o bibliotecário, percebemos que a imagem do profissional está associada à orientação e à superação de desafios: “*O bibliotecário é o guia da biblioteca*” (**Usuário A**), “*O bibliotecário pode fazer o milagre acontecer*” (**Usuário B**). No entanto, quando questionamos a **Usuária C**, uma menina de sete anos, sobre quem é o bibliotecário, ele confunde o profissional com o professor e simplesmente responde: “Não sei quem é o bibliotecário, mas eu gosto das professoras da biblioteca, elas são simpáticas”.

A SME possui 180 cargos de bibliotecários nos Centros Educacionais Unificados. Cada biblioteca possui um quadro de funcionários que contempla quatro bibliotecários:³⁸ um coordenador de projetos da biblioteca e três bibliotecários.

O coordenador de projetos da biblioteca é um cargo comissionado que deve ser preenchido por um bacharel em Biblioteconomia. Dedicar-se ao desenvolvimento das atividades de coordenação da biblioteca, reportando-se ao coordenador do Núcleo de Ação Cultural do CEU; conforme o Regimento Padrão suas atribuições são:

- I) assistir ao coordenador do Núcleo de Ação Cultural e assessorá-lo em suas funções;
- II) participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional Anual;

³⁸ Além dos profissionais auxiliares.

- III) participar do processo de organização, planejamento e execução do Projeto do Núcleo de Ação Cultural e do Projeto da Biblioteca;
- IV) responsabilizar-se, de forma prioritária, pela elaboração, coordenação, execução e avaliação dos projetos da biblioteca, sendo responsável pelo agendamento de horários e espaços para as atividades propostas;
- V) acompanhar o desenvolvimento de projetos sob sua responsabilidade, mantendo o coordenador do Núcleo de Ação Cultural informado e atualizado das atividades e ações em andamento sob sua responsabilidade;
- VI) administrar e supervisionar os serviços técnicos dos funcionários da biblioteca, sendo responsável pela escala de plantões, folha de presença, organização das folgas, escala de férias dos bibliotecários e demais funcionários da biblioteca;
- VII) orientar e supervisionar a manutenção, preservação, recuperação e atualização dos diferentes tipos de acervo, mobiliário e áreas físicas da biblioteca;
- VIII) promover o trabalho cooperativo com as Salas de Leitura ou Espaços de Leitura das Unidades Educacionais e com outras bibliotecas;
- IX) executar as atividades envolvidas na elaboração, coordenação e execução dos projetos e programas da biblioteca previstos para o CEU, no que tange à:
 - a) discussão e proposição de prioridades, objetivos e metas sob sua responsabilidade;
 - b) elaboração do planejamento e execução dos projetos da biblioteca de forma democrática, cooperativa e participativa;
 - c) previsão dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários para o desenvolvimento dos projetos e programas, colaborando, no que couber, para sua obtenção e mobilização;
 - d) avaliação permanente dos resultados dos programas e projetos da biblioteca. (SÃO PAULO. SME, 2006)

Os demais bibliotecários são oriundos de concurso público. Oficialmente a denominação do cargo do profissional bacharel em Biblioteconomia na Prefeitura de São Paulo é Especialista em Informações Técnicas, Culturais e Desportivas: Bibliotecário, conforme a Lei n.14.591, de 13 de novembro de 2007, que instituiu o novo plano de carreira dos servidores integrantes do quadro de pessoal de nível superior. De acordo com o Regimento Padrão, suas atribuições são:

- I) assistir ao coordenador do Núcleo de Ação Cultural e ao coordenador de Projetos da Biblioteca e assessorá-los em suas funções;
- II) participar do processo de organização, planejamento e execução do Projeto Anual do Núcleo de Ação Cultural e do Projeto Anual da Biblioteca;
- III) assessorar e participar das propostas, programas, projetos e atividades do Núcleo de Ação Cultural em consonância com o coordenador do Núcleo de Ação Cultural e o coordenador de Projetos da Biblioteca;

IV) responsabilizar-se, de forma prioritária, pela execução dos projetos da biblioteca, sendo responsável pelas atividades propostas que a ele forem atribuídas;

V) elaborar, organizar e implementar as atividades essenciais da biblioteca relativas a arquivos, tombamento de acervo e atendimento ao público interno e externo;

VI) zelar e fazer zelar pelo público interno e externo, por todos os tipos de acervo imobiliário e área física da biblioteca;

VII) organizar, executar e controlar o plano de empréstimo do acervo da biblioteca;

VIII) organizar e atualizar as informações necessárias e disponíveis sobre os projetos e programas pertinentes ao Núcleo de Ação Cultural e aos específicos da biblioteca. (SÃO PAULO, 2006)

O cargo de bibliotecário foi criado na SME para atender especificamente às bibliotecas dos CEUs, conforme Santos (2011, p. 51), o que acabou por se constituir em complicador para os profissionais, já que sua vida profissional não está totalmente estruturada, acabando por interferir diretamente na motivação dos mesmos.

Santos (2011) realizou estudo comparativo sobre motivação/desmotivação profissional dos bibliotecários atuantes na SME e na SMC. Em seus resultados a autora identificou que 58% dos bibliotecários entrevistados que atuam em CEUs estão desmotivados ou muito desmotivados e 42% alegaram que estão motivados ou muito motivados. Na SMC os resultados foram outros, 85% dos bibliotecários entrevistados se sentem motivados ou muito motivados, enquanto apenas 10% afirmaram se sentir desmotivados ou muito desmotivados.

Entre os fatores que mais influenciaram positivamente o estado motivacional dos bibliotecários do CEU é a liberdade de atuação nas bibliotecas e o salário. Nessa pesquisa encontramos outro fator de motivação: a comunidade.

*O que dá prazer aqui não é o reconhecimento profissional, não é o salário, o que dá prazer é a comunidade. Quando você atende a comunidade, você vê o rostinho das crianças, o sorriso delas, é gratificante saber que você está contribuindo como ser humano para aquela comunidade, para o país, você está fazendo a sua parte, é o que nos motiva. **Bibliotecário C***

Já os fatores que mais contribuem para a desmotivação são a ausência de infraestrutura e de um plano de carreira na SME. A pesquisadora também constatou que as necessidades, citadas pelos bibliotecários, são básicas e estruturais, não são intrínsecas ao

indivíduo, dependem de fatores externos para serem solucionadas (ver Quadro 3.1) (SANTOS, 2011, p. 66).

Quadro 3.1 – Necessidades que interferem na motivação dos bibliotecários

Bibliotecários da SMC	Bibliotecários da SME
Ausência de ambiente de trabalho Saudável	Ausência de segurança
Falta de <i>feedback</i>	Inflexibilidade dos horários de trabalho
Falta de comprometimento/envolvimento	Assédio moral
Ambiente de trabalho saudável	Impossibilidade de transferência do local de trabalho (remoção para outras unidades e/ou secretarias)
<i>Feedback</i>	Legislação/portarias
Excesso de burocracia	Falta de qualidade de vida
Preocupação excessiva com a vida alheia (fofoca)	Desconhecimento da profissão e do bibliotecário
Relacionamento interpessoal	Localização: trabalho <i>versus</i> residência

Fonte: Santos (2011, p. 67)

Como já mencionamos, esses são os principais fatores pelos quais muitos bibliotecários desejam se transferir para a SMC.

Primeiro que no CEU não temos um plano de carreira, para que você possa evoluir; você não pode ser um coordenador, você não pode ser um diretor, você sempre será um bibliotecário. O que atrapalha muito é a falta de autonomia, você tem que estar brigando por tudo o que é da biblioteca. Você é o especialista da área, você foi contratado para trabalhar numa biblioteca, mas você não é respeitado como um profissional, não é valorizado. [...]

*E outra coisa, dentro do Sistema de Bibliotecas Públicas [na SMC] você tem um sistema todo pronto, então se você quer solicitar uma estante, sabe para quem solicitar. Aqui a gente está atrelado à Gestão ou à Sala CEU. Se você ligar lá [na Sala CEU] e disser: “eu preciso de etiquetas para colocar nos livros”, eles respondem: “peça para seu gestor”, então o gestor diz: “não tenho verba, vou pedir para não sei quem”. Então você fica meses e meses esperando, e se você não ficar em cima, ninguém te olha. Esses bibliotecários que estão em CEU têm determinação, e muitas coisas saem do bolso deles, se não fosse por eles e por alguns gestores que se preocupam, as bibliotecas estariam muito abandonadas. **Bibliotecário B***

A sensação de abandono muitas vezes vem aliada, como exposto no Quadro 3.1, a certa incompreensão do papel da biblioteca e do bibliotecário no CEU pelos demais agentes que atuam nos CEUs, tanto em instâncias locais como na Secretaria de Educação.

*As pessoas acham que sabem o que é uma biblioteca, mas ninguém sabe. Acho que, no fundo, talvez, de todos os profissionais de CEU, aquele que mais tem autoridade para dizer “eu não sou compreendido” é o bibliotecário. **Bibliotecário A***

Na minha humilde opinião, as bibliotecas dos CEUs passam por uma crise de identidade, quase permanente. Somos orientados como sala de leitura, tratados como “animadores” e reverenciados como subempregados da Educação. (BIBSEMFROTEIRAS, 2011)³⁹

A desmotivação profissional tem se refletido no número crescente de exonerações: dos 180 cargos disponíveis, apenas 98 estão ocupados, apesar de concursos recentes em 2003, 2008 e 2012 (SANTOS, 2011, p. 50). Alguns aprovados nos concursos públicos nem assumem o cargo, em decorrência de divulgações informais de todas as adversidades da categoria. Entretanto, sem se esquecer dos problemas estruturais, alguns bibliotecários acreditam que ir para a Secretaria Municipal de Cultura não resolve o problema das bibliotecas dos CEUs, pelo contrário, deixa-se de construir uma relação mais do que necessária com a educação, além de se omitir de um debate público sobre a melhoria desta na contemporaneidade.

*Todo mundo fala que a educação precisa ser melhorada, é um discurso internacional. Você está numa Secretaria de Educação e quer ir para a de Cultura? A Educação é o lugar que mais tem grana, que a sociedade civil está discutindo, tem movimento de educação para tudo quanto é lado, todo mundo quer e você quer ir para a de Cultura? Você está mostrando que não quer construir nada, que quer comodismo e é um descompromissado. [...] E esquece a história social dos lugares e das pessoas... **Bibliotecário D***

Seria essa insatisfação do bibliotecário resultado de uma estigmatização do equipamento, assim como aconteceu com os Centros Integrados de Educação Pública – Cieps, no Rio de Janeiro?

³⁹ Mensagem recebida via e-mail pela autora, em 23 jul. 2011, através da Bibsemfronteiras, lista de discussão de bibliotecários dos CEUs. O autor da frase preferiu manter o anonimato, seguindo o padrão desta pesquisa.

O Ciep é uma criação do antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) que deveria funcionar como polo de irradiação de um projeto pedagógico revolucionário, mas suas escolas acabaram se tornando problemáticas e rejeitadas pelo próprio sistema. “Situadas em regiões abandonadas pelo poder público, foram engolidas pelas difíceis condições sociais das localidades. Ou seja, nesses casos, o efeito obtido foi exatamente o contrário daquele ‘efeito de exemplaridade’ pretendido” (COELHO; CAVALIERE, 2003, p. 152).

Os Cieps foram construídos e postos em funcionamento entre os anos 1980 e 1990 no estado do Rio de Janeiro, em dois períodos governamentais. Os Cieps são escolas públicas de período integral, com concepção administrativa e pedagógica próprias. Seu objetivo era promover um salto de qualidade na educação fundamental no Rio de Janeiro. Ficaram bem conhecidos pelo fato de terem projeto arquitetônico de autoria de Oscar Niemeyer. Foram construídos mais de 500 Cieps em todo o estado. Sua estrutura contempla: um prédio principal (onde estão localizadas as salas de aula, o centro médico, a cozinha, o refeitório, os banheiros e as áreas de recreação), ginásio esportivo, biblioteca e dormitórios; alguns Cieps contam com piscinas.

Coelho e Cavaliere (2003) analisaram as tendências do trabalho pedagógico desenvolvido nos Cieps, após quinze anos de sua implantação. A principal fonte da pesquisa foram questionários respondidos por cinquenta diretores. As pesquisadoras verificaram que muito da estigmatização dos Cieps decorre do fato de que os governos que os implantaram não terem sido sucedidos por outros do mesmo partido, levando ao desmonte, por duas vezes, das recém-inauguradas escolas.

A resistência ao desmonte do programa foi pequena e não chegou a desencadear um movimento com expressão política. Ao final de cada uma das duas gestões, as escolas que permaneceram funcionando, ainda que com restrições, de acordo com a proposta pedagógica original, foram aquelas com mais tempo de funcionamento, ou seja, que haviam consolidado uma experiência, uma equipe, e que já tinham, portanto, motivação e condições objetivas para defender seu trabalho. (COELHO; CAVALIERE, 2003, p. 152)

Segundo as autoras, os Cieps têm vivido instabilidade crônica, devido aos problemas estruturais, à ausência de estrutura compatível de pessoal e recursos, aos problemas sociais

que envolvem as escolas e as orientações político-pedagógicas dos órgãos centrais. Esses e outros fatores desencadearam nos professores e diretores certo receio de trabalhar nos Cieps. Todavia, as pesquisadoras alertam que, apesar de serem instituições muito problemáticas, também são muito mobilizadas na busca de soluções.

A proposta arquitetônica de uma escola aberta, democrática, concebida por Oscar Niemeyer, esbarrou na realidade de miséria e abandono das localidades em que tais escolas foram construídas, na falta de manutenção e na carência de profissionais para ocupar e gerir um espaço com inúmeras possibilidades. (COELHO; CAVALIERE, 2003, p. 159)

As bibliotecas dos Cieps também não gozam de uma situação favorável. No projeto inicial, de acordo com Darcy Ribeiro (1986, p. 124), a biblioteca deveria primeiro se constituir em importante instrumento pedagógico numa escola de tempo integral, por colocar os alunos em contato com os livros. Embora os alunos não fossem obrigados a frequentar a biblioteca, isso deveria ser estimulado pelos educadores. Em segundo lugar, a biblioteca funcionaria para reforçar os laços entre escola e comunidade, que poderia utilizá-la como uma biblioteca pública.

Os Cieps deveriam oferecer atividades diversificadas aos seus alunos, e entre os profissionais responsáveis por tais atividades estava o bibliotecário. Todavia, atualmente esse profissional é uma raridade no quadro de funcionários dos Cieps e a biblioteca nem sequer pôde ser avaliada pelas pesquisadoras, visto que havia uma imprecisão em sua definição – qualquer semelhança não é mera coincidência.

Há confusão, por exemplo, entre as definições de biblioteca e sala de leitura. Originalmente, a sala de leitura situava-se no interior do prédio principal, sendo o local próprio para a realização de estudo dirigido. Já a biblioteca, localizada em um prédio específico no terreno da escola, estava aberta à comunidade. Percebemos que, atualmente, os diretores usam as duas denominações indistintamente, o que trouxe, para esse item, dificuldades de uma avaliação precisa. De toda forma, a tendência de diminuição da oferta sistemática de atividades diversificadas é muito clara. (COELHO; CAVALIERE, 2003, p. 161)

A perda de identidade dos Cieps e toda a instabilidade vivida geraram afinal um clima de muito descrédito. Porém, quando as autoras se perguntam se “há o que comemorar, passados quinze anos da criação das escolas de tempo integral no Rio de Janeiro?” a resposta esboça otimismo:

De positivo há o fato de que a ideia vingou e parece responder a uma demanda efetiva da população por uma escola com funções ampliadas, que permita um processo educacional inovador e culturalmente rico. A bem dizer, essa escola ainda não existe, mas está esboçada, como uma realidade possível. (COELHO; CAVALIERE, 2003, p. 172)

Ao analisarmos o caso dos Cieps não há como não fazer a pergunta: está acontecendo o mesmo com os CEUs e suas bibliotecas?

Em 2004, a *Revista Educação* publicou um especial sobre os CEUs. No editorial os autores afirmam ser impossível não comparar os CEUs com os Cieps, de Darcy Ribeiro; porém, com uma proposta inovadora, os CEUs poderiam até mesmo redimir a experiência frustrada dos Cieps. Para os autores do especial, a continuidade ou a descontinuidade do projeto dependeria exclusivamente da apropriação dos CEUs pela população.

À parte qualquer julgamento, os CEUs já constituem uma realidade no mapa educacional da cidade de São Paulo. Seria um crime abandonar esse projeto. Quem quer que seja, o próximo prefeito passa a ter responsabilidade incontornável de manter as unidades em pleno funcionamento. A única forma de isso ser garantido é a sociedade se apropriar de cada sala de aula, cada quadra de esportes, cada biblioteca. E de posse dessa importante ferramenta de inclusão, definir seu rumo. (EDIÇÃO ESPECIAL CEU, 2004)

No decorrer deste capítulo procuramos evidenciar as dificuldades estruturais e conceituais nas quais estão envoltas as bibliotecas dos CEUs: seria ingenuidade, e até certo romantismo, ignorarmos toda essa problemática. Contudo, a partir desse momento queremos conhecer e refletir sobre práticas e mediações informacionais e culturais ocorridas nas bibliotecas, onde apesar dos pesares busca-se contribuir para a construção de um espaço público democrático.

Vale ressaltar que a preocupação desta pesquisa não é fazer generalizações, por isso não optamos por uma metodologia que mapeasse a situação de todas as bibliotecas. Nossa proposta é explorar a liberdade que cada biblioteca tem de construir sua identidade a partir de sua realidade local e dos sujeitos envolvidos; faremos um recorte exclusivo daquelas que procuram se afirmar como um espaço além da organização e disseminação da informação.

CAPÍTULO 4

Por uma biblioteca cidadã?!

“[...] não há cidadania sem memória, e não há memória sem arte [...]”
Autor desconhecido

Nos Capítulos 2 e 3 destacamos que uma das bandeiras dos Centros Educacionais Unificados é a reversão do quadro de exclusão social a que estão condicionadas as periferias de São Paulo. Vimos que na óptica de Paulo Freire a miséria e a opressão que marcam as periferias são negações do direito de ser humano. Para Paulo Freire (2010, p. 32), a humanização é uma vocação do homem que lhe é negada quando existe injustiça, exploração, opressão, violência dos opressores. Por outro lado, ela é afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

De acordo com Marilena Chaui (2008, p. 68-9), nas sociedades democráticas as classes populares e os excluídos (“as minorias”) estão em constante pressão pela consolidação de direitos e pela criação de novos direitos, esta tem sido a marca da democracia moderna. Por isso, a democracia está sempre aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo.

Freire argumenta que a educação deve estar voltada para o desenvolvimento da consciência dos direitos do homem, auxiliando na recuperação da humanidade roubada, que resultará no engajamento necessário na luta por sua libertação (FREIRE, 2010, p. 34).

No Projeto CEU havia implícita uma aposta que visava à expansão na cidade do acesso a equipamentos públicos educacionais, culturais e esportivos, mas que também deveria, de alguma forma, estimular a participação das pessoas na construção desses equipamentos. O desenvolvimento de uma cidadania ativa começaria na vida escolar (com o orçamento participativo, grêmio estudantil, rádio comunitária, conselho escolar etc.), estaria nas oficinas culturais e nos esportes e se consolidaria na gestão do CEU (através do conselho gestor, assembleias etc.).

Neste capítulo procuraremos compreender e discutir a função de um equipamento educacional, como o CEU, na formação cidadã de sujeitos na periferia de São Paulo.

Verificaremos também como os sujeitos dessa pesquisa estão articulando ações que visam à apropriação da biblioteca e sua relação com a comunidade.

Antes de inserir a biblioteca nesse debate, vamos começar traçando um panorama da discussão sobre a relação histórica entre educação e cidadania. Em seguida destacaremos como as mudanças no capitalismo contemporâneo vêm afetando e alterando as formas de participação política.

4.1 Educação e cidadania: novos contextos

A cidadania não é algo consolidado; ela se realiza na dinâmica, no processo contínuo de conquista e defesa, construção e expansão no campo do direito, ético, cultural, individual, coletivo. A cidadania se efetiva pela garantia dos direitos e principalmente pela ampla participação na esfera pública.

Durante muito tempo acreditou-se que a participação só poderia ser feita como forma de ação política, em que o comportamento coletivo predominasse sobre o individual. As instituições educacionais eram vistas como ideais para a preparação da cultura política e a formação da consciência dos direitos, onde o cidadão deveria ser capacitado a participar do exercício da cidadania através das decisões políticas (MARTINEZ, 2006, p. 24).

Apesar de o assunto não ser novo, ele continua sendo discutido e invocado nas formulações de concepções de instituições de caráter cidadão, como, por exemplo, a Escola Cidadã. Moacir Gadotti chega a afirmar que esse será o modelo de educação para o século XXI:

Tenho a firme convicção de que o Movimento pela Escola Cidadã, nascido no final do século XX, terá um forte impacto na educação na primeira metade do século XXI, similar ao Movimento pela Escola Nova, nascido no final do século XIX e que teve um grande impacto no século XX. (GADOTTI, 2002, p. 13)

Inclusive, essa é a temática central da obra de Paulo Freire; de acordo com Moacir Gadotti, foi Freire quem melhor definiu uma educação para e pela cidadania.

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE apud GADOTTI, 2002, p. 123)

Percebemos uma tendência na bibliografia crítica em desacreditar as instituições públicas no tocante à promoção da cidadania; para os críticos, esta não passa de “cidadania concedida”, portanto regulada, instrumentalizada. E o povo é visto como beneficiário de uma participação política baseada em “trocas” entre governantes e governados. Para Nogueira (2004, p. 142), esse tipo de participação, que ele denomina de gerencial, tem como lado positivo facilitar a obtenção de respostas para as demandas comunitárias, ampliar a comunicação entre governantes e governados, fornecer melhores parâmetros para a tomada de decisões e, nessa medida, fortalecer a gestão pública e promover a expansão da cidadania. Porém, Nogueira (2004, p. 143) alerta que, nesse tipo de participação, há espaço para certo “controle”.

[...] não há como ignorar que esses mesmos espaços podem ser aproveitados para que se “administre” a participação, impedindo-a, por exemplo, de se radicalizar ou de produzir efeitos incômodos. As pessoas podem participar sem se intrometer significativamente no estabelecimento das escolhas essenciais. Podem permanecer subalternas a deliberações técnicas ou a cálculos políticos engendrados nos bastidores, em nome da necessidade que se teria de obter suportes técnico-científicos para decidir ou de concentrar decisões eminentemente políticas. (NOGUEIRA, 2004, p. 143)

Na década de 1980, auge da luta pelo fim da ditadura e pela democratização, de acordo com Arroyo, havia uma “aspiração elevada” de tornar as crianças latino-americanas críticas, para, através da crítica, chegar a uma grande revolução. Os temas educação, trabalho e cidadania estavam vinculados, “[...] aquele momento cívico de participação nos colocava com

centralidade a conscientização para a participação, para a revolução” (ARROYO, 2008, p. 273).

O artigo “Educação e exclusão da cidadania”, publicado pelo mesmo autor no fim dos anos 1980, e revisitado vinte anos depois, se propôs a uma análise crítica da relação entre educação e cidadania. Segundo Arroyo (2010, p. 41), a pedagogia moderna nasce política e vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas formas de produção capitalista e pelas relações sociais entre os homens.

Na inter-relação entre educação e participação política é uma constante histórica do pensamento e da prática política a tese de “[...] imaturidade e do despreparo das camadas populares para participação e para cidadania” (ARROYO, 2010, p. 37). Para equacionar a questão, o autor defendeu o desmonte dessa e de outras concepções das seguintes maneiras:

- ter uma visão crítica do progresso capitalista e de suas formas sofisticadas de exploração e de embrutecimento do homem;
- não se deixar cair na ilusão de esperar do Estado o papel de tutelar e educar o povo para a participação;
- rever o peso dado ao saber e à educação no destino dos indivíduos e das classes sociais. Na alteração do comportamento político deve-se levar em consideração não apenas os valores, a visão de mundo, a instrução, mas as condições materiais, as relações de produção, as estruturas de poder e os mecanismos de exclusão e alienação;
- prestar atenção aos processos reais de constituição e formação do povo como sujeito político. Os processos sociais pelos quais as camadas populares reivindicam seus direitos, num confronto povo-Estado, conforme o autor, esse é um momento educativo.

O educador alerta que todas as reflexões, as questões e as análises feitas por ele estão inseridas num momento do pensamento pedagógico. Em outro artigo, ele revela que atualmente os vínculos entre “educação, trabalho e cidadania” modificaram-se e agora se fazem entre “educação, não trabalho e exclusão” (ARROYO, 2010, p. 88).

“A palavra exclusão substituiu a palavra cidadania. [...] Hoje algo mais tímido, eu diria anterior, mais primário, quase mais rude, retoma a centralidade: um mínimo de humanidade para os excluídos e os sem trabalho” (ARROYO, 2008, p. 273).

Vera Telles (2006, p. 38), em obra que discute as relações entre “cidade, trabalho e Estado”, e que cabe perfeitamente nesse caso, argumenta que durante os anos 1970 e 1980 havia um campo de debate consistente, pautado pelo pensamento crítico formado em décadas anteriores, o que permitia que proposições formuladas nas pesquisas e ensaios circulassem e a polêmica se estruturasse de forma a que fatos, eventos e processos fossem figurados, tematizados e ordenados como questões pertinentes.

Os rumos desse debate sinalizavam potências e possibilidades de futuro, segundo Vera Telles (2006), a questão principal era as relações entre desenvolvimento capitalista, modernização e modernidade. Segundo a autora, existia uma “[...] aposta de que seria possível superar as mazelas da sociedade e trazer as maiorias, desde sempre relegadas às fimbrias da modernização capitalista, ao universo de uma cidadania ampliada” (TELLES, 2006, p. 41).

A aposta foi perdida. Nesses tempos de capitalismo globalizado, temos apenas uma modernização que não cria o emprego e a cidadania prometidos (SCHWARZ apud TELLES, 2006, p. 41). De acordo com a pesquisadora, as políticas sociais foram desconectadas de um projeto de mudar a distribuição de renda, transformando-se em “gestão da pobreza”.

Para García Canclini (2007, p. 92), não há mais uma perturbação pela existência de diferentes e desiguais; a prova disso é que os termos foram enfraquecidos e substituídos por “inclusão” e “exclusão”. A sociedade não é mais pensada em termos de estratos e níveis: agora é pensada como uma metáfora da rede.

No “mundo das conexões” parece diluir-se a condição de explorado, que antes se definia no âmbito do trabalho. [...] Agora, o mundo apresenta-se dividido entre os que têm domicílio fixo, documento de identidade, cartão de crédito, acesso à informação e ao dinheiro, e, por outro lado, os que carecem de tais conexões. (GARCÍA CANCLINI, 2007, p. 92)

García Canclini (2007, p. 93) alerta para o fato de que essa mudança também aparece no pensamento crítico, num contexto marcado pela derrota de partidos reformistas e sindicatos que agrupavam desfavorecidos pela exploração no trabalho. Agora crescem associações com temas ecológicos, contra a exclusão em razão de gênero, raça, migrações etc. “Da ação humanitária até as novas formas de militância, o que se propõe é, mais do que transformar ordens injustas, reinserir os excluídos” (GARCÍA CANCLINI, 2007, p. 93).

Ao voltarmos ao educador Miguel Arroyo (2008), vemos que, no processo de reflexão sobre os vínculos entre os temas “trabalho, exclusão e educação”, ele encontra dois quadros superpostos.

O primeiro quadro evidencia mais a negatividade da exclusão social e do não trabalho, para o autor é um quadro terrível e negativo. “Diante desse quadro não há nada a fazer, como educadores, não tem mais sentido o sistema escolar, a construção de um projeto educativo ou de um sistema nacional público de educação” (ARROYO, 2008, p. 270).

Mas, ao mesmo tempo, ele enxerga outro quadro quando observa, através de relatos de experiência, sujeitos humanos se construindo; sindicatos e movimentos sociais preocupados com esses sujeitos. Para ele, um quadro tão real e digno do pensar pedagógico. “Podemos respirar e dizer: há educabilidade, há possibilidades de humanização” (ARROYO, 2008, p. 271).

Maria da Glória Gohn (2005, p. 7) observa que, diante dos novos desafios gerados pela globalização e pelo avanço tecnológico, a educação tem sido proclamada como uma das áreas-chave para superar a miséria do povo, promovendo entre os excluídos o acesso a uma sociedade mais justa e igualitária, juntamente com a criação de novas formas de distribuição da renda e da justiça social.

Entretanto, como já tratado no capítulo anterior, o conceito de educação não se restringe somente aos processos de ensino-aprendizagem no interior das escolas, amplia-se

para a casa, a família, a igreja, o museu: são novos espaços de aprendizagem dando passagem para a estruturação da educação não formal. Nesse momento, a sociedade civil sai da condição de educando para ser educador; a lição de hoje: cidadania. Essa articulação entre sociedade civil e educação, de acordo com Arroyo (2010), cria uma nova relação entre educação e cidadania, que o pesquisador denomina de “cidadania para educação”.

Os coletivos populares mostram na diversidade de ações por direitos, de cidadania a terra, teto, território, memória, cultura, identidade, trabalho... que o direito à educação é central e inseparável das lutas pelo conjunto de direitos humanos, cidadãos.

Podemos perceber que o avanço da consciência e das lutas populares pelos direitos mais básicos de cidadania afeta a educação. De um lado, destacando a educação no conjunto de lutas pelos direitos de cidadania; de outro, fazendo das lutas pela cidadania os processos mais eficazes e mais radicais de educação, de formação como sujeitos políticos-cidadãos.

Os coletivos populares, em suas ações e lutas em movimentos sociais, nos obrigam a inverter a relação educação para cidadania por cidadania para reeducar a educação e o próprio pensamento político pedagógico. (ARROYO, 2010, p. 95)

Gohn (2005, p. 15-6) alega que a novidade agora é que a grande força impulsionadora dos novos processos, no interior da sociedade civil, não advém do campo político propriamente dito, mas da cultura.

A cultura no nosso tempo não é mais experimentada, valorizada ou compreendida como transcendente. Mas, como um “[...] recurso para melhoria sociopolítica e econômica, ou seja, para aumentar sua participação nessa era de envolvimento político decadente, de conflitos acerca da cidadania” (YÚDICE, 2004).

Para Oliveira (2007, p. 124), nos tempos de capitalismo globalizado, existe uma tendência em afirmar uma despolitização generalizada, apatia, individualismo exacerbado, esvaziamento do espaço público, descrédito nas instituições políticas tradicionais e de representação.

Entretanto, a pesquisadora ressalta que a resistência na atualidade tem se consubstanciado como ação cultural e não como ação política, “[...] na medida em que a ênfase não é mais no fim a ser alcançado e sim no processo como agente transformador”

(OLIVEIRA, 2007, p. 124). Ao estudar múltiplas intervenções culturais no contexto mundial, a autora faz a seguinte consideração:

O espaço da política tem como elemento fundamental o poder e guia-se pela noção de finalidade. A resistência na atualidade, não mais tem por postulado a luta pelo poder político, e a ênfase recai no processo, não mais no fim a ser alcançado. Inscreve-se, assim, não mais na esfera política e sim na esfera mais ampla da cultura. A cultura, por ser ela também, nesses tempos globais, fluida, móvel, mutante, constitui-se no modo de entrada possível para dar conta da multiplicidade do objeto. A partir da perspectiva cultural, a apreensão da contemporaneidade pode ser ampliada. (OLIVEIRA, 2007, p. 124)

Novas formas de participação democrática numa época em que a tendência é retirar-se do espaço público. Em outro artigo, a autora alerta que a ideia de que o espaço público é algo além, não apenas “a oposição ao privado na medida em que é o lugar da construção do ‘nós comum’ como sinônimo de comunidade, como espaço da solidariedade entre a coletividade, parece não fazer nenhum sentido” (OLIVEIRA, 2011, p. 165). A autora ressalta a necessidade de ressuscitar a ideia da cidade como espaço fundamental da experiência humana, propiciadora de contatos e intercâmbios.

No processo de reflexão sobre as dinâmicas no interior dos equipamentos públicos de cultura e informação, na consolidação de uma cidadania real, esbarramos em interesses, ambiguidades e contradições da vida política, que impedem a apropriação e o uso, por parte da população, de forma democrática, com vistas à construção de uma cidadania emancipatória.

Todavia, acreditamos que o reconhecimento da sociedade civil das bibliotecas dos CEUs como espaço de conquista e exercício do direito à informação e à cultura fará a diferença na apropriação do espaço público e, por consequência, na ampliação da cidadania.

Para Marilena Chaui (2008, p. 66), afirmar a cultura como um direito é opor-se à política neoliberal, que abandona a garantia dos direitos, transformando-os em serviços vendidos e comprados no mercado e, portanto, em privilégios de classe. A ideia de cidadania cultural não se reduz ao supérfluo, entretenimento, mercadoria, mas se realiza no exercício do direito à cultura, em que os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, entram em conflito, comunicam e trocam suas experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural (CHAUÍ, 2008, p. 66). Não é o espaço público formando o cidadão, mas o cidadão dando forma ao espaço público.

4.2 Biblioteca e cidadania cultural

Mueller (1984, p. 25) mostrou que já no pós-Segunda Guerra alguns pensadores do mundo bibliotecário identificavam o perigo de associar a biblioteca à educação de cidadãos ou ao bem-estar social. Segundo a autora, pensadores como Broadfield rejeitavam a ideia de tratar homens como cidadãos, porque essa posição significaria roubar aos homens a capacidade de pensar, para moldá-los de acordo com uma forma prescrita pelo Estado. Para Broadfield, a justificativa da biblioteca era o serviço ao indivíduo e não ao grupo.

Contudo, Mueller (1984, p. 27) também indicou autores, como Raymond Irwing, que defendiam a obrigação da biblioteca com o indivíduo para alcançar benefícios para a sociedade.

[...] o objetivo e a meta da biblioteca num país democrático são encorajar o indivíduo a aprender, levá-lo a tirar suas próprias conclusões, livremente e sem pressões, e a basear seu raciocínio e suas opiniões em fatos observados; a viver plenamente e criativamente sua própria vida, vida que seja intelectualmente honesta e independente [...] Primeiro as bibliotecas, elas próprias, devem ser instituições independentes, livres de qualquer pressão, seja ela política ou religiosa. Em segundo lugar, o serviço não deve (com óbvia exceção das grandes bibliotecas nacionais) ser administrado diretamente pelo Estado. (IRWING apud MUELLER, 1984, p. 27)

Acrescentaríamos ao conceito de Irwing o direito de informar-se e de ser informado, o direito de ter acesso à cultura e dela participar, como objetivos centrais da biblioteca.

A ausência de políticas culturais para as bibliotecas dos CEUs dificultou a realização da discussão nesse âmbito; porém, na atual conjuntura, ao pensarmos sobre a biblioteca como espaço público, é essencial fugirmos da concepção de instituição cuja “missão” é apenas atender as necessidades informacionais da comunidade ou “levar cultura” aos excluídos, “desprovidos de cultura”, como forma de civilizá-los, pois estaríamos dando as costas a todo um processo de constituição de sujeitos na periferia.

Se nos anos 1970 a periferia paulistana legitimou-se como ator político, nas duas últimas décadas ela vem se afirmando como protagonista cultural, principalmente entre a juventude (TENNINA, 2010; CIRO, 2008; RAMOS, 2011). De acordo com Heloísa Buarque

de Hollanda (2010), estamos num momento de transição em que enfim a periferia aparece no cenário cultural...

[...] porque a gente tinha um *apartheid* absurdo: o centro não tinha a ideia da periferia, ela ficava quieta lá, fazendo muito mais coisa, mas quieta. E hoje apareceu uma entidade, um sujeito político que a classe média e os intelectuais não sabiam que existia, que existia com competência, com talento – não só dançando samba e pulando capoeira, mas pensando. (HOLLANDA, 2010)

Sob esse princípio, a biblioteca precisa ser uma instituição de mão dupla, que tem um papel significativo em sua comunidade local, democratizando o acesso a bens materiais e simbólicos, mas que também é alimentada pela cultura e informação locais.

Todavia, na prática, essa retroalimentação não é algo consensual. O **Usuário A**, por exemplo, poeta da literatura periférica e, como ele mesmo se denomina, um “frequentador assíduo de saraus”, defende que esses eventos literários devem acontecer em espaços públicos, sobretudo em escolas, casas de cultura e CEUs. Porém, ele sinaliza que nem sempre esses espaços estão abertos para a cultura da periferia e essa dificuldade muitas vezes está associada à imagem de um profissional resistente dentro do equipamento.

Sábado passado nós estávamos em um sarau numa escola [estadual] no Ermelino [Matarazzo], organizado por um professor, e a diretora não quer deixar mais fazer [os saraus], depois de um ano e pouco. Ela disse que ele [professor] não tem autorização da Delegacia de Ensino. Ele é um professor de história que trabalha com literatura e teatro, ele faz as oficinas dentro da escola, que eu acho que é um dos lugares mais seguros para trazer o pessoal, a escola é nossa segunda casa. Esse tipo de profissional [diretora] dificulta muito o trabalho. [...]

*Sérgio Vaz diz que “a poesia virou uma prostituta, está na boca de qualquer um hoje em dia”. Mas parece que o governo não quer que as pessoas se desenvolvam através disso. Os profissionais que trabalham para o governo, para prestar o serviço ao povo, esquecem que eles trabalham para o povo, isso dificulta muito. **Usuário A***

Os **Bibliotecários D e E** compartilham desse pensamento, para eles, alguns bibliotecários dos CEUs mostram resistência em atuar na periferia, por não haver identificação com o público e seus problemas.

*Ninguém faz Biblioteconomia para trabalhar com quem não sabe ler e escrever. Não é colocado na nossa cabeça que a gente vai estudar para trabalhar com gente excluída. **Bibliotecário D***

*Infelizmente eu acho que 70% ou 80% dos bibliotecários ainda não estão preparados para essa realidade de periferia. Porque eles se apegam muito ao tecnicismo da profissão e esquecem o lado humano. **Bibliotecário E***

*Todos os profissionais que vão trabalhar em área de vulnerabilidade vão arrumar mil e uma desculpas para não ficar, exceto o professor que sempre esteve na periferia. Quando você fala em profissão formalizada, a primeira referência que uma criança tem é o professor. Nós, enquanto categoria [de bibliotecários], somos novidade, chegamos em 2003. Mas queremos uma validação de século XXI num lugar em que nunca estivemos. **Bibliotecário D***

Seguindo a mesma linha, para o **Bibliotecário D**, as bibliotecas também não estão preparadas para atender esse público específico.

*Ele [o bibliotecário] teve tempo de estudo e todo o estudo dele é voltado para quem pode pagar pelo serviço, uma clientela que não vai exigir mais do que a vocação dele. É desesperador para o cara pensar “nossa, estudei tanto e onde vou usar essa linguagem?”. O livro que é comprado para a comunidade também tem essa linguagem. Tudo na biblioteca é contrário ao que está posto na mesa. **Bibliotecário D***

Diante do exposto, é preciso pensar formas de estimular os sujeitos a adentrarem o espaço público e fazer uso dele numa construção coletiva de cidade. Afinal, a parcela dos sujeitos da periferia que utilizam as bibliotecas para exercício de práticas culturais e informacionais ainda é pequena. De forma unânime os entrevistados dessa pesquisa, em algum momento de seus depoimentos afirmaram que em suas comunidades não há uma cultura de uso de bibliotecas, o que justifica um trabalho intenso para que essas distâncias possam ser diminuídas.

Falta as pessoas [da comunidade] se sentirem donas da biblioteca, se sentirem mais à vontade mesmo. [...] Às vezes o pessoal faz um evento na rua atrás do CEU e não sabe que poderia usar o espaço do CEU com toda a sua estrutura. A gente faz uma roda de leitura na calçada sem saber que poderia estar fazendo aqui na biblioteca. [...]

É tipo polícia e comunidade: um é rival do outro sem ter feito nada um para o outro. O pessoal tem esse negócio, porque é do governo, o governo não vai deixar ninguém usar. Mas ele criou para o povo, porque é pago pelo povo,

mas o povo não sabe usufruir disso, ainda não aprendeu, não foi educado para isso.

Eu participava no CEU XXXX do Cortejarte, num domingo por mês juntava todo mundo, de todas as oficinas, e a gente fazia um cortejo pelas ruas de XXXX e íamos chamando o pessoal para dentro do CEU. Quando tinha evento no CEU, por menor que fosse, sempre tinha gente e muita gente de fora, que não estudava no CEU, que nunca tinha ido à piscina. Por ter essa divulgação nas ruas, eles se achegavam, mas quando o pessoal não sabe o que tem, não sabe como se aproximar. Usuário A

A apropriação social e cultural de dispositivos de informação e cultura, como as bibliotecas, tem sido tema de pesquisas entre os autores da Ciência da Informação. Vejamos como os pesquisadores têm trabalhado o tema no mundo acadêmico e como nossos entrevistados tratam a temática no dia a dia das bibliotecas dos Centros Educacionais.

4.3 Novas práticas informacionais e culturais e a necessidade de novos paradigmas para a biblioteca

Luiz Milanesi (1983), no livro *O que é biblioteca*, que influenciou a formação de gerações de bibliotecários, defendeu a proposta de que a biblioteca deve ter como base a liberdade de acesso à informação como um direito humano, condição essencial para o exercício de um pensamento criador (eis a palavra-chave que muda todo o sentido de biblioteca: criador). Segundo Milanesi (1983), a biblioteca deveria vir na contramão da cultura de massas, pois consumo de informação não é fácil, exige de seu público uma participação mais reflexiva, o que, por fim, transforma-o num agente ativo no acesso à informação.

O autor deposita nos centros culturais suas esperanças de possibilidades variadas do conhecimento humano e acredita que a biblioteca é a instituição mais próxima dessa proposta. Para isso, dever-se-ia fazer um esforço no sentido de “incrementar a biblioteca, transformando-a efetivamente num centro onde não apenas se tem acesso à produção cultural da humanidade, mas onde também se produz cultura” (MILANESI, 1983, p. 100).

Para isso a biblioteca deveria romper com a imagem de instituição que organiza a informação e a coloca à disposição do público. A biblioteca precisaria ser um espaço de

criação, cabendo ao bibliotecário o papel de mediador cultural, de educador, tendo sua atuação voltada para o público e não somente para a organização da informação.

O **Bibliotecário A** acredita que o profissional não pode se esquecer de que tem um compromisso social e humano com sua comunidade e toda a sua formação deve estar voltada para o bem-estar de tal comunidade.

O bibliotecário de biblioteca pública e de biblioteca escolar é, acima de tudo, um profissional social. [...]

Tenho um amigo que está se formando em Medicina e ele fala que é muito difícil um médico estar afastado de questões sociais. O bibliotecário também tem que ser assim. O problema é que, na faculdade, a gente dá tanta ênfase para catalogação, classificação, indexação que “os caras” ficam achando que a gente é na verdade matemático. Acho que tem uma parte lógica que precisa ser respeitada, tem que ser forte, tem que ter exatidão, mas também é preciso ter um lado de carinho com o usuário. [...]

É como na Apple [empresa de tecnologia de informação], que desenvolve uma parte lógica, exata e matemática para melhorar a vida cotidiana dos usuários. A gente tem que ser como a Apple, todos os dias: a lógica, a exatidão, a criatividade têm que estar a serviço do coração das pessoas.
Bibliotecário A

Para Milanese (2002, p. 99), a biblioteca é uma instituição voltada para a vida da cidade e tem potencial para ser um “espaço aberto para que pessoas possam encontrar informações, discuti-las e criar novas informações – um poema ou a resposta para uma questão coletiva”, e o caminho para isso é a “ação cultural”.⁴⁰ Alguns autores, como Targino (2010, p. 42), acreditam ser esse o paradigma de biblioteca para o século XXI, impulsionado principalmente pelas revoluções tecnológicas.

Muito mais do que mudanças tecnológicas, do nosso ponto de vista, os principais pontos que caracterizam a necessidade de mudanças na biblioteca na atualidade são: a explosão do acesso à informação em formato eletrônico, as transformações nas ideias de

⁴⁰ De acordo com Teixeira Coelho (1999, p. 33) “define-se a ação cultural como o processo de criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas e os grupos inventem seus próprios fins no universo da cultura”.

conhecimento e cultura, as mudanças comportamentais do usuário, a falência da política de democratização da informação.

Qual seria então o papel da biblioteca na contemporaneidade? Milanesi dá pistas. Segundo o autor (2002, p. 94), a biblioteca para atender ao público precisa encontrar as respostas para as perguntas que ele faz ou fará, perguntas quase sempre construídas pela escola; dentro dessa dinâmica, as bibliotecas permanecem em seus limites pouco dinâmicos de extensão da escola. “Para alterar essa situação, existe uma possibilidade: a revisão dos processos educacionais que estejam ligados à informação, ou seja, quase todos” (MILANESI, 2002, p. 94).

O autor não especifica mais a respeito desse assunto, o que será feito por Perrotti e Pieruccini (2007) em suas pesquisas sobre Infoeducação,⁴¹ nas quais propõem um novo paradigma, chamado pelos autores de apropriação cultural.

A sociedade da informação não é mais algo abstrato. Nos dias de hoje podemos falar em nativos digitais, crianças e adolescentes que nasceram com acesso às tecnologias de informação, que não sabem o que é a *Enciclopédia Barsa*, mas usam constantemente a *Wikipédia*, e antes da alfabetização aprendem a navegar na *web*.

Segundo Perrotti e Pieruccini (2007, p. 52), estamos imersos numa cultura informacional nunca vista antes, o que exige dos sujeitos saberes e fazeres especiais e especializados que, para os autores, “[...] demanda aprendizagens não apenas informais e casuais, mas orgânicas e sistemáticas, de diferentes naturezas” (PERROTI; PIERUCCINI, 2007, p. 52).

Para os pesquisadores é necessário buscar respostas para maneiras de propiciar o desenvolvimento de um sujeito não apenas capaz ou habilitado a relacionar-se com a informação nas variadas formas em que se apresenta, mas que esse mesmo sujeito tenha a possibilidade de criar e recriar relações simbólicas com a informação e a cultura.

⁴¹ Escolhemos os estudos em Infoeducação por acreditarmos que as articulações entre informação e educação trabalhadas pelos pesquisadores se encaixam muito bem na problemática das bibliotecas dos CEUs e nas discussões tecidas até aqui.

Para Perrotti e Pieruccini (2007), é imprescindível pensar as bibliotecas como dispositivos culturais que não fiquem presos a visões reducionistas e redutoras. As bibliotecas não são apenas lugares com funcionalidades específicas (lugar de informação, educação, cultura, lazer), são portadoras de sentidos, portanto dispositivos de mediação cultural em que um conjunto de elementos de diferentes ordens (material, relacional, semiológica) se interpõem e atuam no processo de significação.

A aplicação desse modelo paradigmático de biblioteca, vista como dispositivo informacional e cultural, insere uma nova abordagem ao conceito de biblioteca que temos no Brasil, já que está voltado para a apropriação cultural, cuja lógica é de experimentação ou experimentação do saber, em que os sujeitos autônomos são aqueles que se orientam no dispositivo, “[...] a partir de sua vontade e intencionalidade e do acúmulo de conhecimentos próprios” (PIERUCCINI, 2004, p. 40).

Essa maneira de entender a biblioteca é revolucionária, pois tira o dispositivo de uma condição instrumental em que sempre esteve, até mesmo para a Biblioteconomia, e o coloca como algo que é ao mesmo tempo meio e mensagem, que pode tanto se ligar ao consumo como à produção de significados.

Os sujeitos entrevistados para esta pesquisa de alguma forma se preocuparam em pensar os projetos da biblioteca com essa lógica, muitos deles sem conhecer os conceitos acadêmicos: o objetivo comum é fazer da biblioteca um espaço vivo dentro de sua comunidade.

4.3.1 Direito à informação e à cultura num país que ainda tem fome

Os **Bibliotecários D e E**, quando tomaram posse do cargo de bibliotecários no CEU, não imaginaram que o desafio que iriam encarar exigiria que eles pensassem e repensassem várias vezes o papel da biblioteca em sua comunidade. Em um primeiro momento, quando da inauguração do equipamento, as questões foram direcionadas para conhecer o público e enfim lançar propostas para que a biblioteca fosse ao encontro deles.

*Por onde vamos começar se nós não conhecemos nosso segmento de atuação? Sabemos que existe uma comunidade aqui no entorno, mas qual é a característica dessa comunidade? Qual é a nossa proposta de trabalho? Aí foi proposto em uma reunião aplicarmos um questionário para termos uma visão panorâmica da nossa realidade. **Bibliotecário E***

O resultado da tabulação dos questionários identificou o público infantil, morador das favelas do entorno, como o principal usuário e frequentador do CEU. No entanto, naquele momento o acervo da biblioteca ainda não havia sido formado e por isso os esforços fixaram-se no reconhecimento do espaço pela comunidade e no trabalho com a oralidade.

*Eu lembro que, quando vim para cá, não havia livros, nós chegamos antes dos livros e eu achei ótimo. Tenho uma concepção de que leitura é aquilo que a pessoa traz e todo mundo traz um livro, que é a própria vida, a própria experiência e depois tem os outros suportes que você vai mediar. **Bibliotecário D***

*Nós começamos a perceber que o nosso público era totalmente infantil, que não dominava o código da escrita. A primeira coisa que nós tínhamos que fazer era um trabalho de aproximação com esse espaço, mesmo sem nenhum livro; depois é que começamos a receber os livros. Qual foi a técnica? Brincar com multiblocos: vamos trabalhar com a lógica, vamos fazer todo esse trabalho de aproximação, então começamos a trazer livro de casa e sentamos e fomos trabalhar com a oralidade, o tempo inteiro oralidade, foi um trabalho de formiguinha, para uma criança sentar e ler nesse espaço demorou muito. **Bibliotecário E***

Os profissionais tiveram que aprender com a prática que cultura e informação esbarravam na dura realidade das crianças do entorno.

*O nosso público veio daquele lugar que não tem cadeira para sentar, banho não se tomava por causa dos problemas da favela, às vezes a água não subia, uma bênção quando abria a piscina, porque era o dia de tomar banho. Você como profissional tinha que superar o cheiro, a fome; as crianças ficavam andando aqui e eu perguntava: “você almoçou? Tomou café da manhã?”. E elas respondiam: “não”. Na hora do almoço, você tinha que disfarçar, porque você abria a porta e tinha uma criança esperando por uma “migalha de pão”. Todas essas questões nos indicavam que o livro não era a primeira necessidade, mesmo porque tinha o fato de ficar parado, eram crianças transeuntes, que subiam na ponte e ficavam pra lá e pra cá, então ficar parado era uma dificuldade. O jogo de montar, num primeiro momento, foi uma estratégia para as crianças ficarem paradas e se aproximarem do local. **Bibliotecário D***

Os bibliotecários também perceberam que o CEU e a biblioteca passaram a ser vistos pela comunidade como uma área de segurança e conforto.

*Aqui se revelou uma zona de conforto. Você imagina uma criança que morava aqui no entorno, que naquele primeiro momento morava num barraco, num dia de chuva, começavam ressoar trovões, as mães mandavam as crianças para o CEU e elas automaticamente vinham para a biblioteca. Era uma zona de conforto, protegida, que não era inundada pela chuva, era como a sala de estar. **Bibliotecário E***

*A gente percebeu que aqui era uma zona de conforto e também de proteção, de segurança. Nós vimos que as crianças eram caracterizadas como crianças com ausência de direitos. Elas não tinham escolas, se as famílias tinham algum problema com a justiça, a primeira coisa era tirar a criança da escola. Assinar o livro de registro de presença da biblioteca não era uma coisa tranquila. Sempre vinham os questionamentos: Pra quê? Por quê? Todo mundo era primo, todo mundo era parente sem ser. Eles eram “orientados” pela família para não se identificar, não dar informações. Mediante isso, quando percebíamos que alguma criança ficava por aqui durante muitas horas, nós informávamos a gestão, para que esta investigasse se aquela criança estava sendo vítima de alguma violência. **Bibliotecário D***

A partir da constatação da realidade da comunidade os bibliotecários inventaram novas formas de ser biblioteca e do fazer bibliotecário e esse tem sido um exercício constante: conhecer a comunidade e criar um vínculo com ela.

4.3.2 As múltiplas faces do xadrez: arte, educação, esporte

O **Professor A** que dá aulas de informática educativa na Emef de um CEU, elaborou um projeto multidisciplinar de xadrez para os alunos da unidade educacional e do entorno: O Clube de Xadrez do CEU.

*Fui conversando com um e com outro e mostrando que era possível montar o clube e vendo quais eram os espaços disponíveis. Como eu já ocupei um cargo de gestão dentro de um CEU, eu conheço a dificuldade que é a apropriação de todo espaço pela comunidade. O espaço do CEU é muito grande, mas ao mesmo tempo a cabeça das pessoas é muito pequena. Então, eu vejo assim, estou trabalhando com o xadrez, mas tenho que ocupar o espaço do CEU, não posso ficar limitado só à Emef. Poderia resolver meu problema e trabalhar no chão da Emef, mas acredito que temos uma comunidade que precisa se apropriar desse espaço. **Professor A***

Nesse projeto, a unidade educacional (Emef do CEU) participou com apoio pedagógico, divulgação e triagem de alunos; o Núcleo de Esportes do CEU disponibilizou tabuleiros de xadrez, relógios e o espaço para as reuniões do clube, além da divulgação para a comunidade a respeito das inscrições; o Núcleo de Educação fez o acompanhamento pedagógico; o Núcleo de Ação Cultural disponibilizou tabuleiros de xadrez na biblioteca, para que a população tivesse acesso aos jogos; a biblioteca montou e disponibilizou um acervo relacionado ao assunto e os bibliotecários receberam um treinamento do professor para que pudessem tirar dúvidas básicas dos usuários quanto às regras do jogo. O resultado da participação da biblioteca no projeto é que, hoje, 40% da frequência da biblioteca é de pessoas, principalmente crianças e jovens, que vão ao espaço para jogar xadrez.

O professor justificou que a ideia de incorporar a biblioteca no projeto se deu porque o primeiro contato que ele teve com o xadrez foi numa biblioteca pública municipal na infância. A intenção era oferecer esse primeiro contato para muitas outras pessoas.

Quando eu tinha sete anos ganhei um tabuleiro e, quando fui ver as regras, percebi que era uma linguagem muito técnica, então eu comecei jogando errado, um primo me alertou sobre o erro. Foi quando começamos a frequentar a biblioteca da Penha para jogar xadrez; na época tínhamos que pegar ônibus para ir até lá.

Aí comecei a trabalhar com xadrez e vi todo tipo de realidade, como, por exemplo, gente riscando tabuleiro no chão com carvão para poder jogar; esse realmente é um jogo fascinante. Também já tive a oportunidade de coordenar o projeto na cidade de São Paulo, que existe desde 1994.

*A biblioteca favorece muito o desenvolvimento dessa relação sujeito-xadrez; pois é um espaço tranquilo, se constitui como um espaço de aprendizagem. No Paraná, a implantação do projeto de xadrez deles é todo nas bibliotecas públicas, inclusive isso já virou filme, que se chama O mundo mágico do xadrez. **Professor A***

A biblioteca do CEU Três Pontes também foi o lugar escolhido pelo bibliotecário Passos (2011) para estudar a utilização do jogo de xadrez em práticas-processos de mediação de informação e de leitura. Seu objetivo foi explicitar de que forma o xadrez, visto como dispositivo informacional, torna-se auxiliar, ou um fim próprio, para a mediação realizada em bibliotecas.

Para isso, o pesquisador se valeu do método da pesquisa colaborativa, pois se tratou de uma atividade empreendida por fundamentos teóricos edificados junto a uma prática profissional cotidiana, bem como pelos princípios de ação/mediação (PASSOS, 2011, p. 259). A formulação da metodologia se deu em oposição à prática transmissiva de conhecimentos, uma vez que o pesquisador procurou desenvolver meios para que os enxadristas fossem protagonistas nas ações.

Perrotti e Pieruccini (2007) alertam que a atual conjuntura não permite mais vermos o sujeito como alguém pronto a absorver/consumir conteúdos informacionais e culturais disponíveis no dispositivo. É preciso se preocupar com a formação de um sujeito protagonista cultural, ou seja, que cria e recria relações com o conhecimento e com a cultura e que, principalmente, também é produtor desses.

Nesse sentido, Passos (2011, p. 260) verificou um amplo leque de benefícios desenvolvidos entre os sujeitos envolvidos com as práticas-processos do enxadrismo presentes na ação/mediação: geração de novos conhecimentos, sociabilidade, noções de alteridade, interações dialógicas e intergeracionais, estímulo intelectual, pensamento abstrato, conexões lógicas, compreensão de regras, valorização da imaginação e da criatividade, autodisciplina, autonomia, juízo crítico e espírito investigativo. Nas palavras do autor:

A concepção do jogo de xadrez como dispositivo informacional para práticas de leitura em biblioteca suscita reflexões acerca desse ambiente como local para sua prática e estudo, uma vez que possibilita também a compreensão da leitura em contextos amplos de abordagem; como dispositivo para mediação da informação, amplia a possibilidade de ação/atuação profissional em bibliotecas, permitindo uma construção de conhecimentos dialógica que não exclui ou diferencia os sujeitos no decorrer das atividades. (PASSOS, 2011, p. 260)

Apesar da desconfiança em ver os equipamentos culturais como formadores de cidadãos, as experiências que descrevemos⁴² apontam para tentativas de construção de uma biblioteca que almeja participar do desenvolvimento de uma cidadania cultural. Entretanto, entendemos que não são todas as bibliotecas de CEU que têm agentes que propiciam essa

⁴² Para conhecer experiências de outras bibliotecas dos CEUs acesse aos Blogs dessas instituições, no **ANEXO C** está disponível uma listagem com alguns endereços eletrônicos.

apropriação do espaço público; pelo contrário, existem os que preferem o esvaziamento. Porque criança faz barulho, porque o usuário não sabe se comportar na biblioteca, porque ainda não existe uma comunidade leitora, porque é difícil lidar com outros interesses etc. Mas, afinal, quem constrói uma biblioteca cidadã, ou seja, uma biblioteca voltada para a consolidação de direitos e deveres informacionais e culturais?

Miguel Arroyo defende que as instituições educacionais precisam continuar sendo pensadas por todos como possibilidades sociais de humanização e desumanização, mas terão que aprender “[...] com o conjunto de processos que os excluídos e oprimidos reinventam para continuar sendo humanos, manter seus valores e seus saberes, sua cultura e memória coletivas, sua identidade e dignidade” (ARROYO, 2008, p. 274). Para o autor, isso só se aprende na escuta, no diálogo, no mergulho na trama social e cultural.

É ilusório acreditar que a biblioteca ou a escola será a grande redentora dos excluídos; não dá para apagar a realidade da rua, da habitação precária, da violência, da exploração pelo trabalho. O direito à educação, à cultura, à informação vem acompanhado de um conjunto amplo de direitos. Contudo, se a biblioteca não for esse espaço público democrático, garantindo a liberdade de informação e de cultura, ela estará fadada a resmungar a ausência de um usuário passivo com necessidades informacionais, que nem ele mesmo sabe quais são, vendo de longe dinâmicas culturais se estabelecendo em lugares que considera “impróprios” e com agentes que considera “inabilitados”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando um equipamento de grande visibilidade pública é inaugurado, todos os holofotes estão sobre ele. A imprensa discute sua validade, especialistas dão seus pareceres, a população diz o que pensa. Porém, passada a euforia da inauguração e com o uso cotidiano do equipamento surgem questionamentos levando a trabalhos reflexivos, seja entre os que estão vivenciando o dia a dia (funcionários e comunidade), seja entre membros do mundo acadêmico.

Na véspera de mais uma eleição municipal não é novidade sabermos que o CEU entrará na pauta dos debates dos candidatos à Prefeitura: quem construiu mais? Quem administrou melhor? Quem investiu mais? Não entramos e nem entraremos no cerne dessas questões, porém concordamos com Pacheco (2009, p. 60) quando este afirma que nos bastidores da implantação e administração desses Centros Educacionais há um jogo de forças políticas com motivações que passam ao largo da ideia de construção de uma cidadania emancipatória, da garantia de direitos sociais e da democratização das relações de poder na sociedade capitalista contemporânea.

O CEU foi implantado em duas fases por três partidos diferentes na gestão da Prefeitura. A primeira fase buscou a implantação associada a um projeto de educação popular e a criação de referenciais urbanos nos bairros periféricos, aproveitando obviamente seu potencial político-eleitoral. Potencial que continuou a ser explorado na segunda fase, porém sem o compromisso com o projeto inicial e sem uma inquietação para a elaboração de um novo projeto, as mudanças aconteceram na arquitetura dos novos CEUs, em modificações no Regimento Padrão e na administração por uma única Secretaria, nesse caso a Secretaria de Educação. As implicações disso são um desmonte gradual do projeto original, principalmente no tocante à gestão democrática no interior do equipamento, como evidenciado por Souza (2011) e Pacheco (2009).

Como intervenção urbana, o CEU teve um papel contraditório, a exemplo do que foi analisado nos casos do Jardim Romano e da Favela Tiquatira: se por um lado o discurso oficial colocava sob sua responsabilidade a reversão do quadro de exclusão social na periferia, por outro a desigualdade acentuou-se ainda mais quando vimos os mais pobres sendo expulsos do seu entorno, apesar de habitarem o local muito antes da chegada do equipamento. Levando-nos a questionar: quem tem direito ao equipamento? A posição dos meios de comunicação de

massa, essencial na condução de soluções de problemas urbanos, também se mostrou ambígua, ora utilizando o CEU para validar a ocupação de áreas na cidade ora ignorando-o. Esses fatos mais uma vez demonstraram que são os interesses do mercado imobiliário que determinam as maneiras de ocupar a cidade: a urbanização de favelas é algo de segunda importância em regiões valorizadas pelo mercado, mesmo que essa tenha sido a finalidade da existência do CEU. A intervenção estatal nos casos do Jardim Romano e da Favela Tiquatira não buscou uma solução eficaz para os problemas urbanos, apenas deslocou-os para as cidades vizinhas, ou seja, para onde ainda é possível a construção de conjuntos habitacionais da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU). No Jardim Romano, o problema das enchentes só foi resolvido no entorno do CEU e os bairros vizinhos ainda sofrem com inundações todo verão.

As crises no cenário urbano acabaram por interferir diretamente na dinâmica no interior do equipamento; a resistência ao uso do CEU pela comunidade do Jardim Romano e a convivência com o vazio no CEU Tiquatira foram duas implicações que levaram os educadores, os artistas e os bibliotecários dos CEUs analisados nessa pesquisa a refletir sobre a temática urbana e elaborar formas de diálogo com sua comunidade. No entanto, essas se mostram ações individuais de alguns agentes mais sensíveis, sem grandes consequências para uma ação coletiva.

Ressaltamos mais uma vez que entendemos tanto o caso do Jardim Romano quanto o da Favela Tiquatira como dois eventos extremos que, por esse papel emblemático, nos deram base para comparar a realidade do que tem sido vivido pelo equipamento com o discurso de seu projeto inicial. Contudo, os dados coletados nessa pesquisa não nos dão parâmetros para generalizar e dizer que isso tem acontecido nos 45 CEUs. Pacheco (2009, p. 215), um crítico dos Centros Educacionais, aponta que nos CEUs analisados por ele é visível uma interferência do Estado na “paisagem urbana”: desenvolvimento do comércio local, canalização de córregos, ruas asfaltadas, mudanças no transporte público etc. As periferias não são iguais, por isso não dá para dizer que o impacto do CEU foi igual em todas elas, para esse tipo de análise são necessários estudos mais amplos nesse sentido.

As bibliotecas dos CEUs, como lugares propícios aos desvios e aos encontros inesperados com a informação, a cultura e a arte, foram de fato as instituições oficiais que

chegaram mais perto da realidade da periferia; porém, vêm enfrentando uma dura realidade. A proposta da Secretaria Municipal de Cultura para as bibliotecas foi muito celebrada e difundida como um projeto pioneiro de biblioteca híbrida para a periferia de São Paulo, porém se revelou ineficiente. O principal problema conceitual se refere ao fato de essas bibliotecas terem a incumbência de cumprir a missão da biblioteca pública e da biblioteca escolar. Para os bibliotecários, o fato de o CEU ser um equipamento muitas vezes confundido com um “escolão” leva a formulações de argumentos que identificam suas bibliotecas como específicas das unidades educacionais que compõem o Centro Educacional, esquecendo que esse papel é oficialmente das salas e dos espaços de leitura. Entretanto, se a biblioteca se assumir inteiramente como uma biblioteca pública, pode cair no erro de ignorar as unidades educacionais e, portanto, distanciar-se da ideia de equipamento com finalidade educativa.

Não houve tempo hábil para a discussão dessa problemática na Secretaria de Cultura, visto que em 2005, com o fim do acordo intersecretarial, a SMC deixou a gestão das bibliotecas do CEU. Sem saber que caminho seguir, os profissionais sentiram-se à deriva: o projeto da SMC não se consubstanciou pelos fatores que expusemos acima e a SME nem ao menos discutiu uma nova proposta.

A ausência de projeto, programas e políticas claras e específicas para a biblioteca do CEU desencadeia dificuldades no processo de familiarização com a comunidade, nas negociações internas no âmbito das relações de trabalho, na estruturação da carreira dentro da SME, nos planos de ação para as práticas informacionais e culturais etc., que por sua vez são os fatores preponderantes responsáveis pela desmotivação de muitos profissionais; como resultado, verificam-se constantes exonerações do cargo, como demonstrado por Santos (2011). De positivo averiguamos que essas mesmas dificuldades têm levado os bibliotecários a mobilizarem-se para a solução de problemas comuns em reuniões com a Assessoria de Projetos Especiais na SME e com o secretário municipal de Educação, a fim de sugerir e reivindicar melhorias para as bibliotecas e para a carreira.

Ao longo deste trabalho entendemos que a caracterização dessa biblioteca, a partir da análise do projeto inicial do CEUs, que definia todos os espaços educacionais com finalidades ligadas à educação não formal, nos permite visualizar a solução de alguns impasses. Pois podemos dizer que essa é uma biblioteca educativa, desligada do currículo escolar, aberta a

toda a comunidade (inclusive as escolas), inserida no projeto educacional de cada CEU e preocupada com a formação da consciência cidadã, com linhas de ação que permitem a construção de uma biblioteca mais que híbrida, plural, no sentido de agregar múltiplos saberes, ampliando, portanto, sua esfera de atuação.

Verificamos em alguns sujeitos envolvidos com a biblioteca, especialmente os bibliotecários, a intenção em criar vínculos com a sua comunidade sem, contudo, ignorar problemas próprios da periferia. Ao contrário, esses foram determinantes para a elaboração de projetos de bibliotecas específicos, propiciando aberturas necessárias para que as pessoas pudessem circular no mundo da informação e da cultura.

Esse contato com os sujeitos nos levou a compreender a construção que se está fazendo de bibliotecas inseridas num equipamento educacional, que prioriza a cidadania, em regiões de crise urbana (enchentes, desapropriações, violência, incêndios etc.). Foi possível esboçar uma leitura das bibliotecas do CEU como espaços potenciais que contribuem para o desenvolvimento de sujeitos, que participam da vida coletiva da cidade, produtores e não apenas consumidores de informação e cultura, que adentram o espaço público e fazem uso dele, o que tem sido o grande desafio para uma vida democrática, principalmente em cidades como São Paulo, marcadas por desigualdades.

Todavia, as bibliotecas ainda precisam vencer alguns desafios: primeiramente romper com a imagem associada às práticas culturais ditas de elite, assim como integrar-se aos circuitos culturais da periferia paulistana, possibilitando também a conexão e a troca com outros circuitos da cidade, sendo, portanto, um espaço público de diálogo, negociação, interação, discussão, criação e ampliação cultural. Além de driblar as forças políticas que podem instrumentalizá-las com o pretexto da melhoria sociopolítica e do crescimento econômico, mas que podem atuar como uma forma de controle social. Acreditamos ser esse último o desafio mais difícil a ser superado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mario. Biblioteca popular. **Revista do Livro**, São Paulo, ano II, n. 5, p. 7-8, mar. 1957.

ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Paulo; FRIOGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 16)

Arte de PIÁ. Disponível em: <<http://www.artedepia.blogspot.com.br>>. Acesso em: maio 2012.

ASSIS, Sônia; BARRETO, Angela Maria; PARADELLA, Maria Dulce. Bibliotecas públicas e telecentros: ambientes democráticos e alternativos para a inclusão social. **Ciência da Informação**, v. 37, n. 1, jan./abr. 2008.

ASSIS NETO, João Batista de. **Serviços de informação e cultura nas bibliotecas públicas e híbridas: relações interativas como parâmetro de análise**. 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BARI, Valéria Aparecida. Dimensão social das bibliotecas públicas no Brasil, trabalhando para pleno exercício da cidadania. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 1, n. 2, jul./dez. 1999.

BARONE, Ana Claudia Castilho. São Paulo, década de 1970: a cidade assume a periferia. In: **Simpósio Ibero-Americano Cidade e Cultura: novas especialidades e territorialidades urbanas**, 2010, São Paulo.

BAUMAN, Zygmunt. A cultura da oferta. In: _____. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

Biblioteca interativa, nova forma do saber. In: **Revista Pesquisa Fapesp**. 2001. Disponível em: <<http://revistapesquisa2.fapesp.br/?art=1254&bd=1&pg=1&lg=>>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

BLOG DA BIBLIOTECA DO CEU VILA RUBI. Disponível em: <<http://bibliotecaceuvilarubi.blogspot.com.br/>>>. Acesso em: 09 abr. 2012.

BLOG DO CEU ALTO ALEGRE. 2010. Disponível em: <<http://ceualtoalegre.blogspot.com.br/>>>. Acesso em: 24 maio 2012.

BOTELHO, Isaura. Equipamentos culturais na cidade de São Paulo: um desafio para gestão pública. **Espaços e Debates: revista de estudos regionais e urbanos**. 2002. Disponível em: <http://www.centrodametropole.org.br/pdf/espaco_debates.pdf> . Acesso em: 15 maio 2010.

BRARDA, Anália; RÍOS, Guillermo. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Org.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLVI, n. 98. Disponível em: < http://www.cerlalc.org/bibliotecas_escolares/doc/Lei%2012244.pdf>. Acesso em: 08 maio 2012.

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Org.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Editora 34, Edusp, 2000.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; CHAMON, Marco Antonio. Grupo Temático sobre o uso da entrevista nos estudos de representação social. In: **V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.vjirs.com.br/completos/VJIRS_0351_0076.PDF> . Acesso em: 05 jan. 2012.

CIRO, Numa. Vozes da periferia. **Revista Z Cultural**: revista virtual do programa avançado de cultura contemporânea. Ano III, n. 2, 2008. Disponível em: < <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/vozes-da-periferia-de-numa-ciro/>>. Acesso em: 06 abr. 2011.

COELHO, Ana Maria; CAVALIERI, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, julho /2003.

CORTELLA, Mario Sergio. A contribuição da Educação não-formal para construção da cidadania. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von et. al. **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. p. 43- 49. (Rumos Educação Cultura e Arte, 03)

CARDILLI, Juliana. **Parque na zona leste de SP ganhará mais de 10m² até o fim do ano**. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/07/parque-na-zona-leste-de-sp-ganhara-mais-10-mil-m-ate-o-fim-do-ano.html>>. Acesso em: 24 fev. 2012.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. In: **Crítica y emancipación**: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, ano 1, n. 1, jun. 2008. p.53-76.

CLIVATI, Silvana Maria; GARBINI, Maria Sylvia Castrucci. **Relatório anual 2004: bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados – CEUs**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2004.

CRESCIMENTO populacional é maior na periferia. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u366585.shtml>>. Acesso em: 08 mar. 2012.

Daqui a pouco o peixe Pula. Disponível em: <http://daquiapoucoopeixepula.blogspot.com.br/>. Acesso em: 02 maio 2012.

DAVIS, Mike. **Planeta favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

DELIJAICOV, Alexandre; TAKIYA, André; ARIZA, Ariza. Centros Educacionais Unificados (CEUs), São Paulo. In: **Arcoweb**. 2003. Disponível em: <<http://www.arcoweb.com.br/arquitetura/alexandre-delijaicov-andre-takiya-e-wanderley-ariza-centros-educacionais-23-10-2003.html>>. Acesso em 05 maio 2012.

DELMANTO, Julio; NAGOYA, Otávio. Enchente não é problema natural, é social. In: **Caros Amigos**. Ano XIII, número 156, mar. 2010. p. 38-39.

DOMINGOS, Roney. **Secretário diz que incêndio na favela Tiquatira pode ter sido criminoso**. 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2010/08/secretario-diz-que-incendio-na-favela-tiquatira-pode-ter-sido-criminoso.html>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

DÓRIA, Og Roberto. **Educação, CEU e cidade**: breve histórico da educação pública brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo. São Paulo: Secretaria da Educação, 2007.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

Edição especial CEU. In: **Revista Educação**, ano 08, jun. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Carolina. Jardim Pantanal: a solução está logo ali. In: **Veja**. 2011. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/jardim-pantanal-a-solucao-esta-logo-ali>>. Acesso em: 29 fev. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social**: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). 2004. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0009/Educ_qualidade_social_2004.pdf> . Acesso em: 20 out. 2010.

_____. **A escola na cidade que educa**. Disponível em: <www.smecc.salvador.ba.gov.br/documentos/carta_moacir.doc>. Acesso em: 01 mar. 2012.

_____. Escola Cidadã, Cidade Educadora: projetos e práticas em processo. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; TOLEDO, Leslie (org.). **Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2002. p. 11-17.

GADOTTI, Moacir; PEREZ, Maria Aparecida. Prefácio: O projeto educacional dos CEUs. In: PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da. **Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. Consumidores do século XXI, cidadãos do XVIII. In: _____. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 37 – 71.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

_____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2008a.

_____. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008b.

_____. Políticas culturais urbanas na América Latina. In: GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 73 – 141.

GARCIA, Maria Lúcia Andrade. O leitor e a biblioteca pública. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, set. 1975. p. 186-197.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Questões da nossa época, v. 71)

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: **Ensaio: aval. pol. públic. Educ.** Rio de Janeiro, v.14, n.50, jan./mar. 2006, p. 27-38.

_____. **Não-fronteiras: universos da educação não-formal**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. (Rumos Educação, Cultura e Arte, 02)

GOMES, Ivan Luis; CHAGAS, Rafael Souza. A escassez dos espaços na periferia da cidade de São Paulo como fator limitante para a construção de novos Centros Educacionais Unificados (CEUs). **12 Encuentro de Geógrafos da América Latina**, Montevideu, Uruguai, 2009. Disponível em: http://egal2009.easyplanners.info/area05/5259_Chagas_Rafael_Souza.pdf. Acesso em: maio 2012.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Entrevista com Heloísa Buarque de Hollanda**. 2010. Disponível em: <<http://www.producaocultural.org.br/wp-content/themes/prod-cultural/integra/integra-heloisa-buarque-de-hollanda.html>> . Acesso em: jan. 2011.

A HORA DA HISTÓRIA. Sementes da África no CEU Aricanduva. Disponível em: <<http://horadahistoria.blogspot.com.br/2010/09/sementes-da-africa-no-ceu-aricanduva.html>>. Acesso em: 09 abr. 2012.

IFLA/UNESCO. Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas. 1994. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>> . Acesso em: jun. 2010.

IFLA/UNESCO. Manifesto da IFLA/UNESCO para biblioteca escolar. 2000. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: jan. 2012.

KOWARICK, Lúcio. **A espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Escritos urbanos**. São Paulo: Editora 34, 2000.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2008.

LEFORT, Claude. Direitos do homem e política. In: _____. **A invenção democrática: os limites da dominação totalitária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Invenções democrática, n.3)

LIGABUE, Lígia. Outra paisagem: instalação de Centro Educacional na periferia torna-se referência, trazendo modificações para região. In: **Revista Educação: edição especial CEU**. Ano 08, junho 2004. p. 30-31.

LIMA, Renato Sérgio de. **Mídia, segurança pública e violência**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,media-seguranca-publica-e-violencia,428789,0.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

MACEDO, Neusa Dias de. (org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

MACHADO, Elisa Campos; PRADO, Geraldo Moreira. O rap como elemento desencadeador de informação e conhecimento. **Informação & Sociedade: Estudos** v. 20, n. 1, jan./abr. 2010.

MARICATO, Ermínia. **A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial**. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

MARTINEZ, Paulo. **Direitos de cidadania: um lugar ao sol**. São Paulo: Scipione, 2006. (Ponto de Apoio)

MAUTNER, Anna Verônica. **Biblioteca e cidadania**: [...] freqüentar uma biblioteca, apesar de todas as vantagens parece que está caindo em desuso. 2009. Disponível em: <<http://bsf.org.br/2009/06/19/biblioteca-e-cidadania/>>. Acesso em: 25 abril 2012.

MENDES, Mônica Fátima Valenzi. Sala de Leitura nas escolas municipais de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas. In: 16º COLE, 2009, Campinas. **Anais do 16º COLE**. Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm>. Acesso em: 16 abr. 2012.

MENESES TELLO, Felipe. Servicios bibliotecarios para grupos vulnerables: la perspectiva en las directrices de la IFLA y otras asociaciones. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 18, n. 1, jan./abr. 2008.

MERGULHO NA COMUNIDADE. Disponível em: <http://cbae-penha.blogspot.com/2009_09_01_archive.html>. Acesso em: 22 fev. 2012.

MILANESI, Luís. **Biblioteca**. São Paulo: Ateliê, 2002.

_____. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MINUANO, Carlos. Papel da cultura em transformações urbanas. In: Informativo Cultural. Disponível em: <<http://infocultura.blog.terra.com.br/2011/11/29/papel-da-cultura-em-transformacoes-urbanas/>>. Acesso em: 19 fev. 2012.

MIRANDA, Antônio. A missão da biblioteca pública no Brasil. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 6, n. 01, Jan./jun., 1978. p. 69-75.

MORAES, Nete de. CEU, exemplo de integração. In: Revista Escola Pública, edição 12, 2009. P. 60-4.

MORAES, Paulo Roberto Andrade de. **A espacialização dos eventos culturais na cidade de São Paulo**. 149 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010.

MORSE, Richard. **Formação histórica de São Paulo**. Difel: São Paulo, 1970.

MUELLER, Susana P. M. Bibliotecas e sociedade: evolução da interpretação de função e papéis. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, n. 13, v. 2, p. 7-54, mar. 1984.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **“Literatura marginal”**: os escritores da periferia entram em cena. 211 f. Dissertação (Mestrado em Teatro), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NAVES, Clara. **Jardim Pantanal: uma referência na luta por moradia na cidade de São Paulo**. 2009. Disponível em: <<http://www.lsr-cit.org/movimentos/46-movimentos/462-jardim-pantanal-uma-referencia-na-luta-por-moradia-na-cidade-de-sao-paulo>>. Acesso em: 21 maio 2012.

NEGRÃO, May Brooking. **Biblioteca municipal de São Paulo: da criação a consolidação (1926-1951), breve esboço histórico**. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, Geraldo. **Além da poluição e do clima seco, incêndios criminosos estão sendo investigados**. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/cidades/alem-da-poluicao-e-do-clima-seco-incendios-criminosos-estao-sendo-investigados/>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

OBATA, Regina Keiko. Biblioteca Interativa: construção de novas relações entre Biblioteca e Educação. In: **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, v. 1, n. 1, p. 91-103, 1999.

OLIVEIRA, Francisco de. O Estado e o urbano no Brasil. **Espaço e Debates: Revista de Estudos Regionais e Urbanos**, São Paulo, Jun./set. 1982, n. 06, p. 36-54.

OLIVEIRA, Lúcia Maciel Barbosa de. A cidade como projeto coletivo: impressões sobre a experiência de Medellín. **Tempo e Argumento: Revista do Programa de Pós-graduação em História**. Florianópolis, v.3, n.2, p. 164-181, jul/dez. 2011.

_____. **Corpos indisciplinados: ação cultural em tempos de biopolítica**. São Paulo: Beca, 2007.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **O espetáculo da educação: os Centros Educacionais do município de São Paulo como espaços públicos de lazer**. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da. **Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

PASSOS, Marcos Paulo de. Ludicidade e construção de saberes: mediação da informação e protagonismo em bibliotecas. In: **Revista EDICIC**, v. 1, n. 2, p. 250-264, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.edicic.org/revista>>. Acesso em 27 jun. 2012.

PASTORE, Vera Leny. **A biblioteca escolar como políticas públicas nos CEUs – Centros Educacionais Unificados da Prefeitura de São Paulo: sua promoção e apropriação como espaço de aprendizagem**. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública) – Universidade Mogi das Cruzes, São Paulo, 2011.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. **Infoeducação: saberes e fazeres na contemporaneidade**. In: Informação e contemporaneidade: perspectivas. Recife: Néctar, 2007.

PESSON, Marcela. Em busca da tranquilidade: moradores da periferia dividem-se a respeito do suposto papel dos CEUs em relação à violência. In: **Revista Educação: edição especial CEU**. Ano 08, junho 2004. p. 30-31.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIERUCCINI, I. **A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em educação**. 232 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação), São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2004.

PRADO, Geraldo Moreira. A biblioteca comunitária como agente de inclusão/ integração do cidadão na sociedade da informação. **Inclusão Social**, v. 2, n. 3, 2010.

Prefeitura incentivou ocupação no jardim pantanal, alagado há dez dias. In: **Folha Online**. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u668375.shtml>>. Acesso em 29 fev. 2012.

RABELLO, Odilia Clark Peres. Da biblioteca pública à biblioteca popular: análises das contradições de uma trajetória. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, mar. 1987. p. 19-42.

RAMOS, Silvia. Jovens de favelas na produção cultural brasileira dos anos 90. **Revista Z Cultural: revista virtual do programa avançado de cultura contemporânea**. Ano V, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/jovens-de-favelas-na-producao-cultural-brasileira-dos-anos-90-silvia-ramos/>>. Acesso em: 06 abr. 2011.

REPÓRTER MULTIMÍDIA. **Enchente Jardim Pantanal**. 2010. Disponível em: <<http://www.reportermultimedia.com.br>>. Acesso em: 28 fev. 2012.

ROLNIK, Raquel. O que é periferia? Entrevistadores: Mariana Sgarioni e Rafael Tonon. **Revista Continuum: no centro da cultura**, São Paulo, n. 26, junho de 2010. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/001725.pdf>> . Acesso em: 01 dez. 2010.

_____. É preciso integrar favelas à cidade, diz relatora da ONU. In: **Folha de São Paulo**. 2009. Disponível em: <<http://raquelrolnik.wordpress.com/2009/09/02/e-preciso-integrar-favelas-a-cidade-diz-relatora-da-onu/>> . Acesso em: 02 fev. 2012.

REFÚGIO NO CAOS. Disponível em: <<http://refugionocaos.blogspot.com>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

RIBEIRO, Bruno; BRANCATELLI, Rodrigo; BURGARELLI, Rodrigo. Linha 15 – Branca do Metrô vai remover 400 imóveis. In: **Estadão.com.br**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,linha-15-branca-do-metro-vai-remover-400-imoveis-,858760,0.htm>> . Acesso em: 22 maio 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos Cieps**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SANT'ANNA, Lorival. **Pelas vielas de Tiquatira, o medo generalizado**. 2009. Disponível em: <<http://m.estadao.com.br/noticias/impreso,pelas-vielas-de-tiquatira-o-medo-generalizado,430231.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

SANTOS, Maria José Veloso da Costa; SENNA, Ana Maria; MIRANDA, Maria de Fátima. Biblioteca Comunitária escritor Lima Barreto: espaço para práticas de mudanças sociais. **Ponto de Acesso**, v. 4, n. 3, jul./dez. 2010.

SANTOS, Vanessa Lima dos. **Motivação de bibliotecários: SMC e SME da PMSP**. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública) – Universidade Mogi das Cruzes, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO. (Cidade). Decreto nº 45.559, de 30 de novembro de 2004, aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, ano 49, n. 224, p. 01, 2004.

SÃO PAULO (Cidade). Decreto Nº 52.931, de 18 de janeiro de 2012, dispõe sobre o pagamento da Gratificação por Desempenho de Atividade Cultural e Desportiva. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, ano 57, n. 12, p. 01.

SÃO PAULO. (Cidade). Secretaria Municipal de Cultura. **Bibliotecas d@ cidade de São Paulo**: proposta de gestão das bibliotecas dos CEUs. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2004.

SÃO PAULO. (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados. Portaria nº 4672/06, de 05 de dezembro de 2006. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, ano 51, n. 226, 2006.

SÃO PAULO. (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Dispõe sobre a organização das salas de leitura, espaços de leitura e núcleos de leitura na rede municipal de ensino e dá outras providências. Portaria nº 5.637, de 02 de dezembro de 2011. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, ano 56, n. 225, 2011.

SARAIVA, Camila; MARQUES, Eduardo. **A dinâmica social das favelas na região metropolitana de São Paulo**. 2004. In: Centros de Estudos da Metrópole. Disponível em: <http://www.centrodametropole.org.br/pdf/favelas_edu.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

SEABRA, Odette Carvalho de Lima. São Paulo: a cidade, os bairros e a periferia. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (org.). **Geografias de São Paulo**: representação e crise na metrópole. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, Célia Vanderlei da. O CEU como espaço de construção do sujeito através da educação não-formal. **VIII Colóquio de pesquisa sobre instituições escolares “Pedagogias alternativas**, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.uninove.br/marketing/viii_coloquio/pdfs/completos/Celia_Vanderlei_da_Silva.pdf>. Acesso em: jun. 2012.

SILVA, Durvalina Soares da; CLIVATI, Silvana Maria; GARBINI, Maria Sylvia Motta Castrucci. Implantação de bibliotecas nos Centros Educacionais Unificados – CEUs: a experiência da cidade de São Paulo. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação – CBBD, 21, 2005, Curitiba. **Trabalhos...** Curitiba: CBBD, 2005.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não-formal: um conceito em movimento. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von et. al. **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. p. 13- 40. (Rumos Educação Cultura e Arte, 03)

SOUZA, Madeline Cecim Pinto de. Clube de leitura: a terceira idade e o direito à informação. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação – CBBD, 24, 2011, Maceió. **Trabalhos...** Curitiba: CBBD, 2011.

SOUZA, Ricardo de. **A educação social em espaço de experimentação pedagógica**: as potencialidades dos CEUs. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SPERRY, Suzana. A verdade oculta na população sobre a biblioteca pública: solução para revisar seu papel . **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, v. 22, n. 2, jul./dez. 1993.

STURM, Lucio. Diário da enchente. 2009. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/blogs/reporteres-da-record/2009/12/20/tem-coisa-pior%E2%80%A6-imagina-o-que-e-cobrir-uma-guerra/>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

SUBPREFEITURA Penha desocupa área de favela. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/penha/noticias/?p=16754>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

SUBPREFEITURA SÃO MIGUEL PAULISTA. **Proteção contra enchentes no Jd.**

Romano. Disponível em: <

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/sao_miguel_paulista/noticias/?p=12136>. Acesso em: 14 mar. 2012.

TAMBURU, Margareth Alves. Margareth Alves Tamburu, responsável pelos CEUs, concede entrevista ao BOB News. In: **BOB News**, nº 33, setembro, 2010. p. 07-08.

TARGINO, M. G. A biblioteca do século XXI: novos paradigmas ou meras expectativas?

Informação & Sociedade, João Pessoa, v. 20, n. 01, p. 38-48, jan./abr. 2010.

TELLES, Vera da Silva. **Cidade**: tramas, dobras, percursos. 271 f. Tese (Livre – Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. Debates: a cidade em questão. In: _____. **Nas tramas da cidade**: trajetórias urbanas e seus territórios. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

TENNINA, Lucía. Tramas urbanas: un posicionamiento teórico crítico sobre la experiencia cultural contemporánea de la periferia urbana carioca y paulista. **Revista Z Cultural**: revista virtual do programa avançado de cultura contemporânea. Ano V, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/tramas-urbanas-un-posicionamiento-teorico-critico-sobre-la-experiencia-cultural-contemporanea-de-la-periferia-urbana-carioca-y-paulista-de-lucia-tennina/>>. Acesso em: 06 abr. 2011.

TEIXEIRA COELHO. **Dicionário crítico de política cultural**. 2. ed. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 1999.

_____. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

UCHINAKA, Fabiana. Um ano após enchentes, moradores do Jardim Pantanal lembram trauma e temem novas chuvas. In: **Folha Online**. 2010. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2010/12/08/um-ano-apos-enchentes-moradores-do-jardim-pantanal-lembram-o-trauma-e-temem-novas-chuvas.htm>>. Acesso em: 29 fev. 2012.

VÁLIO, Else Benetti Marques. Fome de ler: a leitura em movimento como processo de inclusão social. **Transinformação**, v. 15, n. 3 esp., set./dez. 2003.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PERFIL E ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Perfil do sujeito a ser entrevistado	Roteiro da entrevista semi-estruturada	Objetivo relacionado
Gestor	<ul style="list-style-type: none"> - O que é o CEU; - Percebeu alguma mudança no bairro depois do CEU; - A troca de prefeitos interfere no projeto e na lógica de funcionamento dos CEUs; - O que é a biblioteca do CEU; <ul style="list-style-type: none"> - Características; - Problemas e dificuldades; - Em sua opinião a Biblioteca do CEU é pública ou escolar? - Qual é o enfoque do projeto pedagógico deste CEU? - Como a biblioteca está inserida nele? - Como é e como deveria ser o relacionamento da gestão com os bibliotecários; - Qual é o papel do gestor nesse relacionamento; - Quem é o bibliotecário (coordenador e especialista), na visão do gestor; - Quais deveriam ser as competências e habilidades profissionais dos bibliotecários de CEU; - Quem é o sujeito que vai, usa e participa das atividades da biblioteca; - Qual é a demanda dessas bibliotecas? - Há espaço para participação popular nessas bibliotecas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e discutir a integração das bibliotecas dentro do projeto CEU; - Identificar e discutir o papel dos agentes que influenciam na lógica das bibliotecas dos CEUs;
Coordenadores de Núcleo – Ação Cultural, Educação, Esporte.	<ul style="list-style-type: none"> - O que é o CEU; - Percebeu alguma mudança no bairro depois do CEU; - A troca de prefeitos interfere no projeto e na lógica de funcionamento dos CEUs; - O que é a biblioteca do CEU; <ul style="list-style-type: none"> - Características; - Problemas e dificuldades; - Como é e como deveria ser o relacionamento Núcleo (Educacional, Cultural, Esportivo) X biblioteca; - Qual é o papel do Coordenador de Núcleo nesse relacionamento; - Quem é o bibliotecário (coordenador e especialista), na visão do coordenador de núcleo; - Quais deveriam ser as competências e habilidades profissionais dos bibliotecários de CEU; - Quem é o sujeito que vai, usa e participa das atividades da biblioteca; - Qual é a demanda da biblioteca; - Há espaço para participação popular nessas bibliotecas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e discutir a integração das bibliotecas dentro do projeto CEU; - Identificar e discutir o papel dos agentes que influenciam na lógica das bibliotecas dos CEUs;

Professores que usam e frequentam a biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> - O que é o CEU; - Percebeu alguma mudança no bairro depois do CEU; - A troca de prefeitos interfere no projeto e na lógica de funcionamento dos CEUs; - O que é a biblioteca do CEU; <ul style="list-style-type: none"> - Características; - Problemas e dificuldades; - Como é e como deveria ser o relacionamento escolas X biblioteca; - Qual é o papel da biblioteca na formação dos educandos; - Quem é o bibliotecário; - Qual é o papel do professor no estreitamento das relações entre educando x biblioteca; - Quem é o sujeito que vai, usa e participa das atividades da biblioteca; - Qual é a demanda da biblioteca; - Como contribuir para que os educandos se apropriem da biblioteca do CEU; 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e discutir a integração das bibliotecas dentro do projeto CEU; - Identificar e discutir o papel dos agentes que influenciam na lógica das bibliotecas dos CEUs; - Analisar o relacionamento com a comunidade escolar;
Diretores e/ou coordenadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - O que é o CEU; - Percebeu alguma mudança no bairro depois do CEU; - A troca de prefeitos interfere no projeto e na lógica de funcionamento dos CEUs; - O que é a biblioteca do CEU; <ul style="list-style-type: none"> - Características; - Problemas e dificuldades; - Como é e como deveria ser o relacionamento escolas X biblioteca; - Qual é o papel da biblioteca na formação dos educandos; - Quem é o bibliotecário; - Qual é o papel do professor no estreitamento das relações entre educando x biblioteca; - Quem é o sujeito que vai, usa e participa das atividades da biblioteca; - Qual é a demanda da biblioteca; - Como contribuir para que os educandos se apropriem da biblioteca do CEU; 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e discutir a integração das bibliotecas dentro do projeto CEU; - Identificar e discutir o papel dos agentes que influenciam na lógica das bibliotecas dos CEUs; - Analisar o relacionamento com a comunidade escolar;
Pessoas que frequentam a biblioteca - crianças - jovens - adultos	<ul style="list-style-type: none"> - O que é o CEU; - Percebeu alguma mudança no bairro depois do CEU; - A troca de prefeitos interfere no projeto e na lógica de funcionamento dos CEUs; - O que é a biblioteca do CEU; <ul style="list-style-type: none"> - Características; - O que mais gosta na biblioteca; - O que não gosta na biblioteca; - Por que vir a biblioteca do CEU; - Quais as principais atividades que faz na biblioteca; - Quem é o bibliotecário; 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o relacionamento com a comunidade do entorno do CEU;

	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é a participação na biblioteca; - O que mudaria (que serviços desativaria e criaria); - E se não existisse a biblioteca no CEU; 	
Bibliotecários e Coordenadores de Projetos da Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> - O projeto do CEU; - Percebeu alguma mudança no bairro depois do CEU; - A troca de prefeitos interfere no projeto e na lógica de funcionamento dos CEUs; - Quando você chegou aqui que biblioteca pretendia construir? - Recebeu diretrizes da SME ou da Gestão do CEU que orientasse as ações da biblioteca? - O que é a biblioteca do CEU? - O papel das bibliotecas; - Como as bibliotecas podem contribuir para a formação do cidadão; - Como é atuar profissionalmente na periferia; - Como eles vêem o usuário; - Qual é a demanda da biblioteca; - Que tipo de projetos são desenvolvidos na biblioteca? - Como é a participação dos usuários na biblioteca (eles podem interferir na dinâmica da biblioteca?); - O que dá prazer em trabalhar no CEU; - Quais são as principais frustrações; - Quais deveriam ser as competências e habilidades profissionais dos bibliotecários de CEU; - Os principais entraves na atuação profissional; - Como é o relacionamento gestão x biblioteca; - Como é o relacionamento professor x biblioteca; - Como é o relacionamento escolas x biblioteca; - Como é o relacionamento comunidade x biblioteca; - O cotidiano de um bibliotecário no CEU; - Práticas de mediação; - Como ele percebe a atuação de SME; - Salário e reconhecimento profissional; - Luta da classe.

ANEXOS

ANEXO A – Lista de Bibliotecas – CEU da primeira fase (por ordem alfabética)

Biblioteca CEU Alvarenga “Raquel de Queiroz”
Biblioteca CEU Aricanduva “Mário Quintana”
Biblioteca CEU Butantã “Jornalista Roberto Marinho”
Biblioteca CEU Campo Limpo “João do Rio”
Biblioteca CEU Casa Blanca “Patativa do Assaré”
Biblioteca CEU Cidade Dutra “Rubem Braga”
Biblioteca CEU Inácio Monteiro “Adelaide de Castro Alves Guimarães”
Biblioteca CEU Jambuí “Eugênia Álvaro Moreyra”
Biblioteca CEU Meninos “Wally Salomão”
Biblioteca CEU Navegantes “Narcisa Amália de Campos”
Biblioteca CEU Parque São Carlos “Barbosa Lima Sobrinho”
Biblioteca CEU Parque Veredas “Paulo Leminski”
Biblioteca CEU Paz “Augusto dos Anjos”
Biblioteca CEU Pêra Marmelo “Educador Paulo Freire”
Biblioteca CEU Perus “João Antonio”
Biblioteca CEU Rosa da China “Juó Bananére”
Biblioteca CEU São Mateus “Camilo Pedro dos Reis”
Biblioteca CEU São Rafael “Mário Palmério”
Biblioteca CEU Três Lagos “Ana Aurora do Amaral Lisboa”
Biblioteca CEU Vila Atlântica “Maria Benedita Câmara Bormann”
Biblioteca CEU Vila Curuçá “João Cabral De Mello Neto”

ANEXO B – Lista de Bibliotecas – CEU da segunda fase (por ordem alfabética)

Biblioteca CEU Água Azul
Biblioteca CEU Alto Alegre
Biblioteca CEU Azul da Cor Do Mar
Biblioteca CEU Cantos do Amanhecer
Biblioteca CEU Capão Redondo
Biblioteca CEU Caminho do Mar
Biblioteca CEU Feitiço da Vila
Biblioteca CEU Formosa
Biblioteca CEU Guarapiranga
Biblioteca CEU Jaçanã
Biblioteca CEU Jaguaré
Biblioteca CEU Jardim Paulistano
Biblioteca CEU Lajeado
Biblioteca CEU Paraisópolis
Biblioteca CEU Parelheiros
Biblioteca CEU Parque Anhanguera
Biblioteca CEU Parque Bristol
Biblioteca CEU Quinta do Sol
Biblioteca CEU Sapopemba
Biblioteca CEU Tiquatira
Biblioteca CEU Três Pontes
Biblioteca CEU Uirapuru
Biblioteca CEU Vila do Sol
Biblioteca CEU Vila Rubi

ANEXO C – Lista de Blogs das Bibliotecas – CEU

Blog da Biblioteca do CEU Aricanduva

<http://sarauteca.blogspot.com.br/>

Blog da Biblioteca do CEU Azul da Cor do Mar

<http://www.biblioazuldacordomar.blogspot.com.br/>

Blog da Biblioteca do CEU Capão Redondo

<http://bibliotecaceucapaoredondo.blogspot.com.br/>

Blog da Biblioteca do CEU Perus

<http://bjaperus.blogspot.com.br>

Blog da Biblioteca do CEU Vila Rubi

<http://bibliotecaceuvilarubi.blogspot.com.br/>

Blog da Biblioteca do CEU Lajeado

<http://bibliotecaceulajeado.blogspot.com.br/>

Blog da Biblioteca do CEU Jaçanã

<http://bibceujacana.blogspot.com.br/>

ANEXO D – Notícias

BLOGS TERRITÓRIO ELDORADO

26.08.10

Além da poluição e do clima seco, incêndios criminosos estão sendo investigados

por Geraldo Nunes, Seção: [Sem categoria](#) 13:06:48.

Quem mora em regiões urbanas acha que tempo ruim é quando chove. Entretanto o clima não poderia estar pior e por outros aspectos: baixa umidade, falta de ventos e poluição. Crianças e idosos doentes, com falta de ar.

Agora outro problema preocupa: a grande quantidade de incêndios em favelas, alguns intencionais.

Antes de falar mais sobre isso, gostaria de lembrar que no deserto do Saara a umidade relativa do ar gira em torno dos 10% e em São Paulo tivemos 13% na última quarta-feira.

Mesmo assim autoridade nenhuma toma qualquer providência porque a própria cidade não aceita mudanças em sua rotina. Isso mesmo, não adianta colocar a culpa no prefeito.

Não morro de amores por ele, mas se alguém propor ações para reduzir a poluição, teremos que mexer na circulação viária reduzindo a quantidade de veículos no trânsito em proporção acima do que estabelece o rodízio municipal.

Se ele fizer isso, dá para imaginar o que acontece? Todos irão reclamar por vários motivos.

Em 22 de setembro teremos o Dia Mundial Sem Carro. Quem em São Paulo vai aderir? Incrições abertas. Por essas e outras a cidade está como o diabo gosta: suja, poluída e enfumaçada.

(GN/Cmte. Anderson)

Essa foto aérea foi tirada de cima da Radial Leste, tendo ao fundo o bairro da Mooca, que obteve a pior qualidade do ar, nos últimos dias, conforme classificação da Cetesb - Companhia de Saneamento Ambiental do Estado.

Nesta foto a poluição aparece na linha do horizonte e em outros bairros a situação não é muito diferente.

Do alto da Avenida Paulista, acima das torres de TV, fotografei a poluição entre os edifícios de Cerqueira César tendo abaixo o Jardim América e mais adiante o Itaim Bibi.

(GN/Cmte. Anderson)

Sobrevoando os Jardins avistei uma imensa nuvem escura de fumaça localizada após a pista do Aeroporto de Congonhas e fiz mais uma fotografia.

(GN/Cmte. Anderson)

Essa fumaça era decorrente de um incêndio que aconteceu em uma favela da zona sul, região do Jabaquara, onde cerca de 70 barracos foram destruídos, mas não houve vítimas.

Os incêndios ali são frequentes e no programa Eldorado Cidades, entrevistei o promotor José Carlos de Freitas que acredita em ações criminosas.

O representante do Ministério Público Estadual me disse que é a quarta ocorrência do tipo registrada nos últimos dois meses no mesmo local e uma líder comunitária pode estar por trás dessas ocorrências.

Para o promotor trata-se de um esquema cujo objetivo é receber verbas do programa bolsa - auxílio, oferecido pela prefeitura.

O Dr. José Carlos de Freitas ressalta que o Ministério Público investiga também um possível interesse de terceiros na desapropriação do terreno.

A prefeitura pretende iniciar em breve a construção de um túnel que vai ligar a Roberto Marinho com a Rodovia dos Imigrantes.

O que ficar das desapropriações será incorporado ao projeto Operações Urbanas Roberto Marinho.

Com relação aos incêndios uma outra investigação está sendo feita na Favela Tiquatira localizada no início da Rodovia Ayrton Senna.

(GN/Cmte. Eric)

Esta favela fica embaixo do Viaduto General Milton Tavares de Souza que serve de ligação entre a Penha e a Marginal do Tietê.

Por lá também os incêndios são frequentes e algumas vezes os moradores fecham a rodovia para protestos. Perceba as marcas do último incêndio em mais essa foto aérea.

(GN/Cmte. Eric)

Investiga-se o interesse pela desapropriação dos terrenos da Favela Tiquatira para atender a vontade de terceiros interessados em construir na área.

Será isso mesmo, o que você pensa a respeito?

[4 comentários](#)

16/07/12

G1 - Parque na Zona Leste de SP ganhará mais 10 mil m² até o fim do ano - notícias em São Paulo

18/07/2011 12h09 - Atualizado em 18/07/2011 13h42

Parque na Zona Leste de SP ganhará mais 10 mil m² até o fim do ano

Local era ocupado por 2.250 famílias que moravam em favela. Prefeitura vai instalar quadras e área de caminhada.

Juliana Cardilli Do G1 SP

[imprimir](#)

Expansão do Parque Tiquatira deve ficar pronta até o fim do ano (Foto: Juliana Cardilli/G1)

A Prefeitura de São Paulo pretende entregar até o fim deste ano cerca de 10 mil m² para a expansão do Parque Linear Tiquatira, na Zona Leste de São Paulo. A nova área do parque será instalada em um terreno de onde foram retirados 2.250 famílias que viviam na antiga Favela Tiquatira. A expansão do parque contará com quadras, pista de caminhada, áreas para crianças e outros equipamentos para a população.

As famílias que foram retiradas atualmente estão recebendo auxílio-aluguel, segundo a Prefeitura, e serão transferidas no futuro para moradias definitivas que serão construídas. “Não são apenas essas famílias que vão melhorar sua qualidade de vida, são milhares das famílias do entorno, por conta do prolongamento do Parque Tiquatira que vai avançar agora para esta região”, disse o prefeito Gilberto Kassab.

Favela ficava em área aberta no lado esquerdo da imagem (Foto: Reprodução)

Segundo ele, o cronograma inicial previa que a obra fosse entregue até o fim do ano. Entretanto, o andamento aponta que isso pode ser adiantado. “Os números estão bastante animadores e existe a possibilidade de anteciparmos em dois ou três meses”, afirmou.

16/07/12

G1 - Parque na Zona Leste de SP ganhará mais 10 mil m² até o fim do ano - notícias em São Paulo

A nova área do parque será instalada em terrenos da própria Prefeitura. Apesar de o Parque Tiquatira atualmente ser aberto, o trecho de expansão será inaugurado inicialmente com sua área cercada. Segundo a Prefeitura, há possibilidade de que, no futuro, ele também seja aberto. "O risco de invasão até sedimentar o parque ainda é muito grande", afirmou Ronaldo Camargo, secretário de Coordenação das Subprefeituras.

Veja como será a expansão do Parque Linear Tiquatira

Cerca de 10 mil metros quadrados serão incorporados à área até o fim do ano

Operação delegada

A retirada das famílias foi concluída entre fevereiro e março deste ano. A Favela Tiquatira foi afetada por diversos incêndios – no último ocorrido, foram destruídos 250 barracos. Para evitar que o terreno fosse novamente invadido, a Prefeitura ampliou a parceria com o governo do Estado para a segunda fase da Operação Delegada – policiais militares em horário de folga estão trabalhando para a Prefeitura no monitoramento e vigilância da área.

"A invasão aqui era muito rápida. Nós expandimos o convênio com a Operação Delegada, mas não a de retirada de ambulantes, mas aquela que nós montamos na época do Jardim Romano [também na Zona Leste]. Por isso que a gente tem uma segurança bastante eficaz", afirmou o secretário Camargo.

LINKS PATROCINADOS

Qual seu nível de inglês?

Faça o Teste na Cultura Inglesa e Descubra o Quanto Você já Sabe!

www.CulturaInglesaSP.com.br

Link

Seu nome

Seu e-mail

16/07/12

G1 - Secretário diz que incêndio na favela Tiquatira pode ter sido criminoso - notícias em São Paulo

13/08/2010 23h14 - Atualizado em 14/08/2010 09h03

Secretário diz que incêndio na favela Tiquatira pode ter sido criminoso

**Fogo consumiu cerca de 3 mil metros quadrados na Zona Leste.
Ronaldo Camargo diz que famílias usam incidentes para obter vantagens.**

Roney Domingos Do G1 SP

[imprimir](#)

O secretário municipal das Subprefeituras de São Paulo, Ronaldo Camargo, disse nesta sexta-feira (13) que suspeita que o incêndio na favela Tiquatira, na Zona Leste de São Paulo, foi criminoso. De acordo com ele, o fogo pode ter sido intencionalmente provocado por pessoas interessadas em entrar no cadastro assistencial ou na lista de famílias beneficiadas com moradia.

"Tudo leva a crer que deve ter sido um incêndio criminoso", disse Camargo, que visitou a favela na noite desta sexta. "Isso nós vamos saber após a perícia", afirmou.

Camargo afirma que no primeiro incêndio ocorrido na favela neste ano, diversas pessoas tentaram entrar no cadastro de beneficiados pelos programas de habitação que removem famílias para apartamentos da Companhia de Desenvolvimento Habitacional Urbano (CDHU).

"Infelizmente, várias pessoas que já tinham sido beneficiadas, e que inclusive já habitavam em apartamentos da CDHU em Itaquaquecetuba, tentaram se cadastrar novamente", disse Camargo. O secretário afirmou que a prefeitura frustrou as tentativas de fraude. "Tivemos 700 famílias contempladas e a tentativa de mais 1,2 mil famílias, algumas repetidas destas 700", disse Camargo.

Segundo ele, a prefeitura tem cadastradas 2 mil famílias que devem deixar a favela e serem atendidas por programas sociais ou habitacionais. Destas, 300 estão em apartamentos e cerca de 700 recebem bolsa aluguel de R\$ 2 mil, divididos em mensalidades de R\$ 380 a R\$ 400 por mês.

O comandante do Corpo de Bombeiros na região, coronel José Luiz Sanches Valentin, não acredita que o incêndio tenha sido criminoso. "Essa é uma probabilidade, mas devemos aguardar a perícia. Também tivemos outros fatores, como o tempo seco e a temperatura alta", afirmou, citando como exemplo incêndios ocorridos em outras partes do país.

Combate às chamas

O incêndio desta sexta-feira atingiu cerca de cem barracos em uma área de aproximadamente 3 mil metros quadrados, de acordo com o coronel. Os 110 homens empregados no combate ao fogo utilizaram 35 carros e três horas e meia de trabalho para extinguir as chamas. Uma pessoa foi socorrida com intoxicação pela fumaça e outra teve ferimento no pulso ao tentar movimentar uma chapa de metal que servia como telhado.

Toda a movimentação e o risco de incêndio interditou o viaduto General Hamilton Tavares desde as 16h30, para posicionamento dos caminhões-pipa que jogavam água sobre os barracos. Até as 22h, o tráfego continuava interrompido. A Avenida Governador Carvalho Pinto também foi fechada na altura da Rua Amorim Diniz, sentido Centro.

saiba mais

- [Fogo atinge favela na Zona Leste](#)
- [Fogo em favela é nova técnica para estimular ocupações, diz promotor](#)

16/07/12

G1 - Secretário diz que incêndio na favela Tiquatira pode ter sido criminoso - notícias em São Paulo

A Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU) informou que, desde o início deste ano, já haviam sido cadastradas 1.711 famílias na Tiquatira. Parte delas (1.062 famílias) já havia sido removida. Atualmente, ainda segundo a CDHU, 649 famílias ocupam a área. O atendimento emergencial às famílias será feito pela Prefeitura. Equipes sociais da companhia irão realizar plantão no local para liberação de auxílio-moradia para as famílias que precisarem.

Caminhões jogam água sobre barracos da favela na noite desta sexta (Foto: Roney Domingos/ G1)

A mesma favela foi atingida por um incêndio no dia 11 de julho. Cerca de 200 famílias ficaram desabrigadas e, na ocasião, o fogo atingiu uma área de cerca de 3 mil metros quadrados.

Incêndio destrói favela na Zona Leste de São Paulo (Foto: Reprodução/TV Globo)

LINKS PATROCINADOS

Qual seu nível de inglês?

ESTADÃO.COM.BR/São Paulo

Linha 15-Branca do Metrô vai remover 400 imóveis

Extensão da Linha 2-Verde cortará zona leste de SP e vai até limite com Guarulhos

09 de abril de 2012 | 3h 02

BRUNO RIBEIRO, RODRIGO BRANCATELLI, RODRIGO BURGARELLI - O Estado de S.Paulo

Com cerca de 13,5 quilômetros de extensão, a futura **Linha 15-Branca do Metrô** (Vila Prudente-Dutra), um prolongamento da 2-Verde, desapropriará 400 imóveis, entre casas, pontos comerciais, agências bancárias, duas escolas, estacionamentos e parte de duas favelas. O ramal deverá chegar até o limite com Guarulhos, na Grande São Paulo, e atender aos bairros Jardim Anália Franco, Vila Formosa, Vila Manchester, Aricanduva, Penha e Tiquatira, servindo de conexão para os passageiros da zona leste de São Paulo.

O mapa das desapropriações e o traçado definitivo da linha foi obtido pelo Estado. Toda a extensão desse novo ramal do metrô será subterrânea, o que diminui o custo com as desapropriações. Ao todo, serão 13 estações, algumas em regiões bem pobres, outras em áreas valorizadas. A mais nobre será a Estação Anália Franco, que ficará localizada bem na porta de onde hoje existe o Shopping Anália Franco, bairro nobre na região do Tatuapé.

A maior estação, no entanto, deverá ser a Paulo Freire, que terá demanda parecida com estações do porte como a do Alto do Ipiranga (Linha 2-Verde) e terá a função de receber passageiros das Rodovias Presidente Dutra e Fernão Dias, além de atender ao Parque Novo Mundo. Ela ficará às margens da Marginal do Tietê. Essa estação deverá ter um shopping e um estacionamento para receber quem estiver vindo de fora da capital e quiser entrar na cidade usando o metrô.

Prazos. No planejamento do Metrô, o primeiro trecho da Linha 15-Branca deverá ser entregue só em 2020. Serão 3,3 km de extensão, com apenas quatro estações - Vila Prudente, Orfanato, Água Rasa e Anália Franco -, o que exigirá um investimento de R\$ 2,3 bilhões em valores atuais. O restante deverá ser inaugurado até 2025. Quando estiver completa, ela terá conexões com outras quatro linhas. Duas já existem hoje (2-Verde, na Vila Prudente, e 3-Vermelha, na Penha) e outras duas serão construídas (6-Laranja, em Anália Franco, e 23-Preta, na Penha de França).

A favela que será mais atingida pelas desapropriações é a de Tiquatira, perto da Marginal do Tietê. Cerca de 40 barracos serão removidos ao lado sul do Viaduto General Milton Tavares de Souza. Em compensação, os moradores do entorno - que engloba o restante da favela, dois conjuntos habitacionais e pelo menos uma escola estadual - terão uma estação de metrô bem do lado de casa. A estação terá o nome da favela: Tiquatira.

Um pouco mais ao sul ficará a estação que vai provocar a desapropriação do segundo maior número de imóveis: Aricanduva, ao lado norte da avenida de mesmo nome. Terão de ser removidos 29 imóveis, incluindo barracos de uma pequena favela catalogada pela Secretaria Municipal de Habitação, a Soares Neiva.

Na área nobre de Anália Franco, serão 24 imóveis, entre eles um quarteirão inteiro de casas e lojas, um estacionamento e mecânica de caminhões, um trecho de área verde no terreno do shopping e uma praça ao lado. Outros 22 imóveis serão desapropriados para a construção da Estação Vila Formosa.

ESTADÃO.COM.BR / Versão Impressa

Mídia, segurança pública e violência

03 de setembro de 2009 | 0h 00

RENATO SÉRGIO DE LIMA, SOCIOLOGO - O Estadão de S.Paulo

Será a imprensa corresponsável por ações de desordem que visam a sensibilizar a opinião pública? As recentes ondas de protestos deflagradas neste ano nas favelas de Heliópolis, Tremembé e Paraisópolis, em São Paulo, chamam a atenção para o papel da mídia na segurança pública.

Com características similares, as três manifestações tiveram início como uma espécie de reação da população à forma violenta como a polícia atua nessas áreas. Porém, segundo a PM de São Paulo, os episódios foram realizados no mesmo horário, no fim do dia, de forma violenta, com ateamento de fogo em ônibus e formação de barricadas com pneus incendiados, e enfrentamento de civis à polícia.

A polícia afirma que esses atos foram planejados, com a distribuição de panfletos apócrifos incitando os moradores de Heliópolis a realizar protesto no horário combinado, porque despertariam "maior interesse" da mídia televisiva, inflamado ainda mais as pessoas da comunidade local.

Ainda de acordo com a PM, o modus operandi também guardaria similaridade com outros dois momentos: a desocupação, neste ano, da Favela Tiquatira, que também teve formação de barricadas incendiárias; e os ataques do PCC, que foram minuciosamente calculados para gerar pânico e medo na sociedade.

Por trás das semelhanças estaria, portanto, a ideia de que tais protestos não seriam espontâneos. Seriam objeto da atuação política de um ou de mais segmentos da sociedade. Seriam ilegítimos e estariam fazendo uso da mídia para justificar atos violentos.

Diferentes segmentos da sociedade civil denunciam, porém, a permanência de práticas violentas por parte da polícia nas comunidades de periferia. Para esses segmentos, a violência policial continuaria sendo uma constante em suas vidas e, ao dar destaque para tal situação, o uso da mídia seria uma das únicas formas legítimas ao alcance da população para combatê-la.

Seja como for, devemos reconhecer que a mídia impressa e eletrônica é, na atualidade, um dos mecanismos essenciais na circulação de informações e de influência nas decisões governamentais. Ao se apropriarem de sua lógica de trabalho, tanto o Estado quanto segmentos da sociedade procuram maximizar suas mensagens e reivindicações, numa disputa da opinião pública pautada pelo pragmatismo.

Num cenário onde a violência é uma das maiores aliadas na produção da notícia, pois dramatiza o cotidiano e o torna em destaque, a existência de posições como essas será inevitável. A produção da notícia determinará em muito os rumos e os tempos políticos. Mais do que concordar com um dos lados dessa disputa, cabe ressaltar a enorme responsabilidade da mídia, sem desmerecer as dos demais atores, na construção de um espaço público capaz de garantir direitos e cidadania, no qual polícia e sociedade deixam de ser inimigos e passam a ser parceiras na defesa da paz.

Segunda, 16 de Julho de 2012 | Atualizado às 20h43

Economia | Política | Esportes

Internacional | Cultura | Opinião

Trânsito

Loterias

Fotos

ESTADÃO DE HOJE - 06/09/2009 Versão Impressa

CIDADES

[Ver Mais »](#)**Pelas vielas de Tiquatira, o medo generalizado**

Moradores da favela da zona leste, palco de violenta manifestação em maio, reclamam de abusos policiais

Segunda, 06 de Setembro de 2009, 00h00

Lourival Sant'Anna

A Favela Tiquatira, um labirinto de cem barracos de alvenaria que se apertam ao longo de ruelas estreitas, tem três entradas, todas para pedestres apenas. A mais ampla dá para uma viela sem saída - e sem nome - que sai da Rua Olívio Guelfi, na Penha, zona leste de São Paulo. A viela tem três postes de iluminação. No primeiro deles, a lâmpada foi estourada com um tiro.

Um morador de meia-idade e com profissão, visivelmente sem ligações com o tráfico, conta, na presença de outros três moradores com perfis semelhantes, que a lâmpada foi alvejada por um policial militar, substituída por ele e de novo estourada pelo policial. A escuridão na entrada da Tiquatira parece um símbolo da opacidade nas relações entre a polícia e os moradores da favela.

Quatro meses depois do confronto entre cerca de 150 moradores e a polícia, por causa da prisão por tráfico de drogas do ajudante de pedreiro Wagner Barbosa da Silva, de 19 anos, que resultou em dois policiais feridos, um ônibus, um micro-ônibus, um caminhão e um carro incendiados - em ato semelhante ao ocorrido na semana passada em Heliópolis -, as mesmas queixas que levaram à explosão de revolta continuam fermentando. Moradores da favela - tanto trabalhadores quanto criminosos - acusam os policiais de extorquir os traficantes e de agir com truculência.

Segundo os moradores, os policiais costumam ir à favela nas quartas-feiras, supostamente para cobrar propinas dos traficantes. Em geral, dizem os moradores, ninguém vai preso. Mas alguns são espancados. Na quarta-feira, três rapazes ficaram "estirados no chão", contaram quatro moradores. "Não prendem ninguém. Só querem dinheiro", disseram. Um garoto aparentemente ligado ao tráfico diz ter perguntado a um policial em seu barraco se não ia revistar suas coisas. A resposta: "Não preciso revistar. Se eu quiser te levar, tenho as coisas no carro para pôr aí."

Uma mulher disse que recentemente policiais das Rondas Ostensivas Tobias de Aguiar (Rota) entraram num barraco com dois rapazes, armas e drogas. Depois de conversar longamente com os rapazes, num clima bastante amistoso, os policiais saíram com eles como se os estivessem prendendo. Logo depois, os rapazes voltaram, e um deles contou que tinham feito acordo com os policiais, e que sua "prisão" tinha sido uma encenação, para os moradores que observavam a cena. "Ele disse que não consegue sair do tráfico porque tem de pagar para a polícia e para o dono do negócio, e está sempre em dívida."

MÁSCARAS NINJAS

Os moradores disseram que os policiais que cometem os abusos são sempre os mesmos: "Eles conhecem cada

16/07/12

Pelas vielas de Tiquatira, o medo generalizado: Cidades - Versão Impressa - Estadão.com.br

pessoa que mora aqui, já entraram em cada barraco." Na quarta-feira, os policiais vieram em três veículos da Força Tática, e fecharam os três acessos da favela, disseram as testemunhas. As pessoas ouvidas pelo Estado não sabem os nomes dos policiais. Referem-se a eles assim: "Tem um japonês que dá muita porrada. Tem um negão que conhece tudo aqui." Às vezes, os policiais têm os rostos cobertos por máscaras estilo ninja.

Os abusos não atingem só os bandidos. "Eu me mudei daqui porque chegava de madrugada e cansei de tomar enquadro da polícia, de ser tratado como cachorro", diz um manobrista de 22 anos, que veio visitar parentes. Ele conta que, depois do tumulto causado pela prisão de Wagner, no dia 13 de maio, ficou dois dias sem sair de casa, com medo. "Você aqui é confundido com qualquer coisa." Um morador disse ter visto um policial esfregar o rosto de um rapaz no muro de blocos de concreto da viela que dá acesso à favela, arrancando-lhe a pele.

Os trabalhadores que moram na favela parecem viver no fio da navalha entre desmandos da polícia e dos bandidos. Na tarde de quinta-feira, na quadra em que se deu o confronto entre os moradores e os policiais, um adolescente veio tirar satisfação com um homem porque conversava com o repórter e o fotógrafo do Estado.

Na discussão, o garoto deu uma "gravata" no homem, um golpe que na favela se chama de "enforçar", usado tanto pelos policiais quanto pelos bandidos. "Sabe quem é meu pai?", perguntou o garoto. "Sou filho do Tiozinho", afirmou, em tom de ameaça e de orgulho, referindo-se ao pai, preso. Em seguida chamou um jovem, que veio segurando algo sob a camisa. "O Guga é meu primo", defendeu-se o homem, nomeando o suposto dono da "biqueira" (ponto de tráfico). "Ele falou o nome do Guga!", dramatizou o garoto. "Não pode mais falar o nome dele", advertiu o jovem com a mão sob a camisa. Supostamente, Guga foi promovido a "irmão" do Primeiro Comando da Capital (PCC).

À PRÓPRIA SORTE

Ao contrário de favelas grandes e famosas, como a de Heliópolis e Paraisópolis, que por sua repercussão atraem projetos patrocinados de organizações não-governamentais, Tiquatira está entregue à própria sorte. Há apenas uma entidade filantrópica, que presta assistência a crianças e adolescentes, e um templo da Assembleia de Deus. Mas não uma associação ou lideranças dos moradores, que façam a mediação entre criminosos, trabalhadores e polícia.

Quem trabalha afirma ter mais problemas com a polícia que com os criminosos. "Tenho mais medo da polícia do que dos caras daqui de dentro", disse um pai de família de meia-idade. "Eles te pegam, põem droga na sua mão e acabam com a sua vida." Um morador de perfil semelhante acrescentou, com a aprovação de dois vizinhos: "Se a polícia não viesse aqui, seria muito melhor. Se ela agisse certo, não tinha droga aqui. Mas quem alimenta o tráfico é a polícia."

O maior progresso sentido na favela pelos moradores sem ligação com o tráfico foi a polícia ter acabado com os bailes funk, que eram chamados de "pancadão". Os bailes reuniam até mil pessoas, incluindo consumidores de drogas de fora. Os moradores dizem que havia até crianças de 7 anos usando drogas. Nesses bailes os confrontos entre criminosos e polícia frequentemente atingiam pessoas comuns. Um morador conta que um bandido quebrou todo o telhado de sua casa, que escalou fugindo da polícia.

O "pancadão" acabou no fim do ano passado, mas a Tiquatira continuou sendo um bazar de drogas, dia e noite. Por seus acessos estreitos passa todo tipo de consumidor - desde o "noia" sem ter onde cair morto até o grã-fino com carro e roupas bacanas.

VILLAS DA HÍPICA, POR GUI MATTOS.

[Economia](#) | [Política](#) | [Esportes](#)

[Internacional](#) | [Cultura](#) | [Opinião](#)

ESTADÃO DE HOJE

16/07/12

Subprefeitura Penha desocupa área de favela - Portal da Prefeitura da Cidade de São Paulo

CGE: OBSERVAÇÃO - Tempo úmido e frio na Capital paulista

Clima: 14° Lentidão: 27 km Rodízio: 1 e 2

Subprefeitura Penha

Início - Secretarias - Subprefeituras - Penha / Notícias

17/11/2010 14h57

 0 0

Subprefeitura Penha desocupa área de favela

Local irá ocupar futuro Parque Linear Tiquatira

Estão em fase final de desocupação de área municipal, as antigas favelas Tiquatira, Kampala e Chaparral, ao todo já foram removidos da região cerca de dois mil barracos.

Todas as famílias que invadiram o terreno já foram retiradas, faltando ainda as que estão ocupando as calçadas, que na sua maioria trata-se de comércios e serão removidas nos próximos dias, fazendo com que na área e adjacências desocupadas no local, seja construída a futura ampliação do Parque Tiquatira, além de conjuntos residenciais por parte da CDHU.

Para evitar que novas invasões aconteçam, viaturas da GCM (Guarda Civil Metropolitana), e da Polícia Militar, permanecem 24h nas áreas desocupadas.

ORGANIZAÇÃO

HISTÓRICO

DADOS

EQUIPAMENTOS PÚBLICOS

PLANO REGIONAL

EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA

SP MAIS FÁCIL

CATA-BAGULHO

ZELANDO PELA CIDADE

TERMO DE COOPERAÇÃO

BOLETINS

NOTÍCIAS

Endereço

R. Candapuí, 492
03621-000
Tel: 3397-5100 / 2958-5630

Horário de Funcionamento

Segunda a Sexta-feira
08h00 às 18h00

Dúvidas e sugestões

Preencha o formulário e entre em contato conosco.

SAC

Faça sua solicitação

SECRETARIAS

Selecione

SUBPREFEITURAS

Selecione

OUTROS ÓRGÃOS

Selecione

Copyright Expediente Fale Conosco SAC

FOLHA.com**18/12/2009 - 08h43**

Prefeitura incentivou ocupação no Jardim Pantanal, alagado há dez dias

da **Folha Online**

A Prefeitura de São Paulo incentivou a ocupação desordenada no Jardim Pantanal -- região da zona leste [alagada](#) há dez dias-- informam **Evando Spinelli** e **Laura Capriglione** em reportagem publicada nesta sexta-feira na **Folha** ([íntegra para assinantes do UOL e do jornal](#)).

A rua Capachós, por exemplo, foi asfaltada recentemente. Recebeu um CEU (Centro Educacional Unificado) no ano passado, além de um novo conjunto habitacional, financiado pela Caixa Econômica Federal.

Os moradores dizem que as inundações no local aumentaram desde as "melhorias" feitas pelo poder público. Havia campos de futebol onde foram construídos o CEU e o conjunto habitacional --hoje há cimento e impermeabilização.

A rua valorizou até 187% na planta genérica de valores, que a prefeitura usará como base para o cálculo do IPTU de 2010 --a planta genérica estabelece o valor de mercado de imóveis. Em 2001, o metro quadrado na rua custava, de acordo com a prefeitura, R\$ 33,26. Para 2010, a prefeitura estabeleceu valores entre R\$ 110 e R\$ 142.

Segundo o subprefeito de São Miguel Paulista, Milton Persoli, a valorização se deve ao fato de a região ter recebido investimentos públicos. Um condomínio particular está sendo construído na mesma rua --até parece que a lógica é a de povoar a várzea.

Mas, de acordo com o subprefeito, nada menos do que 60% de todas as famílias que vivem na várzea do Tietê estão irregulares e ao menos 7.500 serão removidas. Ele não soube dizer para onde serão levadas. A Secretaria Municipal da Habitação disse que só poderia dar informações nesta sexta.

Editoria de Arte/Folha Imagem

16/07/12

Folha Online - Cotidiano - Prefeitura incentivou ocupação no Jardim Pantanal, alagado há dez dias - ...

RAIO-X DO JARDIM PANTANAL

>> **Localização:** Distrito do Jardim Helena, Subprefeitura de São Miguel Paulista
 >> **Bairros afetados pela cheia do rio:** Chácara Três Meninas, Vila das Flores, Jardim São Martino, Vila Aimoré, Vila Itaim e Jardim Romano

Percepção sobre o bairro Qual o principal problema do bairro?

Resposta espontânea e única

Renda familiar mensal (%)

Escolaridade (%)

Nota média em escala de 0 a 10

	Jardim Pantanal	Zona Leste*	São Paulo
Satisfação com o bairro	4,6	5,2	5,7
Não ocorrência de enchentes	3,8	7,2	7,5
Condições de habitação e moradia	5,9	6,9	7,2
Opções de transporte coletivo	6,2	6,6	6,7
Áreas de lazer	2,6	3,3	4,4
Limpeza de ruas e avenidas	4,2	5	5,5
Segurança	3,4	4	4,6
Quantidade de hospitais públicos	4,2	3,7	4,5
Quantidade de escolas públicas	6,9	6,8	6,9

*Extremo leste da capital Fontes: Datafolha (Pesquisa DNA Paulistano) e Prefeitura de São Paulo

Endereço da página:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u668375.shtml>

Links no texto:

alagada

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u665473.shtml>

íntegra para assinantes do UOL e do jornal

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1812200905.htm>

Copyright Folha.com. Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução do conteúdo desta página em qualquer meio de comunicação, eletrônico ou impresso, sem autorização escrita da Folha.com.

16/07/12

Jardim Pantanal: a solução está logo ali - Brasil - Notícia - VEJA.com

veja

Chuvas

14 de Janeiro de 2011

Chuvas em São Paulo

Jardim Pantanal: a solução está logo ali

Bairros vizinhos, Jardim Romano e Vila Itaim têm realidades distintas – um esquecido, outro olhado pelas autoridades

Por Carolina Freitas

Nadir (à esquerda) e Aparecida: enchente persiste na Vila Itaim; obras melhoraram a situação no Jardim Romano (Guilherme Lara Campos/Fotoarena)

Eroc Cardoso Neves, mecânico, morador da Vila Itaim: "A solução é simples. A política é que é difícil"

Apoiada à rachadura da parede, Nadir da Silva chora. A água já bate na soleira da porta e o tempo chuvoso dá à dona de casa de 62 anos a certeza de que, logo, estará tudo tomado pela enchente. Ela mora na Vila Itaim, inundada desde segunda-feira pelas águas do Rio Tietê. No bairro vizinho, Jardim Romano, Aparecida de Proença Castro vai a pé buscar o filho na escola, sem risco de esbarrar em nenhuma poça. "Estamos no céu", comemora, entre sorrisos, a diarista de 44 anos. Vila Itaim e Jardim Romano fazem parte de um mesmo Jardim Pantanal, região da zona leste de São Paulo - um esquecido, outro olhado pelas autoridades. [Clique aqui e veja imagens do Jardim Romano e de Vila Itaim.](#)

O Jardim Romano passou dois meses debaixo d'água – e sob os holofotes da imprensa – no verão passado. Virou símbolo do descaso do poder público. O bairro, como os outros cinco do Jardim Pantanal, está na várzea do Rio Tietê, ou seja, na área para onde o rio se expande em época de cheia. [Na mesma região, há um outro exemplo de descaso: a Chácara Três Meninas.](#) Mesmo assim, no Pantanal, onde moram 251.000 pessoas, 40% dos imóveis são regulares. Há escolas, postos de saúde e conjuntos habitacionais. .

Diante do drama das famílias do Jardim Romano, a prefeitura e o governo do estado tomaram uma decisão: resolver o problema. Em oito meses, de abril a dezembro de 2010, construíram um dique de terra, um reservatório com capacidade para 20.000 metros cúbicos, uma rede de galerias e um sistema com cinco bombas.

A água da chuva escoou das ruas do bairro pelas galerias até o reservatório. Quando ele enche, bombeia-se a água para o rio. E o dique impede que ela volte e inunde o bairro. O investimento da prefeitura e do governo do estado foi de 70,5 milhões de reais. O projeto está adaptado ao Várzea do Tietê, parque estadual que está sendo construído ao longo do rio para recompor a área nos próximos quatro anos.

16/07/12

Jardim Pantanal: a solução está logo ali - Brasil - Notícia - VEJA.com

Uma comparação entre a altura das ruas e o nível do Rio Tietê, cheio por conta das últimas chuvas, mostra que, não fosse o dique, o bairro estaria tomado por água em uma altura de 50 centímetros a 1 metro. De acordo com técnicos responsáveis pela obra, ela foi planejada para suportar o nível mais alto a que já chegou o rio e o maior volume de chuvas registrado na região. Em cima disso, ainda foi calculado um valor de folga. Em tese, há segurança total contra novas enchentes.

No verão passado, chuvas alagaram ruas do Jardim Romano

É a esperança de Aparecida Castro. "Acho que Romano nunca mais vai ter nenhum probleminha", diz, em meio a planos de quitar o apartamento em que mora e comprar uma casa no mesmo bairro "para poder criar meu cachorro e meu gatinho." A lembrança da tarde em que teve de enfrentar a água barrenta pelo joelho, com o filho no colo, para entrar em casa aos poucos fica para trás. A solução para o Jardim Pantanal está logo ali, mas ainda longe para os bairros vizinhos.

Na casa de Nadir, na Vila Itaim, o capricho de vó cede aos poucos espaço ao imprevisto da urgência. Panos de prato bordados emprestam lugar a caixotes para levantar geladeira, fogão e televisão. "Eu não vou sair daqui. É a minha casa. Fiquei viúva ano passado, tive dois derrames. Vou para onde?", repetia e limpava as lágrimas do rosto.

Ao lado do sobrado de Nadir, o subprefeito de São Miguel Paulista, Milton Persoli, se protegia da chuva debaixo de uma marquise. Ali conversou com a reportagem de VEJA. "Não tem como executar uma coisa nesse segundo. É impossível. Não tenho como drenar a água que está aqui", justificou-se. Qualquer intervenção só ajudará a região no próximo verão, como aconteceu com o Jardim Romano.

Promessa - Questionado se não seria mais eficaz planejar uma obra para todo o Jardim Pantanal ao invés de esperar o problema aparecer para pensar numa solução isolada para cada bairro, Persoli respondeu: "Provavelmente deve haver outras zonas críticas ano que vem. Mas não temos como atender três ou quatro áreas." Ao menos para a Vila Itaim, uma promessa: "A prefeitura vai resolver o problema aqui como resolveu no Jardim Romano. Isso já está decidido."

Segundo o subprefeito, está em estudo pelos técnicos do Departamento de Águas do estado (DAEE), uma obra de barragem e reservatório semelhante a do Jardim Romano em Vila Itaim. Os trabalhos começariam em março ou abril e ficariam prontos entre dezembro e janeiro. Conhecimento técnico e dinheiro público há. Tudo depende de uma decisão política, como lembra o mecânico Eroc Cardoso Neves, de 46 anos. "A solução é simples. A política é que é difícil", conclui o morador de Vila Itaim, com água na altura da coxa.

Na garagem da casa alagada, ele tenta apoiar em calços de metal as rodas do carro que acabou de comprar. "A água já estava quase pegando o estofamento", conta. "Vou continuar na minha casa. A obra resolveu o problema do Romano. Lá está sequinho. Falta aqui."

A poucos metros dali, Maria Moreno Teixeira, aposentada de 54 anos, abre o portão e se prepara para sair. De coque e saia rosa rodada, segue para a base de atendimento da prefeitura, na parte seca do bairro, a dois quarteirões dali. Vai se cadastrar para receber cesta básica, colchão, cobertor e material de limpeza. Nos pés, chinelo de dedo. "Sei que não poderia pisar na água, mas só tenho chinelo. Coloquei os móveis para o alto. E só nos resta esperar a água baixar, nesse sufoco."

Cenas e personagens de uma tragédia paulistana

A região do Jardim Pantanal, na zona leste de São Paulo, virou uma terra de contrastes. Compare como fica um bairro cuidado pelo poder público, o Jardim Romano, e um bairro abandonado pelas autoridades, a Vila Itaim

Jardim Romano

Prefeitura construiu barragem, piscinão e sistema

Vila Itaim

Sem qualquer estrutura de drenagem, bairro sofre

16/07/12

Jardim Pantanal: a solução está logo ali - Brasil - Notícia - VEJA.com

de bombas. Com a obra, Rio Tietê não avança mais sobre o bairro e a água da chuva fica armazenada

com alagamentos desde segunda-feira. E o nível da água não dá qualquer sinal de que vá baixar

"Houve uma opção pelo Jardim Romano, a área mais crítica. Tomamos a decisão de executar a obra e resolver o problema."

Milton Persoli, subprefeito de São Miguel Paulista

"Lá no Jardim Romano está sequinho. Aqui, tudo inundado. Ou seja, existe saída. A solução é simples. A política é que é difícil."

Eroc Cardoso Neves, 46 anos, mecânico

Ao final da tarde, meninos brincam em rua que passou dois meses debaixo d'água no ano passado

Sozinho, morador do bairro tenta voltar para casa, que ficou tomada pela cheia do Rio Tietê

"Não estou completamente segura, mas me sinto privilegiada quando olho para a situação da Vila Itaim. Não fazer obras lá foi injusto."

Raquel da Silva Santos, 32 anos, dona de casa

"Não tenho nada, nenhum lugar para ir. Sei que não poderia pisar na água, mas só tenho chinelo. Coloquei os móveis para o alto. E só nos resta esperar, nesse sufoco."

Maria Moreno Teixeira, 54 anos, aposentada

Vizinhos conversam após um dia de trabalho

Mulheres usam cajado para evitar bueiros

"As coisas melhoraram muito. Acho que Jardim Romano nunca mais vai ter nenhum probleminha. Estamos no céu."

Aparecida de Proença Castro, 44 anos, diarista

"A água tomou todo o térreo da minha casa. Subi o que deu para o segundo andar. Cumpriram as promessas no Jardim Romano. Aqui, nada."

Rosilaine Lopes da Silva, 35 anos, dona de casa

16/07/12

Jardim Pantanal: a solução está logo ali - Brasil - Notícia - VEJA.com

Mesmo com tempo chuvoso bairro não alaga.
Irmãs voltam para casa depois da escola

Enquanto, isso, no bairro vizinho, moradores
fazem o que podem para se locomover em meio
às águas

Fotos: Guilherme Lara Campos/Fotoarena

16/07/12

Proteção contra enchentes no Jd. Romano - Portal da Prefeitura da Cidade de São Paulo

CGE: OBSERVAÇÃO - Tempo úmido e frio na Capital paulista

Clima: 14° Lentidão: 27 km Rodízio: 1 e 2

Subprefeitura São Miguel Paulista

Início - Secretarias - Subprefeituras - São Miguel Paulista / Notícias

30/06/2010 16h47

 0 0
Proteção contra enchentes no Jd. Romano

Um dique de 1.700 metros está em construção atrás do CEU Três Pontes para conter as águas e proteger a área contra alagamentos

O Jardim Romano está em obras. A Prefeitura em parceria com o Governo do Estado realiza a construção de um dique com 1.700 metros de extensão e três metros de largura para evitar enchentes.

Um polder, isto é, um espaço sujeito a inundações que precisa ser continuamente drenado, está sendo construído atrás do CEU Três Pontes. Serão instalados 5 conjuntos de bombas que drenarão 800 litros de água por segundo.

A barreira começa na rua Catulé com a avenida das Pontes. Em paralelo ao córrego Três Pontes, e na continuação, pela rua Canacatagê e Francisco Cubas Ferreira, também em paralelo ao Tietê. O dique termina 60 metros depois do cruzamento com a Raimundo de Noronha.

A obra já está em fase de vedação da estrutura, para impedir infiltrações. A previsão é de que os serviços sejam executados neste segundo semestre.

ORGANIZAÇÃO

HISTÓRICO

DADOS

EQUIPAMENTOS PÚBLICOS

PLANO REGIONAL

EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA

SP MAIS FÁCIL

CATA-BAGULHO

ZELANDO PELA CIDADE

TERMO DE COOPERAÇÃO

BOLETINS

NOTÍCIAS

Endereço

R. Ana Flora Pinheiro de Sousa, 76
08060-150
Tel: 2297-9200

Horário de Funcionamento

Segunda a Sexta-feira
08h00 às 18h00

Dúvidas e sugestões

Preencha o formulário e entre em contato conosco.

SAC

Faça sua solicitação

SECRETARIAS

Selecione

SUBPREFEITURAS

Selecione

OUTROS ÓRGÃOS

Selecione

Copyright Expediente Fale Conosco SAC

16/07/12

Repórter Multimídia

[Quem somos](#) | [Debate](#) | [Apoio](#) | [Contato](#)
[Home](#) | [Jardim Pantanal](#) | [Enchentes](#) | [Moradores](#) | [Rio Tietê](#) | [O que eles dizem](#)

Só passando por isso para saber!

O que eles dizem

Para o DAEE a única solução é a desocupação.

Na visão de Silvio Luiz Giudice, engenheiro do Departamento de Águas e Energia Elétrica (DAEE), o grande problema do Jardim Pantanal é o bairro estar ocupando um espaço que não deveria.

Na visão dos moradores do Jardim Pantanal, a movimentação da Barragem da Penha, sob responsabilidade do DAEE, é a principal causadora das enchentes no bairro. Questionado sobre essa afirmação, o engenheiro assegura: “Com relação à manobra da operação da Barragem da Penha e das barragens do Alto Tietê, é um equívoco dizer que ela acaba influenciando nas enchentes do [Jardim] Pantanal, porque as barragens do sistema produtor do Alto Tietê foram concebidas para controle de cheias em São Paulo.”

Segundo Giudice, o leito maior do rio fica ocupado apenas em 10% do tempo. Com o grande volume de água gerado pelas chuvas de verão, esse espaço acaba sendo ocupado pelo rio.

Para o DAEE, a única maneira de poupar os moradores das inundações no Jardim Pantanal, é a retirada dessas famílias e a construção do Parque Várzeas do Tietê para amortecer as cheias na cidade. “É difícil um projeto sem a desocupação da várzea porque é o espaço do rio, é o leito maior que o rio precisa ocupar, mais cedo ou mais tarde.”

Subprefeitura

Após inúmeras tentativas de contato com a Subprefeitura de São Miguel Paulista, por meio da assessoria de imprensa do órgão, não obtivemos qualquer retorno.

www.reportermultimedia.com.br/o_que_eles_dizem.php

1/2

24/07/12 Um ano após enchentes, moradores do Jardim Pantanal lembram trauma e temem novas chuvas - N...

08/12/2010 07h00

Um ano após enchentes, moradores do Jardim Pantanal lembram trauma e temem novas chuvas

Fabiana Uchinaka
Do UOL Notícias
Em São Paulo

Rodrigo Paiva/UOL

"A gente confia, desconfiando", diz Manuel Ferreira da Silva, que mora no Jardim Romano, sobre as obras que estão sendo feitas para conter uma possível enchente na região. VEJA FOTOS

O chão está seco, apesar das fortes pancadas de verão que atingiram a cidade nos últimos dias. Pelas ruas, sobram os entulhos das casas destruídas e dos vizinhos que preferiram ir embora. Nas salas, alguns poucos móveis antigos, marcados pela lama, dividem espaço com peças recém-adquiridas em muitas prestações. A água finalmente foi embora, mas o medo e o sentimento de abandono ainda rondam as casas dos bairros da várzea do rio Tietê, na zona leste de São Paulo. Nesta quarta-feira (8), completa um ano que a primeira enchente pegou os moradores de surpresa e levou tudo o que tinham.

"Eu não posso ouvir falar em chuva que entro em pânico, peguei trauma. Estou até hoje fazendo tratamento com a psicóloga, porque eu penso na enchente e começo a passar mal, me dá vontade de chorar. É muita tristeza. Não quero lembrar disso", conta, com dificuldade, a dona de casa Janaína de Jesus, 24, que mora em uma casa improvisada no Jardim Pantanal.

No ano passado, ela viu todos os seus bens se perderem na enchente e precisou dormir por cinco dias no carro que usa para coletar material reciclável. Ela, o marido e os dois filhos se apertavam na picape de dois lugares, que ficava estacionada em uma das ruas secas da região.

Pouco depois, o filho mais novo, de quatro anos, teve duas paradas cardíacas e precisou ser levado para o Hospital Santa Marcelina, no Itaim Paulista. Não foi internado porque a unidade estava lotada. Segundo a mãe, a criança está até hoje em observação, sem um diagnóstico preciso. "Foi de tristeza, porque abriu um buraco dentro da minha casa e tudo começou a afundar", diz Janaína.

Hoje, com medo de novas enchentes, o casal construiu um barraco com dois andares, feito de cartazes de campanha eleitoral, ripas de madeira e outros materiais coletados no lixo. Mas, se a tentativa de proteger-se da chuva não for suficiente, eles já têm um 'plano B'. "Eu fujo para o carro", afirma a moradora.

Mudar dali só se a prefeitura der uma contrapartida, porque "o bairro é bom quando não está chovendo, bem melhor que em Ermelino Matarazzo [também na zona leste]", onde ela vivia há quatro anos. "Eles já me prometeram até casa, mas não me deram nada. Sempre falam que a gente tem que desocupar, mas eu só saio se me derem um dinheiro digno, porque com R\$ 300 [do auxílio-aluguel] eu não consigo alugar uma casa que caibam as crianças", explica.

As queixas de descaso e abandono do poder público são recorrentes entre os moradores do Jardim Pantanal. Para a maior parte deles, pouca coisa mudou e as perspectivas para os próximos meses de verão não são animadoras.

"Se encher de novo, eu estou frita", resume a catadora de material reciclável Nazid Barbosa da Silva, 42. A casa dela, uma das duas que sobram em uma área do Jardim Pantanal muito próxima do rio Tietê, está cheia de rachaduras e buracos provocados pela enchente do ano passado. Todas as casas vizinhas foram destruídas pela prefeitura, mas ela se recusa a sair dali. "Ninguém quer alugar uma casa para uma mulher com oito filhos pelos R\$ 300. Então, não tem o que fazer."

Medo e temor

"Que estamos com medo, estamos. Abandonaram o ano inteiro e agora faz duas semanas que começaram a limpar. A gente está vendo a água parada no córrego", ressalta o morador Rosalvo José dos Santos, 66, que mora há 16 anos no bairro e acompanha de perto os problemas da comunidade.

Com medo de novas enchentes, Janaína construiu um barraco com dois andares...

... No ano passado, ela precisou dormir por cinco dias no carro que usa para coletar material

Veja mais fotos

SP tem 290 mil imóveis sem moradores, diz IBGE

Moradores de bairro alagado na zona leste dizem que não vão sair e cobram plano de habitação

Após enchente, 17 moradores do Jardim Pantanal dividiram apartamento de 42 m² em Itaquaquecetuba

24/07/12

Um ano após enchentes, moradores do Jardim Pantanal lembram trauma e temem novas chuvas - N...

Em dezembro de 2009, os bairros da zona leste de SP enfrentaram enchentes e diversos problemas decorrentes das inundações

- Reveja as fotos do alagamento na zona leste
- Comportas fechadas na barragem da Penha para proteger a marginal ajudaram a alagar a zona leste
- Segunda enchente: cinquenta dias depois da primeira chuva, situação em áreas alagadas piora
- Danificada, estação de tratamento da zona leste despeja milhões de litros de esgoto no rio Tietê
- Moradores de área alagada denunciam dificuldade para notificar casos de leptospirose

Ele não se arrepende de viver ali, no que ele chama de "cantinho que eu achei para criar os meus filhos", mas reclama que "os políticos" só se lembram da região em época de eleição. "A gente aqui é uma família. Todos que saíram, voltaram arrependidos, porque aqui é muito bom de morar, as pessoas se respeitam. Mas a gente tem que ficar cobrando do subprefeito o esgoto, as luzes que estão apagadas, porque ninguém quer se responsabilizar por nada aqui, ninguém quer assinar papel."

O clima é realmente de família, mas quem caminha pelas ruas que durante dois meses foram sinônimo de calamidade pública escuta dos moradores repetidas histórias de trauma, perdas e desespero.

"Naquela enchente eu quase morri. Peguei leptospirose e fiquei muito mal", conta Valdivio Geraldo dos Santos, 42, que mora com a mulher e os três filhos e vive de consertar os televisores dos vizinhos. "A gente não podia sair de casa, senão podiam roubar tudo. Então ficamos aqui com a água batendo no peito por dois meses. A prefeitura nunca deu bola."

Um ano depois, Santos tem a sensação de que uma nova tragédia pode acontecer a qualquer momento e não há nada que ele possa fazer para impedir que sua vida seja destruída novamente pela água lodosa. "Não tem como se preparar para a enchente, né? Faz como? A gente nem comprou nada nesse ano, porque acho que vai acontecer tudo de novo."

O morador Renato Viana Silva, 41, também conta que o pai caiu na água da enchente e pouco depois morreu, segundo ele, de leptospirose. "O hospital não deixava a gente divulgar ou doar os órgãos, escreviam na ficha que era parada cardíaca ou reumatismo. Mas na farmácia me explicaram que tinham receitado remédio para leptospirose, então a gente sabia", relata ([leia aqui reportagem do UOL Notícias](#) sobre a dificuldade que os moradores encontraram para registrar casos de leptospirose).

Ele lembra que deixou o enterro do pai para acompanhar a filha, que também foi internada com suspeita de leptospirose. "Me lembro também de tirar meu tio de 79 anos de casa com a água no peito. Não dava para saber o que era rua e o que era rio", diz.

Na época, ele aceitou a auxílio-aluguel da prefeitura e mudou-se para o Jardim Romano, o bairro vizinho. Mas agora que o contrato de aluguel venceu planeja voltar para o Pantanal, porque não encontra uma casa para cinco pessoas por um preço que possa pagar. "Aqui mesmo no Pantanal o aluguel é de R\$ 600."

Dique e limpeza

Passado um ano dos alagamentos, a prefeitura tem concentrado seu trabalho no Jardim Romano, onde os córregos estão sendo limpos e foram construídos um piscinão de 13.000 m³ para receber a água da chuva e um dique de 1.600 metros de largura por 1,5 metro de altura com bombas para lançar a água drenada em direção ao Tietê.

Segundo Laércio Casarotti, encarregado da empresa Era Técnica, que foi contratada para fazer o serviço de limpeza, nos últimos 21 dias, 2.200 toneladas de material já foram retiradas dos córregos e levadas para o Centro de Disposição de Resíduos da Pedreira, em Guarulhos (SP). Por dia, são cerca de seis caminhões carregados com 16 toneladas de material.

A prefeitura afirma que as ações de limpeza de bocas de lobo e varrição foram intensificadas nas duas regiões. Mas, no Jardim Pantanal, a limpeza do córrego começou há apenas duas semanas.

"O entulho é retirado de acordo com a finalização de cada etapa e seguindo os procedimentos normais de logística da obra. Para completa conclusão da obra, restam apenas serviços periféricos, como cercas e revestimentos de grama e pedra, que não impactam o funcionamento do sistema. Tais serviços complementares só não foram concluídos até o momento em função da negociação para remanejamento das famílias que se encontravam em áreas de risco, que se estendeu além do previsto", explicou a Siurb (Secretaria de Infraestrutura Urbana e Obras).

As obras trouxeram um pouco de esperança para os moradores do Jardim Romano. Poucos temem que as águas voltem a invadir as casas e, por isso, quase não há táticas preparadas para conter o alagamento. Mesmo assim, existe uma mistura de sentimentos entre os moradores. "A gente confia, desconfiando, né?", diz Manuel Ferreira da Silva. "Só Deus é que sabe se isso vai funcionar, mas estamos torcendo", completa a mulher dele, Cícera Oliveira Silva.

Algumas casas depois, outra moradora explica: "Minha mãe entra em parafuso só de pensar na chuva. Ninguém sabe se essa obra vai dar certo, por isso dá muito medo. Mas não tem muito o que fazer", diz Elida Laís Santos da Silva, 21.

"A verdade é que a gente já está acostumada a viver na enchente", conclui a dona de casa Nora Nei, que mora de frente para o dique.

Auxílio-moradia e desapropriação

Pelos dados da Secretaria de Habitação, 10.191 famílias foram cadastradas no Jardim Pantanal e 3.753 famílias receberam auxílio-moradia ao longo do ano. Outras 340 famílias receberam apartamentos da CDHU em Itaquaquecetuba, município vizinho a São Paulo que faz divisa com o Jardim Pantanal. Para a construção do dique, 350 famílias foram retiradas do Jardim Romano e receberam verba para alugar ou comprar imóvel em outra localidade.

Piscinão e dique foram construídos no Jardim Romano para evitar novos alagamentos

- MP e Defensoria de SP investigam alagamentos na zona leste; mesmo com ação judicial, pouco foi feito
- Problemas persistem, e moradores da zona leste vão à CPI das Enchentes cobrar respostas do governo

24/07/12 Um ano após enchentes, moradores do Jardim Pantanal lembram trauma e temem novas chuvas - N...

Em janeiro, o prefeito Gilberto Kassab (DEM) assinou a desapropriação de oito áreas nos bairros de Penha, Itaquera, Guaianazes e Itaim Paulista, que devem ser usadas para a construção de 3.250 unidades habitacionais. Com a construção do Via Parque, mais 4.000 casas serão removidas, diz o governo.

Nesta segunda-feira (6), foram entregues 1.070 termos definitivos de apartamentos para moradores desabrigados. As unidades, no entanto, só ficarão prontas em 2011.

© 1996-2012 UOL - O melhor conteúdo. Todos os direitos reservados.