ADRIANA SANTIAGO ROSA DANTAS

**As escolas privadas da periferia de São Paulo:
uma análise desde a colonialidade do poder à brasileira**

Versão Corrigida

(Versão Original encontra-se na unidade que aloja
o Programa de Pós-Graduação)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação

Área de Concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Maria da Graça Jacintho Setton

São Paulo
2018

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
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
379.34
D192e	Dantas, Adriana Santiago Rosa As escolas privadas da periferia de São Paulo: uma análise desde a colonialidade do poder à brasileira / Adriana Santiago Rosa Dantas; orientação Maria da Graça Jacintho Setton. São Paulo: s.n., 2018. 213 p. ils.; graf.; tabs.; anexos; apêndice Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Escola particular 2. Ensino privado 3. Desigualdades raciais 4. Periferia (São Paulo) I. Setton, Maria da Graça Jacintho, orient.
-

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. **As escolas privadas da periferia de São Paulo:** uma análise desde a colonialidade do poder à brasileira. 2018. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

À minha mãe Raulinda

Ao meu pai Antonio

AGRADECIMENTOS

Ao financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que permitiu a realização desta pesquisa, através da bolsa regular (Processo 2015/05846-0). Ao financiamento da bolsa de estágio pesquisa no exterior (BEPE) da Fapesp que proporcionou minha estada na Université Paris 1 Panthéon Sorbonne (Processo 2017/09002-7). As opiniões, hipóteses e conclusões expressas nesta tese são de responsabilidade da autora e não necessariamente refletem a visão da FAPESP e da CAPES.

À Profa. Maria da Graça Setton que aceitou me orientar e que muito me ensinou e contribuiu para o meu crescimento intelectual e científico.

À Profa. Roser Cussó pela supervisão do estágio na Université Paris 1 Panthéon Sorbonne e à *Unité Mixte de Recherche Développement et Sociétés (UMR D&S)* pela acolhida na França.

Aos colegas do *Grupo de Pesquisa Práticas de Socialização (GPS)* que proporcionaram intensa troca intelectual, em especial a Gabriela Valente pela parceria, apoio e amizade.

À Profa. Graziela Perosa pela participação na banca de qualificação e pelas trocas com os integrantes do *Grupo de Pesquisa Estratégias Educativas em Famílias de Grupos Populares e nas Classes Médias*.

À Profa. Isabel Georges pela participação na banca de qualificação e pelo apoio ao estágio no exterior.

Aos diversos servidores da USP, em especial aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação da FE; da secretaria da EDF e da biblioteca da EACH, local onde praticamente esta tese foi escrita.

Ao Centro de Estudos da Metrópole (CEM) pelos dados e pelo oferecimento da capacitação em geoprocessamento, em especial a Daniel Waldvogel Thomé da Silva pelas consultorias.

Aos colegas do grupo de pesquisa *Centro de Estudos Periféricos (CEP)* do Instituto das Cidades da Unifesp que proporcionaram intenso debate de textos clássicos sobre a periferia e pelas sugestões à minha investigação.

Aos diversos pesquisadores, professores e gestores que contribuíram com trocas, conversas, bibliografias, orientações com dados: Helena Carvalho (Universidade de Lisboa); Maria Alice Nogueira (UFMG), Marilia Sposito (FEUSP), Leticia do Nascimento (FEUSP), Pierre Faguer (EHESS), Tiaraju Pablo (UNIFESP), Flávio Mendes (Unicamp), Vivian Urquidi (EACH-USP), Adriano Senkevics, Leonardo Spicacci, Bruno Martinelli, Maria do Carmo Meirelles Cruz, Rafaela Martins e Carol Bertol. As ajudas com traduções, meu obrigada a Danny Abensur, Gabriela Valente e Claudia Salces e com o Excel a Fernando Canonico.

Ao *Centro de Pesquisas sobre o Brasil Contemporâneo (CRBC/EHESS)* em Paris organizado pelo prof. Afrânio Garcia e pelo enriquecimento teórico que os seminários proporcionaram e pelas trocas com os colegas participantes.

Às amigas de Paris pelas com trocas teóricas importantes: Livia, Valesca, Vivian, Marcela, Nicolàs, Guilhermina, Juliana, Guilherme e seus colegas do Cine-Debate Amarildo, assim como aos colegas e funcionários da Maison du Brésil.

Aos diversos amigos que são suportes no Brasil, mas preciso destacar Claudia Salces e Rosilene Silva pela longevidade no apoio. À torcida de Cintia Masil, Bruna Kcosis, Ana Mirio, e de tantos outros que conheci no SESC Itaquera. À Daniela Gomes por me apresentar o Clovis Moura e a Flávia Fávori por me ajudar com Anibal Quijano, mas muito mais por suas amizades. Aos amigos e pastores da Igreja Batista de Água Branca. À Gilvaneide pelo seu bom trabalho profissional ao cuidar de minha mãe.

Às minhas irmãs Andréia, Alessandra e Aline, pois sem o apoio delas seria impossível continuar. À minha tia Antônia pela presença carinhosa. Aos meus sobrinhos Julia e Josué que são uma alegria na jornada. Ao meu pai e a minha mãe que são o fundamento da pessoa que me tornei.

[...]

Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.

Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:

É perigoso agir

É perigoso falar

É perigoso andar

É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.

Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Canção Óbvia de Paulo Freire (2000)

RESUMO

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. **As escolas privadas da periferia de São Paulo: uma análise desde a colonialidade do poder à brasileira**. 2018. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar a expansão das escolas privadas na periferia do município de São Paulo tendo como recorte a Zona Leste. Buscou-se articular as duas dimensões do objeto – a escola privada e a periferia – para contribuir com a área de educação e dos estudos urbanos. Foram utilizados dados quantitativos das escolas privadas, por ano de autorização de funcionamento, fornecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para realização de mapas por geoprocessamento, para verificar a expansão no tempo e no espaço. Elegeu-se como quadro teórico a conceituação da colonialidade do poder à brasileira para analisar o papel da escola privada nas estruturas de poder que justificasse sua presença ao longo do século XX. De um lado, isto implicou em considerar que havia uma hierarquização social, de base racial, forjada desde os tempos coloniais, que separa os setores privilegiados nos postos de trabalhos e de comandos, tendo a educação formal privada como um dos mecanismos materiais e simbólicos de acesso. Por outro lado, buscou-se questionar o estigma da periferia como um espaço de carência e violência, assim como de *lócus* reservado à escola pública. Defende-se, pois, a tese de que a instalação das escolas privadas é concomitante com a formação da periferia leste desde o início do século XX, indicando que diversos atores da iniciativa privada estiveram presentes na configuração da produção do espaço periférico.

Palavras-chave: Escola privada. Ensino privado. Periferia de São Paulo. Zona Leste. Colonialidade do poder. Desigualdades raciais.

ABSTRACT

Dantas, A. S. R. **Private schools in the suburbs of São Paulo: an analysis of coloniality of power in Brazil.** 2018. 213f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

This research main objective was to analyze the rise of private schools in the suburbs of São Paulo city, mainly in East Zone. It aimed to articulate both dimensions of the object – private schools and suburbs – in order to contribute to the education field and urban studies. Quantitative data about the foundation year of these private schools was provided by São Paulo State's Education Secretariat, which was used to build maps through geoprocessing and to verify their rise in space and time. We voted for the conceptualization of coloniality of power in Brazil as an explanatory matrix with the goal of analyzing private schools' roles in power structures and to justify their presence in East Zone throughout the 20th century. On one hand, it meant consider the existence of a social hierarchy based on race, which has been constructed since the colonial period and separates privileged sectors in work and control through formal private education as a material and symbolic mechanism of access. On the other hand, we investigated the East Zone's stigma, which characterizes the suburb as poor and violent and, therefore, as a public school's exclusively locus. The thesis supported is that the settlement of private schools is concomitant with the east suburbs' formation, started in the beginning of the 20th century, which reveals that many private initiative actors have been present in the production configuration of the suburb space.

Keywords: Private school. Private teaching. São Paulo suburbs. East Zone. Coloniality of power. Racial inequalities.

RESUMEN

Dantas, A. S. R. **Las escuelas privadas de la periferia de São Paulo: un análisis desde la colonialidad del poder en Brasil.** 2018. 213f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta investigación tiene como objetivo principal el análisis de la expansión de la escuela privada en la periferia de São Paulo, tomando como referencia la Zona Este. Se buscó articular las dos dimensiones del objeto – la escuela privada y la periferia – para contribuir con el área de la educación y de los estudios urbanos. Se utilizaron datos cuantitativos de las escuelas privadas, según el año de operación, proporcionados por la Secretaria de la Educación del Estado de São Paulo, para definición de mapas por geoprocésamiento, con la finalidad de verificar su expansión en tiempo y espacio. Se eligió como matriz explicativa la conceptualización de la colonialidad del poder a la moda brasileña para analizar el papel de la escuela privada en las estructuras de poder que justificasen su presencia a lo largo del siglo XX. Por una parte, esto implicó considerar la existencia de una jerarquización social, de base racial, forjada desde los tiempos coloniales, que separa a los sectores privilegiados en los puestos de trabajo y de mandos, teniendo a la educación formal privada como uno de los mecanismos materiales y simbólicos de acceso. Por otra parte, se buscó poner en duda el estigma de la periferia como un espacio de carencia y violencia, así como del lugar exclusivo de la escuela pública. Se defiende, por lo tanto, la tesis de que la instalación de las escuelas privadas es concomitante con la formación de la periferia este, desde el inicio del siglo XX, lo que indica que variados actores pertenecientes a la iniciativa privada estuvieron presentes en la configuración de la producción del espacio periférico.

Palabras clave: Escuela privada. Enseñanza privada. Periferia de São Paulo. Zona Este. Colonialidad del poder. Desigualdades raciales.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Prefeituras Regionais, Distritos e Zona Leste de São Paulo.	43
Mapa 2: Mancha Urbana do Município de São Paulo.....	95
Mapa 3: Município de São Paulo - Área Urbanizada (1900 - 1929).....	103
Mapa 4: A Região Suburbana Oriental de São Paulo.....	104
Mapa 5: Escolas Privadas da Ocupação Imigrante.....	107
Mapa 6: Escolas Públicas e Privadas da Ocupação Imigrante	113
Mapa 7: Município de São Paulo - Área Urbanizada (1960)	120
Mapa 8: Escolas Privadas da Ocupação Migrante (1940-1964).....	128
Mapa 9: Escolas Públicas da Ocupação Migrante (1940-1960).....	134
Mapa 10: Escolas privadas das décadas de 1965-1970.	146
Mapa 11 Escolas privadas da década de 1980.....	154
Mapa 12: As escolas privadas da década de 1990.....	163
Mapa 13: Ranking Enem 2018 do Colégio Argumento	171
Mapa 14: As escolas do novo milênio.....	175
Mapa 15: Escolas por dependências administrativas	180

LISTA DE FIGURAS E DE GRÁFICOS

Figura 1: Encarte Colégio Argumento 2018 (Frente e Verso)	170
Figura 2: Foto da exposição Dom Evaristo: o anticristo	208
Figura 3: Foto da exposição Dom Evaristo: Santo Dias.....	209
Gráfico 1: População por Prefeituras Regionais (1950-1960).....	122
Gráfico 2: Matrículas em creche por Prefeitura Regional na ZL- 2016.....	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Área e população do centro e perifeira.....	26
Tabela 2 - Divisão de Trabalho por raça e educação.....	76
Tabela 3 - População Paulistana.....	94
Tabela 4 - Escolas privadas da ocupação imigrante (1918-1940).....	107
Tabela 5 - Primeiras escolas públicas da ZL (1900-1935).....	114
Tabela 6 - Prefeituras Regionais e distritos da Zona Leste	121
Tabela 7 - População ZL Censo de 1950-1960	122
Tabela 8 - Escolas privadas da ocupação migrante (1936-1965).....	127
Tabela 9 - Escolas privadas na ditadura militar (1965-1979).....	148
Tabela 10 - Escolas privadas na transição democrática (1980).....	155
Tabela 11 - Autorizações de funcionamento na década de 1990	163
Tabela 12 - Escolas Privadas de Ermelino Matarazzo	169
Tabela 13 – População por etnia das prefeituras regionais	177
Tabela 14 - Quantidade de escolas por período.....	178
Tabela 15- Matrículas do Município de São Paulo (2013).....	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	O Conselho Estadual de Educação
CEBs	Comunidades eclesiais de base
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEGEB	Coordenadoria da Gestão da Educação Básica
CEM	Centro de Estudos da Metrópole
CEU	Centro Educacional Unificado
CNI	Confederação Nacional da Indústria
COHAB	Conjunto Habitacional
EMC	Educação Moral e Cívica
ETEC	Escola Técnica Estadual do Estado de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IML	Instituto Médico Legal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MEC	Ministério da Educação
MSP	Município de São Paulo
OSP	Organização Social e Política do Brasil
PPP	Parceria público-privada
ProUni	Programa Universidade para Todos
RMSP	Região metropolitana de São Paulo
SAB	Sociedades de Amigos de Bairros
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SEE	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SENAI	Serviço Nacional Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
UFABC	Universidade Federal do ABC
UMC	Universidade de Mogi das Cruzes
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIP	Universidade Paulista
USP	Universidade de São Paulo
ZL	Zona Leste

SUMÁRIO

1. Introdução.....	16
1.1 O Escopo.....	29
1.2 O caminho teórico-epistemológico	34
1.3 A tese	39
2. Sentidos da escola privada no Brasil desde a colonialidade do poder à brasileira..	44
2.1 A colonialidade do poder na América Latina	46
2.2 Colonialidade do poder à brasileira	50
3. Razões para o surgimento de escolas privadas na Zona Leste de São Paulo	87
3.1 Zona Leste de São Paulo na transição para o século XX	93
3.2 As escolas privadas da ocupação imigrante	103
3.3 As escolas privadas da ocupação migrante (1935-1964).....	117
4. O avanço das escolas particulares na Zona Leste (1964-2000)	137
4.1 As escolas privadas na ditadura militar (1964-1979)	137
4.2 As escolas privadas na transição democrática (década de 1980).....	150
4.3 As escolas privadas no neoliberalismo (década de 1990).....	159
4.4 As escolas privadas do novo milênio (a partir dos anos 2000).....	172
4.5 Apontamentos finais sobre a expansão das escolas privadas na Zona Leste .	180
5. Conclusão.....	184
REFERÊNCIAS	191
ANEXO A: Fotos da exposição “Dom Paulo Evaristo Arns: 95 anos”.	208
ANEXO B: Ranking do Colégio Argumento 2018	210
APÊNDICE A - Os dados da pesquisa	211

1. Introdução

Esta pesquisa intitulada “As escolas privadas da periferia de São Paulo”¹ tem duas dimensões do objeto: a expansão da oferta escolar privada e a periferia de São Paulo, especificamente a Zona Leste. Em outras palavras, tem-se a convergência da dependência administrativa² de ensino de cunho não estatal e todas as especificidades sociais e históricas que a acompanham, em um espaço denominado “periferia” da maior capital brasileira e as questões teóricas subjacentes ao conceito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.393/1996) no artigo 19 diferencia duas dependências administrativas para as instituições de ensino: as públicas – “as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público” – e as privadas – “as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. Dentre as últimas:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I – particulares em sentido restrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da Lei. (BRASIL, 1996)

Pela legislação, pode-se separá-las como escolas sem fins lucrativos (a dos incisos II a IV) e as escolas com fins lucrativos (inciso I). Foi a partir da Constituição de 1988 que essa diferenciação ficou mais evidente segundo Oliveira (2005), porque havia interesses dos grupos das escolas sem fins lucrativos nessa separação, por causa dos repasses do dinheiro público para esses estabelecimentos conforme descrito na Carta

¹ Esta investigação é uma continuidade da pesquisa de mestrado (DANTAS, 2013b) que buscou analisar a expansão escolar – pública e privada – em um distrito da periferia de São Paulo: Ermelino Matarazzo. Naquela pesquisa verificou-se o aumento da oferta privada a partir dos anos de 1990 levando a questionar se o processo era semelhante na periferia como um todo. Por isso, neste doutorado, ampliou-se o escopo para a Zona Leste com o objetivo de entender como as escolas privadas foram se instalando no tempo e no espaço.

² A dependência administrativa de uma escola pode ser pública (municipal, estadual e federal) ou privada.

Magna. Pela proposta exploratória desta pesquisa, os dados contemplaram todas as categorias. Dessa maneira, serão utilizadas como sinônimas as nomenclaturas “oferta escolar”, “escola”, “instituição de ensino”, “educação”, “rede” associadas ao adjetivo “privada” para designar o objeto da pesquisa.

A oferta escolar está sendo entendida como o conjunto de escolas, públicas e privadas, que estão disponibilizadas para matrículas de estudantes conforme seu nível de ensino na cidade de São Paulo. Como visto pela legislação, tem-se, por um lado, uma oferta pública em que os responsáveis não possuem controle sobre a matrícula, pois ora dependem da disponibilidade de vagas de cada escola e o encaminhamento que os órgãos gerenciais fazem, ora as vagas são selecionadas por processos seletivos como no caso das escolas técnicas. Do outro lado, a oferta privada disponibilizaria, a princípio, a vaga segundo a escolha dos pais.

De forma geral, o estudo da oferta escolar privada no nível básico³ ainda é um objeto marginal em pesquisas da área da educação se comparado ao grande número de produção desse nível sobre a escola pública. No entanto, como compreender a educação escolar brasileira sem considerar sua totalidade, isto é, sem assumir que ela é realizada, nos termos da lei, em instituições pública e privada?

Alguns trabalhos trataram especificamente de escolas privadas destinadas à elite, como os das sociólogas da educação Ana Maria Almeida (2003; 2009) e Graziela Perosa (2009), focalizando o caso da cidade de São Paulo. Tais instituições oferecem mais do que uma propaganda de uma “boa educação”, pois há uma relação mercantilizada na concepção de Almeida (2009, p. 58): “a escolarização é tratada como um produto de consumo oferecido num mercado específico e que apresenta características particulares a respeito das quais os pais devem estar bem informados para exercer com competência seus direitos de consumidores”. Perguntou-se, nesta investigação: a oferta escolar privada na periferia também é um mercado em analogia àquelas?

Outros estudos tangenciam o tema por se tratar da escolarização das elites que se dá prioritariamente no setor privado, demonstrando que o fator econômico também é um determinante para a escolha dessa dependência administrativa. (ZAIA; LELLIS, 2003; ALMEIDA; NOGUEIRA, 2003). Assim, o aumento de renda dos grupos populares poderia explicar a expansão da rede privada na periferia. Recentemente, estudos quantitativos apontaram o crescimento do investimento em escolas privadas nas grandes

³ A expansão da rede privada na educação superior tem sido bem mais debatida. Ver: BARREYRO, 2008; CHAVES, 2010.

idades no novo milênio (CASTRO; VAZ, 2007; CAMELO, 2014) e estudos qualitativos associaram esse fenômeno às camadas populares que têm optado pela educação privada (NOGUEIRA, 2013; DANTAS; PEROSA, 2012; PEROSA et al., 2015, PEROSA; DANTAS, 2017). Um dos poucos estudos que analisou a chegada da oferta escolar privada em regiões populares concluiu que as famílias procuravam tal dependência administrativa para evitar a escola pública devido à violência, indisciplina e greves frequentes. No entanto, tal estudo tratava de um consumo recente e instável com ameaça de volta à oferta pública devido a fatores financeiros (SIQUEIRA, 2016; SIQUEIRA; NOGUEIRA, 2017)⁴.

A investigação anterior da pesquisadora no mestrado (DANTAS, 2013b) sobre Ermelino Matarazzo, um antigo bairro operário⁵, concluiu que a expansão privada na localidade foi anterior aos anos 2000. Entre 1940 e 1980 houve um aumento populacional devido à instalação de indústrias. Naquele período, dez escolas públicas tinham sido instaladas na localidade e uma escola do Sesi⁶ para atender os trabalhadores das fábricas da região. A partir dos anos de 1980, um novo grupo de moradores instalou-se no local após a compra de casas que foram feitas por construtoras e financiadas pelo governo. Estes, com maior poder aquisitivo que os moradores antigos, demandaram escolas privadas a seus filhos. A primeira escola privada foi fundada em 1982 e outras seis mais até o ano 2000, totalizando sete estabelecimentos, o mesmo número de escolas públicas fundadas no mesmo período. Não foram apenas esses novos moradores que explicaram a demanda por escolas privadas. Foi possível averiguar um acúmulo de capital cultural de uma fração de antigos operários, que pode ser sintetizado com o acúmulo do capital cultural institucionalizado – o diploma técnico deles próprios e descendentes – e o diploma superior das gerações posteriores. Essa conquista que resultou em melhores empregos, com destaque ao papel da mulher com trabalho mais qualificado, seria um dos fatores que viabilizou a renda necessária para o pagamento de mensalidades de escolas privadas a um público específico do distrito⁷.

No Brasil, a separação entre escola pública e escola privada é uma das facetas que demonstra a desigualdade social brasileira. É através do tipo de educação que uma

⁴ A autora pesquisou três escolas privadas na região industrial de Contagem em Minas Gerais.

⁵ Antes da gestão de Luiza Erundina (1989-1993), Ermelino era considerado um bairro. Naquela gestão, São Paulo foi dividida por distritos com a lei 10.932 de 15/01/1991, que foi revogada pela lei 11.220 de 25/05/1992.

⁶ Instituição privada e gratuita no período mantida pelo Serviço Social da Indústria (SESI).

⁷ Esses resultados estão em Perosa et al (2015); Perosa e Dantas (2017) e Dantas (2018a).

geração prepara a outra para ocupar uma posição na sociedade⁸. No distrito de Ermelino Matarazzo, percebeu-se o evitamento⁹ da escola pública por parte das famílias que tinham o poder aquisitivo para arcar com os custos de uma escola privada, assemelhando-se ao comportamento da classe média que orquestra a educação de seus filhos. A partir do mestrado, formulou-se a questão do problema da pesquisa atual: “como se deu a expansão das escolas privadas na periferia leste de São Paulo como um todo?”¹⁰

Por isso, havia o entendimento de que a expansão da escola privada não seria algo recente devido a uma conjuntura social favorável a partir dos anos 2000, que constituiu o aumento de renda das classes populares do governo Lula. Ao expandir o escopo da pesquisa de doutorado para periferia, e não apenas a um distrito, formulou-se a hipótese inicial de que o fenômeno se daria no século anterior, o século XX.

O levantamento de dados sobre a oferta escolar privada comprovou que a hipótese estava certa¹¹. A partir do cadastro de estabelecimentos fornecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) foi possível fazer um geoprocessamento com os dados do Centro de Estudos da Metrópole (CEM)¹². A criação dos mapas e o histórico das escolas confirmaram que a expansão se deu desde o início do século XX. O cadastro oficial da SEE começou a ser construído na década de 1970. Nele foram sendo inseridas as escolas ativas¹³ desde então, por isso, a primeira data de 1918 na Mooca. Cabe destacar que se trata de instituições que resistiram ao tempo. As outras que não tiveram o mesmo

⁸ As escolas privadas de alto padrão preparam, por exemplo, os dirigentes da cidade, como demonstrou Almeida (2009).

⁹ O “evitamento” da escola pública e escolha da escola privada pode ser entendido como análogo ao descrito por Van Zanten (2010), cujo público tem peso importante na escolha mais do que os recursos pedagógicos. Em outras palavras, mesmo que sejam os mesmos professores nas duas dependências administrativas, as crianças que frequentam o estabelecimento fazem parte do critério de distinção da qualidade. No caso brasileiro, a escolha se dá via poder aquisitivo para pagar uma escola privada.

¹⁰ Em um congresso, essa questão foi suscitada nas discussões da apresentação do seguinte trabalho: DANTAS; A. S. R.; PEROSA, G.S. Modificações da Oferta Escolar na Periferia de São Paulo: o crescimento das escolas privadas. In: *5º Seminário Nacional e 2o. Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação*, 2013, Canoas - RS. Nas Contingências do Espaço-Tempo. Canoas RS: Editora da ULBRA, 2013. Ao ser questionada sobre a periferia em geral, indaguei que não era possível responder com os dados que eu tinha no momento, mas que era possível formular algumas hipóteses, processo que levou à formulação do projeto de doutorado. Na verdade, como moradora do distrito de Ermelino Matarazzo até os meus dezoito anos, eu tinha testemunhado empiricamente que as escolas privadas existiam na localidade e arredores, e existia um público que a demandava desde os anos de 1980.

¹¹ O processo de levantamento de dados e seu tratamento por geoprocessamento está pormenorizado no apêndice A, p. 210.

¹² É preciso fazer destaque ao geógrafo Daniel Waldvogel Thomé da Silva pela ajuda generosa que permitiu a árdua tarefa de montar e preparar o banco de dados para fazer os mapas.

¹³ O cadastro com o ano de fundação das escolas privadas é das escolas ativas, as que ainda estão em funcionamento. Muitas escolas que foram desativadas não estavam mais no banco de dados, pois elas não pertenciam mais aos arquivos. As escolas antigas ainda cadastradas são aquelas que se consagraram ao longo do tempo.

destino não puderam ser contabilizadas nesta análise. Deduz-se, pois, que o número de estabelecimentos do período devesse ser bem maior.

A construção do projeto de pesquisa do doutorado foi baseada nesta hipótese, por isso a segunda dimensão do objeto – a periferia – teria um peso importante para compreender como tal expansão se tornou possível. Ela trazia consigo um questionamento: quem e como se define a periferia de São Paulo? Apesar de o conceito ser recorrentemente utilizado, ele não se refere a uma localidade oficial na capital paulistana, por exemplo. É importante salientar, conforme o sociólogo Tiaraju D’Andrea (2013), a polissemia do termo “periferia” e a apropriação que fazem os diversos campos, desde o acadêmico ao cultural deixando o debate mais complexo¹⁴. Já se assume na literatura que a periferia de grandes cidades como São Paulo não é um território homogêneo, conforme será discutido brevemente adiante.

A cidade tem 96 distritos distribuídos em 32 prefeituras regionais¹⁵ com mais de 12 milhões de habitantes nas estimativas do IBGE para 2018¹⁶. O que leva a uma segunda interrogação: quais são os distritos da periferia? Esta é uma pergunta difícil de responder, pois as fronteiras não são claras.

As Ciências Sociais (pura e aplicada) e a História Social de São Paulo discutiu exaustivamente a formação da periferia na cidade de São Paulo (ANDRADE, 1989; CALDEIRA, 1984; CAMARGO et al., 1976; CARONI, 2001; DUARTE, 2008; DUARTE; FONTES, 2004; GOHN, 1985; KOWARICK, 1993; MARICATO, 1982; ROLNIK, 2003; SADER, 1988; SPOSITO, 2002). Fazendo um retrospecto teórico do conceito de periferia utilizado pelas Ciências Sociais na cidade de São Paulo, é possível indicar uma obra pontual que marca esta concepção: *São Paulo 1975: crescimento e pobreza* (CAMARGO et. al, 1976). Isto porque até os anos de 1920 a mancha urbana consistia basicamente no que na atualidade é denominada a região “centro” e suas

¹⁴ No acadêmico, especificamente nas Ciências Sociais, está associada ao crescimento das grandes metrópoles a formação de áreas periféricas decorrentes desse crescimento em meados do século XX. No campo cultural, os moradores das áreas tidas como periféricas se apropriaram-se simbolicamente do termo, com cunho identitário, por volta dos anos de 1990, para manifestações artísticas denunciando a segregação social dessa região. O autor aponta também que a indústria cultural, nos anos 2000, se apropriou da periferia para produzir obras para retratá-las.

¹⁵ Denominadas de subprefeituras de 2002, ano da criação da lei (Nº 13.399, de 1º de agosto de 2002), até o ano de 2016, elas são órgãos municipais em diferentes territórios da cidade que auxiliam a gestão do prefeito, como na zeladoria urbana, sendo administradas por prefeitos regionais nomeados pelo poder executivo.

¹⁶ O boletim informa 12.176.866 habitantes em 2018. O último censo de 2010 indicava 11.253.503 pessoas na cidade. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>>. Acesso em: 30 de ago. 2018.

adjacências. A população naquele período era de cerca de 580 mil habitantes. O crescimento de São Paulo nas décadas seguintes foi vertiginoso. Nos anos de 1940, a população passou dos 1.320.000 habitantes para quase 2.200.000 habitantes em 1950¹⁷. Na década de 1970, São Paulo chegava aos 6 milhões de habitantes. Todo esse crescimento foi acompanhado de uma intensa pobreza, caracterizando a periferia especialmente pelo lugar da espoliação urbana, isto é, *locus* de ausência da infraestrutura básica para a reprodução da força de trabalho.

A espoliação urbana, como demonstrou Kowarick (1993), caracterizou este espaço da cidade, pois foi um dos processos pelo qual uma parcela de capitalistas acumulou capital em São Paulo. Assim, a pauperização das classes trabalhadoras está imbricada no processo de crescimento econômico da cidade. Acumulou-se capital na cidade não somente pela exploração dos trabalhadores na produção, mas também pela espoliação nos serviços básicos que a cidade deveria oferecer. Isso refletiu na maneira como as pessoas estão distribuídas espacialmente, já que a cidade reflete as segregações imperantes na vida social. A formação da periferia, como concebeu Mautner (1999), se deu com pouca ou ausência de políticas públicas estatais para a classe trabalhadora paulistana se comparadas àquelas destinadas às classes médias e altas, não promovendo uma habitação digna durante o século XX. Percebe-se nessas concepções a periferia como sinônimo de “ausência”.

As análises dos urbanistas convergiram para a espoliação na periferia ao que diz respeito à habitação, na tentativa de compreender as especificidades do urbano em São Paulo e essa contradição inerente ao modo de produção capitalista que cria riqueza e pobreza simultaneamente, que se materializou na fronteira entre centro e periferia como defenderam tais estudos. Faz necessário resgatar brevemente algumas análises para sedimentar a produção dessa periferia.

No prefácio do livro *A produção capitalista da casa e (da cidade) no Brasil indústria* organizado por Ermínia Maricato (1982)¹⁸, Francisco Oliveira alerta que uma das especificidades da produção capitalista brasileira no contexto urbano é a renda da terra como capital, isto é, uma renda fundiária urbana como fundamento da atividade

¹⁷Fonte: História Demográfica do Município de São Paulo. Disponível em: <http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/tabelas/pop_brasil.php>. Acesso em: 07 jan. 2016.

¹⁸ Nessa obra, Paul Singer (1982, p. 22) defende que “o ‘capital’ imobiliário é, portanto, um falso capital. Ele é, sem dúvida, um valor que se valoriza, mas a origem de sua valorização não é a atividade produtiva, mas a monopolização do acesso a uma condição indispensável àquela atividade.”

produtiva. Nesse processo, a espoliação urbana foi um mecanismo útil para os agentes imobiliários, que inclusive a promoveram para se valer da especulação imobiliária. O processo consistia em vender lotes distantes, ajudar os trabalhadores com materiais de construção para, mais tarde, os moradores mais pobres que utilizavam a autoconstrução demandassem do Estado as melhorias do local. Essas benfeitorias beneficiavam os proprietários de terras dos arredores que determinavam um novo valor para o uso do solo atraindo pessoas com poder aquisitivo para bancá-lo. Assim, a propriedade privada do solo como geradora de renda assemelhava-se ao capital.

Análises mais recentes do século XXI têm utilizado o vocábulo *periferias* no plural para discutir esse espaço tratado pelos estudos clássicos sobre São Paulo e grandes metrópoles brasileiras do século XX. Autores como Marques (2005; 2010) Torres (2005) e Anete Ivo (2010) têm assim utilizado para indicar que as camadas populares vivem em espaços cada vez mais heterogêneos. Aponta-se que há *periferias* com sua complexidade que ultrapassam a localização. Os polos extremos “sujeitos que vivem na adversidade” e sujeitos da “cidade normatizada” que decorrem da dicotomia centro-periferia estão “mesclados” e, por isso, os lugares são híbridos e heterogêneos. No entanto, classificá-la desse modo não resolve o problema anteriormente citado de definir a fronteira necessária para estabelecer o escopo do objeto. Pelo contrário, aumenta a complexidade do problema, pois o torna ainda mais fluido porque se assume que há diversas caracterizações para a periferia¹⁹.

A “mutação”²⁰ da periferia como resultado da reorganização do capital já tinha sido mencionada por Mautner (1999, p. 254). A periferia como expansão da fronteira do capital, base para sua acumulação como o *locus* para reprodução da força de trabalho, também se produzia como espaço através de serviços como a escola privada, dentre outros

¹⁹ Villaça (2001) demonstrou que há regiões que concentram condomínios de alta renda e favelas, caracterizando as especificidades do espaço intra-urbano. Além do uso do termo no plural “periferias”, Marques (2005; 2010; 2014) tem defendido que os mais ricos têm se concentrado em espaços homogêneos enquanto as camadas mais populares vivem em espaços cada vez mais heterogêneos. Por sua vez, Caldeira (2003) analisou como as camadas mais elitizadas criaram enclaves fortificados para se enclausurar em espaços próprios como os condomínios fechados e não mais no centro. Anete Ivo (2010) aponta que há *periferias* com sua complexidade que ultrapassam a localização. Os polos extremos “sujeitos que vivem na adversidade” e sujeitos da “cidade normatizada” que decorrem da dicotomia centro-periferia estão “mesclados” e, por isso, os lugares são híbridos e heterogêneos.

²⁰ Em suas próprias palavras (MAUTNER, 1999, p. 254): “A periferia um local onde vivem os pobres, é *socialmente* segregada, e o preço da terra é baixo, sempre reproduzido em novas extensões de terra, enquanto velhas periferias são gradualmente incorporadas à cidade, ocupadas por novos moradores e reorganizadas pelo capital”

exemplos que precisam ser analisados. Afinal, como ela se tornou *periferias*? Que dinâmicas aconteceram ao longo do tempo que transformaram a *periferia* em *periferias*?²¹

Na conjuntura na qual a cidade de São Paulo se transformava no grande polo industrial do Brasil no século XX, essa pauperização foi analisada de forma parcial, sem aprofundar o sentido da imigração e migração interna nesse processo, enfim, dos agentes. Em sua obra, Camargo et al (1976) afirmavam que o crescimento de São Paulo foi possível devido à pobreza pela qual foi submetida uma considerável parcela da população. Em outras palavras, enquanto os industriais enriqueciam às custas dessa força de trabalho, tal riqueza não chegou aos trabalhadores que se instalavam na cidade de forma precária. No início, vilas operárias eram instaladas para habitação de seus funcionários, principalmente para os mais qualificados. Todavia, cada vez mais a população de novos trabalhadores aumentava na cidade sem uma infraestrutura necessária para recebê-los.

Nesses estudos, a periferia tem sido descrita como sinônimo de pobreza/ausência, com pouca ênfase em tomá-la como sinônimo de potência. Essa potência estaria na atuação dos agentes que pleiteavam as melhorias sociais, por exemplo. Não apenas no interior das fábricas se levantaram os movimentos sociais no contexto da industrialização de São Paulo, mas novos personagens entraram em cena como descreveu o sociólogo Eder Sader (1988). O autor defende que nas décadas de 1970-80, no contexto da ditadura militar, surgiu uma nova configuração de classe, na qual os trabalhadores se apresentavam como sujeitos coletivos a fim de se organizarem em busca da defesa de seus interesses como agentes políticos. Essa organização consistiu em lutas em busca de criação de direitos a partir da cotidianidade desse sujeito coletivo. Enfim, nas palavras de Sader (1988, p. 314), eles “constituíram um espaço público além do sistema da representação política”. O autor destaca além dos sindicatos, os clubes de mães na periferia sul e o movimento de saúde na leste como exemplo desses novos personagens, tutelados pela Igreja Católica de base progressista nas comunidades de bases.

Ao longo do século XX, os moradores organizados demandaram infraestrutura urbana e social do poder público, sendo agentes de resistência no intenso processo de estruturação e reestruturação urbana (ANDRADE, 1989; IFFLY, 2010; DANTAS; PEROSA, 2013). Evidentemente, eles estavam em uma posição dominada se comparada a outros agentes atuantes como: os industriais, que instalaram suas fábricas na região, o Estado e os agentes do setor imobiliário que se aproveitavam dessas mudanças para

²¹ Esta investigação prefere utilizar o termo no singular por entender que utilizá-lo no plural tem mais poder demonstrativo da heterogeneidade do que explicativo.

promover a especulação imobiliária na região, como bem descrito na literatura. No entanto, o papel participativo desses atores é pouco associado à heterogeneidade da periferia, evidenciando que a “potência” é pouco associada como sinônimo da periferia.

Neste ponto, esta investigação se perguntou como a articulação entre um mercado escolar e a produção do espaço é relevante para compreender essa heterogeneidade? O que os estudos consagrados sobre a periferia deixaram escapar durante esse período? O que a presença de escolas privadas poderia contribuir para explicitar processos que estão obscurecidos quando se toma simbolicamente a periferia como lugar de pobreza/ausência? Em outras palavras, pergunta-se: o que há de heurístico na articulação entre um mercado escolar e a produção do espaço periférico, associando a expansão escolar às dinâmicas do crescimento da cidade de São Paulo?

Como explicar, por exemplo, o estigma social da Zona Leste, considerada uma das “piores” regiões da cidade? Por que ela não é conhecida por sua luta social intensa que passou pelos movimentos sociais? O que se sabe sobre os Comitês Democráticos Populares nos distritos de Belém, Mooca, Vila Matilde no período de pós-guerra²²? Quão evidente está o protagonismo de atores da Zona Leste na constituição do populismo, que para Duarte e Fontes (2004) tem suas bases na ação desses atores? Quanto se conhece sobre os movimentos de moradia na região ou sobre a atuação do bispo Dom Angélico²³ como líder desses movimentos, que para a cientista política francesa Catherine Iffly (2010) foi inovador em escala mundial?

Essas áreas passaram por um processo intenso de estruturação decorrente da urbanização, influenciadas por diversos agentes: os industriais, o setor imobiliário, o Estado, os moradores organizados, cujas relações ficaram veladas a partir da visão da pauperização da periferia. As transformações estavam forjando novos processos para a reprodução do capital como, por exemplo, na infraestrutura urbana que captura dinheiro público para a construção civil; o setor imobiliário que criou várias estratégias de especulação imobiliária na venda de terrenos e casas nesses novos territórios que se expandiam. Não foi diferente na formação de um mercado escolar para atender à demanda das famílias que se consolidavam na periferia.

²² Ver Duarte (2008).

²³ O trabalho de Menezes (2007) foi a respeito de um jornal comunitário liderado pelo bispo, que foi acusado de comunista pela Igreja Católica e imprensa em geral. Sobre movimentos de moradia em São Miguel Paulista e Ermelino Matarazzo tutelados pela Igreja Católica, ver Andrade (1989)

A segmentação centro-periferia também pode ser tomada na separação entre escola pública e privada como pares que segmentam a população pelo poder econômico na cidade. Imagina-se que a associação da escola pública como escola do povo foi se construindo a partir dessa expansão, que se manifestava materialmente no e pelo espaço urbano paulistano. Assume-se que essa construção foi se cristalizando com o passar dos anos, pois, como foi dito anteriormente, ainda é comum associar a periferia como sede prioritária da escola pública. Por isso, periferia e escola privada parecem remeter a um par que não combina devido às representações naturalizadas do senso comum. Separar escolas públicas e privadas segundo o seu local de instalação e seu “público-alvo” faz parte dessa naturalização. Por um lado, teríamos as escolas privadas que seriam destinadas às pessoas de maior poder aquisitivo, pessoas que estariam na região central da cidade. Enquanto que, por outro, teríamos as escolas públicas destinadas às pessoas de menor renda, moradoras da periferia.

Além dessa visão já naturalizada, uma das questões da dificuldade se refere ao fato de que a “periferia” também é um constructo simbólico. Ela está mais nas esferas das representações sociais do que nas oficialidades da gestão de uma cidade. O município de São Paulo é dividido em cinco regiões: centro, norte, sul, leste e oeste. Em um primeiro momento, imaginar-se-ia que a periferia poderia ser definida pelo seu oposto dicotômico: o centro. No entanto, nem sempre em relação à centralidade da cidade é possível utilizar uma divisão oficial, pois ela não corresponde a essa divisão.

A fronteira do que significa o “centro” de São Paulo é encontrada na literatura como o “Quadrante Sudoeste”²⁴, região composta por domicílios de maior renda, que concentra boa parte dos serviços, dos postos de empregos, que possui a rede viária mais desenvolvida. O sociólogo Reinaldo José de Oliveira (2013, p. 46), utilizando o componente “raça”, assim concebe esse espaço:

Em São Paulo, o quadrante sudoeste é o lugar construído pela elite para se autossegregar. O quadrante sudoeste reúne os distritos e bairros mais ricos da cidade, onde há maior presença de moradores brancos e, em contrapartida, a menor participação de moradores negros. (OLIVEIRA, 2013, p. 46)

²⁴ O Quadrante Sudoeste é composto das seguintes subprefeituras: Lapa (8), Sé (9), Butantã (10), Pinheiros (11), Vila Mariana (12) e Santo Amaro (14), compreendendo 29 distritos conforme o mapa 1. Dentre os quais temos os distritos com os maiores índices de desenvolvimento humano (IDH) de São Paulo: Moema, Morumbi, Jardim Paulista, Pinheiros, Itaim Bibi e Alto de Pinheiros. (VILLAÇA, 2001, p. 55; FRÚGOLI JR, 2000; ROLNIK; FRÚGOLI JR., 2001; p. 43).

Conforme Frúgoli Jr. (2000, p. 42), há centralidades em São Paulo, pois há pelo menos três dimensões de representatividade nas áreas centrais: o centro velho (região da Praça da Sé, da Luz com alta concentração de grupos populares); a segunda seria a região da Avenida Paulista (com outros atores e características distintas da primeira); e, por fim, a mais recente localizada na Avenida Carlos Berrini e Marginal Pinheiros.

À medida que acontecia a deterioração do centro velho, grandes empresas escolheram a Avenida Paulista, que outrora situava os antigos casarões das elites, para implantar suas empresas. Seu apogeu ocorreu entre as décadas de 1980 e 1990 com a construção de arranha-céus para abrigar grandes bancos, restando poucas das antigas casas, transformando profundamente a paisagem urbana. Algumas semelhanças entre as duas primeiras centralidades dizem respeito à concentração de patrimônios culturais e de postos de trabalhos. Sobre o centro velho há grandes disputas por moradia popular, pois é uma localidade com muitos imóveis desocupados e com várias ocupações de movimentos sociais de moradia. É necessário destacar que esses dois espaços constituem um *lôcus* de sociabilidade na cidade, em que pessoas de todas as regiões circulam por diversos motivos, conforme o estudo de Frúgoli Jr. (2000). A nova centralidade da Berrini se deu devido ao deslocamento do setor terciário para lá: “tal área como um todo, com a presença condensada de multinacionais, configura um território conectado a um mercado mais globalizado, típico de uma nova fase de acumulação capitalista – identificado como pós-fordista” (FRÚGOLI JR., 2000, p. 218). Dessa forma, o autor demonstra que o centro é heterogêneo, alvo de diversas disputas de espaços qualificados, de distinção e de representatividade para grupos poderosos.

Definindo o Quadrante Sudoeste, se propõe fazer um exercício de imaginação sociológica para distinguir essa região por população e área, conforme a tabela abaixo, com o intuito de pensar a representatividade da cidade:

Tabela 1 - Área e população do centro e periferia

	População (2010)	%	Área (ha)	%
São Paulo	11.253.503	100	152753.35	100
Quadrante Sudoeste	1.886.964	17	22038.64	14
Periferia	9.366.539	83	130714.71	86

Fonte: Infocidade: Regiões, Subprefeituras e Distritos Municipais. Disponível em: <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/3_regioes_subprefeituras_e_distritos_munic_2016_10710.html> Acesso em: 27 de ago. 2016. População Recenseada e Taxas de Crescimento. Disponível em: <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/7_populacao_recenseada_e_taxas_de_crescime_1980_10747.html> Acesso em: 27 de ago. 2016. Elaboração própria.

Como se vê, o Quadrante Sudoeste representa 17% da população e 14% da área de São Paulo, apresentando o seguinte problema teórico: se esta é a centralidade, todo o restante é a periferia? Partindo desta problemática teórica, percebe-se o quanto a segmentação se amarra como análise estática, pois, assim, assume-se uma abstração geométrica um tanto desproporcional. Para melhor entender a desproporcionalidade, será utilizada a comparação com o corpo humano. Nesta comparação, os 14% do centro representaria a cabeça e os 86% os outros membros do corpo. Em analogia, 17% da população seria o “rosto” da cidade de São Paulo, enquanto os outros membros corresponderiam aos 83% da população.

Um dos problemas das centralidades é que a região central é tomada como a representatividade simbólica da cidade real, a “verdadeira” São Paulo. Seria uma das crenças que justificam a maior parte de investimentos urbanos, equipamentos públicos, dentre outros, em contrapartida das localidades às margens do centro, mesmo que a representatividade numérica populacional esteja fora do centro. Para melhor entendê-la é importante separar que a representatividade tem um caráter material e simbólico.

Os centros espacial e demográfico não chegam a representar 20% da cidade. Mesmo assim, sua representatividade como “a cidade real” não é questionada, pois materialmente o poder econômico chancela seu *status*. Entretanto, há um poder simbólico que legitima o Quadrante Sudoeste como a cidade real e que confirma os outros espaços como periférico. Sobre esse mecanismo, Bourdieu (2010, p. 12) explica o seguinte:

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social conforme os seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas, reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais.

Na disputa da representatividade em São Paulo, se impõe não a maioria numérica, mas quem tem maior poder aquisitivo. No mundo social paulistano, a distinção social também se faz pelo lugar onde se mora.

Voltando para a comparação com o corpo, a cabeça tem o domínio econômico e simbólico sobre os membros do corpo. Os donos do meio de produção estão na cabeça e para ela se deslocam os trabalhadores que precisam de sua subsistência. Como detentora do capital, ela domina na representatividade simbólica oriunda do meio material, naturalizando a desproporcionalidade. A cabeça tem o domínio simbólico, pois envia

sinais aos membros para manter a subalternidade dos membros, mesmo eles representando a maioria numérica e espacial.

Acredita-se, assim, que a relação não é de dualização, mas de inter-relação, em que está em jogo um sistema complexo que liga os dois lados por processos totais que precisam ser explicitados. De forma simbólica, cunhar espaço de periferia é quase como não o admitir como cidade, pois seu espaço é de subalternidade. A subalternidade legitima o espaço com suas características, implicando que os investimentos sociais, culturais e educacionais se justifiquem no centro como o principal detentor de recursos. Por outro lado, naturaliza as ausências desses recursos nos outros espaços considerados subalternos.

Essa não cidade apontada pelos estudos sociológicos foi ressignificada pelos moradores da região conforme defende D'Andrea (2013). O autor aponta que foi a partir dos anos de 1990 que o habitante das regiões periféricas de São Paulo se apropriou do termo periferia para definir o local em que está inserido. No mesmo período, houve uma maior publicização do termo como um todo na sociedade, ultrapassando o meio acadêmico que cunhou o conceito para definir o processo de adensamento populacional que acontecia nos centros urbanos, como na cidade de São Paulo. Tal utilização se deu de forma crítica, pois periferia passou a ser um conceito político para os moradores, principalmente para os jovens, que questionavam os estereótipos de pobreza e violência trazendo à cena suas demandas e reivindicações pelo viés cultural como o hip-hop, a literatura marginal. Sem deixar de denunciar a pobreza e a violência, os habitantes encontraram uma saída inovadora pela via artística para lidar como tal estigma denunciando que não se tratava de um problema endógeno, mas sim produto da desigualdade social. Este posicionamento requeria, como pressuposto, mudanças sociais. Nas palavras de D'Andrea (2013, p. 117): “[...] era uma forma de exigir atenção pública àquela problemática e incitar os que padeciam daquela condição a superarem aquela condição.”

Para além do estigma, a complexificação do que é viver na periferia pode ser compartilhado por seus habitantes pela diferente distribuição de recursos entre as regiões centrais e não centrais. Como dito, há naturalização desta discrepância que resulta em uma experiência urbana desigual.

A experiência social compartilhada do *sentir-se periférico* é fundamentalmente urbana. Morar na periferia se contrapõe a habitar regiões mais bem estruturadas da cidade e com melhor poder aquisitivo. É possuir uma experiência urbana calcada fundamentalmente na *segregação socioespacial*, com grandes deslocamentos pela cidade no trajeto trabalho moradia ou mesmo quando da procura de serviços somente oferecidos em bairros melhor

estruturados. Esta experiência de *segregação socioespacial*, marcada fundamentalmente pelo deslocamento na cidade, pode se erigir por meio da utilização do automóvel e de uma rotina de trânsito, mas na maioria dos casos se expressa na utilização de transportes públicos, com certo nível de precarização e ratificador das grandes distâncias com a qual se estrutura a *urbe* paulistana. Tal experiência compartilhada de percepção da urbe também se expressa nas dificuldades no mercado laboral, no acesso a serviços públicos de qualidade, nas opções de lazer e cultura distribuídas de maneira desigual pela cidade. (D'ANDREA, 2013, p.139)

Contudo, ao longo do tempo, antes mesmo dos anos de 1990, houve uma ação criativa por parte dos moradores, desde o processo de autoconstrução, como de agentes que se instalaram como comerciantes que foram importantes nas lutas por reivindicação de infraestrutura urbana, a qual promovia gentrificação na periferia. De certa maneira, o estigma da pobreza e violência como endógena da periferia oculta as demandas e as lutas históricas ocorridas no seu interior, que abriga a maioria populacional distribuída na maior parte da área da cidade.

Assim, a escolha da Zona Leste para esta tese se deu no seguinte antagonismo: por um lado, ela é uma das regiões mais estigmatizadas de São Paulo como lugar de pobreza e de violência. Por outro, ela tem sido palco de lutas históricas pelo direito à infraestrutura urbana, moradia, saúde, educação e cultura desde o começo do século XX até os dias atuais (ALMEIDA, 2013; ANDRADE, 1998; CALDEIRA, 1984; CABANES et al., 2010; D'AGOSTINO; MARINHO, 2016; D'ANDREA, 2013; DANTAS; PEROSA, 2013; DUARTE; FONTES, 2004; FONTES, 1997; GOHN, 1985; IFLY, 2010; MENEZES, 2007; SADER, 1988; SPOSITO, 2010).

1.1 O Escopo

Para o paulistano, há certas representações espaciais que estão dadas, como por exemplo, a representação estigmatizada da Zona Leste (doravante ZL) para quem é de fora dessa região. Para os moradores do Quadrante Sudoeste, por exemplo, é possível denominar um distrito considerado atualmente como nobre da ZL – o Tatuapé – como periferia de São Paulo²⁵. Contudo, tanto os moradores locais, quanto os da ZL teriam

²⁵ O ex-prefeito de São Paulo, João Dória, morador do Quadrante Sudoeste, ao visitar o hospital municipal do Tatuapé, chamou o distrito de periferia, o que casou uma repercussão negativa, pois os moradores não veem essa localidade dessa forma, por ser um distrito de alto padrão da ZL. Perspectiva compartilhada, por exemplo, por um morador de São Miguel Paulista, distrito mais ao leste e não prestigiado como o Tatuapé, que também ironizaria a declaração do prefeito, por entender que ele não conhece bem como funcionam as representações intra-periferia. Ver a reportagem do Estado de São Paulo “Em vídeo, Doria chama Tatuapé

outra representação, pois os distritos da prefeitura regional da Mooca (25 no mapa 1, p.42) são os considerados mais nobres. Assim, no espaço intra-ZL os diferentes distritos podem ser cunhados ou não de periferia, mas externamente a ZL, ela pode ser assim denominada como um bloco homogêneo periférico, por moradores dos Jardins, por exemplo. Como discutido anteriormente, isto se relaciona ao constructo simbólico e não às oficialidades²⁶, que leva aos habitantes de diferentes regiões a qualificarem um território de periferia a partir da posição mais ou menos privilegiada em que percebem o espaço.

Ao que diz respeito ao indivíduo, a declaração do lugar onde mora pode ser motivo de *status* ou constrangimento social. Quando um morador da ZL está em distritos socialmente consagrados, não é incomum ele designar sua moradia de forma generalizada sem indicar o nome do distrito. Por outro lado, dizer que alguém mora em “Pinheiros, Moema ou Morumbi” é sinal de distinção e nomeá-lo trata-se de um trunfo social. Isto foi denominado por Dantas (2013b, p. 39) como valoração socioespacial que “[...] é a atribuição de um valor simbólico a partir do lugar que alguém (ou algo, uma escola, uma universidade, etc.) ocupa na cidade. Isso ocorre porque o espaço da cidade é uma transfiguração da divisão e da hierarquia social”.

A valoração socioespacial é um dos instrumentos de legitimação da cidade que se diz real, com seus 17% da população, contra a periferia, que apesar da maioria quantitativa, os seus 83%, está fora da fronteira dessa representação da cidade. Conforme discutido anteriormente, refere-se ao poder simbólico de dominação que atua na maneira como os recursos materiais, tanto os públicos quanto os privados, estão distribuídos pelo município. O processo de atribuir um julgamento estigmatizado à maioria da população naturaliza os privilégios sociais de uma minoria, os quais se justificam pelo poder econômico que ela detém. Enfim, é a cidade do capital que limita a fronteira simbólica do que é a cidade real.

de ‘região periférica’” disponível em: <<https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,em-video-doria-chama-tatuape-de-regiao-periferica-da-cidade,70002113452>>. Acesso em: 30 de ago. 2018.

²⁶ Esta dificuldade foi vivenciada pelos coletivos culturais da periferia que participaram da criação da Lei de Fomento à Cultura da Periferia da Cidade de São Paulo, lei ordinária municipal número 16.496 de 20 de julho de 2016, implementada pelo prefeito Fernando Haddad, pois se viram na tarefa de definir objetivamente o que seria a periferia, para onde seriam destinados os recursos do fomento. O trabalho do geógrafo e ativista cultural Marcello de Jesus (2017) relata tal disputa teórica e política, uma vez que, sendo o critério de renda um dos utilizados para tal, foi definido como escopo os distritos em que mais de 20% da população tivesse renda *per capita* de ½ salário mínimo, que coincidia com as regiões mais às franjas da cidade. Contudo, havia uma dificuldade em abranger áreas carentes do centro expandido, por isso os distritos de Bom Retiro, Brás, Pari e Sé também foram contemplados por terem áreas com 10% da população com essa renda. Vê-se, portanto, a dificuldade, já que não se trata apenas da questão geográfica.

Nesta direção, decidiu-se indicar toda a Zona Leste como o escopo da pesquisa mesmo diante de toda a heterogeneidade perceptível pelos autóctones da região, como nos estudos que têm cunhado esse espaço como “periferias”. Sua população era de 3.998.237 habitantes em 2010, correspondendo a 35,5% dos habitantes do município de São Paulo²⁷. A Zona Leste é constituída 12 prefeituras regionais, totalizando 33 distritos (ver mapa 1, p.42):

- a) **Aricanduva (267.702 habitantes):** Aricanduva, Carrão e Vila Formosa;
- b) **Cidade Tiradentes (211.501 habitantes):** Cidade Tiradentes;
- c) **Ermelino Matarazzo (207.509 habitantes):** Ermelino Matarazzo, Ponte Rasa;
- d) **Guaianases (268.508 habitantes):** Guaianases, Lajeado;
- e) **Itaim Paulista (373.127 habitantes):** Itaim Paulista, Vila Curuça;
- f) **Itaquera (523.848 habitantes):** Cidade Líder, Itaquera, José Bonifácio e Parque do Carmo;
- g) **Mooca (343.980 habitantes):** Água Rasa, Belém, Brás, Mooca, Pari e Tatuapé;
- h) **Penha (474.659 habitantes):** Artur Alvim, Cangaíba, Penha, Vila Matilde;
- i) **São Mateus (426.794 habitantes):** Iguatemi, São Mateus e São Rafael;
- j) **São Miguel (369.496 habitantes):** Jardim Helena, São Miguel e Vila Jacuí;
- k) **Sapopemba (284.524 habitantes):** Sapopemba;
- l) **Vila Prudente (246.598 habitantes):** São Lucas e Vila Prudente.

Outra justificativa para a escolha da ZL é que as localidades mais consolidadas, como a prefeitura regional da Mooca, passaram por um processo de gentrificação que as colocaram em outro patamar devido às transformações que ocorreram durante o século XX. É importante destacar que a urbanização da ZL pode ser dividida em dois momentos: a ocupação imigrante até meados dos anos 1920 e a ocupação migrante a partir dos anos de 1930, segundo Dantas (2013b). A primeira deu-se nos distritos do Brás, Belém e Mooca que receberam os imigrantes europeus. A segunda ocupação pode ser marcada nos anos de 1930 com a chegada da indústria Nitro Química em São Miguel Paulista que transformou a região numa “nova Bahia”, como é conhecido o distrito, pelo grande número de nordestinos que chegaram para trabalhar nessa grande indústria (FONTES, 1997; 2008; PAIVA, 2004).

²⁷ Prefeitura. População Recenseada. Disponível em: <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/7_populacao_recenseada_e_taxas_de_crescime_1980_10747.html> Acesso em: 27 de ago. 2016.

O estigma social de São Miguel Paulista é real, por exemplo, se comparado com o Tatuapé. No entanto, aquele distrito foi palco de inúmeras lutas sociais protagonizadas por seus moradores, alguns tutelados pela Igreja Católica, a qual teve o bispo Dom Angélico da Catedral de São Miguel como uma de suas principais lideranças no que diz respeito às lutas por moradia e saúde (SADER, 1988; IFFLY, 2010)²⁸. O protagonismo que poderia ser motivo de orgulho da representatividade social na cidade é celebrado por poucos que conhecem e participam das lutas políticas da região, entendidos como os sujeitos periféricos segundo D’Andrea (2013)²⁹. Contudo, prevalece o estigma que pode estar ligado ao processo de crescimento da própria cidade de São Paulo.

A hipótese é que dois fenômenos explicariam o constructo simbólico da ZL: o processo de branqueamento que a cidade sofreu com incentivo de mão-de-obra estrangeira na transição de século XIX para o XX e a construção estigmada do Nordeste realizada pelo Sudeste. Isto porque os negros libertos foram deslocados para periferia e, mais tarde, na migração interna, os nordestinos, de maioria negra, se instalaram nas franjas da cidade. De forma simbólica, criou-se uma separação entre os estabelecidos e os *outsiders*³⁰ nos termos de Elias e Scotson (2000).

A questão da representatividade da cidade real em relação à Zona Leste não se trata apenas de ordem material. Perpassa também a questão simbólica pela qual uma minoria estabelecida reivindica o “rosto da cidade” oficial. Assim, a alcunha “periferia” tem uma função social de perpetuar a subalternidade dos espaços nos termos simbólicos. Isto é, além de indicar um espaço material, o termo também carrega um estigma que funciona como não legitimador da representação da cidade de São Paulo, que se daria fora da periferia. “Periferia” também funciona como sinônimo de ausência, carência e,

²⁸ Para Sader (1988), as comunidades eclesiais de base (CEBs) foram *lôcus* de formação política da população no entendimento da noção de direitos, tendo a figura de dom Angélico Sândalo como um dos principais fomentadores das CEBs. Foi nesse ambiente que um grupo de mães se organizou para buscar meios concretos para instalação de equipamentos de saúde, em vista de suas dificuldades cotidianas em relação à saúde de seus filhos. A atuação de profissionais da saúde nas pastorais trouxe a legitimidade moral para o movimento, dando suporte material para a discussão das necessidades e carências sobre o assunto. Para Iffly (2010), a pastoral da moradia exemplifica a atuação da igreja nas políticas públicas. Esse movimento da moradia começou no fim da ditadura e institucionaliza um modelo democrático desse movimento de moradia, conseguindo eleger alguns representantes entre vereadores e deputados, que fizeram propostas estruturais de mudança tanto local quanto nacional.

²⁹ Nas palavras de D’Andrea (2013, p. 175 grifo, do autor): “O morador da periferia pode em algum momento *sentir-se periférico*. Pode também, a partir disso, desenvolver um *orgulho* dessa condição. No entanto, se não houver ação a partir da utilização do atributo *periférico* não será um *sujeito periférico stricto sensu*.”

³⁰ Os autores, que estudaram a configuração social de uma pequena cidade da Inglaterra, perceberam que os “estabelecidos” era um grupo mais antigo e coeso socialmente, por isso exercia influência sobre outro grupo de recém-chegados, que foram mantidos à parte, com um menor valor na hierarquia social simbólica, que os autores denominaram de *outsiders*.

por isso, lançar a hipótese da expansão das escolas privadas desde o começo do século XX pode causar estranhamento.

Diante dessa configuração social, tem-se o desafio de refletir sobre os estabelecimentos escolares privados na Zona Leste. Será que o estranhamento de escolas privadas na região se dá pelas bases simbólicas e/ou materiais? O que significa o crescimento da dependência privada nessa região? O que significa a falta de estudos sobre esse crescimento em relação à produção do espaço e ao caráter simbólico estigmatizado que a região representa?

Como anteriormente mencionado, a dicotomia centro-periferia relaciona-se com outra - a escola pública e a escola privada. A dualização entre escola pública e privada seguiu uma lógica semelhante no que se refere à produção desse espaço urbano. A nova população que se instalava na periferia, proveniente majoritariamente do Nordeste, começou a demandar uma nova agenda para o poder público: a criação de escolas, tendo a mulher como a principal protagonista nessa pauta. Em sua obra *O povo vai à escola*, a pedagoga Marília Sposito (2002) demonstra como as mobilizações populares foram importantes para a expansão escolar dessas regiões que estavam sendo urbanizadas, mesmo que ainda não universalizando o acesso. O aumento populacional da cidade de São Paulo delineou uma nova configuração educacional que Sposito descreveu como o “povo vai à escola”. Em outras palavras, essa grande força de trabalho buscava educação, que era praticamente um artigo de luxo. Até então, as escolas públicas eram consideradas de qualidade, porém para poucos. A associação da escola pública como escola do povo, provavelmente, foi se construindo a partir da expansão, que se manifestava materialmente no espaço. Assume-se que essa construção foi se cristalizando com o passar dos anos, pois é comum associar a periferia como sede prioritária da escola pública. Outra hipótese é de que esta é outra naturalização que ocultou processos anteriores que explicariam a expansão das escolas privadas pela Zona Leste de São Paulo desde o começo do século XX, paralelamente à produção desse espaço urbano.

Para tanto, foi necessário também definir um percurso teórico e epistemológico para relacionar as escolas privadas e a periferia estigmatizada da ZL. Percebeu-se que uma tensão entre uma dimensão simbólica e material para a análise do objeto precisava ser enfrentada. Por isso, realizou-se a definição do caminho teórico-epistemológico para tal.

1.2 O caminho teórico-epistemológico

As questões suscitadas desde então foram: que transformações sociais ocorreram naquele período que oportunizaram a chegada de novos moradores contribuindo para uma nova configuração do distrito? Por que esses novos moradores requeriam escolas privadas e evitavam as públicas que estavam sendo instaladas nas últimas décadas? Por qual motivo as gerações seguintes que estudaram em escolas públicas, quando podiam arcar financeiramente com a despesa, também escolhiam o ensino privado?

Como dito de antemão, esta pesquisa argumenta que “periferia” também é um constructo simbólico, pois ela está nas esferas das representações sociais e, não necessariamente, determinada geograficamente pela oficialidade da gestão de uma cidade; constituindo-se, assim, uma das problemáticas da investigação. Isto é norteador, auxiliando na construção da hipótese de que o par “periferia e escola privada” não são antagônicos. O interesse em entender as modificações da periferia foi amadurecendo e, paulatinamente, formulou-se a hipótese de que a educação privada poderia ser uma das facetas de tal transformação. Naquele estágio, o peso da compreensão do espaço geográfico começou a fazer parte da discussão sobre a expansão escolar privada trazendo consigo, pelo menos, dois limites teórico-epistemológicos e alguns desafios.

O primeiro desafio foi tentar entender como a tradição bourdieusiana poderia instrumentalizar a análise do objeto escola privada no espaço periferia. Na investigação do mestrado, a sociologia relacional de Bourdieu permitia mobilizar um conjunto de dados quantitativos e qualitativos para abordar o objeto. No caso das estratégias das famílias dos grupos populares de Ermelino Matarazzo, averiguou-se a importância da aquisição de capital cultural institucionalizado para promover a mobilidade social dos primeiros moradores oriundos do meio rural³¹. Percebeu-se, ainda, uma orquestração de alguns responsáveis com maior capital cultural e econômico para promover a mobilidade social a partir da aquisição do ensino superior de seus filhos, inclusive em universidades públicas³². Assim, foi possível verificar o movimento no interior dos grupos populares e suas frações de classes, como bem explicou Bourdieu.

Entretanto, por mais que os pais buscassem as distinções das classes médias e superiores a partir do ensino privado, estas, por sua vez, criavam novas estratégias de

³¹ Como o caso do Fernando discutido no artigo “A socialização na cidade: notas sobre a migração nordestina em São Paulo” (DANTAS, 2018a) que saiu do interior da Bahia pouco escolarizado e que mudou sua trajetória e de seus filhos pelo estudo e trabalho.

³² Como a entrevista da Elisa que pode ser vista em PEROSA e DANTAS, 2017, p. 999 e 1000.

distinções, afastando-se das classes populares. Outro tópico importante é que a “mobilidade social” usufruída por migrantes instalados nas décadas de 1950-60 foi bem diferente dos que chegaram às décadas seguintes³³, demonstrando que transformações sociais estavam acontecendo e que não permitiam uma trajetória semelhante entre esses pares.

Para desenvolver estas proposições seria interessante compreender quem seriam os fundadores das escolas privadas nessa configuração. Questionando-se: quem seriam esses agentes? Parece que eles, assim como outros agentes privados, como os especuladores imobiliários, por exemplo, fazem parte de um campo cego nas teorias sociais de São Paulo sobre a periferia. Outra hipótese proposta nesta tese é que à medida que a periferia foi se consolidando, agentes privados foram assimilando as oportunidades capitalistas da renda da terra ou do mercado da educação, o que tem se configurado na atualidade, seguindo os moldes do capitalismo financeiro. Diferentes dos pequenos comerciantes atuantes nas SABs, esses agentes de assimilação da periferia abriram seus negócios, as escolas privadas, pois tinha uma demanda crescente ao longo da formação da periferia ou existia algo diferente ainda obscuro?

Percebeu-se que este era o primeiro limite teórico-epistemológico que precisava ser transposto, pois buscava-se analisar a periferia considerando a estrutura social macro que atualizava constantemente as manutenções dessas desigualdades. Enfim, que estrutura social é esta que separa os espaços e perpetua as distinções entre as classes superiores e populares, visto que a última pouco se aproxima da primeira?

Paralelamente ao limite, identificou-se o segundo desafio desta abordagem: o que significa essas frações de classe na estrutura social? Será que elas, no final das contas, só se diferenciam no seu próprio interior, constituindo assim o que a tradição marxista chamaria de proletariado ou classe trabalhadora? Ou teríamos uma mobilidade desse proletariado em direção a uma nova classe média? Ou simplesmente temos uma nova classe trabalhadora, fenômeno análogo aos debates do primeiro decênio do século XXI no Brasil³⁴, explicando parte da constituição da heterogeneidade da periferia?

³³ Como no artigo em que Dantas (2013a) mostra a trajetória de duas baianas do setor rural de capital cultural semelhante, mas que vieram em períodos diferentes.

³⁴ Na tríade desse debate temos Neri (2011), que propôs a divisão em cinco classes (A, B, C, D, E), indicando o crescimento da classe C pelo aumento da renda e consumo, denominando-a de nova classe média, o que suscitou um grande debate sobre o assunto. Essa tese foi endossada por Souza e Lamounier (2010), abarcando outros fatores como o prestígio social adquirido como consequência ao consumo da classe C para inclui-la como classe média, no entanto, questionando sua sustentabilidade devido ao endividamento. Pochmann (2012), por sua vez, contesta que haja uma nova classe média e defende que

Essas inquietações surgiram porque no início da pesquisa, em 2015, as ideias do geógrafo David Harvey (2005a, 2005b, 2014) 35 sobre o espaço começaram a interessar a este trabalho, visto que se buscava compreender a questão da periferia. Por sua vez, esse teórico levou a outro geógrafo: Henri Lefebvre, e ambos partem da perspectiva teórica do materialismo histórico marxista. Este foi o terceiro e o crucial desafio da tese: como pesquisadora, chegava-se a um ponto de divergência ou convergência? Enfim, a divergência implicaria na ortodoxia tendo mais segurança no rigor científico ou seria um risco apostar na convergência que implicaria na heterodoxia?

Estudos clássicos sobre a periferia foram importantíssimos para denunciar a pauperização à qual foi submetida a classe trabalhadora ao longo do crescimento pujante de São Paulo, mas fundou uma maneira parcial de estudar a periferia como lugar estigmatizado da pobreza. Estudos recentes, ao verificarem a heterogeneidade desse espaço urbano, denominam-na de “periferias” por entenderem que não se trata de um espaço homogêneo, mas não retomam como essa heterogeneidade se constituiu.

Dessa forma, por que se enfatiza mais a ausência e pouco a potência no cotidiano desses moradores? Como esses processos que foram cruciais para algumas transformações sociais acabam tendo pouco impacto na continuidade da representação da periferia? Henri Lefebvre traz caminhos para inspirar essas indagações: será que há um campo cego pelo qual não se vê ao certo como se dá o apagamento da potência da periferia? Como alerta Lefebvre (2008, p. 37): “[...] os campos cegos são, ao mesmo tempo, mentais e sociais. Para compreender sua existência, é preciso reportar-se ao poder das ideologias (que iluminam outros campos ou fazem surgir campos fictícios) e, por outro lado, ao poder da linguagem”.

Que ideologia estaria mediando a periferia como lugar da ausência em contraponto ao lugar da potência? Apresentaram-se os fatos sobre a periferia paulistana como anteriormente descrito, mas de onde vem tal representação? Uma das hipóteses desta pesquisa é de que há um campo cego nas ciências sociais sobre a periferia que não permitiu apreender as mudanças ocorridas ao longo do tempo como a instalação de escolas privadas. Nos termos de Lefebvre (2008, p. 36, grifo do autor):

houve o aumento do poder de consumo da classe trabalhadora. Uma ferramenta para compreender esse debate é o artigo de Leal (2014)

³⁵ A primeira incursão foi no Curso oferecido “Introdução à obra de David Harvey” pelo Sesc Pinheiros e Boitempo Editorial em junho de 2015. O curso teve a participação de diversos pesquisadores como Ermínia Maricato, Raquel Rolnik, Mariana Fix e Marcio Pochmann.

A cegueira, o não-ver e o não-saber, implicam uma ideologia. Os campos cegos instalam-se na re-presentação. Há, de início, a *apresentação* dos fatos e dos conjuntos de fatos, o modo de percebê-los e de agrupá-los. Em seguida, há a *re-presentação*, a interpretação dos fatos. Entre esses dois momentos, e em cada um deles, intervêm desconhecimentos, mal-entendidos. O cegante (os conhecimentos que se adotam dogmaticamente) e o cegado (o desconhecido) são complementares na cegueira.

Esse quadro traz à tona a questão: qual a relação do estigma mesmo diante de tanto protagonismo social? Que ideologia está por trás dessa representação? O que é *cegante* e *cegado* nessa representação? Será que o estudo sobre a expansão das escolas privadas pode contribuir para a compreensão da constituição simbólica da Zona Leste na cidade?

Esse processo tem conduzido a uma interrogação basilar para esta pesquisa: “de onde vem o estigma?”. A pista certa de Lefebvre sobre o campo cego leva à representação social e à ideologia, o que conduz ao segundo limite teórico-epistemológico: a questão simbólica. Eis o ponto de convergência com a sociologia de Bourdieu: o poder simbólico. Tal poder tem papel estratégico e crucial nas estruturas de dominação e reconhecer seus mecanismos permite reconhecer como se dá a manutenção das desigualdades e dos privilégios e, no caso desta pesquisa, na esfera dos estigmas.

Para a manutenção do poder do dominador em relação ao dominado faz-se necessário não apenas a força física, mas, sobretudo, a simbólica conforme Bourdieu (2010). Isto implica em uma cumplicidade entre os dois lados para perpetuar a relação em prol de um consenso, de uma integração social que é fruto de uma estruturação realizada por sistemas simbólicos (a religião, a ciência, a língua etc). Por isso, o poder simbólico manifesta-se por um conjunto de crenças que pode ser entendido como a relação que há entre os pares, mediada pela autoridade ou crédito que cada um desses agentes tem dentro do seu campo de atuação. Consoante à elaboração de Bourdieu (2004, p. 24, grifo do autor): “Esta *autoridade* não é outra coisa senão um *crédito* junto a um conjunto de agentes que constituem *relações* tanto mais preciosas quanto maior for o crédito de que eles próprios se beneficiam.”³⁶. O autor ainda completa que “é assim que uma relação social tão próxima na aparência, de uma simples relação entre o capital e o trabalho [...] só poderá manter-se pelo exercício da violência material ou simbólica

³⁶ Ao discorrer sobre a produção da crença no campo de arte, Bourdieu demonstra que o campo é constituído de um sistema de relações objetivas em que há grupos em disputas e enfrentamentos que perpassa a quebra da *doxa* para diminuição de privilégios.

diretamente aplicado à própria pessoa com que se pretende estabelecer um vínculo”. (BOURDIEU, 2004b, p. 202-203)

Os estudos sobre as desigualdades sociais de Bourdieu e os mecanismos de manutenção ou não de privilégios sociais, através de capitais culturais e sociais, só são possíveis de serem compreendidos admitindo uma estrutura. Para esse sistema se manter, ele precisa ter legitimidade para tal através da dominação. Assume-se, pois, que para entender as disputas de legitimação faz-se necessário compreender os mecanismos simbólicos que perpetuam a dominação. Os sistemas simbólicos que perpetuam, por exemplo, a representação da periferia da Zona Leste como lugar da pobreza e ausência beneficia um poder hegemônico. A não representação da periferia leste como lugar de resistência e luta social contribuiu para um consenso social, pois permite a invisibilidade do conflito social e do protagonismo dos dominados nas reivindicações e participação política.

Por isso, nesta tese, assume-se que as duas teorias não são divergentes e sim convergentes. Em outras palavras, são duas faces de uma mesma moeda: a sociedade como um sistema em que há uma estrutura que está sempre em movimento pela luta de classe no seu interior. A teorização do poder simbólico permite revelar uma faceta crucial da dominação.

Ao assumir a convergência, chega-se a outro questionamento teórico: é possível incorporar essas teorias desenvolvidas na Europa, no Brasil, na América Latina? Acredita-se que sim, por causa da mundialização³⁷ e a globalização em que o país foi e está inserido nesse sistema de escala global. Assim, a teorização proposta por esses autores no contexto de sociedade capitalista pode contribuir para os estudos no Brasil que têm um papel nesse sistema mundial.

Ao fazer a atualização ao contexto brasileiro, especificamente sobre a periferia leste de São Paulo, é salutar retomar a construção do estigma a partir dos processos de branqueamento e invenção do Nordeste. Há uma intersecção na questão raça, não tão aparente no segundo processo, mas que se configuraria no ponto cego que precisaria ser introduzido nas análises.

Outro ponto a considerar sobre raça diz respeito à intersecção desse fator nas análises sobre as escolas privadas brasileiras. Estudos recentes sobre as desigualdades do Brasil

³⁷ Grataloup (2012) define a mundialização como um processo que se acentuou a partir das grandes navegações por parte dos europeus, que disseminou um padrão global pelo mundo.

até o ano de 2015 demonstraram alguns avanços de forma geral, especialmente no recorte de gênero, indicando a importância da educação nos resultados devido à universalização do acesso ao ensino básico que aconteceu no final do século XX (ARRETCHE, 2015). Porém, quando o recorte foi racial, verificou-se que este é o fator de permanência mais persistente das desigualdades (LIMA; PRATES, 2015). Os dados apresentados por Menezes Filho e Kirschbaum (2015) dizem que os pretos e pardos estão, na maioria, nas escolas públicas e os brancos estão super-representados nas escolas privadas. Os autores apontam que isso poderia ser um dos fatores que influenciam os resultados sobre os postos de trabalhos: os mais qualificados e de maior renda são dos brancos. A explicação proposta foi que a educação pública é tomada como de pior qualidade resultando nos piores postos, além da existência de discriminação no mercado de trabalho, pontos que necessitam de uma explicação mais fundamentada. Por isso, esse binômio - escola privada e brancos - precisa ser explicitado de forma mais profunda.

1.3 A tese

Os dados apresentados a partir dos mapas geoprocessados demonstraram que havia uma presença da escola privada na periferia leste de São Paulo desde o início do século XX que se acentuou ao longo do tempo e que, por esse motivo, não poderia ser entendida como algo recente do novo milênio, resultado do poder de compra que os grupos populares tiveram depois dos anos Lula. Essa constatação trouxe desafios para buscar uma explicação para esse fenômeno, a qual se desdobrou em várias direções.

A primeira delas dizia respeito ao sentido da “escola privada”. Por que ela já estava presente no início do século XX na periferia de São Paulo? Será que se perguntar sobre o que ela poderia vir a representar naquele período explicaria alguma coisa? O que ela representava socialmente para além da naturalização da “escola de elite”? Qual seria a gênese do sentido da escola privada para os paulistanos? Se ela já estava presente em 1918, o que tinha acontecido anteriormente, no final do século XIX, que explicasse essa presença?

A direção seguinte se dava ao próprio espaço “periferia”, estigmatizado como lugar da pobreza nas Ciências Sociais, mas que recebia escolas privadas, as tais escolas mais elitizadas em seu território durante todo o século XX. Como já mencionado, assumia-se que o estigma era construído por questões simbólicas relacionadas à maioria dos habitantes que lá se instalou: negros e nordestinos.

A última, e não menos importante, consistia em como introduzir a questão racial nessa explicação, pois se defendia que se tratava de um componente chave para a análise dos dados. Concorde-se com a crítica de Oliveira (2013)³⁸ que os estudos urbanos brasileiros não têm utilizado o fator “raça” como categoria analítica central para analisar a segregação urbana e sim explicitados aspectos dessa segregação por esse componente.

Como pensar os estigmas da Zona Leste, voltando para o final do século XIX, data da existência das escolas privadas, sem voltar para a escravidão? Introduzindo a escravidão, como não discorrer sobre a colonização? Não seria um risco fazer tamanha digressão para a análise?

Mais do que um risco, entendeu-se como necessidade, pois a questão racial demandava mais aprofundamento para amarrar essas três direções. Além disso, tais discussões vêm sendo realizadas desde o século XX, como no trabalho do sociólogo Carlos Hasenbalg (2005), que foi importante para demonstrar o racismo estrutural. O autor defendeu que há uma funcionalidade na discriminação por raça que está ligada aos privilégios dos brancos em relação aos não brancos no acesso a bens materiais e simbólicos e à competição na estrutura social pelas melhores posições (HASENBALG; SILVA, 1999; GUIMARÃES, 2006). Como também explica a socióloga Márcia Lima (1999, p. 231):

Componentes decisivos no processo de realização socioeconômica, a educação, o mercado de trabalho e a renda estão marcados pela existência de um critério racial que aloca indivíduos de forma diferenciada em todas as principais etapas de seus ciclos de vida. Para a população preta e parda, por exemplo, isso resulta em desvantagens que se apresentam cumulativamente e são transmitidas de uma geração para outra.

Que critério racial é este? Como se destrincha essa funcionalidade visto que a educação está marcada por esse componente? Se há uma acumulação geracional, então, justifica-se a digressão, pois o estigma da periferia teria como hipótese um estigma anterior, o da raça. Desse ponto de partida, assume-se que essa representação foi

³⁸ Esta é outra maneira de conceber o ponto cego assumido neste trabalho. Conforme Oliveira (2013), geralmente, a segregação é explicada por uma separação espacial pelo fator socioeconômico, caracterizada pela dicotomia centro-periferia. Há um padrão de autosegregação da elite em muitas capitais brasileiras, como Rio de Janeiro e São Paulo, onde os bairros nobres, mais valorizados têm uma alta concentração de pessoas brancas e uma alta representação de negros nos subúrbios, nas periferias, nas favelas e nos morros. Diante desse fato, o autor questiona o porquê da ausência da categoria raça nos modelos analíticos da cidade. Uma de suas respostas diz respeito à naturalização das desigualdades raciais por conta da não oficialidade da segregação racial brasileira.

construída por um lado material e um lado simbólico. Tal assunção traz outro desafio teórico: os referenciais para discutir o lado material e simbólico de forma relacional.

Defende-se, pois, a tese de que a escola privada esteve presente durante todo o processo de configuração do espaço denominado “periferia” no século XX, porque ela representava o capital cultural institucionalizado – objetivo – e o capital social – simbólico – do tipo de instituição que oferecia a educação que permitia acessar os melhores postos sociais para algumas frações de classe que almejavam ser elite. Assim, sustenta-se que essa concepção cristalizada da atualidade – a escola privada como a melhor escola para mobilidade social – tem sua gênese relacionada à formação do Brasil como nação.

Existe um ponto nevralgico, nesse contexto, que foi muito bem tocado pelo sociólogo peruano Anibal Quijano (2005) que constitui a colonialidade de poder. As teorias de Marx, Lefebvre ou Bourdieu não tinham como analisar as relações sociais e suas implicações no contexto capitalista da América Latina de forma privilegiada como fez Quijano ao conceber suas análises a partir dessa localidade. Como consequência, um erro das Ciências Sociais brasileiras tem sido desconsiderar o fator racial de forma adequada nas explicações da configuração da nossa sociedade. Parte desse ponto nevralgico é o componente racial. Longe de ser uma pauta identitária como alguns teóricos alardeiam, a questão racial foi estruturante nas relações capitalistas na entrada da modernidade, e as consequências estão presentes até hoje na contemporaneidade, como bem demonstrou Hasenbalg (2005). Descartá-la ou minimizá-la tem permitido uma apreensão parcial da estrutura social brasileira e revela uma falha na atualização de teorias europeias no contexto brasileiro, constituindo parte do campo cego.

Neste momento, chegou-se ao principal ponto de inflexão teórica desta tese, que levou ao subtítulo do trabalho: “As escolas privadas da periferia: uma análise desde a colonialidade do poder à brasileira”. Buscou-se realizar uma análise que buscasse criar um quadro teórico, levando em consideração as problematizações levantadas anteriormente. Percebeu-se que esta postura teórica permitiria articular a relação entre material e simbólico. Para tanto, fez-se necessária uma digressão histórica a ponto de se dedicar um capítulo para detalhar o percurso e promover tal explicação teórica.

O primeiro capítulo, *Sentidos da escola privada desde a colonialidade do poder à brasileira*, apresenta a sistematização inicial da teorização que sustenta a análise realizada ao longo da tese. O capítulo apresenta o conceito da colonialidade do poder, porém à brasileira, para analisar a questão racial com o objetivo de compreender o papel

da educação como mecanismo de poder para manutenção das vantagens e desvantagens acumulativas. Pretende-se defender também que há uma base simbólica, na qual a educação faz parte, como mecanismo crucial na compreensão do sentido da escola privada.

A seguir, o capítulo *Razões para o surgimento das escolas privadas na Zona Leste (1900-1964)* apresenta os primeiros dados da expansão das escolas privadas. Essa expansão é analisada a partir do crescimento populacional e territorial da ZL devido a dois fenômenos: a imigração estrangeira e a migração interna. Tanto uma quanto a outra resultaram de políticas estatais que influenciaram a ocupação do lado leste. A chegada de estrangeiros até os anos de 1930 e dos nacionais depois dessa década ampliou a demanda por educação tanto privada quanto pública. Por isso, somente nesse capítulo será discutida brevemente a ampliação da rede pública por causa da imigração interna e sua relação com a dicotomia periferia-escola pública que se instaura na década de 1950. O recorte desse período será o Golpe Militar de 1964 por se tratar da maior intervenção coerciva da era republicana, trazendo novas concepções para a educação brasileira.

O terceiro capítulo traz as divisões temporais para as análises da expansão da rede privada que serão realizadas pelos marcos históricos: a ditadura, a abertura democrática, o neoliberalismo, terminando no novo milênio. Essa escolha justifica-se porque os deslocamentos populacionais em São Paulo continuaram a ser definidos pela migração interna até o final do século XX e não necessariamente por outra fase migratória. Outro motivo é que a consolidação populacional refletiu em novas conjunturas e estratégias educacionais estatais que influenciaram a expansão privada, no contexto neoliberal no final do século. Por fim, a tese termina com a conclusão.

Mapa 1: Prefeituras Regionais, Distritos e Zona Leste de São Paulo³⁹.

Fonte: Infocidade - Regiões, Subprefeituras e Distritos. Disponível em: <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/mapas/3_regioes_subprefeituras_e_distritos_2014_10338.pdf> Acesso em: 27 de ago. 2016. Tratado por Alessandra Dantas.

³⁹ Em 2017, a gestão que assumiu a Prefeitura de São Paulo mudou o nome das subprefeituras. Assim, no mapa a divisão em subprefeituras representa as prefeituras regionais.

2. Sentidos da escola privada no Brasil desde a colonialidade do poder à brasileira

À medida que a periferia leste de São Paulo se formava, desde o início do século XX, as escolas privadas confessionais estavam sendo instaladas desde as primeiras décadas, conforme será demonstrado no próximo capítulo. Sabe-se, pois, que foram as confessionais – católicas - que primeiro fundaram seus estabelecimentos ao leste da capital. Como apontado no capítulo anterior, afirma-se que essa presença se deu porque a escola privada forneceria os capitais necessários para frações de classes que almejavam os privilégios da elite. Essa articulação estaria, assim, imbricada nas relações de poder na sociedade, cujo sentido foi sendo aprofundado ao longo da formação do Brasil como nação.

Inúmeros teóricos, tradicionalmente, têm discutido o vínculo da Igreja Católica à educação formal brasileira desde a Colônia sob diversos vieses, como por exemplo, na educação das elites coloniais; em sua influência na legislação educacional; no recebimento de recursos públicos para uma instituição privada; assim como o debate clássico sobre laicidade que o tema propõe (GOMES, 1988; RIBEIRO, 2003; HILSDORF, 2005; ROMANELLI, 2006; CURY, 2008; OLIVEIRA, 2009; LOPES, FARIA FILHO & VEIGA, 2011; CUNHA, 2017; VALENTE, 2015).

Um Estado confessional no Brasil, consoante o historiador Francisco José Silva Gomes (1998), já era impraticável no Império porque o Estado se laicizava resultando na secularização da sociedade. A Proclamação da República veio a confirmar a separação entre a Igreja e o Estado através da nova Constituição de 1891. Apesar dessa separação no campo jurídico-político, na parte prática, a Igreja Católica tinha um papel moral na sociedade, contribuindo para a integração social e intelectual. Em suas palavras, “O Estado e a Igreja, aliados, desejavam obter o que sempre a cristandade realizara no Brasil: o consenso social e religioso, a unidade territorial, a busca de homogeneização de padrões de comportamentos da população” (GOMES, 1998, p. 321). Assim, o tema da laicidade no Brasil⁴⁰, por exemplo, não estaria ligada apenas à discussão da presença ou não da Igreja na educação, mas a outro viés sutil cuja característica se articula às esferas de poder. Isto explica sua influência contínua mesmo depois da separação entre Igreja e Estado no

⁴⁰ Como na discussão de Valente (2018) que questiona a utilização de parâmetros sobre laicidade a partir do modelo francês visto que a religiosidade dos professores brasileiros é de outra ordem, se comparado aos europeus.

Império, propagada na República, resultando em suas pautas sempre presentes nas Constituições ao longo do tempo, assim como nos conteúdos curriculares.

Este capítulo procura aprofundar ainda mais essa relação, reconhecendo o papel moral da Igreja Católica como criadora de consenso social a fim de contribuir para a homogeneização da população, mas não apenas na parte litúrgica, mas também na construção do tipo de educação formal em prol de uma estrutura de poder. Em outras palavras, na constituição de uma matriz educacional de base moral que influenciou a concepção do que se ensina ou não na escola brasileira e o público destinado a ela, relação chave para discutir os sentidos da escola privada brasileira até o final do século XIX.

Por isso, defende-se compreender o papel desse prestígio concatenado ao conceito de colonialidade do poder do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), no contexto brasileiro. Viabilizar este caminho de interpretação é uma proposta de correlacionar uma dimensão do objeto desta tese – escola privada - ao racismo estrutural, assumindo-o como um ponto cego nas análises sociais, a fim de explicitar os mecanismos que compõem a sua funcionalidade social. Nesse intuito, assume-se o poder explicativo dessa elaboração para compreender o porquê da separação entre brancos e negros pelas dependências administrativas públicas e privadas, como se apontou na introdução.

Na verdade, pergunta-se: “quais seriam os sentidos da escola privada nessa conjuntura?”. Trata-se de “sentidos” no plural, pois parte-se do pressuposto de que não é possível desenvolver um sentido único, pronto e acabado. Outro motivo é que se admite a possibilidade de se ter camadas de sentidos, isto é, entendimentos mais ou menos evidentes do objeto. Por exemplo, a sentença “escola privada no Brasil refere-se a escolas de elite” é posta há algum tempo, consistindo em uma primeira camada de sentido naturalizada. Esta é uma verdade apreendida empiricamente como também por estudos consagrados sobre o tema.

Mas será possível aprofundar o que se significa “escolas de elite” em uma camada mais profunda, tanto ultrapassando o senso comum quanto trazendo mais análises teóricas para além do já formulado na academia? Na tentativa de responder a essa pergunta, este capítulo tem por objetivo explicitar uma proposta de sentidos possíveis da escola privada a partir de sua gênese, associando ao contexto histórico até a era imperial, época da abolição da escravatura, final do século XIX. Esta proposta de digressão também será importante para as discussões futuras dos próximos capítulos, pois contribuirá na discussão da periferia leste de São Paulo. Isto porque sua formação está relacionada ao crescimento de São Paulo, na transição desse século para o século XX. Por exemplo, o

aumento populacional nas franjas da cidade está associado aos migrantes brasileiros, nordestinos de maioria negra, que foram afetados pelo contexto histórico colonial e imperial.

Primeiramente, faz-se necessário elucidar o que seria colonialidade do poder na América Latina segundo propôs Quijano. Depois, será feita associação do conceito ao cenário brasileiro para, em seguida, discutir o papel estratégico da educação formal nessa engrenagem social como uma proposta de sentido dessa escola que era predominante realizada pela iniciativa privada.

2.1 A colonialidade do poder na América Latina

A colonialidade do poder seria o alicerce da expansão capitalista a partir do século XVI que viabilizou a colonização de povos para o além-mar da Europa. Ela pode ser entendida como um padrão de poder liderado pelos europeus associado à formação da América Latina na sua colonização na modernidade, no contexto do estabelecimento do capitalismo mundial. De forma geral, tal padrão de dominação sustentou-se em dois eixos: a criação de novas identidades (primeiro eixo) para legitimar a divisão do trabalho (segundo eixo); segundo a concepção de mundo europeia, o eurocentrismo.

A legitimação desse padrão de poder teve como primeiro eixo a “criação” de novas identidades como *negros*, *indígenas*, *mestiços*, as quais até então não eram assim conhecidas. Elas foram cunhadas como o “outro não civilizado”, em contrapartida do *branco* europeu, uma nova identidade que se constituía como a “referência do outro”, entendido como “o civilizado”. A raça como categoria mental da modernidade foi construída no colonialismo para naturalizar a dominação de um povo sobre o outro. Até aquele período histórico de formação da América, não havia registros de raça concebidos dessa maneira. Tal contexto de conquista estabeleceu referências biológicas para legitimar as relações de dominação – inferioridade/superioridade – pela identidade. Consequentemente, foi se estabelecendo novas hierarquias e posições sociais baseadas na raça para legitimar a dominação de um povo sobre o outro.

A hierarquia racial conhecida na atualidade é uma consequência do padrão eurocêntrico de poder, sedimentada na colonização e construção da América Latina como hoje é entendida, constituindo a experiência básica de dominação colonial, que se estabeleceu como padrão para o mundo posteriormente. A ideia mental de raça é um elemento da colonialidade, que distinguia conquistadores de conquistados, no novo

padrão de poder hegemônico. Quando Quijano fala sobre sistema-mundo, busca na modernidade a gênese do capitalismo globalizado da contemporaneidade e a divisão de trabalho que se estabelece a partir de então. É importante destacar que o autor menciona que o novo padrão estabelecido naquele estágio – o racial – se sobrepôs à dominação por gênero que já se impunha como um modelo em que as mulheres estavam em desvantagem, compreendendo que esse tipo de dominação é anterior e ainda mais sedimentado.

O segundo eixo refere-se ao controle e à exploração do trabalho e dos recursos das colônias, assim como o controle da “produção-apropriação-distribuição dos produtos” subordinados ao capital e a um mercado mundial. As relações estabelecidas tinham como objetivo a produção para um mercado mundial. Foi naquela fase que se estabeleceu, pela primeira vez, um padrão global que caracteriza o capitalismo mundial, outorgando à Europa o centro desse capitalismo. A crença de inferioridade racial dos nativos, e mais tarde dos africanos escravizados, foi naturalizando a percepção dos brancos de que o salário era um privilégio deles. Realizou-se a associação de que o trabalho não pago ou servil correspondia a essas novas identidades. A expropriação das terras dos nativos e a apropriação dos produtos das colônias também se justificavam por esse motivo. Em síntese, trata-se da instrumentalização do fator “raça” como legitimador das relações de dominação.

Sem deixar de destacar a heterogeneidade histórico-estrutural existente dentre os diferentes contextos da América Latina, Quijano aponta para a relação entre três elementos: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo. Este último compreendido como uma perspectiva de conhecimento, a saber, um tipo de racionalidade, sistematicamente elaborada pela Europa ocidental desde o século XVII, que foi constituído pela secularização do pensamento burguês europeu associado ao estabelecimento do novo padrão do poder capitalista que se iniciou na América, tornando-se mundialmente hegemônica. Tal racionalidade tida como padrão sobrepõe-se a todas as outras perspectivas de conhecimento, sendo um instrumento de colonização dos saberes de outros povos. Trata-se ainda do imaginário de que o conhecimento construído e elaborado na Europa era o mais avançado, civilizado e central na escala mundial. Nessa concepção hierárquica, abaixo estaria o Oriente, que se constituiu como o “Outro”, menos avançado que o europeu⁴¹, mas inferior ao sul global, constituído pelas colônias e o

⁴¹ Isso é parte do que concebeu Said (2007) sobre o “orientalismo”, ou a criação do Oriente pelos europeus.

continente africano. Como dito de antemão, essa crença de inferioridade racial dos nativos, e mais tarde dos africanos escravizados, foi naturalizando a crença de que a expropriação dos recursos e das terras da América era legítima, pois se tratava de um povo superior (europeu) dominando um povo inferior (indígenas).

O eurocentrismo também forjou uma nova concepção histórica de tempo, pois solidificou a crença do mito da perspectiva evolucionista eurocêntrica, isto é, as populações estão em um curso civilizatório que culminaria na Europa. Assim, os povos “primitivos” estariam em uma etapa anterior cujo fim será a modernidade com a racionalidade dos europeus. Estabeleceu-se, assim, uma nova subjetividade entre as populações cuja matriz hegemônica foi construída pelos dominadores. Houve uma homogeneização do colonizado como, por exemplo, povos indígenas de culturas sofisticadas como os Astecas, Maias, Incas tornaram-se apenas “índios”. De maneira análoga, povos africanos como Iorubás, Zulus, Congos foram cunhados de “negros”, despojando tais populações de suas identidades particulares e históricas, caracterizando-as de inferiores e destituindo-as também da produção cultural da humanidade, cuja representatividade se daria pela produção europeia.

O entendimento desse padrão de poder hegemônico permite compreender as hierarquias sociais que foram se construindo ao longo da história, que podem ser representadas por camadas de prestígio, não apenas locais, mas interligadas mundialmente. Por exemplo, nessa metáfora das camadas, uma proposta do nível da hierarquia ocorreria nesta ordem: o homem branco europeu, a mulher branca europeia, “o outro” do Oriente, “a outra” do Oriente, o homem branco da colônia, a mulher branca da colônia, os homens escravizados negros e indígenas, as mulheres escravizadas negras e indígenas⁴².

Cada país da América Latina teve sua trajetória em constituir-se como nação após sua colonização⁴³. Dominados pela racionalidade hegemônica europeia, tinha-se como modelo o Estado-nação, ao qual se destinava o controle da autoridade, de seus recursos e seus produtos. Conforme explica Quijano (2005, p. 14):

⁴² Camadas que podem ser entendidas por meio do conceito de interseccionalidade, formulado por Chenshaw (1991), que indica a sobreposição de discriminação como as de gênero e raça.

⁴³ Quijano (2005) distingue pelo menos quatro. A primeira trajetória seria de países como México, Bolívia e Haiti que tiveram um limitado processo de descolonização e democratização. Em seguida, os países de Cone Sul (Chile, Uruguai e Argentina) que mataram a população nativa, constituindo maioria branca, e passaram por um processo de homogeneização colonial. A terceira trajetória seria de países como Peru, Equador, ainda México e Bolívia, na tentativa frustrada de promover o genocídio cultural pela homogeneização cultural dos indígenas. Por fim, o Brasil, que se encaixaria nos países em que há a crença de ideologia entendida como uma “democracia racial”.

Um Estado-nação é uma espécie de sociedade individualizada entre as demais. Por isso, entre seus membros pode ser sentida como identidade. Porém, toda sociedade é uma estrutura de poder. É o poder aquilo que articula formas de existência social dispersas e diversas numa totalidade única, uma sociedade. Toda estrutura de poder é sempre, parcial ou totalmente, a imposição de alguns, frequentemente certo grupo, sobre os demais. Consequentemente, todo Estado-nação possível é uma estrutura de poder, do mesmo modo que é produto do poder. Em outros termos, do modo como foram configuradas as disputas pelo controle do trabalho, seus recursos e produtos; do sexo, seus recursos e produtos; da autoridade e de sua violência específica; da intersubjetividade e do conhecimento.

Diferentemente dos países do Cone Sul (Uruguai, Chile e Argentina), que promoveram o genocídio dos povos conquistados, o Brasil constitui o “impossível moderno Estado-nação” na concepção de Quijano. Isto porque ao se estabelecer como nação, não incorporou na participação política e decisória a maioria da população negra e indígena, destituindo-a da cidadania. O “impossível” refere-se ao fato de que não se pode ter o Estado-nação moderno sem processos democráticos e a exclusão dessa população obriga a nação a ser autoritária para manter as posições de privilégio da minoria dominante. Consoante à afirmação de Quijano (2005, p. 17):

As respectivas sociedades, baseadas na dominação colonial de índios, negros e mestiços, não poderiam tampouco ser consideradas nacionais, e muito menos democráticas. Isto coloca uma situação aparentemente paradoxal: Estados independentes e sociedades coloniais.

Isto se completa com a explicação a seguir:

Os senhores brancos latino-americanos, donos do poder político e de servos e de escravos, não tinham interesses comuns, e sim exatamente antagônicos aos desses trabalhadores, que eram a avassaladora maioria da população dos novos Estados. E enquanto na Europa e nos Estados Unidos a burguesia branca expandia a relação social chamada capital como eixo de articulação da economia e da sociedade, os senhores latino-americanos não podiam acumular seus muitos benefícios comerciais comprando força de trabalho assalariada, precisamente porque isso ia contra a reprodução de sua condição de senhores. E destinavam esses benefícios comerciais ao consumo ostentoso das mercadorias produzidas, sobretudo, na Europa. (QUIJANO, 2005, p. 18)

Não é por acaso que o Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão, pois estava em jogo a perda da posição de privilégio social dos senhores brancos, o qual

assentava sob o trabalho compulsório e escravo. Os lucros provenientes dessa condição eram revertidos para o consumo próprio dessa elite. Tal conjuntura social precisava ser mantida por uma estrutura de poder, blindando a participação política e democrática da maioria da população que estava excluída do processo desde sempre. Desse modo, a elaboração da colonialidade do poder de Quijano contribui para o entendimento dos mecanismos possíveis para sua efetivação no contexto nacional. Por isso, faz-se necessário analisá-la conforme as idiossincrasias do Brasil.

2.2 Colonialidade do poder à brasileira

Para propor a colonialidade do poder à brasileira é preciso relacionar os dois eixos pelos quais o padrão de poder se estabeleceu na América Latina: de um lado, a criação de identidades racializadas que contribuiu para concretizar o novo padrão de exploração; por outro, novos tipos de controle do trabalho e dos recursos materiais das colônias em escala mundial. É salutar ter em vista que se trata da configuração de um novo padrão de um mercado mundial cujo centro é a Europa ocidental, estabelecendo uma nova intersubjetividade baseada na racionalidade de concepção eurocêntrica como a régua de aferição do que é moderno em detrimento do que é primitivo.

A constituição de um mercado mundial no século XVI pelos navegantes portugueses e espanhóis passou pela experiência de encontrar o Oriente (a Índia) pelo caminho inverso, o que permitiu a chegada dos europeus à América. Por causa da concepção eurocêntrica de mundo, esse evento foi, durante muito tempo, naturalizado como a “descoberta do Brasil”. Denominá-lo assim implica diminuir os povos nativos, pois o referencial para explicar o fenômeno se deu a partir dos europeus que “descobriram” um lugar onde centenas de etnias já habitavam. Associada à descoberta, a mesma matriz referencial fazia justificar a necessidade de conquistar e cristianizar os “primitivos” quando, na verdade, o que estava em jogo era a formação de um mercado mundial. O saque de terras, a escravização de indígenas, o subjugar das culturas e de diferentes povos locais, o extermínio de pessoas, dentre outras violências se justificavam pela visão eurocêntrica de raça superior que pode expropriar a terra de indivíduos de raça inferior.

Naquele novo mercado mundial que se constituía, era necessário o trabalho dos nativos para a extração dos bens locais que seriam levados para a Europa. Mais tarde, o trabalho escravo de negros tornou-se mais produtivo do que dos indígenas, uma vez que

não foi possível “domesticá-los” para o trabalho necessário que era requerido pelos europeus. Naquela ocasião, não interessava aos portugueses o padrão de sociedade proposto pelos nativos, muito menos o tipo de conhecimento acumulado por aqueles povos que conheciam muito bem a localidade que os invasores aportaram. Como conhecedores de suas terras, tiveram mais facilidade de escapar da tentativa de domínio dos portugueses, pois não havia sentido para eles se submeterem a um ritmo de trabalho que só interessava aos colonizadores. Resistência também realizada, mais tarde, pelos africanos.

É preciso reafirmar que a nova forma de trabalho que os portugueses requeriam dos nativos estava associada ao estabelecimento de mercadorias para um mercado mundial que se constituía baseado no capital e, portanto, no estabelecimento do capitalismo mundial⁴⁴. Como eles não se submeteram a esse padrão de trabalho foi lhes dado a pecha de “vagabundos”, “não disciplinados”, dentre outros discursos hegemônicos do senso comum sobre o indígena. Isto trazia um grande problema aos colonizadores, conforme descreveu Pero de Magalhães Gandavo um cronista e historiador português do século XVI:

Os moradores desta costa do Brasil todos têm terras de sesmarias dadas e repartidas pelos capitães da terra, e a primeira coisa que pretendem alcançar são escravos [...] porque sem eles não se podem sustentar na terra: e uma das coisas por que o Brasil *não floresce muito mais* é pelos escravos que se alevantarão e fugirão para suas terras e fogem cada dia: e se estes índios não foram tão fugitivos e mudáveis, não tivera comparação a riqueza do Brasil. (*apud* CHAUI, 2010, p. 65, grifo nosso)

O que estava posto em ação era um novo padrão de trabalho eurocêntrico. Primeiramente, vê-se a expropriação da terra dos nativos que foi entregue aos portugueses pelas sesmarias. Usurparam para si o controle da terra e dos recursos produzidos por ela e precisavam controlar os trabalhadores, assim como a força de seu trabalho, para que eles pudessem produzir os produtos que o colonizador esperava. Naquele ínterim, havia o problema da não submissão dos indígenas que inviabilizava o sucesso total da

⁴⁴ Nas palavras do Quijano (2005, p. 228): “Na medida em que aquela estrutura de controle do trabalho, de recursos e de produtos consistia na articulação conjunta de todas as respectivas formas historicamente conhecidas, estabelecia-se, pela primeira vez na história conhecida, um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. E enquanto se constituía em torno de e em função do capital, seu caráter de conjunto também se estabelecia com característica capitalista. Desse modo, estabelecia-se uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial.”.

empreitada, fazendo com que o colonizador culpasse os nativos pela limitação do florescimento da colônia. Os nativos não se sentiam obrigados a se submeter, visto que tinham sua própria concepção de modo de subsistência e do tipo de trabalho que lhes era conveniente, segundo as concepções sociais das diferentes etnias. A forma de extrativismo requerida pelos portugueses era contrária à maneira como os nativos se relacionavam com a natureza e seus recursos.

A questão da modernidade para Quijano não se pauta por uma racionalidade, como defendido pelos europeus, a partir da qual o “outro não civilizado” culminaria em um padrão societário do “civilizado”. Para ele, a característica da modernidade se dá pelo seguinte fator: o estabelecimento, pela primeira vez na história, de um padrão de poder globalizado que criou paradigmas de instituições em escala mundial para o controle da vida social. Conforme explica o autor: “Por isso as instituições hegemônicas de cada âmbito de existência social, são universais para a população do mundo como modelos intersubjetivos. Assim, o Estado-nação, a família burguesa, a empresa, a racionalidade eurocêntrica.” (QUIJANO, 2005, p. 8). É esse novo padrão que começa a ser estabelecido na colonização brasileira em detrimento das comunidades e organizações sociais pré-existentes. Com o intuito de compreender essas instituições no Brasil, antes mesmo da constituição do Estado-nação, é preciso associar a elas outra instituição basilar: a Igreja Católica, por se tratar de uma especificidade brasileira.

Para tratar da hierarquização racial à brasileira, será utilizada como base parte da construção teórica sobre o tema do sociólogo e historiador piauiense Clovis Moura⁴⁵. Como discutido na introdução, assume-se que há um ponto cego caracterizado pelo fator racial, fato este denunciado e esquematizado pela obra desse autor. A crítica de Moura (1988) sobre as análises sociais brasileiras a respeito do fator racial aponta para a questão de elas não considerarem a luta dos negros contra o aparelho de Estado. Não havia a harmonia preconizada por Gilberto Freyre, por exemplo, um dos precursores da democracia racial, que será discutida mais à frente. Existia sim, um aparelho estatal fechado, portanto não democrático, que tinha a seu favor todo o peso da ordenação militar e jurídica contra qualquer resistência. Foi um Estado forjado na esfera política, jurídica e militar com o objetivo de reprimir a luta dos negros contra o sistema dado, não permitindo

⁴⁵ Na perspectiva de Octávio Ianni (2004), Clovis Moura é considerado um dos pioneiros que tratou a questão social do negro e suas rebeliões de um ponto de vista diferente da história consolidada; em outras palavras, constitui um autor que faz uma análise tensional do mito da democracia racial.

sua mobilidade social. Esse fator, que é subestimado pela grande parte de historiadores e sociólogos, tomou o negro como um “objeto de estudo” e não sujeito dinâmico de conflito na estrutura social. Ao não se fazer a articulação entre essa estrutura e a problemática racial do negro, não se explicam as diversas barreiras estruturais, ainda presentes na atualidade, em diversas áreas (educação, posto de trabalho, diferença salarial, além da discriminação velada ou não). Esta é uma postura metodológica branca, provenientes de uma *epistème* que toma o objeto de forma inferiorizada, pois em sua essência acredita na sua superioridade analítica diante do objeto. O autor deixa claro que não é uma “sociologia negra” e sim “a sociologia do negro” pela qual se permita colocá-lo “[...] como membro de uma etnia explorada, discriminada e desclassificada pelos segmentos dominantes e a partir dessa posição inicial passam a estudá-lo e compreendê-lo.” (MOURA, 1988, p. 11).

Outro autor que tem forte influência no pensamento sobre o período colonial e a relação entre negros e brancos é o cientista social pernambucano Gilberto Freyre. Ele pode ser entendido como Octávio Ianni (2004, p. 13) discorreu: o precursor da “ideologia das elites dominantes no Brasil” e que toma a “questão racial” junto da ideia de escravidão branda e da “ideia de índole pacífica do povo brasileiro”. Freyre repercutiu a ideia da democracia racial oriunda da relação casa-grande e senzala, a partir da qual defendeu que havia certa harmonia na relação dessas duas classes sociais, demonstrada pela miscigenação, por exemplo.

Vê-se, pois, a necessidade do cotejamento entre esses dois autores de linhas interpretativas antagônicas, Gilberto Freyre e Clovis Moura⁴⁶, relendo-os sob a perspectiva da colonialidade do poder para compreender como o modelo eurocêntrico das instituições de controle social foi sendo estabelecido em solo brasileiro. Não será uma proposta exaustiva, que tal cotejamento prescinde⁴⁷, devido ao limite da tese e da fuga do escopo do objeto principal. Porém, essa iniciativa é necessária para dar suporte ao entendimento da colonialidade de poder à brasileira, fato basilar para buscar os sentidos

⁴⁶ Gilberto Freyre e Clovis Moura estão em posições interpretativas diferentes. Ianni (2004) comenta uma experiência pessoal em que ouviu Freyre dizer sentir-se saudosos da escravatura do ponto de vista de menino branco cuidado por empregados negros e como esta foi uma experiência afetiva para ele. Sua construção teórica de uma escravidão branda que resultou em uma democracia racial foi sendo desconstruída somente no século XX, depois de estudos patrocinados pela Unesco. Dos novos autores que pesquisaram o período com uma nova perspectiva, Ianni indica Clovis Moura como um dos pioneiros.

⁴⁷ Essa proposta necessita de mais pesquisas e aprofundamentos, no entanto, não deixa de ser um caminho sério de entendimento a partir da síntese do que já é possível acessar de conhecimento acumulado.

da escola privada no Brasil, na tentativa de fugir do campo cego da ausência da questão racial.

2.2.1 A empresa capitalista e a família aristocrática do Brasil

Na instituição do novo modelo societário, Gilberto Freyre (2004) traz algumas pistas sobre a empresa capitalista que se formava no Brasil a partir das famílias católicas. Por causa da experiência do português com o clima tropical na Índia e na África, o sucesso da empreitada portuguesa, para o autor, se deu pela adaptabilidade desses europeus em terras tropicais, não constituindo apenas a extração (mineral, vegetal ou animal), como aconteceu em outros domínios europeus, mas sim de produção de riqueza local através da agricultura, baseada no trabalho escravo. A iniciativa das grandes plantações foi promovida por interesses particulares de proprietários que ganharam terras do Estado português, fazendo com que os colonizadores se mudassem de seu país de origem e se estabelecessem nos trópicos, proporcionando o alargamento da expansão territorial do Brasil.

A condição para adquirir as sesmarias era a de que fosse cristão e que professasse a fé católica. No campo religioso europeu, havia as disputas internas entre os reformadores holandeses, os calvinistas franceses e os protestantes ingleses, sendo o herege (o não católico) o grande perigo político da Coroa Portuguesa. Como conclui Freyre (2004, p. 91-92): “Daí ser tão difícil, na verdade, separar o brasileiro do católico: o catolicismo foi realmente o cimento da nossa unidade.”.

A família colonial, de base católica, tinha dentre suas funções sociais a autoridade política que a disputava com o clericalismo da própria Igreja exercido pelos jesuítas. Enquanto estes desejavam domesticar os nativos para constituir uma “colônia cristã”, aquela deseja domesticá-los para trabalhar em suas hortas e roçados. Fato que não logrou êxito, tornando-se fundamental para o entendimento econômico da época o sequestro de diversos povos africanos para o trabalho manual na colônia das Américas para o cultivo de cana-de-açúcar.

Recorrendo ainda a Freyre, o cultivo do açúcar pelo trabalho escravo estendeu-se de São Vicente ao Maranhão passando por Pernambuco e Bahia. Os que acumularam mais capital puderam sustentar o custo do plantio e a industrialização do açúcar fazendo com que os outros fossem obrigados a buscar outros tipos de atividades, como a criação

de gados ou a busca pelos sertões de africanos fugidos, pois estes se constituíam em um capital vivo, devido ao fato de que parte da riqueza de alguém consistia no número de escravizados que possuía, caracterizando a mercantilização de seres humanos. Assim, foi se constituindo a sociedade aristocrata e escravocrata da época, consoante Freyre (2004). Até o século XVII, esta era a predominância econômica da coroa que foi fortemente abalada pela descoberta de minas e do plantio do café, que também tiveram como base o trabalho escravo.

Em outra ocasião, Freyre (2008) descreve que a grande fazenda brasileira era um mundo fechado, que pouco se abria ao que estava acontecendo ao exterior. Ela subsistia sustentada pelo trabalho escravo. Sua estrutura social tinha no topo o proprietário e sua família, depois funcionários de coerção como feitores e superintendentes, um capelão (as mais abastadas), os funcionários livres e pobres como vaqueiros e pastores, por fim, numerosos escravos. Freyre considera que esses engenhos de açúcar eram verdadeiros feudos em que o proprietário tinha o poder absoluto diante de toda essa estrutura social. Os escravos domésticos no final da jornada de trabalho pediam a benção ao “seu senhor” e à “sua senhora”, caracterizando o patriarcalismo brasileiro no qual conviviam em “expressão de simpatia” cristã nos engenhos brasileiros. Os senhores supervisionavam de perto o trabalho e o protegia dos males, e só quando era necessário se valiam do tronco e da máscara de flandres para imputar castigos. O sistema patriarcal empregado na escravidão permitiu a miscigenação, proporcionando a integração entre o homem europeu e as mulheres indígenas e negras. Para esse autor, a mistura entre as raças viabilizou a ascensão social dos mestiços, “a ser razão de especial orgulho de brasileiros que se ufanam de ser do Brasil há quatro séculos” (FREYRE, 1971, p. 182).

Percebe-se dessa leitura como foram se constituindo as frações de classes entre os brancos. Nem todos que chegaram conseguiam as sesmarias, processo que demandava capital social e político. O benefício de homem branco e livre permitia, mesmo para os mais pobres, outras ocupações da empresa capitalista como pecuária, a indústria de engenho, o comércio; isto não era concebível para um negro fugido, que restava apenas a clandestinidade. Estes também constituíam outro tipo de fração de classe vivendo na marginalidade social, decorrente da resistência ao escravismo.

É possível extrair, assim, os aspectos da divisão racial do trabalho. O trabalho produtivo estava nos braços dos escravizados enquanto a elite – entendida como a família aristocrata – vivia no ócio, usufruindo da riqueza produzida em suas terras, além de exercer o poder local, percebido como maior do que o exercido pelo Estado Português,

na concepção de Freyre. Para sua sobrevivência cotidiana, a família precisava do trabalho doméstico exercido pelos negros na casa-grande. Havia também uma classe intermediária composta pelos portugueses menos abastados que se ocupavam da administração dessas fazendas, além do comércio local e da indústria rudimentar que existia naquela altura.

Tal fato é corroborado por Clovis Moura (1992, p. 20-21), que foi categórico em afirmar que o trabalho produtivo era realizado pelos escravizados: “Neste mundo economicamente fechado, durante o Brasil Colônia somente quem trabalhava era o negro escravo. O fausto dessa economia [...] tinha como único suporte o trabalho da escravidão”. Havia também oportunidades no comércio para os brancos, mas a busca era por conseguir terras para as atividades agrícolas que seriam realizadas por negros. Fato confirmado por Freyre (1971, p. 3) que afirmou que a aristocracia vivia no ócio, mas que existia outros tipos de trabalhos inferiores como:

O comércio, a indústria e qualquer outra forma de trabalho manual, não eram tão altamente considerados, e, desde os primórdios do período colonial, os brasileiros de alguns recursos deixaram a administração dos negócios nas mãos dos portugueses de origem humilde ou na de outros europeus, ficando o trabalho manual para os negros escravos ou os mulatos livres.

A relação do primeiro eixo das identidades raciais com o segundo eixo da divisão do trabalho na colonialidade do poder à brasileira pode ser assim compreendida: o trabalho produtivo escravo, portanto, não pago, era realizado pelos não brancos; o trabalho assalariado das atividades intermediárias e o ócio para os proprietários de terra eram privilégio dos brancos.

Essa conjuntura social causava muita tensão para sua manutenção. Eram necessários mecanismos coercivos que dessem suporte para sua conservação. Tais instrumentos não eram apenas físicos, mas também simbólicos. No caso brasileiro, houve uma base moral-religiosa que contribuía para a legitimação da hierarquização racial. É nessa posição que a Igreja Católica se relaciona com a empresa capitalista e a família aristocrática para juntos formarem a base moral-religiosa.

2.2.2 A base moral-religiosa

Um fundamento da colonialidade do poder à brasileira foi a base moral-religiosa. De forma objetiva, um dos critérios para ser proprietário de terras era ser católico, fato que legitimava a expropriação dos nativos. Dessa forma, a apropriação de terras por parte

das famílias e descendentes dos brancos portugueses se dava por esse parâmetro, enquanto os indígenas eram espoliados, ou até exterminados naquele contato, além dos negros mercantilizados, que eram contabilizados como capital para seus proprietários.

De maneira simbólica, a condição de cidadãos católicos, portanto, não hereges, dotava o indivíduo de prerrogativas morais para merecer tal concessão, tanto das terras quanto das pessoas. Paralelamente, isto também representava a “evangelização” dos povos primitivos, dando a legitimação simbólica da expropriação e escravização. Os negros que chegaram para o trabalho eram rebaixados à categoria de mercadoria, assim como já o eram os indígenas, os “sem alma”.

Ao defender a democracia racial, Freyre defende um aspecto moral da questão: que o colonizador português tinha uma índole melhor do que os americanos, por exemplo, por aceitar no seio familiar o negro, através da união sexual que resultou na miscigenação. Em suas palavras: “O Brasil formou-se, despreocupados os seus colonizadores da unidade ou pureza de raça. Durante quase todo o século XVI a Colônia esteve escancarada a estrangeiros, só importando às autoridades coloniais que fossem de fé ou religião católica.” (FREYRE, 2004, p. 91). A perversidade dessa concepção traz nas entrelinhas que a cópula do branco com o corpo negro é um gesto de bondade do primeiro, visto que outros povos, como os americanos, nunca se propuseram a isso.

Essa assunção de Freyre sobre a miscigenação traz consigo outra ideia defendida por ele: a benignidade do senhor de escravo com seus filhos ilegítimos, dando a eles um novo patamar social. Quando isso acontecia ficavam em uma posição intermediária entre o filho legítimo e o escravo. Destinava-se ao filho ou à mulher ilegítima uma espécie de *subafeto*, pois tal arranjo não os colocava no mesmo patamar social da mulher branca e do filho legítimo. Entretanto, presume-se, pela interpretação de Freyre, que havia certa hierarquização que “beneficiava” o mestiço por receber sangue branco em suas veias. Essa manobra cognitiva de Freyre em apontar benignidade do senhor ao destinar esse *subafeto* reforça a concepção eurocêntrica de que o branco é superior. Desse tipo de relação, por exemplo, surgiu o capitão do mato que perseguia os negros fugidos se associando aos interesses do branco ao invés da luta de resistência do negro.

As relações ilegítimas entre brancos e negras foi cunhada de poligamia disfarçada por Freyre. Ela era aceita pela Igreja, que permitia que os filhos ilegítimos tivessem um novo patamar social através da herança deixada pelo pai branco. O binômio inferioridade/superioridade colocava as mulheres não brancas no papel mais subalterno nesses arranjos. Assim, há uma naturalização da violência contra mulher negra na

mestiçagem. O próprio autor relata que as mulheres negras eram usadas para satisfazer os apetites sexuais tanto dos donos da fazenda como de seus filhos que, por muitas vezes, iniciavam a vida sexual dessa forma. Era possível ter um harém do qual os homens brancos se serviam de diversos tipos de mulheres escravizadas; esta era uma forma de aumentar o número de escravos: pelo estupro das meninas e mulheres negras. Por outro lado, valorizava-se a pureza da mulher branca, que deveria casar-se virgem (FREYRE, 2008). De forma mais contundente, Freyre (2004, p. 72) explica como se dava essa hierarquização: “Com relação ao Brasil, que o diga o ditado: ‘Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar’, ditado em que se sente, ao lado do convencionalismo social da superioridade da mulher branca e da inferioridade da preta, a preferência sexual pela mulata”. O estupro das mulheres negras era proveitoso para os fazendeiros tanto para seus apetites sexuais quanto para seus negócios, pois isto permitia o crescimento da população escrava.

Na hierarquia sexual, as mulheres brancas eram submissas ao senhor da fazenda, mas exerciam poder sobre os funcionários livres e escravizados. A mulher negra poderia ser estuprada para fins de alimentar os apetites sexuais do homem branco, além de servir de reprodutora de mais riqueza: filhos escravos. O componente simbólico dessa relação é atenuação ou apagamento da violência contra o corpo da mulher negra, naturalizando a agressão e forjando um constructo simbólico de que ele é um corpo disponível para a sexualidade. A tal da poligamia disfarçada proposta por Freyre trata de uma hierarquização em que a mulher não branca está abaixo da mulher branca, pois era esta que recebia a oficialidade do casamento, enquanto a outra família era tolerada pela moralidade social e da Igreja. Presume-se que nem a mulher branca, muito menos a mulher negra ou indígena, teria a escolha dos arranjos forjados pelos homens brancos. A exploração sexual da mulher negra considerada como integração na visão freyreana mascara o preconceito pelo qual teve que conviver a mulher africana conforme denunciou Abdias do Nascimento (2016, p. 75):

Branca para casar,
Negra para trabalhar,
Mulata pra fornicar.

O mito da “democracia racial” enfatiza a popularidade da mulata como “prova” de abertura e saúde das relações raciais no Brasil. No entanto, sua posição na sociedade mostra que o fato social exprime-se corretamente de acordo com o ditado popular. Nessa versão, há o reconhecimento geral do povo de que a raça negra foi prostituída, e prostituição de baixo preço. Já que a existência da mulata significa o

“produto” do prévio estupro da mulher africana, a implicação está em que após brutal violação, a mulata tornou-se só objeto de fornicção, enquanto a mulher negra continuou relegada à sua função original, ou seja, o trabalho compulsório. Exploração econômica e lucro definem, ainda outra vez, seu papel social.

A construção simbólica da inferioridade do negro e superioridade do branco era tutelada pela Igreja Católica. Uma ideia tensional de Clovis Moura (1986) sobre o papel da religião diz respeito ao aparelho ideológico que ela fornecia para legitimar a posição do escravo e toda a violência a ele cometida:

Por outro lado, a Igreja Católica (ela própria proprietária de escravos) procurará, quer na escravidão nordestina do chamado ciclo do açúcar, quer na mineira ou paulista, montar um aparelho ideológico capaz de dar aos escravos as *razões* de por que estavam em cativeiro e, aos senhores, racionalizar a violência do opressor. Dessas diversas tentativas de esconder-se a violência e/ou justificá-la nasceram vários estereótipos, um dos quais, conforme já afirmamos, é o da benignidade da nossa escravidão. Dessas diversas tentativas de esconder-se a violência e/ou justificá-la nasceram vários estereótipos, um dos quais, conforme já afirmamos, é o da benignidade da nossa escravidão (MOURA, 1986, p. 96)

A base religiosa tem um poder simbólico incalculável nas mentes dos indivíduos, pois coloca a divisão racial das identidades no campo do transcendente e do mistério, afirmando que a hierarquia social racializada vem de Deus. Isto traz consigo o sentimento de medo da divindade, sendo este um instrumento poderoso de coerção e de violência simbólica. Constrói-se um fundamento ideológico de culpa pelo estado de escravidão, objetivada pelo poder daqueles que estão na posição dominante, já que ambos ali estão pela vontade divina. A base religiosa permite, assim, ao dominador determinar o que é bom e o que é mau, porque ele tem em seu poder o discurso de que as coisas são assim pela vontade de forças superiores. Desse modo, todo tipo de violência se justifica, permitindo que o ofensor se transmute na pessoa de bem e o ofendido no merecedor dos castigos.

O temor de base moral-religiosa não pode ser menosprezado, uma vez que ele ultrapassa o medo no campo físico. Ele não apenas legitima a divisão racial, mas é um poderoso mecanismo para afetar a identidade do dominado, pois inculca em sua mente que sua inferioridade ultrapassa o terreno material, já que foi determinada no terreno transcendental. Por isso, qualquer gesto do dominador pode parecer “bom”, visto que o

próprio divino relegou o dominado àquela posição e, então, pequenos gestos a seu favor fazem com que o dominador alcance um estágio quase divino.

A base moral-religiosa caracteriza, praticamente, a gênese do ensino formal brasileiro. As primeiras escolas aqui fundadas tinham por objetivo catequizar os indígenas, assim como criar os seminários para formar os religiosos para a Colônia conforme informa a historiadora Maria Luisa Ribeiro (2003, p. 28):

A importância social destes religiosos chegou a tal ponto, que se transformaram na única força capaz de influir no domínio do senhor do engenho. Isto foi conseguido não só através dos colégios, como do confessionário, do teatro e, particularmente, pelo terceiro filho, que deveria seguir a vida religiosa (o primeiro seria o herdeiro, o segundo, o letrado).

Como aparelho ideológico, conforme discorreu anteriormente Clovis Moura, a Igreja precisava dos mecanismos para propagar as ideias dominantes. Percebe-se um duplo papel, tanto na atuação litúrgica como religião oficial, quanto na atuação educacional. A metrópole incumbiu os primeiros jesuítas dessa missão com o financiamento estatal, pois uma das preocupações era se proteger das ideias protestantes que assolavam a Europa. O controle chegava ao ponto dos filhos dos colonos, que eram os letrados, só poderem ser enviados para a Universidade de Coimbra - tradicionalmente cúmplice das mesmas concepções religiosas no tempo colonial. Assim, uma das funções dos jesuítas foi preparar esses jovens da elite. Mesmo depois da Reforma Pombalina e a expulsão dos jesuítas, outras ordens católicas ainda controlavam a educação formal desse grupo minoritário. Outro mecanismo era formar como sacerdote os filhos dos proprietários de terra estreitando ainda mais a relação entre a elite e a Igreja. Este é um ponto que será discutido mais à frente sobre o papel estratégico da escola.

Muitos negros resistiam ao escravismo e às concepções simbólicas subjacentes ao sistema. Por isso, era preciso também a coerção repressiva à base de violência física - chegando muitas vezes ao extermínio - para o controle do corpo do escravizado, por meio de diversos tipos de tortura.

2.2.3 A base repressivo-violenta

Como afirmado anteriormente, a base moral-religiosa da colonialidade do poder à brasileira é um dos fundamentos de validação da identidade do branco como o padrão

social e legitimador da violência. Paralelamente ao alicerce moral, era necessário coibir a resistência dos não brancos por meio da violência física com fins coercivos.

A escolha econômica de base agrícola trazia em si o desafio da expansão das terras, assim como um número cada vez maior de trabalhadores escravizados para mantê-la. Os negros viviam em condições precárias nas senzalas, segundo Moura (1992), desde sua alimentação ruim ou ausência dela; jornada de trabalho de catorze a dezesseis horas; além de uma disciplina de trabalho exaustiva. Para obrigar o trabalho escravo, os senhores se valiam de tipos de tortura. No âmbito privado, utilizava-se um feitor que tinha o direito de escolher o tipo de punição que lhe convinha na ocasião; no público, tinha o pelourinho⁴⁸ que representava a justiça estatal. O trabalho escravo era realizado de forma indigna e torturante, tendo a fuga para os quilombos⁴⁹ um dos meios de resgate de sua dignidade e humanidade, segundo Moura (1986, 1992).

Em seus estudos, Freyre (1971, 2004) indica que a riqueza dos senhores era medida pela quantidade de escravos que possuía. A estratégia de aumento dessa riqueza era a miscigenação entre o português e suas escravas. Para o autor, esse tipo de escravidão “branda”, assimilacionista, por meio da qual a senzala se integrava à casa-grande, é que proporcionou a unidade política, sendo útil para o desenvolvimento do país. Como comentado anteriormente, o autor minimiza a violência do processo formulando a concepção de que houve uma democracia racial, defendendo que a escravidão portuguesa foi “menos cruel” que a escravidão praticada na América inglesa, espanhola e francesa. A presença da monarquia no Brasil foi outro fator apontado por Freyre para defender que a escravidão brasileira foi mais branda no Brasil, pois a Coroa “corrigiu” os excessos da escravidão praticados pelas aristocracias da casa-grande, agindo “em defesa das leis, da justiça, da moral, contra abusos paternalísticos do poder” (FREYRE, 1971, p. 183).

Por outro lado, um fator a considerar na vinda da corte para o Brasil era o domínio inglês que tutelava os portugueses, que tinha como interesse o fim da escravidão como uma das condições britânica para a proteção lusa. Por isso, era necessário equilibrar esses interesses estrangeiros com os interesses locais, que tinham consolidado a violência para a manutenção da escravidão.

⁴⁸ Conforme o verbete de Moura (2004, p. 309): “Segundo Vieira Fazenda, o pelourinho representava ‘a autonomia do município e simbolizava que no lugar se fazia justiça, em nome do Rei’. Ali, além de escravos, castigavam-se os criminosos apanhados pelos quadrilheiros e os capoeiras que usassem armas proibidas.”

⁴⁹ Segundo o dicionário de Moura (2004, p. 335): “Palavra de origem banto que, durante a escravidão no Brasil, significou ajuntamento de escravos fugidos.”

Outra tensão abordada por Moura (1986) sobre a defesa da violência branda nos trópicos é a resistência dos negros. Durante todo o processo houve uma reação ativa por parte dos escravizados em resposta à violência praticada pelos senhores. O movimento de quilombagem foi o principal exemplo de organização coletiva:

Movimento histórico e social que, no Brasil, teve início no final do século XVI [...]. Caracterizou-se pela formação contínua de grupos de negros rebeldes e fugitivos, que constituíam comunidades próprias, os quilombos. A quilombagem perdurou durante todo o tempo em que existiu a escravidão no Brasil e foi um elemento permanente de desgaste do sistema escravista. (MOURA, 2004, p. 334).

Havia também as reações individuais de resistência listadas por Moura (1986, p. 95-96): “há o assassinio individual do senhor pelo escravo, a fuga isolada, o suicídio, e mesmo formas extremas, como o aborto praticado pela escrava e o *banzo*, quando o escravo se deixava morrer de melancolia.” As provas documentais da época demonstram que havia o medo constante por parte dos senhores. “Quem compulsa a documentação desse período da nossa história encontra, como uma constante, o medo dessas classes diante do grande número de escravos e da sua possível consciência de exploração a que estavam sujeitos.” (MOURA, 1986, p. 95).

O grande povoador do povo brasileiro, para Moura (1992), foi o negro, dinamizando demograficamente o país. O sistema escravista brasileiro sustentava seu poder pela quantidade de escravos que um senhor de terras possuía. Simultaneamente, isso trazia uma ameaça, pois existia resistência, como já mencionado. Isto requeria uma forte repressão:

Os senhores de escravos, por outro lado, não desdenhavam a sua importância [da quilombagem] e se municiavam de recursos (militares, políticos, jurídicos e terroristas) para combatê-la. Essa estratégia senhorial vai das leis da metrópole aplicadas na Colônia, alvarás e outros estatutos repressivos, à formação de milícias de capitães-donato, confecção e uso de aparelhos de suplício e outras formas de repressão não-institucionalizadas que se haviam transformado em costume. (MOURA, 1992, p. 24)

Outro tópico pouco discutido sobre a economia nacional, que Moura aponta, é o abalo econômico que a resistência causava ao sistema escravista. A organização dos negros era um problema para o controle do trabalho por parte dos senhores de escravos, assim como para manter a integração social. Dentre as lutas de resistência, a fuga para os quilombos era a que mais recebia a atenção por parte das autoridades. O autor completa

que um dos medos da classe senhorial se relacionava com o exemplo do Haiti, que tinha a maioria de população escrava e que havia declarado sua independência. A maioria populacional do Brasil era de não brancos e isto foi um fator basilar de preocupação de controle para a empresa capitalista agropecuária e exportadora, para a família aristocrática, para o poder colonial e imperial.

Contra si, os negros tinham todo o aparato jurídico e repressor que os mantinham no controle, por mais que se organizassem; e a sentença, muitas vezes, era a pena capital para a liderança. Nas palavras de Moura (1992, p. 50): “Toda essa participação política do negro nos movimentos sociais e políticos resultou, sempre, em uma experiência frustrada.”. Porém, um destaque que o autor faz é que a organização cada vez mais frequente da quilombagem contribuiu para a aceleração da abolição da escravidão, pois esta já se tornava socialmente insustentável.

Assim, além do “terrorismo” no âmbito privado, o negro tinha contra si o aparato jurídico e político. A impotência sentida pelos negros no campo simbólico se materializava em todos os aparelhos repressores. Havia uma constante animação legislativa para dar cabo de toda essa demanda de resistência que poderia explodir a qualquer momento de diferentes formas. Desse modo, a exploração do trabalho escravo demandava também muito esforço de coerção objetiva por parte da elite escravocrata, que precisava estar em constante alerta. Por isso, a instância jurídica era uma forte aliada para a manutenção do *status quo*.

Outra instituição fundamental para coerção era o exército. Freyre concorda com a tese de Joaquim Nabuco, estadista e diplomata brasileiro, de que o exército tinha o papel centralizador de poder político na era da Coroa, depois do Imperador, e que se perpetuou na República. Nas palavras de Freyre (1971, p. 13), “(...) o papel, em dias críticos, de um poder que agia acima dos partidos políticos e dos grupos de interesses particulares, e a favor da nação como um todo.” (FREYRE, 1971, p. 3). Quando Freyre (1971) discorre sobre o papel do exército na integração nacional é possível entender o que estava em jogo nessa situação a partir de Moura (1992): a maioria numérica de negros e os constantes movimentos de resistência que preocupavam as autoridades do país.

É interessante notar que na concepção de Freyre, o exército agia contra interesses particulares e da nação na totalidade. Cotejando com os dados de Moura, percebe-se a crença racista de que a maioria branca representava o interesse da nação como um todo, mesmo tendo maioria negra. Na verdade, havia um medo constante por parte dos

dirigentes de levantes por parte dos negros, fato confirmado pelo sociólogo Luiz Antonio Cunha (2017, p. 31):

Se a Conjuração Mineira serviu para alertar a dominação colonial portuguesa para as insatisfações ameaçadoras da ordem, a insurreição dos escravos na colônia francesa do Haiti, revoltados pelo não cumprimento das promessas feitas durante os primeiros momentos da Revolução, serviu para alertar os brancos, no Brasil, para as relações potencialmente explosivas entre os diferentes segmentos étnicos e sociais nas regiões escravagistas. Como Minas Gerais de dez anos antes, a Bahia de 1798 se encontrava numa conjuntura de decadência econômica, com a exportação de açúcar em acentuada baixa. O levante planejado na Bahia serviu para confirmar aqueles temores, pois só um terço da população era composta de brancos, que detinham toda a riqueza e o poder.

Estudiosos confirmam que os levantes por parte dos negros eram motivo de preocupação constante que demandava estratégias bélicas de defesa por parte dos brancos. Afinal, era um terço da população que precisava controlar os outros dois terços que demonstravam diferentes modos de resistência por todo o território nacional. O exército era um dos mecanismos de coerção social em prol da integração nacional e, conforme concluiu Freyre, esse tipo de atuação começou na Coroa e se perpetuou no Império e na República, provavelmente pelos mesmos motivos: controlar uma maioria que vivia em uma sociedade bem desigual.

Devido à quantidade de negros e todo seu poder de resistência já conhecido pelas elites, não seria possível criar políticas públicas institucionalizadas de segregação social como nos Estados Unidos e África do Sul, por exemplo; no entanto, era necessário manter essa segregação por outros meios. Aqui, há outra pergunta a se fazer: como explicar a sujeição de uma maioria populacional apenas pela violência repressora? Como bem definiu Quijano (2005), a colonialidade do poder se sustentou pela criação de novas identidades tidas como inferiores que justificassem a divisão de trabalho por escravidão e todas as desumanidades necessárias para que esse sistema se perpetuasse. A partir disso, a construção simbólica do ser negro como inferior era simultaneamente reforçada para manter as posições de privilégio na sociedade. Além da violência física, fez-se necessário a violência simbólica.

Como se percebe, o discurso dominante apregoado pelo dominador é de negação da violência do processo. Exemplo disso foi a miscigenação que aconteceu por causa do estupro das mulheres indígenas e negras, pela família ilegítima que Gilberto Freyre

chamou de “poligamia”. A divisão do trabalho racial foi mantida pela base repressivo-violenta, incluindo o extermínio daqueles que não se submeteram; assim como pela base moral-religiosa, que controlava a autoridade pelo transcendente divino. Os conflitos decorrentes dessa disputa são pouco conhecidos na História e nas escolas, naturalizando a ideia de Freyre de integração entre os brancos e negros.

Assim, a colonialidade do poder à brasileira é exercida por mecanismos simbólicos e objetivos; ou seja, a base moral-religiosa e a violento-repressora. A esfera de poder político, no mecanismo objetivo, é exercida por homens letrados, descendentes da aristocracia rural. Pelo mecanismo simbólico, se dá por homens religiosos e cultos que mereceram estar lá pela capacidade intelectual, por serem os mais “iluminados” da nação. A coerção objetiva tem como mecanismo o aparato militar e jurídico, tendo como objetivo a defesa da integração e ordem nacional. A coerção simbólica tem na religião sua base, pois a Igreja Católica nomeia e legitima a autoridade, função divina delegada aos homens superiores, sendo indiscutível por tratar-se do metafísico, na área do mistério. A resistência a não realização do tipo de trabalho de interesse do europeu transmuta-se na pecha de “preguiçoso” no campo simbólico.

Esses resultados práticos foram possíveis, uma vez que a elite deteve o monopólio ideológico naturalizando seus conjuntos de crenças como um dado natural da vida social, com alta capacidade de coerção moral, devido ao convencimento das mentes de que o poder exercido pelos mecanismos objetivos são os corretos para a nação. Assim, a ideologia dominante era propagada pelas instâncias socializadoras como a família aristocrática, a religião católica e a escola confessional. Como defendido, a Igreja Católica foi uma instituição importante para legitimar a violência simbólica incutida nos binômios superior/inferior, civilizado/primitivo, branco/negro.

No aspecto cultural, a presença do povo africano trouxe consigo a influência de sua ancestralidade em todo o trabalho produzido em terras brasileiras. É possível constatar sua presença, como destacou Moura (1992, p. 33) na “[...] religião, indumentária, cozinha, música, sistemas de regadio e plantação e outras manifestações sociais”. Durante todo o sistema escravista, essas manifestações eram tomadas como primitivas e sua exteriorização foi fortemente controlada pela classe dominante. O autor assim explica: “Toda a estrutura desse controle cultural, nas suas diversas gradações, foi racionalizada para que os padrões dessas diversas culturas africanas fossem considerados inferiores.” (MOURA, 1992, p. 34). Especialmente no campo religioso, a Igreja Católica era a instância capaz de qualificar o sobrenatural e, portanto, cunhava as práticas dos povos

africanos como exóticas e até perigosas. O sincretismo, realizado com o intuito de que as religiões de matriz africana desaparecessem no Brasil, foi feito de cima para baixo, sob o controle da Igreja, com o objetivo de que os fiéis fossem absorvidos pelo catolicismo. Mesmo assim, o campo cultural e religioso foi um *locus* de resistência e tais práticas foram sendo subalternizadas sendo consideradas como parte do folclore brasileiro⁵⁰.

Essas hierarquizações são fruto de uma identificação eurocêntrica, decorrente do eurocentrismo. Assemelha-se à identificação freudiana⁵¹ proposta pela psicologia social na qual o Outro é tomado como o modelo com o intuito de ser esse Outro. Por isso, ela está relacionada ao campo simbólico, pois influi nas subjetividades, fruto da violência simbólica da estigmatização.

O sonho do brasileiro de ser europeu seria análogo ao fato que Freud (2011, p. 50) explica sobre a psicologia das massas: “O mecanismo é aquele da identificação baseada em querer ou poder colocar-se na mesma situação.”. Nessa identificação, os únicos que se assemelham ao objeto “outro modelo” são os brancos, trazendo um componente simbólico, mas extremamente poderoso, de afetar a subjetividade do não branco, fazendo-o acreditar que ele nunca será o ser humano ideal.

Isto talvez explicaria, como hipótese, a aceitação da violência simbólica por uma parte dos negros de querer ser o branco, tanto nas características físicas, quanto no modelo societário proposto pelos europeus, além de negar suas origens africanas como um não modelo. Esse mecanismo pode ser utilizado como uma estratégia de controle dos mestiços por parte dos brancos, para os quais foi destinando o *subafeto*, fazendo-os acreditar que estavam em um patamar superior aos pretos por terem sangue de brancos nas veias.

Por outro lado, a identificação eurocêntrica do branco alimentava a crença de que o único componente para o Brasil ser a Europa no Novo Mundo era o indivíduo branco, creditando a culpa da ausência da modernidade aos não brancos; tal racionalidade europeia da modernidade implica na crença do etapismo histórico de que os países “não civilizados” chegarão ao modelo “civilizado”. Transfere-se a culpa do Brasil não ser como a Europa à raça inferior e não ao reconhecimento autocrítico de que o Novo Mundo não é a Europa, tanto por suas condições de formação de Estado-nação, quanto pelas

⁵⁰ A música tem sido um foco de resistência ao longo do tempo, como apresenta a dissertação da jornalista Daniela Silva (2013) sobre o som da diáspora.

⁵¹ Freud (2011, p. 11) explica que “Na vida psíquica do ser individual, o Outro é via de regra considerado enquanto modelo, objeto, auxiliador e adversário e, portanto, a psicologia individual é, também, desde o início, psicologia social, num sentido ampliado, mas inteiramente justificado”.

condições de exploração impingidas, que fizeram com que grande parte da riqueza produzida no solo brasileiro fosse escoada para a Europa em diferentes processos. Analogamente, seria como querer construir uma casa de palafita em um rio, com pedras em um deserto, acreditando que o fracasso da empreitada se deva aos trabalhadores responsáveis pela obra.

O eurocentrismo na América Latina tem distorcido a imagem do que ela é, pois o reflexo da imagem da Europa como se fosse a única, o padrão, o modelo, deturpa a imagem real. A consequência é a tragédia de não se conseguir identificar os problemas reais. Esse foi o alerta de Quijano (2005, p. 13):

Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida.

O monopólio ideológico e a identificação eurocêntrica trazem consigo uma ausência de autocritica por parte do dominador e um poder de apontar o que é bom e o que é mau. Essa construção mental da superioridade assumida pelo colonizador permite a ele transferir a culpa dos problemas sociais ao colonizado. Diferente da identificação eurocêntrica que afeta a subjetividade do sujeito, a culpabilidade de transferência atua na esfera social, na tentativa de refrear e reprimir a resistência dos não brancos, afirmando sua incapacidade como agente social.

Ao longo da colonização, houve forte resistência por parte de indígenas e negros, cuja ação social foi representada como indolência. Isto é, a representação dos não brancos era de preguiçosos; os responsáveis pelo não “florescimento” do Brasil segundo as expectativas dos colonizadores, utilizando o termo do português Pero de Magalhães Gandavo, transcrito no início do capítulo. Assim, outro aspecto simbólico da colonialidade do poder à brasileira foi transferir a culpa aos não brancos pelo insucesso das pretensões da metrópole.

Esse componente de culpabilizar os não brancos teve um efeito moral certeiro na assunção da identidade inferior, especialmente dos negros, na manutenção do poder, pois criou o falso raciocínio lógico: o Brasil não floresce como a Europa, os brancos são como os europeus, logo a culpa é dos não brancos.

Até a escravidão, a segregação era compulsória e legitimada pela legislação. Após a Lei Áurea de 1888, extinguiu-se o trabalho escravo, mas garantiu-se que a propriedade de terra se mantivesse nas mãos da família patriarcal. O poder político estava nas mãos dos letrados, os quais tinham acesso ao nível superior, que os legitimava à participação política e decisória, blindando o poder para uma minoria branca que tinha acesso à educação formal. Os aparatos jurídicos e militares também passavam pela educação formal para se constituírem.

Assim, a maioria populacional não branca não tinha a terra, condição básica para a empresa capitalista do século XIX, muito menos a participação política, condição básica para a formação do moderno Estado-nação. Por isso, o Brasil, na concepção de Quijano (2005) seria um dos exemplos do impossível Estado-nação por fechar as instituições de poder para manutenção dos privilégios de uma minoria. A Igreja Católica foi outra instituição estrutural do padrão de poder que hierarquiza socialmente pela raça e que controla o trabalho, seus produtos e seus recursos por meio dessa hierarquização. Responsável pela coerção de base moral-religiosa, ela não atuou apenas no campo litúrgico, mas exerceu sua influência através da educação formal. Era interessante para o sistema dificultar o acesso à educação formal, pelo papel estratégico da escola como propagadora das concepções eurocêntricas de mundo e, posteriormente, formadora de consensos sociais.

2.3 O papel estratégico da escola

A instrução formal brasileira nasceu confessional, elitista e conservadora, iniciada com o envio dos jesuítas à Colônia, cuja missão era cristianizar os indígenas. O Estado português passou a dispor de subsídios para a fundação de colégios e, em contrapartida, os jesuítas formariam gratuitamente os sacerdotes para a catequese. No contexto da Contrarreforma, era interesse da Igreja Católica aumentar seus fiéis nas colônias de Portugal que, por sua vez, desejava a catequese como meta de tornar o nativo “mais dócil” para a mão-de-obra necessária aos interesses econômicos de Portugal. Evidentemente, acreditava-se também que estava tornando os nativos mais civilizados. Empreitada que não logrou êxito junto aos indígenas, fazendo com que em pouco tempo os religiosos se ocupassem da instrução da elite colonial, tornando-se o único e almejado meio de instrução formal da ocasião. Isto porque, como informa Ribeiro (2003, p. 24); “[...] os

graus acadêmicos obtidos nessas escolas eram, juntamente com a propriedade de terra e escravos, critérios importantes de classificação social.”. Destaca-se que a formação ofertada pelos religiosos à elite colonial foi “[...] marcada por uma intensa ‘rigidez’ na maneira de pensar e, conseqüentemente, de interpretar a realidade.” (RIBEIRO, 2003, p. 25). O objetivo era afastar as más influências protestantes que assolavam a Europa, assim como os vícios morais segundo os padrões dos europeus governantes. Assim, essa instrução esteve isolada das influências da ciência moderna que se consolidava no além-mar europeu.

Uma das conseqüências negativas, conforme Ribeiro, foi da constituição da crença de que o mundo civilizado estava fora da Colônia, além da hierarquização dos saberes letrados em detrimento dos saberes manuais, da maioria da população indígena e negra. Isto permitia a legitimação do poder dos “letrados” sobre uma população “não civilizada”, sem o acesso ao conhecimento produzido na Europa. Até então, o ensino superior era realizado na Universidade Coimbra, patrocinado pela Coroa Portuguesa, que enviava os filhos de alguns colonos para receber a instrução na Europa, com o mesmo objetivo de controlar a formação desses letrados que deveriam ser aliados do governo. Com o enfraquecimento dessa relação com a Companhia de Jesus por causa de fortes conflitos de interesses, os religiosos foram expulsos em 1759, abrindo terreno para as reformas do marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo).

As reformas pombalinas trouxeram mais flexibilidade aos conteúdos ensinados até então no que diz respeito à introdução da ciência moderna europeia. Mas elas não mudaram a situação da população escravizada que não tinha acesso a ela, pois a educação formal sempre esteve a serviço dos interesses da elite.

Um exemplo de modelo escolar decorrente do período foi o Seminário de Olinda em Pernambuco, um dos mais importantes colégios do Brasil, na concepção do pedagogo Gilberto Alves (2011). O estabelecimento foi fundado por Azeredo Coutinho, o bispo de Olinda. Primeiro filho de uma família rica da capitania da Paraíba do Sul, Azeredo Coutinho renunciou ao seu direito de primogenitura após herdar as propriedades do pai falecido e foi estudar na Universidade de Coimbra, tornando-se sacerdote e depois bispo, assumindo a diocese de Olinda no Brasil em 1795. Como filho de senhor de engenho, defendia o tráfico negreiro, a escravidão e o absolutismo. Na sua racionalidade aristocrática, compreendia que o trabalho livre só era possível no contexto da Europa, pois no Brasil só o trabalho escravo conseguiria manter a permanência do trabalhador junto aos interesses capitalistas. Sobre as concepções do religioso, Alves (2011, p. 63)

declara que ele entendia que: “o trabalho livre ensinaria ao negro a possibilidade de adentrar-se pelo Brasil, cujas terras eram devolutas e, aí, restaurar a organização social que lhe era peculiar na África.”. O religioso funda uma instituição privada de cunho elitista, mas subsidiada pelo poder público, fato este destacado por Alves (2011, p. 73) como “[...] a simbiose entre o público e o privado na experiência educacional configurada pelo Seminário de Olinda, por tratar-se de uma raiz histórica que ajuda a entender um traço distintivo da educação brasileira”. O colégio não podia ser frequentado por jovens negros ou mulatos, nem judeus, muito menos filhos de relações fora do casamento, o que configurava a maioria da população. A minoria habilitada tinha que custear os serviços oferecidos pelo colégio. Desde o ano de sua abertura, em 1800, o atendimento era predominantemente aos jovens ricos para prepará-los para o ingresso na educação superior. Além dessa finalidade, tinha também como objetivo formar os quadros eclesiásticos para a Igreja Católica. Conforme conclui Alves (2011, p. 73): “O colégio-seminário foi o estabelecimento escolar dominante ao longo de todo o período colonial.”. Seu declínio começou no período imperial, sendo realmente desarticulado depois da Independência com a criação dos colégios públicos e dos liceus, justificada pela separação entre a Igreja e o Estado, que atenuou sua força, mas não a dissipou de vez.

Esse exemplo demonstra o papel estratégico da educação formal brasileira na manutenção da colonialidade de poder. Pode-se notar a articulação entre a família aristocrática - empresa capitalista -, a Igreja e a escola que legitimava a separação entre brancos e não brancos. Como descendente da família aristocrática, rico e com ensino superior realizado na tradicional Universidade de Coimbra, o pensamento do bispo de Olinda sobre educação foi arquitetado nos moldes eurocêntricos, tanto no currículo que trazia as novidades em relação ao currículo jesuíta; mas, sobretudo, no entendimento que os brancos seriam aqueles que, naturalmente, frequentariam o estabelecimento. Ele foi defensor da escravidão, uma vez que em sua racionalidade eurocêntrica de homem branco não podia imaginar outro padrão societário que não fosse aquele instituído na Colônia. Do contrário, o negro estabeleceria o padrão societário africano, entendido como inferior; por isso era necessário recorrer ao autoritarismo para sustentar esse paradigma de sociedade.

A justificativa pela hierarquização racial e cultural oculta também a resistência, pois a quilombagem fazia exatamente isso: os negros fugiam para novos lugares e criavam quilombos. O exemplo icônico foi o de Palmares, iniciado no século XVI, tendo seu apogeu no século XVII. Devido à organização societária, Palmares foi o primeiro modelo

de República instalado no Brasil, na concepção de Moura (1988)⁵². O modelo organizacional desse quilombo era uma ameaça constante aos interesses escravocratas. Por isso, não bastava apenas destruí-lo fisicamente, era preciso também o diminuir moralmente como uma proposta inferior, pois se assemelhava ao modelo societário africano, subentendido como inferior, conforme preconizava o bispo de Olinda. É possível identificar a articulação entre a base repressivo-violenta e a moral-religiosa na construção ideológica de coerção da oposição ao sistema: não basta apenas a destruição física, mas também a moral.

Outro histórico, pós-reforma pombalina, que influenciou a educação e a cultura no Brasil foi a chegada da família real ao Brasil. Naquela ocasião criaram-se algumas instituições que até então não existiam na Colônia como a fundação da imprensa real, da Biblioteca Pública, do Museu Nacional, do Jardim Botânico, dentre outros. O campo educacional foi marcado pela criação da Academia Real da Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), a Escola Politécnica (1874), com a finalidade de formação para a defesa militar. Atrelado a isto, foi criado o curso de Medicina na Bahia em 1808 para formar cirurgiões e médicos para a Marinha e o Exército. Na época, criaram-se escolas e cursos na Bahia, Minas Gerais, no Rio de Janeiro visando “[...] formar técnicos em economia, agricultura e indústria” (RIBEIRO, 2003, p. 41). Este é o marco de inauguração da educação superior brasileira, com o relevo de que os cursos foram criados segundo a necessidade local, promovendo certa ruptura com a tradição do ensino jesuítico, segundo a autora.

Vale a pena destacar que tal marco do nível superior esteve atrelado a uma específica necessidade local: a defesa de Estado. Isso demonstra que o projeto de fundar

⁵² Nas palavras de Moura (1988, p. 165): “Montando neste binômio (território e população) é que a sociedade civil de Palmares se estrutura e se dinamiza. Organiza-se criando um espaço humano e social dentro do espaço físico. Por diversas circunstâncias os quilombos, ou cidades da República, começam a se formar, de acordo com o processo de desenvolvimento e diferenciação da divisão do trabalho interno.”. Outro autor importante, Abdias do Nascimento (2016, p. 72, grifo do autor), assim descreve Palmares: “Em toda a história dos africanos no Novo Mundo nenhum acontecimento é tão excepcional quanto aquele que se registra no século XVI: a *República de Palmares*, verdadeiro estado africano constituído no seio das florestas de Alagoas por rebeldes e fugitivos escravos. Desde 1630 até 1697, a chamada ‘Troia Negra’ resistiu a mais de 27 expedições militares enviadas por Portugal e pelos holandeses, até que finalmente foi destruída pela força mercenária comandada por um bandeirante. Palmares – cuja população, se calcula, chegou à casa de trinta mil pessoas entre homens, mulheres e crianças – possuía uma sociedade organizada com eficaz sistema de produção comunal e de trocas; sua organização defensiva, bem como a liderança política e militar, demonstraram notável capacidade. A longa duração de Palmares testemunha a seu favor e a dos seus líderes, o último deles tendo sido o rei Zumbi; representa a primeira e heroica manifestação de amor à liberdade em terras do Brasil. Mas, conforme já foi consignado por estudiosos da nossa realidade, Palmares significa principalmente o grito desesperado dos africanos contra a desintegração da sua cultura nas estranhas terras do Novo Mundo.”.

as faculdades isoladas tinha como objetivo criar os subsídios militares para a proteção da Coroa e, portanto, do corpo governante. Até então, as universidades como conhecemos hoje no Brasil só foram formadas no século XX, depois da Proclamação da República. A educação superior nascida como suporte da defesa nacional traz uma especificidade a esse nível de ensino de subordinação aos interesses de controle do poder. O interesse não era a produção de conhecimento científico autônomo em solo brasileiro naquele primeiro momento. O acesso elitista às Academias militares, às faculdades de Medicina e de Direito era possível aos frequentadores dos colégios-seminários, a saber, os filhos da população branca mais abastada em sua maioria.

O ensino primário até a era da Coroa Portuguesa era conhecido como a escola para ler e escrever, de instrumentalização técnica. À medida que a Colônia crescia, muitos brancos das frações de classes mais inferiores se interessavam por esse nível como preparatório do ensino secundário. Com a chegada da família real, o ensino secundário continuava com aulas régias, mas surgiram novas cadeiras como gramática latina, matemática, inglês e francês. Com a volta da monarquia para Portugal e as grandes crises do Brasil, não havia prioridade sobre a reorganização dos primeiros níveis de ensino de forma centralizada e, por isso, delegou-se às províncias essa competência. Sobre a educação, a legislação da época só competia às faculdades de Medicina, de Direito e as academias, segundo Ribeiro (2003, p. 48): “Isto parece indicar que a instrução, em seus níveis elementar e secundário, não era considerada como ‘assunto de interesse geral da nação’”.

Percebe-se que o ensino superior, desde a sua criação, teve um papel estratégico para o Estado, ele nunca deixou de controlá-lo. Por outro lado, o ensino elementar não participava da alçada de interesse, muito menos do orçamento, ficando delegado às províncias. Como resultado, esse tipo de educação era promovido pela iniciativa de particulares, que tinham total liberdade de exercê-la. A historiadora Maria de Lourdes Haidar (2008, p. 151) defende que “O ensino privado, irrestritamente livre ao apagar das luzes dos tempos coloniais, permaneceu ainda por muito tempo, após a Independência, totalmente desembaraçado de qualquer interferência governamental.”. Assim, o ensino privado no Brasil nasce liberal para atender o ensino elementar dos brancos, visto que ele não era do interesse da Coroa, nem para promovê-lo, muito menos para fiscalizá-lo.

Quando o Brasil se tornou Império, dentre os muitos desafios que o país independente de Portugal tinha pela frente havia a questão da manutenção das províncias sob o controle imperial. Havia reivindicações promovidas por movimentos separatistas

em todo o país que almejavam a descentralização ameaçando a integridade nacional. A reforma constitucional de 1834 viabilizou certa estabilidade e uma das pautas dizia respeito ao ensino público.

Naquela ocasião, Haidar (2008) sinaliza o papel crucial do ensino superior na dinâmica das disputas políticas ao analisar o ensino secundário no período do Império. Alguns dos conflitos da época referiam-se ao ensino secundário nas províncias *versus* o Colégio de Pedro II no município da Corte que centralizava o acesso imediato às escolas superiores do Império, sem os exames de admissão, ao oferecer o título de bacharel aos seus alunos. Sobre o ordenamento jurídico resultante da reforma constitucional, a centralidade da educação superior continuou nas mãos do governo geral, enquanto as leis sobre o ensino primário e secundário ficaram em terrenos dúbios. Nesse campo de embate, as províncias demandavam uma descentralização do ensino secundário, visando acessar o nível superior.

O que se destaca das análises de Haidar (2008) é a confirmação da centralidade do ensino superior para o Império. Seu controle ocorria por lei do governo geral, o que provocava descontentamentos nas províncias. Muitas famílias abastadas levavam seus filhos para fazer o ensino secundário no município da Corte a fim de ter seus herdeiros formados para os cargos de comando. Nas palavras da Haidar (2008, p. 20): “[...] o monopólio do ensino superior de que gozava, na prática, o Poder Geral, propiciou-lhe apreciável e decisiva influência sobre o ensino secundário mantido pelas províncias.”. O que houve na prática, conforme a autora, foi uma “pseudodescentralização dos estudos secundários” para amenizar os ânimos exaltados do período, pois a Corte não deixou de centralizar esse nível de ensino, que estava profundamente associado ao ensino superior da época.

Como dito anteriormente, a instrução elementar era exercida de forma liberal pela iniciativa privada desde o tempo colonial e mesmo após a Independência. Essa prerrogativa foi formalizada pela lei de 20 de outubro de 1823, a qual ratificava o decreto da corte lusitana de 1821, que dava o aval a qualquer pessoa abrir escolas de primeiras letras, sem precisar de licença ou permissão estatal. A constituição imperial de 1824 indicava a fiscalização dessas iniciativas, mas que não foi colocada em prática. Os críticos acusavam o governo de indiferença à questão da educação elementar e de desconhecimento do que acontecia nesse domínio. Por outro lado, os representantes do governo admitiam que havia o princípio de *laisse-faire* na concepção estatal, apostando que os pais seriam os principais fiscalizadores. Isto ocasionou um movimento que

culminou na Reforma Couto Ferraz em 1854 que impôs por decreto “[...] normas para o exercício da liberdade de ensinar na Capital do Império” (HAIDAR, 2008, p. 152), regulamentando a inspeção dos professores através da Inspetoria Geral da Instrução Pública. Essa iniciativa permitiu verificar a falta de capacitação técnica daqueles professores, fazendo com que vários estabelecimentos fossem fechados nas províncias. O regulamento também proporcionava gratificações a professores particulares que gratuitamente recebessem alunos pobres; além de premiar aqueles que mais aprovassem alunos nos exames preparatórios para ingresso no ensino superior. Os críticos preocupavam-se com a falta de instrução pública para os jovens brasileiros, tendo como comparação os países europeus, como a França, em relação a qual o Brasil estava muito aquém na área educacional. Enquanto isso, as iniciativas particulares não fiscalizadas se espalhavam no país, sendo entendidas como oportunidades para muitos charlatões que se aproveitavam para ganhar dinheiro.

O interesse dos pais por esses estabelecimentos estava voltado para o desejo dos filhos conseguirem ingressar nos cursos de Direito, na Academia Militar, do Comércio ou da Marinha, como nas Escolas de Medicina. Por causa disso, as escolas elementares se propagavam, pois as frações de classes formadas por pequenos comerciantes, por exemplo, almejavam que seus herdeiros alcançassem postos importantes.

Essas duas historiadoras dão a chave para compreender qual era o foco do ensino público secundário: o ensino superior. Em contrapartida, a escola privada era necessária para a preparação elementar, que ficava a cargo das famílias mais abastadas. O Império pouco se preocupava com o ensino elementar, como ocorreu nos tempos coloniais.

A preparação para o ensino superior já era um requisito social fundamental na estrutura social, pois era o capital cultural institucionalizado que legitimava a posição social das elites políticas, religiosas e militares. Ao longo da história do Brasil, posições no judiciário, no exército, na política, ou altos profissionais liberais como advogados, médicos e na atualidade os grandes administradores precisavam do capital cultural institucionalizado – o alto diploma universitário – para se manter ou galgar tais posições. As disputas por esse nível de ensino concentravam-se entre a população branca, entre os mais e menos abastados. A legislação que permitiu a chegada dos negros na educação formal se deu no final do século XIX. Como discutido anteriormente, a educação tem um papel estratégico para alcançar os principais postos de poder do Estado-nação que se constituía. Durante todo o período, havia a blindagem dessa estrutura de privilégio para

conservação do status quo, por inúmeros meios de coerção de base tanto moral-religiosa quanto repressivo-violenta.

A família aristocrática preparava seus herdeiros com capitais culturais e simbólicos necessários para concorrer em vantagem e obter o sucesso das vagas mais privilegiadas⁵³. No futuro, se isso não fosse suficiente, entraria em jogo os capitais sociais, que são trunfos importantes para postos de trabalhos entre os pares.

Nas leituras de Gilberto Freyre e Clovis Moura, foi possível extrair uma sugestão de frações de classes para sugerir uma possível divisão de trabalho na época, hierarquizada pela raça conforme a tabela 2. A intenção desse exercício é demonstrar o papel da educação formal naquela estrutura social. A escola foi uma das instituições que se articulava com as outras instituições para a manutenção do poder, nas quais o componente racial estava ligado aos postos de trabalhos e de comando social.

Ao mesmo tempo, havia um investimento dos postos intermediários para conseguir chegar aos postos de comando. Por isso, a criação de escolas de primeiras letras, no primeiro momento, era livre, segundo o interesse particular. Somente em 1824 implementou-se uma política pública visando a fiscalização, que resultou no fechamento de muitas escolas. Como já era percebida socialmente, essa lacuna estatal abriu caminho para aproveitadores mercantilizarem a educação elementar.

⁵³ Texto clássico de Pierre Bourdieu (1988) no Brasil “A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura.” demonstra o exemplo do funcionamento do sistema francês de ensino, desfazendo a crença de “dom”, isto é, de que quem alcança as altas posições, nasceu dotado para estar lá. Pelo contrário, há uma orquestração ao longo do *cursus* escolar, pois os pais “conhecem” os caminhos e munem os filhos dos capitais culturais e sociais necessários para que seus filhos concorrem com muito mais condições de sucesso.

Tabela 2 - Divisão de Trabalho por raça e educação

Postos de Comando	Elite política, religiosa e militar	Elite aristocrática	Postos Médios	Postos baixos	Postos de resistência	Classe Escravizada
Coroa Portuguesa e Império	Político (juristas) Religioso Militar (exército)	Família Patriarcal Donos de terras/escravos para agricultura (açúcar – café) Donos de minas extrativismo mineral	Profissionais Liberais (Médicos, Advogados, Engenheiros)	Comércio Indústria Vaqueiros Feitores Superintendentes	Quilombagem Vários tipos de Subsistência segundo a região (agrícola, extrativista, mercantil, pastoril)	Trabalhador rural Trabalhador doméstico
Branços	Branços	Branços	Branços	Branços Mestiços*	Pretos Indígenas Mestiços Branços pobres	Pretos Mestiços
Herança	Educação superior	Herança	Educação superior	Ausência de escolarização formal - Educação elementar	Ausência de escolarização formal	Ausência de escolarização formal

Fonte: elaboração própria. * Mestiços: referente a toda miscigenação entre brancos, indígenas e pretos

A instrução formal no período anterior à República era um elemento estratégico para conservação e controle social. O ponto alto era a educação superior que formava as elites política, militar e religiosa. O Estado não deixou de centralizar esse nível de ensino e, indiretamente, controlou o ensino secundário que era sua porta de acesso. Alegando falta de recursos para a instrução pública elementar e secundária, o governo geral deixou a cargo das províncias sua realização, ainda mais limitadas de recursos financeiros. O escopo de controle do Império não passava por esses níveis de ensino, ficando longe de suas preocupações jurídicas e orçamentárias.

Enquanto as elites queriam ser Europa, as classes intermediárias queriam ser elite. Por isso, as poucas vagas da instrução pública agitavam o mercado da educação privada, especialmente no nível elementar e secundário. A escola elementar particular no século XIX era fruto da falta de interesse e investimento financeiro por parte do governo geral. Ela consistia ainda na oportunidade das elites e classes intermediárias de acessar o ensino superior e, conseqüentemente, em postos profissionais mais qualificados socialmente, como na administração pública ou nas profissões liberais. Os autores discutidos anteriormente perceberam que além de charlatões que se aproveitavam desse mercado, a Igreja Católica continuou tendo um papel preponderante mesmo depois da separação entre o Estado e a Igreja.

Outra questão da educação brasileira em geral era o papel central da educação superior, fato já naturalizado. Mas o que se acrescenta após a discussão da colonialidade do poder à brasileira é sua função ligada ao controle social. Em outras palavras, a fundação das faculdades e academias estava voltada para a defesa. As três primeiras faculdades criadas - de Medicina, Direito e Engenharia – estavam embutidas na Academia Militar. Por exemplo, somente no final do século XIX que os engenheiros se graduaram fora desse âmbito, conforme informa Cunha (2011, p. 154-155): “Foi somente em 1874 que o ensino de Engenharia passou a ser realizado em estabelecimentos não militares e voltado para objetivos não bélicos.”. Vê-se a centralidade estratégica desse nível de ensino relacionado à defesa nacional, não só de suas fronteiras, mas sobretudo internamente como apresentado ao longo do capítulo.

Como bem percebeu Clovis Moura, os movimentos de resistência causaram impacto na conjuntura social, fazendo com que o governo e as elites se preocupassem com todo o aparato bélico e jurídico para manter sua posição social. Como diversos pesquisadores afirmaram, havia um medo constante de revoluções como a do Haiti em solo brasileiro. Soma-se a isso o fato de que não era estratégico que os negros pudessem acessar o ensino superior, tendo sua faixa de corte bem distante: na instrução primária consoante à lei n. 1, de 1837, e o decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro – 1837⁵⁴:

Artigo 3º São proibidos de frequentar as Escolas Publicas:
 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas.
 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.

A lei instruí a funcionamento desse nível de ensino nas províncias, ficando a cargo das câmaras municipais o pagamento dos professores. Ela determinava que se uma escola pública não tivesse mais do que 15 alunos em dois anos consecutivos, deveria ser transferida para outra localidade pelo presidente da província. Isto demonstrava a seletividade por raça da educação, que não permitia negros, mesmo os livres ou libertos, de frequentá-la.

A historiadora Cynthia Greive Veiga (2008) chama a atenção para um problema na historiografia brasileira que diz respeito à utilização de “escravos” e “negros” como

⁵⁴ Lei n. 1, de 1837, e o decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro - 1837. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29135>>. Acesso em: 17 de ago. 2018.

sinônimos. Esta é uma problematização necessária para se compreender qual o papel dos negros, pois já havia um aumento significativo de negros livres a partir da segunda metade do século XIX. Somente na atualidade tem se resgatado o fato histórico de que os negros eram alfabetizados desde o século XVIII, não necessariamente em instituições oficiais e que, mais tarde, a escola pública imperial teria sido destinada a eles e aos mais pobres brancos, já que o índice de analfabetismo era grande de forma geral, questionando, assim, a proibição do acesso dos libertos. Durante todo o período, parte das elites políticas se preocupava com o processo civilizatório que deveria ocorrer no país e muitos apontavam a educação como o instrumento capaz de contribuir para tal. Por isso, Greive Veiga (2008, p. 6) defende que “A escolarização do povo apresentou-se como uma condição de homogeneização cultural, a institucionalização das aulas/cadeiras de instrução pública elementar não teve como alvo os filhos da elite branca”. Por causa daquela perspectiva, as práticas culturais dos negros, indígenas e mestiços não eram apenas desqualificadas na escola, mas a própria instituição era destinada a homogeneizar o povo segundo o entendimento do que seria civilizado.

Isto porque era consenso entre os pensadores da época que a heterogeneidade populacional no que dizia respeito às diferenças raciais era o grande problema a ser solucionado, pois os não brancos eram tomados como os “primitivos”, os que impediam o progresso do país. Estes eram, pois, o objeto de civilização daqueles. A autora considera ainda o fato de que “[...] é possível também verificar que a experiência da vivência da discriminação étnica e racial nas salas de aulas possui uma significativa longevidade histórica, não é recente e vem-se acumulando há quase duzentos anos.” (GREIVE VEIGA, 2008, p. 5). Para implantação da obrigatoriedade da frequência das crianças pobres, vários dispositivos legais foram acionados, como multas para os pais. Outra defesa da autora é que é desse período a associação de escola pública como o lugar da criança pobre, já que as famílias mais abastadas se utilizavam do ensino a domicílio, por exemplo.

O presidente da província centralizava as questões sobre a instrução pública. Ela era bastante precária por vários motivos, dentre eles, a dificuldade da administração para regular e fiscalizar as escolas; falta de material escolar e de espaço físico; e poucos professores para atender a demanda. Assim, mesmo o projeto de homogeneização a partir da educação pública não resultou em sucesso, por causa da ausência de investimentos adequados.

Deste ponto, é possível corroborar que o papel da educação pública e privada estava profundamente relacionado ao padrão de poder que separava as identidades entre superiores e inferiores. Pelas análises de Greive Veiga (2008) sobre Minas Gerais, verifica-se que a educação pública, já precária desde então, tinha um objetivo civilizatório. Quanto à administração, foi delegada aos presidentes das províncias que tinham poucas condições de levar a instrução pública a cabo.

Essa pista da autora precisa ser elucidada à luz das frações de classes brancas que existiam simultaneamente. Também é preciso considerar o quanto a educação como valor já estava sendo assimilada entre os negros como uma estratégia de mobilidade social.

Especificamente sobre São Paulo, a pesquisa do historiador Carlos Eduardo Machado sobre a escolarização na cidade no período de transição do século XIX e XX corrobora com a informação da propagação das aulas particulares ou escolas privadas por aqueles que não tinham acesso ao restrito ensino público no período do Império. No caso específico de negros, os quais eram proibidos legalmente de frequentá-lo, havia diversas iniciativas privadas criadas por negros, ou pelos senhores das fazendas, para o ensino de não brancos. O autor apontou que, mesmo nas escolas privadas, havia necessidade de criar escolas próprias para os negros, pois os pais de filhos brancos não permitiam o convívio daqueles na escola de seus filhos. Apesar disso, no final do século XIX: “Diante da legislação relativa à instrução primária, a evidente restrição à participação da população escravizada e africana, e o elevadíssimo percentual de analfabetos entre os cativos, demonstra que o acesso à educação para essa parcela da população foi particularmente dificultado” (MACHADO, 2009, p. 25-26).

Como visto, os não brancos não teriam lugar nos postos de poder devido a todas essas dificuldades. Pode-se inferir que a escola elementar pública tinha um caráter doutrinador na concepção hegemônica de civilização, mesmo ela não sendo implementada para concretizar o projeto das elites de homogeneização naquele período. Por outro lado, as iniciativas particulares eram constantes em diversos níveis, como espaço das elites e dos mais pobres com o intuito da instrução elementar.

É possível incluir mais camadas de sentido para a exclusão dos não brancos relacionada ao medo das elites das insurreições constantes associadas à maioria populacional negra. A educação era um capital cultural, social e político muito caro às elites. Intensificar a separação entre os iluminados versus os iletrados permitia perpetuar a transferência de culpa, pois era possível responsabilizar os não cultos pelos problemas sociais e pelo insucesso da empreitada do país tornar-se moderno como a Europa.

Ainda, presume-se que os brancos pobres estiveram em vantagem nessas negociações sociais da instrução elementar, já que era possível a eles também discriminarem a participação dos negros libertos nesses espaços.

Assim, a matriz da escola brasileira esteve atrelada às concepções eurocêntricas de ensino. Nas esferas de poder, a educação tinha um papel estratégico que permitia legitimar a divisão de trabalho racializada como se discutiu ao longo do capítulo. Algumas aberturas do currículo após as reformas pombalinas ainda se destinavam a uma construção de educação cujo padrão era europeu. Por isso, os conhecimentos dos nativos e dos negros não eram possíveis de serem pensados nessa matriz escolar e seus conteúdos.

2.3.1 A matriz escolar e seus conteúdos

Avançando para o início do novo milênio, o acesso à educação superior, que se dá por meio de processo seletivo, continua sendo um objetivo importante para a sociedade. Preparar-se para os concursos ainda é uma preocupação da etapa anterior, a educação secundária.

No Estado de São Paulo, a Universidade Estadual de Campinas é uma das mais concorridas instituições públicas, cujo acesso se faz por meio de vestibular. No concurso de 2001, a prova teve uma questão para discutir a condição social do negro após a abolição. Um dos corretores da banca era o historiador Álvaro Nascimento (2005) que, para sua surpresa, e de seus colegas, se deparou com um modelo de resposta que associava os negros a vários estereótipos estigmatizados como “marginais”, “prostitutas”, “ladrões”, “miseráveis”, dentre outros. Em seu questionamento sobre como esse quadro foi formado, ele discutiu como os conteúdos propagados pelos livros didáticos referenciados pela historiografia brasileira tiveram um papel importante na circulação dessa construção. Para a maioria dos candidatos, a condição social do negro estava relacionada às posições marginalizadas na sociedade, fator de explicação da dificuldade da mobilidade social no Brasil. A surpresa do autor dava-se pelo fato de que, praticamente, não havia representações positivas dos negros e uma de suas conclusões apontava para a circulação dos discursos ensinados na escola e propagados na sociedade na composição desse imaginário.

Aprofundando esse debate, Álvaro Nascimento (2016) analisa que, após a abolição, os componentes raciais, de inferioridade do negro versus a superioridade do

branco, se solidificariam na estrutura social do Brasil. Para o autor, havia diversos interesses dos grupos brancos em manter a estratificação social e criar novas formas de preconceitos como associar a negritude à bandidagem, prostituição etc. O autor formulou a ideia de que há um “paradigma da ausência” na historiografia, no qual não se tem atribuído aos negros o protagonismo de sua atuação na história social brasileira, não permitindo apreender qual o real papel nas suas conquistas sociais. Enfim, isto tem estado oculto no currículo escolar. Assume-se, pois, que esse paradigma é uma das chaves para tentar superar os campos cegos das análises sociais.

A dificuldade dos vestibulandos vivenciada por Nascimento, Álvaro (2005, 2016) não se localiza apenas neles, mas está arraigada no imaginário popular. Esse processo é um exemplo do poder simbólico das crenças, conforme discutido no capítulo anterior, e uma das construções imagéticas brasileiras é a representação do negro como malandro, por exemplo, e o do índio como indolente. As representações dos negros e indígenas têm um forte poder legitimador das ideologias que pregam a inferioridade desses indivíduos e que justificariam, por exemplo, a desigualdade social refletida na educação e trabalho. Eis o alerta de Chauí (2010, p. 9):

A força persuasiva dessa representação transparece quando vemos em ação, isto é, quando resolve imaginariamente uma tensão real e produz uma contradição que passa despercebida. É assim, por exemplo, que alguém pode afirmar que os índios são ignorantes, os negros são indolentes, os nordestinos atrasados, os portugueses são burros, as mulheres são naturalmente inferiores, mas simultaneamente, declarar que se orgulha de ser brasileiro porque somos um povo sem preconceitos e uma nação nascida da mistura de raças.

Essa concepção simbólica está arraigada no mito fundador do Brasil propagado pelos livros de História que ensinam que a nação é fruto da mistura de raças, cuja independência foi sem derramamento de sangue, que cresceu devido à coragem dos bandeirantes, dentre outras narrativas que confirmem a concepção de povo miscigenado, pacífico, ordeiro. Trata-se de um mito por ter o papel, nas palavras da filósofa Marilena Chauí (2010, p. 9), de “[...] solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade”. Constitui-se também como mito por se repetir no imaginário, bloqueando a percepção real da realidade, assim como seu enfrentamento, tendo sua gênese vinculada a um passado. Como resultado, por exemplo, ao mesmo tempo em que acontece violência social na realidade brasileira, há uma percepção do país como pacífico. Na complementação de

Chauí (2010, p. 9): “Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo”. A força do mito fundador vai se atualizando ao longo da história e as ideologias produzidas ao longo do tempo vão se alimentando de suas representações, e “é exatamente por isso que, sob novas roupagens, o mito pode repetir-se indefinidamente” (CHAUI, 2010, p. 10).

Por trás do orgulho de ser uma nação miscigenada, há uma forte representação de inferioridade de base racial. Parte do mito consiste em negar o racismo na tentativa de encobrir uma tensão objetiva refletida na desigualdade social que é, substancialmente, uma desigualdade racial.

Como constatado por Nascimento, Álvaro. (2005; 2016), o mito do negro marginal e inferior ainda se repete no vestibular de uma das principais universidades brasileiras em pleno século XXI. De acordo com a pista apontada pelo autor, a construção da imagem social do negro pelos estudantes é resultado dos conteúdos ensinados ao longo dos séculos sobre essa população.

A escola e alguns estudiosos têm, por exemplo, propagado a passividade do negro como anomalia social do negro diante da injustiça. A acusação de passividade é uma sofisticada manobra de controle que transfere a culpa da situação ao negro, ao mesmo tempo em que oculta os mecanismos operados para obter tal resultado social.

Na colonialidade do poder à brasileira, em que a hierarquização das raças é um mecanismo de controle social, o processo de inferiorização começava desde a infância na relação casa-grande e senzala. Desde o nascimento, a criança negra era subalternizada por causa da sua raça, assim como crescia vendo seus ascendentes na mesma condição que ela. A coerção do escravo era física e cruel, mas também era simbólica, afetando a subjetividade pela desumanização da sua própria identidade negra. Se a racionalidade eurocêntrica ditava que o padrão de civilidade estava no corpo branco, tornava-se impossível deixar de ser primitivo pela própria constituição física. Essa manobra perversa era uma maneira de colonizar de forma cognitiva, pois consistia na primeira etapa de hierarquização que se iniciava na infância. A resistência começava na manutenção psíquica da identidade humana que o negro precisava preservar.

A relação da criança negra e branca na casa-grande já reproduzia a relação hierárquica cruel de separar os seres superiores dos inferiores. Enquanto as crianças brancas eram preparadas no padrão civilizado concebido como ideal através da instrução formal, as crianças negras estavam excluídas formalmente. Havia casos de resistência na

educação como Luiz Gama⁵⁵, que conseguiu se tornar líder abolicionista, a partir de um duro percurso. Enquanto os garotos brancos de família abastadas eram preparados para o ensino superior desde cedo, o que representava assumir os melhores postos de trabalhos, conquistas como a de Luiz Gama eram exceções, fruto de grande investimento para resistir.

A educação formal brasileira do período teve seu currículo construído a partir da matriz europeia científica. Mais tarde, a História do Brasil escolhida para ser lecionada na escola escolheu conteúdos convenientes para a estratégia de controle social. O paradigma da ausência constitui um padrão de ocultar a resistência negra e os “heróis” que lutaram por transformação social. Essa é uma estratégia de poder simbólico que permite perpetuar a ideia da passividade do negro, ocultando os mecanismos de inferiorização por trás dessa manobra.

A título de exemplo, as lutas pela Independência do Brasil têm seu principal mártir o mineiro Tiradentes. A construção do herói é marcada por intencionalidades políticas que o consagraram como conteúdo da história do Brasil, como explica a historiadora Thais Fonseca (2002, p. 440):

Se a Inconfidência Mineira tem sido elemento de suporte a uma determinada construção historiográfica e a projetos e posicionamentos políticos desde as últimas décadas do século XIX, Tiradentes desponta como seu símbolo, síntese das ideias das quais o movimento seria o precursor, no Brasil. Ele se tornou, talvez, o personagem mais popular da história nacional, adquirindo contornos heroicos e status de mito político. Apesar de muito marcada pela ação dos republicanos e de seus interesses, a construção desse perfil de Tiradentes não se deveu apenas a eles. Da popularidade presumida à transformação em herói e mito político, Tiradentes percorreu um caminho sulcado pela ambiência cultural de seu próprio tempo e pela herança deixada por ela em tempos posteriores. Muitas de suas representações foram, sem dúvida, construídas e manipuladas, mas em torno de um imaginário social específico, que permitiu seu reconhecimento até certo ponto espontâneo. A ação política, por sua vez, promoveu sua consolidação pela utilização induzida, organizada e intensiva.

⁵⁵ Sobre um ícone de resistência, o historiador Carlos Eduardo Machado (2009, p. 79) diz o seguinte: “Quanto à referência masculina o maior exemplo é Luiz Gama (1830-1882), visto como herói pelos negros que gravitavam em torno dos jornais ativistas. Foi escritor, advogado e abolicionista. Luiz Gama, filho de Luiza Mahin que lutou na Revolta dos Malês na Bahia, foi vendido como escravo ilegalmente por seu próprio pai em 1840 na Bahia, afirma-se que devido a uma dívida de jogo. Em 1847, quanto tinha dezessete anos, o estudante Antônio Rodrigues de Araújo hospedou-se na fazenda do alferes Antônio Pereira Cardoso em Lorena. O jovem tornou-se amigo de Luiz Gama e o ensinou a ler e escrever. Gama, conscientizando-se da ilegalidade de sua condição, foge de seu senhor após receber as aulas de primeiras letras [...], evadiu-se para a cidade de São Paulo em 1848, fez carreira promissora defendendo e libertando diversos negros escravizados.”

No estudo acima, a imprensa teve um papel articulador na transição do século XIX ao XX em estabelecer Tiradentes como um mito nacional, um homem branco que encarnava os ideais de liberdade da República. As mídias são difusoras e produtoras de cultura e como alerta a socióloga Maria da Graça Setton (2010, p. 33): “Elas se configurariam como instâncias produtoras e difusoras de socialização legitimando uma determinada cultura, desempenhando funções pedagógicas semelhantes à escola, à família e aos grupos de pares no processo de construção das identidades.”.

Na contemporaneidade, Tiradentes e a Inconfidência Mineira são praticamente uma representação isolada das lutas pela Independência. Contudo, como bem alertou Álvaro Nascimento (2016), o paradigma da ausência ocultou outros heróis como os baianos da Conjuntura dos Alfiates. Naquele episódio, eram negros engajados que foram martirizados de forma semelhante ao mineiro, como explica Abdias do Nascimento (2016, p. 71):

Em muitos exemplos históricos encontramos os africanos e seus descendentes engajados na luta de independência do país que os escravizava. A Conjuntura dos Alfiates, esmagada na Bahia em 1798, arrolava em seus quadros negros, brancos e mulatos. Entretanto, quatro descendentes de africanos, Luís Gonzaga das Virgens, Lucas Dantas de Amorim Torres, João de Deus Nascimento e Manuel Faustino Santos Lira, presos no meio de outros revoltados contra Portugal, foram os únicos condenados à morte. Após serem enforcados em concorrida execução pública, seus corpos foram esquartejados, pendurados na via pública, e seus descendentes declarados malditos para sempre. Muitos negros e mulatos imolaram suas vidas combatendo a tirania portuguesa. E quando o Brasil, em 1822, se tornou independente de Portugal, continuou o mesmo país escravizador de africano.

O resgate dos heróis negros nos livros de História ainda é fruto de muito embate político e ideológico que precisa ser mais cotejado como nos exemplos acima. Os quatro negros, Luís Gonzaga das Virgens, Lucas Dantas de Amorim Torres, João de Deus Nascimento e Manuel Faustino Santos Lira tiveram não apenas seus corpos executados, mas também seu protagonismo ocultado e excluído da História. É interessante verificar que sua descendência, perpetuadora da memória, foi cunhada de maldita para sempre.

Como se vê, a historiografia da educação brasileira, seus debates, seus entraves durante todo aquele período retratavam os problemas educacionais dos brancos, da minoria da população. Uma das implicações é que todos esses níveis de ensino – superior, secundário e primário – estavam profundamente relacionados com as estruturas de poder, que mantinham o monopólio ideológico do que era a educação. As academias militares e as faculdades de Direito, por exemplo, formavam aqueles que estariam nos postos de

comandos bélicos e jurídicos, que socialmente tinham grande distinção social. Os efeitos práticos eram que ser militar ou letrado dava uma prerrogativa para a ação política inquestionável, enquanto a participação popular não era possível, pois se tratava de um povo ainda primitivo, sem instrução, à parte da modernidade nos moldes europeus. Os efeitos simbólicos são que a educação validava os postos de poder, uma vez que qualificava os seres superiores dos inferiores. As escolas primárias e secundárias tinham seus currículos forjados a partir da estrutura de poder da época, aqui denominado de “colonialidade de poder à brasileira”. Isto explicaria a ausência dos negros não só como alunos, como também como protagonistas na História. Tais mecanismos têm contribuído para perpetuar a visão do mito fundador de povo miscigenado, mas que não prosperava por causa da malandragem do negro e da indolência do índio.

A violência simbólica envolvida no processo tem por objetivo produzir aquela magia citada por Bourdieu, que concerne à concordância dos dominados em aceitar a dominação. Não é possível manter o *status quo* somente com a coerção física e, por isso, aquela violência nebulosa tinha influência em colonizar as mentes; afetando a identidade do dominado, desempoderando-o para a ação, assim como empoderando o dominador, pois ele se vê no direito de exercê-la sobre outrem. Seu poder desmobilizador é importantíssimo em um contexto de medo das elites de levantes de resistência. Assim, ela atua paralelamente à violência física contra os grupos de resistência.

À luz da colonialidade de poder à brasileira, percebe-se o quanto essa ligação era estrategicamente importante para a manutenção do poder. A base moral-religiosa encontrava na escola sua grande precursora, tendo a educação religiosa o monopólio ideológico dos conteúdos ensinados. O ensino público restrito às elites nasceu confessional e depois da separação entre o Estado e a Igreja se oficializar com a promulgação da Constituição de 1891, o ensino privado confessional não teria como sair de cena como aliado do poder. Por isso, as ordens religiosas foram aquelas que determinaram os conteúdos e cultura escolar, cujo percurso estava associado à chegada à educação superior. Com o intuito de ascender às esferas de poder, o ensino primário tornou-se uma fonte de negócios para alguns e uma esperança de formação para as classes intermediárias. Por causa da ausência de legislação, não era incomum a abertura de escolas ou classes por parte de professores particulares.

Assim, o poder religioso da escola privada teve um componente importante na estrutura de poder: a escolha dos conteúdos ensinados no sistema de ensino. O currículo brasileiro, além de eurocêntrico, desde então tem ocultado sistematicamente a

participação dos dominados na História como agentes políticos e de resistência. O mito fundador e seus paradoxos, assim como o paradigma da ausência do protagonismo dos negros na História Social, podem atribuir mais sentidos a esses fenômenos a partir das chaves propostas pela teorização de Aníbal Quijano desde a perspectiva brasileira. Além do mito da democracia racial, tem-se o mito do povo pacífico que não lutou por seus direitos como nos levantes europeus, negando a resistência que foi muito intensa durante todo esse período. O controle dos conteúdos é uma intervenção significativa para a colonização das mentes e manutenção das diferenças entre superiores e inferiores.

Os líderes dominados foram executados violentamente, suas imagens pessoais foram construídas como escórias sociais e, por fim, foram ocultados dos currículos escolares. O apagamento pela execução física ou moral é uma das estratégias de violência simbólica. Ao retratar um líder de resistência como uma escória merecedora da execução ou bani-lo moralmente da sociedade, não o incluindo na História, contribui para manutenção da ideologia dominante. O paradigma da ausência é o silenciamento dos heróis contra-hegemônicos.

3. Razões para o surgimento de escolas privadas na Zona Leste de São Paulo

Esta tese defende que a expansão da escola privada desde o início do século XX foi concomitante com o crescimento da periferia da cidade de São Paulo. A presença de instituições privadas justificou-se pela ausência de um projeto estatal de educação pública com o objetivo de escolarizar a população como um todo. Da Colônia à República Velha, a Igreja Católica foi a instituição protagonista que ofereceu o ensino formal para uma parcela privilegiada da sociedade que tinha condições de arcar com o seu custo.

À luz da colonialidade do poder à brasileira, uma das hipóteses levantadas sobre os sentidos da escola privada naquele período foi de preparação da elite, via capital cultural institucionalizado que viabilizava assumir os postos mais elevados socialmente, os quais tinham como pré-requisito a educação superior. Dessa maneira, a escola privada seria um dos meios que contribuiriam para a legitimação da estrutura de poder que hierarquizava os ricos e pobres pelo componente racial, reverberando na divisão do trabalho. A ausência de escolas oficiais e públicas excluiu a maioria populacional, entenda-se negra, da educação formal, fechando parte do caminho que levava para os postos decisórios e as ocupações mais qualificadas.

Assim, a escola privada, especificamente a confessional, na transição do século XIX para o XX carregou consigo a função de preparadora de uma elite branca e com ideais eurocêntricos. Para adentrar nas análises sobre a expansão das escolas privadas na Zona Leste na primeira metade do século XX é preciso ter em mente que a história da escola também pode ser repensada a partir da colonialidade do poder à brasileira. Isso indica que a formação de um sistema de ensino teve em seus fundamentos uma base moral-religiosa que excluía a maioria populacional física e ideologicamente. A escola brasileira nasceu sob a égide excludente das elites que tinham seu domínio e, no caso de São Paulo, isto teve um papel aprofundado pelo movimento eugenista⁵⁶ de sua elite.

⁵⁶ A “ciência” eugênica foi fundada por Francis Galton (1822-1911) que propunha uma teoria que dividia os grupos sociais entre os degenerados e não degenerados, cuja proposta era de melhoramento social. Conforme explica o sociólogo Weber Góes (2015, p. 38): “A eugenia seria o estudo para o melhor cultivo da ‘raça’. O termo *eugenia* é oriundo do inglês *eugenics*, a partir do grego *eugénēs*, que significa ‘bem nascido’. Etimologicamente, o eugenismo (ou eugenia) é a ciência dos bons nascimentos; fundamentada na Matemática e Biologia, tinha como cerne identificar os ‘melhores’ membros e estimular a sua reprodução e, ao mesmo tempo, diagnosticar os degenerados e evitar a sua multiplicação.”. O historiador Sidney Aguilar Filho (2011, p. 16) completa: “O racismo sustentado na ciência possuía um forte componente classista. Na Europa da Segunda Revolução Industrial (sobretudo na Inglaterra, Bélgica, França e Alemanha) as ideias eugenistas de Galton de ‘superioridade’ da elite econômica - a burguesia capitalista de sua época - fazia sucesso entre ela. A pretensa inferioridade recaía, dessa maneira, sobre os trabalhadores

A urbanização da Zona Leste esteve relacionada ao crescimento industrial da cidade. À medida que a cidade se expandia, a questão da moradia se intensificava. Para a primeira metade do século XX, este trabalho resgata uma tipologia de ocupação da ZL proposta inicialmente em Dantas (2013b): a ocupação imigrante e a ocupação migrante. A primeira é caracterizada pela vinda dos imigrantes para a região leste, especialmente italianos até a década de 1930, como resultado do processo de embranquecimento que incentivou a vinda de europeus. Após a campanha de nacionalização de Getúlio Vargas, esse processo foi desmantelado, pois foram criadas medidas para diminuir a influência dos estrangeiros. Por sua vez, a proposta do marco da ocupação migrante, que se caracterizou pela chegada de trabalhadores nacionais na ZL, seria a instalação da Indústria Nitro Química da família Ermínio de Moraes em São Miguel Paulista em 1935⁵⁷. A migração interna, primeiramente incentivada pelo governo⁵⁸ e depois realizada em rede pelos grupos de familiares e amigos transformou o extremo norte da Zona Leste em uma “Nova Bahia”⁵⁹. Assim, as escolas analisadas da ocupação imigrante serão datadas de 1900 até o ano de 1935, elegendo como marco a instalação da Nitro Química. Em seguida, as escolas da ocupação migrante serão as fundadas a partir de 1936, tendo como marco o golpe militar de 1964, já que a profunda transformação dessa conjuntura permitiu uma nova concepção educacional no setor privado e proporcionou o aumento de estabelecimentos leigos e não mais confessionais na Zona Leste, o que será discutido no capítulo seguinte. Desse modo, pretende-se discutir, neste capítulo, a ocupação da periferia leste considerando os mecanismos de apagamento étnico (material e simbólico) subjacentes a essa nova população imigrante que se tornava a representação oficial da cidade de São Paulo em detrimento da migrante.

Como visto no capítulo anterior, devido à herança escravista, a maioria populacional negra e indígena estava excluída das instituições de poder e, conseqüentemente, do processo democrático. Como alertou Quijano (2005), na constituição de um Estado-nação, que se fazia na transição do século XIX para o XX, era necessário o autoritarismo para manter a estrutura de poder. No caso do Brasil, a hipótese é de que as elites realizaram a blindagem dos poderes políticos, jurídicos e militares, não permitindo a participação política. A resistência foi duramente reprimida, tanto de forma

mais empobrecidos, de maneira geral, e sobre os camponeses e operários com histórias e culturas diferentes das elites, sobretudo estrangeiros e minorias culturais e religiosas.”

⁵⁷ Sobre o assunto, consultar Paulo Fontes (1997).

⁵⁸ Segundo defende Paiva (2004).

⁵⁹ Ou transformou a Zona Leste em “um nordeste em São Paulo” conforme Fontes (2008).

física e legalizada pelo Estado quanto pela maneira simbólica, inferiorizando e estigmatizando as iniciativas como atos marginais, de vandalismo, contra a integridade nacional. Assim, o discurso propagado e naturalizado sobre a situação social do negro após a abolição era de exclusão e marginalidade, ocultando as resistências e como estas influenciaram e desgastaram o sistema escravista (MOURA, 1992; 1988); fato associado ao paradigma da ausência (NASCIMENTO, Álvaro. 2016) no qual, tradicionalmente, os negros foram destituídos de seu protagonismo da História do Brasil e representados por esse imaginário negativo.

Desde a Colônia, o medo das elites de maior organização e de levantes dos negros fez com que diversos aparatos estatais e não estatais fossem demandados para o controle social. As forças armadas e o poder judiciário constituíram a base repressivo-violenta do colonialismo de poder à brasileira que reprimiram na lei e na força as resistências ao escravismo.

Em outra faceta, denominada de base moral-religiosa, o controle se deu por meio do mecanismo ideológico para manutenção da estrutura de poder. Por um lado, a Igreja Católica teve um papel moralizador de criadora de consensos sociais, fundamentais para a integração nacional, por legitimar a hierarquização social de raças pelo transcendente, isto é, a divisão do trabalho racializada resultava da escolha divina. Por outro, a Igreja foi a principal instituição responsável pela escolarização formal, que tinha em seus pressupostos essa base moral-religiosa. Identificou-se, pelo menos, duas estratégias nesse campo que serviam às elites agrárias. A primeira era a preparação para a educação superior, nível de ensino que fornecia o capital cultural institucionalizado para os “iluminados”, os “letrados”. Pelo imaginário construído na época, seriam estes os únicos capazes de conduzir a nação. A segunda estratégia ocorreria na escolha dos conteúdos e currículos alinhados aos interesses da elite. Por isso, o paradigma da ausência (NASCIMENTO, Álvaro, 2016), no qual o protagonismo dos negros não foi inserido nos livros didáticos, já fazia sentido naquela conjuntura social.

Todo esse arcabouço torna-se relevante para compreender que a estrutura social brasileira tinha como ponto de partida a separação racial que determinou, por esses parâmetros, quem não estaria nas instituições decisórias: a maioria negra. Com o desgaste do escravismo, as elites oligárquicas prepararam o caminho para manutenção não apenas do poder, mas também da propriedade da terra. A respeito da formação das elites, tal apropriação foi o fundamento para o enriquecimento de algumas famílias na história da colonização brasileira pela exploração do trabalho escravo nas grandes fazendas

recebidas de Portugal. Naquele arranjo, os nativos foram expropriados e os negros que tiveram acesso às terras o fizeram por meio da resistência do movimento de quilombagem. No Império, a lei de terras de 1850⁶⁰ buscou proteger os proprietários rurais brancos e só depois legislações como a Lei do Ventre Livre (lei 20140 de 28/09/1871) e a Lei dos Sexagenários (lei 3.270 de 28/09/1885) culminando na Lei Áurea (Decreto Imperial de 13/05/1888), foram promulgadas. Tais leis não incluíram os negros libertos na apropriação de terras para seu sustento e, por consequência, deixaram-nos à própria sorte.

Com a Proclamação da República em 1889, as antigas instituições coloniais como as Forças Armadas, o Poder Judiciário e o Poder Executivo reformularam-se como o conjunto estruturante da manutenção do poder das famílias oligárquicas que se ramificaram nessas diversas instâncias. Como apontado no capítulo anterior, os diversos herdeiros da aristocracia eram preparados para ocupar a posse da terra, além de cargos políticos, militares e eclesiásticos, esses últimos perpassados pela educação formal. A família é uma das instâncias socializadoras que transmite não apenas um patrimônio material, mas também cultural, um estilo de vida que é realizado por estratégias que visem reproduzir o *status quo* (BOURDIEU, 1998; SETTON, 2002; 2005; 2009). Por isso, dentre tais estratégias, a ramificação dos herdeiros em vários setores sociais foi importante para a manutenção da estrutura de poder.

A hipótese é que tanto as elites quanto a burguesia se formaram no Brasil de maneira alinhada ao interesse de blindagem do poder e das propriedades de terras. Naquela conjuntura, as relações eram mantidas por meio de favoritismo, clientelismo e familiarismo nas esferas mais elevadas⁶¹. Por esse motivo, não seria possível ter o fim das oligarquias na antiga República. Com o novo regime dos governadores, por meio do qual os estados e municípios receberam autonomia para eleger seus estadistas, instaurou-se a

⁶⁰ Conforme explica Silva (2015, p. 12): “Entre 1822 e 1850 vigorou o sistema de posses, e legislação não havia para regularizar o processo de ocupação territorial. Dessa forma, considero que, na prática, a Lei de 1850 acabou por dar base jurídica e administrativa para a realização da lógica histórica de apropriação territorial no Brasil. Ou seja, ela sempre seria uma saída razoável e ordenadora para os casos que aparentemente representavam não ter solução, pois, em última instância, poderia ser acionada na defesa de determinados interesses.”

⁶¹ Ao buscar textos que tratam de forma isolada cada uma das instituições, vê-se que havia uma relação de clientelismo e favoritismo dentre essas diferentes instâncias, nas quais amigos e parentes se revezavam nas diferentes esferas. Como discutido no capítulo anterior, as famílias proprietárias de terra se ramificavam nas diversas instituições, criando uma blindagem que assegurava sua privilegiada posição social. O texto de Koerner (1994) mostra essa relação no judiciário, especificamente do Tribunal Superior Federal e tangencia a discussão sobre os juízes locais na Política de Governadores. O capítulo “Forças Armadas” do livro organizado por Boris Fausto (2006, p. 197-256) mostra a disputa política do exército junto às oligarquias e seu papel no controle nacional aos movimentos sociais de resistência ao novo regime.

dominação dos coronéis que escolhiam os governadores e que por sua vez indicavam os candidatos a presidente.

Após a abolição, os paulistas aprofundaram a crença de que o embranquecimento da cidade e do Brasil era o caminho para tornar-se moderno ou a Europa nos trópicos. A eugenia é um exemplo máximo da assunção do eurocentrismo como categoria de racionalidade por subsidiar uma falsa cientificidade que não resistiu à Segunda Guerra Mundial: que havia uma raça superior e raças inferiores. Como tal, os brancos tinham como prerrogativa controlar o trabalho, a produção e os recursos naturais dos não brancos pelo critério racial. Tal doutrina “científica” em São Paulo foi um novo golpe aos não brancos em um período em que já não se admitia o escravismo, mas que necessitava da perpetuação dos privilégios por outros meios ideológicos, como a esfera simbólica. A pretensa cientificidade deu um *status* novo à base moral-religiosa, pois a hierarquização racial não se tratava apenas de um atributo divino, mas também comprovado pela ciência.

O incentivo estatal que acolheu europeus - majoritariamente italianos - para trabalhar nas plantações de café, em um primeiro momento, demonstra como a hierarquização racial forjou quem tinha o direito de trabalho assalariado (os brancos) em detrimento de quem já fazia o trabalho compulsório e não pago (negros) nessas mesmas lavouras. Dar posse de terra e/ou salário aos imigrantes foi o mecanismo que permitiu as condições materiais para sua inserção no solo brasileiro. Simultaneamente, isto dava as condições simbólicas de estar no mundo, pois legitimava os estrangeiros socialmente em detrimento às condições marginais a que ficavam submetidos os nacionais. O mecanismo simbólico oculto deu subsídios para reforçar a crença de que os brancos eram melhores para o trabalho do que os negros, visto que por detrás havia uma massa populacional recém-liberta e sem as condições e preparo para o trabalho urbano. Essa situação social do negro produziu um esforço de higienização que teve eco em diversas esferas sociais.

Duas dessas esferas referem-se ao projeto educacional proposto no período e a separação espacial na cidade, onde brancos e negros viveriam. Assim, a eugenia perpassa as duas dimensões do objeto desta tese: a escola privada e a periferia paulista.

Os desdobramentos dos movimentos eugênicos no Brasil podem ser verificados na pesquisa do historiador Sidney Aguilar Filho (2011), o qual defende a tese de que houve políticas de Estado segregacionistas nas primeiras décadas do século XX cujo fim era a eugenia. No caso brasileiro, a cientificidade das teorias racistas dava sustentação a uma economia baseada na escravidão, pois reforçava a ideia do direito à propriedade privada de um ser humano. Tal direito remetia ao proprietário, o “homem bom”, que teria

sido lesado com a abolição. Isto porque nos ideais liberais não havia igualdade jurídica para as raças inferiores, que não participariam do exercício da cidadania, prerrogativa apenas das raças superiores. Nas primeiras décadas do século XX, essa concepção foi se tornando cada vez mais geneticista, influenciada pelo darwinismo, levando à segregação racista com fins eugênicos de aperfeiçoamento da espécie.

A tese *Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)*, de Aguilar Filho (2011), descobriu o trabalho análogo ao escravo de crianças órfãs negras em uma fazenda paulista entre as décadas de 1930 e 1940, quarenta anos após a Lei Áurea, replicando a estrutura casa-grande e senzala em pleno século XX. Exemplo disso é o caso de uma rica família aristocrática, os Rocha Miranda, que tinha integrantes em várias esferas sociais como na indústria, na construção civil e na aeronáutica; três deles, defensores do “Ação Integralista Brasileira”, uma vertente brasileira do fascismo e do nazismo, receberam como herança uma fazenda em Campina de Monte Alegre em São Paulo. Como herdeiro de um dos principais benfeitores do educandário confessional para crianças abandonadas, Oswaldo Rocha Miranda foi autorizado pela instituição e pelo Estado a levar cinquenta crianças negras do Rio de Janeiro para a fazenda. Aquelas crianças passaram dez anos de suas vidas trabalhando sem remuneração, debaixo de castigos severos e foram “libertadas” após o fim da Segunda Guerra sem nenhum tipo de compensação material.⁶²

Esse trabalho é um exemplo que reforça a visão de que a abolição não trouxe um entendimento de igualdade racial entre brancos e negros. Pelo contrário, as teorias europeias e norte-americanas estavam subsidiando, por sua vez, as novas explorações do século XX, via cientificismo racista. Esse flagrante ilustra a força e a violência dos ideais racistas que estruturavam as relações de trabalho, justificadas por uma concepção ideológica perversa que continuava a desumanizar negros, mesmo depois da abolição da escravatura. As heranças coloniais que sedimentaram tal hierarquização não se dissolveram da noite para o dia e tal testemunho histórico torna-se mais chocante por trazer à tona essa faceta da sociedade brasileira que tentou ser ocultada pela disseminação do mito da democracia racial⁶³.

⁶² Esse trabalho inspirou a realização de um documentário (MENINO 23: Infâncias perdidas no Brasil, Direção: Belisario Franca, Roteiro: Bianca Lenti, Belisario Franca, Duração: 79 min, 2016). Todos os meninos eram numerados e o 23 era Argemiro, que como sobrevivente do período contou sua história.

⁶³ O documentário de Belisario Franco traz um destaque sobre isso pelo menino 2, José Alves de Almeida, que foi escolhido para servir como doméstico. Ele acreditava que tinha sido adotado pela família, recebendo o *subafeto* como descrito no capítulo anterior, em relação aos demais garotos negros. A aceitação desse *subafeto* pode ser entendido como um mecanismo de defesa individual diante da barbaridade da

Como discutido no capítulo anterior, o estigma da periferia foi sendo construído não só pelo fator econômico, do lugar de pobreza e carência, mas também pelas representações criadas pelo componente racial. As transformações urbanas que preconizavam a limpeza e higienização da cidade estavam associadas à formação étnica. Pode-se notar que as separações eram materiais e simbólicas: remoção do espaço das pessoas imorais, insalubres e contagiosas.

3.1 Zona Leste de São Paulo na transição para o século XX

Diferente das grandes capitais como Rio de Janeiro, Recife e Salvador, São Paulo era uma pequena comunidade no Brasil Império. Para Edgar Carone (2001, p. 22), “A capitania de São Paulo é, até o século XVIII, região inóspita, sem recursos naturais, sem fonte de riqueza extrativa”. Sua transformação para a principal cidade do país se deu no contexto da transição econômica no final do século XIX com a substituição do trabalho escravo para o assalariado no cultivo das lavouras do café, o fim da monarquia e a industrialização do país que ocorreu substancialmente na capital. Ainda no século XIX, o Estado de São Paulo foi beneficiado com a construção de linhas férreas que contribuiu para a retirada da região do isolamento, abrindo condições para atividades variadas: agrícolas, comerciais e industriais. (MORSE, 1970; DEAN, 1991; CARONE, 2001).

A expansão da Zona Leste coincide com o momento histórico em que São Paulo consolidava sua condição de centralidade na sociedade brasileira. Por causa dessa nova força política, a presidência do país esteve praticamente nas mãos dos políticos paulistas que revezavam o poder com os políticos mineiros no período da República Velha. A crise mundial deflagrada nos Estados Unidos em 1929 afetou a exportação do café paulista, base de sua economia, induzindo uma transformação econômica no Estado, levando à fase industrial que tinha no mercado interno sua nova atenção. Passava-se de uma economia agrária para industrial (SINGER, 2010).

Tradicionalmente, estudos sobre a transição entre a abolição e o trabalho livre indicam que São Paulo substituiu o trabalho dos negros, outrora escravizados, pelos europeus, especialmente os italianos. Diversos autores têm associado o branqueamento,

desumanização a que todos estavam submetidos. Acreditar que tinha algo que levasse a família a “adotá-lo”, tomando o sentimento como uma espécie de aceitação dos valores da família, fazia-o pensar que tinha distinção dos outros meninos. Como trabalhador doméstico, ele tinha a oportunidade de conviver com a família, que em seu imaginário tratava-se de um tratamento igual ao recebido dos filhos dos fazendeiros. No entanto, isso não aconteceu.

com fins eugenistas, como o motivo do incentivo à imigração europeia em São Paulo (DOMINGUES, 2004; LARA, 1988; SANTOS, 1988; ROLNIK, 1989; GÓES, 2015), fato associado ao crescimento populacional da cidade até os anos de 1930.

Ao se cotejar a mancha urbana de 1882 a 1914 (mapa 2, p.94) com os Censos de 1890 e 1900 (tabela 3), vê-se que a população cresceu de 64.944 para 239.820 habitantes; intervalo que compreende a Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889). Depois da abolição, São Paulo financiou e organizou a imigração conforme explica Paul Singer (2010, p. 81-82): “os imigrantes eram encaminhados diretamente às fazendas e submetidos à exploração redobrada, à medida que estavam desprovidos de capital, sendo obrigados a assumir dívidas para poder subsistir até a safra do café.”. A imigração explica o aumento populacional no final do século XIX e até as duas primeiras décadas do século XX conforme a tabela abaixo.

Tabela 3 - População Paulistana⁶⁴

Ano do Censo	População	Taxa de Crescimento ⁽¹⁾
1872	31.385	
1890	64.934	4.1
1900	239.820	14.0
1920	579.033	4.5
1940	1.326.261	4.2
1950	2.198.096	5.2
1960	3.781.446	5.6
1970	5.924.615	4.6
1980	8.493.226	3.7
1991	9.646.185	1.2
2000	10.434.252	0.9
2010	11.253.503	0.8

Fonte: IBGE, Censos Demográficos

(1) Taxa de Crescimento Geométrico Anual.

⁶⁴ Disponível em: <http://smul.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/tabelas.php> Acesso em: 25 de ago. 2018.

Mapa 2: Mancha Urbana do Município de São Paulo

Fonte: Infocidade. Disponível em:

<http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/mapas/3_expansao_da_Area_urbanizada_1981_1.pdf>

Acesso em: 17 de set. 2018.

Antes do crescimento da produção de café, precisamente no início do século XIX, o número de negros já era considerável no Estado de São Paulo. Os maiores proprietários de escravos, com mais de 40 cativos no período, estavam em Itu, São Sebastião, Guaratinguetá, enfim, nos centros açucareiros, onde eram instalados os engenhos de açúcar. De forma geral, os outros proprietários de atividades agrícolas detinham entre 4 a 12 escravos, os comerciantes possuíam entre 2 a 7 e os artesãos em torno de 2. Também eram proprietários de escravos, os militares, os eclesiásticos e os profissionais da administração civil (LUNA; COSTA, 1983).

Quando a região sul começou a produzir o café, o trabalho escravo continuou sendo o responsável pela produção cafeeira sem prejuízo econômico para os fazendeiros até o ano de 1888, conforme indicou Thomas Holloway (1972). Com o aumento da produção eram necessários mais trabalhadores para o plantio e, desde 1887, a escolha do governo paulista foi pela mão-de-obra imigrante para ocupar esses postos de trabalho. O autor aponta que houve diversos incidentes entre esses novos trabalhadores e os fazendeiros que retomavam as relações autoritárias do tempo escravista nas fazendas de café nas relações trabalhistas.

Ao longo do ciclo cafeeiro, a cidade de São Paulo passou de modesto povoado para o centro comercial decorrente daquela expansão, consoante à urbanista Raquel Rolnik (1989). Da população de 30 mil habitantes, 12 mil eram negros e dentre eles 3800 eram escravos. Antes da abolição, havia resistência negra também na cidade, assemelhando-se a quilombos, porém, urbanos: eram casas ou cômodos coletivos que acolhiam negros fugidos ou alforriados. Também havia rede de apoio como a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de São Paulo que se envolvia na libertação de escravos e na luta abolicionista. Dentre as ocupações, os negros livres trabalhavam como lavadeiras, sapateiros, barbeiros, cirurgiões, dentre outros, sendo a cidade uma alternativa à sobrevivência dos libertos.

No final dos anos de 1880, antes da Lei Áurea, a cidade já tinha 50 mil habitantes, dos quais 25% eram estrangeiros, conforme os dados de Rolnik (1989). Praticamente, na abolição, os negros já estavam alforriados, pois havia cerca de 500 escravos e, a partir de então, foram diminuindo em números absolutos e relativos por causa da imigração. Em 1893, a cidade era constituída de 80% de imigrantes nas atividades agrárias, artesanais e manufatureiras.

Sob a ótica da colonialidade do poder à brasileira, destaca-se que a separação do trabalho no Estado de São Paulo foi estruturada, semelhantemente ao Brasil, pelas

identidades racializadas, nas quais as elites eram constituídas pelos brancos e os trabalhadores compulsórios pelos negros. Como destacado anteriormente, os proprietários de escravos não consistiam apenas de grandes fazendeiros, mas também de militares, religiosos, dentre outros. Enquanto os ideais da abolição da escravatura amadureciam, os negros libertos formavam parte da fração de classe em disputa com os imigrantes que chegavam para mudar a dinâmica populacional da cidade. O incentivo governamental do aumento da população branca corroborava a crença da superioridade racial destes em detrimento dos negros na substituição da mão-de-obra escrava pelo europeu.

Contudo, o paradigma da substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre por imigrantes em São Paulo nos estudos sociológicos e historiográficos tem recebido a crítica da historiadora Silva Lara (1988), pela maneira como o negro tem sido abordado na fase pós-abolição. Isto porque, nesse modelo, se exclui o escravo como agente no processo por meio da tese da incapacidade do negro para o trabalho livre e da exaltação do homem branco. “De modo geral, a oposição entre escravidão e trabalho livre, e os paradigmas da ‘transição’ e da substituição encarregam-se de afastar os ex-escravos da cena histórica.” (LARA, 1988, p. 33). Retomando estudos que se contrapõem a esse paradigma, é possível verificar a presença de negros em diversas ocupações no trabalho urbano, como no setor industrial, artesanal e transportes. Para Lara (1988, p. 38) “Aparentemente coniventes com o espírito de Rui Barbosa, os historiadores apagaram da história social do trabalho no Brasil a ‘nódoa’ da escravidão.”. O que restou do período foi a construção do imaginário da marginalidade dessas pessoas por não serem as ideais para o trabalho.

A título de exemplo, o aumento da malha ferroviária em São Paulo entre os anos de 1870 e 1880 para o escoamento da produção cafeeira demandou um grande número de trabalhadores, qualificados ou não, consoante a historiadora Maria Lúcia Lamounier (2012). Essa expansão agitou o mercado de trabalho na época que empregava brasileiros livres e pobres, imigrantes, mas também escravos. As condições de trabalhos dos europeus eram bem mais favoráveis por se tratar de técnicos e engenheiros. As relações trabalhistas eram “[...] baseadas na coerção e na submissão de trabalhadores a contratos de serviços e a legislações repressivas que puniam com prisão a quebra de contratos de serviços, a deserção e a ‘vadiagem’” (LAMOUNIER, 2012, p. 268). O trabalho tinha a presença constante de policiais para manter a ordem e a disciplina. Essa conjuntura representava uma herança das relações trabalhistas condicionadas ao modelo autoritário

escravista. Para o trabalho alugavam-se escravos ou contratavam-se brasileiros livres ou imigrantes por diversos arranjos de pagamentos por diária, semanal, quinzenal etc.

O incentivo da imigração europeia para São Paulo trouxe consigo o discurso da modernização da cidade, priorizando os estrangeiros brancos nos postos de trabalho no comércio e na indústria. O estudo do historiador Carlos José Santos (1998) desconstrói o imaginário da cidade de São Paulo europeia, demonstrando “que nem tudo era italiano” e que por detrás dessa propagação havia o interesse de apagar ou de não incluir as camadas populares nacionais na representação da cidade. As experiências entre esses novos moradores estrangeiros e os nacionais negros não era, necessariamente, de subordinação, mas de interação, especialmente nos espaços públicos, tanto no que diz respeito às manifestações culturais nos espaços urbanos como nos trabalhos de menor qualificação realizados por eles (vendedores ambulantes, lavadeiras, carroceiros, coletores de lixo etc). Segundo as explicações de Santos (1998, p. 176):

Palavras como civilização, progresso, modernização, higienização apareceram quase sempre associadas às transformações populacionais quase sempre associadas às transformações populacionais, à formação étnica dos trabalhadores, às remodelações por que passavam os espaços urbanos paulistanos, bem como ao discurso sanitarista e policial de combate aos comportamentos considerados imorais, insalubres, contagiosos e perigosos, permitindo discutir não só a visão dos paulistanos como da própria São Paulo.

Sem ter pretensão de apresentar estudos exaustivos, esses autores apontam para a necessidade de reinterpretar o paradigma de substituição do trabalho escravo para o livre na perspectiva da colonialidade do poder à brasileira. A pertinência da crítica de Silvia Lara (1988) sobre o apagamento dos negros da historiografia associando-os à marginalidade ou à incapacidade ao trabalho está mais na ordem do apagamento moral, pois eles estavam realizando os mesmos trabalhos nas plantações de café, na construção de ferrovias, tanto quanto os brasileiros pobres quanto como os imigrantes.

Como discutido no capítulo anterior, o aumento dos trabalhadores negros era um medo constante dos fazendeiros do Nordeste que demandava muito controle social. As lutas abolicionistas estavam cada vez mais fortalecidas, inclusive pela participação de negros livres que ascenderam socialmente como Luiz Gama, André Rebouças, José do Patrocínio, Joaquim Nabuco.

Associa-se a isto o eurocentrismo que norteava a concepção paulista de se tornar moderno, compreendendo que para tanto seria necessário o embranquecimento das

peessoas, justificando a divisão racial do trabalho. Por isso, a crítica de Lara (1988) é importante por corroborar o paradigma da ausência de Nascimento, Álvaro (2016), nas construções ideológicas de apagamento moral e físico do negro nos processos históricos e de disputas do período. A releitura não é a incapacidade do negro para o trabalho, visto que ele já o fazia de forma compulsória quando foi do interesse do sistema escravista, mas o projeto eugenista de excluí-lo e justificar tal exclusão culpabilizando o sujeito pela sua incapacidade.

Naquele ínterim, os espaços negros de resistência receberam a pecha dos lugares insalubres, de marginalidade. No projeto urbano que se realizava a partir de então era necessária a “limpeza” higienizadora que deslocou os pretos do centro de São Paulo para outras regiões, como o Bixiga, Barra Funda e Vila Matilde para o lado leste (ROLNIK, 1989).⁶⁵

Assim, a associação simbólica entre espaço e estigma tem um fundamento racial cuja gênese se identifica no padrão de poder herdado do colonialismo. Não se pode perder de vista tal questão, porque neste trabalho tem-se como hipótese que este é um dos fatores explicativos que distingue socialmente os grupos sociais, como também a solidificação racista da estrutura social brasileira e paulista.

Naquele processo de higienização espacial, a elite foi se deslocando do centro velho e ocupando novos espaços como a região da Avenida Paulista e Higienópolis. A consolidação do centro novo trouxe consigo a criação de novos colégios católicos como o Liceu Coração de Jesus nos Campos Elíseos e o colégio São Luís no bairro de Higienópolis, conforme Perosa (2004). Próxima a essa região, uma nova classe média se estabelecia formada por funcionários públicos, pequenos industriais e comerciantes. Algumas ordens religiosas disputavam essa clientela na cidade:

O ritmo de criação dos estabelecimentos de ensino católico foi intenso entre 1900 e 1930, com cerca de sete novas instalações por década, até 1930. A partir daí, o ritmo se acelerou e, até 1940, foram criados dezessete estabelecimentos de ensino católicos na cidade de São Paulo. (PEROSA, 2004, p. 68)

As profundas transformações ocorridas na sociedade brasileira naquele período influenciaram o panorama educacional. Nos primeiros anos da República, as propostas educacionais ainda eram dualistas, consoante Hilsdorf (2005): uma educação científica

⁶⁵ Posteriormente, essas regiões tornaram-se redutos de resistência cultural na criação de escolas de samba.

para a elite e elementar e profissional para as massas. Os republicanos já sinalizavam uma recusa à escola pública monárquica e à confessional católica por considerá-las atrasadas, em detrimento de uma escola moderna representada, por exemplo, por escolas americanas que começavam a se instalar em São Paulo. Entre os anos de 1920-1930, cresceu o movimento da Escola Nova de inspiração americana, que tinha como base uma política liberal reivindicando uma escola pública, gratuita e laica.

Por sua vez, Romanelli (2006) defende que até os anos 1920 havia uma integração entre o sistema econômico e de poder, a demanda social por educação e a herança cultural que caracterizava a oferta escolar daquele tempo. Tal oferta correspondia a uma educação para uma elite aristocrática e mais tarde para uma parcela dos estratos médios urbanos que cresciam como representantes políticos e intelectuais da sociedade brasileira que se transformava. A transição de uma economia agrícola para industrial trouxe consigo uma nova agenda: uma demanda social por escolas, além da necessidade de recursos humanos qualificados. Para autora, “a crise se manifestou sobretudo pela incapacidade de as camadas dominantes reorganizarem o sistema educacional, de forma que se atendessem harmonicamente, tanto a demanda social de educação, quanto às novas necessidades de formação de recursos humanos exigidos pela economia em transformação” (ROMANELLI, 2006, p. 46). A revolução industrial e educacional ocorrida no Brasil a partir dos anos de 1930 veio com um atraso de mais de 100 anos em relação aos países desenvolvidos segundo a autora. Ela não ocorreu de forma uniforme no território brasileiro, mas principalmente nos lugares em que a industrialização foi mais intensa.

Na virada do século XX, a cidade se expandia devido às transformações acima indicadas e ainda era a Igreja Católica que monopolizava o setor privado de educação escolar em São Paulo. Isto ocorreu porque, após a separação entre Igreja e Estado no período republicano, a Igreja Católica passou por uma “construção institucional” na República Velha, na concepção do sociólogo Sérgio Miceli (1985). Comparando tal processo ao que se sucedeu às Forças Armadas, e especificamente ao Exército, a instituição consolidou-se como organização burocrática e empreendimento religioso. Ela não perdeu seu patrimônio imobiliário nem suas receitas, sua presença territorial foi dinamizada e praticamente monopolizou e diversificou os serviços escolares, não perdendo seu papel de “moralizadora” da nação.

Tal separação, na letra e não na prática, corrobora a hipótese do papel estratégico da Igreja como força de base moral-religiosa para o controle social do Estado-nação que se constituía. Tanto ela como as forças armadas, a principal representante da base

repressivo-violenta, se consolidaram como instituição na República Velha e permaneceram como suporte para manter a estrutura social. Sua presença, como a instituição que monopolizava o ensino paulista, explicaria sua expansão ao lado leste da cidade como será demonstrado à frente.

A ocupação imigrante da Zona Leste no início do século XX tem esse cenário de disputas. Ao que diz respeito à divisão do trabalho pela raça, mesmo depois da abolição da escravatura, a população negra continuou em desvantagem porque os empregadores preferiam empregar a população imigrante branca, além de excluí-los da propriedade da terra. Assim, a situação de pobreza da maioria da população negra “livre” criou um problema social tanto no ambiente rural quanto no urbano que se formava.

Em meados do século XIX, a renda fundiária urbana ainda não era significativa na cidade de São Paulo. Em 1868, como afirma Rolnik (2003, p. 102-103): “um piano valia tanto quanto um terreno de 10 mil metros quadrados nos arredores da cidade; um escravo jovem e com ofícios valia quase tanto como um grande sobrado no centro da cidade”. No entanto, por conta da transição para a economia industrial, da qual a cidade de São Paulo foi a principal representante, a centralidade da renda fundiária deslocou-se para as especificidades urbanas.

Em última análise, a cidade capitalista não tem lugar para os pobres. A propriedade privada do solo urbano faz com que a posse de uma renda monetária seja requisito indispensável à ocupação do espaço urbano. Mas o funcionamento normal da economia capitalista não assegura um mínimo de renda a todos. Antes, pelo contrário, este funcionamento tende a manter uma parte da força de trabalho em reserva, o que significa que uma parte correspondente da população não tem meios para pagar pelo direito de ocupar um pedaço do solo urbano. Esta parte da população acaba morando em lugares em que, por alguma razão, os direitos da propriedade privada não vigoram: áreas de propriedade pública, terrenos em inventário, glebas mantidas vazias com fins especulativos, est, formando as famosas invasões, favelas, mocambos, etc. (SINGER, 1982, p. 33)

A renda fundiária proveniente da propriedade de terras foi a base econômica agrária. Na economia industrial e na crescente aceleração da urbanização da cidade de São Paulo, a propriedade privada do solo tornou-se também um fundamento de separação social. Como explica o economista Paul Singer (1982), ela tornou-se, mais tarde, no contexto urbano, geradora de renda, assemelhando-se ao capital.

Assim, o crescimento urbano esteve relacionado à renda fundiária. O conjunto formado pelo Brás, Belenzinho e Mooca destacou-se em São Paulo, para a geógrafa

Margarida Andrade (1994), como o reduto dos imigrantes italianos em São Paulo até os anos de 1930. A inauguração da primeira estrada de ferro em 1867 que passava pela várzea do rio Tamanduateí e do rio Tietê teve a estação Brás como um de seus pontos. Mais tarde, ainda no Brás, foi aberta a Nova Hospedaria de Imigrantes em 1887, que impulsionou ainda mais o crescimento da região.

Naquele período, a cidade se transformava na grande metrópole, recebendo inúmeras inovações como abastecimento de água, bonde, iluminação a gás e ferrovia. Não se tratava apenas da expansão numérica, mas também da configuração de um novo espaço urbano, onde os espaços das elites buscavam se modernizar. Esse contingente estrangeiro mais pobre que chegava a São Paulo como mão-de-obra também sofreu segregação social. As primeiras indústrias destinadas aos bens de consumo se instalaram na região do Brás a Mooca. Muitos desses estrangeiros tornaram-se pequenos industriais, construindo pequenas oficinas familiares, enquanto casos mais restritos, como o da família Matarazzo, converteram-se em grandes representantes das indústrias têxteis do começo do século XX. A geógrafa corrobora a visão tradicional de que a força de trabalho da indústria paulistana esteve nas mãos dos estrangeiros:

Cabe aqui ressaltar que a ascensão econômica e social de parcela de imigrantes entrados como força de trabalho, pela via de instalação de pequenas oficinas que se tornaram fábricas depois, não deve obscurecer o fato que a grande massa de imigrantes e seus descendentes veio a constituir a força de trabalho da nascente indústria paulistana. (ANDRADE, 1994, p. 101)

Tratava-se, pois, de uma fração de classe destinada para a força de trabalho em uma região que avançava na urbanização. Muitas dessas indústrias construíram vilas operárias para a moradia dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, produziam-se vários espaços de serviços que essa nova configuração da cidade requeria, como os comerciantes locais. A especulação imobiliária crescia cada vez mais, tendo na renda da terra urbana uma grande oportunidade de lucro. Do ponto de vista urbano, como informa Rolnik (2003, p. 115), “o Brás tornou-se um dos primeiros subúrbios populares, onde se constituiu um forte e emergente mercado de imóveis para armazéns, manufaturas, casas e cômodos de aluguel”. Vários agentes estavam atuando naquele período e, nessa dinâmica, a demanda por escolarização das crianças desponta, surgindo as primeiras iniciativas missionárias católicas de fornecer ensino na localidade.

3.2 As escolas privadas da ocupação imigrante

O mapa 3 demonstra que o espaço urbano até 1881 ainda era bem reduzido. A expansão da área urbanizada do lado leste até 1929 compreendia os distritos do Pari, Brás, Belém, Mooca, Tatuapé, Carrão, Penha e Vila Matilde:

Mapa 3: Município de São Paulo - Área Urbanizada (1900 - 1929)

Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano da Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/img/mapas/urb-1920.jpg> Acesso em: 03 dez. 2012.

A tese do geógrafo Aroldo de Azevedo (1945) é uma das principais referências da Zona Leste antes da urbanização intensa. O mapa seguinte ilustra a região suburbana oriental de São Paulo segundo o autor:

acompanhou o traçado da ferrovia da várzea do Tietê, provocando a instalação dos operários ao redor das fábricas. As estradas de rodagem que foram abertas, como a São Paulo-Rio, tinham a mesma lógica de circulação, do oeste para o leste, forjando o deslocamento do transporte público nessa direção. Na contemporaneidade, ainda há uma dificuldade histórica de deslocamento perpendicular na ZL, pois os fluxos se dão do centro para o leste e dificilmente do norte para o sul.

A região de Itaquera e Lajeado ao sul da segunda linha de ferro era uma área rural, rota de passagem para o Rio de Janeiro. Ela recebeu a Estrada de Ferro Central do Brasil na década de 1870, formando um núcleo urbano ao redor da estação. Na década de 1950, Itaquera era considerada um cinturão verde da cidade que abastecia o centro com frutas e verduras. Como não era abastecida por estradas de rodagem nem linha de ônibus, a região não era considerada urbana (AZEVEDO, 1945), tampouco industriais alocaram seus empreendimentos na localidade como aconteceu no entorno da variante da estrada de ferro mais ao norte, às margens do rio Tietê. Mais tarde, na década de 1970, recebeu intervenções urbanas significativas como a chegada dos conjuntos habitacionais (Cohabs) para a população de renda mais baixa e do metrô que aproveitou o trajeto da estação ferroviária. (RAMALHOSO, 2013).

Um dos cuidados estatais a respeito da imigração europeia foi o de separá-los por terras particulares a fim de não criar extensas colônias com um mesmo grupo étnico. Contudo, havia uma tendência de formação de grupos homogêneos por parte dos imigrantes. Na formação dos Estados-nação da Europa, a escola tinha o papel de contribuir para a formação da identidade nacional. O processo imigratório incentivado pelo Estado brasileiro não teve essa preocupação inicial como explica Lúcio Kreutz (2011, p. 353):

No processo histórico brasileiro isso não foi um movimento constante retilíneo. Recorrendo-se à imigração com o objetivo de modernizar a economia, branquear a população e garantir as fronteiras em disputa. Certamente a elite política não seguiu os cânones então prevalentes para a formação do Estado-nação em relação à forma de governo (monarquia) e ao descaso com a rede pública de ensino, permitindo a formação de escolas étnicas. Esse quadro foi se modificando aos poucos a partir do período republicano, com maior ênfase a partir de 1920-1930.

Muitos imigrantes que aportaram no Brasil, no período mais intenso referente aos anos de 1890, encontraram um sistema de ensino deficitário, com cerca de 80% de

analfabetos, realidade bem diferente dos estrangeiros que possuíam um alto índice de alfabetização⁶⁷. Havia incentivos estatais para a organização desses grupos criando infraestrutura para formação de um centro comunitário, o que permitiu a fundação de escolas étnicas, especialmente nas áreas rurais. No contexto urbano, como São Paulo, os grupos italianos não tiveram a experiência da escola étnica de seus conterrâneos estabelecidos em áreas rurais. Com a deficiência do ensino público brasileiro, Kreutz (2011, p. 355) afirma que “as escolas dos imigrantes eram comunitárias, particulares e/ou pertencentes a uma congregação religiosa.”.

O subúrbio que se formava nas regiões do Brás e Mooca recebia as ordens religiosas menos prestigiadas no interior da Igreja Católica se comparadas com as ordens tradicionais que atendiam à elite paulistana. Essas ordens levantaram-se para instruir os filhos dos operários, muitas vezes com a ajuda do Estado e dos industriais do entorno, oferecendo cursos profissionalizantes. Eram “[...] colégios localizados em bairros de menor prestígio social, atendendo um público pagante, filhos de famílias em início de ascensão social, que viam nas escolas católicas um investimento educacional oportuno para ampliar, manter ou recuperar a posição social da família” (PEROSA, 2004, p. 67). Sob a égide da “boa educação”, a educação confessional apresentava um projeto educacional em consonância com as aspirações desses grupos.

Já em 1919 havia um estabelecimento de ensino católico em cada núcleo residencial da zona leste. A primeira fundação foi na Mooca, em 1901: uma pequena escola paga para crianças alemãs, a escola primária mista Santo Adalberto que, em 1946, tornou-se o Colégio Santa Catarina. Segue-se o Externato Nossa Senhora da Glória, em 1902, no Cambuci, gratuito e voltado para dar abrigo a filhos de operários imigrantes, sobretudo italianos, que viviam na região. Em 1918, instalou-se na Penha a Escola Normal São Vicente de Paulo que, em alguns anos, passou a receber um número maior de alunos do que a prestigiada Escola Normal Caetano de Campos, localizada na Praça da República. No Belém e no Pari, estabelecimentos de ensino desse tipo foram instalados em 1918 e 1919: uma escola de catequese para crianças pobres, que mais tarde se tornou o Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, e o Grupo Escolar Santo Antônio, mais tarde Colégio Santo Antônio do Pari. (PEROSA, 2004, p. 67-68)

⁶⁷ Consoante Kreutz (2011, p. 353): “[...] imigrantes alemães: 91,1%; imigrantes japoneses: 89,9%; imigrantes italianos: 71,3%; imigrantes portugueses: 51,7%; imigrantes espanhóis, 46,3%. Esses dados referem-se somente aos imigrantes que entraram pelo porto de Santos e não podem ser tomados como representação completa de cada grupo étnico.”.

Para efeito desta pesquisa, os dados das escolas do período de ocupação imigrante são daquelas que ainda estavam ativas no cadastro da Secretaria da Educação (SEE) no ano de 2016. As escolas fechadas não foram possíveis de catalogar, sugerindo que o número seja maior. Conforme a tabela 4, elas estão localizadas nos distritos de maioria italiana:

Tabela 4 - Escolas privadas da ocupação imigrante (1918-1940)

Ano	Escola	Distrito
1918	Colégio Santa Catarina	Mooca
1926	Colégio São Francisco de Assis	Tatuapé
1926	Colégio São Vicente de Paulo	Penha
1931	Colégio Espírito Santo	Tatuapé
1932	Escola São José	Vila Matilde

Fonte: Cadastro de Escolas Secretaria da Educação. “Relação De Escolas Ativas Com Data Do Ato De Autorização/Criação” Data base: 02/05/2016. Elaboração própria.

O limite desta abordagem diz respeito ao fato de não se ter as escolas privadas desativadas ao longo do tempo. Por outro lado, é possível verificar que as escolas confessionais tiveram longevidade de quase um século desde a sua fundação. A seguir, é possível ver sua espacialização no mapa abaixo.

Mapa 5: Escolas Privadas da Ocupação Imigrante

Fonte: CEM, 2012; 2013; 2016 (Censo 2013 INEP/MEC). Cadastro de Escolas Secretaria da Educação. “Relação de Escolas Ativas com Data do Ato de Autorização/Criação, 2016”. Elaboração própria.

A escola privada mais antiga e ainda ativa da Zona Leste, o Colégio Santa Catarina, data do ano de 1918 para a SEE. Trata-se de um colégio confessional no distrito

da Mooca. Conforme o *site* do colégio⁶⁸, a escola foi fundada mais tarde em 1926. Pelo relato institucional, um monge beneditino chamado Dom Manhofro sugeriu a instalação de uma escola na então periferia da época: a Mooca. O objetivo era proporcionar uma educação cristã naquela região. O empreendimento foi levado pelas freiras que contaram com a ajuda de benfeitores alemães e paulistas. Em pouco tempo já havia muitos alunos matriculados. No início era um jardim de infância, ensino primário e curso complementar.

Em 1926, por sugestão de Dom Manhofro, Monge Beneditino, que no Alto da Mooca, periferia naquela época, se fundasse uma escola tendo como objetivo principal a educação de acordo com os princípios evangélicos e cristãos. [...] O prédio novo foi inaugurado em 12 de junho de 1927, com uma bonita festa popular, concertos, jogos, foguetes, etc. A princípio funcionou uma escola primária, um curso complementar e jardim de infância. [...] Como não havia Igreja Paroquial, as missas eram celebradas numa das salas de aula do Colégio e isto trazia muita alegria para as Irmãs e para a comunidade do Bairro da Mooca. No dia 26 de agosto de 1927, foi concedida a autorização para o funcionamento da Escola Santa Catarina. [...] Em fins de 1940, foi construída a casa para moradia das Irmãs; agora em 2017 o **Colégio Santa Catarina** continua desenvolvendo uma filosofia de vida cristã procurando dar aos alunos uma educação integral para conduzirem suas vidas à luz da fé cristã e alicerçada nos princípios evangélicos da ética, da cidadania e da justiça.⁶⁹

Assim como o colégio anterior, grande parte dos históricos oficiais dos colégios apresentados na internet revela esse caráter missionário de levar uma “educação cristã”. A partir de alguns excertos é possível verificar as diferentes ordens envolvidas:

Segundo nosso memorial, descobrimos que o **Colégio São Francisco de Assis** teve suas raízes lançadas desde março de 1926, com o nome de Escola Paroquial Nossa Senhora do Bom Parto e atendia crianças no antigo curso primário fundamental, sendo de propriedade da paróquia local, e dirigido pelas Irmãs Vicentinas. Em 1938 a missão de continuar a obra educacional foi entregue às Irmãs da Terceira Ordem Seráfica de São Francisco, hoje conhecidas como Irmãs Franciscanas da Ação Pastoral, o que continua até hoje.⁷⁰

Com mais de 100 anos de atuação na história da educação brasileira, os Colégios Vicentinos formam e educam crianças e jovens a serviço da vida e da esperança, valorizando a formação humana e cristã. Em 1907, no bairro da Penha, começou a história vicentina com a fundação do

⁶⁸ Fonte: *Site* Colégio Santa Catarina. Disponível em: <http://www.santacatarina-sp.com.br/conteudo/institucional/historia>>. Acesso em: 26 de set. 2016.

⁶⁹ Fonte: *Site* do Colégio Santa Catarina São Paulo. Disponível em: <http://www.santacatarina-sp.com.br/conteudo/institucional/historia>>. Acesso em: 18 de set. 2018.

⁷⁰ Fonte: *Site* Colégio São Francisco de Assis. Disponível em: http://www.csfa.com.br/paginas/paginas_menu_horizontal/quem_somos.html>. Acesso em: 27 de set. 2016.

Colégio São Vicente de Paulo, a mais antiga unidade da rede, que, desde sua abertura, é referência na formação de estudantes, aliando tradição e modernidade e oferecendo sólida educação com valores éticos, que norteiam a proposta dos colégios vicentinos.⁷¹

Em 1931, nasce a primeira casa das Irmãs na Vila Matilde, abrigando, por 8 anos, as religiosas trazidas para o bairro pelos Padres Olivetanos, que sempre as apoiaram em sua árdua missão de educadoras. Entre 1938 e 1939 foi inaugurada, num terreno doado pela senhora Matilde de Macedo Soares, a 1ª ala do edifício que deu origem à **Escola São José de Vila Matilde** que hoje conhecemos.⁷²

Na transição do século XIX para o XX, a expansão das escolas confessionais estava a todo vapor em São Paulo. Para Perosa (2009, p. 48), havia uma negação da dimensão comercial desse mercado escolar que se consolidava no período nas regiões mais elitizadas da cidade, pois:

O empreendimento dos católicos estava marcado simultaneamente pela benemerência religiosa e a necessidade de gerar dividendos às iniciativas eclesiais do período, nas quais se incluía o investimento significativo na instalação de diversas ordens religiosas que aportavam no Brasil deste período.

No período de instalação dessas escolas já havia um mercado escolar com estratégias de criação de demandas, concorrência entre as escolas, hierarquias entre os diplomas e diferentes mensalidades segundo a clientela atendida. Uma das estratégias utilizadas para amenizar a dimensão comercial e legitimar o caráter filantrópico do ensino das escolas confessionais era instalar estabelecimentos em regiões mais pobres. Essa visão é rememorada no histórico de alguns colégios daquele período, como o exemplo a seguir:

Segundo relatos preciosos, quando as Irmãs Franciscanas chegaram ao bairro do Tatuapé, tudo era muito diferente do que é hoje. Constituído de chácaras e sítios, moravam aqui proprietários e arrendatários. Sem meio de transporte eficiente, o Tatuapé ficava muito longe do centro da cidade de São Paulo. O ponto mais conhecido, utilizado como referência, era o cemitério da 4ª Parada. Havia muita pobreza na região e os alunos, filhos de arrendatários, pagavam apenas uma taxa simbólica e todo material escolar era oferecido pela escola, cujo prédio

⁷¹ Fonte: *Site* dos Colégios Vicentinos. Disponível em: <<http://www.colegiosvicentinos.com.br/institucional>>. Acesso em: 18 de set. de 2018.

⁷² Fonte: *Site* Colégio São Jose. Disponível em: <<http://www.saojosevm.org.br/historia>>. Acesso em: 27 de set. 2016.

passou a pertencer à Congregação em 1946, adquirida por meio de doações e esmolas. (Histórico Colégio São Francisco de Assis)⁷³

As escolas privadas confessionais na ocupação migrante são a continuidade de um processo histórico pelo qual a Igreja Católica representava parte da educação formal brasileira. Como defende Sérgio Miceli (1985), a instituição reestruturou-se na antiga República, expandindo seus domínios mesmo depois da separação entre o Estado e a Igreja decorrente da Proclamação da República. Como alerta o autor:

Nestas condições, conviria dar prosseguimento ao trabalho aqui iniciado de se proceder a uma completa revisão histórica da Igreja na República Velha, cujo esclarecimento poderá proporcionar subsídios indispensáveis à compreensão do regionalismo político, das feições que tomou a expansão dos sistemas de ensino público e privado, das bases simbólicas dos poderes regional e local, sob pena inclusive de se perder de vista um momento crucial para a inteligibilidade das raízes sociais da crise político-institucional do Brasil contemporâneo. (MICELI, 1985, p. 178)

A proposta desta tese é revisar esse sentido histórico desde a colonialidade de poder à brasileira. Assim, para compreender a expansão do sistema de ensino privado, a força da Igreja nas reformas de ensino e os benefícios financeiros recebidos por ela, é necessário atrelar sua atuação como base para a manutenção do padrão de poder.

Os colégios católicos confessionais participaram da formação da elite paulistana (ALMEIDA, 2009; PEROSA, 2009), mas também estiveram presentes nas localidades menos prestigiadas, como se demonstra neste trabalho. A ocupação imigrante era socialmente desprestigiada em relação aos grandes bairros, era parte do subúrbio, mais precário, considerado uma “outra cidade” de sotaque italiano (ANDRADE, 1994). O primeiro estigma deu-se pelos italianos operários que moraram na ZL. Percebe-se, porém, que as relações de produção de espaço urbano eram complexas, em que agentes privados estavam atuando como a Igreja Católica na área do ensino.

As escolas privadas conviviam com os estabelecimentos públicos que também estavam sendo fundados. Antes da República, o ensino oficial da província de São Paulo era considerado precário, devido a vários fatores como a falta de preparo dos professores; baixos salários; falta de condições de trabalho; ausência de prédios públicos, como informa Maria Luiza Marcilio (2005). Para sanar a formação deficiente dos professores

⁷³ Fonte: Site Colégio São Francisco de Assis. Disponível em: <http://www.csfa.com.br/paginas/paginas_menu_horizontal/quem_somos.html> Acesso em: 27 de set. 2016.

paulistas foi criada a primeira Escola Normal em 1846. As aulas começavam com uma oração a São Tomás e terminavam com uma oração a Nossa Senhora, prática que deveria ser replicada no exercício dos professores em formação. Em 21 anos de existência, formou apenas 40 professores. A contratação dos docentes não era por mérito, mas frequentemente por meio de apadrinhamento e nepotismo, prática comum durante todo o Império. A segunda Escola Normal foi aberta em 1874 e fechada em 1878, pois o presidente da província alegava falta de recursos. “A profissão de professor primário era pouco valorizada não apenas em termos de salário, mas igualmente em reconhecimento social” (MARCÍLIO, 2005, p. 72) e, portanto, era um quadro profissional constituído pelos mais pobres. Por todo esse contexto da escola pública, as famílias preferiam contratar mestres particulares, assim como se expandiram as escolas particulares especialmente a partir de 1850. Tais colégios tinham como função preparar para a Faculdade de Direito, excluindo indígenas, negros e mulheres. Eles foram criados para uma minoria bem restrita para formar eruditos e letrados.

A diferença entre a clientela da escola pública e privada no período imperial pode ser compreendida pelas análises realizadas pela historiadora Cynthia Greive Veiga (2016) sobre a educação pública em Minas Gerais. Enquanto a escola pública republicana era destinada para a população branca, a autora defende que a pública imperial era destinada aos negros e mestiços livres. Um dos problemas da historiografia foi não compreender que a proibição se dava aos escravos, mas os libertos já frequentavam a escola pública. Porém, ela tinha o estigma de instituição inferior por causa do público a que se destinava: os mais pobres, brancos e não brancos. Ao analisar os relatórios de frequência escolar da época, a pesquisadora verificou que os principais problemas relacionados à ausência nas aulas se dava pelo fato de que os meninos precisavam trabalhar, evidenciando o recorte de classe da escola pública. Seu objetivo como instituição na época era de moralizar a partir da educação, homogeneizando as práticas culturais indesejáveis, especialmente dos descendentes de africanos.

Nesta linha de interpretação sobre o período anterior à abolição, o sociólogo Luiz Alberto Gonçalves (2011) indica a importância da criação de cursos noturnos pelo Decreto 7031 de 6 de setembro de 1878, que viabilizou a alfabetização dos negros. Muitos escravizados puderam frequentar cursos noturnos, que podiam ser criados por particulares ou pelo poder público. Outro fato que também contribuiu para a educação dos negros no período foi a eliminação da proibição da frequência dos escravizados nas escolas de idade

de 7 a 14 anos, depois da Reforma do Ensino Primário e Secundário. Essas iniciativas eram limitadas à instrução primária e profissional e não tinha uma abrangência universal.

A escola pública primária imperial era desvalorizada, constituída de um corpo docente pouco preparado dentre os mais pobres, sendo nomeados por relações de apadrinhamento. Não havia um projeto com destinação de grandes recursos para sua implementação, mas poderia contribuir para amenizar os conflitos sociais entre brancos e não brancos, conforme a intenção, apontada por Greive Veiga (2016), das autoridades da época. Em Minas Gerais foi possível verificar muitas tensões entre pais de filhos negros e professoras brancas e vice-versa, constituindo os preconceitos raciais dentro da escola pública desde aquele período.

A Proclamação da República não garantiu o acesso de todos à educação. Após a Lei Áurea, a partir da qual os negros foram jogados à sua própria sorte, projetos paralelos de resistência permitiram certa mobilidade educacional de uma parcela dos descendentes de africanos na diáspora. Havia, por exemplo, irmandades católicas de homens pretos que foram *locus* de associação comunitária de ajuda mútua, de onde surgiram alguns líderes de movimentos negros. Gonçalves (2011) associa as resistências quilombolas ao surgimento dos movimentos sociais na era republicana, especialmente em São Paulo, por causa do intenso crescimento da cidade. A resistência consistia na busca da escolarização e aqueles que lá chegavam se destacavam, mais tarde, na liderança do movimento negro urbano. Nas palavras de Gonçalves (2011, p. 337): “[...] a educação, em geral, e a educação escolar, em particular, sempre estiveram no topo das reivindicações desses movimentos. A educação, apesar das diferentes situações em que é reivindicada, aparece como um valor.”. Ao contrário do que se propaga sobre a população negra, havia diversas iniciativas de preservar personagens abolicionistas negros, assim como buscar a emancipação do povo afrodescendente por meio da educação. O movimento negro teve um papel crucial de resistência na tentativa de buscar as reparações dos resultados de exclusão social que séculos de escravidão forjaram a essa população como, por exemplo, a criação de uma imprensa negra que militava em prol da autonomia dos negros. O autor declara que esse tipo de resistência precisa ser mais investigada, pois pouco se sabe sobre o assunto ou não se atribuiu o protagonismo dessas iniciativas que tiveram como objetivo a emancipação do negro pela educação.

O interessante para se destacar desses trabalhos é verificar que havia interesse por parte dos negros na sua escolarização e na de seus filhos. No entanto, era preciso superar vários obstáculos, desde a exclusão física, devido à dificuldade da frequência escolar,

assim como a exclusão simbólica pelo racismo dos docentes e de outros pais brancos, mesmo sendo pobres.

Essa questão não muda a hipótese de que não havia interesse de instaurar uma educação pública de fato, pois o percurso escolar das elites se dava pela educação privada com o objetivo de ingresso na educação superior. Assim, excluir a maioria populacional do ensino parte da blindagem por parte das elites dos mecanismos que levassem aos setores de comando da nação. A principal mudança que aconteceu na transição para a República, na concepção de Greive Veiga (2016), foi o fato de que, a partir de então, ser alfabetizado dava o direito de exercer a cidadania por voto. Por isso a autora sugere que houve uma elitização da educação pública no período republicano.

A expansão da escola privada deu-se concomitante à expansão da pública. As primeiras escolas foram instaladas nos redutos dos italianos nas primeiras como se vê no mapa a seguir.

Mapa 6: Escolas Públicas e Privadas da Ocupação Imigrante

Fonte: CEM, 2012; 2013; 2016 (Censo 2013 INEP/MEC). Cadastro de Escolas Secretaria da Educação. “Relação de Escolas Ativas com Data do Ato de Autorização/Criação, 2016”. Elaboração própria.

As primeiras escolas públicas da Zona Leste coincidem com a mancha urbana até 1929, correspondente ao aumento populacional dos imigrantes que se instalaram nos distritos do Brás, Belém e Mooca, como dito acima. As escolas confessionais privadas e públicas demonstram que o processo da expansão da periferia, ou subúrbio como era conhecido na época, foi mais complexo do que se tem discutido sobre a produção desse espaço urbano. Evidentemente, havia o contraste entre os bairros ricos que se formavam

na região da Paulista e de Higienópolis com grande infraestrutura e os bairros operários em questão.

Tabela 5 - Primeiras escolas públicas da ZL (1900-1935)

Ano	Escola Pública	Distrito
1905	E.E. Orestes Guimarães	Pari
1909	E.E. Amadeu Amaral	Belém
1911	E.E. Carlos de Campos	Brás
1913	E.E. Anchieta Padre	Brás
1913	E.E. Santos Dumont	Penha
1914	E.E. Oswaldo Cruz	Mooca
1925	E.E. Visconde de Congonhas do Campo	Tatuapé
1928	E.E. Doutor Antonio de Queiroz Telles	Mooca
1932	E.E. Republica do Paraguay	Vila Prudente
1932	E.E. Professora Maria Augusta de Ávila	Artur Alvim
1933	E.E. Professor Theodoro de Moraes	Água Rasa
1933	E.E. Barão de Ramalho	Penha
1935	E.E. Pedro Taques	Guaianases

Fonte: Cadastro de Escolas Secretaria da Educação. “Relação de Escolas Ativas com Data do Ato de Autorização/Criação”. Data base: 02/05/2016. Elaboração própria.

A expansão do ensino público na República teve como ideário o mote modernizador a que a cidade de São Paulo se propunha. As disputas entre a classe operária que se formava e os negros recém-libertos no campo educacional continham grande desvantagem para o último grupo, que buscou resistir para conseguir mobilidade social, com pouco sucesso.

O debate da escolarização do negro no período pós-abolicionista foi interpretado pela ótica senhorial, sem considerar a experiência escrava e seus anseios e lutas nas campanhas abolicionistas, como concebe o historiador William Lucindo (2016). Por isso, o autor compartilha a ideia de que pouco se vincula a atuação do escravizado como sujeito histórico e suas condições de vida e resistência. Entretanto, as mudanças na historiografia têm buscado trazer luz à participação dos negros no mundo letrado em diversas áreas da sociedade. Uma das ferramentas utilizadas por negros para socializar os libertos na era republicana era a imprensa negra, antes mesmo do jornal *O Clarim d’Alvorada* de 1924⁷⁴.

Também foram criados espaços associativos que tinham como meta ensinar aos negros os valores republicanos e a se inserirem naquele novo tempo. Um dos principais representantes foi a Frente Negra Brasileira (FNB), que buscou mobilizar e instruir negros em uma sociedade que havia libertado os negros, mas que propagava os ideários do

⁷⁴ Ver também a dissertação *População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930* de Carlos Eduardo Machado (2009).

racismo científico. Os negros letrados do período haviam absorvido o imaginário republicano de que a educação era uma oportunidade de inserção na cidade que crescia e se modernizava. Tanto a imprensa negra quanto as associações tentavam socializar o negro para a nova conjuntura, segundo Domingues (2016).

Uma das hipóteses desse tipo de incentivo era pela tentativa de tirar os negros da “apatia”, fazendo-os crer que a educação era a grande oportunidade de mudança social. No entanto, a pesquisa oral de Lucindo (2016) com antigos depoentes negros paulistas confirmam a dupla dificuldade de acesso à escola pública: a física e a simbólica. De um lado, muitas escolas públicas não permitiam a matrícula dos não brancos em São Paulo, constituindo a maioria do seu quadro os filhos dos imigrantes. Por outro, a discriminação pela cor e a ausência de vestimenta adequada eram alguns dos motivos que levavam os alunos a desistirem da escola. Como sugere este trabalho, o projeto de escola pública republicana paulista que se expandia não se interessava pela inclusão do negro que precisava de muito esforço pessoal e material para romper os obstáculos. Sobre as escolas confessionais de São Paulo, não era permitida a presença de negros⁷⁵.

Respalando a mesma linha de interpretação acima, Petrônio Domingues (2016) defende que havia muita tensão nas disputas por espaço dos diferentes grupos étnicos, nas quais os negros estavam em desvantagem por causa da precariedade material que inviabilizava os projetos ao longo do tempo. Por isso, havia esforços e tentativas de criar escolas para negros desde a Abolição da Escravatura. O autor também confirma que a discriminação na rede de ensino era grande, além da dificuldade de matrícula, pois muitas escolas vetavam os negros, levando-os a se organizarem em associações, como a Frente Negra Brasileira, uma das mais importantes nesse sentido.⁷⁶

É preciso rever a interpretação da “apatia” social diante da resistência negra. O autoritarismo e os mecanismos de coerção material e simbólica contra os negros requeriam um esforço quase sobre-humano para superar as barreiras físicas e simbólicas que foram sendo acumuladas ao longo do tempo. A “apatia” também foi uma estratégia de sobrevivência diante de tanta violência. No entanto, a resistência nunca deixou de estar

⁷⁵ Os colégios tradicionais católicos não recebiam “pessoas de cor”, mesmo que seus pais pudessem arcar com as despesas como o caso do Colégio Sion que não aceitou a filha do ator Procópio Ferreira. A resposta para a recusa pela superiora dizia “Não é nesse ponto, apenas, que se tornam rigorosos os nossos estatutos. Também não recebemos *pessoa de cor*, embora oriundas de família de sociedade” (Jornal *Progresso*, 24/03/1929, p. 2 *apud* DOMINGUES, 2016, p. 333).

⁷⁶ Segundo Domingues (2016, p. 335): “A Frente Negra Brasileira foi resultado do acúmulo de experiência organizativa dos afro-paulistas. De 1897 a 1930, calcularam-se cerca de 85 associações negras funcionando na cidade de São Paulo, sendo 25 dançantes, 9 beneficentes, 4 cívicas, 14 esportivas, 21 grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de 12 cordões carnavalescos.”

presente, mesmo que historicamente ocultada, exemplo disso era o interesse por parte dos negros de ascender pela educação, mas que para tal era necessário ultrapassar barreiras física e simbólica. Para quem conseguisse êxito, adentrava em uma escola que tinha valores e conteúdos voltados ao interesse de uma minoria que deteve os fundamentos da educação brasileira.

Na contemporaneidade, discute-se o racismo estrutural da sociedade, apontando sua longevidade como herança do sistema escravista. Tem-se como hipótese que um dos mecanismos ocultos para sua perpetuação foi o apagamento dos sujeitos negros como protagonistas da História e das Ciências Sociais, fato que os vários autores escolhidos nesta tese corroboram sob diversos vieses. O fator racial como campo cego produziu uma narrativa de apatia e marginalidade sobre os afrodescendentes cuja função social tem sido de confirmar, de maneira velada, a inferioridade dos negros.

A hipótese desses diversos autores é de que os negros buscavam o caminho da instrução como mobilidade social⁷⁷, mas os mecanismos internos da escola criavam fronteiras difíceis de ultrapassar. A barreira simbólica que reforça o estereótipo do negro como inferior está presente na escola como instituição e ela se constituiu como uma estratégia mais cruel que a barreira física, pois afeta a individualidade do negro na hierarquia social⁷⁸. Esta seria uma faceta do racismo que se estrutura na sociedade de forma velada e naturalizada, pois pouco se questiona sobre a gênese dessa escola, como foi concebida ou como são lecionados os seus conteúdos.

O escopo exploratório da expansão das escolas privadas na Zona Leste não permitiu análises documentais ou qualitativas sobre essas hipóteses levantadas e que precisam ser investigadas. Contudo, os estudos apresentados reforçam a ideia da revisão sobre o protagonismo negro na área da educação e seu apagamento. Nas primeiras décadas do século XX, a Zona Leste se expandia como subúrbio dos imigrantes italianos, recebendo escolas públicas e privadas que os acolhiam. A escola privada no subúrbio paulista é contemporânea da formação dos bairros operários. À medida que a população crescia, as ordens católicas se instalavam como uma possibilidade de educação para os filhos de operários imigrantes.

⁷⁷ O livro *A História da Educação dos Negros no Brasil* organizada por Fonseca e Barros (2016) reúne diversos autores que tratam a educação do negro nos diferentes períodos históricos. A obra está dividida em quatro partes: 1ª. Os negros na historiografia educacional brasileira; 2ª. Educação e Escravidão no Brasil; 3ª. Educação e a Abolição da Escravidão no Brasil e 4ª. Educação no Período Pós-abolição.

⁷⁸ A experiência de barreira simbólica pelo racismo na escola é um relato banal de crianças negras. A filósofa Djamila Ribeiro (2018) relata sua experiência pessoal na introdução do seu livro.

3.3 As escolas privadas da ocupação migrante (1935-1964)

A ocupação migrante da ZL de São Paulo pode ser marcada pela chegada da indústria Nitro Química em São Miguel Paulista em 1935. Conforme o historiador Paulo Fontes (1997, p. 29-30):

Os fatores para escolha do bairro de São Miguel Paulista podem ser mencionados como a linha de ônibus desde 1930 que ligava o bairro até a Penha; a estrada de ferro que permitiu transportar o maquinário proveniente dos Estados Unidos, além de ser a via para receber a matéria prima necessária à indústria; como também o rio Tietê que era um grande reservatório de água para o funcionamento da Nitro Química. A distância em relação ao centro da cidade poderia ser uma vantagem para controlar a mão-de-obra e evitar problemas futuros.

A várzea do Tietê naquela localidade possuía as condições ideais para a instalação da nova indústria: o rio receberia os detritos industriais⁷⁹; o trem facilitaria a instalação do maquinário que era importado dos Estados Unidos, visto que a indústria nacional pesada era dependente da tecnologia estrangeira, pois não havia interesse das elites em concorrer na produção do conhecimento tecnológico nacional. A presença da linha férrea permitiria também o transporte de matéria-prima assim como o escoamento da produção futura, já que não havia ainda as grandes estradas de rodagem.

O controle da mão-de-obra nacional deveria, por sua vez, ser uma preocupação. Antes da migração interna, a proposta do branqueamento em São Paulo tinha como meta a força de trabalho estrangeira considerada a mais adequada para a fase de industrialização e modernização na cidade. Contudo, muitos dos imigrantes com experiência sindical e de militância anarquista⁸⁰ foram um grande problema para o controle nacional que resultou em muita repressão por parte do Estado.

A ocupação migrante derivou de novas políticas estatais do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) que buscavam mudar o perfil do operariado pelo incentivo da mão-de-obra nacional em detrimento da estrangeira. Naquele governo, o liberalismo da Velha República não se enquadrava no período populista, na concepção de Luiz César Ribeiro

⁷⁹ O rio Tietê foi central para a história de São Paulo, pois era por ele que os bandeirantes faziam seu trajeto de subida. Ao longo do tempo, ele sofreu diversas intervenções como contaminações por esgoto urbano, retificação, destruição da sua mata. Um breve histórico do rio pode ser visto em Ana Beatriz Oliveira (2014).

⁸⁰ Conforme Lucia Parra (2014, p. 24), o anarquismo, embora seja estudado por muitas correntes, pode ser definido em linhas gerais como uma luta individual ou coletiva contra formas de autoridade ideológica (Igreja), política (Estado, partidos políticos) ou econômica (propriedade dos meios de produção).

(2001), pois o tipo de nação a ser construída necessitava de maior intervenção estatal a fim de enfrentar a pobreza através de políticas que valorizassem o trabalho como estratégia de ascensão social. Para Ribeiro (2001, p. 143), “o trabalho é encarado como um meio de servir à pátria”. Como política que efetivasse essa visão, foram promovidas intervenções na previdência e assistência social, assim como na melhoria das condições de vida do trabalhador. No governo Vargas:

Tanto o panorama político interno quanto a conjuntura internacional promoveram intensas mudanças na política imigrantista brasileira, a ponto de o governo federal impor severas restrições à entrada de estrangeiros no país e incentivar a migração de brasileiros de outros estados para São Paulo, resultando em uma política de nacionalização da força de trabalho.

O que estava subjacente à política de nacionalização da mão-de-obra, a partir da década de 1930, era a necessidade de remodelar as relações de trabalho, tendo em vista um projeto integrador para a nação. [...]

Essas colônias [de imigrantes] foram consideradas como elementos que poderiam desestabilizar a segurança nacional. No final da década 1930, e principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, a preocupação com os núcleos de colonização estrangeira no país foi bastante expressiva (PAIVA; MOURA, 2008, p. 51)

Uma hipótese sobre a ameaça dos imigrantes à segurança nacional pode ser sugerida por uma releitura do motivo que levou à nacionalização da mão-de-obra desde a colonialidade do poder à brasileira. O discurso da integração nacional antes da República esteve atrelado ao contexto de resistência social. A mão-de-obra imigrante, por causa das precárias condições de trabalho, começou a se organizar em levantes sindicais⁸¹. Esta questão foge do escopo desta tese, e precisa ser confirmada ou não por outras pesquisas, mas é importante para compreender a transição para a mão-de-obra nacional que, até então, foi preterida pela concepção eugênica, que tinha os imigrantes como os trabalhadores ideais para a modernização que a industrialização promoveria⁸². A superação desse pensamento racista, explicado pelo fim da Segunda Guerra e a derrota dos alemães, também poderia ser pensada a partir do fato de que as elites nacionais

⁸¹ O grande exemplo foi a greve geral de 1917; deflagrada depois que os responsáveis de uma indústria têxtil não concederam as reivindicações de aumento de salário e diminuição da carga horária noturna (BIONDI, 2009).

⁸² O trabalho de Aguilar Filho (2011) demonstra que as teses eugênicas entre 1930-1940, da superioridade branca, imperavam como mote de uma prestigiada família da elite brasileira que se valeu do trabalho escravo de meninos negros órfãos. Por isso, é necessário mais investigação sobre o discurso nacionalista que preteria os estrangeiros, visto que a crença da superioridade branca era fundante nas relações trabalhistas.

buscaram se proteger das ameaças que a resistência organizada poderia causar a seus interesses pelos mecanismos já utilizados no passado: a coerção.

Naquele contexto, São Paulo recebeu o grande contingente de nacionais, oriundos principalmente do Norte e Nordeste, o que fez a população praticamente triplicar em 20 anos. São Paulo tinha 1.326.261 habitante em 1940 e passou para 3.781.446 em 1960 conforme a Tabela 3 (p.93). São Miguel Paulista e adjacências ficaram conhecidos como a “nova Bahia” pelo grande número de nordestinos que vieram trabalhar na indústria, modificando a paisagem urbana da região:

A presença, a partir do final dos anos 1930, de uma fábrica de tal porte transformou o bairro de São Miguel em um dos principais subúrbios industriais da Região Metropolitana de São Paulo, justamente no período em que a cidade conhecia um dos processos mais acelerados de urbanização e adensamento já conhecido. A cidade de São Paulo foi o caso mais evidente do ritmo vertiginoso de urbanização pelo qual o país como um todo passou a partir do final da II Guerra Mundial. Entre as décadas de 1940 e 1960, o ritmo de crescimento da população da cidade alcança os maiores índices do século. São Paulo torna-se a maior cidade do país com cerca de 3 milhões e 700 mil habitantes em 1960 e o ufanista slogan de que a cidade era a que “mais crescia no mundo” era repetido à exaustão. Nesse mesmo período, a mancha urbana da Região Metropolitana cresceu cerca de cinco vezes passando de 200 para aproximadamente mil quilômetros quadrados. (FONTES, 2008, p. 92)

Com a expansão da mancha urbana, a ZL pode ser compreendida pelos seus 33 distritos na fase da ocupação migrante (Mapa 7). Na atualidade, eles estão agrupados em prefeituras regionais, como descrito na Tabela 66, a partir das quais alguns dados serão apresentados com o objetivo de sintetizar as informações.

Mapa 7: Município de São Paulo - Área Urbanizada (1960)

Fonte: Histórico Demográfico do Município de São Paulo. Disponível em: http://smul.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/1960.php. Acesso em: 25 de set. 2018.

Tabela 6 - Prefeituras Regionais e distritos da Zona Leste

Prefeitura Regional	Distritos
1. Aricanduva	Aricanduva, Carrão e Vila Formosa
2. Cidade Tiradentes	Cidade Tiradentes
3. Ermelino Matarazzo	Ermelino Matarazzo, Ponte Rasa
4. Guaianases	Guaianases, Lajeado
5. Itaim Paulista	Itaim Paulista, Vila Curuçá
6. Itaquera	Cidade Líder, Itaquera, José Bonifácio e Parque do Carmo
7. Mooca	Água Rasa, Belém, Brás, Mooca, Pari e Tatuapé
8. Penha	Artur Alvim, Cangaíba, Penha, Vila Matilde
9. São Mateus	Iguatemi, São Mateus e São Rafael
10. São Miguel	Jardim Helena, São Miguel e Vila Jacuí
11. Sapopemba	Sapopemba
12. Vila Prudente	São Lucas e Vila Prudente

Fonte: Infocidade

Essa fase coincide com o período de industrialização pesada no Brasil, devido à política nacional de desenvolvimento conduzida por Getúlio Vargas. O Estado também começou a implantar várias empresas estatais⁸³ (CANO, 2015). As indústrias da ZL foram radicadas ao longo da várzea do rio Tietê, acompanhando a linha férrea. Assim, como a Nitro Química em São Miguel, os outros distritos, como Ermelino Matarazzo, também receberam indústrias como a Celosul (produção de celofane) e Cisper (produção de vidro) na década de 1940⁸⁴. O município de Guarulhos, do outro lado do rio, também tornou-se um grande polo industrial⁸⁵.

À medida que as fábricas se instalavam, a mancha urbana acompanhava o movimento, de maneira parecida com o que tinha ocorrido com os distritos da região do operariado italiano. Assim, a mancha urbana da ocupação migrante seguiu esse trajeto ao norte, limitando-se a outra linha de trem, ao sul, que passava por Itaquera (ver mapa 4, p.103). Desde a prefeitura regional de Penha, fronteira com a Mooca, passando por São Miguel e terminando em Itaim Paulista, seus distritos receberam grande quantidade de migrantes internos. As prefeituras regionais de Sapopemba e Vila Prudente também expandiram sua área urbana ao sul da Zona Leste. Provavelmente, tal expansão esteja mais relacionada ao crescimento ocorrido na ocupação imigrante, que influenciou o adensamento populacional conforme pode ser visto no mapa 7.

A distribuição populacional entre os distritos da ZL era discrepante, todavia condizente com o primeiro fluxo migratório, que ocasionou uma concentração dos

⁸³ Como por exemplo a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), a Companhia Nacional de Álcalis (CNA) e a Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF).

⁸⁴ Ver Dantas (2013b)

⁸⁵ Ver Toledo (2011a; 2011b)

distritos da ocupação imigrante. Durante as décadas de 1950 e 1960, a população das prefeituras regionais de Ermelino Matarazzo, São Mateus, São Miguel e Sapopemba se aproximaram ou chegaram na casa dos 5 mil habitantes, em contraposição à Penha e Aricanduva que já estavam em 200 mil e à Mooca com quase 350 mil habitantes em 1960, conforme o Gráfico 1 e Tabela 7.

Gráfico 1: População por Prefeituras Regionais (1950-1960)

Fonte: IBGE: Censos Demográficos, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010. Sinopses Preliminares dos Censos Demográficos de 1950 e 1960. SMDU/Dipro - Retroestimativas e Recomposição dos Distritos para os anos 1950, 1960, 1970 e 1980. Elaboração: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano/SMDU - Departamento de Estatística e Produção de informação/Dipro. Elaboração Própria.

Tabela 7 - População ZL Censo de 1950-1960

Prefeituras Regionais	1950	1960
Aricanduva	112431	194578
Cidade Tiradentes	599	1418
Ermelino Matarazzo	19040	67160
Guaianases	6704	17290
Itaim Paulista	12722	32599
Itaquera	15246	36965
Mooca	262890	334692
Penha	105015	206463
São Mateus	29586	57823
São Miguel	12064	40456
Sapopemba	20806	44326
Vila Prudente	75773	135363

Fonte: IBGE: Censos Demográficos, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010. Sinopses Preliminares dos Censos Demográficos de 1950 e 1960. SMDU/Dipro - Retroestimativas e Recomposição dos Distritos para os anos 1950, 1960, 1970 e 1980. Elaboração: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano/SMDU - Departamento de Estatística e Produção de informação/Dipro. Elaboração Própria

Trata-se do início do período de crescimento e pobreza nos estudos clássicos das Ciências Sociais paulista (CAMARGO et al., 1976). A periferia que se expandia não recebeu o planejamento urbano necessário. O aumento de migrantes internos para São Paulo intensificou-se à medida que as indústrias pesadas cresciam. Isto porque era necessária uma força de trabalho excedente que permitisse contratar trabalhadores com baixo custo. Antes, algumas fábricas instalaram vilas operárias para habitação de seus funcionários, especialmente os mais qualificados, a exemplo da região do Brás. Com o aumento da população, a instalação desses trabalhadores na cidade, como aluguel ou compra do imóvel, passou a ser de responsabilidade dos operários, assim como a responsabilidade pela infraestrutura, como água, esgoto, iluminação, passou a ser do Estado. Os autores chamam a atenção para o papel tardio do Estado na dinâmica de regulação do uso do solo que foi liderado pelo setor privado. Assim, os recursos públicos acabaram por servir à “dinâmica de valorização-especulação do sistema imobiliário-construtor”. Para os autores:

Deste momento em diante, as vilas operárias tendem a desaparecer e a questão da moradia passa a ser resolvida pelas relações econômicas no mercado imobiliário. Surge no cenário urbano o que será designado “periferia”: aglomerados, clandestinos ou não, carentes de infraestrutura, onde vai residir a mão-de-obra necessária para o crescimento da produção. (CAMARGO et al., 1976, p. 25)

Para explicar alguns mecanismos da especulação imobiliária, os autores apontam que o papel estatal era crucial, pois qualquer melhoria em infraestrutura para a cidade repercutia no preço dos terrenos. Os moradores que possuíam casa própria se beneficiavam enquanto os menos favorecidos eram expulsos para lugares mais distantes e, assim, “uma nova configuração espacial” era forjada pelo mercado residencial. A autoconstrução foi uma solução para os trabalhadores com baixo rendimento que não conseguiam pagar aluguel e não eram contemplados com créditos em financiamentos habitacionais. Essa solução também permitia às empresas continuar com baixos salários que cobrissem as despesas básicas de alimentação e transporte. Enfim, a riqueza produzida na industrialização pela força de trabalho dos nacionais se valeu da espoliação urbana, cuja vinda mudou a configuração racial paulista que era majoritariamente branca.

Assim como o processo de branqueamento ou europeização na cidade de São Paulo, ocorreu outro fenômeno de distinção social que Albuquerque Jr. (2009) denomina

de “invenção do Nordeste”. Para o autor, foi “inventada” uma representação negativa do Nordeste pelo sul que se modernizava:

O Nordeste é, portanto, filho da modernidade, mas é filho reacionário, maquinaria imagético-discursiva gestada para conter o processo de desterritorialização por que passavam os grupos sociais desta área provocados pela subordinação a outra área do país que se modernizava rapidamente: o Sul; além das próprias mudanças internas, provocadas pelo crescimento das cidades, pela emergência de padrões urbanos de sensibilidade e sociabilidade, pela separação progressiva das novas gerações dos padrões de vida rurais, pela subordinação destes grupos rurais ao capital industrial e aos padrões mercantis que este impõe. (Albuquerque Jr., 2009, p. 342)

A linguagem é um dos mecanismos de criação e propagação do estigma do nordestino, conforme defende o linguista Daniel Silva (2011). O pesquisador afirma que há uma pragmática da violência e um dos instrumentos de disseminação é a mídia sulista hegemônica. Ela utiliza-se da iterabilidade⁸⁶ da violência que propaga a crença na inferioridade dos sujeitos do Nordeste, excluindo-os do processo modernizador projetado pelo Sudeste. Desse modo, para o autor, “a própria história do Nordeste revela a construção de cartografias comunicáveis em que a região desponta como metonímia do passado e da morte, traços de que os discursos modernos de São Paulo e do Sudeste querem se distanciar” (SILVA, 2012, p. 119). Tal representação do Nordeste pela mídia tem como suporte o projeto político-ideológico que tem sua base no antagonismo moderno-atraso.

Alguns autores tangenciam a questão racial ao informar que havia grande quantidade de negros dentre os migrantes internos. Paulo Fontes (2008, p. 70) explica que havia um termo generalizador e pejorativo para denominá-los: “baiano”. O autor associa que essa pecha se configurou a partir do preconceito racial porque cerca de 30% desses migrantes registrados entre 1952 e 1961 eram de origem baiana, e no ano de 1950, 60% dos nordestinos eram de “pardos ou negros”. Eles eram alvo de preconceito pelo fator racial, como também pelo desconforto que traziam pelo inchamento populacional e pelos problemas de infraestrutura urbana da periferia que tal crescimento ocasionava. Alguns

⁸⁶ O autor utiliza o conceito de iterabilidade de Derrida, em que o signo pode adquirir novos significados ao ser citado, rompendo com o significado original, para defender a tese da existência e sobrevivência histórica da injúria pela linguagem. Soma-se à iterabilidade a explicação de Butler, de que o performativo precisa ser entendido em sua historicidade e que ele só se perpetua pela sua “comunicabilidade”, conceito de Briggs. Esse conceito, por sua vez, consiste em “posicionar os leitores de acordo com certas opiniões, certos modos de ver o mundo (um aspecto ideológico)” (SILVA, 2012, p. 119). Ao longo de sua pesquisa, analisando excertos dos jornais *O Globo*, *A Folha de São Paulo*, *O Estado de São Paulo* e a revista *Veja*, foi possível demonstrar que a partir da linguagem há uma possibilidade social de ferir, discriminar, dominar.

empregadores não ofereciam vagas de emprego para “negros e nortistas”, assim como não era bem visto na época casamento com pessoas desse “grupo”.

A hipótese é que o estigma nordestino perpassa o constructo da “invenção do Nordeste”, que tem o fator racial oculto na representação do nordestino. De certa forma, dilui-se a questão da negritude, que é um campo obscuro de representação social. O estudo de Nelson do Vale Silva (1999) sobre a autopercepção dos brasileiros sobre sua raça na década de 1970 indicava uma escolha pela categoria “morenidade” da democracia racial de Gilberto Freyre como solução para a questão do branqueamento, cuja ideologia pregava a superioridade da raça branca. Assim, a “mestiçagem” seria a solução da identidade nacional. Os efeitos, conforme Silva (1999, p. 88): “[...], para além da mestiçagem, a democracia racial brasileira teria a sua culminância na própria abolição final das distinções de cor, com a absorção das identidades particulares numa metarraça fluida e abrangente: os morenos”.

O apagamento das distinções raciais constituir-se-ia em um mecanismo de ocultamento do racismo estrutural. A sugestão dessa relação é possível ao se lembrar que a maioria dos nordestinos que migraram para o sudeste fazia parte do grupo que tinha sido espoliado no período agrário do Brasil antes da República. Anterior à espoliação urbana, estiveram submetidos à espoliação rural. Os descendentes de negros e indígenas ficaram sem recursos materiais para sua sobrevivência após a abolição da escravatura. A migração foi um dos caminhos encontrado por esses nacionais para uma mobilidade social no contexto urbano. Ao mesmo tempo, a miscigenação obscurece a percepção de raça, pois ela se tornava uma defesa frente ao racismo: a fuga de não se perceber ou declarar-se como negro ou indígena, porque se referem, socialmente, às raças inferiores. Nesse momento histórico, tal assunção não está aparentemente declarada e sim ocultada pelo mito da democracia racial.

Assim, o estigma da ZL se imporia por um suporte material e simbólico. O primeiro seria fruto da precariedade da periferia sem a infraestrutura necessária que constituiu a espoliação urbana da classe trabalhadora desse novo período de crescimento da cidade. O segundo, o estigma simbólico, seria produto da intersecção de dois processos - o branqueamento e a invenção do Nordeste - especialmente a região da ocupação migrante.

De forma simbólica, criou-se uma separação entre os estabelecidos e os *outsiders*⁸⁷ nos termos de Elias e Scotson (2000), pelos quais os descendentes de imigrantes são mais legitimados como paulistas se comparados aos descendentes de migrantes. Os nordestinos que se transferiam para a ZL sentiam o preconceito por parte dos antigos moradores conforme a pesquisa realizada pela historiadora Valéria Magalhães (2011)⁸⁸. Por parte dos antigos moradores, os problemas sociais ocasionados pelo crescimento populacional eram de responsabilidade dos nordestinos que eram mais atrasados e pouco estudados. O discurso propagado sobre os problemas de infraestrutura indicava a culpa dos nordestinos, cuja solução deveria ser o encerramento do deslocamento daquelas pessoas para São Paulo.

A periferia não foi preparada para receber esse novo contingente populacional, mesmo com a experiência anterior de projetos urbanos como o realizado em Higienópolis. Como dito, a espoliação urbana a qual foi submetida os migrantes só foi possível porque os nacionais já estavam submetidos à espoliação rural. Com os problemas decorrentes da imigração que ameaçavam a integração nacional era preciso essa nova força de trabalho para atender aos novos interesses das elites, políticas e industriais, que incentivaram a migração nacional. Estas, por sua vez, não se responsabilizaram pela infraestrutura necessária para recebê-la, como tinham realizado com os estrangeiros. Por fim, recaiu sobre os nordestinos o estigma social decorrente dos problemas urbanos subjacentes à migração.

Para efetivar os propósitos da classe patronal era necessário preparar a mão-de-obra que possuía pouca instrução formal. No período getulista, o Estado delegou às indústrias a qualificação profissional de seus quadros por meio de leis orgânicas⁸⁹. Isto porque havia uma impossibilidade estatal de atendê-la e “até essa altura, não existiria uma política adequada de formação de recursos humanos para a indústria, porque esta se vinha provendo de mão-de-obra especializada, mediante importação de técnicos” (ROMANELLI, 2006, p.155). Foi, então, criado o Serviço de Aprendizagem dos Industriários pelo decreto 4.048 de 22/01/1942, e em 16/07/1942 o decreto 10.009 muda

⁸⁷ Para os autores, que estudaram a configuração social de uma pequena cidade da Inglaterra, perceberam que os “estabelecidos” era um grupo mais antigo e coeso socialmente, por isso exercia influência sobre o outro grupo de recém-chegados, que foram mantidos à parte, com um menor valor na hierarquia social simbólica, o que os autores denominaram de *outsiders*.

⁸⁸ Trata-se do Grupo de Estudo e Pesquisa em História Oral e Memória (GEPHOM), que levantou um banco de dados com entrevistas de antigos moradores da ZL.

⁸⁹ Conforme Romanelli (2006), o ensino técnico profissionalizante foi sendo regulamentado a partir de 1942 por leis orgânicas que abarcaram o ensino industrial (1942), o comercial (1943) e o agrícola (1946).

o nome para “Serviço Nacional Aprendizagem Industrial” (SENAI). Por sua vez, o decreto-lei n. 9403 de 25/06/1946 encarregou a Confederação Nacional da Indústria (CNI) de criar e dirigir o Serviço Social da Indústria (SESI)⁹⁰. Apesar de ser uma empresa privada, os recursos para financiá-los são provenientes de encargos da seguridade social (REPAS, 2008).

No período da ocupação migrante, aparecem três escolas profissionalizantes desse sistema de ensino. Durante o período, totalizaram 19 novas escolas privadas, sendo a maioria confessional, sinalizando que a educação religiosa continuava a ter um forte apelo.

Tabela 8 - Escolas privadas da ocupação migrante (1936-1965)

Ano	Escola	Distrito
1939	Colégio Mary Ward	Carrão
1939	Colégio Santo Antônio de Lisboa	Tatuapé
1940	Colégio Joao XXIII	Vila Prudente
1941	Colégio Nossa Senhora de Lourdes	Agua Rasa
1941	Colégio Franciscano Nossa Senhora do Carmo	Vila Prudente
1942	Escola Senai Felício Lanzara	Mooca
1943	Colégio Bom Jesus - Vicente Pallotti	Vila Matilde
1949	Externato Nossa Senhora Sagrado Coração	Vila Formosa
1953	Escola Santa Izildinha	São Mateus
1954	Colégio Olivetano	Penha
1955	Instituto Nossa Senhora Auxiliadora	Belém
1956	Educandário Nossa Senhora Aparecida	Vila Prudente
1956	Colégio São Judas Tadeu	Mooca
1958	Externato Nossa Senhora Menina	Agua Rasa
1958	Colégio Franciscano São Miguel Arcanjo	Vila Prudente
1958	Escola Santa Maria	Pari
1962	Colégio Parque Sevilha	São Lucas
1964	Centro Educacional Sesi 074	Ermelino Matarazzo
1964	Externato São Rafael	Mooca
1964	Centro Educacional Sesi 032	Belém

Fonte: Cadastro de Escolas Secretaria da Educação. “Relação De Escolas Ativas Com Data Do Ato De Autorização/Criação” Data base: 02/05/2016. Elaboração própria.

Esses novos estabelecimentos concentraram-se nas prefeituras regionais mais populosas de Aricanduva, Mooca, Penha e Vila Prudente segundo as estimativas populacionais do Censo de 1960. Ao todo, a ZL tinha 1.169.133 habitante e essas prefeituras concentravam 871.096 habitantes, cerca de 75% do total.

O aumento demográfico proporcionava uma dinâmica urbana que requeria diversos serviços, inclusive o educacional, por isso, as escolas privadas continuaram a surgir nas regiões mais populosas:

⁹⁰ O SENAI e o Sesi são instituições dirigidas pela FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo). (ROMANELLI, 2006).

Mapa 8: Escolas Privadas da Ocupação Migrante (1940-1964)

Fonte: CEM, 2012; 2013; 2016 (Censo 2013 INEP/MEC). Cadastro de Escolas Secretaria da Educação. “Relação de Escolas Ativas com Data do Ato de Autorização/Criação, 2016” Elaboração própria.

Assim como ocorreu no período anterior da ocupação imigrante (Brás a Penha), diversas ordens religiosas continuavam a se estabelecer na ZL. O histórico de criação é semelhante: iniciadas a partir de uma visão missionária para atender os mais pobres, criaram cursos de primeiras letras ou profissionalizantes, oficializando-se, tempos depois, como instituições de ensino. Algumas associaram sua fundação como parte da história do novo bairro que crescia, confundindo-se com a história local. Há um forte apelo pela educação cristã católica como instrumento de formação humana, apresentando-se como critério para a escolha da instituição por parte dos pais. Todas elas se consagraram como escolas de prestígio na atualidade como alguns dos exemplos a seguir retirados dos *sites* oficiais das escolas:

O colégio **Mary Ward** é fundado em 28 de janeiro de 1939 como o nome de **Escola Santa Maria**. Chegam ao nosso bairro as Irmãs Kunigunde Gehlert, Stefanie Samer e Josefa Harti, vindas da Alemanha. No mesmo ano, unem-se ao nosso grupo as Irmãs Edelburga Streun e Cornélia Scheller e juntas iniciam o curso primário fundamental, com 17 alunos, e o curso de corte e costura, com 20 alunas.⁹¹

Com mais de 100 anos de atuação na história da educação brasileira, os Colégios Vicentinos formam e educam crianças e jovens a serviço da vida e da esperança, valorizando a formação humana e cristã. [...] No

⁹¹ Fonte: *Site* Colégio Mary Ward. Disponível em: <<http://www.colegiomaryward.com.br/o-colegio/historia>>. Acesso em: 27 de set. 2016.

bairro do Tatuapé, a antiga Chácara, como era chamada o **Colégio Santo Antonio**, começou de forma tímida e cresceu de maneira impressionante. Hoje, é o maior Colégio da rede tanto em estrutura quanto em número de vagas oferecidas. Proporciona a seus alunos uma infraestrutura moderna e aconchegante, como poucos na região. Conta com um complexo poliesportivo com capacidade para atender a 3 mil pessoas.⁹²

A história do **Colégio João XXIII** se confunde com a própria história de Vila Prudente e revela o traço ousado e pioneiro de seu fundador, o holandês Damião Kleverkamp, sacerdote visionário que dedicou sua vida aos seus ideais. Em 1º de julho de 1940, padre Damião passou a ministrar aulas às crianças carentes em um galpão no fundo da casa paroquial, situada na antiga rua 8, hoje Feliciano Falcão.⁹³

Colégio Nossa Senhora de Lourdes. Por vontade de Deus e com disposição para o servir, a 04 de dezembro de 1940, a Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição iniciava seus trabalhos educacionais e apostólicos em São Paulo, em uma pequena casa alugada na Avenida Álvaro Ramos, 406 – Água Rasa. [...] Já em 15 de dezembro, foi inaugurada a Escola Doméstica, com cursos de arte-culinária, bordado e corte e costura. Em 14 de março de 1941, a Secretaria da Educação aprovou o Curso Primário, que começou a funcionar com o 1º e 2º anos. Nesse ano, em 1941, 50 alunos começaram a nossa história⁹⁴.

Colégio Olivetano. Onde hoje é o Viaduto da Vila Matilde, havia uma pequena Igreja liderada por dois sacerdotes beneditinos olivetanos: Dom João Maria Ogno e Dom Constantino Maria Galassi que, com enormes sacrifícios, em meio à grande pobreza, mas com uma paciência inquebrantável, procuraram evangelizar o povo da Vila Esperança. Além da Evangelização, os monges ensinavam as primeiras letras aos pequeninos, na própria capela, até construírem um prédio adequado, na atual Av. Padres Olivetanos, 783. A sete de março de 1954, deu-se a inauguração do “Jardim de Infância Nossa Senhora Menina”, sendo logo reconhecido oficialmente, em 24 de abril do mesmo ano. A princípio, o objetivo principal era de um semi-internato, os pais iam trabalhar e deixavam seus filhos aos cuidados dos monges⁹⁵.

A **Escola Santa Maria** nasceu do grande espírito missionário das Irmãs da Congregação de Jesus, que em 1934 deixaram sua Pátria, Alemanha, e vieram para o Brasil, dispostas, como sua fundadora Mary Ward, para o exercício de qualquer atividade apostólica que promovesse a pessoa humana, principalmente a juventude feminina⁹⁶.

⁹² Fonte: Site dos Colégios Vicentinos. Disponível em: <<http://www.colegiosvicentinos.com.br/institucional/>>. Acesso em: 18 de set. 2018.

⁹³ Fonte: Site Colégio João XXII. Disponível em: <<http://www.colegiojoao23.com.br/colégio/historico/>>. Acesso em: 27 de set. de 2016.

⁹⁴ Disponível em: <<https://www.cnsisp.com.br/colégio/nossa-historia/>>. Acesso em: 28 de set. 2018.

⁹⁵ Disponível em: <<http://olivetano.g12.br/index.php/institucional/historia>>. Acesso em: 27 de set. 2016.

⁹⁶ Disponível em: <<https://www.escolasantamaria.g12.br/nossahistoria>>. Acesso em: 27 de set. 2016.

A primeira novidade sobre as escolas privadas da ZL relacionou-se à instalação de escolas SENAI e SESI. Com a regulamentação dos cursos profissionalizantes em 1942, o distrito da Mooca recebeu a Escola SENAI Felício Lanzara no mesmo ano em que o decreto foi assinado. Ela foi criada como escola de artes gráficas organizada pelos Sindicatos das indústrias gráficas e das Empresas Proprietárias de Jornais e Revistas do Estado de São Paulo.

Entre os distritos menos populosos, o Centro Educacional SESI 074 foi instalado em Ermelino Matarazzo, ao norte da ZL, em 1964. Assim como São Miguel Paulista, o distrito recebia várias indústrias, justificando a chegada de curso profissionalizante para a região. (DANTAS, 2013b). No mesmo ano, o distrito de Belém recebeu o Centro Educacional SESI 032. Como informa Repas (2008, p. 18): “[...] o SESI é uma instituição que dá as bases de ensino aos estudantes, orienta-os para ingressar no SENAI, que lhes fornece o ensino técnico com vistas a criar um corpo de trabalho específico para as indústrias.”.

A segunda novidade das escolas privadas foi a instalação de instituições abertas por pessoas físicas e não por ordens religiosas. Entretanto, duas delas se utilizaram de nomes religiosos para seu estabelecimento: a Escola Santa Izildinha (1953) e o Colégio São Judas Tadeu (1956).

A Escola Santa Izildinha foi fundada em 1953 fora da região imigrante (do Brás a Penha), em São Mateus, mais ao sul da ZL. A hipótese é que essa localidade esteja relacionada à mancha urbana que se espalhava por Vila Prudente, devido ao adensamento populacional das regiões de Tatuapé e Brás. Apesar do nome de santa, ela foi fundada por uma fiel da Igreja e não por uma ordem católica. Segundo o *site* da escola, o nome foi escolhido por causa de uma experiência mística de sua fundadora Therezinha. Na apresentação oficial, a escola “é considerada a instituição de maior prestígio da região”:

A história da instituição se cruzou com a Menina Izildinha quando a saudosa e católica fundadora Dona Therezinha, paralelamente à proposta da também educadora Dona Aparecida Reggi, após achar uma medalha em casa e descobrir ser a Menina Izildinha, teve a confirmação e sanou suas dúvidas quanto ao negócio, e imediatamente adquiriu a Escola Santa Izildinha. Desde então a Menina Izildinha faz parte da vida de muitos estudantes, educadores e famílias que já estudaram, trabalharam e confiaram ou confiam até hoje no trabalho de Educação desenvolvido nos 40 anos de sua história⁹⁷.

⁹⁷ Fonte: *Site* da Escola Santa Izildinha. Disponível em: <<http://staizildinha.com.br/iesi/historico-menina-izildinha-iesi/>>. Acesso em: 27 de set. 2016.

Pelo informativo da escola, verifica-se a forte adesão católica da fundadora, mesmo não constituindo um colégio de ordem católica. Contudo, trata-se de uma iniciativa de pessoas físicas em fundar uma instituição de ensino em 1953.

A escola São Judas Tadeu foi criada pela iniciativa de um casal de professores, Alberto Mesquita de Camargo e Alzira Altenfelder Silva, vindo do interior de São Paulo e que percebeu um *déficit* educacional na região. O início ocorreu por meio de um curso preparatório para o exame de admissão ao ginásio no porão de sua casa para ajudar os interessados em prolongar seus estudos. O exame era uma barreira para aqueles que terminavam o primário e não tinham o conteúdo necessário para o próximo nível. Tal iniciativa teve grande sucesso, ampliando-se em outras salas para atender à demanda. Com o crescimento do distrito e as mudanças urbanas decorrentes da construção da Radial Leste, uma das principais vias de acesso ao centro, seu terreno foi vendido para a passagem da estrada. Assim, eles compraram um terreno para sediar a nova escola:

A construção da avenida Radial Leste trouxe desenvolvimento para a região e uma dor de cabeça: a obra passaria pelo local onde estava a residência da família. A escola pararia de funcionar. Por isso, o professor Mesquita comprou um terreno, na Rua Clark, e decidiu construir. No dia 2 de janeiro de 1953, os alunos do curso de admissão criado na garagem de casa foram transferidos para o novo prédio, que contava com seis salas de aula, laboratório de ciências, biblioteca, secretaria, tesouraria e cantina. Nascia o Instituto São Judas Tadeu, cujo nome foi dado a pedido da mãe da professora Alzira, que era muito devota do santo.

Numa sociedade em que as atribuições femininas se resumiam aos cuidados do lar ou aos estudos das letras e das artes, a jovem professora Alzira decidiu inovar: em 1955, lançou a primeira edição de um livro para o ensino da Matemática, disciplina até então exclusiva ao universo masculino. Ao lado do esposo, fez o colégio prosperar e, aos poucos, foi possível oferecer os cursos Científico, Clássico e Normal.

Visando à expansão do complexo educacional, em 1960 o professor Mesquita realizou, nas dependências do Colégio, a aula inaugural de fundação do curso de uma Faculdade de Ciências Econômicas. Para ele e sua esposa, a ação tinha um compromisso com a inclusão educacional dos moradores da região. “Todas as faculdades vão sempre para o lado de lá. Aluno da Zona Leste não tem direito a nada. Não tem oportunidade”, afirmava o professor.

Percebe-se a forte ligação religiosa dos fundadores das duas escolas privadas, apontando a centralidade da base religiosa. Provavelmente, associar o nome do estabelecimento a um santo católico não era motivo de empecilho, sugere até um empréstimo do prestígio que a religião tinha naquele período. Como se defende nesta tese, a educação privada em sua gênese tinha como aliada a educação religiosa como criadora

de consenso social. Isto sugere que a fundamentação católica coincidia com o imaginário de educação oficial que as famílias buscavam. Percebe-se, mesmo em meados do século XX, décadas após a separação entre Igreja e Estado, a força e o prestígio da religião na oferta educacional.

Outro ponto a salientar sobre a escola São Judas Tadeus diz respeito ao papel da escola privada como preparadora para o prolongamento do estudo para além dos níveis elementares. O curso preparatório para o exame de admissão teve grande adesão pelos moradores que ansiavam passar no processo classificatório. Esse curso estava disponível para aqueles que tinham possibilidade de arcar com as despesas das mensalidades, demonstrando um recorte de fração de classe na periferia.

O segundo destaque sobre este estabelecimento foi a criação de uma faculdade na região da ZL porque seus fundadores notaram a discrepância de oferta de equipamentos em relação ao centro e vislumbraram uma oportunidade de oferecimento de uma faculdade privada na região. A atual Universidade São Judas Tadeu é uma das mais antigas da ZL:

A história do Complexo Educacional São Judas Tadeu teve início em 1947, com o Curso de Admissão aos Ginásios do Estado, fundado pelos professores Alberto Mesquita de Camargo e Alzira Altenfelder Silva Mesquita, sua esposa. Após uma árdua luta, o casal instalou o Colégio São Judas Tadeu. Em 1971, foram criadas as Faculdades São Judas Tadeu, com os cursos de Administração e Ciências Contábeis. Um ano depois, iniciaram-se os cursos de Letras e Matemática. A **Universidade São Judas Tadeu** foi oficialmente reconhecida pela Portaria Ministerial nº 264, de 4 de maio de 1989⁹⁸.

Os agentes privados leigos da área educacional perceberam a carência das escolas e abriram suas escolas. Como professores, eles possuíam o capital cultural necessário para atentar-se para a lacuna da época a ponto de empreender e viabilizar um negócio. O terceiro estabelecimento fundado pela iniciativa de leigos, o Colégio Sevilha (1962), tem um nome secular, fugindo da tradição católica. O estabelecimento foi fundado pelo casal, Aníbal e Luiza, que saiu de Minas Gerais para São Paulo:

Podemos dizer que nossa história inclui muitas vitórias. Aníbal e Luiza deixam, em 1954, a sua cidade natal, São Sebastião do Paraíso, sul de

⁹⁸ Fonte: *Site* da Universidade São Judas Tadeu. Disponível em: <<https://www.usjt.br/a-sao-judas/>>. Acesso em: 29 de set. 2018.

Minas Gerais e chegam a São Paulo e se instalam no bairro Vila Prudente, zona leste de São Paulo. Início de 1962 ministram aulas em salas no prédio onde estava a conhecida padaria Amália. Agora já estava constituída a Escola Parque Sevilha. Em 1965, foi um ano marcante, houve a construção da escola em prédio próprio na Praça Rolim de Moura.⁹⁹.

Essas iniciativas leigas demonstram que, durante o processo de crescimento da periferia, agentes privados viram no setor educacional uma oportunidade de oferecimento de serviço à população. Elas sugerem que a escola privada era a dependência administrativa que proporcionaria a educação condizente com uma fração de classe que se estabelecia nesses novos espaços urbanos. Ainda são necessárias pesquisas qualitativas para verificação dessas hipóteses. Entretanto, é fato que havia demanda para a oferta apresentada, pois esses colégios se consagraram ao longo do tempo como referência na região.

Assim, apesar do Estado ser o provedor e regulador da educação, o princípio da pluralidade e liberdade de escolha das famílias tem possibilitado a oferta privada educacional. É importante salientar que as matrículas na dependência privada sempre foram menores do que na pública. Seu acesso por meio de mensalidades separa seus alunos pela via financeira, não se constituindo, assim, uma escolha (CURY, 2008).

Por isso, grande parte da população migrante que chegava à ZL não tinha condições de pagar pelo ensino privado. A espoliação urbana da periferia fomentou os movimentos sociais que eclodiram na ZL reivindicando desde infraestrutura básica até direitos sociais como educação. As Sociedades de Amigos de Bairros (SABs) foi uma das primeiras iniciativas. Como explica Sposito (2002, p. 180):

Essas entidades teriam assumido, a partir dos anos 50, o papel de porta-vozes e instrumentos de mobilização de significativas parcelas das classes populares radicadas nos bairros distantes, sendo marco importante para a análise dos movimentos sociais nesse período.

A dificuldade de acesso à participação popular nos períodos anteriores foi sendo transformada pelo voto das classes populares. Em São Paulo, esse aumento populacional da periferia permitiu que políticos que buscaram atender às reivindicações populares

⁹⁹ Fonte: *Site* Colégio Parque Sevilha. Disponível em: <<http://www.colegioparquesevilha.com.br/colégio.php#historia>>. Acesso em: 27 de set. 2016.

fossem eleitos. Tal período é conhecido como o populismo¹⁰⁰ e um de seus grandes representantes foi Jânio Quadros que “[...] inaugurou um estilo político novo, caracterizado pela atenção dedicada aos problemas da periferia e de seus moradores, daí sua grande influência no movimento de reivindicações urbanas e na proliferação das SABs.” (SPOSITO, 2002, p. 189).

Um dos grandes anseios das classes populares era o desejo de educar seus filhos. A organização popular contribuiu para a mudança da paisagem urbana por causa do intenso processo reivindicatório que obrigava o poder público a abrir novas escolas públicas, como demonstra o mapa a seguir.

Mapa 9: Escolas Públicas da Ocupação Migrante (1940-1960)

Fonte: CEM, 2012; 2013; 2016 (Censo 2013 INEP/MEC). Cadastro de Escolas Secretaria da Educação. “Relação de Escolas Ativas com Data do Ato de Autorização/Criação, 2016” Elaboração própria.

Entre 1936 a 1940, foram abertas três escolas públicas; de 1941 a 1950 foram dezoito; porém entre 1951 e 1960 foram cem novas escolas abertas; e até o golpe militar de 1964, mais 56 apareceram na região¹⁰¹. Os poucos recursos disponíveis para as áreas sociais como educação faziam com que esses estabelecimentos fossem instalados de forma improvisada, como a criação de galpões de madeira. A década de 1950 foi o marco de inflexão da escola pública, não só na ZL, mas na periferia de São Paulo, como

¹⁰⁰ Para o Francisco Weffort (2003), o populismo foi caracterizado principalmente como uma mobilização de raízes urbanas. A “mobilização social” foi caracterizada por um período em que vários setores sociais da população ficaram disponíveis para a política. Isto foi possível porque vários processos se imbricaram naquele momento, como a urbanização, as migrações, a expansão dos meios de comunicação em detrimento do meio rural em que grande parte da população era analfabeta, portanto, excluída da participação política.

¹⁰¹ Fonte: Cadastro de Escolas Secretaria da Educação.

demonstrou o trabalho de Sposito (2002). A força popular que negociou com o Poder Público sensibilizado às reivindicações da periferia promoveu uma expansão escolar inédita na história de São Paulo. Ainda que o aumento tenha ocorrido de forma precária, ultrapassou algumas barreiras, como a criação de grupos escolares de ensino secundário, nível ainda bastante elitizado naquele período.

A vinda dos trabalhadores nacionais mudou o cenário da escola pública em São Paulo por causa da força reivindicatória que surgiu da periferia. A instalação do ensino secundário é uma inflexão importante, pois o acesso a esse nível era difícil, devido a poucas vagas públicas ou pela impossibilidade financeira para arcar com as mensalidades de estabelecimentos privados. O projeto da escola pública não estava no projeto das elites conforme defendido a partir da colonialidade do poder à brasileira. Isto porque a educação formal seria um capital cultural necessário para legitimar os altos postos de comandos. Assim, a educação privada seria um dos recortes de classe que separaria os legitimados dos não legitimados pela via financeira.

A escola pública foge do escopo desta tese, entretanto, é importante para compreender que a década de 1950 marca a expansão da escola pública como expressão principal da educação da periferia. A constituição da dicotomia periferia-escola pública circunscreve-se no momento da ocupação migrante como resultado das disputas entre população e poder público. Até então, a escola pública e a escola privada tinham um ritmo de crescimento pouco acelerado acompanhando a mancha urbana e o aumento populacional. A alteração da oferta pública ocorrida na década de 1950 evidencia o sentido da escola privada como a alternativa de educação decorrente do *déficit* oficial para aqueles que tinham possibilidade de pagar, mesmo na periferia.

Da Colônia à República, as iniciativas privadas promoveram o ensino necessário para elites e frações de classes que utilizavam essa dependência para obtenção de capital cultural institucionalizado, o qual mantinha *status quo* ou promovia mobilidade social. Durante o crescimento da periferia, diversos atores assimilaram aquela conjuntura como a oportunidade de empreender no mercado educacional, abrindo novas escolas devido ao *déficit* educacional. Os agentes de assimilação eram professores que ofereceram seus serviços a frações de classes com mais recursos financeiros na ZL, que os tinham para investir em educação paga. Tais agentes contribuíram para a transformação do território e seus empreendimentos se consagraram ao longo do tempo.

Por outro lado, no mesmo intervalo de tempo, a escola pública não era um projeto das elites. Propõe-se, neste trabalho, que o obstáculo do acesso à educação era um

mecanismo de blindagem para mobilidade social, excluindo a maioria populacional negra e pobre. As discussões políticas mais efetivas por uma escola pública, laica e gratuita datam dos anos de 1930 com a iniciativa dos percussores da Escola Nova¹⁰², mas que não tiveram tanto sucesso devido ao poder da Igreja Católica.

O incentivo de trabalhadores nacionais pelo Estado trouxe uma conjuntura nova de participação popular que abriu espaços para políticos que fugiam da tradição elitista, mas identificaram a força popular como oportunidade para o jogo político. O populismo foi a inflexão que permitiu a experiência de participação democrática que redundou em mudanças no cenário da escola pública na ZL que os escolanovistas não lograram êxito ao fazer. A chegada de escolas secundárias na ZL foi uma das grandes conquistas populares devido ao elitismo desse nível de ensino que dava acesso ao ensino superior. Os agentes de resistência foram formados pelos imigrantes e migrantes que se organizaram pelas SABs para reivindicar melhorias não só na infraestrutura como políticas educacionais¹⁰³.

Para além da simplificação da periferia como sinônimo de pobreza e ausência, os agentes de assimilação e resistência contribuíam para as transformações da ZL. A transformação da escola pública nos anos de 1950 seria o exemplo de potência do protagonismo da resistência popular que tem sido ocultado pelo estigma da periferia.

¹⁰² Um dos líderes do movimento escolanovista foi Anísio Teixeira que rompeu com a Igreja Católica, defendendo uma escola pública e laica influenciado pelos ensinamentos de John Dewey depois de seus estudos nos Estados Unidos (NUNES, 2001).

¹⁰³ Marília Sposito (2002, p. 222) explica que: “Constituídas, em geral, por uma incipiente classe média do bairro – pequenos comerciantes, funcionários públicos, militares de baixo escalão, professores primários, um ou outro profissional liberal – as lideranças das SABs sabiam da importância do curso ginasial e, tendo em vista a ampla receptividade encontrada no ambiente político, particularmente no governo Jânio Quadros, integravam no conjunto de suas solicitações o pedido de criação de estabelecimento secundário.” Os autores Duarte e Fontes (2004, p. 120) dizem: “O que as trajetórias das organizações de bairro, como as SABs, evidenciam não é a dicotomia: clientelismo *versus* consciência autônoma. Mas a construção de estratégias possíveis, concretas e reais para canalizar os recursos disponíveis dentro dos quadros institucionais dados, nos quais a margem de ação das classes populares era bastante restrita, mas não totalmente ausente.”. Sugere-se, porém, que foi um momento histórico de inflexão pela qual a participação popular teve eco nas políticas públicas.

4. O avanço das escolas particulares na Zona Leste (1964-2000)

A iniciativa privada sempre atuou nos sistemas de ensino no Brasil, recebendo autorização ou concessão para tal. O marco inicial e oficial do ensino privado foi o decreto de dom João VI em 1821 o qual autorizava a iniciativa privada a oferecer os estudos das primeiras letras. Desde então, o reconhecimento dessa instância por diversas legislações sempre esteve presente permitindo que o ensino privado fosse concomitante ao ensino público, além de criar a legitimação de repasses de recursos de acordo com condicionalidades estatais. Essas duas questões, assim como a presença marcante da Igreja Católica, caracterizaram a relação público/privado na história brasileira desde o século XIX. A LDB de 1996 distinguiu a rede privada entre as escolas particulares, confessionais, comunitárias e filantrópicas devido aos diferentes tipos de instituições que já se consolidavam no período que antecedeu a legislação (CURY, 2008).

Enquanto as escolas confessionais cresceram na primeira metade do século XX, o avanço das particulares se aprofundou na segunda metade na ZL. Com a intervenção militar, as conjunturas viabilizadas pelo regime permitiram a ampliação das escolas particulares para além das escolas confessionais católicas. A expansão permaneceu no período da transição democrática, recrudescendo nos anos de 1990, quando o ideário neoliberal se ampliou no solo brasileiro, permanecendo no novo milênio. Nessa esteira de pensamentos, neste capítulo, serão discutidas as escolas privadas nestes quatro momentos: na ditadura militar, na transição democrática; no neoliberalismo e, por fim, no novo milênio.

4.1 As escolas privadas na ditadura militar (1964-1979)

Em 1964 o país sofreu um golpe militar. Com a saída de João Goulart (Jango), os militares tomaram o poder mantendo a Constituição de 1946, modificando “somente” os poderes do presidente da república conforme justificava o Ato Institucional n.1. Sobre o período, o cientista político Evaldo Vieira (2015, p. 324) sintetiza o seguinte:

Trata-se de um golpe de Estado, contra grupos de esquerdistas de qualquer tipo, e contra partidários do nacionalismo intransigente. Em linhas gerais, o golpe de Estado castigou toda espécie de gente, desde seus adeptos até ingênuos trabalhadores, proibindo ao mesmo tempo qualquer mobilização da sociedade, por mais controlada que fosse. Quanto às massas populares, o Estado Autoritário irrompido em 1964

impediu, ou desconfiou de suas solicitações, caso não constassem da plataforma governamental. Assim, o povo foi afastado das manifestações políticas, passando a ser apenas informado das últimas decisões do governo, ou então passando a ser convocado para obedientemente assistir às comemorações cívicas. O Estado Autoritário concebeu um sistema partidário (Arena e MDB), no qual um somente auxiliou na consagração do candidato (Arena) e outro desempenhou o papel de oposição tolerada a ele (MDB). Neste triste espetáculo, nenhum dos dois partidos conseguiu transformar qualquer de seus membros de longa militância em chefe de Estado. O exercício do poder político converteu-se num certo direito dos militares, assessorados por tecnocratas, todos em nome da burguesia do monopólio. De fato, o Estado Autoritário se uniu vigorosamente às forças econômicas dominantes. [...] tal Estado tomou implacáveis providências anti-inflacionárias e aprofundou as relações do Brasil com o capitalismo internacional.

O pretexto era de restaurar a ordem financeira e econômica do Brasil assim como afastar os “comunistas” que estavam infiltrados na cúpula do governo. Em 1967, foi promulgada uma nova constituição “[...] apresentada pelo governo castelista, que invocava a necessidade de institucionalizar os ideais e os princípios oriundos do Movimento de 1964.” (VIEIRA, 2015, p. 281).

O contexto que antecedeu o golpe de 1964 dizia respeito ao aumento da participação popular por meio dos políticos denominados “populistas”, que foi interrompida pela intervenção militar. A restrita elite que dominava o jogo político nacional começou a ser ameaçada com o surgimento de tais líderes os quais irrompiam devido a uma crescente, ainda que desorganizada, participação popular. Segundo o historiador Thomas Skidmore (2010, p. 350) “Foi visível rompimento desse equilíbrio que levou os militares moderados à conspiração ofensiva. Eles achavam que o regime de Jango tinha decidido incorporar uma jovem guarda à elite política, ao mesmo tempo, que ameaçava excluir totalmente a velha guarda”. O autor completa que:

Embora as classes sociais só de vez em quando, e incompletamente, tivessem consciência do seu papel político, apelos diretos a interesses de classe e setor se tornaram mais frequentes depois do início da presidência de Vargas em 1951. O rápido crescimento do eleitorado e o aumento da participação política diminuíram o espaço da manipulação elitista. Mas as regras da nascente política de massa eram pouco claras. (SKIDMORE, 2010, p. 298)

Paralelamente, a esquerda organizava-se em movimentos estudantis buscando a democratização do ensino; em sindicatos nos quais os operários buscavam melhores condições de trabalho; nas Ligas Camponesas que reivindicavam a reforma agrária,

reduto crucial das elites agrárias do Nordeste. Por sua vez, no Sudeste, políticos não tradicionais como Jânio Quadros, Adhemar de Barros, Leonel Brizola ganhavam um incômodo espaço no cenário político outrora dominado pela elite.

Era o tempo do Movimento de Educação de Base que pretendia erradicar o analfabetismo, promovendo milhões de novos eleitores que poderiam engrossar ainda mais a força dessas novas frentes políticas. No Nordeste, o educador pernambucano Paulo Freire¹⁰⁴ criou um método totalmente inovador de alfabetização de adultos, pois se tratava de um sistema criado por um brasileiro para enfrentar o problema histórico do analfabetismo¹⁰⁵. O educador não só elaborou o método, mas formulou um consistente suporte teórico e epistemológico para defender uma educação crítica¹⁰⁶. Pela primeira vez, cria-se um método brasileiro diferente da tradição eurocêntrica de educação nacional. No entanto, pelo teor crítico e político do método, os resultados da empreitada de Freire, que levaram os camponeses a ler as condições sociais adversas as quais estavam submetidos, fizeram com que ele fosse exilado pelo regime.

As resistências que se levantavam no campo e na cidade tinham como reivindicação melhores condições sociais da população brasileira, cuja maioria sofria as consequências das espoliações desde o tempo colonial. Em uma conjuntura conflituosa, “o consenso público no Brasil se desintegrava” (SKIDMORE, 2010, p. 299) na perspectiva das elites. Conforme sintetiza o autor:

Não era a primeira vez que o Exército intervinha para acabar com a briga entre os políticos. O precedente óbvio era 1954; mas 1964 foi profundamente diferente, por várias razões.

O Exército esteve unido pela primeira vez numa postura ideológica contra o populismo. Essa posição ficou explícita já em fevereiro de 1954, quando o “memorando dos coronéis” insistia implicitamente na demissão de Jango como ministro do Trabalho. Seu antipopulismo, entretanto emudeceu no ultimato subsequente dos generais, que provocou o suicídio de Vargas em agosto de 1954. Agora, mesmo os moderados pró-legalistas tinham sido obrigados a concluir que não se podia contar com os políticos populistas para preservar o delicado equilíbrio social que servia de base à democracia brasileira. (SKIDMORE, 2010, p. 350)

¹⁰⁴ Para conhecer a biografia e bibliografia do autor, consultar *Dicionário Paulo Freire* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008).

¹⁰⁵ A alfabetização de adultos para Freire, como explica Liana Borges (2008, p. 34), tinha como pressuposto que “ensinar não é transmitir, mas estabelecer condições para sua construção, sendo que quanto mais crítico for este processo (ensinar e aprender) tanto mais se amplia a vontade de saber, a curiosidade epistemológica diante dos desafios que o mundo apresenta”.

¹⁰⁶ Desse período, pode se destacar as obras *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1967) e o clássico *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1974).

O aumento da escolarização popular no contexto brasileiro como um todo abriu caminho para a participação democrática que até então estava negada. Segundo a colonialidade do poder à brasileira, é possível concordar com as considerações de Skidmore sobre a temporalidade da intervenção do Exército: não era a primeira vez. Evidentemente, a instauração de um regime autoritário foi o ápice da blindagem dos interesses ameaçados, configurando um tipo de coerção sem precedentes no período republicano. Como a principal instituição de base coercivo-violenta, o Exército se encarregou de manter a “ordem” conforme veio fazendo desde a Colônia em prol da integração nacional.

A legitimação do golpe ocorreu pelo discurso de proteção do país diante da ameaça comunista que se infiltrava na nação. Em contexto de Guerra Fria no qual os Estados Unidos brigavam pela hegemonia do capitalismo *versus* o socialismo da União Soviética, o apelo das ideias comunistas assimilados pelos grupos de resistência da esquerda foram o mote ideal para defender-se contra tais investidas. Desde a base moral-religiosa, foi possível arquitetar o constructo simbólico da demonização do comunismo, que atuava contra o cristianismo e a família. O medo das elites de outrora que se referia às resistências dos negros, como na quilombagem, se transmutou no medo comunista. As resistências atuais, herdeiras da espoliação rural e urbana, tornaram-se uma ameaça nacional.

Sugere-se ainda que a pecha do populismo como um tipo de governo estigmatizado, por dar voz aos apelos da população, tenha sido construída desde então. A concepção colonial de uma elite iluminada capaz de decidir o futuro da nação foi sendo rompida pela ascensão de políticos que tiveram sua base eleitoral em um novo contingente que estava excluído historicamente.

Instaurado o golpe, todos os setores foram subordinados ao regime ditatorial dos militares. Os redutos estudantis, como informa a historiadora Maria do Carmo Martins (2014), eram vistos pelos militares como *locus* de doutrinação comunista. Foram realizadas diversas reformas, especialmente no controle do currículo do ensino público de primeiro e segundo grau¹⁰⁷, como a substituição das disciplinas de História e Geografia pelos Estudos Sociais e pela introdução das disciplinas Organização Social e Política do

¹⁰⁷ Primeiro Grau corresponde ao Ensino Fundamental e Segundo Grau ao Ensino Médio.

Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC).¹⁰⁸ Elas não correspondiam ao conteúdo acadêmico, por isso não se tratava de uma operação didática conforme concebe a autora:

As políticas curriculares se assentavam em conteúdos que não tanto afirmavam a liberdade, já que esta não era o que mais se procurava no período, mas dirigiam a formação para os limites da liberdade, ou seja, para a responsabilidade que cabia no civismo, a importância da moral e a participação em uma sociedade que se desenvolvia a partir de linhas condutoras desde o Estado. Retomar estas discussões possibilita afastar algumas das formas duvidosas do esquecer. (MARTINS, 2014, p. 48)

O controle da educação e seus conteúdos demonstram a centralidade da escola como instituição criadora de consensos sociais. A base moral-religiosa revestiu-se da base moral-cívica, afastando estudos críticos contra o regime, afetando especificamente as disciplinas de História e Geografia. Iniciativas brasileiras como a proposta de Paulo Freire foram cunhadas de ameaçadoras da ordem. O educador, além de exilado, também sofreu a desmoralização de inimigo da nação. Sua obra, apesar da inovação por se tratar de um produto cultural genuinamente brasileiro, foi banida e desqualificada.

Por outro lado, na ditadura, propagava-se a modernização, a eficiência, o tecnicismo, como fatores de crescimento nacional. No setor econômico admitia-se a interdependência caracterizada pelas relações com outros países, tendo como princípio a livre empresa e a abertura ao capital estrangeiro. Vieira (2015, p. 293) explica que “tratava-se de recepção aos investimentos externos, acompanhada da promessa de deixar campo aberto à empresa privada, praticamente livre de encampações, que estavam condicionadas pelas normas constitucionais.” Com a abertura do capital estrangeiro, a política econômica na ditadura atacou a indústria nacional aumentando o número de falências nos anos posteriores ao golpe. O cerne do desenvolvimento no Brasil, para o autor, corresponde à abertura aos monopólios internacionais, a qual permitiu a expansão de atuação do capitalismo de países ditos centrais. Segundo Luiz César Ribeiro (2001), essa concepção nacional-desenvolvimentista desloca o projeto de nação para o eixo econômico, buscando uma acelerada modernização calcada na internacionalização da economia.

¹⁰⁸ Conforme explica Martins (2014, p. 46): “A criação destas duas novas disciplinas escolares – EMC e OSPB – ocorreu em um processo lento da década de 60, como podemos ver, mas ambas, juntamente com os conteúdos de História e Geografia, agora integradas como Estudos Sociais nos currículos escolares, constituem, segundo o parecer 853/71, as Ciências Humanas em sua versão para o ensino.”

Um dos caminhos de entrada do capital estrangeiro foi por meio do Banco Mundial. No final da década de 1960, ele passa a investir nas áreas sociais como educação e saúde nos países de Terceiro Mundo, ditando diretrizes para financiar projetos educacionais na América Latina. Dentre elas, conforme informa Marília Fonseca (2005, p. 169): “[...] o Banco recomenda a extensão da oferta de ensino elementar a todas as crianças e adultos. A educação deveria ser integrada ao trabalho, com a finalidade de desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento.”. Outro critério seria criar métodos inovadores e de baixo custo a fim de atender o maior número populacional.

No regime militar, todavia, novos atores do campo educacional privado foram grandemente favorecidos, porque receberam imunidade fiscal, pagamentos de mensalidades via bolsa de estudo paga pelo Estado, dentre outras estratégias. A iniciativa privada aumentou sua lucratividade pelas relações privatistas incrementadas no regime ditatorial. Enfim, conforme discorre Cunha (2001, p. 322, grifo do autor), “[...] o privatismo é definido como a *prática de pôr a administração pública a serviço de grupos particulares, sejam econômicos, religiosos ou político-partidários*”

Além disso, diversos outros mecanismos como o Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE) repassavam recursos para o setor privado. Na ditadura também se inseriu o crédito educativo que permitiu aos bancos emprestarem dinheiro para os estudantes pagarem o ensino superior. Assim, tanto os bancos ganhavam pela renda obtida pelo empréstimo quanto os empresários da educação pela diminuição da evasão ocasionada pela falta de dinheiro¹⁰⁹.

A respeito da Zona Leste, a questão urbana agravou-se. Nas décadas anteriores, ainda era possível para a população migrante adquirir seu terreno e construir sua casa pela autoconstrução. No entanto, com o agravamento da especulação imobiliária, a formação das favelas intensificou-se.

Durante um regime autoritário de exceções, um setor da Igreja Católica da corrente da Teologia da Libertação¹¹⁰ levantou-se para abrigar os mais necessitados e

¹⁰⁹ Surgem, por exemplo, as fundações como a BRADESCO que recebia incentivos fiscais para oferecer serviço educacional, cujas “[...] escolas destinam-se a formar trabalhadores para as organizações desse conglomerado econômico-financeiro” (CUNHA, 2001, p. 341).

¹¹⁰ A Teologia da Libertação foi fundada em 1968. O Concílio Vaticano II permitiu que o episcopado latino se reunisse na Colômbia e, depois em 1979, essa renovação doutrinária foi consolidada após outra reunião em Puebla México (CATÃO, 1986).

promover um *locus* de formação política pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)¹¹¹. Essa vertente teológica tinha como proposta a libertação dos mais pobres da opressão vivida nos países ditos subdesenvolvidos e consistia em uma alternativa latino-americana à hegemonia da Igreja Católica europeia (CATÃO, 1986).

Em São Paulo, um representante dessa vertente foi Dom Evaristo Arns, empossado arcebispo da Arquidiocese de São Paulo em 1970. Desde então, o religioso começou a denunciar as torturas cometidas pelo regime militar. Responsável por criar a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, Dom Arns atuou na defesa dos direitos humanos dos presos e perseguidos políticos e de suas famílias. Outra iniciativa lançada pelo pároco foi a “Operação Periferia” que buscava atender aos problemas sociais, econômicos e religiosos na periferia da cidade. Dentre as ações da operação, houve a criação de centros comunitários nos territórios mais vulneráveis a fim de fortalecer as CEBs, com espaços para além da paróquia (RODRIGUES, 2008). Como Dom Evaristo Arns foi um grande opositor do regime militar, foi declarada uma guerra velada à Igreja, conforme Regina Menezes (2007). Naquele período, paróquias foram invadidas, religiosos foram assassinados, muitos presos e submetidos a torturas. Na abertura política, esses líderes religiosos foram dispersos sendo enviados para outras cidades.

Outra figura importante foi Dom Angélico Sândalo Bernadino¹¹², bispo responsável pela Catedral de São Miguel Paulista, escolhido por Dom Arns. Nas palavras de Regina Mezenes (2007, p. 29), ele era visto como um “ícone de evangelização e uma inspiração para os movimentos populares do período”.

Intensificaram-se as ocupações de terras para construção de casas populares enquanto a mancha urbana se acentuou ainda mais entre 1960 e 1979 tutelada por esse setor da Igreja. A questão racial das resistências sociais já estava ausente para os atores e para as Ciências Humanas que apresentavam esses protagonistas como migrantes rurais oriundos principalmente do Nordeste. Esta tese levanta a hipótese de que havia liderança negra nesses movimentos de resistências urbanas, mas que foram compreendidos apenas pelo recorte de classe. Um exemplo emblemático era de Santos Dias¹¹³, um metalúrgico

¹¹¹ Segundo Frei Beto (1981), as CEBs eram constituídas de grupos formados por padres e leigos católicos que se reuniam em grandes ou pequenos grupos ao redor da paróquia, em vista de pastoreio e discussão dos problemas comunitários.

¹¹² Conforme Menezes (2007, p. 29): “Dom Angélico nasceu em 1933. Sua ordenação presbiterial ocorreu aos seus 26 anos de idade na Catedral São Sebastião em Ribeirão Preto. Em 1975, aconteceu sua ordenação diocesana na Catedral de São Paulo. Atuou como professor em seminários, também coordenou a pastoral arquidiocesana. Foi bispo auxiliar de São Paulo responsável pela pastoral operária. Foi o idealizador e responsável pelo *Jornal Grita Povo*”.

¹¹³ Sobre Santo Dias ver Menezes (2007, p. 31-32)

líder da pastoral operária, morto pela polícia militar na ditadura. Ele era negro, assim como sua esposa. Nesse episódio, Dom Arns e Dom Angélico se envolveram em polêmica com o regime, desde o IML (Instituto Médico Legal), no qual foram apoiar a viúva, até a missa na praça da Sé que reuniu centenas de pessoas¹¹⁴. Com uma postura antagônica em relação a da Igreja Católica tradicional, de criadora de consenso social, esses religiosos foram perseguidos pelo regime, sendo tachados de comunistas e de representantes do anticristo¹¹⁵, o que indicava a construção simbólica de inimigos do Brasil, contra os quais os militares se levantaram. A dura repressão pela qual passou a resistência social do período não consistiu apenas da morte e tortura física, mas também pelo apagamento moral. A hipótese é de que a violência simbólica da colonialidade do poder à brasileira seria um mecanismo de colonização ideológica, que transforma a resistência em *persona non grata* da nação. Além disso, promoveria um apagamento da memória dos eventos e dos possíveis heróis, como aconteceu com o operário Santo Dias e dos religiosos como Dom Arns e Dom Angélico, que eram profundamente respeitados pela população mais pobre¹¹⁶.

Naquele momento, eclodiram pelas CEBs diversos movimentos sociais na ZL que lutaram por saúde, creches e moradia (ANDRADE, 1989; CALDEIRA, 1984; DANTAS; PEROSA, 2013; GOHN, 1985; IFFLY, 2010; MENEZES, 2007; SADER, 1988; SPOSITO, 2010). Várias conquistas sociais, como a questão da creche, que será discutida no período neoliberal, resultaram dessas iniciativas.

A diluição da questão racial, por sua vez, não permitiu fazer a associação entre os espoliados rurais decorrentes da escravidão como herdeiros da espoliação urbana. A

¹¹⁴ Em 2018, o Centro Cultural dos Correios na cidade de São Paulo abriu a exposição “Dom Paulo Evaristo Arns: 95 anos” de curadoria de Maria Angela Borsoi, Paulo Pedrini, Evanize Sydow e Marilda Ferri. Santos Dias foi homenageado e um excerto do material dizia: “A morte do operário Santo Dias, no dia 30 de outubro de 1979, levou milhares de pessoas à Praça da Sé. O metalúrgico foi assassinado na frente da fábrica Sylvania, no bairro de Santo Amaro, zona sul da cidade. Estava convocando os operários para uma assembleia. Cerca de 40 pessoas participavam desse movimento quando uma viatura da Polícia Militar chegou ao local. Os policiais bateram e atiraram nos metalúrgicos. A correria foi geral. Santo Dias foi atingido com um tiro no abdome e caiu no chão. Ficou por mais de 20 minutos. No caminho para o pronto-socorro, o operário morreu.” Ver ANEXO A: , p.208.

¹¹⁵ Na exposição “Dom Paulo Evaristo Arns: 95 anos”, do Centro Cultural dos Correios, houve o resgate da difamação de Dom Arns com uma foto de um encarte que o chamava de anticristo, com a seguinte chamada: “Terá ele lançado sua campanha final contra o SENHOR?” Ver Anexo A, p. 207.

¹¹⁶ Um exemplo de apagamento moral ocorreu com Dom Helder Câmara, arcebispo de Recife no período da ditadura. Ele poderia ter sido o primeiro Nobel da Paz se a intervenção feita internacionalmente pelos militares não tivesse impedido. A célebre frase atribuída a ele, sintetiza a perseguição: “Quando dou comida aos pobres, me chamam de santo. Quando pergunto porque eles são pobres, chamam-me de comunista.”. Fonte: ESTARQUE, Thays. Dom Helder Câmara poderia ter vencido Nobel da Paz, revela dossiê. **G1 Pernambuco**, 18/12/2015. Disponível em: < <http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2015/12/dom-helder-camara-poderia-ter-vencido-nobel-da-paz-revela-dossie.html>>. Acesso em: 03 de out. 2018.

desarticulação da resistência negra, que se iniciou na Colônia, ocultou o protagonismo longo do negro na História do Brasil. O poder político de tal desarticulação perpetua o imaginário do negro apenas como o marginal e não como um agente histórico de resistência, inclusive na periferia.

O *locus* dessas manifestações concentrava-se no norte da ZL, onde mais se intensificou o aumento populacional. Como visto no capítulo anterior, a tese de Azevedo (1945) indicava que a antiga estrada São Paulo-Rio, que cortava tal território, era importante via, pois ligava os dois estados, além de ser servida de ônibus. O transporte e as vias de rodagem acabavam sendo um norteador da circulação e instalação do trabalhador naquele período. Essa região mais ao norte tinha alguns facilitadores que contribuíram para sua expansão como a linha do trem paralela ao rio Tietê; as indústrias¹¹⁷ que se instalaram na sua extensão levando os trabalhadores a adquirirem lotes e construírem no seu entorno. Era o tempo das indústrias estrangeiras¹¹⁸. Com o novo cenário econômico em que o capital vindo de fora financiou o desenvolvimento da industrialização, os postos de empregos atraíam muitos moradores para as localidades mais baratas de São Paulo¹¹⁹.

A região de Itaquera, mais ao sul, tinha uma variante da linha férrea Central do Brasil. Esses distritos tinham características diferentes dessa região anterior por ser mais rural. O adensamento populacional ocorreu nos anos de 1970: com espaços mais vazios, Itaquera e Artur Alvim foram escolhidos para a implementação dos Conjuntos Habitacionais (COHABs), produtos de planos urbanísticos da prefeitura de São Paulo nos anos de 1970, os quais por sua vez faziam parte de uma política de governo federal¹²⁰. Gabriel Bolaffi (1982) fez a denúncia de que o problema da moradia levantada na ditadura para a criação do Banco Nacional de Habitação (BNH) era um falso problema que

¹¹⁷ Como a Nitro Química em São Miguel (Fontes, 1997); a Celosul e Cisper em Ermelino Matarazzo (Dantas, 2013b)

¹¹⁸ Conforme Caputo e Melo (2009, p. 516): “A industrialização seguia firme, fortemente apoiada na aliança entre o Estado e capital privado interno, mas era preciso atrair o capital estrangeiro, que tinha, até então, uma presença tímida no arranjo industrial brasileiro. A grande maioria das firmas nos setores de tecidos, alimentos e bebidas, que formaram o núcleo inicial do setor industrial brasileiro, era de propriedade nacional, sobretudo a indústria têxtil. Foi só depois da Primeira Guerra Mundial que empresas estrangeiras começaram, aos poucos, a se estabelecer no País”.

¹¹⁹ No Brasil, após a década de 1950, “Estabeleceram-se grandes empresas multinacionais, diversas empresas nacionais fizeram aliança com o capital estrangeiro e isso mudou o perfil da indústria brasileira” (CAPUTO; MELO, 2009, p. 535).

¹²⁰ Segundo Ramalho (2013, p. 74): “A precariedade e a carência de moradias no país levaram a ditadura, iniciada com um golpe de estado em 1964, a montar o SFH (Sistema Financeiro de Habitação) e a criar o BNH (Banco Nacional de Habitação) para implantar uma política habitacional centrada na construção de casas e apartamentos para a população de baixa renda. Os municípios fundaram as COHABs, companhias destinadas a confeccionar e a executar projetos de habitação. Com os recursos provenientes do FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço), o BNH financiou nessa fase implantação, até 1969, mais de 438 mil unidades no país, sendo 178 mil para a classe de baixa renda.”.

mascarava propósitos escusos. No entendimento do autor, o problema real do Brasil seria aumentar a produção e a produtividade, pois a nossa economia era carente de capitais, e a questão da moradia popular trazia como solução o aumento do consumo. Assim, o crescimento econômico não teve como base aumentar o capital brasileiro, apresentando-se como um possível concorrente dos centros capitalistas, pelo contrário, seguiam-se as regras propostas pelos americanos beneficiando-se por empréstimos do Banco Mundial.

Essas novas regiões da mancha urbana paulistana começaram a receber na década de 1960 suas primeiras escolas privadas nos distritos de Itaquera e Guaianases. Na década seguinte, Itaim Paulista, São Miguel e Vila Jacuí também foram contemplados. Os outros distritos que receberam as primeiras instituições privadas continuaram a recebê-las demonstrando uma expansão regular dessa dependência administrativa, corroborando a tese de que as instituições privadas estavam presentes ao longo do processo de expansão do lado leste. Ao todo são 32 escolas ativas conforme o próximo mapa¹²¹:

Mapa 10: Escolas privadas das décadas de 1965-1970.

Fonte: CEM, 2013; 2016 (Censo 2013 INEP/MEC). Cadastro de Escolas Secretaria da Educação. “Relação de Escolas Ativas com Data do Ato de Autorização/Criação, 2016” Elaboração própria.

Economicamente, o contexto é do milagre econômico em que o Brasil cresceu vertiginosamente¹²². Houve o aumento da classe média, que se tornou um público fiel das

¹²¹ O mapa inclui mais quatro escolas entre 1960-1964, isto é, todas da década de 1960 para melhor visualização por década.

¹²² Conforme Lacerda (2007, p. 18), “a economia brasileira experimentou um longo período de crescimento expressivo do PIB (Produto interno bruto). O Brasil cresceu respaldado pelo *boom* da economia mundial,

escolas particulares, como alternativa ao ensino público, considerado mais precário (CUNHA, 2001). As escolas com fins lucrativos começam a despontar. A explicação é assim sintetizada por Cunha (2001, p. 332):

Com os caminhos abertos pela primeira LDB (1961) e pelo golpe de Estado, o período 1964/73 foi de grande prosperidade para o setor privado no campo educacional. [...] Assim, estabelecimentos de ensino precariamente instalados em prédios residenciais puderam acumular capital suficiente para a organização de redes e a construção de grandes edifícios. Escolas primárias estenderam seus cursos até o superior; cursinhos preparatórios aos exames vestibulares transformaram-se em escolas secundárias e faculdades; escolas superiores abriram cursos de 1º e 2º graus, e outras, ainda transformaram-se em universidades, num processo de integração vertical típica da concentração de capital.

Os colégios confessionais continuaram a aparecer exclusivamente na região imigrante, portanto, mais consolidada da ZL. Ressalta-se, contudo, a fundação de escolas religiosas de outras denominações como a Escola Islâmica Brasileira no Carrão em 1967 e as Escolas Adventistas em Vila Matilde em 1971, em Cangaíba em 1973 e em Vila Prudente em 1975. Na década de 1960, ainda começava a se proliferar as escolas não confessionais, particulares, segundo a tabela a seguir:

os ‘trinta anos gloriosos’, após a Conferência de Bretton Woods de 1944, que definiu a ordem econômica mundial. O ciclo longo de crescimento acelerado durou, no Brasil, de 1946 até 1979, período em que a economia cresceu em média 7% ao ano.”

Tabela 9 - Escolas privadas na ditadura militar (1965-1979)

Ano	Escola	Distrito
1965	Colégio Anhembi	Vila Formosa
1965	Liceu Camilo Castelo Branco	Itaquera
1966	Colégio Palmarino Calabrez	Guaianases
1966	Centro Educacional Sesi 293	Cangaíba
1967	Escola Islâmica Brasileira	Carrão
1967	Colégio Antares	Penha
1967	Liceu Santa Cruz	Mooca
1968	Centro Educacional Sesi 329	São Mateus
1968	Colégio Alvorada	Vila Formosa
1968	Colégio Civitatis	Vila Prudente
1969	Colégio Brasil	Carrão
1969	Eief Montessori-Lubienska	Mooca
1969	Colégio Ouro Preto	Agua Rasa
1970	Colégio Souza Lopes	Itaim Paulista
1970	Colégio Santa Rita de Cassia Unidade Vila Prudente	Vila Prudente
1970	Centro Educacional Sesi 379	Carrão
1971	Escola Xereta Jardim	Belém
1971	Colégio Nossa Senhora De Fatima	Sapopemba
1971	Colégio Adventista de Vila Matilde	Vila Matilde
1971	Colégio Agostiniano São Jose	Belém
1973	Escola Adventista Engenheiro Goulart	Cangaíba
1974	Escola Joao XXIII	Penha
1974	Colégio Castro Alves	São Lucas
1975	Colégio Destaque	São Miguel
1975	Colégio Adventista de Vila Alpina	Vila Prudente
1975	Colégio São Matheus	São Mateus
1976	CE Cultural Leão XIII V Bertoga	Agua Rasa
1977	Colégio Cruzeiro do Sul Unidade II	Vila Jacuí
1978	Colégio da Policia Militar	Pari
1978	Colégio Cedac	Vila Prudente
1979	Escola Santa Marina	Carrão
1979	Conservatório Musical Leopoldo Miguez	Agua Rasa

Fonte: Cadastro de Escolas Secretaria da Educação. “Relação De Escolas Ativas Com Data Do Ato De Autorização/Criação”. Data base: 02/05/2016. Elaboração própria.

As escolas da ocupação migrante são particulares, isto é, com fins lucrativos. Foram fundadas sete escolas, que eram fruto do empreendedorismo de agentes privados que aproveitaram a oportunidade de oferecer serviços educacionais, conforme discutido no capítulo anterior¹²³:

O **Colégio Palmarino Calabrez** é a escola particular mais antiga e tradicional de Guaianases e tem como missão principal oferecer um ensino de excelência. Assim, o colégio assume sua história no desempenho de formar cidadãos cômicos de seu comprometimento social, em uma perspectiva cultural, acadêmica e antropológica. [...] Palmarino Calabrez nasceu em Spinete, província de Campobasso-Itália, em setembro de 1912. (...) Após falecimento do pai, aos dois anos de idade, imigrou para o Brasil em companhia da mãe e dos

¹²³ O site do colégio Souza Lopes estava desativado e o Destaque não tinha página na internet.

irmãos. Ingressou no antigo Curso Primário e cursou até o 2º. Ano, quando foi obrigado a deixar os estudos para ajudar sua mãe em uma olaria. Apesar do pouco tempo de escola, Palmarino Calabrez sempre foi muito interessado em aprender, lia textos sobre História e Geografia. [...] Em 1966 forma uma sociedade com sua filha Frances e seu genro Maurício e, assim, iniciam a expansão do **Liceu Camilo Castelo Branco** de Itaquera, fundado em 1964¹²⁴.

A história do colégio começa em março de 1968, idealizado pelo Diretor Professor Carlos Xavier, o **Colégio Castro Alves** atua em três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Somos umas das escolas que mais investem em nosso segmento, com infraestrutura totalmente planejada e adequada ao papel que nos dispomos a desempenhar o **pleno desenvolvimento de nossos educandos**.¹²⁵

O **Colégio São Matheus** juntamente com sua comunidade visa a formação do educando de forma a desenvolver o ser crítico, político e autônomo capaz de ter discernimento dos fatos que ocorrem no mundo global. Formação e desenvolvimento global do educando. Desenvolvimento das habilidades físicas, psíquicas, morais e sociais.¹²⁶

O **Colégio Cruzeiro do Sul** tem sua história iniciada em 1965, da iniciativa de um grupo de amigos, quando surge uma nova escola no bairro de São Miguel Paulista. Na época, o bairro tinha apenas duas escolas públicas e os estudantes, filhos das famílias locais, não tinham outras alternativas de estudos. Era uma tarefa desafiadora, uma escola particular em um bairro carente da Zona Leste. Porém, os mantenedores acreditaram e investiram seus esforços na criação de uma escola particular de qualidade¹²⁷.

Quanto ao ensino profissional, é importante relembrar que estava relacionado à industrialização de São Paulo conforme já mencionado no capítulo anterior. O primeiro SENAI da Zona Leste foi fundado em 1942 na Mooca no período varguista. Dentre as concepções de educação do segundo governo de Getúlio Vargas, o ideário de desenvolvimento econômico também estava atrelado à formação técnica nos níveis médios e superiores do ensino. Houve grande ênfase no SENAI para que aumentasse o número de matriculados para ampliação de mão-de-obra qualificada que o Brasil carecia naquele momento (VIEIRA, 2015). Entretanto, foi na ditadura militar que mais cinco

¹²⁴ Fonte: *Site* Colégio Palmarino Calabrez. Disponível em: < <http://www.palmarino.com.br/historia.php>>. Acesso em: 26 de out. 2016.

¹²⁵ Fonte: *Site* do colégio Castro Alves. Disponível em: < <https://www.castroalves.com.br/historia/>>. Acesso em 02 de out. 2018.

¹²⁶ No *site* da escola não havia o histórico de fundação. Fonte: *Site* Colégio São Matheus. Disponível em: <http://www.colegiosaomatheus.com.br/regimento_escolar.php>. Acesso em: 02 de out. 2018.

¹²⁷ Fonte: *Site* Colégio Cruzeiro do Sul. Disponível em: <http://www.colegiocruzeirosul.com.br/colégio_historia.asp>. Acesso em: 27 de set. 2016.

unidades foram instaladas com destaques dos distritos de ocupação migrante como Ermelino Matarazzo¹²⁸, Cangaíba e São Mateus ainda como resultado da consolidação dessa instituição na formação de operários para a indústria.

4.2 As escolas privadas na transição democrática (década de 1980)

O período de transição democrática aconteceu na presidência do general João Baptista Figueiredo (1979-1985). Tancredo Neves, o primeiro presidente civil depois da ditadura, faleceu em 1985, no mesmo ano em que foi eleito pelo voto indireto, não chegando a assumir o cargo. Seu vice, José Sarney (1985-1990), assumiu a presidência. As eleições diretas só aconteceriam em 1989, um ano depois da promulgação da Constituição da “Nova República”. Se as décadas anteriores foram marcadas pelo “milagre econômico” do desenvolvimentismo, os anos de 1980 foram caracterizados pela instabilidade econômica, com crescimento do PIB na casa dos 2%, índice elevado da inflação e queda na taxa dos investimentos (LACERDA, 2007). Cenário que contribuiu para a abertura política culminando no fim da ditadura em 1985. Nas palavras de Vieira (2015, p. 399), “os anos de 1980 retrataram os melhores e mais contagiantes momentos da luta popular pela conquista de uma sociedade livre no Brasil e de um Estado capaz de submeter-se ao controle social da administração pública.”. O autor assim resume o fim desta década:

Sarney não debelou a inflação herdada do governo do general Figueiredo. Nem permitiu a criação de uma Assembleia Nacional Constituinte, mas ofereceu ao país um Congresso Constituinte e um projeto antecipado de constituição, elaborado por um dos principais golpistas civis de 1964.

Sarney promulgou a Constituição Federal do Brasil, em 1988, onde não faltam privilégios. A manutenção da mesma ordem política, social e econômica da ditadura de 1964, perpetuou na “Nova República” o formalismo vazio, os vícios graves e a falta de limites na vida civil e na vida pública. (VIEIRA, 2015, p. 446)

No campo educacional, os privilégios acima citados por Vieira também puderam ser contemplados. Dentre os sujeitos políticos incumbidos na formulação da Carta Magna, estiveram presentes alguns setores privados interessados em garantir seu espaço,

¹²⁸ Sobre o distrito de Ermelino Matarazzo e sua expansão educacional e populacional ver Dantas e Perosa (2012; 2013).

assim como os setores que lutavam por uma educação pública para todos. Para Freitas e Biccás (2009, p. 313):

Para a história social da educação no Brasil, os dezoito meses da Constituinte, que praticamente finalizava a década de 1980, são importantes porque a institucionalidade subjacente ao processo de aprovação das leis foi percebida como estratégica pelos sujeitos políticos que se organizaram para defender seus pontos de vista em relação às obrigações do Estado para com a educação.

Após a Constituição de 1988, mudanças importantes aconteceram, pois o Estado passou a se responsabilizar pelo ensino fundamental obrigatório para a população que não podia pagar pelo ensino privado. Assim, por um lado, o movimento para a universalização do acesso gratuito ao ensino básico se delineava com a Carta Magna, culminando na Lei de Diretrizes e Bases na década seguinte. Por outro, Romualdo Oliveira (2009) alerta que é partir de então que se explicita o mercado escolar, uma vez que a Constituição legitimou escolas com fins lucrativos. O autor admite que já havia setores empresariais da educação desde a ditadura, como pode ser visto também na Zona Leste. No entanto, a educação, ainda em seu aspecto legal, era entendida, pela sua natureza, como algo que não devesse dar lucro. Entre os grupos dos setores privados, havia também interesses dos grupos confessionais e filantrópicos em se diferenciarem dos novos setores empresariais que se expandiam no período, especialmente no que diz respeito aos repasses de verbas públicas. Os interesses dos primeiros foram contemplados por serem declaradas instituições “sem fins lucrativos”, enquanto o setor empresarial também teve seu “problema resolvido”:

Por conta dessa “restrição”, as escolas privadas gozavam de subsídios e isenções de impostos que lhes permitiam condições muito favoráveis de funcionamento. Entretanto, tal dispositivo encontrava grande dificuldade para se sustentar ante os fatos. De um lado, pela evidente contradição entre o prescrito e a grande proliferação de instituições de ensino regidas pela lógica do lucro, ou seja, no âmbito do mercado, em processo de franca expansão durante o período militar; de outro, pelas inúmeras tentativas de instituições confessionais de distinguirem-se daquelas e se arvorarem em instituições que, apesar de privadas, não se moviam pelo lucro. (OLIVEIRA, 2005, p. 156)

O pensamento privatista em educação foi construído historicamente, consoante Dirce Fonseca (1992). Primeiramente, a Igreja Católica defendeu o direito privado das famílias de escolher a educação de seus filhos, incluindo a iniciativa particular representada pelos estabelecimentos confessionais de ensino não estatal. A tentativa de

estabelecer uma escola pública, universal e gratuita, como acontecia nos países desenvolvidos desde o século XIX, teve uma significativa representação no Brasil pelos precursores da Escola Nova na década de 1930. No entanto, na era Vargas, a educação foi tomada como projeto de formação profissional, na concepção nacional-desenvolvimentista, abrindo mais espaço para a iniciativa privada. Para Fonseca (1992, p. 48), “O Estado procurava ausentar-se do dever de oferecer educação para todos”. Na ditadura militar, o modelo privatista da educação é reforçado, tanto pelas escolas confessionais quanto pelos empresários da educação que se consolidavam na sociedade brasileira. Tanto que a Constituição de 1988, “incorpora o conflito entre a educação pública e privada e reforça o lugar da escola particular na oferta educacional” (FONSECA, 1992, p. 50). Pelo aparato legal, conforme Brandão (2010, p. 38):

Em todas essas oportunidades [Constituição de 1934, 1946, 1988], os defensores dos interesses das escolas privadas, geralmente autointitulados liberais, levaram a melhor, conseguindo, apesar de todas as carências estruturais e históricas da escola pública, que recursos públicos fossem, e ainda sejam, destinados às escolas privadas de todos os níveis (fundamental e médio por meio de bolsas de estudos, e superior por meio de financiamento de atividades de extensão e de pesquisa e, também, de bolsa de estudo)

No término da ditadura aconteceu um fenômeno importante na Zona Leste: a gentrificação¹²⁹ da região do Tatuapé. No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, em meio à crise econômica que afetou o setor imobiliário, Almeida (2009, p. 127-128) afirma:

Nessa época, os investidores *descobrem* as frações médias que moram nos bairros da zona leste e são também *descobertos* por elas. Uma engrenagem para levar a esses grupos o consumo de artigos que eram reservados, até aquele momento, apenas aos moradores das zonas sul e oeste foi colocada em marcha. Ela consistiu na construção de *shopping centers*, clubes de espetáculos e, naturalmente, edifícios de luxo. O “estilo zona leste” é inventado pela imprensa e pela publicidade.

A região do Tatuapé enobreceu, principalmente o bairro de Anália Franco, denominado por Rolnik e Frugoli Jr. (2001, p. 50) de “enclave residencial de alta renda da Zona Leste”, que recebeu o shopping Anália Franco, da franquia Iguatemi, em 1999.

¹²⁹ Nas palavras de Frúgoli Jr. (2000, p. 22): “[...] *gentrification* – ou “enobrecimento” –, em que geralmente áreas centrais da cidade são revitalizadas e passam a ser habitadas por grupos sociais de maior poder aquisitivo, com tendência à criação de novos enclaves residenciais e à expulsão dos moradores originais, de baixa renda ou de origem étnica distinta daquela dos novos moradores.”

Os autores examinaram os empreendimentos imobiliários entre 1985 e 2000. Para eles, os agentes imobiliários que tiveram forte intervenção na localidade foram as construtoras locais cujos proprietários eram majoritariamente portugueses. Eram prédios de alto padrão com três e quatro dormitórios para a população de renda mais alta como já acontecia no quadrante sudoeste.

Pelo mapa 10 (p, 145) e pela tabela 9 (p.147), percebe-se que a região de ocupação imigrante recebeu a maioria das novas escolas privadas, com destaque para o Tatuapé, que sofreu o processo de gentrificação. Além disso, Rolnik e Frúgoli Jr. (2001) defendem que houve um adensamento nos distritos da Mooca, Água Rasa, Belém, Tatuapé, Vila Formosa, Vila Prudente e Penha com o lançamento de apartamentos de dois dormitórios, mudando a paisagem de verticalização, que os autores denominam de nova dinâmica habitacional na ZL dos setores intermediários. Não é por acaso que, das 40 novas escolas, 25 estavam nesses distritos.

A ação de agentes imobiliários e da construção civil naquele período precisa ser mais estudada em toda a ZL. De forma tangencial ao seu estudo, Dantas (2013b) em Ermelino Matarazzo identificou o crescimento de casas financiadas pela Caixa Econômica Federal no distrito. Com a instalação da indústria da família Matarazzo na década de 1940, a região mais valorizada ficava no seu entorno, próxima à estação do trem e do rio Tietê, que também recebeu mais indústrias nos anos seguintes. A dinâmica de ocupação ocorreu primeiramente pela autoconstrução. Os moradores compravam seus terrenos e faziam suas casas no tempo livre. Na década de 1970, intensificaram-se as ocupações e formação das primeiras favelas perto do núcleo urbano. Mais ao sul do distrito havia uma região pouco valorizada com muitos terrenos. Na década de 1980, várias casas foram levantadas por construtoras que as vendiam para uma nova população de setores médios que podiam financiar suas casas. Assim, novas dinâmicas estavam acontecendo na produção do espaço urbano liderados pelo setor imobiliário que abria novas frentes de investimento na ZL.

O movimento gradativo do aumento das escolas privadas ao longo do tempo é possível de ser verificado na ZL. Na década de 1980, temos 40 novas escolas fundadas, o que é um número significativo, visto que nas três décadas anteriores tivemos praticamente a mesma quantidade de escolas fundadas (42):

Mapa 11 Escolas privadas da década de 1980

Fonte: CEM, 2013; 2016 (Censo 2013 INEP/MEC). Cadastro de Escolas Secretaria da Educação. “Relação de Escolas Ativas com Data do Ato de Autorização/Criação, 2016”. Elaboração própria.

Na década de 1980, Medeiros e Januário (2014) verificaram um crescimento da dependência privada ao estudar a série histórica de matrículas em São Paulo de 1980. Em 1985, a porcentagem de matrículas era de 15%, dado que corrobora o crescimento da quantidade de estabelecimentos na ZL em apenas uma década, sendo o equivalente à mesma quantidade de escolas em sete décadas anteriores. A expansão não se dá de forma homogênea no território, privilegiam-se algumas regiões com processos de expansão mais consolidados.

A região da ocupação migrante diferenciou-se socialmente da região de ocupação imigrante, que passou pela gentrificação. Aquela tornou-se o sinônimo de pobreza e violência conforme os fatores discutidos ao longo desta tese. As lutas dos movimentos sociais eram travadas nos distritos mais populares, nos quais a escola pública tinha se estabelecido para atender a demanda educacional cada vez mais crescente. Entretanto, novas escolas continuavam a ser fundadas, mesmo que em menor quantidade, conforme tabela 10.

Tabela 10 - Escolas privadas na transição democrática (1980)

Ano	Escola	Distrito
1980	Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração	Vila Formosa
1980	Colégio Brasília de São Paulo	Vila Formosa
1980	Colégio Lumiere	Tatuapé
1980	Escola Senai Theobaldo de Nigris	Mooca
1980	Escola Senai Morvan Figueiredo	Mooca
1980	Escola Senai Orlando Laviero Ferraiuolo	Tatuapé
1980	Escola Senai Roberto Simonsen	Brás
1980	Educandário Divina Providencia	Itaquera
1981	Centro Interescolar Objetivo Unidade Tatuapé	Tatuapé
1981	Conservatório Dramático Musical Orestes Sinatra	São Miguel
1982	Centro Educacional Sesi 415	Artur Alvim
1982	Colégio Jardim Anália Franco	Vila Formosa
1982	Escola Manoel Marcondes Galvão Unidade I	São Miguel
1982	Colégio Floresta	Ermelino Matarazzo
1983	Frederico Jacob Escola Senai	Tatuapé
1983	Colégio Carlos Brunetti	Jose Bonifácio
1983	Colégio Carlos Drummond de Andrade	Ponte Rasa
1983	Colégio Primo Tapia	Mooca
1984	Colégio Pop Escola Psg e Supletivos	São Miguel
1984	Colégio Agostiniano Mendel	Tatuapé
1984	Escola Educação Infantil Cantinho Verde	Tatuapé
1984	Colégio Santa Clara	São Lucas
1984	Escola Infantil Piratinha	Belém
1985	Escola Girassol Jardim	Vila Formosa
1986	Escola Isaac Newton	Artur Alvim
1986	EEIFM Adventista São Miguel Paulista	São Miguel
1987	Colégio Brasileiro	Vila Matilde
1987	Senac Tatuapé	Tatuapé
1987	Senac Vila Prudente	Vila Prudente
1987	Escola Ed Especial Severino Fabriani para Criança Surda	Itaim Paulista
1987	Academia de Ballet Tania Ferreira	Tatuapé
1987	Mz School	Vila Prudente
1988	Colégio Gato Xadrez	Tatuapé
1988	Colégio Santa Isabel	Carrão
1988	Colégio Brasiliense	São Lucas
1988	Colégio Batista da Penha	Penha
1989	Colégio Oliveira Telles Unidade III	Guaianases
1989	Instituto De Educação Amilton De Oliveira Telles Unidade II	Lajeado
1989	Colégio Carlos Drummond De Andrade	Tatuapé
1989	Colégio Prof. Augusto Domingues Alves Maia	Jose Bonifácio

Fonte: Cadastro de Escolas Secretaria da Educação. “Relação De Escolas Ativas Com Data Do Ato De Autorização/Criação” Data base: 02/05/2016. Elaboração própria.

As escolas confessionais católicas praticamente não foram abertas na ocupação migrante, com exceção do Educandário Divina Providência, oficializado em 1980. A Congregação de Pequenas Irmãs da Divina Providência, porém, já atuava na região desde 1925, quando receberam um terreno do Coronel Bento Pires de Campos. Em uma primeira fase, sua missão era assistir órfãos e idosos inválidos. Depois em 1934 abriram uma escola primária denominada Abrigo da Divina Providência D. Gertrudes de Campos. Sobre a segunda fase, o *site* da escola diz o seguinte:

Em 5 de março de 1948, o abrigo torna-se propriedade da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência. [...] A Instituição tinha como finalidade o amparo a meninas órfãs, pobres ou abandonadas. Em 1953, no superiorato da Reverenda Irmã Josefina de Abreu, a instituição para acolher (prédios destinados a idosos) anormais e adolescentes do sexo feminino. Data desse ano, em setembro, a ampliação do prédio e inauguração da Capela, apartamento para o Capelão, um salão para trabalhos manuais e festas, 2 salas de aula. Atualmente conta com 120 crianças – 33 internas, 87 semi-internas (sic).¹³⁰

Outra escola da ocupação migrante foi o Colégio Floresta, em Ermelino Matarazzo, que teve seu cadastro ativo na SEE em 1982. O estabelecimento em sua apresentação oficial se define como uma instituição de excelência em questão de preparação para os vestibulares.

Fundada em 1979, esta instituição educacional, com mais de 37 anos de experiência e uma sólida equipe pedagógica, é, incontestavelmente, uma das mais bem conceituadas escolas da Região Leste do município de São Paulo.

Visando à formação plena dos alunos, com aprendizagem eficaz, promotora do acesso e da conclusão de cursos nas melhores universidades do país, bem como da sadia atuação no competitivo mercado de trabalho, estabeleceu o **Colégio Floresta** parceria com o Sistema Poliedro de Ensino. A inclusão do Colégio no Sistema Poliedro de Ensino objetiva propiciar, aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, a dinamização de suas potencialidades de raciocínio lógico matemático, linguístico e social, de sua criatividade e do alicerçamento de valores positivos para a sociedade.

A parceria com o Sistema Poliedro de Ensino, nos Ensino Fundamental II e Médio, fundamenta-se no propósito de ampliação das aptidões acadêmicas dos alunos e do desenvolvimento de sua competência técnica visando à obtenção de sucesso nos estudos posteriores e na futura vida profissional.¹³¹

Outro colégio em São Miguel, o POP, iniciou suas atividades pela demanda do ensino para adultos. Mais tarde, expandiu sua oferta nos outros níveis e em curso técnico de enfermagem:

Há cerca de trinta e cinco anos, nascemos em São Miguel Paulista, onde as atividades foram iniciadas através do curso de “madureza”. [...] Passadas três décadas e meia, continuamos aquela família apaixonada pela Educação, e que faz desta paixão a base na busca do entendimento universal, transformando-se para acompanhar as evoluções que as janelas do tempo nos revelam.

¹³⁰ Fonte: *site* do Educandário. Disponível em: < <http://educadinaprovidencia.com.br/index.html>>. Acesso em: 03 de out. 2018.

¹³¹ Fonte: *site* do Colégio Floresta. Disponível em: < <http://www.colegiofloresta.com.br/apresentacao.html>>. Acesso em: 03 de out. 2018.

Atualmente, da Educação Infantil ao Ensino Médio Regular, EJA e Enfermagem, somos, ainda, como aquela família constituída há trinta e cinco anos, com a mesma paixão, ideais e afeto. Muitos sonhos realizados, e muitos outros a caminho de se tornarem realidade¹³².

As escolas confessionais de igrejas cristãs não católicas, como as adventistas, foram fundadas tanto em Artur Alvim como em São Miguel. A primeira, denominada Colégio Isaac Newton, parece ser fundamentada para atender um público bem mais específico, cuja prática religiosa buscava conteúdos mais aproximados de seus valores doutrinários pela maneira como se apresenta oficialmente:

As **Escolas Isaac Newton** foram instituídas para colaborar com o plano de Deus de restaurar o homem à Sua imagem. Este sistema educacional faz parte de uma organização – a Igreja Adventista do Sétimo Dia Movimento de Reforma – que aguarda a volta de Jesus e se propõe a anunciá-lo ao mundo. A Bíblia, inspirada por Deus e reveladora de sua vontade, se constitui a base de todo ensino. Os alunos desta Escola receberão a toda informação necessária a sua formação acadêmica, bem como a influência da vida de professores dedicados. Nossa influência estender-se-á a toda comunidade atendida pela Escola principalmente aos pais dos alunos. Nossos professores, funcionários e colaboradores, conhecem nossos objetivos e princípios filosóficos, e farão o seu melhor para alcançá-los e divulgá-los. A satisfação de nossos clientes internos e externos será nossa constante preocupação e que o período que conviveres com nossa Escola faça grande diferença positiva em suas vidas.¹³³

As diferentes ofertas educacionais privadas sugerem que a ZL, mesmo sendo região estigmatizada, oferecia demanda de diferentes características. Ora foi a assistência aos órfãos e idosos, ora curso preparatório para adultos, ora atender aos fiéis de uma igreja específica, ora uma escola particular como uma oferta a mais do mercado escolar, assinalando a heterogeneidade de grupos que podiam financiar a educação por mensalidades. Como o Colégio Oliveira Telles, com duas unidades em Lajeado e Guaianases, que se apresenta como um estabelecimento de qualidade, referência da região, sendo mais uma oferta no leque de opções:

Nossa caminhada nos amadureceu de maneira honrosa, pois transformou a vida dos nossos alunos, famílias e comunidades ao longo

¹³² Fonte: *site* do Colégio Pop. Disponível em: < <http://www.colegiopop.com.br/institucional.html>>. Acesso em: 03 de out. 2018.

¹³³ Essa escola possui outra unidade na ZL, na Vila Matilde, além de possuir mais três unidades em diferentes cidades do Paraná. Provavelmente, as unidades têm como público-alvo os fiéis dessa denominação religiosa. Disponível em: <http://www.isaacnewton.com.br/artur_alvim/index.php/quem-somos>. Acesso em: 03 de out. 2018.

destes 30 anos de história. A cada aula, novas experiências e aprendizados, e por isso, conquistamos o título de melhor referência para aqueles que buscam o melhor investimento e melhor qualidade. Desejamos acima de tudo, transformar pela educação. Com esse objetivo em foco, seguimos conquistando os melhores resultados em tudo que fazemos.¹³⁴

Esse colégio faz parte do grupo Objetivo Integrado¹³⁵, que construiu um sistema de ensino com apostilas próprias, como o Colégio Floresta, que utiliza o sistema Poliedro¹³⁶ no seu estabelecimento. No mercado escolar que se aprofunda, o material apostilado tornou-se um produto que as escolas compram para oferecer o conteúdo pré-estabelecido por grandes redes privadas, que se tornaram sinônimo de sucesso por conta da preparação para o vestibular. Trata-se de um sistema de ensino baseado no conteúdo, com foco propedêutico, que legitima sua proposta pelo sucesso ao acesso à educação superior e não pela formação crítica.

Na educação básica, as grandes redes como Objetivo, Etapa, Pitágoras dentre outras, têm criado franquias de seu material apostilado, assim como consultoria para escolas sobre como utilizar o seu sistema. Além da venda do material apostilado para outros grupos privados em forma de franquia, a iniciativa privada tem feito parcerias com o setor público em vários municípios paulistas, oferecendo seus materiais para as escolas públicas, como nova forma de repasses do dinheiro público para o setor privado (OLIVEIRA, 2009; ADRIÃO et al., 2009).

A cartilha do Banco Mundial preconizava método inovador e de baixo custo para atender ao *déficit* educacional de países como o Brasil. Não é por acaso que desde os anos 1950 o sistema apostilado começou a aparecer como alternativa prática e “eficiente de ensino”. A crítica do professor Carlos Eduardo Motta (2001, p. 88) diz o seguinte:

Na escola, o sistema apostilado, como mais uma mercadoria inserida no contexto da Indústria Cultural, promete oferecer um ensino organizado, prático e racional. Mas, fragmentando o conhecimento, incapacita o indivíduo de compreendê-lo de maneira global, incluindo causas, processos, consequências, contextos etc. A quebra da unidade impede a ação reflexiva e transforma-se em instrumento de dominação.

¹³⁴ Fonte: *site* do colégio. Disponível em: < <http://www.colegiooliveiratelles.com.br/>>. Acesso em: 03 de out. de 2018.

¹³⁵ Conglomerado que começou como curso preparatório para o vestibular de Medicina, tornou-se escola básica, fundando a Universidade Paulista (UNIP). Conforme o *site*, disponível em: < <http://www2.objetivo.br/institucional/index.asp>>. Acesso em: 03 de out. 2018.

¹³⁶ Tal sistema é referência na preparação para os vestibulares mais concorridos, como o do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Ver *site*, disponível em: <http://www.poliedroeducacao.com.br/quem_somos.php>. Acesso em: 03 de out. de 2018.

Reproduz a ideologia de setores privados e do próprio Estado, preparando o indivíduo quase que exclusivamente para o vestibular, afastando-o da possibilidade de um ensino e de uma educação emancipadores, bem como do conhecimento, da aquisição e do usufruto da cultura. Mais do que isso, impede-o de refletir sobre sua condição de cidadão e de optar com maior liberdade por seu destino.

Consolida-se, pois, os conteúdos que a iniciativa privada preconiza como importantes, porque a escola privada é o “sinônimo de qualidade”. Ela torna-se a principal administração do sistema educativo brasileiro, uma vez que detém o poder político e ideológico do sistema e conteúdos a serem empregados, constituindo-se no modelo a ser seguido, inclusive, pela administração pública. O sistema apostilado, contudo, se intensificou nos anos de 1990.

4.3 As escolas privadas no neoliberalismo (década de 1990)

O Brasil sofreu uma guinada neoliberal fundamentalmente na década de 1990, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e se estendeu nos governos posteriores, segundo Cabanes et al (2011). Conforme Lacerda (2007, p. 19), “influenciado pelo chamado Consenso de Washigton, o país partia para abertura comercial e financeira, a privatização e a desregulamentação dos mercados.”. Vê-se a acentuação da ideologia neoliberal e um rompimento do modelo nacional-desenvolvimentista na década de 1990. No campo educacional, isto implicou na concepção de educação como uma competência social e, como resultado, as diferenciações tornaram-se um critério de justiça – o mérito – legitimando as desigualdades sociais que permeiam o sistema escolar. (SETTON; MARTUCELLI, 2015).

Na América Latina, o primeiro país a adotar o neoliberalismo como modelo político foi o Chile, no regime ditatorial de Augusto Pinochet (1973-1990). Aguilera (2015) analisa como tal regime introduziu o culto ao mérito como parâmetro de justiça social. A educação para o Estado, naquele período, tinha como alvo o fim das ideias marxistas e da influência comunista. Frente a uma educação conservadora estatal, outros setores da sociedade chilena levantaram-se com propostas de privatização com o intuito de diminuir o gasto social, preocupados com a eficiência. Tanto o lado conservador, defendido pela Igreja Católica, no qual as famílias deveriam ter o direito de se responsabilizar pela educação de seus filhos, assim como um novo setor neoliberal que

buscava a liberdade fundamental do indivíduo, preconizavam a liberdade de escolha no sistema educativo chileno. Somam-se a esse contexto os ajustes que as instituições americanas estavam colocando em curso nos anos 1980 para consolidar uma reestruturação no sistema educacional chileno, de bases fundamentalmente neoliberais.

O currículo chileno, no contexto neoliberal, conforme Claudio Almonacid e Arroyo (2000), teve papel importante na reconstrução social. Sua ideologia centrou-se no individualismo e na competência pessoal, fazendo crer que os indivíduos poderiam ascender socialmente pelo esforço próprio, podendo disponibilizar os bens produzidos pelo capitalismo a partir da competência pessoal. Esta é uma nova maneira de socialização, de produção de sentidos sociais. O *ethos* neoliberal centra-se na ideia de não esperar a ação do Estado visto que os problemas serão enfrentados de forma individual e competitiva pelos sujeitos. A educação, nesse contexto, torna-se um bem de consumo que proporcionará mobilidade social segundo o mérito individual. No neoliberalismo, a educação é uma mercadoria, pois está relacionada à empregabilidade futura e o sujeito precisa se adaptar para estar dentro das exigências do mercado. Assim, a educação privada tem sentido funcionalista nesse contexto. Ela está relacionada à qualidade da educação necessária no contexto competitivo. Por isso, as famílias buscam a educação privada como a alternativa para a qualidade necessária para a entrada no mercado. Esse mecanismo produz a exclusão social daqueles que não têm acesso ao mercado escolar, já que os grupos de elite podem escolher e separar seus filhos em sistemas educativos de maior qualidade (ALMONACID; ARROYO, 2000).

O ideário neoliberal na educação brasileira, disseminado mais tardiamente que no Chile, assemelha-se às características do país precursor da América Latina. Cada vez mais as escolas apresentar-se-iam como a melhor alternativa para a preparação para o vestibular e o mercado de trabalho. A meritocracia seria a nova legitimação das diferenças sociais que, no caso brasileiro, são diferenças sociorraciais.

Outra característica dos anos de 1990 foi a redução no índice de analfabetismo como também no nível de pobreza absoluta, no entanto, a distância entre os mais ricos e os mais pobres não se alterou, configurando uma nova pobreza na concepção de Livio Sansone (2003)¹³⁷. Uma nova característica dessa conjuntura contraditória para o pobre é

¹³⁷ Realizando uma pesquisa entre jovens do Rio de Janeiro e Salvador, uma das críticas era que o aumento da escolaridade dos jovens das camadas populares em relação a dos seus progenitores não refletiu necessariamente em postos de empregos melhores.

“[...] o culto ao individualismo, pelas práticas em torno do consumo, pela mídia e pela escolarização.” (SANSONE, 2003, p. 275).

A “democratização” de acesso do período pode trazer a falsa ideia de que todos estão em condições iguais de concorrência, dependendo apenas do esforço individual, ou seja, do mérito. Entretanto, ao analisar a estratificação educacional dos jovens no Brasil pelo componente racial nos anos de 1990, Nelson Silva (2003, p. 132) verificou um tipo de seletividade educacional resultante de um “processo perverso”, no qual “[...] não só jovens brancos desfrutaram de maiores vantagens nas transições escolares ao longo de todo o processo, como estas vantagens parecem crescer conforme se faz esta progressão dentro do sistema.”. Contudo, apesar dessa consistente seletividade racial, há uma tendência de atenuação dessa desigualdade proporcionada pela escolarização. Pesa na balança que a expansão da escola pública não concorreu em “qualidade” com os estabelecimentos privados.

Esses setores educacionais privados, atuantes durante toda a história do Brasil, tiveram bastante influência na construção da Constituição de 1988, reivindicando seu espaço no texto final, incluindo o financiamento público em casos específicos como visto anteriormente. Por outro lado, a década de 1990 foi marcante para a expansão da escola pública. Para Marcílio (2005, p. 235), “ao lado de uma verdadeira explosão da população da cidade, a escola pública fundamental e média se impôs, tornou-se majoritária, entrou definitivamente na vida urbana, de ricos e pobres, expandiu-se por todos os lados, do centro para as periferias da capital paulista.”. Esse processo culminou na “universalização” do ensino nos anos seguintes: a maioria populacional estava matriculada na escola pública. O período tem um marco legal importante do século XX, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9394 de 1996, que discorre sobre o ensino privado:

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

O contexto da formulação da LDB, nos anos de 1990, foi marcado pela reforma do Estado sob a égide do neoliberalismo “de menos Estado e mais mercado”, promovendo

consideráveis privatizações no período, segundo a pesquisadora Sofia Vieira (2008). No entanto, o mercado não abriu mão de receber os recursos públicos para a educação, como tradicionalmente se realizava. Para a autora:

Apesar de o princípio da gratuidade representar importante determinação no sentido de assegurar a defesa do público, muitos educadores e entidades comprometidas com a causa publicista sentiram-se derrotados perante outras disposições da Constituição referentes às concessões ao ensino privado. Na verdade os defensores da educação pública lutaram por inserir no texto constitucional o princípio da destinação exclusiva de recursos públicos ao setor público. Embora aprovado como princípio geral, o texto terminou por admitir que estes pudessem também ser dirigidos a outras modalidades da escola, como é possível perceber nos termos do artigo 213: “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”. Na interpretação dos publicistas, tal dispositivo abria a brecha que se desejava evitar: a drenagem de recursos públicos para o setor privado. (VIEIRA, 2008, p. 82)

A questão da qualidade da universalização do ensino público é questionada na literatura¹³⁸. Apesar da oferta estatal, o público que pode arcar com mensalidades prefere a iniciativa privada, compreendida como mais eficiente. A expansão das escolas na ZL sugere que houve crescimento de demanda por novos estabelecimentos.

É possível verificar que a LDB teve um impacto importante na regularização das escolas na ZL. Segundo a tabela 11, na década de 1990, havia 245 novas escolas autorizadas a funcionar. Desse número, apenas 37 novas escolas foram autorizadas até o ano de 1995. Com a promulgação da lei, são 208 escolas regularizadas na década. Isto sugere que muitas delas poderiam estar funcionando ainda nas décadas anteriores, pois em 1999 se tem um número elevado de pedidos por causa da Deliberação 01/1999 do Conselho Estadual da Educação¹³⁹, que fixou as normas do inciso II do artigo 7 da LDB 9394/1996 sobre a autorização de funcionamento das instituições privadas. Devido a essa deliberação, não era mais possível funcionar sem legalização. O mapa a seguir mostra o reflexo dessa conjuntura na Zona Leste:

¹³⁸ Ver OLIVEIRA, 2007.

¹³⁹ Disponível em: < http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee1_99.html>. Acesso em: 05 de out. 2018.

Mapa 12: As escolas privadas da década de 1990

Fonte: CEM, 2013; 2016 (Censo 2013 INEP/MEC). Cadastro de Escolas Secretaria da Educação. “Relação de Escolas Ativas com Data do Ato de Autorização/Criação, 2016”. Elaboração própria.

Em 1999, tem-se 88 creches¹⁴⁰ das 116 escolas autorizadas a funcionar na ZL. Além delas, duas creches foram fundadas em 1992 e uma em 1996, totalizando 91 no total. Subtraindo-as do número total de escolas, são 154 estabelecimentos privados de outros níveis, destacando que 91 são autorizadas entre os anos de 1996 e 1998. Número considerável visto que em todos os períodos anteriores temos 98 escolas ao todo.

Tabela 11 - Autorizações de funcionamento na década de 1990

Ano de Autorização	Número de escolas	Total de Escolas
1990	3	
1991	5	
1992	7	
1993	9	
1994	4	
1995	9	
1996	37	
1997	36	
1998	19	
1999	116	245

Fonte: Cadastro de Escolas Secretaria da Educação. “Relação De Escolas Ativas Com Data Do Ato De Autorização/Criação”. Data base: 02/05/2016. Elaboração própria.

¹⁴⁰ Estes dados referem-se ao Censo Escolar de 2013 extraídos dos dados georreferenciados das escolas do CEM, 2016. Como já dito na introdução, os dados são limitados, pois algumas escolas não foram incluídas por questões técnicas. No entanto, eles aproximam-se quantitativamente da realidade oficial, sendo relevantes para discutir a questão da relação público-privada.

Medeiros e Januário (2014) dão pista desse fenômeno, pois os autores demonstram que nos primeiros anos dos anos de 1990 as matrículas em escolas privadas chegam a diminuir em relação à década anterior. Somente voltam a crescer entre 1994 e 1995. Os autores supõem se dever à estabilidade econômica do Plano Real. Foi a partir do ano de 1996 que o número de estabelecimentos cresceu. Faz-se necessário, assim, destacar o crescimento das creches por conta desse número expressivo.

4.3.1 As creches privadas

A demanda pelo atendimento à primeira infância na ZL acompanhou o movimento que aconteceu no Brasil nas regiões urbanas. A luta por creches tem sido uma pauta de longo tempo. Desde o império português até a Proclamação da República, não havia interesse do Estado em proporcionar o acolhimento adequado de crianças pequenas pobres conforme entende o pedagogo Moysés Kuhlmann Jr. (2000). No início do século XX, a creche não era um espaço educacional porque consistia no lugar dos necessitados. Por isso, o cuidado das crianças pobres estava vinculado a um problema de saúde.

O cuidado da criança de 0 a 3 anos era da área da Assistência Social, que se responsabilizava pela expansão e criação de creches no Brasil. Criada em 1940, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), de âmbito federal, era responsável por estimular a criação desses estabelecimentos até ser extinta em 1995. Isto se dava por meio de convênios com apoio financeiro a instituições privadas sem fins lucrativos e prefeituras, segundo Lisete Arelaro (2008). O contexto da criação de creches era de atendimento às crianças pobres. A prioridade no atendimento era a alimentação e higiene requerendo pouca especialização dos profissionais, pois a função era “cuidar” dessas crianças, enfim tinha um caráter higienista, conforme a pedagoga Letícia Nascimento (2010).

Em resposta a esse recuo do Estado com a extinção da LBA, movimentos populares, especialmente de mulheres de grupos populares, reivindicaram o cuidado às crianças pequenas no campo da educação. A luta por vagas consolidou-se na década de 1970 a 1980, período que marcou novas políticas públicas que culminaram na expansão de creches (GOHN, 1985). As poucas vagas no período eram destinadas à assistência de famílias de baixa renda, como política de combate à vulnerabilidade social, vinculada ao Sistema de Assistência Social. Muitas entidades filantrópicas privadas responsabilizaram-se por esse atendimento (SERRÃO, 2016).

A defesa da educação infantil nos anos de 1980 estava atrelada a novos estudos na área da Psicologia, Linguística e Sociologia, os quais demonstravam que crianças aprendiam desde o nascimento. Isto contribuiu para a ampliação das matrículas nesse nível de ensino. Outro fator foi a crescente entrada das mulheres no mercado de trabalho nos centros urbanos que se expandiam no século XX. A mudança decorrente da reorganização familiar demandou um novo atendimento à infância: a necessidade de creches (ARELARO, 2008; NASCIMENTO, 2010; 2012).

Essa foi uma guinada importante que se iniciou nos anos de 1980 com as mobilizações de mães reivindicando o direito à educação de crianças pequenas que refletiu sobre a CF 1988, a qual estabeleceu a elas o direito à creche e pré-escolas como opção da família e dever do Estado. Mais tarde, a LDB de 1996 incluiu a educação infantil na educação básica (NASCIMENTO, 2010; 2012).

A nova legislação implementou uma guinada na área dos cuidados das crianças pequenas: ela saiu da Assistência Social e foi para a pasta da Educação. Nessa transição, os municípios ficaram responsáveis por oferecer vagas em creches. Isto trouxe o impasse orçamentário para a administração pública municipal paulistana, que não tinha como atender toda a demanda. Outros impasses consistiam na dificuldade de realizar a expansão da sua rede, ora pela dificuldade de construção de novas unidades, ora pela limitação orçamentária com despesa de pessoal que a rede direta acarreta, ora pela morosidade e custo de contratação via concurso público. A solução foi manter convênios com a iniciativa privada que mantinha instituições que já ofereciam esse serviço. (ARELARO, 2008; SERRÃO, 2015).

A Prefeitura do Município de São Paulo¹⁴¹ tem assim definido os convênios:

Creches Conveniadas: Estas instituições mantêm convênios com a Prefeitura do Município de São Paulo. São entidades - associações e outras organizações - que mantêm Centros de Educação Infantil/Creches destinados ao atendimento preferencial de crianças de zero a 3 anos e 11 meses, da seguinte maneira:

-Centros de Educação Infantil da Rede Pública Indireta
Durante o período do convênio, as entidades gerenciam o edifício e bens móveis da Prefeitura, para desenvolverem atividades correspondentes ao plano de trabalho específico, inclusive quando o imóvel é locado pela Secretaria Municipal de Educação.

¹⁴¹ Trecho extraído do site oficial da Prefeitura. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Unidades-Educacionais-1>>. Acesso em: 25 de out. 2016.

- Centros de Educação Infantil/Creches Particulares Conveniadas

Unidades que desenvolvem atividades correspondentes ao plano de trabalho específico do convênio, em imóvel da própria entidade, a ela cedido, por ela locado com recurso financeiro próprio ou com verba repassada pela Secretaria Municipal de Educação para custear as despesas com as instalações.

Os convênios público e privado acentuaram-se nos anos de 1990 devido à concepção neoliberal:

A política de minimização do Estado, estratégia defendida pelos neoliberais, define que os serviços não exclusivos do Estado, como é o caso da educação, devem ser repassados para a sociedade civil, já que o Estado, pelas funções que assumiu, tornou-se gigante e por isso ineficiente, sendo necessário minimizá-lo. A parceria com as organizações sociais é uma das formas de desobrigação indicada pelos teóricos da reforma do aparelho do Estado cujas possibilidades, conforme interesses, vão da publicização à privatização, sem deixar de passar pela terceirização.

A publicização é uma prática de minimização do Estado e está ancorada na propriedade “pública não-estatal” (SUSIN, 2008, p. 68)

O conceito de “público não estatal” foi se aprofundando no contexto de reformulação do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-98 e 1999-2002), especificamente no final do seu primeiro mandato. Sob a ótica neoliberal, a gestão pública passava por “inovações” como a criação de parcerias com o setor privado para oferecer serviços públicos na área da educação, cultura e saúde. O “público não estatal”, também conhecido como o “terceiro setor”, não corresponderia a uma organização totalmente privada, pois o financiamento e controle se dão pelo Estado, nem tampouco pública, já que ela não faz parte do aparato estatal, sendo gerida e executada por não servidores públicos. (BRESEER-PEREIRA; GRAU, 1999). Outra forma de definir as parcerias seria como a “[...] expressão sinônima de interesses públicos, autorizando e incentivando propostas de contratos de gestão público-privadas, com transferência de responsabilidades tradicionalmente afetas ao poder estatal para a esfera privada, com o respectivo investimento de recursos públicos” (ARELARO, 2008, p. 53).

Houve vários movimentos no governo FHC para a minimização do Estado consoante Arelaro (2008). Um deles foi a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), a lei complementar 101 de 2000, com o intuito de modernizar e reorganizar a administração pública que teve como consequência a terceirização dos serviços públicos, “[...] com a introdução da ótica gerencial privada, seja pela transferência direta dessas

responsabilidades, seja pelo estabelecimento de parcerias e convênios para sua realização, que vão se estabelecendo em praticamente todos os setores da atuação pública” (ARELARO, 2008, p. 54). A consequência para o campo educacional foi a terceirização das etapas que ainda não estavam implementadas pelas parcerias público-privadas (PPP). No caso da educação infantil foi incentivada a autorização de creches comunitárias, entendidas como pública não estatal. Assim, “em regime de parceria, o Poder Público convenia com associações de moradores, clubes de mães e instituições religiosas que administram espaços comunitários, confessionais ou filantrópicos, todos sem fins lucrativos, os quais oferecem educação infantil” (SUSIN, 2008, p. 67)¹⁴². Os “benefícios” para o poder público para essa escolha podem ser assim entendidos:

Como os custos das creches diretas são efetivamente mais altos que os da privadas – particularmente os das filantrópicas e comunitárias – considerando-se as exigências de formação dos profissionais que lá trabalham, bem como o desenvolvimento de plano de carreira para o conjunto dos profissionais do magistério, a manutenção dos estabelecimentos e, ainda, a implementação dos projetos pedagógicos, é de supor que a busca pela manutenção e expansão das parcerias firmadas como o setor privado sejam consolidadas. (ARELARO, 2008, p. 61)

Assim, as creches conveniadas da ZL constituíram um novo arranjo de destinação dos recursos públicos para o setor privado para atender à demanda por creche. No campo educacional questiona-se esse tipo de parceria, que passa para a iniciativa privada a responsabilidade estatal, caracterizando o ideário neoliberal de “menos Estado”.

4.3.2 As escolas privadas da LDB

A hipótese de que a estabilidade do Plano Real¹⁴³ permitiu o aumento das escolas privadas na periferia precisa ser aprofundada por pesquisas futuras. Apesar da Tabela 11

¹⁴² Susin (2008) fez um estudo sobre as creches comunitárias em Porto Alegre. Desde a década de 1990, os estabelecimentos foram crescendo, enquanto os estabelecimentos públicos continuaram os mesmos, demonstrando o recuo do Estado. Em 1996, havia 31 públicos e 80 comunitários; em 2000, 33 públicos e 118 comunitários; por fim, em 2007, 33 públicos e 146 comunitários.

¹⁴³ Conforme Bresser-Pereira (1994, p. 129): “O Plano Real – cujas três fases iniciais foram completadas em 1º de julho de 1994 com a reforma monetária que extinguiu o cruzeiro real e transformou a Unidade Real de Valor (URV) no Real – é certamente, entre os 13 planos de estabilização tentados no Brasil desde que se iniciou a presente crise, em 1979, o melhor concebido. Não apenas porque dá conta de forma adequada das duas causas fundamentais da inflação brasileira – a crise fiscal e a inércia inflacionária –, mas principalmente porque, em relação à inércia, adotou uma solução rigorosamente inovadora: a coordenação prévia dos preços relativos através da URV. Dessa forma, foi possível neutralizar as defasagens nos aumentos de preços que caracterizam a inflação crônica ou inercial”.

(p.162) relatar a quantidade de autorizações por ano e mostrar o ritmo do crescimento maior no intervalo pós-plano, é preciso confrontar com a hipótese sugerida nesta pesquisa sobre a LDB. Pelo caráter exploratório dos dados desta pesquisa, é possível averiguar que 91 novos estabelecimentos de 154 (não contabilizando as creches) estão entre 1996 e 1999, correspondendo a 59% do total. Isto porque, até o ano de 1995, havia 34 escolas ativas na ZL; a partir de 1996, foram 211. O ritmo por ano foi 33 em 1996; 34 em 1997; 19 em 1998 e 115 em 1999. A hipótese da LDB sugere que as escolas começaram a se regularizar nessa década, porque a legislação trouxe tal obrigatoriedade no artigo 7, especificamente no inciso II. O Conselho Estadual da Educação divulgou a Deliberação 01/1999 que normatizou em nível estadual o inciso II, conduzindo as escolas à regularização, explicando, assim, o número elevado naquele ano. Assim, não se sabe se tais escolas são realmente da década de 1990 ou se estavam funcionando anteriormente e precisaram se formalizar após a lei e a deliberação.

Para uma breve discussão deste tópico, propõe-se analisar um distrito da ocupação migrante para ilustração do fenômeno em Ermelino Matarazzo. Em pesquisas anteriores, concluiu-se que os descendentes de famílias de migrantes instaladas nos anos de 1950 e 1960, que tinham prolongado seus estudos, buscavam a escola privada no distrito porque tinham passado por um processo de acúmulo de capital cultural pelo acesso ao ensino médio e ensino superior privado. Além disso, com a melhoria da infraestrutura entre os distritos de São Miguel e Penha, houve um investimento do setor imobiliário em Ermelino Matarazzo entre os anos de 1980 e 1990 em ofertar casas financiadas pelo governo, chegando na localidade moradores com maior poder aquisitivo que também demandaram o ensino privado. (DANTAS, 2013b; 2018a; PEROSA; DANTAS, 2017). Entre 1960 e 2010, 16 novas escolas foram abertas, dentre estas seis nos anos de 1990, concentrando a abertura (5) entre os anos de 1997 e 1999, conforme a tabela 12.

Ermelino Matarazzo passou por diversas transformações que demonstram a heterogeneidade das modificações urbanas e populacionais pelas quais passou a periferia e a ZL como um todo. Na década de 1990, os atores de assimilação do mercado escolar começaram a investir mais seriamente em um distrito da ocupação migrante.

Tais estabelecimentos são caracterizados como as escolas do neoliberalismo discutido anteriormente: adoção do sistema apostilado e preparação para a competitividade (do vestibular e do mercado de trabalho). As mensalidades dessas escolas

variavam entre R\$ 400,00 a R\$ 1300,00 dependendo do nível – fundamental ou médio –; da infraestrutura; dos recursos e prestígio na vizinhança¹⁴⁴.

Tabela 12 - Escolas Privadas de Ermelino Matarazzo

	Estabelecimento	Ano	Material Didático
1.	Centro Educacional SESI 074	1964	Sistema SESI
2.	Colégio Floresta	1982	Poliedro
3.	Colégio Argumento	1992	Objetivo
4.	Colégio Abílio Augusto	1997	Não informado
5.	Colégio Sena De Miranda Unidade I	1997	Educação Infantil
6.	Colégio Integração	1998	Etapa
7.	Colégio Inovação-UnidadeII	1998	Anglo
8.	Colégio Conexão	1999	livro didático
9.	Colégio Amorim	2000	Anglo
10.	Colégio Forth	2001	Etapa
11.	Sena de Miranda Colégio UnidadeII	2001	Positivo
13.	Colégio MontMartre II	2002	livro didático
14.	Colégio Pedro Peralta	2004	Universitário
15.	Centro Educacional Nova Jornada	2005	Objetivo
16.	Colégio SanMarino	2006	Anglo

Fonte: Secretaria de Educação. Elaboração Própria.

A título de ilustração, o Colégio Argumento, de 1992, um dos mais tradicionais da região, distribuiu em 2018 uma propaganda da escola pela vizinhança (ver Figura 1)¹⁴⁵. A própria propaganda em si demonstra a concorrência entre as instituições privadas caracterizando um mercado escolar em busca de clientela. A principal vantagem oferecida que se destaca no folheto é o primeiro lugar no *ranking* do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério da qualidade da escola. Em seguida, apresenta as atividades extracurriculares, como a participação na Olimpíada de Matemática e o curso de robótica para o ensino fundamental. De forma geral, as escolas da região oferecem cursos complementares de esportes específicos, clube de ciências dentre outros. Algumas ofertas estão inclusas na mensalidade, outras são oferecidas por um custo adicional. O verso do encarte do Colégio Argumento apresenta 15 estudantes que ingressaram nas

¹⁴⁴ Por questões éticas, as mensalidades das escolas não foram divulgadas porque necessitaria de uma autorização formal de cada estabelecimento. Esse procedimento requereria bastante tempo para negociação e contatos, o que se tornou inviável para esta tese. A informação foi obtida por meio de ligações telefônicas informais.

¹⁴⁵ A comissão de ética da FEUSP aconselhou a utilizar a propaganda do Colégio Argumento visto que era um material público, entregue pela escola e aprovou o procedimento da pesquisadora de excluir os sobrenomes dos alunos assim como manchar os rostos para ficarem no anonimato.

principais instituições do ensino superior paulistas tanto públicas (USP, Unicamp, UNESP, UFABC) quanto privadas (Santa Marcelina, FGV, UMC¹⁴⁶). Outros destaques foram a admissão de uma aluna para a *Columbia University* nos Estados Unidos, além da aprovação de 15 alunos do segundo ano no vestibular da USP.

Figura 1: Encarte Colégio Argumento 2018 (Frente e Verso)

COLÉGIO ARGUMENTO
1º lugar do ENEM na região
(Último resultado divulgado pelo MEC - Jornal Folha de S. Paulo de 29/06/2018)

Classificação das Escolas	Média das TESTES
1 ARGUMENTO	617,76
2 Floresta	607,25
3 São Vicente de Paulo	596,84
4 Integração	587,52
5 Casagrande	585,01
6 São José de Vila Matilde	584,44
7 Objetivo Itaim (Monforte)	581,49
8 Objetivo Penha	578,05
9 Oprimido	571,13
10 Escola João XXIII	569,19
11 Polícia Militar de Itaquera	566,78
12 Colégio Pop	562,90
13 AFAM	560,56
14 Olivetano	559,82
15 Fereguetti	559,36
16 Polícia Militar da Penha	556,77
17 Monte Virgem	556,19
18 Cruzeiro do Sul	556,13
19 Colégio São Francisco	555,97
20 Amorim	552,46
21 Isaac Newton	549,76
22 Interação Modelo	549,76
23 Sena de Miranda	544,28
24 Nova Estrela Guia	544,17
25 Batista da Penha	543,43
26 Novo Horizonte	540,17
27 Colégio Futuro	539,57
28 Adventista de São Miguel	537,11
29 Camilo Castelo Branco	533,25
30 Paschoal Dantas	532,92
31 Cavalc	531,95
32 Drummond Ponte Rasa	528,66
33 Colégio Miguel	522,95
34 Tobias de Aguiar	514,23

Olimpiada CANGURU de Matemática
33 medalhas conquistadas por alunos do Ensino Fundamental e do Médio, em 2018, entre 330.000 alunos participantes em todo Brasil.

33 MEDALHAS

Curso de ROBÓTICA Educacional
Utilizando os kits de Robótica Educacional da LEGO, o Colégio Argumento vem oferecendo, há alguns anos, o Curso de Robótica para os alunos do Ensino Fundamental. Sucesso absoluto, esse curso tem por objetivo estimular o espírito de liderança e a criatividade, além de desenvolver a capacidade de organização e planejamento do trabalho em equipe.

argumento.com.br

2943-1002

Av. João Batista de Oliveira, 350
Ermelino Matarazzo - CEP 03607-000
(próximo ao nº 6901 da AV. SÃO MIGUEL)

ENSINO FUNDAMENTAL
ENSINO MÉDIO
CURSO PRÉ-VESTIBULAR

COLÉGIO ARGUMENTO
O caminho para as melhores faculdades

PSICOLOGIA, MEDICINA, ENGENHARIA, ECONOMIA, ODONTO, Relações Internacionais, ENGENHARIA, DIREITO, Sistemas de Informação, Medicina Veterinária, ENGENHARIA, MEDICINA, Administração, ODONTO, MEDICINA.

Veja no site **argumento.com.br** os nossos outros alunos aprovados nos vestibulares 2018.

Do Colégio Argumento para a Columbia University
A aluna Isabella [nome] da 3ª série do Ensino Médio, foi aprovada no processo de admissão da Columbia University de Nova York (EUA) nos cursos de Astrofísica e Matemática. Além da aprovação, Isabella conseguiu bolsa de 100%, moradia universitária e ajuda de custos.

15 alunos da 2ª série aprovados na USP

Fonte: Distribuição pelo estabelecimento.

O colégio escolheu 34 escolas da ZL dentre os de melhor posição na média geral do Enem. O Argumento está em primeiro, seguido do colégio Floresta, do mesmo distrito, e do colégio confessional São Vicente de Paulo na Penha. O *ranking* foi feito a partir dos resultados apresentados no jornal Folha de São Paulo sobre o Enem de 2017¹⁴⁷. Fazendo o geoprocessamento do *ranking*, foi possível verificar que o colégio limitou as escolas da ocupação migrante, incluindo a Penha, ao norte da ZL como mostra o mapa 13.

¹⁴⁶ A Faculdade Santa Marcelina e a Universidade Mogi das Cruzes (UMC) oferecem cursos de Medicina.

¹⁴⁷ Os dados das posições das escolas foram extraídos da Folha de São Paulo. Veja o desempenho da sua escola no Enem 2017. São Paulo, 29 de junho de 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/06/veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2017.shtml>>. Acesso em: 05 de out. 2018.

Mapa 13: Ranking Enem 2018 do Colégio Argumento

Fonte: Folha de São Paulo (29/06/2018). CEM, 2012; 2013; 2016 (Censo 2013 INEP/MEC). Cadastro de Escolas Secretaria da Educação. “Relação de Escolas Ativas com Data do Ato de Autorização/Criação, 2016”. Elaboração própria.

Os números do mapa representam a posição no *ranking* do folheto da escola (ver Anexo B, p.209), distribuído espacialmente. As escolas da ocupação imigrante estão melhores posicionadas, como o Colégio Agostiniano Mendel no Tatuapé, a 5ª escola do Estado com a média de 678,46 e o Colégio Agostiniano São José, a 85ª com média de 637,83. Por sua vez, o Colégio Argumento, com a média de 617,76, está na posição 219 no Estado. Além do Colégio Argumento, Ermelino Matarazzo tem mais duas escolas nas cinco primeiras posições no *ranking* do colégio: O Colégio Floresta, com 607,25, está posição 325 do Estado e o Integração, com 587,52, na posição 637. Dentre os cinco primeiros da lista, estão o Colégio São Vicente de Paulo com média de 596,84, com posição 474 no distrito da Penha e o Colégio Casagrande com média 585,01 e posição 688 no distrito vizinho da Ponte Rasa.

A partir do encarte, verifica-se que um dos sentidos da instituição privada é o de caráter propedêutico para a educação superior, tendo como destaque as principais universidades públicas ou os cursos mais prestigiados - como Medicina - das instituições privadas. A segmentação interna do ensino em São Paulo pode ser separada entre a fileira que leva para o nível superior e a que leva para a formação profissional. Essas distinções

estão ligadas a diferentes posições na estrutura social que estão correlacionadas às distinções educacionais conforme Perosa, Lebaron e Leite (2015).

Em outras palavras, há famílias de Ermelino Matarazzo que disponibilizam recursos suficientes para a educação de sua prole que os têm conduzido para as carreiras prestigiadas socialmente. Por outro lado, no mesmo distrito, há famílias cujos estudantes estão em escolas públicas, com menos chance de galgar as carreiras de seus vizinhos que realizaram sua escolarização em instituições privadas. Assim, a separação de base financeira permite a propagação das diferenças sociais. Como já mencionado anteriormente, a divisão racial está oculta nesse processo, mas precisa ser investigada posteriormente.

As escolas privadas da LDB de Ermelino Matarazzo também apontam para a heterogeneidade do distrito que foi se consolidando ao longo do tempo. Não é por acaso que as escolas mais antigas desse intervalo de tempo, incluindo o Floresta de 1982, estão entre as mais prestigiadas e melhores posicionadas no *ranking* dos distritos comparados.

Trata-se, assim, de um recorte com fins ilustrativos a partir de um distrito para discutir a longevidade do constructo da escola privada como caminho para os melhores postos de trabalho desde o Brasil Colônia. No neoliberalismo, associou-se nova roupagem, como a escola que é sinônimo de qualidade. A crença na meritocracia do período escamoteia a segmentação que separa, primeiramente por via econômica, àqueles que terão mais condições de alcançar melhores postos de trabalho pela conquista do capital cultural institucionalizado.

4.4 As escolas privadas do novo milênio (a partir dos anos 2000)

O novo milênio no Brasil coincide com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), sendo esta a primeira vez que um operário chega a chefe do governo federal. Analisando os motivos da reeleição de Lula em 2006, o cientista político André Singer (2009, p. 94) afirma:

Examinadas em seu conjunto, as ações governamentais do primeiro mandato vão muito além de simples “ajuda” aos pobres. Sem falar nos programas específicos, o aumento do salário mínimo, a expansão do crédito popular com aumento da formalização do trabalho (o desemprego caiu de 10,5% em dezembro de 2002 para 8,3% em dezembro de 2005) e a transferência de renda, aliados à contenção de preços, sobretudo da cesta básica (e em alguns casos deflação, como

decorrência da desoneração fiscal), constituem uma plataforma no sentido de traçar uma direção política para os anseios de certa fração de classe. Não apenas porque objetivamente foram capazes de aumentar a capacidade de consumo de milhões de pessoas de baixíssima renda, como atesta o acesso em grande escala à “classe C”, mas também porque sugerem um caminho a seguir: manutenção da estabilidade com expansão do mercado interno, sobretudo para os setores de baixa renda.

Os anos 2000 tiveram mudanças significativas nos postos de trabalho na base da pirâmide social do Brasil, segundo o economista Marcio Pochmann (2012). Isso aconteceu com a elevação real da remuneração, incluindo uma nova população no mercado de bens e de consumo. Nesse período, o governo federal alardeava que grande parte da população havia entrado na classe média. O autor discorda dessa tese porque, na verdade, concluiu que houve o aumento do poder de consumo da classe trabalhadora por conta das transformações na ocupação da base na pirâmide social.

De forma semelhante, a filósofa Marilena Chauí (2016) concorda que não se trata de uma nova classe média. Analisando a era Lula (2003-2011), a autora indica que a profunda transformação da sociedade brasileira se deu a partir de diversas políticas como de transferência de renda, erradicação da pobreza, elevação do salário mínimo, inclusão social, recuperação de alguns direitos sociais (na área da saúde, habitação, alimentação e educação). Como consequência, houve o aumento da classe C e diminuição da classe D e E, classificação esta do IPEA que “segue o costume de organizar a sociedade numa pirâmide seccionada em classes designadas como A, B, C, D e E, tomando como critérios a renda, a propriedade de bens imóveis e móveis, a escolaridade e a ocupação ou profissão exercida” (CHAUI, 2016, p. 15). Essa configuração induziu a ideia do crescimento de uma nova classe média. A autora prefere não utilizar essa classificação por renda, preferindo denominar uma “nova classe trabalhadora”.

A classificação da classe média no modo de produção capitalista não é mais a mesma na contemporaneidade. Isto se deve à reestruturação capitalista que acabou transferindo alguns setores que antes eram da classe média para essa nova classe trabalhadora. Por exemplo, quando o modelo fordista de produção cessou, houve segmentação e terceirização da produção. Alguns setores como os da ciência e tecnologia, os das pequenas propriedades familiares, profissionais liberais passaram a fazer parte da cadeia produtiva, saindo da posição da classe média para assalariados. Assim, a novidade em relação à nova classe trabalhadora não se tratou apenas das consequências das políticas econômicas e sociais da era Lula, mas também de dois elementos do

neoliberalismo: 1. a incorporação da antiga classe média na nova classe trabalhadora ; 2. a precarização e terceirização do trabalho (CHAUI, 2016).

Apesar dessas transformações sociais, alguns críticos sinalizam que a era Lula não promoveu as mudanças necessárias que um partido de esquerda prometia (VIEIRA, 2015). As práticas neoliberais do governo FHC foram continuadas inclusive no campo educacional. Como já apontado anteriormente, no governo de FHC a ideia de parceria entre o público e o privado ganhou força, o ensino privado expandiu-se ainda mais, refletindo no número de estabelecimentos privados na ZL. Nos governos petistas seguintes, as articulações entre público e privado continuam a se realizar, como a aprovação da lei das PPPs (lei 11.079/2004) e o Programa Universidade para Todos (ProUni). Como destaca Vieira (2008, p. 79) “Os subsídios públicos a particulares representam um traço permanente da política educacional no país, como bem ilustrou, por tanto tempo, a discussão em torno da ‘liberdade de ensino’, debate ainda hoje pleno de sentido”.

Outra característica do novo milênio é a globalização. Na área da educação, Oliveira (2009) aponta como ela tem se transformado em mercadoria. Caso exemplar é o ensino superior, pois, com o aumento da demanda devido à expansão do ensino médio e à incapacidade do ensino público e gratuito de atender tal demanda, as instituições privadas têm mercantilizado a educação. “Esse conjunto de elementos criou um próspero e afluyente mercado, cuja faceta mais importante refere-se à penetração do capital financeiro na educação e a consequente internacionalização da oferta educacional” (OLIVEIRA, 2009, p. 742).

Por um lado, houve o aumento da renda da nova classe trabalhadora que permitiu a elevação do consumo nos anos 2000, por outro, aprofundou-se a mercantilização da educação por diversas conjunturas do ideal neoliberal em uma era globalizada. Por isso, a expansão da rede privada é muito mais intensa na região, conforme o mapa abaixo:

Mapa 14: As escolas do novo milênio

Fonte: CEM, 2013; 2016 (Censo 2013 INEP/MEC). Cadastro de Escolas Secretaria da Educação. “Relação de Escolas Ativas com Data do Ato de Autorização/Criação, 2016” Elaboração própria.

Um dado interessante sobre as escolas do novo milênio diz respeito às creches. Das 815 escolas privadas autorizadas a funcionar, 399 são creches¹⁴⁸. Elas correspondem a 48% dos estabelecimentos. Conforme discutido na seção anterior, a oferta pública do ensino infantil sempre foi deficiente, abaixo da demanda social. Arelaro (2008) salienta ainda que o atendimento público em creches sempre foi menor do que o atendimento público das pré-escolas. Um dos motivos foi que a criação de creches esteve no contexto da Assistência Social, como já discutido anteriormente, que buscava atender as mães em vulnerabilidade ou que precisavam estar no mercado de trabalho e não tinham com quem deixar seus filhos. Diferente dos jardins de infância destinados à população de maior renda, as creches atendiam a população com menos prestígio social (NASCIMENTO, 2012).

No Brasil, as turmas de creches em áreas urbanas em 2006 eram praticamente divididas igualmente entre públicas e privadas. De todos os estabelecimentos no solo brasileiro, 45% eram privados (ARELARO, 2008, p. 64). Para a autora, o quadro das creches conveniadas não é transitório pela impossibilidade de mudar essa situação em curto prazo. Assim, “a tendência é que elas permaneçam enquanto não se substituírem as

¹⁴⁸ Como já referido anteriormente, esses dados referem-se ao Censo de 2013, extraídos dos dados georreferenciados das escolas do CEM, 2016. Aponta-se sua limitação, pois algumas escolas não foram incluídas por questões técnicas. No entanto, elas aproximam-se quantitativamente da realidade oficial, sendo relevante para discutir a questão sobre a relação público-privada.

prioridades para a atuação do Estado estabelecidas nos últimos 15 anos no país, e enquanto o estado mínimo for considerado tradução de competência política e gerencial” (ARELARO, 2008, p. 64). A autora explica:

Não se pode desconsiderar a autorização de financiamento do setor privado com recursos públicos que a regulamentação do Fundeb permitiu em várias modalidades de ensino [...], admitindo a inclusão, no cômputo das matrículas efetivadas na educação infantil dos municípios, oferecida em creches para crianças até 3 anos de idade, as realizadas pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, desde que conveniadas como Poder Público, sem prazo de validade para essa inclusão. Isto nos permite inferir que esta alternativa poderá ser permanente mesmo para o Poder Público federal. (ARELARO, 2008, p. 61)

Tal constatação pode ser vista pelas matrículas entre as creches privadas e as creches conveniadas (PPP) no ano de 2016. Elas não estão distribuídas uniformemente pelas prefeituras regionais. Os distritos da Penha, São Miguel Paulista, Itaquera, São Mateus e Cidade Tiradentes concentram o maior número conforme o gráfico 2 e a tabela 13 a seguir com os números absolutos.

Gráfico 2: Matrículas em creche por Prefeitura Regional na ZL- 2016

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep e Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação, dados agregados pelo Infocidade (2016). Elaboração Própria

Ao se cotejar os dados sobre a questão racial da população por Prefeitura Regional, verifica-se que as localidades onde há uma porcentagem de 75% de brancos (Mooca, Vila Prudente, Aricanduva), as matrículas na rede privada são as maiores da ZL, com exceção de São Mateus, sugerindo que essas Prefeituras Regionais se valem da

iniciativa privada para o cuidado das crianças pequenas. Por outro lado, onde há maior porcentagem de negros, as PPPs se encontram como a maior oferta. Por isso, sugere-se aprofundar este debate pela questão racial em estudos futuros.

Tabela 13 – População por etnia das prefeituras regionais

	População (2010)	% brancos	% negros*	% amarelos	% indígenas
Mooca	343980	80.1	16.9	2.8	0.2
Vila Prudente	246589	75.7	22.1	2.2	0.0
Aricanduva	267702	74.3	21.8	3.8	0.1
Penha	474659	66.7	31.3	2.0	0.1
Sapopemba	284524	57.6	41.7	0.6	0.1
Ermelino Matarazzo	207509	58.8	39.4	1.6	0.1
São Mateus	426794	53.9	45.0	1.0	0.1
Itaquera	523848	55.0	43.9	1.0	0.1
São Miguel	369496	49.3	49.9	0.8	0.1
Itaim Paulista	373127	45.9	53.4	0.7	0.1
Guaianases	268508	45.1	54.3	0.4	0.1
Cidade Tiradentes	211501	43.4	56.1	0.4	0.1

Fonte: Dados do IBGE agregados pelo Infocidade (2016). *Pretos e pardos. Elaboração própria.

A fonte mais expressiva que contribuiu para a melhoria da educação infantil foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado em 2007, que contemplou todas as modalidades de ensino conforme Arelaro (2008). Por sua vez, Nascimento (2010) afirma que mesmo com a conquista do direito por creche e a criação do Fundeb em 2006, os investimentos para as creches não foram contemplados na primeira redação da lei e foi preciso a intervenção de movimentos sociais para sua incorporação no texto. A última legislação sobre educação básica, a EC 59, de 12 de dezembro de 2009, dispõe que a obrigatoriedade ocorre entre 4 a 17 anos de idade, deixando uma lacuna na obrigatoriedade da educação de 0 a 3 anos, demonstrando que há uma grande demanda pelos cuidados das crianças pequenas que tem sido cooptada pelo setor privado, como demonstra o grande número de creches no novo milênio na Zona Leste.

A fundação SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados) apresentou dados recentes sobre as mudanças da oferta escolar no Estado de São Paulo. As matrículas em escolas privadas no ensino fundamental e médio representaram 14,5% de alunos no Brasil e 17% no estado de São Paulo em meados dos anos 2010. Houve um aumento de 30% das matrículas em 2013 em escolas privadas, correspondendo a 1 milhão de alunos no ensino fundamental. Por sua vez, as matrículas no ensino médio ficaram em 275 mil

alunos. O crescimento dessa dependência administrativa cresceu 36% entre 2002 e 2013, sendo instaladas mais de 2600 unidades no ensino fundamental e médio. Esse aumento, porém, não se deu de forma homogênea. Os municípios mais ricos e mais populosos, com mais de 500 mil habitantes, tiveram o aumento mais expressivo no Estado no ensino fundamental e médio, salientando que este teve um aumento menor que o fundamental (CAMELO, 2014).

A partir do caso da ZL, é possível entender porque estudos recentes começaram a questionar o crescimento das matrículas privadas no novo milênio (NOGUEIRA, 2013; CAMELO, 2014; MEDEIROS; JANUÁRIO, 2014; SIQUEIRA, 2016). A partir dos anos 2000, temos 416 novos estabelecimentos na região, não contabilizando as creches que podem ser denominadas públicas não estatais, não recebendo mensalidades dos usuários. Esse número realmente é expressivo. O aumento de renda da classe trabalhadora no lulismo permitiu que as famílias se valessem do ensino privado ampliando uma demanda já existente. Medeiros e Januário (2014), analisando a série histórica das matrículas entre 1980 e 2013, verificaram um aumento quantitativo a partir de 2008 “[...] justamente o ano de uma das maiores crises econômicas mundiais e o início de uma política econômica mais abertamente desenvolvimentista no segundo Governo Lula, com ganhos salariais para as famílias trabalhadoras e o aumento de seu consumo” (MEDEIROS; JANUÁRIO, 2014, p. 3). Essa ampliação se dá principalmente no ensino fundamental. Sem dúvida, o fenômeno foi gritante nesse período, no entanto, ele já estava presente muito antes. Os dados das escolas ainda ativas demonstraram que essa expansão ocorreu a partir do começo do século XX, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 14 - Quantidade de escolas por período

Período	Quantidade de Escolas
Início do século (1900-1963)	29
Ditadura (1964-1980)	32
Transição Democrática (1980)	40
Neoliberalismo (1990)	245 (154 + 91 creches)
Novo Milênio (2000)	815 (416 + 399 creches)

Fonte: CEM, 2013; 2016 (Censo 2013 INEP/MEC). Cadastro de Escolas Secretaria da Educação. “Relação de Escolas Ativas com Data do Ato de Autorização/Criação, 2016”. Elaboração própria.

O ritmo mais acelerado da expansão das escolas privadas na ZL ocorreu nos anos de 1990. A hipótese de Medeiros e Januário (2014) sobre a influência do Plano Real de 1994 também precisa ser confrontada com a hipótese sobre a influência da LDB de 1996 levantada nesta pesquisa, como dito anteriormente. Comparando com as escolas públicas,

temos os seguintes números: 1254 escolas privadas e 1067 públicas (603 municipais, 463 estaduais e 1 federal)¹⁴⁹ Há todos os níveis da Educação Básica: creche, pré-escola, ensino fundamental e médio. Conforme os dados acima, as escolas privadas representam 54% dos equipamentos da Zona Leste. Especificamente sobre a ZL, das 1254 escolas, 489 são creches conveniadas, isto é, aquelas que recebem verbas municipais para custear suas despesas e, por isso, oferecem serviço gratuito para a população, como dito anteriormente, restando 765 equipamentos de outros tipos.

Contudo, é preciso destacar que o número de estabelecimentos não representa de forma análoga o número de matrícula. A título de ilustração, o município de São Paulo teve 27% das matrículas no ano de 2013¹⁵⁰ na dependência privada, conforme a tabela abaixo. Há o destaque para as creches e ensino fundamental, os quais somam a maioria das matrículas.

Tabela 15- Matrículas do Município de São Paulo (2013)

Nível de Ensino	Dependência Administrativa							
	Total	%	Estadual ⁽¹⁾	%	Municipal	%	Privada	%
Total	2.989.514	100.0	1.287.116	43.1	892.419	29.9	809.979	27.1
Creche ⁽²⁾	267.296	8.9	421	0.0	55.812	1.9	211.063	7.1
Pré-escola ⁽³⁾	280.441	9.4	189	0.0	195.395	6.5	84.857	2.8
Fundamental (1º-5º ano)	731.148	24.5	321.340	10.7	203.341	6.8	206.467	6.9
Fundamental (6º-9º ano)	755.571	25.3	363.726	12.2	235.239	7.9	156.606	5.2
Ensino médio	508.605	17.0	416.215	13.9	3.117	0.1	89.273	3.0
Educação especial	3.137	0.1	318	0.0	1.079	0.0	1.740	0.1
Atendimento Educacional Especializado	7.384	0.2	2.736	0.1	4.612	0.2	36	0.0
EJA	137.205	4.6	75.231	2.5	57.638	1.9	4.336	0.1
Educação profissional	94.017	3.1	38.701	1.3	1.705	0.1	53.611	1.8

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep e Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação. (1) Inclui 2 estabelecimentos da rede federal com 155 matrículas em creche, 84 em pré-escola, 190 no ensino fundamental (1-5), 889 em ensino médio, 564 em educação profissional e 54 em EJA de nível médio. (2) Na rede privada incluem-se 148.178 matrículas em 1.173 estabelecimentos conveniados com a PMSP. (3) Na rede privada incluem-se 4.711 matrículas em 61 estabelecimentos conveniados com a PMSP. Elaboração: SMDU/Deinfo.

¹⁴⁹ Fonte: CEM (2013; 2016). A SEE forneceu os dados de 1161 escolas, o total da pesquisa. O número de 1254 corresponde as escolas georreferenciadas do CEM no ano de 2013, deixando de fora 93 escolas sem cadastro. Ver Apêndice A, p.210.

¹⁵⁰ Foi escolhido o mesmo ano dos dados disponíveis no geoprocessamento, pois os dados do CEM eram deste ano.

Por fim, o último mapa apresenta a espacialização dos estabelecimentos públicos. Verifica-se que as dependências administrativas públicas e privadas estão bem distribuídas por toda a região.

Mapa 15: Escolas por dependências administrativas

Fonte: CEM (2013; 2016) (Censo 2013 INEP/MEC). Elaboração própria

4.5 Apontamentos finais sobre a expansão das escolas privadas na Zona Leste

Neste capítulo fez-se um levantamento das escolas privadas da Zona Leste no tempo e no espaço. Como já dito, os dados correspondem às escolas ativas na região. Conforme apontado na introdução, havia um pensamento de que a expansão das escolas privadas na periferia de São Paulo seria motivada pelo aumento do poder de consumo no novo milênio. Fato descartado desde a pesquisa de Dantas (2013b), que permitiu levantar a primeira hipótese de que a expansão se deu durante o século XX. Como visto na seção anterior, foram nos anos 2000 que esse mercado escolar privado aumentou pelo expressivo número de estabelecimentos fundados. Neste século também se consolidou as PPPs para atender à demanda por creches¹⁵¹. Assim, é possível verificar que o novo milênio traz a expansão mais significativa na região interessando pesquisas sobre esse fenômeno como se fosse recente (NOGUEIRA, 2013; CAMELO, 2014; MEDEIROS;

¹⁵¹ A discussão das parcerias público-privadas das creches no município de São Paulo no novo milênio foi publicada nos Anais do V Congresso Nacional de Educação em Dantas (2018b).

JANUÁRIO, 2014; SIQUEIRA, 2016). Por outro lado, os dados desta pesquisa permitiram verificar que a presença de estabelecimentos privados foi constante à medida que a ZL crescia durante todo o século XX. A expansão dos estabelecimentos foi coerente com as transformações da região.

A mancha urbana de São Paulo até meados do século XX estava atrelada às indústrias têxteis dos arredores do Brás (região imigrante) e mais tarde de indústrias mais pesadas nas margens do rio Tietê em São Miguel, Guarulhos e Grande ABC¹⁵² (AZEVEDO, 1945; CALDEIRA, 1984; 2003; FONTES, 1997; 2009; PAIVA, 2004; ROLNIK, 2003; TOMIZAKI, 2007; TOLEDO, 2011b). A produção do espaço foi influenciada pelos industriais que instalaram suas indústrias por lá, a classe trabalhadora chegava para morar em uma localidade com pouca infraestrutura e essa conjuntura trazia consigo diversas oportunidades urbanas para outros atores. O pequeno comércio e o mercado imobiliário fizeram-se presentes nesse início¹⁵³. A demanda por infraestrutura pública abria caminho tanto para a construção civil como para o suporte burocrático que a cidade demandava. Não se tratava apenas de uma localidade da classe trabalhadora, mas também foram se formando setores médios nos distritos populares.

A hipótese consistia na assunção de que as primeiras escolas que surgiram ao longo do início do século XX serviriam para atender às frações de classe que se formavam nas regiões mais antigas¹⁵⁴. Todo aparato estatal estabelecido ao longo do tempo é um exemplo da formação dos setores médios. Escolas, hospitais, postos de saúde, fóruns judiciais, cartórios eleitorais, postos da previdência social, dentre outros equipamentos da ZL trouxeram consigo a oportunidade de postos de trabalhos para os moradores mais preparados para concursos. Esse corpo técnico teve a estabilidade para melhor preparar o projeto educacional de seus filhos. Por exemplo, é pouco provável que os professores das

¹⁵² Segundo Matteo e Tapia (2003, p. 13): “Localizado a sudeste da Região Metropolitana, o ABC compreende sete municípios - Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra”. Tanto nessas cidades como em Guarulhos foram instaladas grandes indústrias, especialmente metalúrgicas, a partir dos anos de 1940 quando multinacionais colocaram suas indústrias perto de grandes estradas de rodagem e não mais nas linhas de trem.

¹⁵³ No município de Guarulhos, na outra margem do rio Tietê, houve um processo semelhante ao da Zona Leste, tendo uma forte ligação, pois moradores do outro lado da margem em São Paulo buscavam emprego na cidade. Toledo (2011b, p. 169) diz: “Em Guarulhos, o processo de industrialização favoreceu a concentração de riqueza nas mãos de algumas poucas famílias, com a venda de terras e o investimento nas próprias indústrias e serviços. Essa concentração é facilmente perceptível no cenário econômico da cidade ainda hoje”.

¹⁵⁴ Na literatura, regiões como Penha, Tatuapé, Vila Prudente são consideradas como periferias consolidadas. Ver Marques (2005); Torres (2005).

escolas públicas coloquem os filhos na mesma dependência administrativa do seu trabalho.

Do ponto de vista da oferta, por uma análise ainda panorâmica do histórico de algumas escolas, é possível perceber que diversos atores se sentiram autorizados a fundar escolas privadas a fim de oferecer “educação de qualidade” em diferentes distritos. Essa concepção da liberdade de escolha das famílias sempre esteve presente na história da educação brasileira como discutido durante este trabalho. Assim, ao longo da história do Brasil, o papel da educação formal no jogo social foi se transformando com o decorrer do tempo, mas com um padrão de manutenção das desigualdades.

Diversos autores na atualidade fizeram um esforço de analisar tais desigualdades no Brasil entre 1960 e 2010, demonstrando alguns avanços e permanências em várias áreas (ARRETCHE, 2015). No campo educacional, Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015), focalizando a escolarização e a renda, indicam que as dificuldades de conclusão do ensino básico até os anos de 1980 são superadas a partir da década seguinte, transferindo a barreira para a finalização do ensino médio. Nas palavras dos autores: “Com ganhos em acessibilidade, os efeitos da origem social tenderam a diminuir nos níveis básicos, indicando diminuição da desigualdade de oportunidades educacionais nesta etapa” (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015, p. 107). Após a Constituição de 1988, o esforço da universalização do ensino básico permitiu que a população mais pobre tivesse acesso a esse nível de ensino. A própria análise dos autores conclui que apesar dessa “conquista”, os mais pobres ainda têm chances mínimas de prolongamento dos estudos em nível superior.

As transformações educacionais também influenciaram na renda. Para Menezes Filho e Charles Kirschbaum (2015), a educação contribuiu para a transformação social influenciando na fertilidade, por exemplo, impactando o mercado de trabalho. Os autores apontam que houve prolongamento no nível superior devido à flexibilização das regras para abertura de faculdades privadas que receberam aqueles que não logravam as universidades públicas. Assim, os brancos e amarelos têm a renda mais elevada, estão nos estratos educacionais mais elevados e estão super-representados na escola privada, enquanto pretos e pardos estão nas escolas públicas e com renda menor. Corroborando esta análise, Lima e Prates (2015) concluem que a questão racial é um desafio persistente para a questão educacional e acesso aos melhores postos de trabalho. As autoras apontam a importância das políticas de ação afirmativa para diminuir a desigualdade nessa área. No nível superior, Ribeiro e Schlegel (2015) concluem que os mais privilegiados estudam

mais, têm mais acesso às melhores universidades e, por isso, conseguem os melhores postos de trabalho.

Faz-se necessário ilustrar que a expansão de universidades, dos institutos federais e das políticas de cotas sociais e raciais nos anos 2000 foi um importante passo para mobilidade como nunca antes houve no país¹⁵⁵. Mesmo apresentando uma forte segmentação pela qual os estudantes de famílias provenientes de grupos populares chegam às carreiras menos prestigiadas¹⁵⁶, eles conseguiram certa mobilidade social¹⁵⁷.

Como se vê, a articulação entre escola pública para negros e escola privada para brancos e sua inversão na educação superior pode ser compreendida a partir da colonialidade do poder à brasileira. Esse padrão de divisão racial tem persistido a séculos e a resistência tem possibilitado alguns avanços. Estudos posteriores precisam verificar esta hipótese da mobilidade social pelo fator racial na periferia pelo acesso ao ensino formal. É preciso, também, estudar o silêncio sobre a questão racial nos dados¹⁵⁸ e nas análises sobre a educação e sobre como a periferia tem obscurecido o protagonismo das lutas sociais dos negros, em geral, ao longo do tempo.

¹⁵⁵ Adriano Senkevics (2018) alerta para a incapacidade do Estado em monitorar tal política pública. Uma dificuldade apontada pelo autor é a ausência informação racial nos dados sobre educação superior.

¹⁵⁶ Conforme Almeida e Ernica (2015).

¹⁵⁷ Para alguns, essa posição mais progressista do governo petista em diversas áreas sociais foi um dos motivos que levou ao chamado golpe parlamentar - o impeachment - da presidenta petista Dilma Rousseff (JINKINGS, DORIA; CLETO, 2016).

¹⁵⁸ Como propôs Senkevics (2018) sobre a educação superior.

5. Conclusão

Esta tese defendeu que a expansão das escolas privadas, desde as primeiras décadas do século XX, foi concomitante com a formação da periferia leste. Diversos atores da iniciativa privada assimilaram uma oportunidade de empreender e participar da configuração da produção do espaço periferia. A pesquisa, portanto, procurou articular as duas dimensões do objeto – a escola privada e a periferia – a fim de contribuir tanto na área de educação quanto na dos estudos urbanos.

Assim, a primeira dimensão defende que a escola privada é a principal dependência administrativa do sistema educacional brasileiro que prepara a geração dos mais privilegiados e, portanto, importante meio de manutenção de privilégios, ontem e hoje. Isto porque a escola privada seria o principal caminho para a instrução formal das frações de classes, consistindo em uma demanda vislumbrada por tais atores de assimilação das oportunidades mercantis da educação. A produção da crença “de qualidade” foi se constituindo desde que o sistema educativo foi sendo elaborado no Brasil. Na contemporaneidade, as famílias providas de capitais econômicos e culturais continuam privilegiando tal dependência.

Na Zona Leste de São Paulo, mesmo representando um número inferior de matrículas, esse tipo de serviço educacional privado esteve presente enquanto a periferia estava sendo formada. Dentro dessa conjuntura em que a educação se mostra como um grande fator de mobilidade social faz sentido que a demanda por escolas privadas sempre tenha existido na formação da ZL. A hipótese é que os setores médios como funcionários públicos, comerciantes, dentre outros, não “arriscariam” o projeto educacional de seus filhos na escola pública. Quando o aumento da renda da nova classe trabalhadora no novo milênio permitiu, mais escolas privadas foram fundadas, levando a deduzir que elas são a escolha de quem pode pagar. Isto implica ainda que a conquista da escola pública no século XX não a caracterizou como a dependência escolar principal do sistema brasileiro, por isso esta tese buscou compreender o sentido da escola privada na configuração social e nas esferas de poder.

Simultaneamente, esta investigação defendeu a necessidade de repensar o estigma da periferia “apenas” como sinônimo de ausência e pobreza, visto o papel tanto de agentes de assimilação - como os fundadores de escolas privadas -, quanto de agentes de resistência, isto é, dos movimentos sociais que contribuíram para alargar as conquistas sociais como a escola pública. O intuito foi complexificar o binômio – ausência e

pobreza – visto que ele faz parte da constituição da periferia, mas não a define completamente.

A proposta de repensar a educação formal privada desde a *colonialidade de poder à brasileira* teve como intenção repensar seu papel na estrutura de poder, levando em conta o fator racial. Isto é, buscou-se uma nova postura epistemológica de análise que pudesse dar conta do conjunto de forças de uma nação que se constituiu pelo histórico colonial e escravocrata, no objetivo de superar este campo cego – o fator racial – nas análises. Na hierarquização por raça, que dividiu os postos de trabalhos e os postos de comando, se fez necessário explicitar os mecanismos pelos quais se constituiu parte do racismo estrutural da sociedade brasileira, para alocar o papel da educação formal nessa conjuntura, visto que a democracia racial não passou de um mito.

Se o racismo é longo, a resistência também tem sido, porém, ocultada dos currículos escolares e do imaginário social¹⁵⁹. As conquistas das cotas raciais, da obrigatoriedade do ensino da História da África e de Indígenas são alguns exemplos de avanços para superar tal desigualdade; fruto do Movimento Negro organizado que, ao longo dos anos, tem sido um ator importante nestas conquistas¹⁶⁰.

Retomando a explicação histórica apresentada nesta tese é possível fazer algumas considerações. Na transição entre o Império e a República, as disputas entre o ensino público gratuito e o ensino privado confessional têm uma camada a mais que o embate do campo religioso: a distinção de base econômica que teve como resultado a preparação para os espaços de poder no campo político, jurídico, social. Isto é, a Igreja Católica preparou as elites para ocupar os postos de trabalhos mais privilegiados. Assumindo estratégia semelhante, a classe média e suas frações prepararam as gerações futuras para a manutenção do *status* social, passando pela formação distintiva que a escola privada proporcionava. A maioria negra estava espoliada de terras, de trabalho assalariado, assim como estava fora da instrução formal, portanto, fora do caminho que pudesse levar a postos de comandos. Estes seriam alguns dos mecanismos de blindagem que separaram brancos e negros, estruturando a divisão racializada das classes sociais.

¹⁵⁹ Diversas pesquisas buscaram compreender o racismo nos livros didáticos como demonstra o trabalho de estado da arte sobre a questão de Rosenberg, Bazilli e Silva (2003). Os autores concluíram, no início de novo milênio, que houve algumas conquistas como fruto da resistência longa. Iniciativas como o livro organizado por Kabengele Munanga (2005) demonstram os esforços para enfrentamento da temática.

¹⁶⁰ Como demonstrou Nilma Gomes (2017), o Movimento Negro tem sido um ator político que tem disputado outros saberes na constituição da democracia brasileira ao longo do tempo, como o exemplo de conquista apresentado por Natália Nêris Santos (2015) sobre a participação dos negros na Assembleia Nacional Constituinte.

As estratégias de manutenção ocorreram, sobretudo, no campo simbólico, por isso se mantiveram ocultas, justificando a disseminação, por exemplo, da suposta democracia racial. A crença, desde o tempo do Império, de que somente os homens cultos e letrados – leia-se brancos – ocupassem os postos de comando e poder se manteve forte no decorrer do tempo. A participação política negra tem sido esvaziada desde então e os levantes de resistência duramente reprimidos ao longo da história, perpassando os currículos escolares que ocultaram tal participação. A integração nacional era liderada pelos letrados, juristas e capitalistas, enfim, pelas diversas elites que foram se constituindo e forjando os mecanismos de controle estatais. A resistência dos pobres e escravizados era tida como marginalidade. Essa separação tem o recorte racial como fundamento.

Não é de se estranhar que a história das resistências do povo brasileiro, especialmente da população negra majoritária, tenha sido ocultada dos currículos escolares. A formação propedêutica das escolas privadas que visavam as Faculdades de Direito, Medicina e de Engenharia no Império formavam os quadros políticos. Na República, tanto a velha quanto a nova, o quadro se manteve. Os conteúdos curriculares da classe social hegemônica foram absorvidos pela escola pública, pois o campo ideológico tem tido a força necessária para manter a integração nacional pela via simbólica, que se entende na manutenção do poder no decurso do tempo.

Na formação da periferia, percebeu-se que os *sujeitos periféricos*¹⁶¹ foram cruciais para demandar do Estado alguns direitos. A migração para a cidade de São Paulo de agentes que estavam espoliados no contexto rural foi bastante útil para a formação de um exército de reserva. No campo simbólico, a hipótese é que foi estrategicamente crucial manter a inferioridade de raça ou ainda dissolver a consciência de uma identidade negra. Provavelmente, foi produtivo para desmobilizar a resistência, pois a maioria negra foi se entendendo miscigenada e não se percebendo como negra pelo mito da democracia racial. A contradição é que a base material de posições sociais menos privilegiadas, na qual se encontra esta maioria populacional, se mantém obliterada, “naturalizando” a pobreza dos negros.

Isto implicou ainda em não reconhecer o protagonismo da resistência negra. Por exemplo, em São Paulo, a luta dos escolanovistas pela escola pública e gratuita teve sua real possibilidade de concretude por causa das mudanças urbanas produzidas pela industrialização. O povo demandou escola pública e a participação popular dos negros

¹⁶¹ Consoante D’Andrea (2013).

oriundos do Brasil rural não está associada a essa conquista. Associa-se a isto a pecha do populismo ao se interpretar tal momento histórico, dando pouco destaque à importância dos *sujeitos periféricos* da cidade de São Paulo em resistir e provocar novas configurações sociais. A chegada das escolas públicas na ZL trouxe consigo mudanças significativas, pois a chegada do Estado impôs melhorias urbanas e novas oportunidades de cargos estatais e estabilidade de empregos na periferia.

Contudo, o projeto da escola pública e gratuita nasceu subordinado aos conteúdos e modelos privados. Dar ao povo o que ele demandava foi necessário para a entrada no poder de políticos que perceberam na mudança populacional uma oportunidade de ingresso na esfera política, enfim, do chamado “populismo”. Mesmo esse termo ficou carregado de um estigma social negativo, quase sinônimo de um político não capacitado porque sua orientação se dava desde as demandas de base popular, como comentado outrora. A criação desse estigma tem a base ideológica já vislumbrada por Gilberto Freyre, pela qual “os iluminados” são “os capazes” para governar. Isto tem causado um resultado tão esquizofrênico pois o político que governa com demandas de base popular, portanto, olhando para a maioria populacional, é tomado como incapaz e que não deveria estar nos comandos de poder. Há a dificuldade de internalizar que o político é representante do povo. Pode-se presumir que parte dessa crença tem sido produzida pela ausência de discussão crítica sobre a participação política do povo brasileiro nos conteúdos curriculares. E também, a partir do *colonialismo de poder à brasileira*, pode-se dizer que a elite espera que o representante político continue a vislumbrar os interesses da elite branca, como tem sido desde o início. Da casa-grande à presidência, o político parece ter de cumprir um papel que responda aos anseios de quem não deseja libertar os escravizados da senzala.

A expansão do ensino público na década de 1950 em São Paulo contribuiu para alfabetização de um grande contingente populacional que estava fora da participação política por meio do voto. No contexto rural, surgia uma proposta educacional nacional, distinta da tradição elitista, que tinha como meta alfabetizar adultos com uma *práxis* crítica. O método de Paulo Freire tornou-se um perigo, pois não apenas instrumentalizava os adultos em decodificar as letras, mas os municiava na decodificação do mundo social. Seu método e sua pessoa foram banidos do Brasil na ditadura; como herança, seu legado é mundialmente reconhecido, mas pouco assimilado em território nacional. Este seria o começo mais substancial da entrada dos negros na educação formal, contudo, com um campo cego das Ciências Humanas no Brasil, essa articulação não tem sido feita.

Com o golpe militar, a universalização do ensino público começa a se delinear, no entanto, com conteúdos curriculares subordinados e supervisionados por uma ideologia que preservasse o consenso nacional. Tal controle ocorreu historicamente sob a coerção física e a simbólica. Os heróis nacionais foram escolhidos para dar suporte ao tipo de doutrinação elegida pelo tipo de escola hegemônica. Naquele tempo, não era mais possível o Estado retroceder a respeito do ensino público, tanto por conta da pressão popular, que já havia assimilado um projeto de educação pública, quanto pelo direcionamento do Banco Central que ditava novas regras a partir dos Estados Unidos. A ameaça foi contida, dentre outras estratégias, pelo novo controle do conteúdo, especialmente nas humanidades que foram reduzidas aos Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica.

O *paradigma da ausência* do protagonismo do negro¹⁶² foi um padrão no currículo escolar, e ao longo da História do Brasil foi preciso muita resistência para sobreviver ao extermínio físico e moral. Os heróis da resistência são pouco ou não conhecidos, pois foram mortos, exilados e, por fim, banidos da memória, não chegando aos conteúdos escolares. Foram satanizados de marginais, violentos, inimigos da pátria, comunistas, dentre outras pechas que legitimaram o controle via escola, pela ausência.

Pela perspectiva da *colonialidade do poder à brasileira*, é possível lançar mão da metáfora de um edifício para compreender o papel e os sentidos da escola privada. O edifício é a sociedade, seus andares seriam as classes e suas frações. Na cobertura, de difícil acesso, estaria a elite detentora dos modos de produção. Nos andares seguintes, diversas elites como a judiciária, a política, a militar. Os espaços blindados ao longo da história do Brasil. Abaixo, há os andares da classe média e suas frações, consistindo em uma parcela maior da população em relação à cobertura. Após, existem os andares da classe trabalhadora e suas frações, agregando a maioria populacional, considerada a periferia do edifício. Por fim, no subsolo, vivendo à margem, estariam aqueles em extrema pobreza. Sem desconsiderar o recorte racial subjacente aos andares, os espaços da elite têm a maioria branca em detrimento dos espaços mais populares que tem a maioria negra. O acesso à mobilidade social entre os andares seriam escadas e elevadores de alguns tipos, como a herança, que permitiria um descendente da cobertura ter os mesmos benefícios dos progenitores por essa via. Outro acesso seria a educação formal pela

¹⁶² Conforme Nascimento, Álvaro (2016) e discutido ao longo da tese.

educação privada - um elevador -, ou pela educação pública - uma escada. Dependendo do andar em que a pessoa esteja, ela tem mais ou menos chances de subir.

Na contemporaneidade, a legitimação da hierarquia dos andares se dá por via do mérito que caracteriza a nova base moral que justifica as posições sociais. Em outras palavras, corresponde à hierarquização simbólica.

O acesso para os melhores postos de trabalho, topo do edifício, seria facilitado para quem tem acesso ao elevador. Essa vantagem soma-se ao andar no qual o indivíduo está, se mais acima, são menos andares a percorrer por elevador, que não está disponível para toda a população, pois, para a sua utilização, é necessário ter recursos financeiros. Há diferentes elevadores, os mais rápidos com mais recursos estão apenas nos últimos andares do topo e têm preços elevadíssimos. Em seguida, os de velocidade média, mais abaixo, são utilizados por aqueles com menos condição financeira, mas que têm condições de acessá-lo. Por fim, ainda há elevadores mais antigos e mais baratos da periferia nos andares das classes populares e suas frações, aos quais alguns têm acesso, que encaminham para os andares médios, talvez altos - se conseguir encontrar os caminhos adequados para alcançá-los.

Para aqueles sem condições financeiras é possível subir pela escada, subindo andar por andar e enfrentado as portas pesadas da mobilidade. Pela via da exceção, existe aqueles que conseguem escapar encontrando o caminho de alguns elevadores. A exceção tem dado a falsa ideia de que é possível subir desde que se esforce muito para isso. De forma muito desigual, essa via daria a chance para algumas superações das agruras do caminho. No entanto, o esforço requerido é forçosamente superior ao daqueles que utilizam os melhores elevadores. Essa divisão tem o componente racial subjacente a ela.

Vê-se que a primeira separação, pelo capital econômico, divide entre elevador e escada, como também o tipo de elevador. Para conhecer o caminho para cada elevador, é preciso ter os capitais sociais e simbólicos para ingressar naquele que dará o acesso mais rápido ao capital cultural necessário para os andares mais prestigiados. Por outro lado, a escada está aberta para quem, pelo esforço pessoal, lograr subir. Nesse mecanismo, a escola privada e a pública dão acessos diferentes. Mesmo a escola privada tem suas hierarquizações como, por exemplo, sua “qualidade” em preparar para a entrada nas grandes universidades ou cursos mais prestigiados.

Assim, o jogo não é estático, pois há movimentos para se chegar ao topo. Por outro lado, quem já está lá conhece as estratégias de distinção e manutenção quando percebe a movimentação dos outros andares. Desse modo, não é possível explicar as desigualdades

sem integrar os capitais materiais e simbólicos, pois estes são as faces da mesma moeda. A perversidade é que se criou a crença de que qualquer um pode chegar ao topo pela meritocracia e a educação formal seria o caminho “natural” para todo aquele que assim o almeja. De base simbólica, o mérito culpabiliza o indivíduo pelo fracasso e o premia pelo sucesso, escamoteando a estrutura interna da sociedade, de base material, que não oferece as mesmas condições de partida e chegada entre todos os envolvidos.

Ao pensar na metáfora do edifício, estes estudos mostram as tentativas de mobilidade aos diferentes andares nas políticas públicas que, de certa forma, demonstram que as estratégias de perpetuação dos privilégios permitem pouca mobilidade. É um desafio persistente, pois a divisão social do trabalho por raça tem várias facetas. A primeira diz respeito ao fato da maioria utilizar a escada para sua formação educacional e, quando se tem a formação adequada, a blindagem perpetua-se pelo racismo institucional. Tal racismo refere-se ao fato de empresas preterirem funcionários negros com a formação educacional adequada para o cargo¹⁶³.

Evidentemente há movimentos dentro do edifício, entretanto quem está no topo continua levando vantagem considerável ao longo do tempo. No contexto da metáfora, uma estratégia de manutenção de privilégios. Em contrapartida, a escola pública pouco dá condições materiais para ultrapassar as barreiras para os andares superiores do edifício. Isto porque o topo é destinado para poucos e a escola privada, nos grupos populares, constituiu uma esperança de acesso. Como palavras finais do capítulo, atribuiu-se a Darcy Ribeiro um discurso realizado em 1977 cujo título é “Sobre o óbvio”. Naquela ocasião, ele disse: “[...], a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa.”. A frase continua atual. Contudo, a periferia ainda é um lugar de resistência e potência, onde cada degrau da escada é palco de luta.

¹⁶³ No nível superior, Ribeiro e Schlegel (2015) concluem que os mais privilegiados estudam mais, têm mais acesso às melhores universidades e, por isso, conseguem os melhores postos de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma Modalidade Peculiar de Privatização da Educação Pública: A Aquisição de “Sistemas de Ensino” Por Municípios Paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.
- AGUILAR FILHO, Sidney. **Educação, autoritarismo e eugenia**: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- AGUILERA, Natalia Slachevsky. Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. **Educación & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1473-1486, dez., 2015.
- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALMEIDA, Ana Maria. **As escolas dos dirigentes paulistas**: Ensino Médio, vestibular, desigualdade social. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
- _____. Um colégio para a elite paulista. In: _____.; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.). **A escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003. p 135-147.
- _____.; ERNICA, Mauricio. Inclusão e Segmentação Social no Ensino Superior Público no Estado De São Paulo (1990-2012). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 63-83, jan./mar., 2015.
- _____.; NOGUEIRA, Maria Alice. (Org.). **A escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.
- ALMEIDA, Renato Souza de. Juventude, direito à cidade e cidadania cultural na periferia de São Paulo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 56, p. 151-172, dez. 2013.
- ALMONACID, Claudio; ARROYO, Miguel. Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisórias. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Compiladores). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, setiembre de 2000.
- ALVES, Gilberto Luiz. O seminário de Olinda. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p 61-78.
- ANDRADE, Margarida Maria. Brás, Mooca e Belenzinho – “bairros italianos” na São Paulo Além-Tamanduateí. **Revista do Departamento de Geografia**, USP, São Paulo, n. 8, p. 97-102, 1994.

- ANDRADE, Cleide Lugarini. **As lutas sociais por moradia de São Paulo: a experiência de São Miguel Paulista e Ermelino Matarazzo**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.
- ARELARO, Lisete Gomes. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (Orgs). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p.51-66.
- ARRETCHE, Marta (Org). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.
- AZEVEDO, Aroldo Edgard. **Subúrbios orientais de São Paulo**. Tese (concurso à cadeira de Geografia do Brasil) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1945.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- BETO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base?** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BOLAFFI, Gabriel. Habitação e urbanismo: o problema e o falso problema. In: MARICATO, Ermínia (Org). **A produção capitalista da casa e (da cidade) no Brasil industrial**. 2 ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982. p.37-70.
- BORGES, Liana da Silva. Alfabetização. In. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 33-35.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- _____. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2004b.
- _____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.
- _____. **Escritos de educação**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. **O poder simbólico** / tradução Fernando Tomaz (português de Portugal) 14ª. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- _____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- _____.; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo**. 4ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A economia e a política do Plano Real. **Revista de Economia Política**. v. 14, n. 4 (56), p.129-149, out./dez. 1994.

_____.; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: _____. (Orgs.). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 15-48.

CABANES, Robert et al. (Org.). **Saídas de Emergência**: ganhar/perder a vida na periferia de São Paulo. São Paulo: Boitempo, 2011.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **A política dos outros**: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Cidades de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. 2ª. Ed. Trad. Frank de Oliveira e Henrique Monteiro – São Paulo: Editora 34/Edusp, 2003.

CAMARGO, Candido Procópio Ferreira de; CARDOSO, Fernando Henrique; MAZZUCHELLI, Frederico; MOISÉS, José Álvaro; KOWARICK, Lúcio; ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares; SINGER, Paul Israel ; BRANT, Vinícius Caldeira. **São Paulo 1975**: crescimento e pobreza. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1976.

CAMELO, Rafael. **A educação privada em São Paulo**: expansão e perspectivas. 1ª Análise SEADE. n. 19. São Paulo: Fundação Seade. Outubro de 2014. Disponível em <https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/primeira_analise_n19.pdf> Acesso em: 09 out. 2018.

CAMPOS, Leonardo Spiccati ; RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. A educação de jovens e adultos na indústria: formando a mão-de-obra brasileira para o século XXI. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, São Paulo, n.2, 2º sem 2011.

CANO, WILSON. Crise e industrialização no Brasil entre 1929 e 1954: a reconstrução do Estado Nacional e a política nacional de desenvolvimento. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 444-460, set. 2015.

CAPUTO, Ana Cláudia; MELO, Hildete Pereira de. A industrialização Brasileira nos anos de 1950: uma análise da instrução 113 da SUMOC. **Estudos Econômicos**. v. 39 n. 3, p. 513-538, jul./set. 2009.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

CARONE, Edgar. **A Evolução Industrial de São Paulo (1889-1930)**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

CASTRO, Jorge Abrahão; VAZ, Fábio Monteiro. Gastos das Famílias com Educação. In: SILVEIRA, Fernando Gaiger et al. (Orgs.) **Gasto e consumo das famílias brasileiras contemporâneas**. v. 2. Brasília: Ipea, 2007. p.77-104.

CATÃO, Francisco. **O que é Teologia da Libertação**. São Paulo: Nova Cultural : Brasiliense, 1986.

CEM (Centro de Estudos da Metrópole). **Base de divisão territorial da Região Metropolitana de São Paulo (2010)**. São Paulo: CEM, 2012.

CEM (Centro de Estudos da Metrópole). **Base cartográfica Digital Georreferenciada das Escolas da Região Metropolitana de São Paulo**. São Paulo: CEM, 2013.

CEM (Centro de Estudos da Metrópole). **Base de Escolas Georreferenciadas na Região Metropolitana de São Paulo (2013)**. São Paulo: CEM, 2016.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação 01/99. São Paulo, 03 de março de 1999.

CRAVEIRO, Silvia da Silva. **Desigualdades na rede de creches conveniadas da prefeitura de São Paulo**: um olhar a partir da teoria de implementação de políticas públicas. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, 43(6), p.1241-1299, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. **A educação brasileira na primeira onda laica**: do Império à República. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

_____. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF : FLACSO do Brasil, 2001.

_____. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, pp 151-204.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um novo movimento da educação privada. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs). **Público e Privado na Educação**: Novos Elementos para o Debate. São Paulo: Xamã, 2008. p.17-26

D'AGOSTINO, Jaqueline Priscila da Silva Souza; MARINHO, Maria Gabriela S. M. C. A mobilização pela Universidade Federal na Zona Leste de São Paulo: uma análise sob a perspectiva dos movimentos sociais. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v.21, n.40, p.79-97, jan./jun. 2016.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A Formação dos Sujeitos Periféricos: Cultura e Política na Periferia de São Paulo**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. A socialização na cidade: notas sobre a migração nordestina em São Paulo. In: SETTON, Maria da Graça (Org.). **Sociologia da Socialização: Novos Aportes Teóricos**. São Paulo: Editora da Faculdade de Educação, 2018a. p.16-38.

_____. Duas Histórias de Migrantes sobre Educação, trabalho e moradia na periferia paulistana (1960 e 1980). **Travessia**, São Paulo, v. 26, pp.57-66, 2013a.

_____. Parcerias público-privadas em creches no município de São Paulo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5, Recife. **Anais...** Recife: Realize Eventos, 2018b.

_____. **Por dentro da quebrada: a heterogeneidade social de Ermelino Matarazzo e da periferia**. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013b.

_____. ; PEROSA, Graziela Serroni. Expansão escolar na periferia de São Paulo: o caso de Ermelino Matarazzo. **Confluências Culturais**, Joinville/SC, n. 1, v.1, p.20-28, 2012.

_____. ; PEROSA, Graziela Serroni. Participação política na periferia leste de São Paulo: memória de antigos moradores (1940-1980). **Resgate**, Unicamp, Campinas/SP, v. XXI, 25-26, p.27-38, jan./dez. 2013.

DEAN, Warren. **A industrialização de São Paulo (1880-1945)**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1991.

DOMINGUES, Petrônio. Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira. In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronivich Pombo de. **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. p. 329-362.

_____. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

DUARTE, Adriano Luiz. “Em busca de um lugar no mundo”: movimentos sociais e política na cidade de São Paulo nas décadas de 1940 e 50. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 42, p.195-219, jul./dez. 2008.

_____. ; FONTES, Paulo. O populismo visto da periferia: adhemarismo e janismo nos bairros da Mooca e São Miguel Paulista (1947-1953). **Cadernos Arquivo Edgard Leuenroth** (Unicamp), Campinas/SP, v.11, n. 20/21, p.83-125, 2004.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FALCON, Francisco. O império luso-brasileiro e a questão da dependência inglesa – um estudo de caso: a política mercantilista durante a Época Pombalina, e a sombra do Tratado de Methuen. **Nova Economia**: Belo Horizonte, vol.15, n.2, p.11-34, maio/ago. 2005.

FAUSTO, Boris (Dir.). **O Brasil Republicano**. V. 9: sociedade e instituições (1889-1930) por Paulo Sérgio Pinheiro [et al.]. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

FONSECA, Dirce Mendes da. **O pensamento privatista em educação**. Campinas, SP: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronivich Pombo de. **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói, RJ: Eduff, 2016.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: Crítica ao neoliberalismo em educação. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005. p. 169-197.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. A Inconfidência Mineira e Tiradentes vistos pela imprensa: a vitalização dos mitos (1930-1960). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 439-462, 2002.

FONTES, Paulo. **Trabalhadores e cidadãos**: Nitro Química: a fábrica e as lutas operárias nos anos 50. São Paulo: Annablume, 1997.

_____. **Um nordeste em São Paulo**: trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista (1945-66) – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49 ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Novo Mundo nos Trópicos**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1971

_____. **Vida Social no Brasil meados do século XIX**. 4ª. ed. revista. São Paulo: Global, 2008.

FRÚGOLI JÚNIOR, Heitor. **Centralidade em São Paulo**: trajetórias, conflitos e negociações na metrópole. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

GHANEM, Elie; MARCHIONI, Antônio Luiz. A USP Leste e a contribuição de comunidades locais para a inovação das comunidades universitárias. In: GOMES, Celso de Barros (Org.). **USP Leste: a expansão da Universidade do Oeste para o Leste**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

GÓES, Weber Lopes. **Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl**. São Paulo: Marília. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.

GOHN, Maria da Glória. **A força da periferia: a luta por mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

GOMES, Celso de Barros (Org.). **USP Leste: a expansão da Universidade do Oeste para o Leste**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

GOMES, Francisco José Silva. De súdito a cidadão: os católicos no Império e na República. In: XIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. **História e Cidadania**. MARTINS, Ismênia; MOTTA, Rodrigo; IOKOI, Zilda (orgs.). São Paulo: Anpuh - Humanitas, v. 2, 1988. p. 315-326.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p 325-346.

GRATALOUP, Christian. Mondialisation. In : GHORRA-GOBIN, Cinthia (dir.) **Dictionnaire critique de la mondialisation**. Paris : Armand Colin, 2012. p.430-433.

GREIVE-VEIGA, Cynthia. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação** [en linea], vol. 13, n. 39, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503907>> Acesso em: 22 ago. 2018.

_____. “Promiscuidade de cores e classes”: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronivich Pombo de. **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. p.271-302.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil Império**. 2ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005a.

_____. **Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **O novo imperialismo**. 2ª. Ed. São Paulo: Eições Loyola, 2005b.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ. 2005.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional do Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999. p 218-231.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HOLLOWAY, Thomas. Condições do mercado de trabalho e organização do trabalho nas plantações na economia cafeeira de São Paulo, 1885-1915. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 2, n. 6, p. 145-180, dez. 1972.

IANNI, Octavio. Octavio Ianni: o preconceito racial no Brasil. **Estudos Avançados**. v.18, n.50, p. 6-20, 2004.

IFFLY, Catherine. **Transformar a metrópole: Igreja Católica, territórios e mobilizações sociais em São Paulo 1970-2000**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

IVO, Anete Brito Leal. A periferia em debate: questões teóricas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, v.23, n. 58, p.9-15, jan./abr. 2010.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise**. São Paulo: Boitempo, 2016.

JESUS, Marcello Nascimento. **A margem da cultura: o conceito de periferia na aplicação da lei 16.496/2016 em São Paulo – SP**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, São Paulo, 2017.

KOERNER, Andrei. O poder judiciário no sistema político da primeira República. **Revista USP**. São Paulo, n. 21, pp. 58- 69, 1994.

KOWARICK, Lúcio. **A espoliação urbana**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, (14), p. 5-18, 2000.

LACERDA, Antonio Corrêa de. Economia. In: PINSKY, Jaime (org). **O Brasil no Contexto: 1987-2007**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LAMOUNIER, Maria Lúcia. **Ferrovias e mercado de trabalho no Brasil do século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

LARA, Silvia Hunold. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. **Projeto História**. São Paulo, (16), p. 25-38, fev. 1988.

LEAL, Jana Martins. Nova Classe Média brasileira? Divergências ideológicas do debate intelectual. **Ponto de Vista**. Rio de Janeiro, v. 10, p. 1-32, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. 3ª. reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. **Espace et politique: le droit à la ville II**. Paris, Éditions Anthropos, 1972.

_____. **O direito á cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LIMA, Márcia. O quadro das desigualdades. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999. p. 232-240.

_____; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, Marta. (Org). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p. 163-192.

LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Lais Figueiredo; SANTOS, Bianca; BROCHARDT, Viviane. **Entenda o MROSC: Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil: Lei 13.019/2014** Secretaria de Governo da Presidência da República. Brasília: Presidência, 2016.

LUNA, Francisco Vidal; COSTA, Iraci del Nero da. Posse de Escravos em São Paulo no Início do Século XIX. **Estudos Econômicos**, São Paulo, IPE-USP, 13(1): p. 211- 21, 1983.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930**. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MAGALHÃES, Valéria Barbosa. Memória e história da Zona Leste de São Paulo: Nota de pesquisa. In: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. (Org.). **Memória e Diálogo: escutas da Zona Leste, visões sobre a história oral**. São Paulo: Letra e Voz: FAPESP, 2011. p. 41-60.

MARCÍLO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARICATO, Ermínia (Org). **A produção capitalista da casa e (da cidade) no Brasil industrial**. 2ª ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

MARQUES, Eduardo. Espaço e grupos sociais na virada do século XXI. In: _____; TORRES, Haroldo. (Org.). **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

_____. Estrutura social e segregação em São Paulo: transformação na década de 2000. In: **DADOS- Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 57, n.3, p.675-710, 2014.

_____. **Redes Sociais, Segregação e Pobreza em São Paulo**. São Paulo: Editora Unesp; Centro de Estudos da Metrópole, 2010.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 37-50, mar. 2014.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 4^a. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATTEO, Miguel; TAPIA, Jorge. A reestruturação da indústria paulista e o ABC. **Cadernos de Pesquisa**, n.8, p. 9-24, mar. 2003.

MAUTNER, Yvonne. A periferia como fronteira de expansão do capital. In: DEÁK, Csaba; SCHIFFER, Sueli Ramos. (Org.). **O Processo de Urbanização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. p. 245- 259.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano. A nova classe trabalhadora e a expansão da escola privada nas periferias da cidade de São Paulo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPOCS, 38, 2014. **Anais...** Caxambu. Caxambu: Anpocs, 2014. p. 1-30.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MENEZES, Regina Tavares. **Memória em Papel: o Jornalismo Popular e a Memória Coletiva**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MENEZES FILHO, Naercio; KIRSCHBAUM, Charles. Educação e desigualdades no Brasil. In: ARRETCHE, Marta. (Org). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p. 109-132.

MICELI, Sérgio. **A elite eclesiástica brasileira (1890-1930)**. Tese (livre docência em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

MORSE, Richard. **Formação Histórica de São Paulo** (de comunidade a metrópole). São Paulo: Difel, 1970.

MOTTA, Carlos Eduardo de Souza. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 54, p. 82-89, ago. 2001.

MOURA, Clovis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **História do Negro Brasileiro**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

_____. **Os quilombos e a rebelião negra**. 6ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

_____. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Álvaro. Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? O pós-abolição no ensino de história. In: SALGUEIRO, M. A. A. (Org.). **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 11-26.

_____. Trabalhadores negros e o "paradigma da ausência": contribuições à História Social do Trabalho no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 29(59), p. 607-626, 2016.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. A creche na educação infantil: entre o ofício e o direito. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.29, p.555-566, 2010.

_____. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 49, p. 59-80, jan./abr. 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. No fio da navalha – A (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 109- 130.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**. n.16, pp.5-18, 2001.

OLIVEIRA, Ana Beatriz. O rio Tietê: o processo histórico e sua importância para São Paulo. In: I SIMPÓSIO MINEIRO DE GEOGRAFIA, 2014. Alfenas. **Anais...**, Alfenas, 2014. p. 271-285.

OLIVEIRA, Francisco. Prefácio. In: MARICATO, Ermínia (org). **A produção capitalista da casa e (da cidade) no Brasil industrial**. 2ª ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982. p. 13-20.

OLIVEIRA, Reinaldo José. Interfaces entre as desigualdades urbanas e as desigualdades raciais no Brasil: observações sobre o Rio de Janeiro e São Paulo. In: _____. (Org.). **A cidade e o negro no Brasil: cidadania e território**. 2ª ed. São Paulo, Alameda, 2013. p. 43-94.

OLIVEIRA, Romualdo. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

_____. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

_____. Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (Orgs.). **O público e o privado na Educação: interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005. p.155-166.

PAIVA, Odair da Cruz. **Caminhos Cruzados: migração e construção do Brasil moderno (1930-1950)**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

_____; MOURA, Soraya. **Hospedaria de Imigrantes de São Paulo**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

PARRA, Lucia Silva. **Leituras libertárias: cultura anarquista na São Paulo dos anos 1930**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PEREIRA, Paulo Cesar Xavier. Dinâmica imobiliária e metropolização: a nova lógica do crescimento urbano em São Paulo. **Scripta Nova – Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Vol. IX, n. 194 (10), Barcelona, 1 ago. 2005. Disponível em: < <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/927>> Acesso em: 23 out. 2018.

PEROSA, Graziela Serroni. **Escola e Destinos Femininos: São Paulo (1950/1960)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

_____. Grupos familiares, investimentos educacionais e o mercado escolar de São Paulo em 1930. **Pro Posições**, v. 15, n. 2 (44), p. 61-76, maio/ago. 2004.

_____; DANTAS, Adriana Santiago Rosa; MARCON, Helena de Souza; CRUZ, Isamara Lopes Rocha. Transformations des classes populaires et de l'offre scolaire à São Paulo, **Brésil(s)**, Paris, p. 97-121, n.8, 2015.

_____, LEBARON, Frédéric, LEITE, Cristiane Kerches da Silva. O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo. **Pro-Posições**. Campinas/SP, v. 26, n. 2 (77), p. 99-118, mai./ago. 2015.

_____; SANTOS, Gislene Aparecida; MENNA-BARRETO, Luiz. Desafios da democratização do Ensino Superior. A USP no lado leste da cidade. In: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. (Org.). **Memória e Diálogo: escutas da**

Zona Leste, visões sobre a história oral. São Paulo: Letra e Voz: FAPESP, 2011. p. 41-60.

POCHMANN, Márcio. **Nova Classe Média?** O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Infocidade**. Disponível em <<http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em 22 out. 2018.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Dados abertos**. Disponível em <<http://dados.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em 22 out. 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.227-278. (Colección Sur Sur). Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>> Acessado em 16 abril de 2018.

RAMALHOSO, Wellington. **Destino Itaquera:** o metrô rumo aos conjuntos habitacionais da COHAB-SP. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2013.

REPAS, Marcos Henrique. **Escola e Mobilidade Social:** Um estudo sobre os egressos do Sesi Vila Cisner. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

RIBEIRO, Carlos Costa ; SCHLEGEL, Rogério. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta. (Org.) **Trajetórias das desigualdades:** como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p. 133- 162.

_____; CENEVIVE, Ricardo ; BRITO, Murillo Marschner Alves de. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Marta. (Org.) **Trajetórias das desigualdades:** como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p. 79- 108.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. Transformação geofísica e explosão urbana. In: SACHS, Ignacy; WILHEIM, Jorge; PINHEIRO, Paulo Sérgio. (Orgs.). **Brasil:** um século de transformações. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 18ª ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, Cátia Regina: **A Arquidiocese de São Paulo na gestão de d. Paulo Evaristo Arns (1970-1990)**. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROLNIK, Raquel. **A cidade e a lei**: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo. 3ª ed. São Paulo: Studio Nobel: Fapesp, 2003.

_____. Territórios Negros nas Cidades Brasileiras (etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro). In: **Revista de Estudos Afro-Asiáticos**, Universidade Cândido Mendes, n. 17. p. 29-41, set. 1989.

_____; FRÚGOLI JR., Heitor. Reestruturação urbana da metrópole paulistana: a Zona Leste como território de rupturas e permanências. **Cadernos Metrópole**, n. 6, p. 43-66, 2º sem. 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 30ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, Jun. 2003.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANSONE, Livio. Jovens e Oportunidades: as mudanças na década de 1990 – variações por cor e classe. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Origens e Destinos**: Desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 245-280.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de (Orgs.). **Memória e Diálogo**: escutas da Zona Leste, visões sobre a história oral. São Paulo: Letra e Voz: FAPESP, 2011.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. **Nem tudo era italiano**: São Paulo e pobreza: 1890-1915. São Paulo: Annablume/Fapesp, 1998.

SANTOS, Natália Neris da Silva. Vozes negras no Congresso Nacional: o Movimento Negro e a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988. In: Encontro Anual da Anpocs, 39, Caxambu, MG. **Anais...** outubro de 2015.

SENA, Paulo. A Legislação do Fundeb. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 319-340, maio/ago. 2008.

SENKEVICS, Adriano Souza. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e182839, 2018. . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100317&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 out. 2018.

SERRÃO, Celia Regina Batista. **O processo de integração da creche ao sistema municipal de educação de São Paulo (2001-2004):** a desconstrução de um atendimento integral e integrado às crianças de 0 a 6 anos. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, Jun. 2002.

_____. A particularidade do processo de socialização contemporâneo, **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005.

_____. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 (41), p. 296-307, 2009.

_____. Processos de Socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. **Estudos de Sociologia**, Araraquara - SP, v.15, n.28, p.19-35, 2010.

_____; MARTUCCELLI, Danilo. Apresentação: A escola entre o reconhecimento, o mérito e a excelência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n.especial, p.1385-1391, dez. 2015.

SILVA, Daniel Nascimento. **Pragmática da violência:** o nordeste na mídia brasileira. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2012.

SILVA, Daniela Fernanda Gomes da. **O som da diáspora:** a influência da *black music* norte-americana na cena *black* paulistana. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Marcio Antônio Both da. Lei de Terras de 1850: lições sobre os efeitos e os resultados de não se condenar “uma quinta parte da atual população agrícola”. **Revista Brasileira História**, São Paulo, v. 35, n. 70, p. 87-107, dez. 2015.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999. p. 105- 146

_____. Morenidade: modo de usar. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999. p. 107-125.

SINGER, André. Raízes Sociais e Ideológicas do Lulismo. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 85, p.83-102, nov. 2009.

SINGER, Paul. Evolução da economia e vinculação internacional. In: SACHS, Ignacy; WILHEIM, Jorge; PINHEIRO, Paulo Sérgio. (Orgs.). **Brasil:** um século de transformações. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. O uso do solo na economia capitalista (1978). In: MARICATO, Ermínia (org). **A produção capitalista da casa e (da cidade) no Brasil industrial**. 2 ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982. p 21-36.

SIQUEIRA, Ana Rita. **Um Segmento Menos Elitizado da Rede Privada De Ensino: Três Escolas No Município de Contagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio a Castello** (1930-64). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec, 2010

_____. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava-jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff. O estatal e o público não-estatal: onde está a educação infantil comunitária em Porto Alegre? In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (Orgs). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 67- 78.

TOLEDO, Edilene. Guarulhos, cidade industrial: aspectos da história e do patrimônio da industrialização num município da Grande São Paulo. **Revista Mundos do Trabalho**. v. 3, n.5, p. 166-185; jan./jun. 2011a.

_____. O processo de industrialização e o patrimônio industrial na Zona Leste. In: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. (Org.). **Memória e Diálogo: escutas da Zona Leste, visões sobre a história oral**. São Paulo: Letra e Voz: FAPESP, 2011b. p. 33- 40.

TOMIZAKI, Kimi Aparecida. **Ser Metalúrgico no ABC: transmissão e herança da cultura operária entre duas gerações de trabalhadores**. Campinas, SP: Unicamp / CMU-Publicações, Editora Arte Escrita, 2007.

TORRES, Haroldo. A fronteira paulistana. In: MARQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo (Org.) **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

VAL, Ana Paula do. **Território, cidadania cultural e o direito à cidade : a experiência do Programa VAI**. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015..

VALENTE, Gabriela Abuhab. **A presença oculta da religiosidade na prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 107-127, abr. 2018.

VAN ZANTEN Agnès . A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. Tradução: Maria Amália de Almeida Cunha. Revisão técnica: Ceres Leite Prado. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26, n.03, p.409-434, dez. 2010.

VIEIRA, Evaldo. **A República Brasileira: 1951-2010: de Getúlio a Lula**. São Paulo: Cortez, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. O Público e Privado na Educação: Cenários Pós LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org). **LDB Dez Anos Depois: Reinterpretação sob Diversos Olhares**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 77-98.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Studio Nobel: Fapesp: Lincoln Institute, 2001.

WEFFORT, Francisco Corrêa. **O populismo na política brasileira**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ZAIA, Brandão; LELLIS, Isabel. Elites Acadêmicas e Escolarização dos Filhos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 509-526, ago. 2003.

ANEXO A: Fotos da exposição “Dom Paulo Evaristo Arns: 95 anos”.

**Curadoria: Maria Angela Borsoi, Paulo Pedrini, Evanize Sydow e Marilda Ferri.
Local: Centro Cultural dos Correios São Paulo. Data: julho a setembro de 2018.**

Figura 2: Foto da exposição Dom Evaristo: o anticristo

Figura 3: Foto da exposição Dom Evaristo: Santo Dias

ANEXO B: Ranking do Colégio Argumento 2018

Classificação das Escolas	Média dos Testes
1. Argumento	617,76
2. Floresta	607,25
3. São Vicente de Paulo	596,84
4. Integração	587,52
5. Casagrande	585,01
6. São José de Vila Matilde	584,44
7. Objetivo Itaim (Monforte)	581,49
8. Objetivo Penha	578,05
9. Dourado	571,13
10. Escola João XXIII	569,19
11. Polícia Militar de Itaquera	566,78
12. Colégio Pop	562,90
13. AFAM	560,56
14. Olivetano	559,82
15. Fereguetti	559,36
16. Polícia Militar da Penha	556,77
17. Monte Virgem	556,19
18. Cruzeiro do Sul	556,13
19. Colégio São Francisco	555,97
20. Amorim	552,46
21. Isaac Newton	549,76
22. Interação Modelo	549,76
23. Sena de Miranda	544,28
24. Nova Estrela Guia	544,17
25. Batista da Penha	543,43
26. Novo Horizonte	540,17
27. Colégio Futuro	539,57
28. Adventista São Miguel	537,11
29. Camilo Castelo Branco	533,25
30. Paschoal Dantas	532,92
31. Cavlac	531,95
32. Drummond Ponte Rasa	528,66
33. Colégio Miguel	522,95
34. Tobias de Aguiar	514,23

APÊNDICE A - Os dados da pesquisa

Este apêndice apresenta o percurso da coleta de dados. Na primeira parte foi realizado o levantamento dos dados quantitativos a partir de diversas fontes conforme abaixo explicitado, terminando com os *sites* dos colégios que constituíram uma breve aproximação qualitativa. Esperava-se, inicialmente, fazer entrevistas com proprietários de escolas, o que foi inviável por causa do tempo. Sugere-se que essa análise qualitativa seja feita no futuro para dar continuidade às conclusões propostas.

Para se conseguir a data de fundação das escolas, foram feitos vários contatos com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE)¹⁶⁴. O primeiro foi realizado pelo *site*. Entre agosto de 2015 e maio de 2016, foram utilizadas diversas formas de contato com SEE para levantar os dados:

- A Secretaria da Educação por *e-mail*;
- As diretorias de Ensino por telefone;
- O Conselho Estadual de Educação (CEB) por telefone;
- Coordenadoria da Gestão da Educação Básica (CEGEB) por telefone;
- Seção de Cadastro da Secretaria da Educação por telefone.

Diversas mensagens foram trocadas para conseguir o principal dado que permitiria fazer a análise no tempo e no espaço: as datas de fundação das escolas privadas. Foram enviadas várias planilhas somente com dois campos com datas: “DATA_ATO_CRIAÇÃO” e “DATA_INCL”. Segundo o dicionário da SEE, o primeiro era referente à data de criação da escola e o ano de inclusão no sistema, que não correspondiam necessariamente à mesma data. O problema é que esses dados eram majoritariamente das escolas estaduais. Havia poucos dados das escolas municipais e privadas.

Ao questionar o setor sobre o problema anterior, explicaram que o cadastro de escolas foi criado por volta de 1975. Os dados das escolas municipais foram coletados pelas antigas Delegacias de Ensino (hoje Diretorias de Ensino), através de fichas para que

¹⁶⁴ Conforme essa plataforma, a SEE é dividida em 91 Diretorias de Ensino em todo o Estado. Na capital, tem-se 13 diretorias, denominadas: Centro, Centro-Oeste, Centro-Sul, Leste 1, 2, 3, 4 e 5, Norte 1 e 2, Sul 1, 2 e 3. Essa divisão não coincide necessariamente com as regiões pelas quais a cidade é separada pela prefeitura (Centro, Zona Leste, Zona Oeste, Zona Norte, Zona Sul). Por exemplo, na Diretoria Leste 5 temos o distrito de Vila Maria que fica na Zona Norte. Na Diretoria Centro temos o distrito do Brás que corresponde à Zona Leste. Por isso, essa divisão da SEE não foi utilizada, pois a delimitação da análise ocorreu por distritos oficiais da Zona Leste conforme dividido pela Prefeitura de São Paulo.

fossem cadastrados no sistema da SEE. Naquela época, muitas informações não foram disponibilizadas.

Outro passo foi procurar o Conselho Estadual de Educação (CEE). Ao ligar para o CEE, eles não tinham esse dado e indicaram procurar a Coordenadoria da Gestão da Educação Básica (CEGEB), que também não o tinha. Chegou-se ao telefone do cadastro da SEE. Foi possível conversar com a gestora responsável, que informou que as escolas privadas não tinham o ano de criação, pois esse dado não era pedido a elas quando se cadastravam. Um dado que poderia ser útil era a data de instalação da escola. A SEE forneceu essa nova planilha com este o que permitiu fazer o geoprocessamento.

Uma segunda fonte de dados foi fornecida pelo Centro de Estudos da Metrópole (CEM). Trata-se de uma instituição de pesquisa com sede na Universidade de São Paulo e no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), composta por um grupo multidisciplinar de pesquisadores das ciências sociais¹⁶⁵. A pesquisadora realizou o curso de geoprocessamento oferecido pela instituição. Foram utilizadas a “Base de divisão territorial da Região Metropolitana de São Paulo de 2010” (CEM, 2012) e a “Base de Escolas Georreferenciadas na Região Metropolitana de São Paulo de 2013” (CEM, 2016) para fazer os mapas das escolas segundo os distritos. As escolas dessa base referem-se ao Censo de 2013. Um problema técnico era que a base de dados da SEE que foi incorporada era do ano de 2015, dando uma diferença de 108 escolas privadas sem informações da Zona Leste. Essas diferenças ocorrem ou porque algumas escolas não mais existem ou por erros que existiram no processo de georreferenciação. Mas a partir de um banco de mais de 11.330 escolas, chegou-se à conclusão de que não seria tão problemático para o objetivo proposto do georreferenciamento. Todos os bancos de dados acima citados foram processados pelo “Programa *TerraView* Política Social” desenvolvido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e disponibilizado gratuitamente pelo CEM.

Um ponto importante levantado após a descoberta desse erro dizia respeito às escolas privadas. Diferentemente das escolas públicas que se mantinham ativas desde a sua criação, muitas escolas privadas não estavam nem mais no banco da SEE, muito menos do CEM, já que, depois de seu fechamento, elas saíam dos dados do INEP, a fonte primária dos dois bancos de dados. Isto implica em dizer que muitas escolas que existiram durante o século XX e que foram fechadas não puderam ser utilizadas no

¹⁶⁵ Conferir o *site* oficial: <<http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/1>>. Acesso em: 19 de mar. 2016.

geoprocessamento. Assim, presume-se que o número dessas instituições foi maior do que se tem neste trabalho, visto que estão presentes aquelas escolas mais conceituadas que se mantiveram ao longo do tempo.

Os bancos de dados da Prefeitura de São Paulo - o *Infocidade*¹⁶⁶ e o *Dados Abertos*¹⁶⁷ - também foram utilizados. Eles disponibilizam diversas informações da cidade por subprefeituras e distritos.

Por fim, visitou-se o *site* de algumas escolas na área do “histórico” como fonte qualitativa de informação do estabelecimento. Tratou-se de um recurso interessante para resgatar um pouco da “história” relatada pela própria fonte consciente de que é um relato institucional filtrado para dar legitimidade e reconhecimento do colégio diante do público que o acessa pela internet.

¹⁶⁶ Disponível em: <<http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: 30 de ago. 2018.

¹⁶⁷ Disponível em: <<http://dados.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: 30 de ago. 2018.