UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Geografia
Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana

Gilberto Cunha Franca

URBANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO:
Da escola de bairro à escola de passagem

São Paulo
2010

GILBERTO CUNHA FRANCA

URBANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO:

Da escola de bairro à escola de passagem

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Geografia Humana.

Orientadora:

Profa. Dra. Odette Carvalho de Lima Seabra

São Paulo

2010

DEDICATÓRIA

A Luciana

AGRADECIMENTOS

Agora termina um ciclo deste encontro com a geografia. Para um militante que preza a compreensão geral do mundo foi sempre um desafio a escolha de uma janela para desvendar a realidade. Por isso agradeço aos meus professores, aos meus amigos e aos funcionários do Departamento Geografia, que permitiram as minhas incursões pela política e pelo conhecimento acadêmico.

Eu quero agradecer, primeiramente, à Profa. Odette Seabra pela oportunidade de realizar esta pesquisa sob sua orientação. Devo a ela os aspectos fundamentais desta pesquisa.

Agradeço à Profa. Margarida Andrade, que acompanhou meus percursos pela geografia. Lembro aqui também o Prof. Ariovaldo Oliveira, orientador e companheiro das boas discussões teóricas e políticas. Aproveito para agradecer à Profa. Sandra Lencioni, de quem recebi os primeiros ensinamentos na pesquisa acadêmica.

Ao Prof. Ailton Luchiari, pela atenção às minhas constantes solicitações cartográficas. Aproveito para agradecer ao Julio e, principalmente, ao Balbino pela produção dos mapas.

Agradeço aos professores e pesquisadores do Geopo, Laboratório de Geografia Política onde redigi esta tese. Em especial a Clenes, pelo seu acolhimento.

Em especial ao meu amigo Prof. Roberto Menezes, camarada de todas as horas, de todas as lutas.

Pude contar com apoio de tantas pessoas, da Profa. Lourdes Carril, da Priscila, do Rinaldo, da Clarice, em especial, pela revisão de texto da Patrícia.

Não posso deixar de agradecer aos professores do Alves Cruz, particularmente ao Messias, sempre disponível, e a Professora Lourdes, a memória da escola.

Agradeço também à Dra. Julia Jeng e ao Darci, que me ajudaram de uma maneira muito especial.

À minha família, que espero nunca se acostumar com minhas ausências. Por que nunca deixo de pensar nela.

À minha recente família, Valter Stoiani e Raquel Stoiani, pelo carinho.

Ao meu filho Rodrigo, pela inexplicável força que me deu.

A Luciana, a quem dedico este trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a relação da escola pública com a geografia dos lugares. Analisa os nexos entre a urbanização e as políticas educacionais em São Paulo. A questão consiste em compreender a situação das escolas centrais, que pertenceram aos antigos bairros, diante das adequações funcionais e do desinteresse das camadas médias e altas. As localidades centrais foram tradicionalmente compreendidas como espaços da cidade-bairro, da cidade subúrbio. Na dinâmica da urbanização difusa, e de ampliação das fronteiras periféricas, estas localidades centrais vivenciaram o esvaziamento generalizado e o fechamento de dezenas de suas escolas. Paradoxalmente, isto tem ocorrido onde as escolas públicas apresentam melhor desempenho. O fechamento destas escolas restringe as possibilidades dos moradores locais e inviabiliza o uso dos alunos que vêm das periferias urbanas. Neste contexto o terreno destas antigas escolas ficou na mira do mercado imobiliário e das estratégias administrativas do Estado. O estudo de caso da EE Prof. Antonio Alves Cruz permitiu apreender a metamorfose da escola de bairro, e seu dilema para sobreviver no centro da cidade. Encontrou solução na ampliação do seu raio de ação, atingindo pontos distintos da metrópole; no seu momento mais dramático incorporou uma Organização Não Governamental para realizar atividades que seriam difíceis com a estrutura da rede oficial; adequou-se a diversas modalidades de ensino; aceitou diversas formas de uso. Em alguns momentos seus personagens se encontram, porém, o que ressalta é o quadro preocupante de desintegração da comunidade escolar, que a deixa vulnerável perante os ajustes dos órgãos superiores de ensino.

Palavras chaves: Urbanização, Cidade, Bairro, Escola Pública, Política Educacional.

ABSTRACT

This research addresses the relationship of public schools with the geography of places and analyzes the links between urbanization and educational policies in São Paulo. We aim to understand the situation of so-called central schools, which are schools that are embedded in the social milieu of the old city, given their current functional inadequateness and the lack of interest of middle and high classes. The central locations, which have traditionally been understood as places where life itself took place, experienced widespread evacuation and closings of dozens of schools in the context of diffuse urbanization and explosive expansion of urban boundaries. Paradoxically these closures often occurred where public schools had better performances. These closures restrict the possibilities of local residents and make it impractical for those living in distant suburbs to attend the school. In this context, the land of these old schools has become interesting for the real estate sector and the management strategies of the State. The case study of the public school Antonio Alves Cruz allowed us to understand the transformation of this school, which was once influenced by community interests, and its dilemma to survive in the city centre. The school has enlarged its range of action and has incorporated a Non-Government Organization in its most critical moment to accomplish activities which would be difficult to implement exclusively with the official structure. It has adapted to several modalities of teaching and it has been used in several ways. At some moments, all its characters meet. However, our concern regards the disintegration of the school community, and its vulnerability in the presence of policies of the bodies of higher education.

Keywords: Urbanization, City, District, Public School, Education Policy

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM:	Associação de Moradores
APEOESP:	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM:	Associação de Pais e Mestres
CAC:	Cooperativa Agrícola de Cotia
CEBRAP:	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEFAM:	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP:	Código de Endereçamento Postal
CIE:	Centro de Informação Escolar
COGESP:	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
CONDEPHAAT	Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo
CONPRESP:	Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo
CUT:	Central Única dos Trabalhadores
DECO:	Diretoria de Ensino Centro Oeste
EE:	Escola Estadual
EJA:	Educação de Jovens e Adultos
EMEF:	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM:	Exame Nacional de Ensino Médio
ETI:	Escola em Tempo Integral
FDE:	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GE:	Grupo Escolar
HTP:	Hora de Trabalho Pedagógico
IDESP:	Índice de Desempenho da Educação do Estado de São Paulo
INEP:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases
MPE:	Ministério Público Estadual
NGE:	Núcleo de Gestão Educacional
OCE:	Órgão de Cooperação Escolar
OFA:	Ocupante de Função Atividade
ONG:	Organização Não Governamental
PL:	Projeto de Lei
PT:	Partido dos Trabalhadores
PROUNI:	Programa Universidade Para Todos
PSDB:	Partido da Social Democracia Brasileira
PUC:	Pontifícia Universidade Católica
RPG:	<i>Role Playing Game</i>
SARESP:	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SD:	Secretaria de Desenvolvimento
SEE:	Secretaria de Estado da Educação
SEMPA:	Secretaria Municipal do Planejamento
UDEM:	Sindicato dos Especialistas em Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
UNESP:	Universidade Estadual Paulista
USP:	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As notas extremas no IDESP e as correspondências espaciais	90
Quadro 2 - Escolas Estaduais Extintas – 1995-2005 Município de São Paulo – Diretoria de Ensino Centro Oeste	108
Quadro 3 - Município de São Paulo – Diretoria de Ensino Centro Oeste Escolas Estaduais Extintas – 1995-2009	111
Quadro 4 - Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz Profissão dos pais e mães dos alunos	151
Quadro 5 - Perfil trabalhista dos Professores da EE Alves Cruz - 1990.....	188
Quadro 6 - EE. Prof. Antônio Alves Cruz – 1990 Perfil social dos alunos. Segundo ocupação profissional.	192
Quadro 7 - EE Prof. Antônio Alves Cruz Quadro dos professores – 2009	216
Quadro 8 - EE. Prof. Antônio Alves Cruz – 2008 Perfil social dos alunos. Segundo ocupação profissional	233

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos chefes de domicílio da região metropolitana de São Paulo segundo faixas de rendimento do chefe e tipo de área de ponderação, 1991 e 2000 (em %)	52
Tabela 2 - São Paulo – Município Evolução das matrículas (1991 – 1995 – 2000 – 2007)	71
Tabela 3 - São Paulo: Probabilidade de jovens de 18 a 19 anos de concluir o ensino médio Estimadas segundo a classe de renda e local de moradia	84
Tabela 4 - Município de São Paulo. Número de alunos da região oeste por distrito, 1995 e 2007	106
Tabela 5 - Taxas de Crescimento e Crescimento Absoluto Município de São Paulo, Distritos Municipais (1950, 1960, 1970, 1980, 1991)	172
Tabela 6 - Evolução da População Total Distritos municipais de São Paulo (1991 a 2007)	199
Tabela 7 - Alunos dos estabelecimentos de ensino públicos e privados Distritos Municipais de São Paulo (1995 e 2007)	200

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Valor do solo urbano – 2005. Município de São Paulo.....	45
Mapa 2 - Variação da população entre 1991 a 2000. Município de São Paulo, por Distritos	49
Mapa 3 - Variação do número de chefes de família, segundo faixas salariais, entre 1991 e 2000. Município de São Paulo, por distrito	55
Mapa 4 - Variação do número de alunos entre 1995 e 2007. Município de São Paulo, por distrito	74
Mapa 5 - Distribuição dos alunos das escolas públicas em 2007. Município de São Paulo, por distrito	78
Mapa 6 – Escolas públicas estaduais extintas. Município de São Paulo, por distrito (1995 a 2007)	83
Mapa 7 - IDESP - Índice de Desempenho da Educação do Estado de São Paulo. Município de São Paulo, segundo Diretorias de Ensino (2008)	87
Mapa 8 – Relação entre desempenho dos alunos e faltas dos professores	93
Mapa 9 - Professores temporários da rede pública estadual – 2009. Município de São Paulo, por diretorias de ensino	96
Mapa 10 - Abandono dos alunos do Ensino Médio nas escolas públicas. Município de São Paulo, Diretoria de Ensino Centro Oeste por Subprefeitura, 2005	102
Mapa 11 - IDESP - Índice de Desempenho da Educação do Estado de São Paulo Município de São Paulo, Diretoria de Ensino Centro Oeste, por distrito (2008)	103
Mapa 12 - Local de moradia dos alunos. EE. Prof. Antônio Alves Cruz Município de São Paulo, por Distrito (1960)	150
Mapa 13 - Local de moradia dos alunos. EE. Prof. Antônio Alves Cruz Município de São Paulo, por Distrito (1990)	191
Mapa 14 - Local de moradia dos Alunos. EE. Prof. Antônio Alves Cruz Município de São Paulo, por distrito (2008).....	231

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Poucos aprendem na melhor região.....	105
Ilustração 2 - Manifestações em série contra o fechamento de escolas dezembro de 2004.....	114
Ilustração 3 - Martim Francisco. Prédio no canto inferior direito.....	117
Ilustração 4 - Manifestação contra o Fechamento da EE Martim Francisco	122
Ilustração 5 - Seguranças da Pan American Estádios Ltda. no interior da EE Martim Francisco	127
Ilustração 6 - Tabela com os preços dos terrenos.....	129
Ilustração 7 - Lado a lado: EE Martim Francisco e Terreno da NCI Empreendimentos	130
Ilustração 8 - Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz Rua Capote Valente – Vila Cerqueira Cesar	144
Ilustração 9 - Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz.....	144
Ilustração 10 - Ginásio Estadual Professor Antônio Alves Cruz Canto em Homenagem ao Dia dos Professores - 1963	147
Ilustração 11 - Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz.....	154
Ilustração 12 - Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz Campeonato interescolas	155
Ilustração 13 - Festival de Música do Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz ..	158
Ilustração 14 - Festival de Teatro e Música Popular - Colégio Prof. Antônio Alves Cruz	158
Ilustração 15 - Colégio Prof. Antônio Alves Cruz Demolição para construção da Avenida Paulo VI	162
Ilustração 16 - Sumaré e loteamento Jardim das Bandeiras	167
Ilustração 17 - Cópia da planta do Loteamento do Jardim das Bandeiras	168
Ilustração 18 - Obra da construção da primeira residência na Rua Miranda Montenegro.....	170
Ilustração 19 - Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz Prédio recém-construído – vista da Rua Alves Guimarães - 1971	174
Ilustração 20 Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz Prédio recém-construído – vista da Rua Cristiano Viana - 1971	175
Ilustração 21 - Entorno da EE Prof. Antônio Alves Cruz	197
Ilustração 22 - EE Prof. Antônio Alves Cruz	198
Ilustração 27 - EE Prof. Antonio Alves Cruz Alunos Matriculados (1999 – 2009)....	229

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 METROPOLIZAÇÃO DE SÃO PAULO: DA CIDADE DE BAIRROS AOS FRAGMENTOS URBANOS	30
1.1 Introdução	30
1.2 Cidade de Bairros	33
1.3 Metropolização e fragmentação.....	34
1.4 Reestruturação metropolitana.....	38
2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E DESIGUALDADES ESPACIAIS DA ESCOLA PÚBLICA	56
2.1 Efeitos da urbanização sobre os serviços educacionais.....	57
2.2 O ajuste produtivo e espacial dos serviços educacionais	65
2.3 O ajuste espacial das escolas	70
2.4 Desigualdades espaciais das escolas públicas	83
3 PARADOXO DAS ESCOLAS CENTRAIS: O CASO DA DIRETORIA DE ENSINO CENTRO OESTE.....	99
3.1 Os efeitos positivos das localidades centrais.....	100
3.2 Esvaziamento das escolas da Diretoria de Ensino Centro Oeste	106
3.3 EE Martim Francisco: na mira do mercado imobiliário.....	114
4 ALVES CRUZ: DA ESCOLA DE BAIRRO À ESCOLA DE PASSAGEM.....	133
4.1 Escola de bairro	134
4.2 Alves Cruz na metropolização e na expansão rede pública	162
4.3 Reestruturação produtiva e desestruturação do Alves Cruz.....	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS	240
REFERÊNCIAS.....	246
ANEXOS	259

INTRODUÇÃO

Este estudo privilegia a relação da escola com a Geografia dos Lugares. Para isso procura encontrar os nexos da política educacional com o processo de urbanização, no contexto da metropolização. A questão consiste em compreender como a situação das escolas públicas pode se alterar com as transformações dos lugares, considerando sua localização na metrópole de São Paulo.

Dessa forma, pretendo discutir as mudanças qualitativas da escola pública, relacionadas à problemática urbana e submetidas aos recorrentes ajustes produtivos e espaciais dos serviços educacionais, para responder à expansão periférica e às redefinições funcionais dos centros da metrópole. Espera-se, então, a partir desta discussão, refletir sobre a dimensão espacial da reprodução da força de trabalho e das relações sociais de produção capitalistas.

O objetivo desta pesquisa foi discutir a situação da escola pública no contexto urbano de São Paulo, tendo em vista principalmente as transformações econômicas e políticas experimentadas a partir da década de 1990. Particularmente, procurou-se entender a situação das escolas das áreas centrais de São Paulo que enfrentam, desde então, o fenômeno de esvaziamento generalizado, com fechamento de dezenas de unidades; o inverso do que ocorre principalmente nas localidades periféricas do município de São Paulo, pois, na periferia da metrópole, devido ao crescimento populacional, há um aumento das unidades escolares.

De modo geral, esta relação entre a escola e a cidade ou, de forma mais ampla, entre a educação e a urbanização, tem sido abordada, nas Ciências Humanas, pela Sociologia, pela História da Educação e pela Ciência Política. Espera-se aqui apontar alguns aspectos desta relação a partir da perspectiva da Geografia e, mais especificamente, da Geografia Urbana e da Geografia dos Lugares.

Luis Pereira¹, em seu trabalho pioneiro, buscou entender o funcionamento interno de uma escola primária na sua relação com o meio social local na segunda

¹ PEREIRA, Luís. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, 1960.

metade da década de 1950. Sem ter a urbanização como foco principal, acabou por realizar um importante trabalho, relacionando o perfil da escola a uma determinada localidade. Nesse estudo sociológico foi considerada a área escolar, composta por alguns loteamentos da periferia do subúrbio industrial de Santo André, onde migrantes nordestinos e uma segunda geração de italianos foram morar e viver como operários.

De acordo com Pereira, as famílias de operários fabris “de um modo mais ou menos consciente, percebem que a vida urbana, em quase todos os setores, demanda a alfabetização – dado que a cultura urbana é uma cultura letrada”². O autor, sob influência da teoria weberiana, analisa o papel da empresa estatal e da burocratização como instrumento central da secularização da cultura, urbanização da vida e democratização da sociedade. Esta perspectiva vinda de cima, identificada pelo autor, encontraria barreiras tanto na precária estrutura da rede oficial, como nas raízes patrimonialistas e clientelistas, que ele identifica no funcionamento da escola e na relação entre a equipe escolar e os alunos e suas famílias³.

No prefácio de Florestan Fernandes para a obra de Pereira, foram levantadas questões essenciais para a época, que seriam objeto de estudos futuros envolvendo a educação e a urbanização sobre: como opera a escola num bairro proletário; como era valorizada a educação escolarizada pelas populações que entravam na sociedade urbano-industrial; os obstáculos psicossociais e psicoculturais no interior das escolas; e o ajustamento das instituições sociais às necessidades dos meios sociais⁴.

As questões acerca da escolarização e do meio social e urbano mereceram, da parte de Fernandes, diversos escritos sobre educação. Segundo o autor, “A cidade-metrópole configurou-se antes que o homem, que nela vive, tivesse tempo de preparar-se para o seu novo estilo de vida”. Porém, “o homem que superou o ‘atraso’ que caracteriza o passado recente da cidade também será capaz de vencer os obstáculos criados por uma herança sócio-cultural adversa”⁵. Para ele, estava no

² PEREIRA, 1960, p. 24.

³ Ibidem, p. 92.

⁴ Ibidem, p. III (Prefácio de Florestan Fernandes, São Paulo, 8 de junho de 1960).

⁵ FERNANDES, Florestan. O homem e a cidade-metrópole. *Revista do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Rio de Janeiro, ano IV, v.5, n.11, 1959, p. 40.

desenvolvimento intelectual do homem, por meio da educação pública, o caminho para o encontro do homem com seu meio social urbano⁶.

A busca da escolarização continuou fazendo parte das necessidades, se não imediatas, pelo menos indispensáveis para se viver em São Paulo, no período caracterizado pela urbanização periférica. O drama da população pobre de São Paulo foi analisado por Spósito, a partir da luta das mães pela educação dos filhos nas escolas públicas dos bairros periféricos de São Paulo⁷, especialmente de São Miguel, Cidade Líder e Itaquera, onde se forjou o Movimento de Educação da Zona Leste.

Nesse estudo de Spósito, a ação coletiva dos pobres da cidade aparece como expressão dos movimentos populares de base urbana, que, no contato conflituoso com o Estado para atender suas necessidades, ia se produzindo e reproduzindo as próprias relações sociais. Para a autora, as conquistas, entretanto, não evitaram a partir daí novas exclusões⁸. O direito ao acesso não evitou que o próprio sistema educacional expulsasse parcelas de seus alunos antes de concluírem o ensino fundamental e básico.

A expansão e a universalização do ensino fundamental no município de São Paulo foram retratadas em uma vasta pesquisa de Maria Luíza Marcílio sobre a escola na cidade de São Paulo e no Brasil⁹. Entretanto, o avanço da expansão do ensino fundamental nos anos 1990, como reconhece a própria autora, não alterou o problema que Spósito apontara para os anos 1970 e 1980: o acesso não tem conseguido garantir a permanência. Ainda que, na interpretação de Marcílio, pesem mais os aspectos positivos da universalização ao longo do século XX, em termos quantitativos.

O abandono e o desempenho, também numa perspectiva quantitativa, têm sido analisados sob a influência espacial por adeptos da escola de Chicago e do

⁶ FERNANDES, 1959, p. 40.

⁷ SPÓSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, Editora da USP, 1993.

⁸ “[...] parte dos problemas relativos ao acesso à educação manteve-se sem solução e a maioria da população apenas conquistou o direito de entrar numa escola que, em pouco tempo, se encarregaria de sua exclusão”. Ibidem, p. 21.

⁹ Segundo a autora, “já não há mais falta de escolas de ensino fundamental, de uma maneira geral. O problema está nas elevadas taxas de repetência e de evasão da escola, em suma, na qualidade”. MARCÍLIO, Maria Luíza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Instituto Braudel / Imprensa Oficial, 2005, p.435.

neoinstitucionalismo. Neste caso, a expulsão e o desempenho são abordados segundo o perfil social dos lugares. Torres, Ferreira e Gomes¹⁰ verificaram, numa pesquisa sobre a conclusão do ensino médio no município de São Paulo, que alunos de famílias de baixa renda, além de outras características sociais discriminativas, têm pior *performance* escolar nas localidades mais pobres¹¹. Inversamente, alunos de família com renda baixa, mas que estudam em escolas centrais, apresentam melhor desempenho. O efeito de vizinhança, que se observa na diferença espacial no sistema público de ensino, indica, portanto, entre outras coisas, que faz diferença estudar numa escola central¹².

Os autores fazem uso, nas suas abordagens predominantemente quantitativas, dos estudos sobre efeito da vizinhança e do lugar no desenvolvimento escolar, cuja origem é a Escola de Chicago, como um nível de compreensão da relação entre espaço e educação. Muito próximo desta perspectiva, de explicação dos efeitos espaciais sobre o desenvolvimento escolar, é o que Bourdieu definiu como efeito de lugar¹³.

Este estudo, sob a perspectiva da Geografia Urbana, busca a relação da escola com os lugares vista a partir dos efeitos da urbanização e da política educacional. Claro está que a abordagem teórica explicita um método e que, nesse sentido, o raciocínio move o objeto segundo a compreensão lógica do processo de

¹⁰ TORRES, Haroldo; FERREIRA, Maria Paula; GOMES, Sandra. Educação e segregação social: explorando o efeito de vizinhança. In: MARQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo. *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade social*. São Paulo: Editora SENAC, 2005, p. 124.

¹¹ É esta a conclusão de pesquisa do CEBRAP, que observa a influência positiva no desempenho dos alunos pobres em classes, escolas e espaços de classe e mais heterogêneos. CEBRAP. Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. Rede de Pesquisa e Desenvolvimento de Políticas Públicas REDE-IPEA II. *Acesso dos pobres ao serviço público São Paulo*. São Paulo: Cebap, 2005.

¹² Porém eles mesmos fazem a seguinte ressalva: “apesar de constatarmos em diversos estudos deste livro esse tipo de ‘externalidade negativa’, relacionada aos locais que têm alta concentração de pobres, não somos capazes de entender em profundidade os mecanismos subjacentes a esse processo. Nesse campo, um volume substancial de pesquisa empírica, inclusive de recorte etnográfico se faz necessário”. Idem, op. cit., p. 141, grifo é nosso.

¹³ BOURDIEU, Pierre. Efeitos de Lugar. In: BOURDIEU, Pierre (org). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. Segundo Ribeiro e Koslinski, “A teorização sobre os efeitos reprodutores das desvantagens sociais decorrentes da concentração territorial dos antigos operários negros transformados em excluídos da *mainstream* da economia resultante da reestruturação produtiva exerceu grande influência na realização de uma série de estudos fundados na sua hipótese de que a pobreza da vizinhança afeta as oportunidades dos mais pobres”. RIBEIRO; Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI. *A cidade contra a escola? O caso do Município do Rio de Janeiro*. Disponível em < http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n8/numero8-08_a_cidade_contra_a_escola_o_caso_do_municipio_do_rio_de_janeiro.pdf>. Acesso em 2009, p. 356.

urbanização¹⁴, compreendido, no caso de São Paulo, como processo de metropolização.

A metropolização de São Paulo pode ser analisada pela conjugação do processo de *implosão-explosão* da cidade, pois, ao mesmo tempo em que explodiu, englobando novas áreas, a cidade, na sua metamorfose em metrópole, foi implodindo suas áreas internas. Tal processo combinado foi interpretado por Henri Lefebvre, segundo o qual:

O fenômeno urbano se estende sobre grande parte do território, nos grandes países industriais. [...] Ao mesmo tempo, nesse tecido e mesmo noutros lugares, as concentrações urbanas tornam-se gigantescas; as populações se amontoam atingindo densidades inquietantes (por unidades de superfície ou de habitação). Ao mesmo tempo ainda, muitos núcleos urbanos antigos se deterioram ou explodem. As pessoas se deslocam para periferias distantes, residenciais ou produtivas. Escritórios substituem os apartamentos nos centros urbanos¹⁵.

A questão urbana abordada na pesquisa passa a compreender que a metrópole é uma construção histórica e social de longo alcance no espaço e no tempo; é uma conjugação de inúmeros processos, como o da industrialização, que levou à formação do maior parque industrial do país, e do mercado de trabalho e de produtos, além de ter sido, durante um longo período, centro das migrações nacionais; convergiram interesses do capital nacional e internacional, além de estabelecer a presença de uma burguesia associada, que criou as bases para que se desenvolvesse uma economia urbana industrial.

O crescimento urbano em São Paulo aconteceu de forma explosiva, tanto que a característica principal da metrópole é a concentração demográfica.

A aglomeração formada com a compactação de uma enorme área geográfica, que englobou a extensão suburbana da cidade de São Paulo, fez submergir os velhos núcleos urbanos de povoamento antigo, tais como foram, no passado,

¹⁴ Neste sentido, é instigante a reflexão de Henri Lefebvre: “o conhecimento não é necessariamente cópia ou reflexo, simulacro ou simulação, de um objeto *já* real. Em contrapartida ele não constrói necessariamente seu objeto em nome de uma teoria prévia do conhecimento, de uma teoria do objeto ou de ‘modelos’. Para nós, aqui, o objeto se inclui na hipótese, ao mesmo tempo em que a hipótese refere-se ao objeto”. LEFEBVRE, Henri, *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora da UFMG – Humanitas, 2004, p.16.

¹⁵ LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001, p. 10.

Pinheiros, Santana, Santo Amaro, Penha, Lapa¹⁶. Por isso, inclusive, é possível afirmar que a metrópole seja o resultado de uma estrutura de muitos centros.

Do ponto de vista da estrutura técnica e funcional do espaço metropolitano, vê-se que se trata de um processo de pelo menos duas dimensões: uma que progride no sentido horizontal, por isso é espacial, e cujo mecanismo lógico é o de incorporação constante de novas áreas de expansão, tanto para estrutura reprodutiva-industrial, como para reprodução da força de trabalho; a outra, mais interna, que atua verticalmente na estrutura produtiva, corresponde à incessante incorporação de novas tecnologias, das quais decorrem as mudanças na divisão do trabalho social¹⁷.

Ao longo do tempo, as mudanças na estrutura produtiva e reprodutiva da força de trabalho implicam novos conteúdos da urbanização, que as políticas de estado almejam incorporar, e que, por sua vez, se traduzem por mudanças qualitativas no plano da vida imediata.

A adequação funcional do espaço aos processos que estão imbricados na metropolização é geralmente estudada por meio dos objetos urbanos (obras de arte do urbanismo moderno); aqui privilegio um problema que perpassa as escolas públicas dessa área que correspondeu à cidade e seus bairros e que hoje é vista como área central: a adequação das escolas dos antigos bairros à metropolização de São Paulo. Tanto que identifico a escola que existiu até início de 1970 como *escola de bairro*, forma urbana de uma experiência escolar e comunitária.

O bairro é entendido aqui pela densidade histórico-cultural que se concentra num lugar¹⁸. A implosão da cidade foi também a desestruturação dos bairros. A contínua concentração e fragmentação do espaço interno da cidade e seus bairros diluíram as fronteiras espaciais que antes identificavam seus moradores nos seus

¹⁶ SEABRA, Odete de Carvalho. São Paulo: a cidade, os bairros e a periferia. In: CARLOS, Ana Fani Alexandre; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org). *Geografias de São Paulo: representação e crise da metrópole* São Paulo: Contexto, 2004, volume I, p.271.

¹⁷ Segundo Harvey, “a teoria [marxista da acumulação] afirma que o capitalismo se destina a se expandir por meio tanto da intensificação dos relacionamentos nos centros capitalistas de produção, como da expansão geográfica desses relacionamentos no espaço”. HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005, p. 62.

¹⁸ SEABRA, Odete. *Urbanização e fragmentação: cotidiano e vida de bairro na metamorfose da cidade em metrópole*, a partir das transformações do bairro do Limão. Tese de Livre Docência, Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH da Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2003, p. 50.

traços étnicos e institucionais. Tais lugares são confusamente relacionados com as localidades que, atualmente, mais se identificam com as referências geométricas do espaço. Conforme a conceituação de Seabra, “o bairro corresponde a uma espacialidade das relações, enquanto a localidade corresponde à territorialidade do Estado”¹⁹.

A escola foi uma instituição da estrutura dos bairros da cidade de São Paulo. Tal como outras instituições, a exemplo da igreja e do clube, a escola de bairro esteve na articulação de uma comunidade de interesses. De modo geral a comunidade concentra uma variedade de instituições e associações, capazes de satisfazer aos diversos interesses fundamentais e comuns das pessoas, sendo que a escola, mesmo num lugar em processo rápido de desintegração, revelou-se como força estruturante da vida de bairro.

As instituições, desde que localizadas na área de residência, operavam como forças centrípetas e atuavam, em conjunto, como foco de vida comunitária no bairro, enquanto que as escolas apresentavam-se como ponto de centralidade do bairro, que articulava, a partir da leitura do urbano, a integração à cidade. Essa característica das escolas nos bairros da cidade foi descrita da seguinte maneira por Seabra, em seu estudo do bairro do Limão:

No Bairro já havia uma pedagogia: a escola juntava todas as crianças num lugar e parecia interessada em ensinar às crianças mais pobres a conhecer a realidade com a introjeção de hábitos de leitura: ler com direção, ler espontaneamente, ler para recrear-se, ler silenciosamente, ler a escola, ler os amigos... ler a cidade. Uma pedagogia urbana identificou a cidade como método e o fez até quando levava as crianças para os desfiles cívicos. A Igreja perdera exclusividade nas práticas da vida de bairro porque outras atividades foram, lenta mas eficazmente, socializando os modos de ser. A escola tinha propósitos bem delineados adequando-se ao mundo do trabalho que mobilizava indivíduos²⁰.

A centralidade de muitos destes bairros logo foi sendo realizada num raio de ação mais amplo, atraindo pessoas e interesses nem sempre compartilhados, como estranho, como o que vem de fora, de outras localidades. No estudo do bairro de Pinheiros, no final dos anos de 1950, sob a coordenação de Petrone, as escolas são identificadas como fatores que integram a centralidade do antigo bairro paulistano,

¹⁹ SEABRA, 2003, p. 43

²⁰ Ibidem, p. 214.

atraindo as crianças e jovens de Pinheiros e outras localidades mais distantes, sobretudo da região Oeste²¹.

A partir dos anos de 1990, estas mesmas escolas, que se inscreviam na vida de bairro, passaram a ser identificadas como *escolas centrais* ou *escolas de passagem*.

Uma vez que os lugares aos quais pertenciam se transformavam na metropolização, estas escolas foram também mudando de forma. Na fragmentação de determinadas localidades da metrópole, pelas obras de circulação e pelas atividades econômicas, ocorre também o desencontro dos moradores locais com estas escolas centrais.

Nosso problema relaciona-se com a adequação funcional da escola pública às mudanças que a urbanização impõe ao quadro de vida de professores, diretores e estudantes das escolas destas localidades da metrópole. Há políticas que visam promover o ajuste dessas escolas, adequando-as ao meio no qual estão localizadas, mas tais políticas estão calcadas nos critérios da produtividade técnica e da racionalidade econômica, que são muito mais adequados à lógica da empresa, que funciona antes de tudo para seu próprio interesse.

O paradoxo criado por esses ajustes é que se trata da educação pública que, por princípio, deveria estar, antes de tudo, submetida ao projeto democrático de sociedade.

A centralidade da escola foi mudando de escala na formação da metrópole. Enquanto *escola de bairro* manteve uma centralidade imediata, com forte enraizamento na comunidade, porém essa identidade vai sendo modificada. A escola vai sendo imiscuída no curso da metropolização e da segregação urbana, tendo seu controle passado para instituições externas e internas.

A escola pública tem um lugar na metropolização que a distingue. Para lidar com a expansão periférica da população e com a urbanização foi adotada uma política para educação, que se traduziu em perda da qualidade da rede estadual de ensino, inclusive das antigas escolas dos bairros da cidade. A partir da década de

²¹ PETRONE, Pasquale. *Pinheiros, estudo de um bairro paulistano*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1963, p.165.

1990, com o ajuste produtivo e espacial da rede, ocorreu o fechamento de dezenas de escolas, predominantemente centrais, além de ter induzido ao esvaziamento generalizado delas, tal como ocorreu com a EE Prof. Antonio Alves Cruz²², referida a partir de agora por Alves Cruz, como é identificada por sua comunidade.

Nesse contexto metropolitano, a sobrevivência das escolas em localidades mais centrais, que integraram os bairros antigos da cidade, só pode ocorrer como negação das suas condições originais, ao mesmo tempo em que deixa de ser do interesse dos moradores locais.

A escola Alves Cruz, a exemplo do que ocorreu com inúmeras escolas, foi ampliando sua área de atuação, uma vez que abriga estudantes de várias regiões de São Paulo, atingindo, assim, diversos espaços, ainda que distantes. Em termos teóricos, esse movimento é entendido como parte do processo de urbanização e metropolização de São Paulo. Foi assim que, em meio à segregação espacial e às adequações institucionais, encontrou um lugar, possível de satisfazer necessidades reprodutivas de camadas sociais, dispersas no espaço segregado na metrópole.

A centralidade da escola foi sendo redefinida ao longo do tempo. De escola de bairro, escola local, a uma escola com centralidade realizando-se em diversas localidades. Chegou a um ponto, período atual, em que ela apresenta uma centralidade metropolitana. A par e passo com a redefinição urbana, os conteúdos foram sendo modificados. Inicialmente, ainda de padrão conteudista, esteve sob uma base interna integrada por uma comunidade de interesses. Atualmente, os conteúdos, mais voltados à preparação para o mercado de trabalho, são realizados num ambiente interno fragmentado, sob a ação de diferentes agentes, tais como as Organizações Não Governamentais (ONGs).

O que a pesquisa mostrou é que nesta localidade, e sob esta racionalidade estatista, a escola só poderia permanecer desta forma. Num impasse entre fechamento e não fechamento, a escola Alves Cruz encontrou esta solução. Mas as maneiras de enfrentar a questão do fechamento das escolas têm sido variadas, ou não resistem ao fechamento, como aconteceu com dezenas delas apenas no

²² Esta escola está localizada no distrito de Pinheiros, bem no limite com o distrito de Perdizes. No final dos anos de 1990 ela teve uma repentina redução das matrículas, e quase foi fechada. O dilema experimentado por esta escola e as alternativas para sair da crise chamou a atenção no início desta pesquisa.

município de São Paulo, cujas atividades foram encerradas pela administração pública estadual.

Numa cidade com raros serviços públicos educacionais de qualidade²³, pareceu incoerente extinguir estabelecimentos de ensino outrora noticiados pelo bom desempenho pedagógico, com base nas próprias avaliações quantitativas da Secretaria de Estado da Educação. Essas escolas, que se tornaram metropolitanas, podem ainda desempenhar seu papel na educação de crianças, jovens e adultos, de diversas localidades. Podem ser uma alternativa para os que trabalham no centro. Além disso, mesmo nas condições atuais representam uma possibilidade diferenciada, atraindo moradores das áreas mais pobres de São Paulo, pois agregam os valores da cidade.

De outra maneira, a resistência ao fechamento, com reversão em alguns casos detectados nessa pesquisa, indica diferentes interesses e possibilidades de uso, em disputa, em torno destas escolas, envolvendo os mais variados atores, na luta pelo direito à cidade.

A compreensão da desestruturação das escolas de bairro foi uma opção de método, que operou o movimento do objeto, as escolas centrais, a partir do curso da urbanização. O que exigiu também um recorte analítico, metodológico, para encontrar variáveis e os nexos entre elas, desde aquelas que atuam nas escalas mais amplas, como o Estado e o mercado, até aquelas que atuam no nível mais imediato, os integrantes da escola, moradores das localidades próximas ou transeuntes que atravessam São Paulo para estudar, trabalhar, nas suas experiências possíveis na cidade.

Do ponto de vista metodológico, analiso a escola como elemento da estrutura urbana, inserida na totalidade socioespacial, como locus da sua própria reprodução. Para tanto, considera-se a escola pública tanto uma infraestrutura social, quanto uma instituição do Estado, a partir da função educacional. Estas dimensões do objeto, de cunho geral, são analisadas como portadoras de práticas que são experimentadas no cotidiano da vida escolar. Dessa maneira, a compreensão do

²³ Uma pesquisa interessante sobre a disputa pelo espaço das áreas centrais foi relatada recentemente por KOWARICK, Lúcio. Áreas centrais de São Paulo: dinamismo econômico, pobreza e políticas. *Lua Nova*, São Paulo, 70, p. 171-211, 2007.

objeto em questão pressupõe a análise das relações sociais, e das formas de tempo e do espaço, pelos sujeitos da escola, professores, alunos, diretores e todos aqueles que integram, ou desintegram, sua comunidade de interesse.

Foi muito importante na estruturação destes níveis da análise a proposta formulada por Lefebvre²⁴ dos *níveis e dimensões* da realidade urbana. Isto não significa uma correspondência exata com a metodologia do autor, pois a forma espacial do urbano (cidade, metrópole, megalópole) e sua evolução histórica (rural, industrial e urbana) referem-se sempre a conteúdos, formas e estrutura diferentes²⁵. Consideradas as diferenciações espaciais e temporais, são três os níveis propostos pelo autor: *global, misto e privado*.

A rede pública enquanto instituição estatista define o nível global da análise, na qual está inserida a Escola Estadual (EE) Alves Cruz. Este é o nível das relações mais gerais, portanto mais abstratas e, no entanto, essenciais, como o mercado de capitais, as estratégias empresariais e a política de espaço²⁶. Compreende, além disto, as construções materiais e imateriais – grandes obras de circulação e a administração pública de nível mais geral, que não deixa de agir e reagir no universo mais imediato, no modo de vida das pessoas, pois, a exemplo das instituições de ensino, existe lógica que atinge e, em certa medida, regula as práticas sociais e pedagógicas no espaço da escola.

No nível *misto, mediador* ou *intermediário* a análise considerou o objeto de estudo como elemento que integra o “nível especificamente urbano”, que correspondente às funções e à estrutura local e da vida urbana. Isto inclui, além da própria escola, as ruas, as praças, as avenidas, e determinados serviços e comércios, além das subsedes da administração municipal e estadual, tais como as Diretorias de Ensino. Este nível situa-se entre o domínio geral da política educacional e o domínio imediato, da escola.

Por fim, a escola será analisada na perspectiva do seu espaço interno, do domínio edificado, que Lefebvre definiu como nível privado, reportando-se

²⁴ LEFEBVRE, 2004, p. 77-99.

²⁵ Vale muito a ressalva do próprio Lefebvre: “a constituição de ‘núcleos’, ou de ‘centros’, pretensamente definidos, do saber, nunca ocorre sem riscos. Solidez e ‘pureza’ racionais tendem a uma curiosa segregação, no plano da própria teoria”. Ibidem, p.176.

²⁶ Ibidem.

principalmente ao espaço imediato da habitação, de onde provém, segundo ele, o essencial, o fundamento das relações humanas. As práticas institucionais atuam, com suas lógicas provenientes dos níveis mais elevados, como redutoras dessas relações imediatas, que o autor chama de redutora do “habitat em oposição aos conteúdos reprimidos e possíveis do habitar²⁷”.

Portanto as experiências escolares e urbanas não se reduzem à simples “projeção destas relações sociais” no espaço, como diz Lefebvre; as escalas e as relações nos níveis mais inferiores da realidade urbana são também “lugar e terreno onde as estratégias se confrontam”. Do nível geral ao nível misto, entram os interesses das forças conflitantes do mercado, do Estado e da sociedade civil. E no nível do “habitar”, da vida cotidiana das pessoas, entram os conteúdos e as forças que interferem na mecânica projeção das dimensões e níveis pretensamente superiores.

Esta pesquisa baseou-se principalmente em procedimentos qualitativos, para entender as transformações da escola e os nexos entre a urbanização e a política estadual para a educação. Foram utilizadas fontes primárias, documentais, além de pesquisa em jornais e, principalmente, entrevistas. Entretanto, utilizou-se da pesquisa quantitativa referente a praticamente todos os níveis do tratamento do objeto: global, misto e particular.

Nos três níveis de análise, a pesquisa apoiou-se, para o estudo da metropolização de São Paulo, dos bairros e de localidades de alcance da escola, em fontes secundárias, referências bibliográficas que abarcaram em seus estudos parte da região Oeste, que descrevem e analisam a urbanização principalmente compreendida pelos distritos atuais de Pinheiros, Perdizes e Jardim Paulista²⁸.

²⁷ Numa analogia do habitar com o inconsciente dos psicanalistas, “para reencontrar o habitar e seu sentido, para exprimi-los, é preciso utilizar conceitos e categorias capazes de ir além do ‘vivido’ do habitante, em direção ao não-conhecido e ao desconhecido da cotidianidade – e além, em direção à teoria geral, à filosofia e à metafilosofia”. LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 81.

²⁸ Entre estas referências mais importantes, cito: o estudo de Odette Seabra sobre a urbanização a partir da retificação do Rio Pinheiros - SEABRA, Odette de Carvalho. *Os meandros dos rios nos meandros do poder*. São Paulo. Tese de Doutorado. Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, 1987, p.165; a pesquisa coordenada por Pasquale Petrone (1963) sobre o bairro de Pinheiros, onde os estabelecimentos de ensino são analisados como componente da centralidade do bairro na região Oeste; e a pesquisa de Ebe Reale, que incorpora o bairro Cerqueira Cesar como parte de Pinheiros, oferecendo material importante sobre as instituições que estruturaram este bairro.

Áreas que sempre estiveram, em maior ou menor medida, relacionadas à trajetória da escola. Contou-se também com material fornecido por antigos moradores, que atuam na preservação de suas localidades, bem como foram pesquisados os números da Gazeta de Pinheiros sobre a evolução dos estabelecimentos de ensino.

Para análise mais geral das escolas foi consultado o *Cadastro de Escolas do Município de São Paulo* (de 1995, e de 1995 a 2009) fornecido pela Secretaria de Estado da Educação, por meio do Centro de Informação Escolar (CIE). Entre outras coisas, o Cadastro permitiu produzir os mapas de distribuição das matrículas dos alunos no Município de São Paulo por distritos. Neste caso, a ferramenta geoprocessamento foi muito importante, pois só através do georreferenciamento dos endereços das escolas e do Código de Endereçamento Postal (CEP), foi possível agregar as informações por distrito, de forma a permitir comparação entre 1995 e 2007, referentes às matrículas das escolas públicas, municipais e estaduais, e dos estabelecimentos privados de ensino.

Ainda em termos quantitativos, realizou-se levantamento de dados e informações do fluxo e do desempenho escolar dos alunos do Município de São Paulo. A representação e análises destes dados foram possíveis de se realizar, na maioria dos casos, por escalas menores, mas generalizadas, através de divisões por Subprefeitura e por áreas correspondentes às diretorias de ensino da rede pública estadual no Município de São Paulo.

No nível geral e principalmente no médio, realizou-se levantamento de documentos e artigos de diversos jornais sobre a reorganização, o esvaziamento e o fechamento das escolas, a partir de 1995. A isto, acrescentou-se como muito significativa a entrevista realizada com a ex-dirigente regional de ensino da Diretoria de Ensino Centro Oeste (DECO), e atual supervisora de escolas desta mesma diretoria, incluindo a própria EE Alves Cruz.

O acesso a documentos relativos ao processo de extinção da EE Martim Francisco foi revelador dos conteúdos e das estratégias das instâncias superiores do poder estatal, revelando o grau de externalização das decisões sobre assuntos que reviram o cotidiano escolar e as vidas das pessoas na base do sistema de ensino,

REALE, Ebe. *Brás, Pinheiros e jardins*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1982, Biblioteca Pioneira de Estudos Brasileiros, p.54.

além de mostrar uma ponta dos interesses em jogo nas estratégias de reutilização dos terrenos das escolas centrais. No mesmo sentido, os documentos, artigos de jornais e entrevistas foram reveladores da força dos professores, dos alunos, que vinham das periferias urbanas da Zona Sul estudar na EE Martim Francisco, contra a extinção dessa escola, na Vila Nova Conceição, área nobre da cidade.

Na análise do caso da EE Antônio Alves Cruz, foi realizada uma pesquisa detalhada dos arquivos dos alunos e dos professores, nos anos de 1960, 1990 e 2008, para captar o local de moradia e o perfil social destes sujeitos da escola. Com a ferramenta do geoprocessamento e da cartografia digital, os endereços dos alunos, obtidos a partir das informações por eles descritas nos formulários de matrícula, foram georreferenciados, e disto se pôde obter a localização exata de suas moradias. Foi possível, a partir deste levantamento, produzir mapas de distribuição dos alunos e do raio de ação da escola no Município de São Paulo, captando sua centralidade no tempo da cidade e da metrópole.

O acesso ao vasto material, que vai da origem da escola, de 1957 à década de 1970, disponibilizado pela escola e reunido pelo antigo diretor, professor Ary de Rezende, permitiu compreender os vínculos locais e comunitários em torno da escola nos seus primeiros anos²⁹. A análise qualitativa deste período fez uso também de material fornecido pela professora Maria de Lourdes e da pesquisa dos números da Gazeta de Pinheiros, reunidos na Biblioteca Municipal Alceu Amoroso Lima, desde a fundação do jornal em 1957 aos dias atuais. Além disso, as entrevistas realizadas com o ex-diretor e com ex-alunos também ajudaram, pois, a partir dos seus relatos, foi possível captar os episódios mais significativos da estrutura da escola de bairro e as representações desse momento geográfico e de seus personagens.

O período intermediário, entre a estruturação da escola de bairro e a realidade atual, enquanto escola central, foi analisado principalmente a partir das

²⁹ A leitura da dissertação de Patrícia Vasconcellos sobre os projetos na EE Alves Cruz e sua relação com o currículo formal foi particularmente importante, pois além de discutir, do ponto de vista pedagógico, a influência das atividades extracurriculares definidas como projetos, a autora realizou uma reconstituição histórica da escola e problematizou, a partir do seu ponto de reflexão educacional, a situação das escolas centrais, ainda que este não tivesse sido seu assunto central. VASCONCELLOS, Patrícia Meira de. *Projeto na escola: novas trilhas para o ensino médio*. São Paulo. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2004.

entrevistas cedidas por uma antiga diretora, uma ex-professora e duas professoras atuais.

O cenário atual do Alves Cruz, onde se concentrou a pesquisa, refere-se ao período que vai da sua crise, na segunda metade dos anos de 1990, até o ano de 2009, quando foi realizada a maioria das entrevistas e acompanhado o cotidiano da escola. Foram reunidos e analisados documentos, artigos e relatos sobre o perigo de fechamento da escola, a instabilidade do período seguinte e as tentativas de recuperação do prestígio da escola, considerando distintos interesses e fragmentadas práticas escolares. Para isso foram entrevistados professores, ex-professores, diretora atual, alunos e presidente da Associação de moradores de uma das localidades próximas da escola.

A seguir será apresentada a divisão dos capítulos que, em certo sentido, tal qual a apresentação da pesquisa, segue a proposta metodológica dos níveis da realidade urbana feita por Lefebvre³⁰. Nos dois primeiros capítulos, procura-se abordar os elementos predominantes dos níveis globais mais gerais, relacionados a atividades do mercado e do Estado de grandes proporções.

No primeiro capítulo, Metropolização de São Paulo: da cidade de bairros aos fragmentos urbanos, consideram-se as obras, materiais e imateriais, que redefiniram a centralidade e estrutura urbana das localidades atingidas por nosso objeto de estudo.

No segundo capítulo, Reestruturação produtiva e desigualdades espaciais da escola pública, analisam-se a distribuição dos alunos, as desigualdades espaciais do desempenho escolar, assim como as políticas estatistas, especialmente as educacionais, que redistribuíram os alunos no espaço do município e removeram as bases, já não muito sólidas, dos vínculos comunitários, especialmente das escolas centrais.

No terceiro capítulo, Paradoxo das escolas centrais: o caso da Diretoria de Ensino Centro Oeste, de nível intermediário, portanto mais próximo das interferências do lugar, foi possível correlacionar políticas de práticas educacionais,

³⁰ LEFEBVRE, 1999.

produtivas e espaciais com o impacto e a resistência de uma comunidade para evitar o fechamento de sua escola.

Por fim, no quarto capítulo, Alves Cruz: de escola de bairro à escola de passagem será apresentado o processo de desestruturação vivido por essa instituição, e as soluções criadas para mantê-la no centro da metrópole.

Na Primeira Seção, *Escola de bairro*, apresenta-se a experiência urbana e educacional da EE Alves Cruz, percorrendo sua formação como escola de bairro integrada à estrutura do bairro Cerqueira Cesar. Período em que os vínculos locais e as possibilidades educacionais e culturais na escola permitiram a configuração de uma comunidade de interesses.

Na Segunda Seção, *Alves Cruz na metropolização*, apresenta-se o processo de desintegração urbana da estrutura de bairros. Neste período a escola muda de localização e, por conta de ajustes organizacionais da rede oficial, é extinto o ginásio, reduzindo assim as possibilidades de vinculação e da constituição de interesses comuns em torno da escola. No entanto a experiência democrática e de vínculos locais a permite enfrentar, no regime militar, a deterioração da escola pública que de conjunto a rede pública experimentou.

A Quarta Seção, *Reestruturação produtiva e desestruturação do Alves Cruz*, apresenta os impactos no Alves Cruz da reestruturação produtiva e espacial da educação paulista a partir de meados dos anos de 1990. Um período da trajetória da escola marcada por uma acelerada desintegração dos vínculos escolares e pela degradação das relações sociais. O fantasma do fechamento ronda a escola, o que desperta um movimento liderado por ex-alunos, institucionalizado na Associação Fênix, ONG que passa a atuar no interior da escola.

Esta quarta seção praticamente se divide para relatar o quadro atual do Alves Cruz. Quando será descrito o perfil social e o local de moradia de professores e de alunos. Vê-se que a centralidade da escola é redefinida, passando a ter alcance metropolitano. A escola encontra na atuação de uma entidade do terceiro setor um suporte evitar seu fechamento e diversificar suas formas de uso. No entanto, as condições precárias de trabalho dos professores e funcionários e os demais problemas relacionados com sua existência local e institucional criam novos desafios.

1 METROPOLIZAÇÃO DE SÃO PAULO: DA CIDADE DE BAIRROS AOS FRAGMENTOS URBANOS

1.1 Introdução

Este capítulo aborda o processo de urbanização de São Paulo sob o prisma da metropolização. Isto porque as mudanças, de forma e de conteúdo das escolas que tiveram que se adequar à nova realidade, singularmente vistas no caso da EE Antônio Alves Cruz, estiveram profundamente relacionadas à lógica de urbanização de São Paulo.

A pesquisa encontrou três momentos da urbanização que estiveram relacionados às transformações das escolas centrais. O primeiro momento se caracterizou pela existência de um conjunto de bairros que circundavam a cidade. Em São Paulo, esta forma orgânica predominou até meados do século XX. A partir desse momento, teve início o processo de metropolização, que chega a seu auge na década de 1980, com a divisão centro-periferia. Percebe-se então um processo de reestruturação metropolitana, com mudanças importantes na morfologia social e urbana marcadas pela diminuição dos moradores das áreas centrais, sendo este o aspecto mais perceptível da reestruturação.

Pretende-se mostrar, particularmente, como os lugares internos da cidade foram de modo geral se fragmentando, na passagem da forma urbana da cidade com seus bairros para a forma metropolitana, rompendo vínculos orgânicos anteriores. Com a metropolização, produziram-se novas separações dos moradores da cidade, que passaram a experimentar a pobreza da periferia, distinta da pobreza que existia nos bairros da cidade, reforçando as tendências de esvaziamento e de exclusão nas áreas internas da cidade.

A análise considerará principalmente as transformações urbanas na forma, na função e na estrutura urbana. O ponto de partida dessas transformações está na maneira como foi produzida em São Paulo a atual *forma urbana*, cuja interpretação teórica de definição, adotada neste trabalho, é a de Lefebvre:

Na sua relação com seu conteúdo, a forma urbana suscita uma contradição (dialética) já indicada, que agora é preciso aprofundar. Como dissemos, no espaço urbano sempre ocorre algo. O Vazio, a ausência de ação, só podem ser aparentes; a neutralidade não passa de um caso limite; o vazio (uma praça) atrai; ele tem esse fim. Virtualmente, qualquer coisa pode ocorrer não importa onde. Aqui ou ali, uma multidão pode se reunir, objetos amontoarem-se, uma festa ocorrer, um acontecimento, aterrorizante ou agradável, sobrevir. Daí o caráter fascinante do espaço urbano: a centralidade sempre possível. Ao mesmo tempo, se se ousa assim falar, esse espaço pode se esvaziar, excluir o conteúdo, tornar-se um lugar de raridades ou de poder em estado puro. Ele está aprisionado em estruturas fixas, superpostas, hierarquizadas, do imóvel ao conjunto urbano cercado por limites visíveis ou pelos limites invisíveis dos decretos e decisões administrativas.³¹

Os conteúdos que se reúnem e se concentram na forma vazia da realidade urbana deixam sobrepor características funcionais (administrativa, religiosa, comercial, industrial, financeira). A maneira como os conteúdos se arranjam em torno do centro ou dos centros define a própria estrutura urbana (morfologia social e geográfica): cidade, bairros, subúrbio, centro, periferia, fragmentos.

A centralidade define o movimento de formação do urbano, já que o urbano, em oposição à dispersão do rural, trata-se da concentração de objetos, pessoas, riqueza. A concentração e as centralidades dão sentido à forma, à estrutura e ao modo de vida das pessoas nas grandes aglomerações. Todavia, diz Lefebvre, “no curso da sua realização o urbano, a concentração sempre enfraquece e se rompe. É preciso, então, outro centro, uma periferia, um alhures”³².

A metropolização é a expressão destes múltiplos centros que se rompem. Ela é a conjugação do processo de “implosão-explosão” da cidade. Este entendimento teórico da urbanização das grandes cidades industriais foi formulado por Lefebvre³³. Segundo o autor, nada parece descrever completamente tal processo histórico da realidade urbana, tamanha complexidade envolvida na sua problemática.

Tem-se a “implosão-explosão” (metáfora emprestada da física nuclear), ou seja, enorme “concentração” (de pessoas, de atividades, de riquezas, de coisas e de objetos, instrumentos, de meios e de pensamento) na cidade, e a imensa explosão, a projeção de fragmentos múltiplos e disjuntos (periferias, subúrbios, residências secundárias, satélites etc.).³⁴

³¹ LEFEBVRE, 1999, p.121.

³² Ibidem, p. 112.

³³ Ibidem, p. 26.

³⁴ Ibidem, p. 26.

As enormes concentrações e, ao mesmo tempo, a imensa explosão em fragmentos internos e externos da cidade, se refletem em três níveis de abrangência do espaço urbano: de alcance territorial nacional, de redefinição das áreas internas da cidade e de expansão urbana das áreas periféricas. Enquanto a centralidade constitui a forma abstrata de transformação destes três níveis da realidade urbana, a industrialização foi o processo que renovou os conteúdos e o modo de vida das pessoas.

Segundo Fernandes³⁵, a hegemonia urbana no Brasil, que se ergue pelo complexo industrial e financeiro, altera a realidade das cidades; intensifica a concentração de recursos materiais, humanos e técnicos, derivando, através de tal processo, a metropolização das duas cidades mais importantes do país: Rio de Janeiro e São Paulo. De acordo com o autor, as alterações urbanas nacionais ocorrem sem dissolver o caráter duplamente articulado da economia dependente, de aceitação do poder agrário aristocrático e da burguesia internacional.

Aceita-se, como “natural”, que o setor agrário em modernização continuasse vastamente arcaico, onde e como isso se mostrasse funcional à acumulação originária do capital. De outro lado, também se aceita como “natural” que a articulação às economias centrais, além de persistir, se aprofundasse, sob a presunção de que aí estaria ou a “melhor” ou a “única” saída para a industrialização e a concomitante aceleração do desenvolvimento econômico interno³⁶.

Na primeira metade do século XX, São Paulo ficou no centro da transformação capitalista e da dominação burguesa³⁷. Momento em que se irradia e se consolida o capitalismo competitivo, assim como se prepara a transição para o capitalismo monopolista. Isto porque, ao concentrar a industrialização, “o elemento central da alteração”, como disse Fernandes, a cidade de São Paulo se transformava, num período em que a própria posição da economia urbana se alterava dentro do sistema econômico e urbano brasileiro. Ao analisar o fenômeno urbano nacional e o papel da metrópole paulista, o autor escreveu:

³⁵ FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Editora Globo, 2006, p. 337-348.

³⁶ Ibidem, p. 284.

³⁷ Ibidem, p. 347.

Torna-se mais evidente pela superfície, em termos morfológicos, graças à concentração de massas humanas, de riquezas e de tecnologias modernas, um número reduzido de metrópoles-chave. De fato somente São Paulo capitalizou as transformações essenciais, de longa duração; e a mudança fundamental do cenário reflete-se, de modo geral, mais no tope do sistema de classes, pois só os grupos com posições estratégicas (centrais ou mediadoras e intermediárias) no ciclo econômico da industrialização intensiva tiveram um aumento real (na verdade desproporcional) do poder socioeconômico e político³⁸.

1.2 Cidade de Bairros

Nesta seção será contemplada a constituição da forma urbana que Seabra definiu como “cidade de bairros”. Estruturada pela indústria, a cidade de bairros teve, no processo de industrialização intensiva, o motor da sua própria diluição. Nesse sentido, a implosão-explosão da cidade, hipótese teórica de Lefebvre, será vista, para o caso das grandes cidades industriais, como de implosão da cidade de bairros. Segundo Seabra:

[...] a Cidade de São Paulo chegou a sua mais exuberante forma nos anos 1950 quando, nitidamente integrada por uma coroa de bairros, foi ficando imersa num processo de *implosão-explosão* para as periferias. Formou-se uma enorme extensão de urbanização contínua e os moradores, já então, metropolitanos, viveram novas experiências de espaço e de tempo³⁹.

A área que correspondeu à cidade e seus bairros esteve delimitada pelos núcleos de povoamento antigos: Pinheiros, Santana, Penha, Santo Amaro. Trata-se de uma vasta área que se integrou à cidade, e dela foi seu complemento, como os velhos bairros operários e fabris ao longo das ferrovias, os subúrbios mais distantes e também os bairros Jardins, loteamentos planejados da City.

Realizavam a centralidade da cidade. A cidade era o outro de cada bairro. Seus moradores experimentaram, a partir da sua posição social e da sua localização na cidade, um modo de vida correspondente a essa forma urbana, que a autora descreve da seguinte maneira:

³⁸ FERNANDES, 2006, p. 347.

³⁹ SEABRA, 2004, p.271, grifos do original.

Os bairros funcionaram na história urbana como formidáveis suportes de valores de uso. Formavam um domínio doméstico de elaboração social que, de certa forma, puderam ajustar os desencontros do movimento da reprodução social. E a família, mesmo carregando muitas contradições, chegou a ser o nível social mais evidente dessa possibilidade, porque os bairros configuravam a maior territorialidade das famílias, graças a uma estruturação da vida que combinava o trabalho produtivo com a reprodução dos indivíduos em âmbito doméstico, coisa que a modernidade iria consumir.⁴⁰

A cidade com seus bairros esteve a meio caminho entre a cidade dos tempos lentos (das ordens religiosas, dos bacharéis de direito que dela faziam seu espaço de representação) e a aceleração expressa nas formas de uso aceleradas da metrópole, confundindo a pobreza real do passado com a mal simulada pobreza de hoje⁴¹. As áreas que fizeram parte da Cidade permitiram inclusões produtivas sem exclusões absolutas.

1.3 Metropolização e fragmentação

A aludida implosão-explosão da cidade consiste exatamente na perda da cidade como unidade referencial da práxis urbana. As concentrações foram gigantescas, ocorreram acréscimos populacionais internos e externos à área que correspondeu à cidade. As pessoas passaram a se amontoar atingindo densidade jamais experimentada em qualquer cidade do país, e pode-se dizer que São Paulo inaugurou, com algumas outras metrópoles, ainda que de maneira ímpar, esta complexa experiência urbana⁴².

⁴⁰ SEABRA, 2004, p.273.

⁴¹ Ibidem, p.273.

⁴² Ressalta Fernandes que São Paulo, assim como as cidades mais importantes, só emerge enquanto tal quando se produz um padrão populacional que permitia preservar e não desarticular o modelo altamente concentrador de renda. Como diz o autor: “Em menos de três quartos de século, a partir da extinção do tráfico (como se apreende da evolução da população de São Paulo), emerge e se propaga o novo padrão demográfico, requerido por um sistema econômico fundado sobre o trabalho livre. [...] Alterado o padrão demográfico de composição e de equilíbrio da população, alteram-se concomitantemente as disposições de identificação ou de conflito diante da ordem social escravocrata e senhorial. [...] A fome geral de braços na lavoura e nos centros urbanos das áreas em crescimento econômico facilita a transição, retira dela qualquer significado catastrófico e orienta a recomposição dos quadros demográficos e econômicos da sociedade burguesa.” FERNANDES, 2006, p. 229.

Esta massa de pessoas, na grande maioria migrantes nacionais, moveu-se do campo, de áreas semiurbanas, de outras cidades, ocupando os interstícios da cidade. Ocupa, sobretudo, longínquas localidades, empurrando a mancha urbana, incorporando novas áreas ao espaço urbano da metrópole. Kowarick, baseando-se numa clara divisão centro – periferia, interpreta o fenômeno expansivo da metrópole como “padrão periférico de crescimento urbano”. Interpreta o mesmo autor a condição social e espacial dos seus moradores como de “espoliação urbana”:

Somatória de extorsões que se opera pela inexistência ou precariedade de serviços de consumo coletivo, que justamente ao acesso à terra e à moradia apresentam-se como socialmente necessários para a reprodução dos trabalhadores e aguçam ainda a dilapidação decorrente da exploração do trabalho ou, o que é pior, da falta deste.⁴³

Nestas localidades das periferias urbanas, experimenta-se um tipo de pobreza que não permite ser confundida com a pobreza da cidade. Seabra havia formulado esta hipótese, para o tempo em que a forma urbana era da cidade de bairros⁴⁴. Como se verá mais adiante, em outro capítulo, tal hipótese pode ser formulada também para o presente, já que muitas pesquisas sobre a segregação socioespacial têm demonstrado, através de vários indicadores quantitativos, que os pobres da cidade são relativamente menos excluídos que os pobres das periferias da metrópole de São Paulo.

A implosão das áreas internas da cidade e a explosão periférica, englobando novas áreas, eram portadoras de novas centralidades. De maneira que a centralidade da cidade, que se manifestou hegemonicamente por meio do seu núcleo inicial até meados do século XX, passa na década seguinte a concorrer, e mais tarde, se não se subordina, pelo menos divide poder com o novo centro, localizado na Avenida Paulista.

A centralidade econômica e financeira da Avenida Paulista decorre, historicamente, da transformação de um lugar de palacetes, reservado para as elites de cafeicultores e industriais, em uma área edificada por altos prédios, reservada

⁴³ KOWARICK, Lucio. *Escritos urbanos*. São Paulo: Editora 34, 2000, p. 22.

⁴⁴ SEABRA, 2004.

aos bancos e às sedes das grandes empresas, sobretudo industriais⁴⁵. Escritórios e estabelecimentos comerciais substituem as residências do centro antigo, que passa também a ser reocupado por camadas populares de moradores. Mas, nesta redefinição da centralidade, ou da extensão da centralidade metropolitana, subdividida com a Avenida Paulista, o velho centro se degrada, tornando-se, desde então, em palco de sucessivos conflitos pelo direito à cidade⁴⁶.

A produção da nova centralidade urbana a partir da Avenida Paulista foi, além disso, o indicador da direção que tomaria a urbanização de São Paulo. Principalmente do seu setor moderno e financeiro, que veio a se configurar no entorno da Região Oeste, através da submersão dos antigos núcleos urbanos de Pinheiros e Santo Amaro, dos bairros jardins, assim como da incorporação de novas áreas ao espaço interno e renovado da metrópole.

O suporte da nova centralidade, definida pela circulação de dinheiro, de objetos, de informação e de pessoas, veio a ser montado a partir de uma obra de infraestrutura física e urbana, entre os anos 1930 e 1970, com o processo de retificação do Rio Pinheiros e da extensão do sistema ferroviário e rodoviário ao longo e nas margens retificadas do Rio. Além disso, toda esta infraestrutura física esteve, desde o início, vinculada à produção de energia elétrica e reserva de água, nas Represas Billings e Guarapiranga⁴⁷.

A pesquisa de Seabra teve o mérito de revelar como se deu a produção desta infraestrutura, como ela esteve articulada à produção do espaço interno

⁴⁵ FRÚGOLI Jr., Heitor. *Centralidade em São Paulo: trajetórias, conflitos e negociações na metrópole*. São Paulo: Edusp, 2006, p. 39-41.

⁴⁶ A expulsão e o retorno dos trabalhadores e dos pobres da cidade têm sido um movimento lógico da urbanização capitalista. Por isso mesmo mereceu estudos, verdadeiros clássicos do pensamento social, tais como a obra de Friedrich Engels na qual aborda a condição urbana e desumana dos trabalhadores, nas duas maiores cidades industriais Inglesas, em *A situação da classe operária na Inglaterra*. Walter Benjamin, em *Paris, capital do século XIX*, aborda o fluxo de camponeses desenraizados, que passaram, com a industrialização, a morar na cidade. Acrescenta ao assunto da concentração, abordado por Engels, o tema da expulsão dos próprios moradores da cidade de Paris, realizada de maneira paradigmática através da intervenção planejada, com seus *boulevards*, conduzida pelo barão de Haussmann. Henri Lefebvre retomou os temas dos dois autores e realizou a primeira abordagem urbana e teórica deste processo de concentração e expulsão dos trabalhadores em *O direito à cidade*. São Paulo, Centauro, 2001, p. 10. Segundo o autor, Haussmann “substitui as ruas tortuosas, mas vivas, por longas avenidas, os bairros sórdidos, mas animados, por bairros aburguesados. [...] Deve-se notar que Haussmann não alcançou seu objetivo. Um dos sentidos da comuna de Paris (1871) foi o forçoso retorno para o centro urbano dos operários relegados para os subúrbios e periferias, a sua reconquista da Cidade, este bem entre os bens, este valor, esta obra que lhes tinha sido arrancada” (2001, p.16).

⁴⁷ SEABRA, 1987, p.165.

metropolitano, incorporando e valorizando novas terras, enquanto se legitimava no progresso e no imperativo do crescimento de São Paulo. Além disso, a autora revela os meandros do poder, visto na maneira como a Light and Power, uma corporação internacional, negociava diretamente com o Estado Brasileiro, deixando muitas vezes os próprios órgãos municipais e estaduais perdidos e atônitos perante tanto poder e informação. Nesta avassaladora incorporação de novas áreas ao espaço interno metropolitano, a Light fez sucumbir moradores, bairros e o modo de vida destas localidades urbanas e semiurbanizadas.

Por isso, a implosão da cidade foi, de certa maneira, o extravasamento da cidade inteira com seus antigos bairros. Ao expandir o centro e seus arredores para atender um fluxo mais intenso de circulação de dinheiro, de mercadorias e de pessoas, espalhou-se, nesta porção Oeste da Capital, uma nova dinâmica de valorização do espaço, na medida em que o centro tradicional e outros bairros antigos desvalorizavam-se, degradavam-se e repovoavam-se.

Por isso, como será discutido em outro capítulo, este processo pode ser entendido através das mudanças profundas na estrutura dessas localidades, que ficaram fragmentadas em meio à evolução dos centros hegemônicos. As possibilidades de circulação, de trabalho, de habitação e de reprodução nestas localidades aceleraram ao mesmo tempo a classificação social de seus habitantes. Um processo de segregação espacial, acompanhado de mudanças demográficas, seguiu-se nos anos posteriores, a ponto de colocar em questão a funcionalidade de antigos estabelecimentos escolares, que até anos atrás atuavam nas reproduções sociais e na articulação comunitária de seus moradores.

A forma urbana da cidade com seus bairros e a forma metropolitana corresponderam a conteúdos diferenciados, que seus moradores experimentaram a partir da sua posição social e da sua localização no espaço urbano. Sendo as escolas um ponto particular destas experiências urbanas, nexos entre a urbanização e as políticas educacionais. Além do que, a metropolização foi também o impulso de redefinições das necessidades reprodutivas, que as instituições estatistas procuraram satisfazer e reproduzir, como imperativo do crescimento e desenvolvimento das próprias relações capitalistas de produção.

1.4 Reestruturação metropolitana

Nesta seção do capítulo I, discutir-se-ão as características recentes da urbanização de São Paulo que estariam implicando mudanças significativas nas áreas centrais. Tais mudanças podem ser observadas também através da morfologia social e demográfica destas áreas, que inverteram a tendência da metropolização. No que se refere ao objeto da pesquisa, nas escolas centrais, a nova fase da urbanização acentua determinadas características reprodutivas da população local, acentuando, com isso, as contradições das escolas públicas.

Têm sido realizadas muitas pesquisas em vários campos do conhecimento acadêmico para compreender e definir os conteúdos e a forma da urbanização no Brasil e no Mundo. Alguns enfatizam mais os aspectos funcionais, outros, os estruturais. Tamanha é a dimensão do fenômeno urbano, ao se estender para as periferias e se conurbar com outros centros e periferias de cidades vizinhas, que alguns pesquisadores da urbanização contemporânea falam de uma megalópole de São Paulo. Davis, geógrafo norte-americano, é um destes autores que chegam à proposição de uma nova forma urbana para explicar o que vem ocorrendo em vários países periféricos, como o Brasil. Segundo o autor:

As cidades que explodem no mundo em desenvolvimento também entretecem novos e extraordinários corredores, redes e hierarquias. Nas Américas, os geógrafos já mencionam um leviatã conhecido como Região Metropolitana Ampliada Rio - São Paulo (RMARSP), que inclui as cidades do tamanho médio no eixo viário de 500 quilômetros entre as duas maiores metrópoles brasileiras, assim como a importante área industrial dominada por Campinas; com uma população atual de 37 milhões de habitantes, essa *megalópole embrionária* já é maior que Tóquio-Yokohama⁴⁸.

⁴⁸ DAVIS, Mike. *Planeta favela*. São Paulo: Boitempo, 2006, grifos nossos. Freitag também procura explicar a dimensão do fenômeno num sentido parecido ao dado por Davis. Segundo a autora: “chamo megalopolização um padrão específico de urbanização. Trata-se de um processo de transformação rápida e recente de uma cidade ou metrópole em uma megalópole. Esse processo acelerou-se na segunda metade do século XX e afeta várias cidades do hemisfério sul, entre elas a Cidade do México, São Paulo, Buenos Aires e Rio de Janeiro. O critério principal nessa categorização é o crescimento descontrolado, desregrado da população urbana, que faz transbordar os limites naturais e administrativos da cidade, tornando-a insustentável. A megalopolização é acompanhada da poluição do ar, da água (mananciais e lençóis freáticos), do desequilíbrio ecológico e da desorganização social (anomia, violência, tráfico, drogas e armas, etc.)”. FREITAG, Bárbara. *Teorias sobre a cidade*. São Paulo: Papirus, 2006, p.16.

Outros autores que investigam a urbanização dos países periféricos mantêm o conceito de metrópole para explicar o momento atual de São Paulo. Nesse sentido, Milton Santos⁴⁹, por exemplo, interpreta, como aspecto central do momento metropolitano e corporativo da metrópole, a transformação do seu meio técnico-científico em meio informacional. A metrópole de São Paulo e a região concentrada que a contorna comandam, a partir da informação e do dinheiro, o resto do território nacional, inserindo-se daí no mundo globalizado. Uma pesquisa sobre a hegemonia informacional de São Paulo foi realizada por Bernardes, que identificou a concentração das consultorias no quadrante Sudoeste, fração corporativa da metrópole de São Paulo⁵⁰.

Ana Fani Alessandri Carlos define o novo momento como de “reprodução do espaço urbano da metrópole”. Partindo das transformações funcionais da metrópole, a autora procura explicar os novos conteúdos da urbanização de São Paulo como sendo de “reprodução ampliada” e reordenada de suas características originais. Ela diz:

As transformações constatadas na metrópole revelam de modo indiscutível o crescimento do setor de serviços modernos, mas é, sobretudo, o movimento de reprodução espacial que revela o conteúdo do processo de urbanização que se explica pelo movimento de passagem do capital produtivo para o capital financeiro, criando um movimento de relativa desconcentração industrial com centralização financeira⁵¹.

Independente das nomenclaturas, os aspectos que os autores enfatizam na nova forma espacial de São Paulo (explosão da área conurbada, crescimento populacional descontrolado, centralidade dos serviços, sobretudo financeiros) são reveladores de uma reestruturação da metrópole. Estes aspectos aprofundam, como

⁴⁹ Segundo Santos, “A base industrial foi o alicerce para que São Paulo hoje se tornasse uma cidade informacional, um centro internacional de serviços”. SANTOS, Milton. *Por uma economia política da cidade*. São Paulo: Hucitec / Educ, 1997, p. 15.

⁵⁰ BERNARDES, Adriana. A nova divisão territorial do trabalho brasileiro e a produção de informação na cidade de São Paulo (as empresas de consultoria). In: SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

⁵¹ CARLOS, Ana Fani Alessandri. Dinâmicas urbanas na metrópole de São Paulo. Em publicação: *América Latina, cidade campo e turismo*. Amália Inés Gerardes de Lemos. Mónica Arroyo, María Laura Silveira. CLACSO, Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales, San Pablo. Diciembre 2006, p.82.

se pôde ver ao longo da pesquisa, as contradições urbanas que estão na origem do desenvolvimento desigual brasileiro⁵².

As mudanças na forma, na função e na estrutura urbana de São Paulo⁵³ são o ponto de partida para compreender o desencontro das escolas públicas com seus moradores locais. Começarei pelos aspectos funcionais que redefiniram as centralidades da metrópole apontados por Alessandri Carlos, “da passagem do capital industrial para o capital financeiro”⁵⁴. Momento em que a função urbana de São Paulo e sua própria urbanização passam a ser explicadas pelas atividades de serviço, de gestão, e particularmente do setor financeiro, sem que a indústria tenha deixado de ser um importante setor.

As mudanças técnicas e econômicas, em nível global, foram realizadas a partir da aceitação do Estado brasileiro dos interesses das corporações mundiais e de um seleto grupo de empresas nacionais em torno de um novo modelo hegemônico: o neoliberalismo. Este modelo veio assegurar o domínio do mercado sobre o Estado, do privado sobre o público e, principalmente, do capital sobre o trabalho. Esses objetivos foram sustentados por uma apologia abstrata ao livre mercado. Foi por meio dessa apologia que o neoliberalismo empreendeu seus objetivos concretos, que interessavam ao capital financeiro, ao imperialismo e à burguesia nacional, postergando mais uma vez para o futuro mudanças significativas a favor das classes trabalhadoras⁵⁵.

⁵² De aceitação dos termos externos do imperialismo e do conservadorismo original da elite nacional, conforme o pensamento de Fernandes (2006), resultando, apesar das mudanças, na preservação e não desarticulação do “modelo altamente concentrador de renda”.

⁵³ Segundo Lefebvre (2004, p.29), “Cabe ao analista descrever e discernir tipos de urbanização e dizer no que se tornaram as formas, as funções, as estruturas urbanas transformadas pela explosão da cidade antiga e pela urbanização generalizada”.

⁵⁴ CARLOS, 2006, p. 52.

⁵⁵ BOITO, Armando. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999, p. 30. Para Harvey, numa análise mais global, o neoliberalismo buscou recompor o poder de classe e de desmontar o modelo distributivo anterior: “el neoliberalismo es sobre todo un proyecto para restaurar la dominación de clase de sectores que vieron sus fortunas amenazadas por el ascenso de los esfuerzos socialdemócratas en las secuelas de la Segunda Guerra Mundial. Aunque el neoliberalismo ha tenido una efectividad limitada como una máquina para el crecimiento económico, há logrado canalizar riqueza de las clases subordinadas a las dominantes y de los países más pobres a los más ricos. Este proceso ha involucrado el desmantelamiento de instituciones y narrativas que impulsaban medidas distributivas más igualitarias en la era precedente”.

1.4.1 A cidade como negócio

Há também uma mudança importante na funcionalidade da metrópole, que diz respeito aos segmentos majoritários da atividade econômica, que se tornaram hegemônicos no período pós-industrial: o setor de serviços modernos e o setor imobiliário.

Esta refuncionalidade de São Paulo, quando a indústria não mais exerce o domínio econômico, foi, no entanto, precedida da reestruturação produtiva e espacial da indústria⁵⁶. A tendência de dispersão da atividade industrial, iniciada timidamente desde a década de 1970, acelerou-se nos primeiros anos da década de 1990. Esse movimento foi captado por Lencioni como processo de desconcentração dos estabelecimentos e centralização dos negócios industriais, observado na concentração dos escritórios das empresas na capital paulista⁵⁷.

A concentração financeira, informacional e de gestão dos negócios são marcantes no conjunto do setor de serviços modernos e especializados, que interage com os demais serviços (produtivos, distributivos, sociais e de administração pública), com o comércio e com as atividades industriais que se mantiveram e se renovaram em São Paulo.

A composição do trabalho na Região Metropolitana também se altera, com o complexo setor de serviços absorvendo a maior parte dos postos de trabalho que inclui desde profissionais altamente especializados ao contingente da mão de obra informal, até empresas de terceirização e mão de obra precarizada⁵⁸. Engloba trabalhadores da infraestrutura social e urbana, do setor público e privado; o crescente número de pessoas empregadas nas atividades de entretenimento e do turismo; além de parcela significativa daqueles que desenvolvem as atividades mais degradantes, nas ruas, pontes e becos da metrópole.

Mas o destaque, em termos da economia política espacial, é que, na reestruturação metropolitana, o próprio espaço se converte no principal negócio. O

⁵⁶ Ver FRANCA, Gilberto Cunha. *O trabalho no espaço da fábrica*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

⁵⁷ LENCIONI, Sandra. Reestruturação urbano-industrial no Estado de São Paulo: a região da metrópole desconcentrada. *Espaços e Debates*, São Paulo, n. 38, 1994, p.54.

⁵⁸ FRANCA, *op. cit.*, p. 115.

setor imobiliário amplia consideravelmente suas articulações econômicas e políticas. Ele tem, no domínio do espaço urbano, a fonte de sua valorização e revalorização. O valor investido neste setor é um forte indicador da sua importância na totalidade dos investimentos na Região Metropolitana de São Paulo. Para exemplificar, destaco as porcentagens de investimento de diferentes setores, observando-se significativo predomínio do imobiliário, entre 1995 e 2000: imobiliário (20,8%); indústria automobilística (17,4%), indústria química (9,8%); comércio varejista (7%); telecomunicações (6,2%)⁵⁹. Segundo Carlos:

[...] o deslocamento da indústria na metrópole e o crescimento do setor terciário revelam a primazia do capital financeiro que vai se realizar no momento atual, como processo de produção de um espaço específico. Este fato pode ser percebido por meio da mobilidade do capital-dinheiro que deixa de direcionar-se, preferencialmente, para a produção de mercadorias – na indústria – para voltar-se à produção do espaço, como mercadoria passível de gerar lucros maiores do que o setor industrial, em crise⁶⁰.

Na produção das grandes intervenções urbanas tem sido decisivo o papel articulador do Estado, subordinado ao mercado, sobretudo dos poderes locais, por meio de investimentos em infraestrutura, de políticas de espaço, para usar mais uma vez a terminologia de Lefebvre⁶¹, com a permissibilidade da legislação do uso solo. Nesse sentido, as operações urbanas são o exemplo mais importante desta política de espaço, articulada no interior do Estado sob o interesse do mercado⁶².

A metrópole se reestrutura como uma verdadeira “máquina de crescimento”, tendo à frente os promotores imobiliários, produzindo a expansão, a renovação e a revalorização⁶³; e, o que é mais importante: concentradamente. Fix estudou a produção dos edifícios e dos escritórios, dos empreendimentos imobiliários, nos

⁵⁹ CARLOS, Ana Fani Alessandri. São Paulo: do capital industrial ao capital financeiro. In: CARLOS, Ana Fani Alexandre; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org). *Geografias de São Paulo: a metrópole do século XXI*. São Paulo: Contexto, 2004. Volume 2.

⁶⁰ Ibidem, p. 58.

⁶¹ Segundo o autor, “O espaço e a política do espaço ‘exprimem’ as relações sociais, mas reagem sobre elas”. LEFEBVRE, 1999, p. 26.

⁶² São elas: Operação Urbana Água Branca (1989), Operações Urbanas Faria Lima e Operações Urbanas Água Espraiada e da Luz. São significativas as políticas de espaço: Projeto Tietê (1994), o Plano Diretor da Macrodrenagem da Bacia do Alto Tietê (1999), as Diretrizes de Uso e Ocupação do Solo, o chamado Rodoanel Metropolitano e as novas linhas de expansão do metrô, em regime de Parceria Público Privado.

⁶³ FIX, Mariana. *São Paulo cidade global: fundamentos financeiros de uma miragem*. São Paulo: Boitempo, 2007, p.24.

arredores da marginal do Rio Pinheiros. Ela nos dá uma boa interpretação das articulações em torno dos negócios relacionados ao espaço, na produção do novo centro econômico de São Paulo, espelho da cidade global. Diz Fix:

[...] o conjunto dos agentes relacionados à produção dos edifícios e do espaço urbano – promotores imobiliários e seus parceiros institucionais, financeiros e do setor público – faz da cidade uma ‘máquina de crescimento’, uma organização de tipo empresarial voltada a aumentar o volume de renda agregada por meio da intensificação da utilização da terra⁶⁴.

A reestruturação metropolitana pode ser definida também pela produção de uma nova centralidade, que vem sendo estudada por diversos autores, tais como Fix, Carlos, Frúgoli. A metropolização é ela mesma a configuração de múltiplos centros. O centro em torno da marginal Pinheiros remonta um longo processo de articulações das elites nacionais, do poder local às empresas multinacionais.

O novo centro da cidade global paulista é a maior expressão da riqueza social concentrada, sobretudo dos lucros obtidos da produção industrial redirecionados para os setores financeiros e imobiliários, na produção do espaço. Numa história urbana de reconstituição do vetor do quadrante sudoeste, Rolnik permite não só visualizar o movimento nesta direção, como também a conexão que se formou entre os centros hegemônicos no interior da metrópole reestruturada, corporativa e fragmentada. Dada a preciosidade de tal reconstituição histórica, que parecia marcar, desde a origem, o sentido oeste da centralidade econômica, farei uso desta longa citação da autora:

No final do século XIX, o centro estava sendo abandonado pelas elites, e foi reinvestido pela função comercial; na segunda década do século, loteamentos residenciais exclusivos foram abertos, estabelecendo frentes de expansão para os bairros burgueses – os Jardins da City Improvements Co. Quando, nos anos 30, a capacidade de rendimento do primeiro cinturão oeste (Centro Novo/Higienópolis) chegava no limite, foi reinvestida pelo uso vertical dos apartamentos. E a abertura da avenida Nove de Julho, parte do Plano de Avenidas de Prestes Maia, cuja implantação iniciou-se nos anos 30, começou a sentar as bases para a migração das atividades terciárias do Centro, na direção sudoeste. Com isto, a avenida Paulista, símbolo da riqueza gerada na Primeira República, com seus palácios de novos e velhos ricos, seria implodida para abrigar as torres de bancos, grandes corporações e antenas de comunicação a partir dos anos 60, sem nunca

⁶⁴ FIX, 2007, p. 24.

abalar seu prestígio. Assim, a valorização sobe as colinas e desce as baixadas em ondas de ressignificação, invariavelmente acompanhadas pela prioridade dos investimentos públicos da cidade. Na rubrica investimentos orçamento municipal de São Paulo de 1993 e 1994, sob gestão do prefeito Paulo Maluf, 85% foram aplicados neste vetor (sudoeste), concentrados sobretudo em obras viárias geradoras de revalorização no interior de áreas já bastante valorizadas – caso do túnel do Ibirapuera, o prolongamento da avenida Faria Lima e sua ligação com a frente de expansão dos edifícios de escritórios, na marginal do rio Pinheiros⁶⁵.

Forma-se uma faixa que interliga o antigo centro da cidade aos modernos edifícios da Avenida Paulista, que se conecta diretamente pelas vias de circulação aos escritórios pós-modernos das margens do Rio Pinheiros⁶⁶. O trajeto traçado pelo histórico urbano de Rolnik configura a área valorizada da capital paulista.

Conforme se pode observar no **Mapa 1** - Valor do solo urbano, as áreas mais valorizadas da cidade, com valor venal acima de R\$ 1200 por m² envolvem: parte do centro tradicional; no sentido Oeste, Higienópolis; ainda no sentido Oeste, Perdizes; que se estende à Consolação, que se conecta com uma vasta área na parte oeste do espigão central, e da Avenida Paulista; por fim, tem-se toda a área entre a marginal Pinheiros e a Avenida Faria Lima e ainda uma pequena área ao sul, que corresponde à Vila Nova Conceição.

⁶⁵ ROLNIK, Raquel. *A cidade e a lei*. São Paulo: Studio Nobel/Fapesp, 1997, p. 186-187.

⁶⁶ CARLOS, 2004.

Mapa 1 - Valor do solo urbano – 2005
Município de São Paulo

Fonte: Adaptado de SEMPLA, 2010.

Importante observar que existem áreas bem valorizadas, entre R\$ 800 por m² que estão entre as áreas citadas ou no contorno delas. Da mesma forma, contornando estas áreas, há aquelas entre R\$ 485 a R\$ 800 por m². Assim, em

anéis concêntricos, o valor do solo segue com valores menores na medida em que os anéis estendem-se para as áreas mais periféricas.

Com relação à estrutura urbana, pode-se dizer que certos espaços valorizados, caso exemplar do quadrante sudoeste, são mais fragmentados e homogêneos. Neles foram incorporados antigos bairros, centros industriais, novos e renovados espaços comerciais e residenciais. A partir desses espaços homogeneizados, os tentáculos da metrópole tentam incorporar novas frentes de expansão em todas as direções.

O quadrante Sudoeste, fragmento da metrópole reestruturada, emerge como padrão espacial de circulação, de serviço e de moradia⁶⁷. Emerge, além disso, como novo modo de vida para uma parcela da população que recorre irreversivelmente ao transporte individual e aos lugares seguros e fechados de compra e lazer, deixando desocupadas as ruas e lugares públicos em certos momentos do dia.

A urbanização fragmentada avança sobre antigos bairros industriais e núcleos de povoamento, atingindo, inclusive, sob a regência do setor imobiliário, porções que vão além dos rios Tietê, Pinheiros e Tamanduateí. A continuidade da metropolização, sua reprodução, como diz Carlos, fazem-se pela redefinição desses bairros em localidades centrais, numa morfologia urbana cada vez mais homogênea⁶⁸.

Avançando sobre a morfologia urbana pregressa, do antigo centro e seus bairros, dos espaços da periferia, avança o novo modo de vida, das classes médias aos ricos da cidade. Desse modo, são instigantes e assustadoras as observações feitas por Gumpert e Drucker:

Quanto mais nos separamos de nossas vizinhanças imediatas, mais confiança depositamos na vigilância do ambiente. [...] Existem, em muitas áreas urbanas, um pouco no mundo todo, casas construídas para proteger seus habitantes, e não para integrá-los nas comunidades às quais pertencem. [...] Justamente quando estendem seus espaços de comunicação para a esfera internacional, esses moradores colocam a vida porta a fora, potencializando os seus 'sofisticados' sistemas de segurança⁶⁹.

⁶⁷ CARLOS, 2004; FIX, 2007.

⁶⁸ CARLOS, 2004.

⁶⁹ GUMPERT, G; DRUCKER, S.J. (1998) apud BAUMAN, Zygmunt. *Confiança e medo na cidade*. São Paulo: Zahar, 2005, p. 25.

A reestruturação remove espaços públicos, privados, casas, bairros, favelas, praças, ruas, clubes, escolas, e sobretudo pessoas. Paradoxalmente ao movimento de fragmentação e homogeneização, as áreas centrais são portadoras das positivities do urbano, pois nelas se concentram as heranças da cidade, dos bairros, das obras de arte do urbanismo, enfim, as diversidades.

O espaço compreendido pelas localidades centrais tem na diversidade um marco da sua identidade. Nele ocorre o embate entre: as estruturas hegemônicas, no interior da metrópole reestruturada, corporativa e fragmentada; os bairros antigos, os resíduos urbanos; os cortiços, as favelas, as situações de rua, nos interstícios da cidade.

A reestruturação metropolitana, que tem origem na implosão-explosão da cidade de bairros, no caso específico de São Paulo, resultou na configuração de duas porções do município, conforme propõe Seabra⁷⁰. Essa divisão expressa o prolongamento espacial e temporal da divisão centro-periferia. Mas chamam à atenção as transformações na estrutura destas áreas centrais e periféricas, que atestam significativa policentralidade e diferenciação no período da reestruturação metropolitana.

Uma corresponde às áreas internas do município. Área da confluência do Rio Pinheiros e Tietê, onde as infraestruturas físicas e sociais mais se concentraram. É exatamente nela que a propriedade territorial tem mais alto preço, que há maior tendência à legalização da propriedade. Recentemente são experimentados justamente aí os novos modelos de urbanização, pelas investidas da indústria imobiliária, com a produção de edifícios, escritórios e apartamentos residenciais, abrindo novas frentes de valorização.

Trata-se, internamente, das áreas que integraram o centro, os velhos bairros operários, os Bairros Jardins, delimitadas pelos núcleos de povoamento antigos. Esta área, nos anos 40, foi alargada pela expansão do espaço urbanizado, com avalanche de loteamentos, vilas e jardins. Já nos anos 60, aqui e ali, os tentáculos da metrópole iam se adensando a esta área. Estes e outros elementos que estiveram envolvidos na sua formação, em certo sentido, são responsáveis por sua diferenciação interna, incluindo e excluindo as favelas nos interstícios.

⁷⁰ SEABRA, 2004, p.272.

Nesta área condensaram-se as virtudes da urbanização. Os moradores dos espaços internos têm mais possibilidades de circulação, que permitem deslocamentos menos degradantes. Têm melhor acesso ao trabalho, à informação, ao conhecimento e às atividades culturais. Tanto que está concentrada, nestas áreas, boa parcela dos equipamentos culturais. Apesar do aumento populacional num primeiro momento, ocupando seus espaços vazios, elas agora, inversamente, caracterizam-se pela perda da população. Este processo que despontou na década de 1980 ainda segue como um dos fenômenos marcantes da fase de reestruturação metropolitana.

As áreas externas correspondem às periferias urbanas. Onde o crescimento populacional é positivo em quase toda sua extensão. Elas se estendem por todos os lados, mas é na Cantareira, Zona Norte, e nos arredores das represas da Zona Sul que a expansão e o crescimento populacional ocorrem mais intensamente. As diferenciações também existem, com o aumento inclusive dos condomínios residenciais, porém o nível de integração entre as atividades produtivas e reprodutivas é profundamente rarefeito, se comparado ao espaço interno da cidade.

**Mapa 2 - Variação da população entre 1991 a 2000.
Município de São Paulo, por distrito⁷¹**

Fonte: SEMPLA, 2010. Elaborado pelo autor

O **mapa 2** de variação da população, entre 1991 e 2000, permite visualizar este expressivo fenômeno demográfico da metrópole de São Paulo. De certa forma, tal fenômeno expressa uma mudança que se podia notar desde a década de 1980: o esvaziamento das áreas centrais, representado aqui pelos distritos municipais. O

⁷¹ Os nomes dos distritos estão no ANEXO 1. Isto valerá para todos os mapas divididos por distritos municipais.

fenômeno é mais intenso justamente nas áreas mais valorizadas envolvendo a parte central da porção leste e norte de São Paulo, deslocando-se simetricamente pelo quadrante sudoeste.

Também como no mapa 1 do valor do solo urbano, pode-se ver uma área ampla que perde população e contorna concentricamente a área mais central, em todas as direções do município. Por outro lado, é o quadro que vem se desenvolvendo desde meados do século XX, de mobilidade e de reprodução da população para os distritos nos limites extremos do município, e que conforma, com os demais municípios da região metropolitana, uma explosiva expansão periférica, que não cessa.

1.4.2 Segregação e mobilidade periférica dos pobres urbanos

Nesta seção pretende-se discutir o fenômeno de perda da população nos distritos centrais e de mobilidade da população para as periferias urbanas. Ele é de extrema complexidade e os dados censitários dificultam a análise e explicação. Procurou-se então uma solução cartográfica para analisar e representar o esvaziamento, a segregação e a mobilidade dos mais pobres das áreas centrais.

Claro está que a maioria das pesquisas e dos autores aqui referidos, tais como Davis, Seabra, Carlos, Frúgoli, Fix, apontam a segregação e mobilidade, principalmente dos pobres, para as frentes de expansão metropolitana, como uma consequência da produção do espaço e da disputa do espaço interno da cidade pelas classes sociais.

Portanto, a refuncionalização dos espaços internos da metrópole, concentradora do comércio, dos serviços e das atividades econômicas de maior vulto foi, ao mesmo tempo, de implosão e fragmentação dos antigos bairros. Assim como, devido à valorização imobiliária, as localidades centrais (portadoras das positivities do urbano) ficaram reservadas para as classes mais abastadas. Algo que se renova com as intervenções cirúrgicas do urbanismo moderno, realizadas pelos incorporadores imobiliários, e marcadas pela intervenção articulada entre o capital e o poder público. Como apontou por Frúgoli:

[...] articulam-se intervenções de caráter mais pontual, muito marcadas pela aliança entre interesses do capital e do poder público, num contexto de crise tanto da perspectiva modernista – que era a de tentar criar, com todas as contradições, soluções sociais de caráter abrangente –, como do próprio poder público – basicamente marcados por práticas excludentes, já que, entre outras coisas, tais intervenções estão sobretudo norteadas pelo mercado, tendo como público preferencial as classes médias e altas.⁷²

É preciso considerar antes de tudo a formação da metrópole que, como se pode ver, foi de expansão periférica predominantemente composta pelos pobres da cidade, enquanto as transformações das localidades centrais envolveram sempre maiores redefinições de suas funcionalidades, incluindo, portanto, considerável diversidade, em meio às pressões homogeneizantes. Em certo sentido, nas localidades periféricas, tem sido apontado o movimento inverso, de diferenciação, que ocorre pela presença dos condomínios instalados nas áreas periféricas e pela diferenciação que ocorre nos grupos mais pobres.

No despovoamento das áreas centrais, o impacto foi maior sobre as camadas populares. Reforçando a tendência que vinha ao longo do tempo: a concentração das classes médias e altas e a configuração de um espaço urbano segregado das áreas centrais.

É possível discutir a mobilidade também a partir de indicadores de renda como fez Haroldo Torres⁷³. O autor apresenta as porcentagens dos chefes de família por faixas de rendimento, na região metropolitana de São Paulo, entre 1991 e 2000, relacionados às áreas de ponderação: “de pobres”, “de classe média” e “de elite”⁷⁴.

⁷² FRÚGOLI, 2006, p.25.

⁷³ TORRES, Haroldo. Medindo a segregação. In: MARQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo. *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade social*. São Paulo: Editora SENAC, 2005, p. 91-95.

⁷⁴ As áreas de ponderação são construídas com base na renda média e na taxa de crescimento demográfico. Ver para isto MARQUES, Eduardo. Espaço e grupos sociais na virada do século XXI. In: MARQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo. *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade social*. São Paulo: Editora SENAC, 2005, p.68.

Tabela 1 – Distribuição dos chefes de domicílio da região metropolitana de São Paulo segundo faixas de rendimento do chefe e tipo de área de ponderação, 1991 e 2000 (em %)

Tabela 4. Distribuição dos chefes de domicílio da região metropolitana de São Paulo segundo faixas de rendimento do chefe e tipo de área de ponderação, 1991 e 2000 (em %)

Tipo de área de ponderação	De 0 a 2 salários mínimos	De 3 a 5 salários mínimos	De 5 a 10 salários mínimos	De 10 a 20 salários mínimos	De 20 salários mínimos e mais	Total
1991						
"De pobres"	41,36	40,08	24,91	10,16	3,51	39,78
"De classe média"	52,14	52,34	60,27	57,40	36,46	46,85
"De elite"	6,50	7,58	14,82	32,44	60,03	13,37
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
2000						
"De pobres"	54,22	50,47	32,69	13,82	3,75	57,50
"De classe média"	42,13	44,58	56,12	59,66	39,36	37,16
"De elite"	3,65	4,95	11,19	26,52	56,89	5,34
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

FONTE: IBGE, Censos Demográficos de 1991 e 2000.

Fonte: TORRES, Haroldo. Medindo a segregação. In: MARQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo. São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade social. São Paulo: Editora SENAC, 2005,

O que a tabela mostra, em primeiro lugar, é um aumento da população de baixa renda residindo em áreas "de pobres". Sugere o autor que, nas áreas da periferia, estas famílias estão mais "confinadas espacialmente".

No outro extremo, dos chefes de família de renda mais elevada (acima de 20 salários mínimos), houve certo equilíbrio na distribuição entre as áreas "de classe média" e "de elite" no período analisado. Havendo inclusive um pequeno aumento dos mais ricos nas áreas "de pobres", interpretado pelo autor como fruto das novas áreas residenciais nas periferias e intermediárias da metrópole.

As classes de renda intermediárias aumentaram sua presença nas áreas "de pobres", diminuíram relativamente sua presença nas áreas "de elite", e permaneceram equilibradas nas áreas "de classes médias".

Resumidamente, pode-se entender que: aumentam praticamente todas as faixas de renda na periferia, no entanto é maior o aumento da porcentagem de famílias com rendas menores; diminui a população das áreas centrais, porém, enquanto diminui em geral a porcentagem dos mais pobres, o mesmo não ocorre com as classes médias e altas. Este movimento geral deve considerar, no entanto,

as diferenciações que vêm ocorrendo sobretudo nas áreas periféricas, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, os dados apontam para maior segregação justamente nas áreas de pobres, com o confinamento de mais famílias de baixa renda nestas localidades.

Com base nesta análise de Torres, buscou-se visualizar melhor e captar a dimensão espacial deste fenômeno, dos grupos sociais que diminuem nas áreas centrais e aumentam nas áreas periféricas. Buscou-se, através do **Mapa 3**, discutir a mobilidade também por meio de indicadores de renda, por faixas de salário dos chefes de família no município de São Paulo, entre 1991 e 2000, a partir dos distritos.

O que se pode observar é que, nas áreas centrais, a redução das classes de chefes de família com menores salários (D e E) foi bem mais ampla que a das demais classes. Houve certa redução também das classes médias e médias altas das áreas centrais, porém em um número menor nos distritos centrais. No caso dos ricos houve apenas redução no distrito da Sé.

Chama a atenção, na variação destas populações segmentadas por faixas salariais, o que vem ocorrendo nas periferias. Tal como observado anteriormente na pesquisa de Torres, todas as classes de salário aumentam nos distritos periféricos. Porém, considerando os dados propostos pelo autor, de aumento das faixas de famílias de renda baixa nas “áreas de pobres”, pode-se dizer que, na mobilidade das classes para as periferias, a segregação se reproduz espacialmente.

Ou seja, nas periferias, os grupos de classe mais alta tendem a se segregar espacialmente nas localidades periféricas, enquanto que, nas áreas centrais, continua o processo de segregação mais tradicional, de diminuição e expulsão dos pobres, ainda que a mobilidade das classes mais altas também ocorra.

Desta maneira, o que se pode sugerir é que, diferentemente da estrutura urbana da cidade de bairros, onde a pobreza estava imiscuída na cidade, na metropolização de São Paulo, houve primeiro uma explosiva separação centro periferia que, da reestruturação metropolitana em diante, ganha novos contornos: com maior perda da população nas áreas centrais, que se reserva predominantemente às classes de renda mais alta, em melhores condições de circulação, de trabalho, de informação e de acesso aos bens culturais; e com uma

periferia que se diferencia entre as localidades urbanizadas pelas classes mais altas e às extensões segregadas da pobreza.

Num estudo mais detalhado da mobilidade urbana das classes sociais seria importante considerar o fator demográfico, de envelhecimento da população e a diminuição das taxas de fecundidade. Além das mudanças de rendimento familiar que, embora pequenas, têm ocorrido, em São Paulo e no país.

Outro aspecto importante, ainda, é que não se pode desconsiderar a presença do morador pobre nas áreas centrais, e que pode continuar sendo expulsos, como a história e a urbanização têm apontado. Ele está presente nos bairros antigos, populares, nas áreas degradadas, nas favelas, nos interstícios que integram e margeiam os espaços da cidade, inclusive nas proximidades das áreas reservadas da elite, como os bairros jardins e os condomínios de luxo. Assim, é preciso discutir se as políticas estratégicas do Estado e as políticas públicas têm conseguido evitar este direito a permanecer na cidade.

Mapa 3 - Variação do número de chefes de família, segundo faixas salariais, entre 1991 e 2000. Município de São Paulo, por distrito.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991 e 2000.
Elaborado pelo autor

2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E DESIGUALDADES ESPACIAIS DA ESCOLA PÚBLICA

Neste capítulo é discutida a adequação funcional dos serviços educacionais à urbanização, mais especificamente à estrutura metropolitana, tendo de um lado, como fenômeno marcante de todo processo de metropolização, a mobilidade das classes populares para as periferias urbanas e, de outro lado, como fenômeno fortemente ligado à reestruturação metropolitana, o despovoamento de extensões internas da cidade, reservada cada vez mais para as classes altas.

Ainda em um nível global da realidade urbana são abordados os conceitos e teorias que permitiram analisar os serviços educacionais e o ajuste produtivo e espacial mais recentes, segundo o modelo neoliberal de Estado, tidos como necessários para a adequação à segregação urbana e ao novo momento, no Brasil, do desenvolvimento das relações sociais capitalistas de produção. O ajuste, de certa maneira, permitiu a contínua reprodução quantitativa do número de alunos no sistema público de ensino, porém sem melhora da qualidade da educação.

Do ponto de vista espacial, o ajuste acarretou um esvaziamento das escolas, predominantemente nas áreas mais centrais, que perdem população, permitindo inclusive que o objetivo produtivo do ajuste neoliberal fosse realizado com maior êxito. Isto é, a adequação das localidades centrais, incluindo o fechamento de dezenas de escolas, serviu neste sentido para seguir a expansão periférica sem que o Estado tivesse que aumentar o investimento por aluno.

O paradoxo desta reestruturação produtiva e espacial, com o esvaziamento e fechamento de escolas centrais, é que isto ocorre justamente entre as escolas onde o desempenho dos alunos é maior e as exclusões menores, em comparação ao conjunto do município. Tendo em vista este paradoxo, resolvi apresentar, neste capítulo, alguns indicadores que permitem captar os efeitos urbanos e da urbanização sobre o desempenho das escolas e dos alunos.

2.1 Efeitos da urbanização sobre os serviços educacionais

A urbanização tal como analisada até aqui é movida pela concentração. Os conteúdos e a formas desta concentração, que se estrutura a partir das áreas internas, são definidos pelas centralidades da metrópole. Ou seja, o que vai caracterizar de modo geral, e duplamente, a cidade capitalista. De acordo com Lojkine:

De um lado, a crescente concentração dos “meios de consumo coletivos” que vão criar pouco a pouco um modo de vida, novas necessidades sociais – chegou-se a falar de uma “civilização urbana” -; de outro, o modo de aglomeração específica do conjunto dos meios de reprodução (do capital e da força de trabalho), que vai se tornar, por si mesmo, condição sempre mais determinante do desenvolvimento econômico⁷⁵.

A crescente concentração e o modo de aglomeração dos meios de consumo coletivos são vistos pelo autor como elementos centrais da urbanização capitalista. Mas o que são os meios de consumo coletivos, que atuam tanto na reprodução do capital quanto da força de trabalho? O que diferencia seu modo de aglomeração? Como se diferencia espacialmente? Estas são questões importantes para entender o objeto de discussão deste capítulo: os ajustes e os efeitos de aglomeração sobre os serviços coletivos educacionais em São Paulo.

Na produção global capitalista existe um conjunto de objetos e de sistemas de objetos que, na teoria do valor de Marx⁷⁶, formam as “condições gerais” da produção voltadas para a reprodução da força de trabalho e do capital, e de forma mais ampla ainda, voltada à reprodução das relações sociais, como prefere Lefebvre⁷⁷. Este aspecto será mais bem discutido no último capítulo, quando se analisarão as relações no espaço interno e do cotidiano da escola.

⁷⁵ LOJKINE, Jean. *Estado capitalista e a questão urbana*. São Paulo: Martin Francisco, 1997, p. 124.

⁷⁶ MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo, Nova Cultura, 1988, p. 144 (Os Economistas, v.1).

⁷⁷ A crítica de Lefebvre deve-se ao fato de que estes meios, enquanto instituições públicas e privadas, são mais do que meios de reprodução da força de trabalho, pois atuam também na reprodução das relações sociais, no âmbito das práticas culturais, da ideologia, da educação. Assim divide os níveis de análise da reprodução: “a) Manutenção quanto ao essencial das relações sociais (produção e de propriedade) no decurso dum crescimento das forças produtivas, vulgarmente chamado de crescimento econômico; b) Regressão, degradações, transgressões (nomeadamente ao nível dito ‘cultural’, mas também nas relações de família e de amizade, na vida sócio-econômica dos grupos parciais); c) Produção de novas relações (no seio dos grupos parciais: a juventude, as

Estas condições gerais correspondem ao conjunto de infraestruturas físicas e sociais. Na geografia, tem sido interpretada também como meio ambiente construído, meio geográfico. A infraestrutura urbana envolve desde a própria terra, as estradas, os meios de comunicação e transportes modernos, até o complexo de infraestruturas sociais, tais como: escolas, hospitais, equipamentos de lazer.

Estes meios não estão inseridos diretamente no processo produtivo, mas sem eles a produção direta não pode decorrer ao todo ou só pode decorrer deficientemente⁷⁸. Isto porque desempenham papel destacado na reprodução dos meios de produção, da força de trabalho, e conjunto da sociedade.

As infraestruturas sociais, mais especificamente, abarcam uma série de serviços e equipamentos coletivos na reprodução da força de trabalho, tais como: os serviços de saúde, de educação, os serviços sociais⁷⁹. No caso específico dos serviços educacionais, eles atuam na formação cultural em todos os seus variados aspectos, incluindo a formação da burguesia. Na sociedade moderna, urbana e informacional, o conhecimento adquiriu uma nova qualidade para o funcionamento da produção⁸⁰. Sobre isto, Lojkine, especialista nos estudos da sociedade informacional, assinala:

Quanto mais se avança na informática com o desenvolvimento de sistemas especializados, mais a presença humana e a interatividade se tornam importantes. É nesse sentido que a formação, a negociação, as atividades que se chamavam “improdutivas” no tempo de Marx e Smith vêm tornar-se absolutamente essenciais ao desenvolvimento econômico.⁸¹

Os serviços coletivos educacionais, através de instituições públicas e privadas, oferecem particularmente aos trabalhadores assalariados e às classes médias, os meios de consumo pelos quais estas classes sociais reproduzem suas condições de vida, o que envolve neste processo a conversão de parte do salário para o pagamento destes serviços e meios de consumo coletivos. Para o autor,

mulheres, os ‘trabalhadores’ – mas também naquilo que o processo reprodutivo utiliza, a saber: o cotidiano, o urbano, o espaço). LEFEBVRE, Henri. *A re-produção das relações sociais de produção*. Porto: Publicações Escorpião, 1973, p.12.

⁷⁸ MARX, 1988, p.144.

⁷⁹ LOJKINE, 1997, p.145.

⁸⁰ LOJKINE, Jean. Alternativas em face da mundialização. In: RAMOS, Maria Helena Rauta. *Metamorfoses sociais e políticas urbanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

⁸¹ LOJKINE, 2002, p. 24.

A produção dos meios de consumo coletivos como a escola ou o hospital – pouco importa, no caso, que seja públicos ou privados – oferece a particularidade de ser metamorfose de uma fração do capital variável em compras de forças de trabalho e meios de trabalho que só funcionam no processo de consumo. São, portanto, despesas indispensáveis para transformar o resto do capital variável em salário, e depois em compra de mercadorias destinadas ao consumo final⁸².

É uma condição necessária de desenvolvimento em muitos países, porém a maioria dos trabalhadores, como no Brasil, não pode pagar por estes meios coletivos de consumo ou serviços educacionais. Neste caso, o Estado desempenha um papel fundamental: financia gratuitamente determinados serviços educacionais, com base na arrecadação geral, definindo a porcentagem que será investida.

Porém, em função dos limites que se impõe, a porcentagem gasta com educação no regime de acumulação capitalista, guardadas as diferenças geográficas, as condições oferecidas, cria verdadeiras situações de penúria destes serviços. Os baixos salários, jornadas em várias escolas, escolas superlotadas formam um cenário de sucateamento que é experimentado principalmente pelas escolas das periferias urbanas, mas não só nelas, são inúmeros os casos de sucateamento de escolas centrais, construídas na primeira metade do século, e que já abrigaram e reproduziram parcelas importantes das classes médias.

Harvey fornece uma interpretação teórica a respeito da territorialidade das infraestruturas sociais na acumulação capitalista⁸³. A interpretação do autor para estas infraestruturas tem semelhança com a interpretação de Marx das “condições gerais” de produção. Segundo o autor:

O tempo absorvido pelas infra-estruturas sociais é tempo perdido para a produção de mais valia. [...] No entanto, desde o ponto de vista da acumulação, o investimento em infra-estruturas sociais não é uma perda de capital, sempre e quando o aumento na produção de mais-valia, alcançado como consequência das melhoras nas condições sociais, contrapõem sobradamente o aumento no tempo de rotação do capital.⁸⁴

⁸² Segundo LOJKINE, 1997, p. 129.

⁸³ Segundo HARVEY, David. *Los límites del capitalismo y la teoría marxista*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 405.

⁸⁴ HARVEY, *op. cit.*, p. 405.

Este é um dilema que a burguesia vivencia praticamente. Ela precisa das infraestruturas sociais, por isso está sempre cobrando a qualificação profissional, o investimento em ciência e tecnologia. Porém, em geral, e historicamente, recusa-se a gastar com educação, principalmente quando vai além da reprodução de seus próprios empregados. Assim como tenta, com seu poder, impedir e burlar o pagamento de impostos.

As lutas sociais e políticas das classes trabalhadoras, direta e indiretamente ligadas à educação, são também responsáveis pela definição e repartição dos gastos com educação pública⁸⁵. Neste meio, o papel dos segmentos de intelectuais e de especialistas da educação tem sido fundamental também para que a educação seja assumida como um direito de todos e um dever do Estado. Esta luta, na maioria das vezes analisada sob a perspectiva salarial foi, a partir dos anos 70, vista como lutas populares e urbanas.

Os diferentes e opostos interesses em disputa em torno da educação, na sociedade civil e no Estado, abrem verdadeiros conflitos entre as classes sociais para delimitar os investimentos, a propriedade, a gestão dos equipamentos e serviços educacionais. Estes conflitos intensificam as contradições em torno da forma e do uso destes equipamentos e serviços coletivos, e que envolverá diferentes formas de propriedade social dos meios de consumo ou diferentes formas coletivas de consumo de seus valores de uso.

O modo de aglomeração metropolitana, anteriormente referido por Lojkin, entrou no centro do debate, principalmente a partir dos estudos de Topalov⁸⁶. Este autor deu imensa contribuição ao estabelecer a relação entre as formas de aglomeração, a socialização das infraestruturas e as lutas na cidade, a partir das contradições urbanas.

⁸⁵ Como diz Icasuriaga, “essas lutas não devem ser percebidas de forma separada das reivindicações históricas da classe operária pelos seus direitos sociais, políticos e civis, pois deságuam em verdadeiros enfrentamentos de interesses de classe e no surgimento de ‘políticas sociais’.” ICASURIAGA, Gabriela Lema. Gestão social dos equipamentos e serviços coletivos. In: RAMOS, Maria Helena Rauta (Org.). *Metamorfoses sociais e políticas urbanas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 229.

⁸⁶ A noção de contradições urbanas, desenvolvida por autores como Topalov, foi amplamente utilizada para explicar a emergência dessas lutas sociais por equipamentos e serviços coletivos no Brasil e principalmente em São Paulo. TOPALOV, C. *La urbanización capitalista*. México: Editorial Edicol, 1979. (Colección D’Seño: ruptura y alternativas).

Spósito, mesmo vendo certa perspectiva estruturalista, toma esta noção como referência e realiza um dos trabalhos mais significativos sobre a luta pela educação das populações das localidades periféricas em meio às contrações urbanas. A autora, no entanto, vai além, incorporando, como referência teórica aos estudos da reprodução e das práticas urbanas e educacionais dos pobres da cidade, o pensamento de Lefebvre⁸⁷.

Em um cenário de urbanização onde a concentração dos equipamentos ficava longe de acompanhar a extensão periférica das ocupações humanas, as mães protagonizaram lutas populares pela educação de seus filhos. A escolarização adquiria para estes moradores pobres uma necessidade primária, de sobrevivência, de melhoria das condições de vida e experimentação da cidade.

As contradições urbanas expressas na lutas sociais revelavam a natureza desigual da aglomeração e da socialização das infraestruturas urbanas. Topalov, com base no que denomina “efeitos de aglomeração”, fornece uma interpretação teórica de como se desenvolve a contradição entre a produção global e a socialização urbana das forças produtivas⁸⁸.

Para o autor, o capital só investe, ou procura investir, onde existem condições para se reproduzir ampliadamente, o que induz ao desenvolvimento desigual, com áreas de alta concentração em oposição às áreas desérticas de atividades produtivas. Isto exige da parte do Estado altos investimentos em infraestrutura física e social, as chamadas condições gerais, que identificou Marx. Icasuriaga sintetizou a teoria da aglomeração de Topalov:

O autor observa como historicamente o Estado tem se responsabilizado por essa infraestrutura, que deixa de ser rentável para o capital. Entre as condições gerais de produção, encontram-se também as condições gerais de reprodução da mão-de-obra, em especial a dos equipamentos e serviços coletivos, que dizem respeito ao ensino, à formação profissional, à saúde, à moradia, ao lazer. Para a maioria da população essas necessidades não podem ser satisfeitas pela própria produção capitalista, ou seja, não podem ser cobertas com salário que recebem. O estado, segundo afirma Topalov, vai pagar esses custos, mas vai fazê-lo de forma insuficiente e inadequada às exigências sociais⁸⁹.

⁸⁷ SPÓSITO, 1993, p.23.

⁸⁸ TOPALOV, C. *Le profit, la rent et la ville*. Éléments de théorie. Paris: Economica, 1984, p. 28.

⁸⁹ ICASURIAGA, 2002, p. 230.

Os efeitos úteis da urbanização capitalista decorrem justamente das vantagens que o capital pode obter da concentração dos investimentos públicos e privados. A socialização urbana capitalista, relacionada a este desenvolvimento desigual, implicará num desenvolvimento também desigual das infraestruturas físicas e sociais (transportes, educação, por exemplo). Mas em ambos os casos, como assinala o autor, existem limites; nem sempre o Estado pode fazer os investimentos; a competição acirrada entre capitais dificulta o uso mais adequado das infraestruturas físicas e sociais; o capital para seguir existindo precisa incorporar novas áreas.

Por fim, o terceiro aspecto desta teoria da urbanização capitalista a partir dos efeitos úteis da aglomeração é que o capital, através do controle dos terrenos e dos imóveis, apropria-se da renda da terra. Ou seja, pode beneficiar-se do seu próprio investimento e do processo de formação histórica de um determinado lugar da cidade. Dependendo da força do capital particular, ele poderá beneficiar-se de situações extraordinárias reunidas num fragmento urbano, autorizado e apoiado pelo poder público.

Ocorre que os efeitos de aglomeração, dos quais os capitais privados se beneficiam, também beneficiarão desigualmente as classes sociais. No caso da urbanização capitalista onde o desenvolvimento desigual atinge situações críticas, continua válida a hipótese de Lojkin:

[...] de uma segregação espacial e social fundamental entre o espaço urbano “central” monopolizado pelas atividades de direção dos grandes grupos capitalistas e do Estado e as zonas periféricas onde estão disseminadas as atividades de execução assim como os meios de reprodução empobrecidos, mutilados, da força de trabalho.⁹⁰

Porém nossa suposição é que não é apenas isto, pois inclusive entre os trabalhadores, e os segmentos mais empobrecidos, existem aqueles que se beneficiam relativamente destes efeitos da aglomeração, das positivities do urbano, e de maiores possibilidades de uma existência que vá além do trabalho precário e manual.

⁹⁰ LOJIKNE, 1997, p.149-150.

Ou seja, “os efeitos da aglomeração” que produzem a valorização e apropriação do espaço urbano pelo capital privado; que produzem a reserva dos espaços centrais e das virtudes da cidade para as classes mais altas; que segregam os pobres destas mesmas áreas, são ao mesmo tempo portadores de maiores possibilidades e de menores exclusões também dos pobres que habitam ou que acessam os espaços produtivos e reprodutivos das áreas internas da metrópole⁹¹.

Ocorre que os espaços da cidade integrados nos seus interstícios pelos setores de renda média às rendas mais baixas, assim como as novas frentes de expansão, estão sob forte pressão dos promotores imobiliários, e seus parceiros financeiros e institucionais, ficando cada vez mais difícil para os pobres se reproduzirem nas áreas centrais, algo que ocorria até algumas décadas atrás, no processo da metropolização, quando os bairros eram desintegrados no espaço fragmentado da metrópole.

Na reestruturação metropolitana, o fenômeno de perda dos habitantes das áreas centrais, com mais impacto nas classes médias e de baixa renda, colocou para o Estado a necessidade de refuncionalização dos serviços educacionais. Algo que vamos tratar aqui como reestruturação produtiva e ajuste espacial dos serviços educacionais públicos. Intervenção estatal que levou a adequação funcional das escolas públicas à estrutura metropolitana: de esvaziamento populacional das áreas centrais e expansão periférica das populações de baixa renda, que demanda este serviço público.

Retomando a interpretação teórica de Harvey sobre territorialidade dos serviços sociais, é preciso reconhecer, como faz o próprio autor, “a dificuldade de precisar estas forças que governam a evolução das infraestruturas sociais”⁹². Ele sugere uma semelhança com o meio ambiente construído, as condições gerais de produção.

⁹¹ Segundo Precenele, a socialização desses equipamentos e serviços coletivos “tende a substituir a relação direta entre proprietários de mercadorias (livre-cambista) por uma relação muito mais complexa, fundada ou em diferentes formas de propriedades sociais dos meios de consumo, ou em diferentes formas coletivas de consumo de seus valores de uso (entre os quais se incluem transporte coletivo, ensino coletivo, medicina de grupo, centros de saúde, cantinas)”. Apud ICASURIAGA, 2002, p.229.

⁹² HARVEY, 1999, p. 402.

Estas infraestruturas sociais, a exemplo da escola, possuem vínculos locais, culturais e religiosos, o que as torna mais complexas ainda. Elas formam um complexo social de difícil dissolução, que não se ajusta instantaneamente aos requisitos do capital, ou seja, não são apenas expressões das relações sociais do capitalismo. No entanto, Harvey sustenta a tese de que:

A circulação do capital transforma, cria, sustenta e inclusive ressuscita certas infra-estruturas sociais a dispensa de outras. É difícil dizer como isto ocorre exatamente, mas a linha geral da interconexão é suficientemente clara. Elas têm que se apoiar nas mais valias, e sob o capitalismo isso significa que se apóiam na produção de mais valia.⁹³

Mesmo perante todas as mediações que se colocam na relação das infraestruturas sociais com a acumulação geral capitalista, incluindo o valor que circula nestas infraestruturas, seria um erro pensar na sua autonomia em relação à produção da mais valia, pois um investimento correto na formação profissional da força de trabalho pode ter um resultado positivo para a acumulação. Ao mesmo tempo em que seria incorreto conceber mecanicamente este vínculo, pois como meros reflexos das necessidades do capital, daí sua complexidade.

Assim, como o meio ambiente construído, as infraestruturas sociais podem inclusive se tornar um problema, uma barreira para a acumulação. Aqui serve o mesmo exemplo. Uma renovação tecnológica pode esbarrar em um investimento voltado à formação profissional obsoleta para as condições momentâneas. Segundo o autor, “por esta razão, o que inicialmente parecia um mecanismo fácil para a estabilização da acumulação, se converte num pântano de incerteza, que se torna real nas crises fiscais periódicas nos gastos sociais do Estado”⁹⁴.

Entre as necessidades de acumulação do capital e a territorialidade das infraestruturas sociais se interpõem realidades, locais e culturais, que dão outros sentidos para as infraestruturas sociais. Por isso, para Harvey, “geografia social não é um mero reflexo das necessidades do capital, mas também o lugar onde se produzem as contradições poderosas e potencialmente desorganizadoras”⁹⁵. Podem

⁹³ HARVEY, 1999, p. 402.

⁹⁴ Idem, p.405.

⁹⁵ Idem, p.406.

se transformar em verdadeiras barreiras geográficas. Removê-las, para adequar-se às novas realidades urbanas, sociais e demográficas, e às necessidades de outras localidades, exige sempre sofrimentos humanos.

Por esta razão, a reestruturação periódica da geografia de infra-estruturas sociais geralmente se consegue no curso de uma crise. A desvalorização do capital cristalizado nas infra-estruturas sociais de um lugar específico, e digamos a destruição das formas tradicionais de vida e das formas de localismo integradas ao redor das instituições sociais e humanas, se coloca como elemento central da formação e resolução das crises sob o capitalismo⁹⁶.

A reestruturação espacial das infraestruturas sociais torna-se periodicamente importante para lidar com os problemas de sub e sobre acumulação. Nos momentos de crises fiscais do Estado e das crises estruturais da economia, tal reestruturação torna-se indispensável para lidar com essas crises e retomar a reprodução ampliada econômica e espacial das relações de produção. A seguir, será discutido o ajuste produtivo e o ajuste espacial dos serviços educacionais em São Paulo, realizados em meados dos anos 1990.

2.2 O ajuste produtivo e espacial dos serviços educacionais

Nesta seção é apresentado o ajuste produtivo e espacial da educação no município de São Paulo, para lidar com as transformações urbanas e demográficas da metrópole. O ajuste realizado principalmente a partir da reorganização das escolas da rede oficial adequou, segundo os padrões produtivos da Secretaria de Estado da Educação (SEE), a distribuição dos alunos e funcionalidade das escolas, com um número significativo de escolas extintas.

⁹⁶ HARVEY, 1999, p. 406.

2.2.1 Ajuste neoliberal chegou à escola

Na década de 1990, como já bem abordado por vários estudos, as estratégias neoliberais foram se manifestando em práticas adotadas na rede oficial, como modelo hegemônico de regulação societal⁹⁷. No âmbito da Secretaria de Estado da Educação do governo estadual, este modelo foi adotado globalmente na gestão da ex-secretária de educação Rosely Neubauer e do governador Mario Covas⁹⁸.

Foi a partir da experiência anterior na pasta da educação no governo Municipal de São Paulo de Neubauer e Covas; e da conjugação com a gestão de Paulo Renato e Fernando Henrique Cardoso no governo Federal, que São Paulo ingressou a adequação estrutural do sistema de ensino tanto à reforma do Estado, como às metas estabelecidas nacional e internacionalmente, conforme a “Declaração de Jontien⁹⁹”.

Em meados de 1990 começa realmente o ajuste da infraestrutura educacional para sair da crise fiscal. As políticas adotadas principalmente na rede estadual paulista buscavam simultaneamente adaptar-se ao novo regime de acumulação capitalista no Brasil e aos sistemas de metas sob orientação do Banco Mundial¹⁰⁰. Havia o entendimento de que a infraestrutura social de educação

⁹⁷ Segundo Icasuriaga (2002, p. 227), “Entende-se que os mecanismos de regulação das condições de reprodução social remetem fundamentalmente ao tratamento da intervenção estatal no espaço da produção social. As formações sociais capitalistas exigem condições sociais para manter e desenvolver a produção social, ou seja, condições de reprodução social, reprodução dos indivíduos, das classes, da ideologia e do conhecimento”.

⁹⁸ Uma importante pesquisa sobre a reestruturação produtiva e administrativa da rede estadual de ensino foi realizada por ADRIÃO, Thereza. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do estado*. São Paulo: Xamã, 2006.

⁹⁹ Em Jontien na Tailândia foi realizada a Conferência Mundial de Educação Para Todos. Nesta conferência realizada em 1990, um ano após a reunião do chamado Consenso de Washington, foram definidas metas decenais para todos os países que assinaram a declaração, entre eles o Brasil: erradicar o analfabetismo; universalizar a educação fundamental; eliminar a evasão e a repetência escolar; descentralização administrativa e financeira; dividir responsabilidade entre o Estado e a sociedade, através de parcerias com empresas, comunidade e a municipalização do ensino fundamental; avaliação do desempenho do (a) professor (a) e institucional; desenvolver o ensino à distância e reestruturar a carreira docente.

¹⁰⁰ Segundo Cortina, “os acordos com o Banco Mundial para racionalizar a rede segundo padrões produtivos liberais no interior da SEE têm indícios no governo Montoro, passando por Quêrcia, e como vimos ganhou força no governo Fleury. Ou seja, houve uma linha de continuidade ou pelo menos de co-responsabilidade entre estes governos na área da educação, basta lembrar que a professora Rose Neubauer fez parte da gestão Fleury na SEE”. CORTINA, R. L. Política educacional paulista no governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização.

montada anteriormente era suficiente, e até mesmo excessiva, para satisfazer a demanda, sobretudo no que se refere ao ensino fundamental e médio. Como se pode ler no programa do governo¹⁰¹:

O sistema possui, portanto, capacidade instalada para atender, praticamente, toda a demanda. Caberá a administração do PSDB imprimir novos padrões organizacionais capazes de regularizar o fluxo dos alunos pelo sistema bem como racionalizar e potencializar os recursos físicos e humanos.

O ajuste neoliberal da educação, no âmbito da rede de ensino estadual, se deu através da reforma e racionalização da rede administrativa e das mudanças no padrão de gestão escolar¹⁰². Foi chamada, inicialmente, pela secretária de estado da educação Rosely Neubauer com sendo uma “revolução produtiva” na rede estadual de ensino.

Desde então medidas vêm sendo adotadas para elevar o acesso e o fluxo dos alunos pelas escolas sem realizar alterações qualitativas nos investimentos educacionais, sobretudo no que se refere aos investimentos na parte humana. Junto a isto vem sendo realizada uma série de mudanças na administração do sistema público, que Costa descreve como de:

Descentralização da gestão e o imbricamento maior com instâncias fora do Estado, ONGs, associações em geral, empresas, etc. Descentralização que não significa o simples desmanche dos aparatos centrais, mas seu confinamento a atividades de planejamento, redistribuição e uma proposta inovadora, avaliação centralizada. A questão básica é o estabelecimento de mecanismos de controle que atuem diretamente sobre as escolas, como forma de pressão, através da competição¹⁰³.

A reestruturação produtiva está associada às transformações na administração das escolas, que passaram por um processo de desmembramento da rede pública com a municipalização do ensino, e que vem sendo chamada de *descentralização*. Além da municipalização, marca este momento de

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000 apud ADRIÃO, Thereza. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do estado*. São Paulo: Xamã, 2006, p. 90.

¹⁰¹ SILVA, T. R. N. da (Coord.). *Programa de educação para o estado de São Paulo*. Documento preliminar. Candidato Senador Mario Covas. São Paulo, set. 1994. [Folheto de Campanha].

¹⁰² ADRIÃO, 2006, p.94.

¹⁰³ Ibidem, p.82.

descentralização a entrada das ONGs e das empresas no interior das escolas, a partir de mudanças na legislação que regem o sistema educacional.

Como parte da adaptação ao novo modelo gestão, em acordo com as orientações internacionais, a reforma e racionalização da rede oficial de ensino ampliou o sistema de avaliações externas do desempenho, através dos princípios norteadores do mercado, da pressão, da competição e da espetacularização das relações sociais.

2.2.2 Reorganização das escolas: separação das crianças

Uma das primeiras medidas da nova gestão da educação, a partir de 1995, foi o Programa de Reorganização da rede de ensino. A reorganização da rede começou basicamente pela divisão dos alunos por faixa etária e ciclo escolar¹⁰⁴, entre 1995 e 1998. Havia o entendimento, por parte da Secretaria da Educação, que esta separação das crianças por faixa etária melhoraria a eficiência no uso da infraestrutura escolar e a eficácia no desempenho educacional.

Os alunos foram redistribuídos e divididos em três ciclos: 1ª a 4ª série, da 5ª a 8ª séries, e ensino médio. O argumento da SEE era o seguinte: como uma mesma escola muitas vezes atendia alunos de todos os ciclos, do Fundamental I ao Ensino Médio, professores que lidavam com apenas um ciclo tinham que dar aulas em muitas escolas para completar sua jornada; a mistura de alunos de faixa etária diferente num mesmo turno e numa mesma escola criava “ociosidade”, já que nas séries mais avançadas os efeitos da evasão e da repetência eram maiores.

Não foi encontrada qualquer pesquisa antes ou depois da separação dos alunos que se justificasse pedagogicamente a medida adotada. O único precedente foi a reforma de 1976, na própria rede oficial, que tinha realizado procedimento similar, porém com abrangência muito reduzida. Portanto sempre nos pareceu uma medida de racionalização dos custos, mas como estratégia para se adotar outras medidas de grande impacto, como a municipalização do ensino; e a própria

¹⁰⁴ SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Educação paulista: corrigindo rumos: mudar para melhorar: uma escola para a criança, outra para o adolescente*. São Paulo: SEE, [1995].

redistribuição espacial dos alunos da rede estadual que, assim como a municipalização, prescindia da separação.

Outras mudanças importantes também foram adotadas: extensão da carga horária do professores, fixação do número de alunos por classe¹⁰⁵, instituição da função de coordenador pedagógico e da Hora de Trabalho Pedagógico (HTP). Conforme documento da SEE:

No seu conjunto são medidas que visam a valorização do magistério e demais funcionários da escola, a correção da distorção série-idade, a diminuição da repetência e evasão escolar, a capacitação do professor e a instrumentalização da escola para melhor trabalhar com diferentes grupos de alunos, buscando a todos uma escolaridade básica de qualidade¹⁰⁶.

Com esta primeira etapa da reforma atingia-se assim o principal objetivo: o enxugamento da rede oficial. Em todo o estado de São Paulo a reorganização fechou 864 escolas; 2.031 escolas deixaram de oferecer curso noturno, isto tudo apenas entre 1995 e 1999, momento do ajuste organizacional¹⁰⁷. O número de docentes da rede estadual teve pequena redução¹⁰⁸. Arelaro, outra autora que estudou as transformações na rede estadual, descreve da seguinte maneira:

Houve surpreendentemente redução do número de escolas estaduais, que por sua vez traduziram a denúncia que sistematicamente tem sido feita de que, ao lado da argumentação positiva da redução dos períodos de funcionamento, deu-se de forma concomitante expressivo aumento do número de alunos em cada sala de aula, em todos os períodos de funcionamento escolar, com significativa redução no número de professores.¹⁰⁹

Os estudos de Adrião e Arelaro apontam o processo de municipalização do ensino, que se deu com a reorganização dos alunos por ciclo, facilitando a transferência dos alunos do ensino fundamental para os órgãos municipais.

¹⁰⁵ 30 a 35 alunos até 4ª série, 35 a 40 alunos de 5ª a 8ª série, 40 a 45 alunos no ensino médio.

¹⁰⁶ SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, [1995], p.8.

¹⁰⁷ ADRIÃO, 2006, p. 141.

¹⁰⁸ Ibidem, p. 176.

¹⁰⁹ ARELARO, L. R. A municipalização do ensino no estado de São Paulo: antecedentes, históricos e tendências. In: OLIVEIRA, C. (Org.). *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 87.

A reorganização produtiva das escolas foi a base da maior alteração das relações sociais que se viu nos espaços escolares no estado de São Paulo¹¹⁰. Na época foi bastante questionado pelos pais em reação à mudança da escola dos filhos. Como denunciou o presidente da UDEMO¹¹¹, Roberto Torres Leme:

Há a questão do entrosamento do aluno e do professor com a nova escola. Não se pensou que existe, por parte dos professores, dos familiares e dos alunos um apego ao prédio da escola, de alguma forma eles gostam da escola. Os alunos que receberam colegas de outra escola não os receberam bem, os novos companheiros de espaço lhes foram impostos, aqueles que foram deslocados para escolas sentiram-se traídos por terem que abandonar um local ao qual estavam ligados¹¹².

O que se passou com professores, alunos, famílias, neste momento de reorganização das escolas, ainda precisa ser contado. A separação dos filhos, a impessoalidade na relação com os pais, realizada sob a racionalidade do Estado, precisa ser registrada, pois a expansão quantitativa do ensino público, mesmo em nome da expansão periférica, não pode ser a palavra final como única maneira de incluir os pobres ao sistema de ensino.

2.3 O ajuste espacial das escolas

Nesta seção, a reorganização da escola é discutida na ótica do ajuste espacial urbano do funcionamento correspondente à reestruturação produtiva da rede estadual. Mais especificamente será analisado o significativo esvaziamento das escolas das áreas centrais e o progressivo crescimento das matrículas nas áreas mais periféricas da cidade de São Paulo.

O reagrupamento espacial da escola pública revela as implicações da dimensão e da estrutura metropolitana, e a procura dos órgãos públicos, visto aqui a partir da SEE, para adequar-se às novas características funcionais e à morfologia

¹¹⁰ A Ação Educativa, ONG que tem atuação ampla na educação paulista, promoveu um debate sobre o assunto reunindo a posição de dirigentes e especialistas ligados à SEE, assim como as críticas do movimento sindical e de especialistas da educação contrárias à reorganização da rede escolar. AÇÃO EDUCATIVA. Série Debates. *Colóquio sobre a reorganização da rede estadual de ensino de São Paulo*. São Paulo, 13 de maio 1996.

¹¹¹ Sindicato dos Especialistas em Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo.

¹¹² AÇÃO EDUCATIVA, 1996, p.14.

social e urbana segregada de São Paulo. Adequação esta sempre vista pelos órgãos públicos e por determinados especialistas da educação pela racionalidade econômica de ajuste da demanda aos restritos investimentos em educação.

Tanto que no período posterior à reestruturação produtiva e organizacional da rede estadual diminuiu o crescimento das matrículas. Caso se considere o longo período de reestruturação de meados dos anos de 1990 a 2007, pode-se ver mesmo uma redução das matrículas. A tabela abaixo apresenta essa redução:

Tabela 2 - São Paulo – Município
Evolução das matrículas (1991 – 1995 – 2000 – 2007)

	1991	91/95 %	1995	95/00 %	2000	00/07	2007
Públicas	1914538	15	2253730	7	2407762	-2	2.355.423
Estadual	1281036	14	1481284	-3	1431098	-8	1.324.568
Municipal	633502	18	772446	21	976664	6	1.030.855
Privada	518450	5	546664	-5	522791	-5	495.773
Total	2432988	3	2800394	5	2930553	3	2.851.196

Fonte: SEE – CIE, 2010; SEMPLA, 2010. Elaborado pelo autor.

As matrículas nas redes públicas de ensino no município de São Paulo (municipal e estadual) crescem em porcentagem, entre 1995 e 2000, a metade do que cresceram entre 1991 a 1995. Caso se tome o período que se inicia em 1995, estruturalmente, as reformas neoliberais na educação paulista até 2007, o número de matrículas nas instituições públicas no município decresce 2%.

A diminuição é maior na rede estadual. Entre 1995 e 2007 decresce 11%, como resultado do enxugamento da rede e da municipalização do ensino. A rede municipal cresce 27% no mesmo período. A rede privada também decresce, com índices muito próximos do que ocorreu com a rede estadual, mas por motivos diferentes, mais relacionados às mudanças demográficas do município.

A explicação para o crescimento reduzido, e mesmo negativo das matrículas, envolve muitas variáveis. Deve-se considerar a diminuição das taxas de fecundidade, da imigração e do crescimento populacional no município. Fenômenos que coincidiram com a proximidade da “universalização” do ensino fundamental e considerável abrangência no ensino médio, já no começo da década de 1990.

Fatores que diminuíram a pressão por mais vagas e escolas no município de São Paulo, como ocorria em décadas anteriores, de urbanização com altas taxas de crescimento populacional.

A tão enfatizada “universalização” do ensino fundamental foi um processo lentamente alcançado ao longo do século XX no município de São Paulo. Em termos quantitativos estava quase concluído no município de São Paulo, no início da década de 1990. Houve, num primeiro momento da reforma um crescimento do ensino médio, mas que também decresceu nas últimas décadas. De 1990 a 1995 aumenta em 45% o número de alunos matriculados no ensino médio; de 1995 para 2000 o crescimento é de 25%; caindo negativamente entre 2000 e 2007 (-25%).

O que a evolução das matrículas no município de São Paulo permite observar é que tanto no ensino médio quanto no número de matrículas em todas as modalidades do ensino básico, nas redes públicas, foi mais reduzida que no período anterior das reformas, quando não negativas, se comparadas ao longo período sob o modelo de gestão.

O lento avanço ao longo do século passado não pode ser desconsiderado, principalmente para as pessoas que estavam fora do contexto escolar. Entretanto, os problemas em torno da educação, mesmo em termos quantitativos, são imensos, mesmo no município mais rico do país. Basta lembrar a imensa demanda pela educação infantil, pela educação de jovens e adultos, pelo ensino profissionalizante. Porém, a gestão neoliberal se caracterizou até então como talvez um dos momentos de menor crescimento mesmo em termos quantitativos.

2.3.1 O esvaziamento das escolas centrais

Nesta seção é destacado o aspecto espacial da reestruturação produtiva: que correspondeu a uma profunda redistribuição espacial dos alunos entre as áreas mais centrais e periféricas. Esse aspecto é discutido a seguir, com base em um levantamento das matrículas dos alunos das redes públicas.

A pesquisa foi realizada a partir do Cadastro de Escolas do Município de São Paulo, em 1995 e 2007, portanto no período que correspondeu à reestruturação

produtiva¹¹³. O **mapa 4** apresenta a variação dos alunos matriculados por distrito municipal. A divisão por distrito pareceu suficiente para analisar a espacialização das matrículas e discutir o fenômeno, sobretudo de esvaziamento das localidades centrais, no processo de reestruturação metropolitana. No entanto, é preciso considerar que certos distritos são bem diferenciados internamente, tanto do ponto de vista da morfologia urbana quanto social¹¹⁴.

¹¹³ Os dados não estão informatizados antes deste ano, não permitindo fazer comparações adequadas com anos seguintes. A comparação do ano de 1995 e 2007 só foi possível graças à utilização da ferramenta do geoprocessamento. Entre estes dois anos houve a mudança da divisão distrital do município, ainda mais, assim como se alterou a divisão administrativa, de Delegacias de Ensino para Diretorias de Ensino, com redistribuição das escolas. A solução foi o georreferenciamento dos dados a partir do CEP das escolas, assim padronizadas segundo a divisão distrital que passou a vigorar em 2002.

¹¹⁴ Um futuro estudo, com base nos setores censitários, poderá revelar estas diferenciações.

**Mapa 4 - Variação do número de alunos entre 1995 e 2007
Município de São Paulo, por distrito**

Fonte: SEE – CIE. Cadastro de Escolas do Município de São Paulo, em 1995 e 2007. Elaborado pelo autor

Observa-se no mapa a diminuição geral dos alunos matriculados nas escolas que conformam a grande área interna de São Paulo. Inversamente, nos

extremos do município, as matrículas continuam crescendo acentuadamente. Estes dados são indicadores da mobilidade da metrópole, da população das áreas mais centrais para as localidades mais periféricas, principalmente da população de baixa renda, como visto no capítulo anterior.

A exceção nas áreas centrais ocorre nos distritos mais antigos da cidade, onde continua aumentando o número de alunos nas escolas públicas. No mesmo período, cresceu, na República, 149%; no Brás, 104%; no Cambuci, 26%; e no Pari, 12%, paradoxalmente houve perda de população nestes mesmos períodos. Pode-se inferir que isto ocorre devido à presença ainda expressiva da população de renda mais baixa. Situação que se configurou, como foi visto, pela característica funcional e urbana do centro histórico, que sofreu inclusive processo de degradação mais intenso.

Tratam de localidades com forte presença de uma população e de movimentos sociais de moradia que disputam com os grandes interesses econômicos, sob o discurso da revitalização e renovação das áreas do centro antigo.

Nas localidades centrais, onde estão também antigas escolas públicas, correspondentes aos bairros e povoamentos antigos, é onde o número de matrículas vem diminuindo mais expressivamente. Coincide com as áreas de maior valor do solo urbano; que estão na frente de expansão do mercado imobiliário; e que também perdem mais população. Tal como o distrito de Alto de Pinheiros, à Oeste do centro antigo, onde houve diminuição de 81% dos alunos; do distrito da Barra Funda, onde diminuíram 52%; do distrito do Belém que perdeu também 52% dos alunos; e do distrito da Bela Vista, no espaço expandido do antigo centro, que perdeu 59%.

Incluem-se, entre estes distritos com perda de alunos também das localidades centrais, antigos bairros operários e de povoamento antigo: como Mooca, Tatuapé, Pinheiros, Santana e Santo Amaro.

Inversamente ao que acontece nos distritos internos do município de São Paulo, o que mais se observa nos extremos do município é o crescimento das matrículas. No distrito de Anhanguera, na Zona Norte, o crescimento foi de 142%, em Lajeado, na Zona Leste, cresceu 181%, e em Parelheiros, na Zona Sul, cresceu 118%.

Mas também chama a atenção a diminuição, ainda mais significativa, em determinadas áreas da chamada periferia consolidada, como Itaquera e José Bonifácio, na Zona Leste, que perderam 31% e 45%, respectivamente. Assim como os distritos de São Mateus, Cidade Ademar, que indicam alterações demográficas, sociais e urbanas no último período, principalmente dos anos 1990 em diante, quando certas periferias também passaram por transformações importantes.

A análise dos dados e da variação das matrículas expressa o esvaziamento da cidade e da mobilidade geográfica para as periferias urbanas. Remete-nos para o fenômeno metropolitano, o modo de aglomeração, que segue despovoando a cidade, com o deslocamento das classes médias e mesmo altas, e remoção dos pobres.

A análise, além do mais, chama a atenção para o que se passou e se passa com as escolas públicas que vivenciam o esvaziamento, pois estas escolas, mais antigas, funcionaram como suporte para a reprodução dos quadros médios da sociedade. Profissionais notáveis fazem contar nas suas biografias a passagem por estas escolas. No entanto, atualmente são elas que passam por esvaziamento, fenômeno que coloca a questão da qualidade do ensino. As escolas mais antigas e centrais já não mantêm a mesma qualidade do ensino. Em contrapartida, a escola privada acaba por responder à necessidade da reprodução do conhecimento entre as camadas de maior renda, e está disposta a pagar um alto preço, já que a educação dos filhos entra como uma condição para que desfrutem pelo menos das mesmas condições em termos de trabalho, moradia, informação, conhecimento, o que não seria possível na maioria dos casos das famílias destas localidades.

2.3.2 A distribuição geográfica da escola pública

Outro aspecto que se quer discutir é a distribuição desproporcional das matrículas nas escolas públicas, em 2007, a partir dos dados georreferenciados por distrito, no município de São Paulo. Os resultados, neste nível da análise, confirmam uma relação entre as localidades, as classes sociais e o tipo de instituição de

ensino. Muito próximo daquilo que Lojkine disse para as infraestruturas sociais e urbanas em geral. Segundo o autor:

Os usuários desses serviços procuram qualidade e igualdade de acesso às redes coletivas urbanas; mais exatamente, pode-se dizer que as camadas sociais médias buscam antes um serviço privado privilegiado, enquanto que as classes populares, particularmente nos países de fortes desigualdades como no Brasil e mesmo em alguns países europeus, contentam-se simplesmente com um serviço público que seja quase gratuito¹¹⁵.

Em 2007, eram 2.851.196 alunos matriculados no município de São Paulo. Sendo 1.324.568 ligados à rede estadual, 1.030.855 ligados à rede municipal e 495.773 ligados ao setor privado¹¹⁶. Em termos de equipamentos, são 5.445 estabelecimentos de ensino. Destes estabelecimentos, 3.180 são pertencentes às redes públicas (2.068 da rede pública municipal e 1.112 da rede estadual de ensino) e 2.243 estabelecimentos pertencentes às instituições privadas. Inclui, no setor privado, 121 estabelecimentos ligados ao terceiro setor e 46 estabelecimentos ligados ao sistema SENAC-SESC-SENAI. Portanto o setor privado responde por 41% dos estabelecimentos de ensino, ainda que isto corresponda a apenas 17% dos alunos matriculados¹¹⁷.

O **mapa 5**, a seguir, permite observar, na escala dos distritos, a distribuição da porcentagem de alunos matriculados nas instituições públicas (estaduais e municipais) sobre o conjunto das matrículas, o que nos dá indiretamente a proporção dos alunos matriculados nas instituições de ensino privado.

¹¹⁵ LOJKINE, 2002, p. 22.

¹¹⁶ Fonte disponível em: <<http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/infocidade/index.php?cat=8&titulo=Educação>>

¹¹⁷ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEE-São Paulo); SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). SEMPLA. Censo Escolar MEC/Inep 2007.

**Mapa 5 - Distribuição dos alunos das escolas públicas em 2007
Município de São Paulo, por distrito**

Fonte: SEE – CIE. Cadastro de Escolas do Município de São Paulo, em 1995 e 2007. Elaborado pelo autor

A atualidade do mapa permite, em certo sentido, captar também o resultado das diferenciações urbanas e sociais, e a maneira como as instituições foram se

adequando ou produzindo tais diferenciações. Vê-se novamente que, com exceção das áreas centrais mais antigas, as maiores porcentagens de matrículas nas instituições públicas estão nos distritos periféricos. Inversamente nas áreas centrais, voltadas ao quadrante sudoeste, estão os distritos onde as matrículas são maiores nas instituições privadas de ensino no município de São Paulo.

Os distritos do Brás, da Sé e da República têm grande porcentagem de alunos das escolas públicas, indicando uma relação com os níveis de renda significativos das classes trabalhadoras, assim como indicando as possibilidades que estas áreas oferecem para aqueles que trabalham nestas localidades e moram nas periferias da metrópole.

Com exceção do distrito de Itaim Bibi, desde Barra Funda, mais ao Norte, até Santo Amaro ao Sul do município, forma-se uma área a Sudoeste com porcentagens menores de alunos de escolas públicas. Entre estes distritos estão: Perdizes, Consolação, Pinheiros, Morumbi, Vila Mariana, Moema, etc. Eles conformam grande parte das áreas mais modernas valorizadas, com grande concentração de serviços, incluindo os serviços privados de ensino de alto padrão.

Nesta área os efeitos da aglomeração são mais acentuados, concentrando não só o capital, mas os serviços e as classes que ocupam o papel de direção na divisão social e territorial do trabalho. Na periferia, com as variações, estão os distritos onde a quase totalidade das matrículas é de escolas públicas.

Mesmo que pequenas, as porcentagens de alunos em escolas privadas nas periferias revelam as transformações que estas áreas também vêm sofrendo. Mas as escolas privadas não são objeto desta pesquisa e mereceriam uma análise mais detalhada e cuidadosa. Ela sem dúvida é reveladora das tendências que se desenvolvem com os condomínios, os centros periféricos e a economia produtiva, comercial e de serviços que se desenvolvem nesses lugares.

Porém um estudo das instituições privadas precisa considerar também a diversidade das instituições que nas estatísticas aparecem como privadas, pois envolve, além das tradicionais instituições privadas e confessionais, um diversificado terceiro setor, que cresce principalmente no ensino infantil das periferias urbanas.

2.3.3 Fechamento de escolas

No período de reestruturação produtiva, analisado a partir da variação espacial das matrículas, muitas escolas foram extintas, como o enxugamento da rede oficial, explicado pelas autoridades de ensino como adequação funcional destas escolas às demandas locais, para atender o crescimento nas periferias.

O número de escolas fechadas, em todo estado de São Paulo, desde a reorganização das escolas, em 1995, até os dias atuais, é incerto. Fala-se em torno de 148 escolas extintas apenas nos dois primeiros anos da reorganização¹¹⁸. Porém, quando se considera não só o enxugamento, mas a transferência para os municípios, no processo de municipalização, o número sobe consideravelmente, ficando em torno de 864 escolas desativadas da rede estadual¹¹⁹, apenas entre 1995 e 1999.

Conforme declaração à imprensa do presidente do Conselho do Patrimônio Imobiliário do Estado, Gerson Pereira Filho:

24 das escolas fechadas foram relacionadas para venda porque estão com a documentação em ordem. [...] O dinheiro da venda vai reverter para a Secretaria da Educação construir escolas onde são realmente necessárias". A Secretaria do Estado afirma que havia escolas ociosas e que, com essa reorganização, foi possível fechá-las, "para racionalizar a utilização da rede".¹²⁰

Para o município de São Paulo o número é mais preciso. Foram extintas 34 escolas entre 1995 e 2007, conforme levantamento realizado, entre o governo de Mario Covas e de José Serra, passando pelo governo de Geraldo Alckmin¹²¹. Algumas delas foram reutilizadas para fins pedagógicos; outras para atividades administrativas da SEE, como diretorias de ensino; outras foram reutilizadas em órgãos de outras secretarias do estado, como unidades da polícia militar; e algumas foram vendidas. É o caso da extinta EE Prof. José Alves de Camargo Vila Mafra, na Vila Formosa, onde foi construído um condomínio fechado. Também foi o caso da

¹¹⁸ ROSSETTI, Fernando. *Folha de São Paulo*. Caderno Brasil, São Paulo, p. 1-11, 02 ago. 1997.

¹¹⁹ ADRIÃO, 2006, p.141.

¹²⁰ ROSSETTI, op. cit.

¹²¹ GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação, Gabinete da Secretaria. Processo: 0007/2009-ATL, assunto: requerimento nº 0007/2009.

EE Martim Francisco, na Vila Nova Conceição, sobre a qual se discutirá no capítulo 3, como caso emblemático da disputa pelos terrenos das escolas públicas nas áreas valorizadas pelo mercado imobiliário.

Em 1996 foram extintas 20 escolas na Capital, no primeiro Programa de Reorganização da Rede Física Escolas¹²². Isto se deu ainda na gestão do governador Mario Covas e da secretária de estado da educação Rosely Neubauer¹²³. Com a separação dos alunos, seguindo o novo perfil escolar, de escolas para crianças e escolas para adolescentes, liberaram-se, segundo a Secretaria, “espaços ociosos físicos e equipamentos ociosos”¹²⁴.

Em 2004, durante a gestão do governador Geraldo Alckmin e do secretário de estado da educação Gabriel Chalita, mais 14 escolas foram decretadas extintas no município de São Paulo, com a alegação mais uma vez de diminuição da demanda escolar em determinadas localidades. Como se pode ler na justificativa do coordenador de imprensa da Secretaria de Estado da Educação, Marcos Ignácio J. Maria Botelho:

Está constatado que regiões centrais têm apresentado nos últimos anos demanda decrescente de vagas escolares, enquanto a demanda nas regiões da periferia cresce. Por isso, a opção de construir e ampliar escolas nos bairros distantes tem se mostrado acertada. A manutenção de escolas em locais de área residencial reduzida e onde não há mais crianças em idade escolar representa um custo para o contribuinte que o Governo do estado tem a obrigação de evitar¹²⁵.

Como se pode observar, no **mapa 6**, grande parte das escolas desativadas estavam situadas nas localidades mais centrais da cidade ou em localidades intermediárias, que estão na frente de expansão e vêm perdendo população e alterando o perfil social. E de fato, apenas no município de São Paulo, foram criadas, entre 1995 e 2009, 127 novas escolas, quase todas nas áreas mais periféricas do município¹²⁶.

¹²² GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação, Gabinete da Secretaria. Processo: 0007/2009-ATL, assunto: requerimento nº 0007/2009.

¹²³ BRASIL. São Paulo. Decreto nº 41.597, de 19 de fevereiro de 1997 de São Paulo. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/171875/decreto-41597-97-sao-paulo-sp>>. Acesso em 2009.

¹²⁴ Ibidem.

¹²⁵ DIÁRIO DE SÃO PAULO. Diário do Leitor. São Paulo, 01 jan. 2005.

¹²⁶ GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação, Gabinete da Secretaria. Processo: 0007/2009-ATL, assunto: requerimento nº 0007/2009.

O caso na região Oeste pareceu o mais expressivo, tanto do fechamento, com um terço dos casos, assim como da expressão espacial do fenômeno de fechamento nas áreas centrais. Apesar dos argumentos do Estado para fechar as escolas, em vários casos de fechamento, que estão sob a administração da Diretoria de Ensino Centro Oeste, tem ocorrido muita resistência dos professores e alunos, principalmente.

As escolas das localidades centrais que foram esvaziadas, e extintas, vivenciam certo paradoxo. Como caso exemplar, a região Centro Oeste onde o esvaziamento e o fechamento foram maiores é também a região onde o desempenho das escolas, em termos quantitativos, é maior, desde que foram implantados os sistemas de avaliação externo, no início dos anos 1990.

**Mapa 6 – Escolas públicas estaduais extintas.
Município de São Paulo, por distrito (1995 a 2007)**

Fonte: SEE, CIE. 04/2010. Elaborado pelo autor.

2.4 Desigualdades espaciais das escolas públicas

Nesta seção são analisados alguns indicadores de fluxo e desempenho escolares nas escolas públicas do município de São Paulo. Esses indicadores

permitem observar o quanto existe de desigualdade entre as escolas segundo a localização delas no espaço metropolitano. Pesquisas vinculadas às perspectivas da escola de Chicago interpretam esta desigualdade como “efeito de vizinhança”.

2.4.1 Desigualdades espaciais do abandono

A pesquisa sobre conclusão do ensino médio no município de São Paulo, realizada por Torres, Ferreira e Gomes¹²⁷, confirma esta tendência de abandono maior do ensino médio em determinados lugares. Os autores observam também que alunos da mesma classe de renda têm *performance* diferente, dependendo da localização da escola. Isto é, os alunos de famílias de baixa renda são ainda mais excluídos nas localidades onde predominam moradores pobres¹²⁸, enquanto que alunos de família com renda baixa, quando estudam em escolas das áreas predominantemente das classes médias e altas, apresentam menores exclusões.

Tabela 3 - São Paulo: Probabilidade de jovens de 18 a 19 anos de concluir o ensino médio Estimadas segundo a classe de renda e local de moradia

Tipo de área	Renda domiciliar de até 3 salários mínimos	Renda domiciliar superior a 3 e inferior a 10 salários mínimos	Renda domiciliar superior a 10 salários mínimos	Total
<i>Probabilidade</i>				
Área de tipo “de periferia”	0,261	0,378	0,513	0,431
Área de tipo “de classe média”	0,275	0,396	0,532	0,450
Área de tipo “elite”	0,331	0,460	0,597	0,516
Total	0,276	0,397	0,533	-
<i>Distribuição da população (em %)</i>				
Área de tipo “de periferia”	63,9	52,7	22,4	38,7
Área de tipo “de classe média”	34,0	43,7	55,6	48,7
Área de tipo “elite”	2,1	3,6	22,0	12,6
Total	100	100,0	100,0	100,0

Fonte: Fundação IBGE, Censo Demográfico de 2000, Cálculo dos autores. TORRES, FERREIRA e GOMES, 2005.

¹²⁷ TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005, p. 124.

¹²⁸ É esta a conclusão de pesquisa do CEBRAP, que observa a influência positiva no desempenho dos alunos pobres em classes, escolas e espaços de classe mais heterogêneos. CEBRAP, 2005.

O efeito de vizinhança, que se observa na diferença espacial do sistema público de ensino indica portanto, entre outras coisas, que faz diferença estudar em uma escola central¹²⁹. As diferenças, entretanto, apesar de não parecerem tão impressionantes, podem aumentar quando se incluem outros indicadores sociais discriminativos, tais como raça e sexo. Como observam os autores:

[...] enquanto um jovem negro da periferia com renda de até 3 salários mínimos tem apenas 20,3% de probabilidade de completar o ensino médio, um jovem branco com mesmo nível de renda, morador de uma área de elite, tem uma probabilidade de 36,2%, ou seja quase o dobro de chance. Essas dimensões, portanto, se somam. Um negro pobre na periferia tem menos chances que um negro pobre residente no centro mais rico e muito menos chances que um branco pobre residente na periferia ou no centro.¹³⁰

Ou seja, os espaços sociais condensam atributos de qualidade, que aparecem no resultado escolar. As localidades com maior presença das classes médias e altas, como visto no capítulo 1, predominantemente nas áreas centrais de São Paulo, concentram os atributos históricos da cidade. Os elementos que distinguem estas localidades centrais, da cidade com seus bairros à fase atual da metrópole, têm as melhores condições de trabalho, circulação, acesso aos serviços, à informação.

As famílias, predominantemente das classes mais altas são portadoras de conhecimentos. Trazem o capital cultural, segundo Bourdieu, que são transferidos aos filhos¹³¹. Mesmo entre os professores, as diferenças existem, com menores taxas de professores temporários, o que indica menos precariedade e menos rotatividade. Além do que, por serem mais disputadas, tudo indica que o ingresso nas escolas centrais passe, indiretamente, por um processo seletivo de professores.

¹²⁹ Porém eles mesmos fazem a seguinte ressalva: "apesar de constatararmos em diversos estudos deste livro esse tipo de 'externalidade negativa', relacionada aos locais que têm alta concentração de pobres, não somos capazes de entender em profundidade os mecanismos subjacentes a esse processo. Nesse campo, um volume substancial de pesquisa empírica, inclusive de recorte etnográfico se faz necessário". TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005, p. 141.

¹³⁰ Ibidem, p. 135.

¹³¹ BOURDIEU, 1997.

2.4.2 Desigualdade espacial do desempenho escolar

As desigualdades espaciais anteriormente apresentadas também aparecem na avaliação do desempenho dos alunos e das escolas. Este é o caso do Índice de Desempenho da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que mede de 1 a 10 o desempenho dos alunos, através de dois indicadores: as notas nas provas de português e matemática, e a quantidade de alunos na série correta para a idade escolar.

Conforme se pode observar no **Mapa 7** o resultado médio do IDESP do município de São Paulo é assustadoramente baixo. A média maior, em 2008, foi da diretoria Centro Oeste, nota 2,29, seguida pela Leste 5, com nota 1,99, pela Centro Sul, com nota 1,80, e pela Centro, com nota 1,80; já nas Diretorias de Ensino mais periféricas as notas médias foram de 1,73 para Norte 2 e de 1,38 para a Norte 1, de 1,58 para Sul 3 e 1,48 para a Sul 2, e de 1,50 para Leste 1, de 1,42 para Leste 4, de 1,23 para Leste 2 e de 1,14 para Leste 3.

**Mapa 7 - IDESP - Índice de Desempenho da Educação do Estado de São Paulo
Município de São Paulo, segundo Diretorias de Ensino (2008)**

Fonte: Estado de São Paulo, 9 de abril de 2009. Elaborado pelo autor.

2.4.3 O papel das escolas centrais nas avaliações de desempenho

As primeiras experiências de avaliação externa do desempenho dos alunos, onde havia ensino fundamental começaram ainda no governo Luiz Antonio Fleury, no programa das Escolas-Padrão (1992-94). Na gestão do governador Mario Covas

e da secretária da educação Rosely Neubauer, em 1996, foi adotado o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Na gestão de José Serra, tendo Paulo Renato à frente da SEE, novas mudanças foram introduzidas, como veremos. Segundo a Secretaria da Educação:

O SARESP tem como finalidade fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

[...] Os resultados dessa avaliação servirão como instrumentos de melhoria dos processos de ensinar e aprender nas escolas, do monitoramento das políticas públicas de educação e do plano de metas das escolas, diretamente vinculados à gestão escolar e à política de incentivos da SEE/SP¹³².

Desde 2007, o SARESP passou a ter outro significado, transformando-se em um dos critérios de avaliação do IDESP. O IDESP leva em conta o SARESP mais o fluxo escolar (taxa de aprovação dos alunos e idade série).

Cada escola tem um IDESP e uma meta para atingir ano a ano, estabelecendo um ranking entre as escolas. O IDESP de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª se mantiveram praticamente inalterados entre 2007 e 2008. O fundamental I, de 1ª a 4ª passou de 3,23 para 3,25, o fundamental II, de 5ª a 8ª, passou de 2,54 para 2,60. O IDESP do Ensino Médio foi o único que obteve um crescimento mais expressivo, de 1,41 para 1,95. No entanto, como se pode notar, o ensino médio tem a média mais baixa. Além do que, como os dados estão agregados, não se pode dizer se a “melhora” se deve às notas ou ao fluxo escolar (evasão e repetência)¹³³.

Não são poucos os questionamentos feitos a esses sistemas de avaliação quantitativos. Entre as críticas estão a não obrigatoriedade em avaliar as escolas privadas; por diminuir o peso das avaliações qualitativas no interior das escolas; por

¹³² SARESP. Disponível em: <http://saresp2009.edunet.sp.gov.br/pdf/02_Apresentacao_final.pdf>. Acesso em 30/03/2010. Atualmente todas as escolas estaduais são avaliadas na modalidade de ensino regular, mediante a aplicação de provas aos alunos da 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. A partir de 2009, além de Língua Portuguesa e Matemática, como vinha sendo desde a criação do SARESP, haverá a avaliação das Ciências Humanas (Geografia e História). A avaliação apenas das matérias de Português e Matemática vinha sendo criticada. Outra crítica feita ao SARESP é que só vinha avaliando as escolas públicas e não o setor privado. A partir de 2009, a Secretaria da Educação definiu que as escolas privadas poderão participar do SARESP, desde que arquem com as despesas.

¹³³ “Ensino médio melhora em São Paulo; fundamental fica estagnado”. *Folha de São Paulo*, Cotidiano, São Paulo, p. C4, quinta-feira, 19 de março de 2009.

induzir a competição e não a cooperação entre alunos, professores e escolas; por condicionar o ensino às avaliações, agora orientadas pelo material didático produzido pela SEE; por significar um mecanismo de controle externo das escolas e do conteúdo educacional¹³⁴.

Outra questão importante reside no fato de as escolas serem avaliadas igualmente, mesmo naquelas em que professores e alunos, encontram-se em situações geográficas desiguais. Se todos os indicadores levam à constatação que determinados lugares produzem resultados diferenciados, parece problemático avaliá-los segundo os mesmos critérios. Como já havíamos demonstrado, de conjunto, as escolas pertencentes às diretorias e distritos mais periféricas têm pior desempenho, enquanto as escolas centrais têm tido um resultado um pouco melhor. É o que demonstra a lista das primeiras e das últimas notas do IDESP em 2009, das escolas de Ensino Médio:

¹³⁴ REVISTA DA ADUSP. São Paulo, p. 54-59, janeiro de 2010.

Quadro 1 – As notas extremas no IDESP e as correspondências espaciais

Os primeiros lugares				
ENSINO MÉDIO	2008	D.E.	Distrito	Bairro
Rui Bloem	3,71	Centro-Oeste	Saúde	Mirandópolis
Prof. José Monteiro Boanova	3,56	Centro-Oeste	Vila Leopoldina	Alto da Lapa
Alberto Torres	3,45	Centro-Oeste	Butantã	Butantã
Martim Francisco	3,37	Centro-Oeste	Moema	Vila Nova Conceição
Profa. Julia Macedo Pantoja	3,33	Centro-Sul	Vila Prudente	Vila Prudente
Raul Fonseca	3,24	Centro-Sul	Cursino	Saúde
Ministro Costa Manso	3,24	Centro-Oeste	Itaim Bibi	Itaim Bibi
Maestro Fabiano Lozano	3,21	Centro-Sul	Vila Mariana	Vila Mariana
Profa. Zuleika de Barros M. Ferreira	3,18	Centro	Perdizes	Pompeia
Prof. João Borges	3,11	Leste 5	Tatuapé	Vila G. Cardim
Os últimos lugares				
ENSINO MÉDIO	2008	D.E.	Distrito	Bairro
Prof. Renato de Arruda Penteado	0,4	Norte 1	Brasilândia	Jd. Carombé
Nossa Senhora da Aparecida	0,49	Sul	Ipiranga	Vila Carioca
Dr. Álvaro de Sousa Lima	0,49	Sul	Sacomã	Jd. São Savério
Dr. Genésio de Almeida Moura	0,52	Norte 1	Brasilândia	Jd. Damasceno
Dona Pérola Byington	0,59	Sul 1	Jabaquara	Americanópolis
Biblioteca Maria Antonieta Ferraz	0,59	Leste 3	Cidade Tiradentes	Cidade Tiradentes
Major Cosme de Faria	0,61	Leste 2	Lajeado	Jd. N. Guaianazes
Deputado Geraldino dos Santos	0,62	Leste 3	São Rafael	Jardim São Francisco
Prof. Messias Freire	0,62	Sul 1	Campo Limpo	Jardim L. Moreira
Roger Jules de Carvalho Mange	0,62	Leste 2	Itaim Paulista	Itaim Paulista

Fonte: Folha de São Paulo, 19 de março de 2009. Dados da SEE. Adaptado pelo autor.

Na imprensa a forma como essas avaliações são difundidas acaba, em muitos casos, gerando ainda mais distorções. A matéria de um jornal de grande circulação apresentou situações extremas, comparando a Diretoria de Ensino Leste, onde a nota foi mais baixa tanto no fundamental quanto no ensino médio, e a Diretoria Centro Oeste onde a média das escolas foi mais alta¹³⁵. A diretoria Centro Oeste inclui os bairros Alto de Pinheiros, Pinheiros, Butantã, Campo Belo, Lapa, Vila Madalena, entre outros, e na Diretoria de Ensino Leste 3 estão as escolas de Cidade Tiradentes, Guaianases, Iguatemi. Segundo a matéria:

¹³⁵ “Região Centro-Oeste é a melhor na capital”. *O Estado de São Paulo*, Caderno Vida & Educação, São Paulo, 19 de março de 2009.

Observando o mapa da cidade, de maneira geral, os índices se repetem geograficamente: escolas localizadas nas regiões mais centrais e antigas da cidade acabam registrando IDESP superior ao das escolas que ficam nos bairros mais periféricos. As diferenças de desempenho dos estudantes entre regiões carentes e outras com maior infraestrutura e condições socioeconômicas aparecem nos municípios da grande São Paulo. De um lado, com IDESP maiores, estão cidades como Santo André, que tem um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais alto, de 0,808. Na ponta oposta aparece Guarulhos, com índices inferiores (0,762).

Considerados apenas os dados mais gerais e o cenário de competição induzido pela Secretaria de Educação, as escolas da periferia, que sofrem com problemas de toda ordem, acabam expostas como casos de fracasso. Um caso foi o da EE Jorge Luis Borges, de Cidade Tiradentes, na Zona Leste de São Paulo¹³⁶. A escola ficou com índice 1,54 no IDESP quando a meta para ela era de 1,91. Em tom de desabafo a diretora da escola Eunice Macedo Santos declarou ao jornal:

É muito frustrante receber esse resultado, é como se o trabalho do ano inteiro fosse em vão. E não receber o bônus é desestimulante para os professores, que trabalharam e se empenharam muito. Temos professores muito bons, e a rotatividade diminuiu, mas alguns alunos chegam para cursar a 5ª série sem saber ler. As crianças ficam sozinhas em casa. Com isso, vivem muito soltas, assistem televisão até a tarde e não aparecem nas aulas de reforço. Pedimos para os pais virem, mas a maioria não participa.

Um sentimento de desmoralização aparece na fala da diretora da escola da periferia. Isto porque a exposição negativa de sua escola com notas baixas provoca a saída dos alunos, assim como a exposição positiva pode atrair mais alunos às escolas. É o que fica claro na fala de duas mães, Elaine Cristina Miguel e Edna Farias de Oliveira, que retiraram seus filhos da EE Jorge Luis Borges: “quebraram o braço do meu filho e minha filha parou de frequentar a escola por medo da violência. Os alunos pulam o muro para ir à *lan house* e sempre tem briga dentro e fora da escola”.¹³⁷

As melhores notas nas áreas das escolas das diretorias de ensino mais centrais são com frequência destacadas na imprensa de uma maneira homogênea, como na matéria intitulada “Região Centro-Oeste é a melhor na Capital”. A maneira

¹³⁶ “Diretora da escola da região mais mal colocada diz que alunos lêem pouco”. *O Estado de São Paulo*, Caderno Vida & Educação, São Paulo, 19 de março de 2009.

¹³⁷ “Diretora da escola da região mais mal colocada diz que alunos lêem pouco”. *O Estado de São Paulo*, Caderno Vida & Educação, São Paulo, 19 de março de 2009.

como aparecem estas escolas centrais e periféricas generaliza suas condições urbanas, esconde suas diferenças. Além de esconder a condição crítica de muitas das escolas centrais. É o caso da EE Alberto Torres, que estava sendo veladamente extinta, em 2009, por falta de alunos, enquanto na imprensa se comemorava a nota mais alta desta escola no município de São Paulo.

O objeto de análise desta pesquisa não são as estratégias em torno do sistema de avaliação. Procurou-se apenas revelar o paradoxo em torno do desempenho justamente das escolas que vivem o esvaziamento no município, e uma série de problemas decorrentes disso. Um sistema de avaliação externa que fosse realizado em outras condições, incorporando as avaliações qualitativas e situações específicas de cada escola, cada localidade, poderia ser um momento de reflexão e quem sabe de criação de soluções que poderiam até ser generalizadas.

2.4.4 Divisão e desvinculação dos professores

Na lógica gerencial, O IDESP, a partir de 2009, passou a ser usado como mecanismo de complemento e diferenciação salarial entre os professores. A SEE acredita que a competição entre os professores e escolas pode aumentar a produtividade. As escolas que atingem a meta anual estabelecida pela Secretaria da Educação, desde então, recebem um bônus¹³⁸. Mas, além do IDESP, a bonificação depende da frequência dos professores, ou seja, são cobrados pelas faltas, mesmo sendo faltas médicas. Assim o servidor que trabalha em uma escola que atingiu 100% das metas receberá 20% a mais do seu salário. Mas como o cálculo de bonificação inclui a quantidade de faltas durante o ano, caso o professor tenha 10% de faltas perderá 10% deste valor.

As faltas na categoria, como se pode observar, são altas, o que é um indicador no processo de ensino e aprendizado, que deve afetar o desempenho dos alunos. No segundo semestre de 2008, por exemplo, ocorreram na capital 36.854

¹³⁸ Conforme editorial da Folha de São Paulo, 17/02/2009: "A administração Jose Serra já tomou várias medidas acertadas para melhorar o desempenho dos educadores, como a bonificação vinculada ao cumprimento de metas pedagógicas e de absenteísmo. Chegou a hora de dar um passo além e tornar a ocupação atraente para os profissionais mais qualificados. A educação precisa de novos talentos, de docentes que não temam avaliações e assiduidade como requisitos para progredir na carreira".

faltas, 302,08 por dia¹³⁹, como noticiado no jornal Estado de São Paulo. Este artigo é importante para se ver como o tema é tratado na mídia, em geral se busca responsabilizar o professor.

Mapa 8 – Relação entre desempenho dos alunos e faltas dos professores

Fonte: Estado de São Paulo, 9 de abril de 2009

Em uma categoria com cerca de 126 mil professores, apenas na capital, trabalhando em condições e lugares difíceis e vulneráveis. Mas a questão está em discutir o porquê desta situação. A matéria com um título claramente tendencioso aponta a relação das faltas com o desempenho dos alunos, algo que desconsidera

¹³⁹ “Desempenho de aluno é pior onde professor falta”. *O Estado de São Paulo*, Vida & Educação, São Paulo, p. A18, quinta-feira, 9 de abril de 2009.

tantas outras variáveis, como a própria desigualdade entre as regiões e localidades examinadas. Diz o artigo:

O progresso escolar e o desempenho em avaliações dos alunos da rede estadual de ensino na capital estão diretamente ligados às faltas dos professores. Cruzamento de dados feito pelo Estado mostra que as cinco regiões da cidade com as menores taxas de absenteísmo dos docentes são também as que tiveram os maiores índices de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP). A diferença no índice entre uma área com muitas faltas e outra com poucas chega a 86%.¹⁴⁰

Apesar de o mapa que a matéria traz mostrar que ocorre mais falta e menor desempenho nas áreas mais periféricas, a matéria não se atém a esta variável territorial. Prefere destacar apenas uma variável que se expressa territorialmente, porém sem considerar a própria geografia urbana, que produz as desigualdades, que diferencia professores de uma mesma categoria profissional.

Não se considera a porcentagem de trabalhadores temporários na rede, com maior intensidade nas áreas periféricas, o que parece influenciar bem mais na rotatividade e na perda de vínculos do professor com os alunos e com a escola.

O professor que trabalha na periferia se vê prejudicado, duplamente. De um lado, as condições difíceis que encontra para realizar adequadamente seu trabalho; o professor terá uma bonificação menor, pois as faltas são mais frequentes na periferia, como destaca a matéria do jornal. Por outro lado, os ganhos dos professores das escolas centrais não são tão grandes a ponto de atrair novamente as classes médias que se transferem para os colégios privados, em busca de um padrão reprodutivo que mesmo as escolas centrais, em geral, não conseguem oferecer.

A rede pública estadual emprega cerca de 210.000 mil professores. Se fossem incluídos os docentes municipais e federais ligados ao ensino básico, este número poderia dobrar no conjunto do Estado. No município existem 126.312 professores, sendo 53.246 professores da rede estadual e 49.325 professores da rede municipal¹⁴¹, além dos professores do setor privado e do terceiro setor que

¹⁴⁰ O ESTADO DE SÃO PAULO, São Paulo, 9 de abril de 2009.

¹⁴¹ SEE – Secretaria de Estado da Educação. Dados do setor público: estadual, 2010, Disponível em: <http://drhu.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Classes_docentes.pdf>. Acesso em 02/02/2010. SME – Secretaria Municipal de Educação. Municipal. Disponível em:

atuam na educação, um contingente expressivo de diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários das unidades escolares e técnicos do setor administrativo.

<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgrencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>. Acesso em 02/02/2010. Dados de 2007, RAIS-MTE. No setor privado existem 24.084 docentes. Existem 23.841 pessoas trabalhando nas Entidades Sociais Sem Fins Lucrativos no setor da educação, no entanto não conseguimos distinguir quantos destes trabalham nas modalidades do ensino básico.

Mapa 9 - Professores temporários da rede pública estadual – 2009
Município de São Paulo, por diretorias de ensino

Fonte: SEE, Departamento de Recursos Humanos. *Classes docentes*. 2009. Elaborado pelo autor.

A distribuição geográfica destes trabalhadores segundo as modalidades trabalhistas é desigual, como se pode ver na sua distribuição por Diretoria de Ensino do Município de São Paulo. O número de trabalhadores não efetivos nas áreas mais

centrais é menor a exemplo da regional Centro, Centro Oeste e Leste 5, enquanto é maior o número de não efetivos nas áreas mais periféricas do município, a exemplo: Sul 3, Sul 2 e Leste 3. A menor porcentagem fica na Leste 5, com 34% de docentes temporários, enquanto a Sul 3 possui 57% de temporários no corpo docente. Isto contribui para a diferenciação social, espacial e educacional entre as escolas mais centrais e as mais periféricas.

Existem cerca de 80 mil professores temporários em todo o Estado. Se fossem contados os trabalhadores eventuais, este número poderia chegar a 100 mil professores contratados em caráter temporário. Estima-se que, no serviço público do Estado de São Paulo, 215 mil funcionários trabalhem nestas condições. A lei estabelecida pela constituição federal de 1989 exige contratação por concurso público, mas União, Estados e Municípios se utilizam de uma prerrogativa da própria Constituição que permite a contratação em caráter temporário, convertendo uma exceção em regra. No Estado de São Paulo, isto é respaldado pela Lei 500/74, criada na ditadura. Milhares de servidores estão a quinze, vinte e mais anos se dedicando ao serviço público sem garantia quanto à continuidade e aos direitos previdenciários. Enorme contingente de trabalhadores temporários fica à margem dos poucos benefícios conquistados pelo funcionalismo público, trabalhando com menor salário, inclusive.

O professor temporário implica em rotatividade e desvinculação com a escola e os alunos. Todo início de ano, as classes que foram refugadas pelos professores efetivos (os que passaram em concurso) são distribuídas entre os temporários, segundo classificação feita por critérios de antiguidade e títulos. Como Diz Almeida:

Desapareceu a figura do professor 'da' escola estadual, aquele profissional que conhecia todos os alunos, acompanhava-os ao longo dos anos, sabia identificar os irmãos e familiares, a vizinhança, participava daquela comunidade. A rotatividade anual faz com que o professor esteja sempre na situação de "forasteiro". No início do ano, ele tem de começar do zero a conhecer aquele novo mundo.

[...] A situação piora porque o professor, para 'inteirar' o orçamento, acaba 'pegando' sobras de aulas em mais de uma escola. Ele dará seis aulas em uma, cinco em outra, três em outra. Três comunidades diferentes para conhecer e trabalhar. E, no ano seguinte, começar de novo – sempre do zero.

[...] Isso gera uma situação de esgarçamento da relação do professor com sua carreira. Professores bem formados não são atraídos para dar aulas; a

classe média foge. Essas dezenas de milhares de vagas temporárias, portanto, serão preenchidas por indivíduos das classes populares sem outra opção profissional, como uma alternativa ao desemprego.¹⁴²

Ainda na gestão do governador Geraldo Alckmin houve a tentativa de demitir estes trabalhadores para não ter que pagar determinados direitos trabalhistas e previdenciários, o que levou a categoria a realizar uma forte manifestação, impedindo tal tentativa. Em 2008, no Governo de José Serra, foi criada a prova classificatória dos temporários, substituindo a maneira anterior de atribuição baseada na pontuação (tempo de trabalho e titulação), pela atribuição baseada na nota da prova¹⁴³.

A origem social destes professores que vão lecionar em grande parte nas escolas da periferia poderia ser inclusive um fator positivo, se fossem efetivados e valorizados. Mas o governo estadual evita o concurso público, mesmo com decisão na justiça recomendando a contratação, pois isto vai contra a reestruturação produtiva e a estratégia neoliberal de diferenciação e competição entre os trabalhadores.

A eficiência pretendida pelo modelo gerencial não tem apresentado os resultados esperados pelas autoridades educacionais do Estado, ao estabelecer a competição entre as escolas e procurar responsabilizar a categoria dos professores pelo baixo rendimento escolar dos alunos, a produtividade do sistema educacional, e pouca eficácia, em termos de qualidade social da escola pública. Os indicadores produzidos pelas próprias instituições estatistas são a prova disto, comprovando um crescimento lento, e que sempre levantam outros problemas. Mas, não deixa de ser um mecanismo importante de desorientação da categoria dos professores, e de todos aqueles que se utilizam da escola pública, como parte estratégica da recomposição do poder do Estado sobre o conjunto da sociedade.

¹⁴² FOLHA ONLINE. Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u502975.shtml>>. Acesso em 2009.

¹⁴³ Decreto nº 53.037/2008. Em 2010, o mesmo governador introduziu a prova para os docentes efetivos, como mecanismo de diferenciação salarial.

3 PARADOXO DAS ESCOLAS CENTRAIS: O CASO DA DIRETORIA DE ENSINO CENTRO OESTE

Este capítulo analisa uma fração do município de São Paulo onde o paradoxo das escolas centrais aparece bem acentuado. Trata-se do caso da Diretoria de Ensino Centro Oeste¹⁴⁴ que, como foi observado no capítulo anterior, teve a média mais alta de desempenho do IDESP. Na mesma regional, paradoxalmente, ocorre o maior esvaziamento e fechamento de escolas públicas estaduais.

Apesar de os dois fenômenos não serem tratados conjuntamente pelos órgãos públicos e por certos estudos da educação no município de São Paulo, eles são produto de um mesmo processo de urbanização e dos subsequentes ajustes produtivos e espaciais das instituições do Estado. Estes são os nexos que diferenciam espacialmente o desempenho, mesmo entre escolas públicas, ao passo em que leva ao fechamento as mesmas escolas, predominantemente nas centrais, devido ao esvaziamento e à mobilidade, sobretudo das classes populares para as áreas mais periféricas.

Com a opção das classes médias e altas locais pelas escolas privadas, o que não é possível para os pobres, as escolas públicas locais, a exemplo da diretoria Centro Oeste, ficam cindidas entre o orgulho dos resultados mais altos e o drama do fechamento.

Este foi o caso de muitas escolas. O retrato especial do que passou a EE Martim Francisco, neste sentido, é revelador deste paradoxo, abrindo uma disputa entre grandes interesses econômicos, as instituições públicas e os sujeitos sociais da escola.

Muitas unidades de ensino extintas foram reutilizadas para outras finalidades, predominantemente administrativas. Por isso, o ajuste espacial, que

¹⁴⁴ As Diretorias de Ensino foram criadas em junho de 1999. Antes disso, estas unidades administrativas regionais da SEE eram menores e denominadas Delegacias de Ensino.

aparece como mero ajuste da desproporção populacional, representa também mais um momento de reforço do papel dirigente das áreas centrais. O que nos remete a outra proposição de Lefebvre, sobre a projeção do poder no, e pelo, espaço urbano. Sobre isto diz o autor:

[...] o capitalismo de Estado e o Estado em geral, têm necessidade da “cidade” como centro (centro de decisões e centro também de riqueza, de informação, de organização do espaço). Ao mesmo tempo, fazem explodir e fragmentar-se, desaparecer a “cidade” como centro historicamente constituído, como centro político. A centralidade desmorona-se no seio do espaço que gera, quer dizer, no seio das relações de produção existentes e da sua reprodução. O centro organiza o que o rodeia, dispõe e hierarquiza as periferias. Ele exclui os elementos que domina (os “governados”, “súditos” (sujeitos), e “objetos”) e que o ameaçam¹⁴⁵.

Entretanto, o centro que governa a periferia através da força centrífuga do mercado e do Estado também é reocupado pelos seus habitantes anteriormente expulsos. A forma abstrata da centralidade urbana que concentra tudo também atrai os transeuntes e os interesses pelas coisas da cidade. Assim, escolas esvaziadas pelos seus moradores locais são disputadas pelos que apenas trabalham na cidade, atraindo o interesse das famílias, das crianças e jovens, que experimentam nestas escolas possibilidade de melhoria de vida.

3.1 Os efeitos positivos das localidades centrais

A área que corresponde à Diretoria de Ensino Centro Oeste (DECO) está ocupada na sua extensão, predominantemente, por localidades e distritos centrais, inscritos na parte interna dos Rios Pinheiros e Tietê. Vai do limite com a porção Norte ao Sul do município de São Paulo. Apesar de envolver em seu contorno as localidades centrais e mais antigas do município, a centro oeste abarca também áreas e distritos periféricos a Oeste do município, tal como o Distrito de Raposo Tavares. Tem características bem diferentes da maioria das diretorias de ensino, pois nelas prevalece a divisão mais acentuada das áreas centrais e periféricas.

¹⁴⁵ LEFEBVRE, 1973, p. 17.

A DECO vai do quilômetro 18,5 da rodovia Raposo Tavares, com o distrito do mesmo nome, contorna a Vila Sônia, Morumbi, Aeroporto, Jabaquara, Saúde, Brooklin, ainda um pedaço da Vila Mariana e de Santo Amaro. Contorna os chamados bairros Jardins, e também o distrito de Pinheiros e de Alto de Pinheiros, que engloba a Vila Madalena, o Sumarezinho, seguindo até o distrito da Lapa. Retorna ao ponto de partida, do distrito de Raposo Tavares, incluindo ainda os distritos de Vila Leopoldina, Jaguaré, Butantã e Rio Pequeno.

A diretoria inclui uma complexa e diversa morfologia social e urbana, que vai de antigos bairros operários, subúrbios e bairros jardins aos limites periurbanos da metrópole de São Paulo. Porém o que atualmente caracteriza os espaços internos da DECO é a fração sudoeste, espaço edificado dos serviços e das moradias modernas, dos terrenos mais caros, da riqueza concentrada do trabalho social. Como os mapas permitiram observar, corresponde aos locais onde o esvaziamento da população e dos alunos das escolas públicas é maior.

As características de trabalho, de circulação e de lazer, mais os resíduos urbanos da formação da cidade, caracterizam as possibilidades destas localidades. Virtudes que, mesmo os pobres que habitam seus interstícios podem experimentar, por isso lutam para ficar nestes interstícios. Também as instituições públicas, como as escolas, antes vinculadas ao projeto de modernidade e de democracia, atestam paradoxalmente, as positivities do urbano.

3.1.1 Desigualdade espacial do fluxo escolar

Foi analisado primeiro o fluxo escolar dos alunos de Ensino Médio das escolas públicas da DECO, através dos indicadores de abandono, por subprefeitura (**mapa10**). Não foi possível trabalhar com unidades geográficas com maior nível de detalhamento, porém a divisão por Subprefeitura parece ser clara quanto às diferenças espaciais que existem no interior da DECO, a partir deste indicador de fluxo.

Percebe-se que na subprefeitura de Pinheiros (subdividida pelos distritos Pinheiros, Alto de Pinheiros, Itaim Bibi e Jardim Paulista) ocorre o menor indicador de abandono, se comparada às demais subprefeituras do Município de São Paulo.

**Mapa 10 - Abandono dos alunos do Ensino Médio nas escolas públicas
Município de São Paulo, Diretoria de Ensino Centro Oeste, por Subprefeitura, 2005**

Fonte: Censo Escolar/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), 2006.
Elaborado pelo autor

A subprefeitura do Butantã, envolvendo os distritos de Butantã, Morumbi, Raposo Tavares, Rio Pequeno e Vila Sônia, teve a maior taxa de abandono (entre 9,6% e 11,9%) em 2005. A situação urbana é muito mais segregada internamente, na subprefeitura do Butantã, que inclui desde localidades de elite, como Morumbi, a localidades de famílias de baixa renda, como o distrito de Raposo Tavares. Na subprefeitura de Pinheiros, praticamente de 6% a 7% dos alunos abandonam anualmente os estudos, enquanto no distrito do Butantã a média vai de 9% a 12%.

Uma análise com base em dados desagregados por distrito, e principalmente por setores censitários, daria uma diferenciação muito maior, principalmente no Butantã.

A média das escolas públicas de uma região mais periférica aparece com maiores exclusões se comparada à média das escolas mais centrais, no caso inverso de Pinheiros.

3.1.2 Desigualdade espacial do IDESP

Isto também se confirma quando se analisa o desempenho no IDESP desta mesma diretoria de Ensino, por distrito, numa unidade territorial um pouco mais detalhada (**mapa 11**). Lembrando que o IDESP varia de 1 a 10, os distritos centrais apresentaram, em 2008, maior desempenho se comparados aos distritos mais distantes como Rio Pequeno e Jaguaré.

**Mapa 11 - IDESP - Índice de Desempenho da Educação do Estado de São Paulo
Município de São Paulo, Diretoria de Ensino Centro Oeste, por distrito (2008)**

Fonte: SEE, 2009. Elaborado pelo autor

O mapa de desempenho permite, além disso, se aproximar das diferenciações que o mapa anterior de abandono não permitia. Morumbi, por exemplo, aparece com maior desempenho alto, aproximando-se de Butantã, Itaim Bibi, Lapa (média de 2,5 a 3 pontos). Numa situação intermediária está, por exemplo, Pinheiros (média de 2 a 2,5 pontos); mais abaixo vêm Vila Sônia e Campo Belo (média de 1,5 a 2 pontos); e, por fim, com nota mais baixa de desempenho na educação segundo os indicadores estabelecidos pela SEE, vêm os distritos de Jaguaré, Rio Pequeno e Raposo Tavares (média entre 1 a 1,5).

Ou seja, nestes últimos distritos os alunos tiram notas 2 a 3 vezes menores que os alunos que estudam nas escolas dos distritos mais centrais da DECO. Em se tratando de escolas de uma mesma rede de ensino, já que a rede estadual é responsável pelo ensino médio aqui analisado, pode-se dizer que os efeitos de vizinhança, do lugar, fazem muita diferença, indicando possibilidades para os alunos com médias mais altas seguirem adiante nos níveis superiores de ensino, já que, na mesma região, as taxas de abandono são também maiores. O mesmo se poderia inferir em relação à inserção do mercado de trabalho, porém tais questões não foram objetos de análise nesta pesquisa.

Com frequência, nos últimos 3 anos, a DECO tem sido destacada pelo seu maior desempenho¹⁴⁶. Porém, mesmo em se tratando das escolas desta diretoria, a própria avaliação deveria ser mais bem avaliada. Primeiro, porque as melhores notas estão ainda muito baixas, e nem estamos fazendo comparações com as escolas privadas, que não são objeto da pesquisa. Para um indicador que vai de 1 a 10, uma média de 3% não deveria ser motivo de tanta comemoração. Em matéria publicada recentemente, pode-se ver melhor como são as dificuldades dos alunos da DECO¹⁴⁷, os que, em geral, estão em melhores condições do município como se viu até aqui.

¹⁴⁶ O ESTADO DE SÃO PAULO, São Paulo, p. H2, 26 mar. 2009.

¹⁴⁷ “Poucos aprendem na melhor região”. *O Estado de São Paulo*, Vida & Educação, p. A15, quinta-feira, 26 de março de 2009.

Ilustração 1 - Poucos aprendem na melhor região

Fonte: Estado de São Paulo. 26 de março de 2009.

Nesta matéria, na qual o IDESP de cinco escolas mais bem avaliadas aparece mais desagregado, pode-se ver a porcentagem de alunos em cada nível de aprendizagem, definido pela SEE (Avançado, Adequado, Básico e Abaixo do básico). Na EE Alberto Torres, localizada no bairro do Butantã, primeira escola em matemática, 11% dos alunos ficaram no nível avançado, 67% ficaram no nível básico, e 22% abaixo do básico.

Na EE Antônio Alves Cruz, uma das cinco com melhor acerto em Língua Portuguesa na Capital, 5% dos alunos ficaram no nível avançado, 58% adequados, 25% no nível básico e 12% no nível abaixo do básico. Em se tratando das melhores notas no IDESP, é motivo de preocupação para estas escolas, e principalmente para o conjunto do sistema educacional paulista.

Além do que, estas duas escolas que aparecem com as melhores notas passaram pelo perigo de fechamento. A EE Alberto Torres quase foi extinta em 2009, mas foi revista essa extinção. A EE Antônio Alves Cruz, tal como a anterior, vivenciou o esvaziamento e uma forte desestabilização, coincidentemente com o período da reestruturação produtiva e espacial da rede estadual de ensino, vista a partir do município de São Paulo.

3.2 Esvaziamento das escolas da Diretoria de Ensino Centro Oeste

Esta seção vai apresentar, com mais detalhamento, o esvaziamento e fechamento das escolas públicas centrais (municipais e estaduais) na DECO. Entre 1995 e 2007, houve uma diminuição de 26% dos alunos nestes estabelecimentos de ensino. Exceto o distrito de Raposo Tavares, que teve aumento significativo, e Morumbi, com pequeno aumento, todos os demais distritos apresentam decréscimo das matrículas, ainda que com certa desigualdade entre eles.

Tabela 4 - Município de São Paulo. Número de alunos da região oeste por distrito, 1995 e 2007

	1995	2007
Alto de Pinheiros	6.262	1.187
Butantã	14.965	10.826
Campo Belo	11.881	6.008
Itaim Bibi	14.730	7.966
Jaguará	8.364	6.495
Jardim Paulista	1.779	1.476
Lapa	16.004	13.117
Moema	8.382	5.102
Morumbi	3.561	3.650
Pinheiros	9.368	6.350
Raposo Tavares	17.451	21.817
Rio Pequeno	26.240	20.728
Saúde	15.607	10.111
Vila Leopoldina	5.567	4.753
Vila Sonia	18.871	13.861
Total de alunos Centro Oeste	179.032	133.447

Fonte: Cadastro de escolas com matrículas, 1995 e 2007.
Elaborado pelo autor.

Para entender o contexto desta complexa regional de ensino é interessante ler o relato da supervisora de ensino Walquíria Cattani, que foi também a dirigente de ensino que ficou por mais tempo na DECO, no período correspondente de 1995 a 2009. Segundo a supervisora:

Muitas destas regiões, o nível socioeconômico é bem alto, então, por mais que a gente queira, essa população de classe alta não vai colocar o seu filho numa escola estadual, tanto porque na nossa região nós temos 75 escolas estaduais, mas temos 300 escolas particulares, então o grande

contingente da Centro Oeste é de escolas particulares. O Porto Seguro tem perto de 11 mil alunos; o Morumbi, o Dante Alighieri, o Miguel de Cervantes, é atrativo para que essa população vá pra lá. E tem regiões que nós chamamos de regiões que tem gente de mais idade, por exemplo, a Vila Madalena, não tem tantos filhos como antigamente a população tinha. A Lapa é uma região de velhos, com gente já de uma idade avançada que não tem mais filhos. Os filhos casados, que foram morar em outros bairros, até porque o aluguel nessas regiões é muito caro, então o pessoal vai mais pra periferia. Então, o que acontece é essa diminuição. Na Lapa, temos as escolas de passagem; o pessoal sai da periferia e vem trabalhar na Lapa, não dá tempo pra que eles voltem pra casa estudar, então eles estudam aqui e já vão direto depois pra casa¹⁴⁸.

A diretora faz uma importante descrição dos lugares e da relação com os interesses das classes que os habitam. A dirigente reconhece que a classe alta não vai colocar seus filhos nas escolas públicas, quando pode pagar uma das escolas de alto padrão na mesma região. As escolas públicas centrais, de classe média dos antigos bairros da região oeste, que foram as escolas de tantos moradores destas e de outras localidades, hoje não servem mais para seus filhos.

Outro aspecto que chama a atenção e que será objeto de discussão no último capítulo é a procura destas escolas públicas por uma população de passagem, que trabalha no centro e mora em situações intermediárias e distantes no município. Como se verá, tal fenômeno se expressa muito mais amplamente além da citada Lapa, em Jabaquara, Pinheiros, Vila Nova Conceição, Butantã, etc. Importa ressaltar que, apesar do esvaziamento, a facilidade de estudo nestas escolas de passagem e a demanda crescente na periferia, as colocam como possibilidades para diversos habitantes da metrópole de São Paulo, tanto que diz Cattani:

Hoje temos vários ônibus transportando crianças; exemplo, na Vila Nova Conceição, lá nos Jardins, eu tenho duas escolas, uma de tempo integral, onde a criança entra às 7h e sai 16h30, e a outra regular, entra 7h e sai às 12h, depois entra às 13h e sai às 17h, em que os ônibus trazem as crianças.

Infelizmente esta política de utilização das escolas centrais não foi adotada como algo estrutural, nem na DECO nem nas demais diretorias de ensino que tiveram forte esvaziamento no município de São Paulo, deixando de oferecer possibilidades de uso e apropriação destas antigas escolas da cidade, nas quais,

¹⁴⁸ Entrevista realizada durante a pesquisa.

como se viu, existem, pelas virtudes da cidade, mais possibilidades de desempenho e de menores exclusões.

Principalmente quando se sabe que poderiam ser também espaço de alfabetização de trabalhadores que circulam pela cidade e de crianças e jovens que habitam localidades onde o cotidiano escolar é vivido em situação degradante. O que se viu desde a reestruturação produtiva na rede de ensino estadual, a partir de 1995, foi um processo de fechamento destas escolas na DECO.

3.2.1 Fechamento das escolas

Neste mesmo período de esvaziamento 13 unidades foram extintas na área de administração da DECO entre 1995 e 2007: 10 escolas regulares e 3 Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFANs). Entre as escolas regulares, 7 foram extintas na gestão de Mario Covas e da secretária da educação Rosely Neubauer; 3 escolas foram extintas na gestão do governador Geraldo Alckmin e do secretário da educação Gabriel Chalita, o que evidencia, na DECO, impacto intenso da reestruturação produtiva em seu primeiro momento.

Quadro 2 - Escolas Estaduais Extintas – 1995-2005
Município de São Paulo – Diretoria de Ensino Centro Oeste

Nome	Ano extinção	Ano de criação	Bairro	Distrito
Profa. Waldomira Collaco Bairao	1995	09.12.1967	Vila Gumerindo	Saúde
Leonina Santos Fortes	1997		Campo Belo	Ibirapuera
Nasser Marao	1997	05.01.1989	Vila Gomes	Butantã
Profa. Diva Maria Biagioni de Toledo	1997		Cidade Monções	Ibirapuera
Profa. Elizabeth Dellivenneri Rolim	1997		Cambara	Butantã
Profa. Luiza Lopes de Oliveira	1997		Vila Leopoldina (Alto da Lapa)	Lapa
Prof. Afonso Cesar de Siqueira	1998		Vila Gomes	Butantã
Padre Manoel de Paiva	2005	26.02.1925	Campo Belo	Campo Belo
Profa. Ilka Jotta Germano	2005	26.11.1947	Aeroporto	Campo Belo
Thomaz Galhardo	2005	23.04.1932	Vila Romana	Lapa
CEFAM DA LAPA	2005			Lapa
CEFAM DO BUTANTÃ	2005			Butantã
CEFAM DO ITAIM BIBI	2005			Itaim Bibi

Fonte: CIE – SEE, 2010. Elaborado pelo autor.

Em grande parte eram escolas antigas, construídas na primeira metade do século XX, como Grupo Escolar, a exemplo da EE Padre Manoel de Paiva criada em 1925, no Campo Belo, da EE Thomaz Galhardo, fundada em 1932, localizada na Vila Romana, do Distrito da Lapa, e da EE Profa. Ilka Jotta Germano, criada em 1947. Como estas citadas, a maioria das demais escolas extintas pertenceu aos bairros da cidade de São Paulo formados na primeira metade do século XX.

Na gestão de José Serra nenhuma escola foi extinta. Porém, em 2009, houve grande polêmica e divergências mesmo entre dirigentes de ensino em relação a extinguir a EE Alberto Torres, localizada no Butantã. Depois de anunciar o fechamento, da resistência de professores e alunos desta escola, e da repercussão negativa na imprensa, secretário e governo recuaram.

A questão é que a escola estava sendo extinta no ano em que ficou em primeiro lugar no IDESP, no município de São Paulo, explicitando o paradoxo das escolas centrais e as contradições do sistema de avaliação. O recuo e a polêmica, em torno do fechamento da EE Alberto Torres, terminaram com o afastamento da ex-dirigente regional de ensino Walquíria Cattani, responsabilizada pelos seus superiores pelo desencontro das informações. Cattani apresenta a seguinte versão:

Tínhamos todas as autorizações, estava tudo certinho. E sempre tem que ter um motivo não-justificável para que você saia. Isso saiu na mídia: “a professora Walquíria saiu porque iam fechar a escola”. Nós já fechamos Clóvis Bevilacqua, já fechamos São Vicente de Paula, Manoel de Paiva, fechei Maria Luiza, no alto da Lapa. Todas sem alunos frequentes. Não tem alunos frequente, não vai ter professor, porque ele não vai lá pra dar uma aula, vai pagar professor, vice-diretor, diretor, não vai ter verba. Nesse Alberto Torres, todos os alunos já estavam matriculados e outras escolas, e nós os matriculamos nas escolas que eles quiseram, já estavam todos matriculados e encaminhados.

Conforme depoimento da ex-dirigente, havia conhecimento dos demais, da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGESp), da SEE. Mas deixou a entender que a solução de seu afastamento foi injusta, uma maneira de resolver a exposição das instâncias superiores e do governo. Para a dirigente foi pressão, tiveram também importância no seu afastamento pressões de deputado estadual, que apontou seu afastamento como solução. Em depoimento, diz a ex-dirigente da DECO.

Eu acho que o Secretário fez um bem pra mim, deixando que eu volte para a Supervisão, porque agora estou livre e solta, posso pensar, posso agir, melhorei de saúde, visito escolas, estou em contato com a comunidade e posso expressar a minha opinião. Não somos mais manipulados e obrigados a fazer as coisas. Eu tenho meu cargo e o defendi o tempo todo. Sou do partido até não poder mais, apesar do PSDB ter me derrubado, mas não foi o partido, foi uma pessoa. Mas, como meu pai me ensinou, as pessoas passam, a instituição fica. Trabalho, e cumpro meu horário, vou atrás, nunca falei disso pra ninguém, nunca, mas foi pela política de um deputado.

No processo de extinção da EE Alberto Torres, professores, alunos e mães de alunos, como pude acompanhar em visita à escola, não aceitam o fechamento, e buscam apoio na sociedade civil local e de parlamentares na Câmara Municipal de São Paulo e na Assembleia Legislativa. Mas o estopim parece ter sido mesmo a exposição negativa na grande imprensa, relevando contradições, e a SEE, para não discutir a fundo, preferiu afastar Walquíria e fechar o assunto.

3.2.2 Refuncionalização dos espaços escolares

As escolas extintas foram ao mesmo tempo reutilizadas para novas funções. Apenas partes de 3 escolas foram reutilizadas para atividades diretamente escolares. As demais foram reutilizadas em atividades administrativas da SEE e em atividades de outras secretarias do Estado, inclusive da Secretaria de Segurança Pública. Assim, os próprios prédios escolares esvaziados pelas transformações urbanas e demográficas são, no ajuste produtivo, reutilizados para funções de serviços, reforçando as características funcionais das áreas centrais da metrópole de São Paulo, na sua função de gestão da periferia e do território nacional.

As unidades Waldomira Collaco Bairao, Padre Manoel de Paiva, CEFAM da Lapa e parte da Thomaz Galhardo foram reutilizadas em atividades administrativas, como Diretorias de Ensino. A própria Secretaria Estadual da Educação foi instalada numa unidade escolar, a antiga Escola Normal Caetano de Campos, assim como ocorreu no início dos anos 1990, com a reutilização da Escola de Portugal, hoje sede da Diretoria de Ensino Centro Oeste.

Algumas unidades foram reutilizadas para atividades pedagógicas de formação de professores, como o que ocorreu no CEFAM Butantã, que atende a

Rede do Saber da Diretoria de Ensino Centro Oeste. Apenas o CEFAM do Itaim Bibi, parte do CEFAM Butantã, e uma parte da antiga Escola Estadual Tomaz Galhardo foram reutilizadas para atividades diretamente educacionais.

As demais escolas se transformaram em postos de atendimento das secretarias: de saúde, da cultura, do meio ambiente, da segurança pública. Quanto às EE Leonina Santos Fortes, Campo Belo, distrito do Ibirapuera e EE Profa. Luiza Lopes de Oliveira, Vila Leopoldina, distrito da Lapa, em ambas funcionam as 12ª e 2ª Companhia da Polícia Militar do Estado de São Paulo. Estas não são as primeiras e únicas escolas transformadas em postos da polícia militar, caso da unidade da Vila Beatriz, no Distrito de Alto de Pinheiros, onde funciona outra unidade da polícia militar¹⁴⁹.

**Quadro 3 - Município de São Paulo – Diretoria de Ensino Centro Oeste
Escolas Estaduais Extintas – 1995-2009**

Nome	Motivo da extinção	Reutilização
Profa. Waldomira Collaco Bairo	Fusão com a EE 4716 - Erico de Abreu Sodre	Diretoria Regional de Ensino – Região: Centro Sul
Leonina Santos Fortes	Decreto	Polícia Militar do Estado de São Paulo - 12ª Companhia
Nasser Marao	Decreto	Unidade Básica de Saúde - UBS Butantã
Profa. Diva Maria Biagioni de Toledo	Decreto	Centro Musical Tom Jobim Núcleo Brooklin
Profa. Elizabeth Dellivenneri Rolim	Decreto	
Profa. Luiza Lopes de Oliveira	Resolução SE	Polícia Militar do Estado de São Paulo - 2ª Companhia
Prof. Afonso Cesar de Siqueira	Decreto 43050 DOE 23/04/1998	Secretaria do Meio Ambiente
Padre Manoel de Paiva	Redução de Demanda	Diretoria de Ensino Sul 2
Profa. Ilka Jotta Germano	Redução de Demanda	Legião de Assistência para Reabilitação de Excepcionais
Thomaz Galhardo	Redução de Demanda	Fundação para o Desenvolvimento da Educação – Creche Municipal
CEFAM DA LAPA	Extinção por Lei federal	Diretoria de Ensino Norte 1
CEFAM DO BUTANTÃ	Extinção por Lei federal	Rede do Saber da DE Centro Oeste. Atende parte da Demanda da EE Keizo Ishihara
CEFAM DO ITAIM BIBI	Extinção por Lei federal	Atende a demanda do Projeto E. de Tempo Integral da EE Prof. Ceciliano José Ennes

Fonte: CIE – SEE, 2010. Elaborado pelo autor.

¹⁴⁹ Ver as outras, Tucuruvi e bairro do Roberto.

A refuncionalização destas unidades sugere que estes espaços educacionais também foram e são objetos de disputa nem sempre clara. Envolve interesses administrativos da SEE, de outros órgãos governamentais, e de demandas locais, como a demanda por delegacia de polícia.

Ocorreu também na DECO um caso em que estiveram postos os interesses imobiliários, que passam a articular com as instâncias superiores do ensino e de outros poderes estatais o destino destas escolas, como ocorreu na EE Martim Francisco. Portanto, o que se apresenta como simples ajuste dos serviços educacionais às demandas populacionais deve ser discutido também a partir das estratégias do mercado e das políticas de governo.

3.2.3 Manifestações contra o fechamento

As manifestações contra o fechamento generalizaram-se entre o final de 2004 e os primeiros meses de 2005, quando foi anunciada, no governo de Geraldo Alckmin, a extinção de muitas escolas em todo estado de São Paulo. Na cidade de São Paulo, como relatado, foram declaradas extintas 10 escolas e mais 4 na grande São Paulo, com alguns casos de fechamento também no interior. A matéria abaixo do jornal do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) demonstra que havia indícios de fechamento quando diz que:

No dia em que o secretário Gabriel Chalita anunciava o fechamento em série, o Sindicato reunia a comunidade escolar da EE Dona Jenny Klabin Segall, localizada na Vila Sabrina, Zona Norte da capital, em uma passeata, seguida de ato público¹⁵⁰.

A segunda onda de fechamento iniciada pelo secretário da educação Gabriel Chalita tinha como precedente a onda de fechamento do governo anterior de Mario Covas na fase inicial da reestruturação produtiva. Além disso, o próprio secretário vinha racionalizando o uso das escolas fechando salas e turnos, antes de anunciar propriamente o fechamento, como relata o jornal do sindicato no caso da EE Profª

¹⁵⁰ “APEOESP luta para salvar escolas que Alckmin quer fechar”, *Jornal da APEOESP*, São Paulo, n. 266, p. 4, novembro/dezembro de 2004.

Balbina Netto Velloso, localizada em Guaianases, na Zona Leste do município de São Paulo. Segundo o sindicato:

A comunidade escolar realizou manifestação contra o fechamento do período noturno. Os participantes também reivindicaram a abertura do supletivo presencial no Ensino Médio. Assim como outras escolas da rede, o Balbina já enfrenta a superlotação de salas, a recusa de matrículas para a 1ª série do Ensino Médio e, como consequências imediatas, demissões, deterioração das condições de trabalho e da qualidade de ensino.¹⁵¹

Entre as 10 escolas anunciadas extintas, 4 delas estavam localizadas nas áreas sob a administração da Diretoria de Ensino Centro Oeste. Desta regional, a primeira a se manifestar, no dia 03 de dezembro, foi a EE Martim Francisco, localizada na Vila Nova Conceição. Depois destas manifestações, outras escolas também se manifestaram contra o fechamento. No dia 07 de dezembro, a EE Thomaz Galhardo, localizada na Vila Romana, na Lapa, e a EE Padre Manoel de Paiva fizeram protesto na frente da Secretaria Estadual da Educação.

No dia seguinte, a EE Profª Ilka Jotta Germano, localizada no Jardim Aeroporto, Zona Sul de São Paulo, se manifestou com denúncia da remoção dos alunos e do agravamento da superlotação das salas das demais escolas. Geraldo Gibelli, pai de um aluno da 6ª série, em declaração ao jornal, denunciou que “querem fechar a escola e transferir nossos filhos para salas, possivelmente superlotadas, em outro bairro”¹⁵². Neste mesmo dia houve protesto em escolas de Diadema, Guarulhos, Piracicaba, contra o fechamento de escolas.

¹⁵¹ APEOESP, 2004, p.4.

¹⁵² Ibidem, p. 4.

Ilustração 2 - Manifestações em série contra o fechamento de escolas dezembro de 2004

Fonte: Jornal da APEOESP, n.266, novembro/dezembro de 2004

3.3 EE Martim Francisco: na mira do mercado imobiliário

Resolvi tratar em separado o caso da EE Martim Francisco porque revela aspectos estruturais da metrópole de São Paulo e das políticas de refuncionalização das escolas e das suas áreas centrais. Mesmo envolvendo motivos distintos dos demais casos de fechamento da DECO, a ponta que apareceu neste caso permitiu compreender elementos importantes do todo, ou seja, dos nexos entre as políticas urbanas e as políticas educacionais.

Ele permite, aliás, discutir como determinados interesses se justificaram no esvaziamento das escolas de determinados lugares para incorporar o terreno valorizado desta escola da Vila Nova Conceição no circuito de valorização imobiliária e financeiro¹⁵³. E, de outro lado, permite entender como os órgãos públicos, de

¹⁵³ Colégios particulares também entraram na mira do mercado imobiliário, como foi divulgado no Portal Meira Fernandes – Assessoria Contábil Ltda. Na Chácara Santo Antônio, área valorizada do distrito de Santo Amaro, está sendo construído um empreendimento de 26 andares, no local do tradicional Colégio Paralelo, com preço médio de R\$ 600 mil por apartamento. “O que mostra [segundo a matéria] que a tendência de as escolas paulistas venderem terrenos ao mercado imobiliário está longe de arrefecer”. Foi também 9º caso do Colégio Batista Brasileiro, em Perdizes. O colégio criado em 1923 foi também vendido em 2006 a uma incorporadora. Segundo o vice presidente da Secovi (Sindicato da Habitação), Cláudio Bernardes, há uma escassez de terrenos enormes em São Paulo. E, em muitos casos, as escolas podem otimizar sua operação num espaço

diferentes maneiras, se apoiaram nesses interesses econômicos, aproveitando ensejo para adequá-lo à política de ajuste espacial dos serviços educacionais.

A polêmica em torno do fechamento começou no segundo semestre de 2004, quando a Prefeitura do Município de São Paulo, proprietária do terreno da escola, solicitou o imóvel (terrenos mais construções) à Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo. A devolução do terreno foi atendida pela Secretaria Estadual da Educação, que confirmou a suposta falta de demanda da unidade escolar.

A Prefeitura com a anuência da SEE encaminhou o Projeto de Lei à Câmara Municipal, aprovado entre novembro a dezembro de 2004. A Lei permitiu a permuta desse imóvel por outro localizado no Jaguaré, Zona Oeste do Município de São Paulo, imóvel este de propriedade da empresa Pan American Estádios Ltda., um fundo de investimento norte-americano, com sede nas Ilhas Cayman. A derrota na Câmara dos Vereadores não tirou a esperança, como relata a professora João Paulo Gianini Andrade Carneiro:

Nós íamos continuar a luta, ainda nesse mês de dezembro. Fizemos muitas atividades dentro da escola. A imprensa sempre nos apoiou, porque viram que era injusto o que estavam fazendo. Sempre noticiando, diariamente. Fomos notícia durante dois meses, todo dia saía a história do Martin Francisco¹⁵⁴..

A aprovação da devolução do terreno, da extinção da escola e a redistribuição de seus alunos e funcionários provocaram forte reação e meses de mobilização da comunidade escolar e de disputas judiciais. Crianças e jovens moradores, em sua maioria das periferias da zona Sul e Oeste, protagonizaram um movimento contra o fechamento desta escola, liderado principalmente por alguns professores.

menor, utilizando o dinheiro da venda dos terrenos". Disponível em: <<http://www.meirafernandes.com.br/Meira/Noticia.do?method=preparaExibirNoticia¬iciald=6385&rnd=662046256>>. Acesso em 2009. (Anexo 2).

¹⁵⁴ Entrevista de João Paulo Gianini Andrade Carneiro, um dos professores que esteve à frente das investigações e das mobilizações contra o fechamento da escola.

3.3.1 A localização da EE Martim Francisco

A escola foi criada em 1938, sob a denominação Grupo Escolar de Vila Olímpia, localizada na Estrada de Santo Amaro, número 830, no Bairro da Vila Olímpia. Em 1947 muda-se a denominação da escola para Grupo Escola Martim Francisco, um pouco antes de se mudar para o endereço atual, na Vila Nova Conceição, numa quadra formada pelas ruas Domingos Fernandes, Domingos Leme, Brás Cardoso e Jacques Félix, distantes duas quadras da Avenida Santo Amaro. Portanto a escola tem uma trajetória de 72 anos, quase 63 anos no mesmo endereço e bairro atual.

De uma área de chácaras, quando o Grupo Escolar foi instalado, no final da década de 1940, a Vila Nova Conceição se transformou em um dos bairros mais luxuosos e em uma das frações mais caras do solo urbano de São Paulo. A EE Martim Francisco ocupa a maior parte de uma área de quase 10 mil m², um quarteirão inteiro. Atualmente atende um pouco mais de mil alunos. A outra parte do terreno é ocupada por um posto de saúde municipal, o Max Pearlman que, em 2004, quando todo o terreno foi requisitado, prestava cerca de 4 mil atendimentos por mês.

Em 2004, ano em que a escola foi solicitada, tinha quase 1500 alunos. Segundo informação da própria Diretoria de Ensino Centro Oeste, os alunos neste ano vinham em grande parte de Mirandópolis, Indianópolis, Embu, além de bairros locais e de mais próximos, como Itaim Bibi, Vila Clementino e Jardim Paulista. Estudantes, filhos de moradores de baixa renda dos bairros próximos, de empregados dos prédios vizinhos e de funcionários do comércio local, que residem, na grande maioria, nas periferias da zona Sul e Oeste.

Ilustração 3 - Martim Francisco. Prédio no canto inferior direito

Fonte: *Jornal da Tarde*, São Paulo, Caderno A3, 01/12/2005

3.3.2 A devolução do terreno para a prefeitura

Em 27 de julho de 2004 a Prefeita Marta Suplicy, através do secretário do Gabinete Municipal, Ubiratan de Paula Santos, requisita a devolução do terreno ao Secretário de Estado da Educação de São Paulo, Gabriel Chalita. Na correspondência entre os dois órgãos públicos, de julho a agosto, a escola é tratada como se houvesse demanda reduzida:

Tendo em vista que parte da área foi cedida ao Governo do Estado e está ocupada pela EEPG Martim Francisco; e tendo em vista ainda que, conforme informações que possuímos, a demanda por matrículas na escola é reduzida, podendo ser adequada em outras unidades da região, venho consultar Vossa Excelência sobre a possibilidade da área utilizada pela escola ser devolvida à municipalidade com a maior brevidade¹⁵⁵.

[...] considerando a pouca demanda atendida pela referida unidade escolar, após consultarmos a Fundação para o Desenvolvimento da Educação, órgão responsável pelo cadastro dos Prédios da SEE, e a COGESP – Coordenadoria da Grande São Paulo, concluímos que os alunos poderão, a

¹⁵⁵ PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria do Governo Municipal. *Ofício N. 549/04/SGM-GAB*. São Paulo, 27 de julho de 2004. (anexo 3).

partir do ano letivo de 2005, serem atendidos por outras unidades escolares próximas¹⁵⁶

Quando a notícia chegou à escola, de maneira informal, professores e a diretora da escola pediram informação junto à Diretoria de Ensino Centro Oeste, sobre “os boatos, pois está gerando pânico, insegurança entre os alunos, pais e professores”¹⁵⁷. Segundo o Professor João Paulo Gianini Andrade Carneiro:

Aí a gente começa o movimento com esse grupo de professores revoltados pra saber o que estava acontecendo, eu fui ao cartório daquela região pra saber primeiro a quem pertencia aquela escola, começamos a fazer um estudo legal sobre o terreno.

No final do mesmo mês de setembro, supervisoras de ensino compareceram à escola para tranquilizar os integrantes do Martim Francisco. Afirmaram que a Diretoria de Ensino não tinha o terreno. Como se verá adiante parece improvável que os supervisores não soubessem nada sobre o pedido de devolução do terreno.

Mas as instâncias superiores estavam cientes que a COGESP, na direção de Artele Scotto, Coordenadora de Ensino, em 4 de agosto, informara ao Diretor Executivo da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), Tirone Francisco Chahad Lanix, como deveria ser feito o fechamento da escola e a remoção dos alunos da região.

Lembramos ainda que a cautela desta Coordenadoria deve-se, principalmente, aos seguintes fatores:

- a) Trata-se de escola situada em região de nível sócio/econômico médio/alto;
- b) A medida atingirá uma demanda escolar de médio/alto nível cultural, que poderá reagir duramente à situação, se imposta e de ímpeto;
- c) Características peculiares das escolas: preferenciais e tradicionais;
- d) O ano político, quando a imprensa busca matéria que instigue os leitores/eleitores;
- e) As adversidades político/partidárias poderão repercutir de forma negativa à administração.

Por oportuno, cabe-nos salientar que:

- I. Os estudos com vistas ao remanejamento dos alunos da EE Martim Francisco para as escolas do entorno foram desenvolvidos em conjunto com a Diretoria de Ensino – Região Centro Oeste, à qual o setor está circunscrito;

¹⁵⁶ GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Gabinete do Secretário. *Ofício G.S. 521/2004*. São Paulo, 09 de agosto de 2004 (Anexo 4). Grifos nossos.

¹⁵⁷ EEPG Martim Francisco. *Ata do Conselho de escola*. São Paulo, 14 de setembro de 2004.

II. A acomodação final sobre a acomodação da demanda ficou a cargo da Diretoria de Ensino Regional.

Nos termos propostos, durante este semestre esta Coordenadoria envidará todos os esforços para que a liberação/disponibilização do imóvel ocorra de forma tranqüila e harmoniosa, sem trauma à comunidade local, que para 2005 terá assegurada vaga em escola pública diversa desta, porém na região¹⁵⁸.

O teor do documento é revelador dos meandros do poder, das estratégias para desmontar possíveis reações. É também cuidadoso com os interesses partidários da administração, no momento eleitoral. Matéria do Jornal da Tarde chegou a expor os interesses eleitorais em jogo:

A secretaria de Estado da Educação esperou as eleições acabarem para dar uma triste notícia a 1492 alunos da Escola Estadual Martim Francisco: ela será desativada. A notícia foi mantida em segredo, pela secretaria e pela prefeitura, que pediu a área de volta no fim de julho. Professores, alunos e pais só foram oficialmente comunicados ontem sobre o fechamento do colégio, exatamente na última semana de aulas. Surpresos, eles prometem não ficar quietos¹⁵⁹.

Com a confirmação dos acertos oficiais, a dirigente regional de ensino, Walquíria Cattani, foi ao Martim Francisco informar as decisões¹⁶⁰. Cattani reuniu-se com a diretora da escola, Profª Lúcia Helena Anderson, com membros do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Estudantil. Na Ata da reunião ficou registrado que:

A Srª Dirigente, Profª Walquíria Cattani, explicou aos membros presentes que só recebeu oficialmente a solicitação de restituição do prédio, pelo município em novembro de 2004. Explicou ainda sobre ociosidade de determinadas unidades escolares da Diretoria de Ensino e sobre estudos que estão sendo desenvolvidos para melhor utilização dos próprios públicos. [porém] *Em tempo, a escola possui demanda e não está ociosa*¹⁶¹.

¹⁵⁸ GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. *Ofício 34/04*. São Paulo, 04 de agosto de 2004. (anexo 5).

¹⁵⁹ GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. *Ofício 34/04*. São Paulo, 04 de agosto de 2004.

¹⁶⁰ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Diretoria de Ensino Centro-Oeste. *Processo n.3074/0001/2004. Assunto: Terreno de propriedade do Município de São Paulo; interessado: EE Martim Francisco. Informação*. São Paulo, 29 de novembro de 2004.

¹⁶¹ Grifo nosso. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Diretoria de Ensino Centro-Oeste. EE Martim Francisco. *Ata de Reunião da EE Martim Francisco*. São Paulo 30 de novembro de 2004. Diz o professor João, que “A

A dirigente afirma que só em novembro tomou conhecimento do caso, apesar de sua superior, Artele Scotto, em documento datado de 04 de agosto de 2004, ter dito que os estudos e o remanejamento foram feitos em conjunto com a Diretoria de Ensino Centro Oeste. Porém, a dirigente regional fornece duas informações importantes: o reconhecimento de que a escola possuía demanda e não estava ociosa, contrário do que havia informado o secretário da educação Gabriel Chalita.

Os fatos permitem supor que o esvaziamento estava previsto sem o pleno conhecimento daqueles que seriam mais afetados pelos acertos entre os órgãos públicos municipais e estaduais. É o que deixa transparecer o texto da COGESP que subsidia a resposta do secretário da educação à prefeitura, a qual, ao que tudo indica, projetava a remoção dos alunos da EE Martim Francisco para outras escolas da Região:

Concluindo o trabalho, esta Coordenadoria entende prudente a manutenção do funcionamento normal das escolas durante mais este ano letivo, podendo a reorganização do setor ser concretizada no próximo exercício, qual seja, 2005.

Nesse ínterim, se conveniente, poderão ser adiantadas/antecipadas as tratativas de ordem burocrático/administrativa, com vistas a viabilização/regulamentação do pretendido.¹⁶²

Esta hipótese também pode ser confirmada na resposta ao requerimento de informação pedido pelo Deputado Estadual Roberto Felício sobre o fechamento de várias escolas, previsto para 2005. No documento aparece uma queda prevista de 400 alunos, nos dados fornecidos pela Diretoria Ensino Centro Oeste, algo que não condiz com a situação da escola, com matrículas e demanda bem altas para sua capacidade. Diz o documento:

Walquíria pega o documento do Chalita, o qual pedimos pra ela ler, e lá no finalzinho desse documento vem a informação de que 'como não há demanda na referida unidade escolar pode transferir o pessoal dali'. E na hora que ela leu isso, o pessoal da reunião gritava, como não havia demanda... e tal, e ela despreparada pra situação, nessa fragilidade deixou passa essa informação e esse documento. E ficou claro observando os documentos que a intenção de fechar a escola era muito anterior a setembro, então ela certamente saberia, como Dirigente".

¹⁶² GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. *Ofício 34/04*. São Paulo, 04 de agosto de 2004.

EE Martim Francisco embora apresente demanda trata-se de próprio Municipal, do qual foi feita solicitação para restituição a Prefeitura do Município de São Paulo. Do mesmo modo os alunos encaminhados para as escolas do entorno ou de sua opção.

EE Martim Francisco

Ano	2000	2001	2002	2003	2004	Previsão 2005
Total de alunos	1419	1173	1506	1467	1492	1089

Os alunos em sua maioria são oriundos do Jardim Paulista, Vila Clementino, Mirandópolis, Indianópolis, Embu e Itaim - Bibi¹⁶³.

Diante de informações contraditórias, a dirigente regional procurou tranquilizar professores e funcionários, oferecendo alternativas de remoção para outros estabelecimentos de ensino. Na mesma reunião, a Ata registra a indignação dos sujeitos da escola.

A Comunidade 'Martim Francisco' está indignada pelo que estão fazendo com escola, pela falta de respeito e desconsideração com todos; questionam o fato de o Estado esconder o fato e só se pronunciar após as eleições. Cobram dos políticos a priorização da educação; há também um questionamento de estarem boicotando as matrículas¹⁶⁴.

Inicia-se a partir daí o movimento para defender a escola. Surgiu uma forte comoção pela manutenção da escola, que atraiu o apoio de ex-alunos e moradores do bairro. A pressão conseguiu a presença de Gabriel Chalita, um dia depois de a dirigente oficialmente comunicar o fechamento da escola.

O secretário foi recebido por uma quantidade expressiva de alunos, professores, funcionários; prometeu avaliar a possibilidade de a escola permanecer no local. Mas reafirmou que, diante do pedido da Prefeitura, proprietária do terreno, seria difícil impedir a solicitação, novamente insistiu para que a comunidade aceitasse a redistribuição em outras unidades da região.

¹⁶³ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Diretoria de Ensino Centro-Oeste. *Requerimento de Informação n. 416/204*. 4. São Paulo, 13 de dezembro de 2004.

¹⁶⁴ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Diretoria de Ensino Centro-Oeste. EE Martim Francisco. *Ata de Reunião da EE Martim Francisco*. São Paulo 30 de novembro de 2004.

No dia seguinte, pais de alunos da escola foram ao Ministério Público solicitar apoio e investigação do caso. Fizeram manifestação no bairro e pararam por algum tempo a Avenida Santo Amaro, na altura da escola¹⁶⁵. Neste mesmo dia outras escolas protestavam contra o anúncio de fechamento delas. Imagem da manifestação.

Ilustração 4 - Manifestação contra o Fechamento da EE Martim Francisco

Fonte: "Pais tentam salvar escolas que o governo estadual decidiu fechar." *Diário de São Paulo*. São Paulo, p. A3, 4 de dezembro de 2004.

A promessa do secretário trouxe esperança para escola. Porém, dias depois do mesmo mês, a dirigente regional, Walquíria Cattani, vai à escola confirmar a necessidade da devolução à prefeitura. Cattani, neste dia, revela à comunidade que havia outros interesses em torno da escola, envolvendo uma permuta entre a prefeitura e uma empresa.

¹⁶⁵ "Pais tentam salvar escolas que o governo estadual decidiu fechar." *Diário de São Paulo*. São Paulo, p. A3, 4 de dezembro de 2004. 8

3.3.3 O projeto de permuta do terreno

Diante dessa nova informação, os professores foram à procura das instâncias municipais. Eles procuraram, inicialmente, a comissão de ensino da Câmara dos Vereadores. Foi nesta reunião que, pela primeira vez, tomaram conhecimento do Projeto de Lei (PL) n.º 515/2004, que permutava o terreno da escola por outro. No Ofício da Prefeita Marta Suplicy, direcionado ao Presidente da Câmara Municipal Arselino Tatto, dizia-se que o terreno da escola foi:

[...] parcialmente cedida ao Governo do Estado de São Paulo, que nele implantou equipamento escolar. Todavia, considerando a pequena demanda atendida pela unidade escolar, seus alunos serão encaminhados para outras unidades próximas e o imóvel devolvido à Prefeitura no início de 2005, conforme informação prestada pela secretaria de Estado de Educação¹⁶⁶.

O movimento contra a devolução da escola conseguiu apoio de alguns vereadores, especialmente de Carlos Gianazzi, Eliseu Gabriel, Tita Dias, Carlos Neder, Cláudio Fonseca, conseguindo com isto adiar a votação.

3.3.4 O terreno da Pan American Estádios Ltda.

A Prefeitura justifica a permuta como parte do projeto de moradia e de serviços sociais para a população de baixa renda em torno da área. A aprovação da medida possibilitaria a construção da sede da Subprefeitura do Butantã e respectivas Coordenadorias¹⁶⁷. À primeira vista, os projetos sociais e administrativos (já que parte seria utilizada para a subprefeitura do Butantã) pareciam relevantes. Na região, existem muitas favelas e moradias populares que poderiam se beneficiar do programa habitacional e da área de parque.

Além do que se trocava uma propriedade municipal de 9.000,00 m² por uma propriedade de extensão significativamente maior, que totalizava 450.505,00 m².

¹⁶⁶ PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. GABINETE DA PREFEITURA. *Ofício n.º 648/04*, Processo n.º 2004-0.271.913-8. São Paulo, 19 de novembro de 2004.

¹⁶⁷ Ibidem, Ofício, p.2.

Sendo que, com base nos cálculos dos valores dos terrenos em negociação, realizados pelo Patrimônio Municipal, dava uma vantagem de 4.577.914,00 milhões de reais para a prefeitura. Elementos que se somavam para apressar a votação na Câmara e o negócio com a empresa. Conforme o art. 2 do PL:

Fica o Executivo autorizado a permutar a área municipal referida no artigo 1 desta lei, avaliada em novembro de 2004 em R\$ 32.156.891,00 (trinta e dois milhões, cento e cinquenta e seis mil e noventa e um reais), por imóveis de propriedade particular pertencentes a Pan American Estádios Ltda., correspondente às áreas descritas nas matrículas nº 57.147, com 40.428,00 m² (quarenta mil e quatrocentos e vinte e oito metros quadrados), e nº 156.984.984, com 410.077,00 m² (quatrocentos e dez mil e setenta e sete metros quadrados), ambas do 18º C.R.I., avaliadas em novembro de 2004, respectivamente, em R\$ 3.803.062,00 (três milhões, oitocentos e três mil e sessenta e dois reais) 32.931.743,00 (trinta e dois milhões, novecentos e trinta e um mil e setecentos e quarenta e três reais)¹⁶⁸.

Parte do terreno, área de 60.000,00 m², permaneceria sob uso da PIA Sociedade de São Paulo, em contrato de comodato, por 99 anos, não podendo a prefeitura requerer a área antes deste prazo, ficando, portanto, excluído o valor desta área na permuta. Nesta área estavam instalados convento, capela, gráfica e casa de formação religiosa¹⁶⁹.

O terreno no momento da permuta pertencia à empresa Pan American Estádios Ltda., criada para realizar as negociações em torno da compra e da construção do Estádio do Corinthians no mesmo local, em 2000. O plano de construção do estádio não foi adiante pelo desentendimento entre as empresas parceiras no negócio.

Até o ano de 2002 o terreno pertenceu à Congregação Religiosas Pias Discípulas do Divino Mestre. Neste ano foi vendido à Pan American Estádios Ltda. por R\$ 25.914.783,00¹⁷⁰. Momento em que se firmou também a doação da área de 60 mil m² em regime de comodato até o ano de 2101 à instituição religiosa. Em 2004 entrou na troca pelo terreno da prefeitura na Vila Nova Conceição pelo valor de R\$ 36.734.805,00, valorizando mais de 10 milhões em apenas 2 anos.

¹⁶⁸ PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. GABINETE DA PREFEITURA. *Ofício nº 648/04*, Processo nº 2004-0.271.913-8. São Paulo, 19 de novembro de 2004. Para saber mais consultar PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Memorando n. 68/04*. Assinado por Sérgio Adas, Engenheiro Chefe, Patr. 32.

¹⁶⁹ Ibidem, *Ofício*.

¹⁷⁰ ITAVO. Oficial de Registro de Imóveis. Recibo de certidão, recebimento de emolumentos. Protocolo nº 0.347.055. 33.

A empresa Pan American Estádios Ltda. tem como sócio Corinthians Sports Licensing Company e Pan American Team Sports, um fundo de investimento norte-americano, com sede na Ilha de Grand Cayman¹⁷¹. A empresa Pan American, criada pela associação das duas empresas citadas, foi registrada para atuar em “sedes de empresa e unidades administrativas locais, outros serviços de publicidade, produção, organização e promoção de espetáculos artísticos e eventos culturais”¹⁷².

Ou seja, um grande leque de possibilidades ligadas ao setor de serviços e lazer, que tem por trás os interesses imobiliários e financeiros deste fundo de investimento. A empresa, depois da polêmica em torno da permuta do terreno, muda, em 11 de janeiro de 2005, sua denominação para NC Empreendimentos Imobiliários, o que de fato diz mais sobre sua razão social e econômica¹⁷³.

O Movimento de Defesa da Escola entrou com uma Ação Civil Pública contra a municipalidade e Câmara dos Vereadores para impedir o negócio e a devolução do terreno, em nome da Associação de Pais e Mestres da Escola Estadual Martim Francisco. A Ação foi endereçada ao Juiz de Direito da Vara da Fazenda Pública. De maneira resumida, a Ação contesta: a) “fraude e simulação, descrita como uma escola com pequena demanda escolar”; b) “faltar com a verdade por não atender os requisitos expressos no estatuto da cidade, em especial a manifestação da comunidade e estudos especiais de EIA/RIMA; c) pelo subfaturamento da área da escola, “que abriga um negócio imobiliário que ascende a casa dos R\$ 100.000.000,00 (Cem milhões de reais)”; d) por provável beneficiamento da empresa Pan American Estádios “um braço de uma *Off shore* objeto de parecer do ministério da Fazenda”¹⁷⁴.

¹⁷¹ JUNTA COMERCIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Ficha Cadastral, Posição Atual, p.1. 36 (anexo 6)

¹⁷² Idem.

¹⁷³ Idem.

¹⁷⁴ Em Ofício Ao Ministério Público Estadual, ao Dr. Vidal Serrano, da Promotoria da Infância e Juventude, que vinha acompanhando o caso, o vereador Carlos Neder acrescenta ainda outras informações importantes: a) que as tratativas em torno da permuta do terreno da escola vinham sendo feitas inicialmente, desde o início de 2004, com a Diretoria do Jockey Club, envolvendo a Chácara situada à Av. Francisco Morato; b) que nas reuniões da permuta entre a prefeitura e o Jockey Club havia determinada incorporadora e construtora imobiliária interessada no terreno da Vila Nova Conceição; c) que estas informações estão registradas nas atas do Jockey Club; por fim, que “considerando a existência de próprios públicos e área verde no referido terreno situado à Vila Nova Conceição, indago a Vossa Senhoria se o Projeto em comento não estaria ferindo a Constituição do Estado de São Paulo, em especial seu artigo 180, incisos IV e VIII”. CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Ofício nº 1123/47º GV/04. São Paulo, 23 de dezembro de 2004. 8. De acordo com a

Após continuadas manifestações dos pais, alunos, professores e da participação conjunta com as demais escolas extintas pela Secretaria Estadual da Educação, o projeto começa a ser aprovado. A segunda votação ocorreu no dia seguinte, em segunda instância, pondo fim, na Câmara dos Vereadores, à tramitação do Projeto transformado em Lei 515/04, que autoriza a troca do terreno da Prefeitura, onde funciona a escola, pelo terreno da empresa Pan American Estádios, com uma área de Parque, outra área, vazia, de interesse social, e uma área doada em regime de comodato à instituição religiosa Pia São Paulo por 99 anos. Trinta vereadores votaram a favor, 11 foram contrários e houve uma abstenção¹⁷⁵.

Um dos vereadores do PT, João Antônio, que votou a favor do projeto da Prefeita disse para o Jornal *O Estado de São Paulo* que “o governo do estado nos informou que a escola não permaneceria lá e que ela será transferida para outra área próxima. Vamos receber uma área muito maior, onde será feito um parque e 3.500 moradias”¹⁷⁶. Permanece o vereador na superfície dos fatos, ignorância ou má-fé fizeram parte deste episódio na Câmara dos Vereadores.

O Ministério Público Estadual (MPE), através do promotor Vidal Serrano Júnior, da promotoria de Direitos Coletivos da Infância e da Juventude, entrou com uma ação na justiça no dia 29 de dezembro, pedindo uma liminar para suspensão e anulação da permuta¹⁷⁷. O MPE assumiu parte das denúncias que vinham sendo feitas pela Associação de Pais e Mestres (APM) da escola e por vereadores, de que havia grande demanda no estabelecimento de ensino, assim como a existência de demanda, na região, de crianças em fase escolar (creche e educação infantil) que não foram atendidas.

Constituição estadual, nem estado, nem Prefeitura podem alterar a destinação, fins e objetivos de instituições como a Martim Francisco.

¹⁷⁵ A lei foi promulgada pela Prefeita Marta Suplicy 4 dias depois, 27 de dezembro de 2004. DIÁRIO DO MUNICÍPIO de 28/12/2004. Dispõe sobre desafetação da área municipal situada na Vila Nova Conceição, Subprefeitura de Vila Mariana; autoriza sua permuta por imóveis de propriedade particular situados no Jaguaré, subprefeitura de Butantã. 6.

¹⁷⁶ “Troca de terreno municipal racha PT”, *O Estado de São Paulo*, São Paulo, Caderno cidade/metrópole, p. C5, 24 de dezembro de 2004. 21.

¹⁷⁷ Dia em que a escritura da permuta foi lavrada, como consta no registro de imóveis. ITAVO. Oficial de Registro de Imóveis. Recibo de certidão, recebimento de emolumentos. Protocolo nº 0.347.055. 33. Anexo citado anteriormente.

Busca ainda respaldo na Constituição Estadual para justificar a permanência da escola. O artigo 180, inciso 7º, diz que as áreas institucionais não podem ter sua “destinação, fim e objetivos originalmente estabelecidos alterados”¹⁷⁸.

O Juiz Luciano Fernandes Galhanone, da 4ª Vara de Fazenda Pública, dá liminar que impede provisoriamente a retirada da escola e do posto de saúde anexo e pede para que a prefeitura, em 72 horas, reaprecie o ato da gestão anterior. Porém em meio à indefinição do Prefeito recém-eleito José Serra, a empresa segue a realização do negócio no dia 03 de janeiro, apropriando-se da escola. Mesmo dia em que a Secretaria da Educação envia caminhão para que o material (documentos, carteiras, etc.) fosse transportado para outros prédios.

Neste dia os professores, funcionários e pais, que tentavam fazer a matrícula, foram barrados. Ficaram para fora dos portões, enquanto os seguranças privados garantiam o direito de propriedade da Pan American Estádios. Para as pessoas que ficavam de fora, o que ocorria era algo impensável, com escritura lavrada em cartório no dia 29 de dezembro.

Ilustração 5 - Seguranças da Pan American Estádios Ltda. no interior da EE Martim Francisco

Fonte: fornecida por João Paulo Gianini Andrade Carneiro

¹⁷⁸ “Martim Francisco: ação contra permuta”. *Jornal da Tarde*. São Paulo, Caderno Cidade, p. A 6, 30 de dezembro de 2004. 28.

Acompanhados por Carlos Giannazi, vereador, e pelo ex-vereador Eliseu Gabriel, que não fora reeleito, da APM e da Associação de Moradores, juntos cobraram do MPE outra liminar. O MPE atendeu e entrou com a segunda liminar na 3ª Vara da Fazenda Pública¹⁷⁹, pedindo que nenhum material fosse retirado da escola e tanto a escola quanto o posto de saúde funcionassem normalmente, até que o prefeito se pronunciasse. O Juiz de Direito novamente concedeu liminar, sob a seguinte alegação dos promotores da justiça Vidal Serrano Nunes Junior e Motauri Cicchetti de Souza: que a permanência da empresa “torne irreversível eventual medida futuramente concedida”, em função do esvaziamento da escola e do posto de saúde.

A Secretaria Estadual da Educação atua para executar a devolução e garantir a apropriação da empresa. Tanto que a APM Martim Francisco e a Associação de Moradores (AM) Vila Nova Conceição acabam movendo liminar contra o Estado de São Paulo, denunciando que o Estado, “fingindo desconhecer o fato, quer realizar a mudança, adotando a política do fato consumado”¹⁸⁰.

Apesar das conversas entre representantes da escola e o novo Prefeito José Serra, o alvará da demolição da escola a pedido da empresa Pan American Estádios saiu no dia 04 de janeiro, autorizado pela subprefeitura da Vila Mariana¹⁸¹.

A APM e a AM Vila Nova Conceição entram com a quarta liminar. O advogado Guilherme Costa Travassos, pede “malgrado as liminares, todos os registros no 4º Cartório de Imóveis devem ser bloqueados. É o que, completando, respeitosamente, se reitera”¹⁸². Conseguindo no mesmo dia o apoio do Juiz, que torna sem efeito a demolição, alegando “ter sido equivocadamente cadastrada junto ao sistema”¹⁸³.

¹⁷⁹ MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Proc. n. 2068/053.04.035.651-8*. São Paulo, 03 de janeiro de 2005. 24.

¹⁸⁰ CAUTELAR DE AÇÃO CIVIL PÚBLICA. Processo 053.05.000026-0. 25.

¹⁸¹ DIÁRIO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Alvará de execução de demolição deferido*. São Paulo, 04 de janeiro de 2005. 28.

¹⁸² C TRAVASSOES ADVOCACIA. *Proc. 053.05.000026-0*. São Paulo, 05 de janeiro de 2005. 27.

¹⁸³ DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO. Pan American Estádios Ltda. São Paulo, 05 de janeiro de 2005. 28

No dia 05 de janeiro, um dia após reunião com assessores do prefeito, aparecem na imprensa as primeiras declarações de que governo municipal e estadual, ou seja, José Serra e Geraldo Alckmim, não viam problema em a escola continuar no mesmo lugar. O mesmo disse Gabriel Chalita, após decisão dos governadores de seu partido, “Eu e o Pinotti, secretário municipal de educação, também somos favoráveis à manutenção”¹⁸⁴, anunciando o reverso de sua estratégia até então.

A diferença de preço entre os terrenos foi o argumento que mais se fortaleceu contra o negócio em curso, contestado pelo MPE. O parecer encomendado pelo novo secretário de negócios da Prefeitura, Luiz Antônio Guimarães Marrey, ao Sindicato dos Corretores de Imóveis do Estado, apontou valor do terreno da prefeitura próximo aos R\$ 50 milhões¹⁸⁵. Com base nas diferenças de valores e no parecer do MPE e nos pareceres dos procuradores do próprio município, a Prefeitura entrou com uma ação cautelar para suspender, liminarmente na justiça, a permuta¹⁸⁶.

Ilustração 6 - Tabela com os preços dos terrenos

A PERMUTA DA PREFEITURA	
A AVALIAÇÃO DO MERCADO	
Área na Vila Nova Conceição - 10 mil m ²	Área no Jaguaré - 450 mil m ²
Valor mínimo	
R\$ 5 mil x 10 mil m ² = R\$ 50.000.000	R\$ 40 x 450 mil = R\$ 18.000.000
Valor máximo	
R\$ 8 mil x 10 mil m ² = R\$ 80.000.000	R\$ 60 x 450 mil = R\$ 27.000.000
A AVALIAÇÃO DA PREFEITURA, NA GESTÃO MARTA	
Área da Vila Nova Conceição - R\$ 32.156.891,00	Área do Jaguaré - R\$ 36.734.805,00
LAUDO DO SINDICATO DOS CORRETORES DE IMÓVEIS DE SP	
Área da Vila Nova Conceição - Valor atual: R\$ 50 milhões	Área do Jaguaré - Valor atual: R\$ 21 milhões

Fonte: Prefeitura agora vai impedir troca de terreno na Zona Sul.
Diário de São Paulo, São Paulo, p. A4, 14/01/2005

¹⁸⁴ “Alckmim e Serra preferem Martim Francisco aberta.” *O Estado de São Paulo*. São Paulo, Caderno cidade/metrópole, p. C3, 05 de dezembro de 2005. 42.

¹⁸⁵ “Martim Francisco: ação quer suspender permuta.” *Jornal da Tarde*. São Paulo, p. A 4, 14 de janeiro de 2005. 57.

¹⁸⁶ “Prefeitura agora vai impedir troca de terreno na Zona Sul.” *Diário de São Paulo*. p. A4, São Paulo, 14 de janeiro de 2005. 59.

Ilustração 7 - Lado a lado: EE Martim Francisco e Terreno da NCI Empreendimentos

Fonte: Prefeitura perde R\$ 23 milhões na troca de escola por terreno. *Diário de São Paulo*. São Paulo, 12/01/2005.

No dia 17 de janeiro, o Juiz Valter Alexandre Mena, da 3ª Vara da Fazenda Pública determinou que o imóvel não fosse destinado a terceiros e de sua indisponibilidade, permitindo o funcionamento da escola e posto de saúde, enquanto segue agora na justiça a disputa com a empresa. De fato, a decisão congela a área da escola, tornando-a indisponível para transações imobiliárias. A empresa procurou justificar ainda que o terreno do Jaguaré seria bom para a população local de baixa renda, o mesmo argumento que foi utilizado pela prefeitura.

As matrículas foram realizadas para o ano de 2005. Nos anos posteriores a escola tem realizado um dia de comemoração, para lembrar e despertar a comunidade para possíveis tentativas de fechá-la. Nestes anos tem atendido sempre mais de mil alunos e tem permanecido entre as melhores escolas do município de São Paulo, segundo os próprios indicadores quantitativos da Secretaria Estadual da Educação.

Os interesses econômicos em torno da escola, as estratégias do poder estatal para realizar suas políticas, neste caso pôde ser interrompido pela força de uma escola com energia social. Algo que não aconteceu com as demais, muitas

desmontadas antes que pudessem reagir. Talvez o interesse em jogo no Martim Francisco tenha sido grande demais, fazendo com que os poderes municipais e estaduais cometessem equívocos e injustiças, envolvendo pessoas e o patrimônio de uma escola de mais de 60 anos, em condição de lutar pela educação e pela memória que a escola representa.

Este caso permite ver até onde o poder do setor imobiliário e dos agentes financeiros, nacionais e internacionais, está disposto para continuar o processo de valorização imobiliária e financeira. O setor imobiliário entrou na disputa pelos espaços escolares, como demonstra o caso envolvendo a EE Martim Francisco, localizada na Vila Nova Conceição.

Percebe-se nele como vigorou uma estratégia de esvaziamento que, ao ser analisada, revela os conteúdos políticos das ações estatistas. Estratégia montada nas sutilezas e obscuridades do poder e dos negócios. Em certos momentos, ignorância (desconhecimento) e ingenuidade tiveram o mesmo peso.

Talvez a urgência em realizar a permuta (em final de mandato da prefeita após perder a reeleição) levou os poderes públicos a cometerem erros, que chamaram mais a atenção e relevância ao caso, dividindo os próprios vereadores. Desta forma, mesmo que no terreno da empresa fossem de fato realizadas as políticas públicas como o projeto prometia, a diferença de valores dos imóveis era considerável, gerando denúncias do Ministério Público e de segmentos da sociedade.

O caso da EE Martim Francisco, como ocorreu e como poderá acontecer com outras escolas antigas, patrimônio de décadas de vida escolar e de reprodução social na cidade, permite ver o potencial que têm os sujeitos sociais de uma escola, quando encontram determinadas condições para lutar pela educação e por sua memória. Marca, além disso, um momento das populações mais pobres na luta para não serem removidas da cidade, das áreas centrais, mesmo que seja apenas em relação às melhores condições de reprodução educacional. O que não deixa de ser uma luta pelo direito à cidade.

Desta maneira, mais uma escola ia sendo extinta. Neste caso, com quase 1500 alunos, 50 professores e vários funcionários. Uma escola de quase 70 anos, onde atualmente estudam crianças e jovens moradores dos bairros mais periféricos,

como Capão Redondo, Mirandópolis, Paraisópolis, estes localizados na extrema Zona Sul. Assim como os professores, estes alunos permaneceram meses inconformados com a possível transferência para outras unidades escolares, pois estava sendo extinta uma escola que, segundo os próprios indicadores quantitativos de desempenho, está sempre entre as melhores escolas estaduais no Município de São Paulo.

4 ALVES CRUZ: DA ESCOLA DE BAIRRO À ESCOLA DE PASSAGEM

Neste quarto capítulo serão abordados, a partir no nível local e cotidiano de uma escola, os nexos entre a urbanização e as políticas educacionais. Mais concretamente, analisa-se como se deu o processo de desestruturação da EE Prof. Antônio Alves Cruz e sua metamorfose de escola de bairro à escola de passagem.

A transformação do Alves Cruz de escola de bairro em escola de passagem marca um momento importante da metamorfose de São Paulo de cidade em metrópole. A escola foi sofrendo as transformações que aconteciam na sociedade e tentou, até onde pôde, manter-se, preservando o ambiente que entendia ser patrimônio comum aos alunos, aos professores e até à Associação de Pais e Mestres. Fica registrada na sua trajetória a saga de uma escola que se expressou de forma contundente em momentos que marcaram irremediavelmente o caráter ou a natureza da instituição.

Podem-se distinguir três momentos da escola, vistos através da conjugação do sistema urbano e do sistema educacional, que definiram as seções deste último capítulo da pesquisa: a escola de bairro; a escola na fragmentação local; a escola no esvaziamento das áreas centrais. Estes momentos são eles mesmos identificados e agrupados por episódios locais e cotidianos da vida escolar: a criação e instalação da escola, a desapropriação e realocização, o fim do ginásio.

Os três momentos foram representados em mapas que permitem observar a centralidade e o raio de ação da escola no bairro, na cidade e na metrópole. Tem-se primeiramente uma escola local; depois uma ampliação do raio de ação para localidades centrais da cidade; por fim, o raio de ação da escola atinge o espaço metropolitano, com presença de alunos das periferias urbanas do Município de São Paulo, sem deixar de ser uma escola com presença de alunos das localidades centrais da região Oeste.

Em termos de conteúdo, têm-se, nestes três momentos, aspectos que se sobressaem nas relações sociais dos sujeitos da escola, expressando sua identidade. De uma escola identificada por interesses comunitários de bairro,

predominante das classes médias, passa na metropolização por uma popularização, reforçando ao mesmo tempo seus traços democráticos. Chega aos dias atuais vivenciando um cotidiano internamente fragmentado. Ao que parece, esta foi uma solução possível de permanecer ali no contexto de esvaziamento das áreas e das escolas centrais.

O Alves Cruz expressa o paradoxo de antigas escolas da cidade. Seu lugar na metrópole, sentido nos efeitos urbanos, permite viver relações sociais e de aprendizado ainda distintos no conjunto das escolas públicas, que as instituições de ensino captam e divulgam nos resultados de desempenho quantitativos. No entanto, os efeitos da urbanização e as políticas educacionais, para adequar a escola à demanda local, resultaram numa desintegração dos laços internos.

4.1 Escola de bairro

Nesta primeira seção analisa-se a escola como articuladora de interesses comunitários em torno da educação, envolvendo alunos, professores, pais e um conjunto de instituições locais, como Jornais, Igrejas, Clubes, Universidades. A escola, ao integrar-se ao bairro e posteriormente aos bairros próximos, conectava sua comunidade compartilhada à cidade, beneficiando-se de suas positivities urbanas.

Os relatos, os documentos, as notícias na imprensa testemunham um momento particular da identidade desta escola pública num momento da morfologia da Cidade de São Paulo, ainda presente em meados do século XX. Os vínculos comunitários estavam relacionados à configuração de uma estrutura de cidade com seus bairros. Prova disto são os encontros entre moradores, realizados nas instituições do bairro Cerqueira Cesar e Pinheiros em torno da escola.

O momento democrático em que esta escola de bairro surgiu, e pôde experimentar nos seus primeiros anos, foi capaz inclusive de conter, relativamente, no seu cotidiano, as reações que vieram com o regime militar. Os fios de continuidade e de esperança de um desenvolvimento democrático da educação e da

sociedade tomaram muitas vezes a forma da irreverência cultural, de desobediência civil, liderada pelos alunos e permitida por professores.

4.1.1 Os bairros da escola: Cerqueira Cesar e Pinheiros

Esteve inicialmente vinculado ao Bairro Cerqueira Cesar. Porém, a separação era, desde os anos de 1950, quase imperceptível entre Cerqueira Cesar e Pinheiros. Como também suas fronteiras urbanas estavam sendo diluídas com Sumaré, Vila Madalena, Jardim Paulista. Cerqueira Cesar nasceu do loteamento, no fim do século XIX, da Chácara Água Branca dos Pinheiros e do Sítio Rio Verde¹⁸⁷.

O arquiteto Valdir Zonta Zanetti, que estudou as transformações urbanas de Pinheiros, destaca o papel dos loteamentos destas chácaras na integração da malha urbana do núcleo mais antigo de Pinheiros. Enquanto do lado do núcleo, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, em meio a chácaras e olarias nas proximidades dos meandros do rio Pinheiros, migrantes europeus produziam areia para o crescimento da cidade de São Paulo. Segundo o autor:

O loteamento “Villa Cerqueira Cesar” promovido por José Oswald de Andrade, pai do escritor paulistano Oswald de Andrade, por volta de 1890, transformou a chácara Água Branca dos Pinheiros e o sítio Rio Verde (desmembramento do sítio do Buraco) em arruamento. A abertura da “Villa Cerqueira Cesar” e a presença do bonde elétrico, que em 1902 penetrava na rua Teodoro Sampaio até o cruzamento com a rua Capote Valente e que, mais tarde, em 1908, chegava ao largo dos Pinheiros, constituíram-se em dois fatos da progressiva incorporação do núcleo urbano dos Pinheiros à expansão residencial da cidade de São Paulo.¹⁸⁸

No final do século XIX também foi instalado o Hospital do Isolamento, mais tarde Emílio Ribas, e depois a Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Loteamento e complexo hospitalar tiveram início e se desenvolveram desde a primeira década do século XX no contexto dos loteamentos e da chegada da linha de bonde, da Cia Light no Cemitério do Araçá. Foi inclusive a conjunção da

¹⁸⁷ AZEVEDO, Aroldo de. *A cidade de São Paulo: estudos de geografia urbana*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1958. (Volume 3). p.309.

¹⁸⁸ ZANETTI, Valdir Zonta. *A produção da forma urbana: Pinheiros, São Paulo (1890-1980)*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1987, p. 140.

implantação da unidade hospitalar, do bonde, que fez Cerqueira Cesar se desenvolver mais rápido que Pinheiros, produzindo, nas primeiras décadas do século XX, intensa valorização no primeiro Bairro.

Na década de 1930 existia ainda vestígio da separação entre Cerqueira Cesar e o núcleo urbano de Pinheiros, que separa também a cidade da região Oeste de São Paulo. Separava os dois bairros, o Córrego Verde que se formava no vale acidentado que descia do espigão central na altura do bairro Sumaré. Foi nesta morfologia acidentada do sítio urbano, em torno do córrego e do rio verde, que, após as obras de saneamento, se desenvolveu a parte da Vila Cerqueira Cesar, na qual a escola seria instalada no início dos anos 1960¹⁸⁹.

Pinheiros integra-se à cidade pela conurbação com Cerqueira Cesar¹⁹⁰. O rápido crescimento urbano faria quase desaparecer a separação entre eles. Na década de 1940, segundo Petrone, “apresentavam-se densamente edificadas, sendo difícil, por exemplo, determinar onde findava o núcleo e começava Cerqueira Cesar”¹⁹¹. A não ser, segundo o mesmo autor, na parte Oeste, onde “as várzeas alagadiças por onde meandrava o rio Pinheiros continuavam a constituir um sério obstáculo, somente permitindo melhor utilização a partir de 1943, quando se encerravam os trabalhos de canalização do rio e saneamento da Várzea”¹⁹².

A região em torno do centro urbano de Pinheiros cresceu como área predominantemente residencial e comercial. Foram determinantes, para isto, as estratégias das empresas estrangeiras, articuladas com o poder público, no controle da infraestrutura urbana e dos negócios imobiliários, que cresciam conforme a porção oeste ia se integrando ao sistema urbano metropolitano¹⁹³. A retificação do rio Pinheiros, por exemplo, assim como os bondes, foram controlados pela Light and

¹⁸⁹ Segundo Petrone (1963, p.53) , “um dos problemas com que se defrontaram os participantes da pesquisa de Pinheiros foi o da delimitação do espaço pinheirense em direção a Cerqueira Cesar, dado que para os demais lados ela se apresentava relativamente simples, ou devido à presença de um fato físico muito nítido – rio e várzea do Pinheiros – ou em virtude das mudanças bruscas de formas de organização do espaço urbano. Em parte o problema pôde ser resolvido com a consideração do vale do córrego Verde, especialmente em seu médio curso. Vale encaixado, com vertentes íngremes, constituía-se no passado em um fator de isolamento de certas áreas dentro do processo de organização do espaço urbano. Ao seu percurso correspondeu, conseqüentemente, uma faixa vazia, baldia, ou semi-urbanizada que, pela sua disposição, pôde ser considerada como área limítrofe natural entre Pinheiros e Cerqueira Cesar”.

¹⁹⁰ PETRONE, 1963, p. 25.

¹⁹¹ Ibidem, p. 103.

¹⁹² Ibidem, p. 103.

¹⁹³ SEABRA, 1987, p.165.

Power, um truste estrangeiro que, atuando nos serviços de transportes e energia, imiscuía-se nos negócios com a terra. Como diz Seabra:

As obras em projeto ao mesmo tempo em que integravam o circuito de capital produtivo de energia, na sua forma material permaneceriam fixadas no espaço da cidade; alteravam substancialmente as possibilidades no sentido de uma adequação às necessidades novas que surgiam do crescimento e modernização da cidade. Assim, o capital aplicado nos circuitos de produção de energia tinham a propriedade de produzir materialmente a cidade e com isso os terrenos adjacentes às obras acumulariam um sobre-preço, ou uma renda diferencial derivada dos investimentos projetados¹⁹⁴.

Pinheiros se desenvolve como o centro de uma região e meio de comunicação com a região Oeste e Sul do país. Sua função residencial e suas características ligadas à circulação e aos serviços estiveram relacionadas, paradoxalmente, ao que se poderia chamar de desenvolvimento tardio do sistema viário ferroviário¹⁹⁵. Fato que influenciou na menor concentração de indústrias, se comparado aos outros Vales: do Rio Tamanduateí e do Rio Tietê.

O comércio, ao lado das atividades imobiliárias, foi o setor econômico de maior importância na região. Cresceu na parte alta da Rua Teodoro Sampaio e no Largo da Batata. Neste local funcionou, a partir 1910, o mercado dos Caipiras, ponto de venda dos produtores das áreas rurais de Cotia, M' boy, Carapicuíba, local onde foi construído mais tarde o Mercado Municipal. Em 1927, a atividade comercial ganhou mais impulso com a criação da Cooperativa Agrícola de Cotia (CAC), a primeira e maior cooperativa do Brasil¹⁹⁶, atividade que trouxe para Pinheiros e região os imigrantes japoneses, marcante presença entre os demais moradores.

A população de Cerqueira Cesar no início do século XX e de Pinheiros e dos bairros próximos, a partir dos anos 1930, cresceu exponencialmente. Havia em 1940 cerca de 16.000 habitantes, subindo para 27.000 habitantes em 1950¹⁹⁷. Em 1970, apenas o distrito de Pinheiros chegava a quase 78.000 moradores. Nesse contingente populacional a porcentagem de japoneses alcançou, no final dessa

¹⁹⁴ Ibidem, p.166.

¹⁹⁵ SEABRA, 1987, p. 23

¹⁹⁶ AMARAL, Antonio Barreto do. *O bairro de Pinheiros*. Série História dos Bairros de São Paulo II. Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura do Município de São Paulo, São Paulo, 1969, p.102.

¹⁹⁷ PETRONE, 1963, p.62.

década, 6,5% da população total. Era significativa também a presença de italianos e portugueses.

Predominavam as classes médias. O núcleo de Pinheiros, a área mais antiga e desordenada, tinha uma população socialmente bem mais heterogênea. Cerqueira Cesar, loteada em tabuleiros com planos ortogonais, tinha uma população mais abastada que morava em casarões em direção à Avenida Rebouças e uma população de classe média mais modesta na direção da Rua Teodoro Sampaio.

Uma classe média e também mais abastada morava no Alto de Pinheiros, nos demais bairros Jardins, ao redor de Pinheiros e Cerqueira Cesar. Os bairros jardins foram criados pela Companhia City, que atuou vastamente no mercado imobiliário, desenhando a estrutura urbana e o perfil social dos moradores da região Oeste.

As transformações urbanas ocorridas com a integração de Pinheiros e região à cidade de São Paulo, como momento de metropolização, foram acompanhadas pela demanda constante por serviços públicos, urbanos e sociais, sobretudo os serviços de transportes e de educação.

Ao mesmo tempo os jornais locais, como a *Gazeta de Pinheiros*¹⁹⁸, frequentemente denunciavam o estado precário dos transportes, das vias de circulação, dos estabelecimentos de ensino, no limiar dos anos 1960¹⁹⁹, ao mesmo tempo em que anunciava novas linhas de ônibus, ferrovias, e escolas como demonstração do progresso²⁰⁰.

4.1.2 A demanda crescente por escola pública em Cerqueira Cesar e Pinheiros

O crescimento populacional intenso, a partir da década de 1940, fez surgir pressões por mais escolas e abertura de vagas em todas as modalidades, primário,

¹⁹⁸ O Jornal foi criado em 1954.

¹⁹⁹ “São vagos e escassos os bondes que servem Pinheiros. Milhares de pessoas sujeitas, diariamente, a um péssimo serviço.” *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, ano I, n.36, p.1, 4 de janeiro de 1957.

²⁰⁰ “Trens de subúrbio em Pinheiros a partir do dia 25. Ligará o bairro ao centro, a Santo Amaro e a Lapa, ao longo do Rio Pinheiros.” *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, ano I, n.38, p.1, [?] de 1957.

secundário (na época, ginásio e colégio) e mesmo no nível superior²⁰¹, como se pode observar nas reportagens locais,

Assumem proporções gravíssimas a falta de vagas escolares em nossa Capital, mais de 50 mil crianças em idade escolar não poderão estudar, mesmo os aprovados no exame de admissão²⁰².

Com boa vontade as autoridades poderão transformar o Colégio Estadual Fernão Dias Paes de nível mais alto.²⁰³

Além da oferta insuficiente também havia problemas decorrentes da precariedade dos estabelecimentos. Mesmo no Fernão Dias Paes, o mais disputado estabelecimento de ensino, uma parte dos alunos estudou em 12 barracões, construídos entre 1949 e 1953, para dar conta da procura. Em reportagem local aparece a seguinte denúncia: quando chove ou faz sol, os alunos sofrem diretamente as condições do tempo. Deixaram como soluções definitivas aquilo que somente se admite como solução transitória e em caso de muita urgência²⁰⁴.

O Fernão Dias era um dos mais antigos de Pinheiros, fundado em 1949, construído no estilo monumental, que marcou os primeiros Grupos Escolas de São Paulo. O colegial era também voltado à formação de professores, por meio do curso Normal, o que envolvia o encontro de jovens de nível cultural destacado para a época. As críticas aos barracões eram simultâneas às pressões para aumentar o uso desse espaço escolar.

Por conta disto, eventos importantes locais eram realizados nesse colégio. Muitos eventos ligados ao bairro eram realizados no Grupo Escolar (GE) Godofredo Furtado, este o primeiro e mais antigo prédio escolar do bairro Cerqueira Cesar, localizado na Rua João Moura. Comemorações mais amplas, que atraíam populações de outros bairros, principalmente da região Oeste, em geral eram

²⁰¹ “Seria de grande utilidade um instituto de Educação”. *Gazeta de Pinheiros*. São Paulo, ano I, n.54, p.1, 10 de maio de 1957.

²⁰² “A situação no Colégio Fernão Dias Paes – mesmo os alunos aprovados não têm inscrição garantida.” *Gazeta de Pinheiros*. São Paulo, ano I, n.40, p.1, [?] de 1957.

²⁰³ “A situação no Colégio Fernão Dias Paes – mesmo os alunos aprovados não têm inscrição garantida”. *Gazeta de Pinheiros*. São Paulo, ano I, n.40, p.1, [?] de 1957.

²⁰⁴ “No Colégio Fernão Dias Paes 12 salas funcionam em cinco incômodos barracões”. *Gazeta de Pinheiros*. São Paulo, ano I, n.45, p.3, [?] de 1957; os problemas continuaram nos anos seguintes como demonstra a reportagem “Deficiências no Fernão Dias provocam ameaça de greve.” *Gazeta de Pinheiros*. São Paulo, ano III, n.334, p.1, 14 de setembro de 1962.

realizadas no Fernão Dias, como as comemorações do cinquentenário da imigração japonesa.

A mostra de pintura nipônica e o concurso sobre imigração serão realizados sob auspícios da Secretaria da Educação. Participarão cerca de vinte pintores na exposição que será aberta ao público de Pinheiros no dia 19 de abril. O evento acontece no Colégio Fernão Dias Paes²⁰⁵.

Entre as décadas de 1930 e 1960, os espaços escolares públicos cresceram em importância na vida dos bairros de Pinheiros e Cerqueira Cesar, com a construção dos grupos escolares e colégios. A escola pública assumia um lugar de destaque na formação cultural e profissional da população, em certo sentido concorrendo e superando outras instituições como a Igreja Católica e as escolas particulares. As reivindicações, os eventos e o destaque na imprensa local eram voltados desproporcionalmente a favor dela. Apesar de atender predominantemente as classes médias que moravam nestes antigos bairros, a escola pública atraiu parcela tanto das elites dos bairros jardins, como também das classes populares, como se verá.

4.1.3 A escola de improviso no GE Godofredo Furtado

O Alves Cruz funcionou, nos cinco primeiros anos, no prédio de outro estabelecimento de ensino. Experimentou os improvisos que fizeram e fazem parte das redes públicas, e das maneiras que o Estado arrumou para conter a demanda por serviços educacionais públicos.

Na época de sua criação, o Grupo Escolar Godofredo Furtado e o Instituto Fernão Dias Paes eram as duas instituições de ensino mais antigas e disputadas pelos moradores de Cerqueira Cesar e Pinheiros. A demanda era crescente em todos os níveis de ensino. Mas, principalmente no ginásio, mesmo com filtro dos exames de admissão, que continha a expansão e a popularização das escolas.

²⁰⁵ “Apoiará a Secretaria da Educação as homenagens aos japoneses”. *Gazeta de Pinheiros*. São Paulo, ano II, n.97, p.1, 7 de março de 1958.

No final dos anos de 1950, até mesmo alunos aprovados no Fernão Dias não teriam onde estudar; parte expressiva destes alunos, muitos moradores de Cerqueira Cesar, e que formavam algumas salas ginasiais, ocuparam então o período da tarde do GE Godofredo Furtado, como seção do Colégio Fernão Dias Paes.

Foi assim que nasceu, em 1958, o Ginásio Estadual Cerqueira Cesar, sendo anunciado, em dezembro de 1957, como solução para a demanda escolar crescente nos bairros de Pinheiros e Cerqueira Cesar²⁰⁶. O Alves Cruz surgiu e se instalou provisoriamente no interior de outra escola, como aconteceu com várias escolas. Em 1960, passou a denominar-se Ginásio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz²⁰⁷.

Em funcionamento no prédio do GE Godofredo Furtado, o Alves Cruz foi tecendo os primeiros fios de sua identidade, mesmo sob as expectativas da transferência definitiva para seu próprio prédio²⁰⁸. O fato de ser uma escola em funcionamento no período da tarde no prédio de outra não alterava os critérios ainda rigorosos do exame de admissão, assim como a organização dos estudantes e a inserção política.

Na mesma edição que anunciava a área onde seria construído o prédio definitivo do Ginásio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz, aparecia também outra matéria que noticiava a reivindicação de uma sala para o funcionamento do grêmio estudantil²⁰⁹. No ano seguinte, 1960, a escola participou de uma manifestação pública na Campanha em Defesa da Escola Pública, iniciada no final dos anos 1958 e estendida até 1961.

A Campanha moveu pela primeira vez um campo de forças sociais em torno da escola pública, testemunhada pela cidade, por diversos bairros e escolas. É o que se viu na experiência da Campanha liderada por Florestan. Na metrópole em formação, a integração social ao estilo de vida urbano passava particularmente pela instituição escolar, segundo os ideais de intelectuais como Florestan, o que permitiu

²⁰⁶ ATO. Ginásio Estadual de Cerqueira Cesar, instalado como seção do Instituto de Educação Fernão Dias Pais, 21/01/1958, na Rua João Moura, 727. *Diário Oficial do Estado - DOE*, São Paulo, 28/12/1957.

²⁰⁷ Lei n.7.703 de 24 de maio de 1960. Fonte: Arquivo da Escola.

²⁰⁸ "Será de 1.200 m² a área do GE Cerqueira Cesar". *Gazeta de Pinheiros*. São Paulo, ano III, n.332, p.1, 22 de junho de 1962.

²⁰⁹ "Salas para o Grêmio do Ginásio Cerqueira Cesar". *Gazeta de Pinheiros*. São Paulo, ano III, n.332, p.5, 22 de junho de 1962.

pensar que a extensão e melhoria da escola contornariam as diferenças sociais na metrópole e no país.

O resultado da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, entretanto, apontou outro sentido. A Lei subverteu, como disse Fernandes, “as atribuições e as responsabilidades educacionais do Estado, em benefício das escolas mantidas pelo Clero Católico ou organizadas pela iniciativa privada com o afã do lucro, e em detrimento da expansão crescente e da melhoria contínua do sistema público de ensino”²¹⁰. Expressava, assim, a intransigência da elite econômica e política a qualquer mudança educacional e social e dava mostra do poder de classe que anos seguintes viria a se efetivar com o golpe militar. O cenário de possibilidades foi preventivamente abortado por uma classe dominante acostumada a não correr risco²¹¹.

4.1.4 O prédio da Rua Capote Valente na Vila Cerqueira Cesar

A comunidade escolar do Alves Cruz começa o ano de 1963 na nova instalação, na Rua Capote Valente, 1100. Bem próxima da instalação provisória da Rua João Moura, a escola ia reforçando sua identidade com a história do bairro Cerqueira Cesar. Ficou entre Cerqueira Cesar, Sumaré, Pinheiros e o loteamento recente do bairro Jardim das Bandeiras.

Os eventos realizados em outras escolas e instituições do bairro, a moradia da maioria dos alunos no bairro e dos professores próximos permitiram uma experiência de integração urbana com o bairro e a cidade, antes vivenciada pelos bairros mais antigos.

A formação do Grêmio estudantil em 1962²¹², ainda no prédio do GE Godofredo Furtado, provavelmente influenciado pela vida estudantil desta escola, a experiência com a Campanha em defesa da escola pública, as pressões para

²¹⁰ FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus/Edusp, 1966, p.525.

²¹¹ “Sob este aspecto [diria posteriormente o próprio Florestan] o capitalismo dependente e subdesenvolvido é um capitalismo selvagem e difícil, cuja viabilidade se decide, com freqüência, por meios políticos e no terreno político”. FERNANDES, 2006, p.341.

²¹² ATA DO GRÊMIO ESTUDANTIL 21 de abril. São Paulo, 16 de outubro de 1962.

construção do novo prédio escolar, de alguma forma se confundiam com a produção de mudanças sociais e culturais dos primeiros anos da década de 1960. Havia em torno da instituição pública escolar muita expectativa e uma história que permitia desenhar, a partir dela, uma sociedade democrática. Exemplo disto é a escolha do diretor do Alves Cruz em 1966 pelos professores.

Um ano antes, em 1965, a escola incluiu o ensino colegial²¹³, passando a se chamar Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz. A passagem do ginásio para o colégio e a continuidade dos estudos na escola foi um elemento de aproximação da família dos alunos. Tal medida teve importância como se verá mais adiante nos vínculos internos da escola e com a comunidade, assim como foi mais um ingrediente para ampliar as práticas políticas, culturais e pedagógicas.

Os vínculos na escola e com a comunidade permitiam mais autonomia²¹⁴ e ao mesmo tempo aproximação junto às instituições superiores de ensino, favorecida pelo menor tamanho da rede oficial de ensino e do corpo burocrático e administrativo. A escola parecia pertencer mais ao bairro e aos moradores que ao Estado. Um tempo em que a identidade de diretores e professores era mais relacionada ao sacerdócio que à proletarização. A proximidade da escola e a permanência por vários anos no Alves Cruz era a característica que predominava entre professores.

Foi este cenário que mobilizou tanto a escola quanto os pais dos alunos quando seu terreno foi solicitado para a construção da Avenida Paulo VI (mais conhecida como Sumaré). A luta e a remoção da escola talvez até tenha reforçado determinados vínculos sociais e a identidade do Alves Cruz, prova disto são os eventos escolares internos e externos que se mantiveram ainda nos anos 70. Porém, começava o distanciamento do antigo bairro de Cerqueira Cesar, o contato maior com outros.

²¹³ Lei n.9059 de 28 de outubro de 1965. Diário Oficial do Estado de 29/10/1965.

²¹⁴ Escolha dos professores; atividades externas.

**Ilustração 8 - Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz
Rua Capote Valente – Vila Cerqueira Cesar**

Fonte: Arquivo da escola.
No centro está o Prof. Ary Rezende, cercado por professoras e alunos

Um aspecto que chama a atenção no prédio que funcionou na Rua Capote Valente é o contato direto da escola com a rua. O contato, como se verá, era mais que um aspecto paisagístico, a escola e seus integrantes exploravam as relações com os espaços públicos e privados do bairro e da cidade. Isto ocorria nos deslocamentos cotidianos dos alunos e professores, moradores, na sua maioria, da Vila Cerqueira Cesar e das localidades próximas.

Ilustração 9 - Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz

Fonte: Arquivos da escola. Saída dos alunos.

4.1.5 A direção do Prof. Ary Rezende

O diretor da escola, Ary Rezende ou Prof. Ary, como é chamado pelos alunos e professores, ainda hoje tem uma relação muito forte com a identidade que se formava, naqueles primeiros anos, no Alves Cruz. O Prof. Ary esteve na direção da escola entre 1966 e 1977, 11 anos como diretor. Substituiu o primeiro diretor, Alcides Akial, de quem foi assistente.

Era assistente e professor ao mesmo tempo. O diretor o escolheu ainda bem jovem como assistente, entre professores. O diretor, diz o Prof. Ary, “não precisava nem a anuência dos outros”, podia escolher seus assistentes. Isto lhe conferia certo poder, mas, ao mesmo tempo, representava autonomia da escola frente às instâncias superiores.

Portanto acompanhou a escola do seu imprevisto como anexo do GE Godofredo Furtado, na Rua João Moura, ao primeiro prédio na rua Capote Valente, ambos em Cerqueira Cesar. Nos dois estabelecimentos do bairro foi personagem destacado na conformação da comunidade de interesses, que se formou em torno da escola.

Num episódio de afastamento do Prof. Ary da direção e de seu assistente, pois não era formado em pedagogia, professores e alunos pressionaram para o seu retorno. Manifestações dos professores pelo retorno do Diretor davam mostra de concordância com as duras cobranças. Como aparece na carta dos professores ao secretário dos negócios do estado da educação:

Constatou este conselho por publicação em Diário Oficial que o diretor deste estabelecimento e seu assistente foram afastados e segundo informação verbal de autoridade competente devido a nova legislação em vigor, que exige a não participação de professores contratados pela CLT nos cargos de direção. Ora invocamos a V. Excia a irretroatividade da lei que os ampara nesse caso, fato este de grande importância constatado por este Conselho devido aos relevantes serviços prestados por estes dois diretores²¹⁵.

²¹⁵ Colégio Estadual Professor Antônio Alves Cruz. *Carta do Conselho de Professores*. São Paulo, 4 de fevereiro de 1969.

O fato de ser diretor, sem mesmo ser efetivo e formado para isto, já que não tinha pedagogia, demonstrava a confiança depositada no Prof. Ary. Além disso, revelava a dinâmica democrática da escola. Pelo menos nesta escola, foi um tempo em que os professores, os alunos e seus pais podiam tomar este tipo de decisão, paradoxalmente, sob a ditadura militar. O que atesta, por um lado, as raízes da sociedade que antecedeu a ditadura e, por outro, a importância que teve o localismo nas relações sociais e institucionais, visto a partir da escola.

4.1.6 Professor da escola

Os documentos e depoimentos a respeito dos professores nos permitem formular a hipótese de que eram muito presentes. Isto pode ser visto nos vínculos trabalhistas, na proximidade de suas moradias em relação à escola ou mesmo na cobrança sistemática pela direção da escola. Também pelos documentos e depoimentos é possível ver a valorização dos alunos e da comunidade escolar em relação a eles.

Dos 26 professores, 18 eram efetivos em 1963. Mesmo sendo apenas 8,31% os professores contratados neste ano em regime temporário, este número era visto como alto. Mas o fato de ser contratado temporariamente era relativizado pela forma de contratação, na época ainda feita pela direção da escola, o que permitia maiores vínculos mesmo dos contratados.

Com base na ata de reunião de 14 de novembro de 1967, pude obter o endereço de suas residências, e vi que a maioria morava em Pinheiros e bairros próximos, o que permite formular que estavam também mais a par da escola e das questões relativas ao bairro. As homenagens realizadas nos dias dos professores na escola e em Pinheiros, envolvendo alunos, pais e autoridades municipais dão mostra do valor dos docentes das escolas públicas ainda nos anos 1960.

Os alunos do Ginásio Estadual Antônio Alves Cruz, do Bairro Cerqueira Cesar, por ocasião do 'Dia do professor' fizeram realizar uma festa de homenagem aos seus mestres, no dia 13 de outubro último. As solenidades iniciaram com o cântico do Hino Nacional pelos alunos do Orfeon do Ginásio, dirigido pela Professora Maria José Pereira Pinheiro. A seguir o

orfeon executou vários números de homenagem destacando-se o hino ao professor. Seguiram-se várias apresentações, como números de teatro de fantoche, declamações, cantos, etc.²¹⁶

**Ilustração 10 - Ginásio Estadual Professor Antônio Alves Cruz
Canto em Homenagem ao Dia dos Professores - 1963**

Fonte: Arquivo da escola

4.1.7 Admissão

A procura pelo curso ginasial aumentava a cada ano em Pinheiros e no município de São Paulo. Escolas mais antigas e tradicionais da cidade como o Caetano de Campos que teve 1.823 candidatos para 140 vagas em 1967, como relata artigo de jornal²¹⁷. Escolas de Pinheiros, como Fernão Dias e Godofredo Furtado, eram mais disputadas. Mesmo assim, a entrada no Alves Cruz também

²¹⁶ "Comemorações do 'Dia do Professor' no Ginásio Est. Alves Cruz". *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, 19 de outubro de 1962. O Jornal *Gazeta de Pinheiros* antes e depois desta data fez ano a ano homenagens aos professores, muitas destas homenagens, mesmo quando envolvendo professores do ensino privado eram realizadas nas escolas públicas, principalmente do Instituto Fernão Dias Paes. "15 de outubro, Dia do Professor. Unindo-se às homenagens que serão prestadas aos educadores na data a eles dedicada, a *Gazeta de Pinheiros*" vai oferecer um coquetel a todos os professores em atividade na região de Pinheiros, de estabelecimentos de ensino oficiais e particulares. O coquetel será realizado no Instituto de Educação Fernão Dias Paes. *Gazeta de Pinheiros*. Dia 15, Coquetel de confraternização dos professores. São Paulo, 13 de Dezembro de 1970.

²¹⁷ "Eles querem admissão". UH São Paulo. São Paulo, p.8, 12 de dezembro de 1967.

motivou certa concorrência. Neste mesmo ano, se inscreveram 360 alunos para 100 vagas. Falando do Alves Cruz, diz a matéria:

[...] o seu diretor, professor Ary de Rezende, criou a 'comissão de emergência' para cuidar das crianças durante a prova: levá-las ao banheiro, acalmar as mais nervosas e dar remédios em caso de mal-estar. Isto é necessário, explica o diretor, 'porque não permitimos de nenhuma maneira a entrada de pais no colégio' ²¹⁸.

Os exames de admissão eram um grande evento na escola, certamente para as crianças e famílias que acompanhavam este momento no qual pleiteavam uma vaga na escola pública. Este exame foi, de certa forma, também um filtro, uma maneira de justificar a falta de vagas para toda a população interessada. Outra solução, como já se relatou aqui, era a criação de escolas dentro de escolas, e também a criação de mais turnos. O Alves Cruz foi aumentando ano a ano o número de alunos. Em 1968, o prédio da Rua Capote Valente passou a funcionar com 4 turnos, como forma de conter a demanda escolar crescente.

Para poder aumentar o número de vagas nas primeiras séries do Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz, o seu diretor substituto, prof. Ary Rezende decidiu transformar os três períodos diurnos em quatro, sem diminuição do tempo de aulas. Vai diminuir sim o tempo para limpeza e para o almoço, o que trará alguma dificuldade administrativa. 'Mas a mudança tem o maior alcance social – disse o diretor – e os problemas administrativos serão resolvidos a contento'. ²¹⁹

A escola em 1958, como anexo do Godofredo, tinha 360 alunos, e chegou, em 1970, a cerca de 1200 alunos, em 42 salas, funcionando em 4 períodos. Numa carta à Chefia do ensino secundário e normal da capital, o Prof. Ary solicita o retorno da escola ao funcionamento com 3 períodos, e 34 salas, justificando a não ampliação correspondente de funcionários para limpeza e inspetoria ²²⁰. Em carta de resposta, a Inspectora Regional nega o pedido ²²¹.

²¹⁸ Idem, p.8.

²¹⁹ Gazeta de Pinheiros. São Paulo, 29 de março de 1968.

²²⁰ Colégio Estadual Professor Antônio Alves Cruz. À *Chefia do Ensino Secundário e Normal. Capital, SP*. São Paulo, 16 de janeiro de 1970.

²²¹ SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. 5ª DELEGACIA DO ENSINO SECUNDÁRIO E NORMAL, CAPITAL. *Informação*. São Paulo, 5 de fevereiro de 1970.

4.1.8 Perfil social e espacial dos alunos

Analisando os alunos do ano de 1960, nota-se que a maioria morava perto da escola, em Cerqueira Cesar (**mapa 12**). Ou seja, 64% moravam ao redor da escola, nas ruas Capote Valente, Cristiano Viana, Alves Guimarães, Teodoro Sampaio e Cardeal Arco Verde.

Conforme a divisão atual por distrito, entre os 125 alunos analisados, 40 moravam no Distrito Jardim Paulista, que envolvia boa parte do bairro Cerqueira Cesar naquele período; 38 moravam em Pinheiros; 10 vinham de bairros que estão dentro do distrito da Consolação; 7 do Butantã; e 7 da Vila Sônia. Nota-se também, no Mapa, que alguns alunos vinham de áreas bem distantes, como Jardim São Luís e Santo Amaro na Zona Sul; Sapopemba e Vila Guilherme na Zona Leste e da Granja Viana em Cotia.

A maioria dos 125 analisados nos arquivos do ano de 1960 vinha de escolas públicas, tais como os Grupos Escolares Godofredo Furtado, Alberto Torres, Vila Madalena, do Instituto de Educação Fernão Dias Paes. Chama a atenção o número de alunos que vieram de escolas privadas, muitas delas religiosas, para estudar no Alves Cruz: 40 alunos, ou seja, 32%. Vinham dos estabelecimentos privados de Pinheiros como Colégio Machado de Assis, Castros Alves, Paes Leme. Estes alunos de escolas primárias privadas que se transferiam para um Ginásio ou Colégio público, tal como o Alves Cruz, expressavam de alguma maneira o significado e a qualidade que tinha naquele momento.

também a profissão de agricultor, que refletia a proximidade com áreas rurais ou semiurbanas próximas. E profissões urbanas mais antigas como a de costureiro.

Entre as mães predominavam as prendas domésticas, refletindo o papel secundário das mulheres na inserção no mundo do trabalho. Aparece também entre as mulheres o trabalho de domésticas, refletindo uma inserção em trabalhos manuais com menor qualificação, o que permite dizer que estudavam também no Alves Cruz segmentos médios baixos e mais empobrecidos. Aparecem também, porém em menor quantidade, profissões que exigem estudo e qualificação como professora e funcionária pública.

Quadro 4 - Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz
Profissão dos pais e mães dos alunos

Pais	Mães
Advogado	prendas domésticas
Agricultor	doméstica
Agricultor	
Bancário	prendas domésticas
Comerciante	doméstica
Comerciário	doméstica
Comerciário	doméstica
Contabilista	prendas domésticas
Corretor	funcionária pública
Costureiro	massagista
Empreiteiro	prendas domésticas
Escriturário	
Funcionário público	prendas domésticas
Funcionário público	professora
Funcionário público	
Jornalista	prendas domésticas
Motorista	
	doméstica

Fonte: EE Prof. Antônio Alves Cruz.
Arquivo dos alunos, 1960

Zyun Massuda foi um destes alunos que estudou, no Alves Cruz, o ginásio e o colégio. Estudou o primário no Grupo Escolar Alfredo Bresser. Depois como a

maioria das crianças e adolescentes, o curso de admissão privado, em Pinheiros, no clube Associação Cultural Esportiva Piratininga, do qual é sócio até hoje. Fez o exame no Instituto Fernão Dias Paes e no Caetano de Campos, na praça da República, mas teve dificuldade, pois não falava português, e como ele disse “dancei na prova de redação”. Teve várias situações em que relata os choques culturais, como este:

O que eu me lembro era que minha mãe era japonesa, ela não entendia nada do cotidiano da educação pública, e naquela época quem ia ao ginásio usava calça comprida e quem ia ao Grupo Escolar usava calça curta. Eu lembro que eu fui de calça curta, e todo mundo ria, ria e eu sem entender, também não falava muito bem português.

Ele era filho de imigrantes japoneses. Seu pai era artista plástico, aparece entre os artistas japoneses que participaram das comemorações do cinquentenário da imigração japonesa no Brasil, mas como morreu cedo, foi criado pela mãe, que tinha uma pensão e, nela, servia almoço e janta. Moravam em Pinheiros, na Rua Capri. Segundo ele, o “buraco do metrô engoliu minha casa”.

Seu ingresso no Alves Cruz foi em 1963, primeiro ano no prédio da rua Capote Valente. Conviveu com o Diretor Alcides Akial que, segundo ele, era “muito bravo, pegava a molecada pela orelha, era um regime um pouco de terror”. Quando assumiu o Professor Ary de Rezende, “a escola foi se transformando, transformando”. A escola foi ficando, segundo ele, “bastante liberal, com várias atividades extra aula”.

O que eu tenho a impressão é que o grupo de professores do Alves Cruz era um grupo de professores liberais, a grande maioria era contra a ditadura militar inclusive e tanto é que eu tenho a impressão que eles armaram algum jogo político para que o Ary possa suceder. Aí sim os projetos pedagógicos de cada um deles foram desenvolvidos com uma eficiência impressionante.

No segundo ano na escola, estava fazendo parte do Grêmio Estudantil, e participando de manifestações “fechando” a Teodoro Sampaio e das concentrações do Vale do Anhangabaú.

Suas lembranças dos professores remetem para uma escola muito diversificada: havia um professor de português, Celso Bernardes, “extremamente

bravo”, mas aprendeu a língua portuguesa com ele; havia a professora de ciências, Elaine Maria Beralta, que fazia provas muito difíceis, mas que surpreendia os alunos pedindo “auto avaliação”; havia aula de latim. Quanto aos professores, destaca Zyun, “uma coisa muito diferente no Alves Cruz”:

[...] eu tive graças a deus por sete anos, havia um curso de artes dramáticas, dado pelo Emílio Fontes, e através dele, nesses anos todos, ele contou a história do teatro ocidental, desde a Grécia até o teatro moderno. E era uma coisa muito inusitada, e já no Ginásio, desde a quinta série ele contava as histórias.

Apesar de se considerar “zero à esquerda na questão esporte”, teve “um grande professor de Educação Física”, o Prof. Cássio. Acompanhava sempre os jogos da escola, principalmente do time de handebol. Mas o que mais gostava era dos festivais. Era uma “moda nas escolas”, especialmente no Alves isto era muito forte, a “escola era muito artística, havia aula de música”. Estas atividades todas faziam parte do currículo escolar.

Zyun fez logo em seguida faculdade de medicina na Universidade de São Paulo (USP), a última vez que tinha ido à escola fora em 1973, para pegar um documento para fazer a matrícula nesta faculdade. Mas sempre manteve contato e encontros com amigos da escola. Voltaria a fazer parte da vida da escola novamente em 2000, quando ela passou pela crise do fechamento. Permanece atuando na escola nos projetos e atividades complementares, através de uma entidade criada por ex-alunos.

4.1.9 O cotidiano da escola nas atividades científicas, esportivas e culturais

É possível perceber no rigor com os horários de entrada e saída da escola e da sala de aula, nas provas e chamadas orais obrigatórias, além das provas de admissão, o perfil de uma escola que cultivava a disciplina e o conteúdo. Os hinos, os cantos, o uniforme obrigatório, especialmente para os alunos do ginásio, as separações entre meninos e meninas, as vestimentas, formavam a identidade de uma escola que via nestas práticas os símbolos da civilidade.

Ilustração 11 - Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz

Fonte: arquivo da escola

A educação física, por exemplo, era matéria obrigatória. O cuidado com a saúde e a postura dos alunos passava muito pelas práticas e atividades esportivas. Os jogos internos e externos eram também um momento de encontro e diversão extracurricular. Foram encontrados documentos e notícias que relatam estes

encontros e disputas escolares. Como este realizado em clubes na várzea do Tietê e Pinheiros, envolvendo tradicionais colégios públicos e privados da cidade, com participação destacada do Alves Cruz na competição:

O DEFE fez realizar ontem nas pistas do Tietê e do Paulistano, as competições de atletismo da Capital pelo Campeonato Colegial de Esportes, que promove.

[...] Os colégios que se classificaram para a final foram os seguintes: campeonato masculino: Presidente Roosevelt, Antônio Alves Cruz, Arquidiocesano, Dante Alighieri, Santo Agostinho e Escola Graduada de São Paulo; e campeonato feminino: Colégio Assunção, Escola Graduada de São Paulo, Colégio Conde Vicente de Azevedo, Alexandre Van Humboldt, Antônio Alves Cruz e Albino Cesar²²².

**Ilustração 12 - Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz
Campeonato interescolas**

Fonte: Arquivo da escola

Os jogos eram também uma das maneiras mais frequentes de integração com os moradores dos bairros próximos. Registros da Associação dos Moradores do Sumaré mostram a participação do Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz no I Jogos do Sumaré. Entre as entidades participantes estavam: Ginásio Estadual José Cândido de Souza; Colégio Estadual Brigadeiro Faria Lima; Colégio Sagrado

²²² Seis recordes no atletismo colegial. Arquivo da escola.

Coração de Jesus; Ginásio Estadual do Sumaré; Clube das Bandeiras; Sociedade Amigos do Sumaré²²³.

As chamadas atividades extracurriculares envolviam as feiras de ciências, algumas delas realizadas no Alves Cruz, abertas para a participação dos pais e de alunos de outras escolas²²⁴. Documento também registra o convite do Centro Cívico do Colégio Estadual Profa. Zuleika de Barros Martins Ferreira ao Colégio Alves Cruz para participar das Olimpíadas de Matemática²²⁵.

Grupo de Cientistas de Amanhã; Grupo do Prof. Ludovico; Grupo Os Biólogos. Cada grupo de trabalho com um nome na II Feira de Ciências que foi inaugurada ontem no Ginásio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz, que fica na rua Capote Valente 1.100. Uma Feira dos ginasiais para ginasiais, mas que até gente grande aprende.

O centro Cívico “Coelho Neto”, vem por meio deste, convidar pela segunda vez o Colégio Estadual Antônio Alves Cruz, a participar da segunda Olimpíada de Matemática que realizaremos no 20 de outubro às 8,00 hs.

Além dos jogos e das feiras de ciências, uma atividade extracurricular que mereceu destaque como prática escolar no Alves Cruz foi a dos Festivais. A identidade da escola esteve muito ligada ao desenvolvimento de atividades culturais, como teatro, música, também documentada e lembrada nos depoimentos e conversas com ex-alunos e com o ex-diretor, Prof. Ary. Contou, para isto, o clima dos festivais da segunda metade dos anos 1960, como expressão política e artística da juventude contra a ditadura, e a presença de Emílio Fontana, diretor de teatro, como professor do Alves Cruz.

Um estudante de 12 anos, da segunda série do Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz, apareceu ontem sozinho no Ibirapuera e conseguiu de D. Iolanda, esposa do prefeito Faria Lima, apoio e ajuda da Prefeitura para o primeiro festival de Teatro e Música Jovem. A vivacidade e desembaraço do estudante Zyun Masuda fez com que a esposa do prefeito lhe promettesse prêmios para os vencedores do festival²²⁶.

Com o teatro da Igreja do Calvário totalmente lotado, foi encerrado o I Festival de Arte Dramática e Música Popular organizado pelo Colégio

²²³ SOCIEDADE AMIGOS DO SUMARÉ. Programa. I Jogos Abertos do Sumaré. São Paulo, 1969, p.3.

²²⁴ 13 de outubro de 1967.

²²⁵ Colégio Estadual Profa. Zuleika de Barros Martins Ferreira. Centro Cívico. *Senhor Diretor*.

²²⁶ “Jovens competem em arte”. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 07 nov. 1967.

Antônio Alves Cruz, do qual participaram alunos de sete estabelecimentos de ensino da região²²⁷.

No I festival de Arte e Música Jovem foram apresentados 3 peças de teatro: o colégio José Candido montou “Ciúmes de Barouiller” de Molière; o Colégio Antonio Carlos Maximiliano montou 3 peças de autoria dos próprios alunos e o colégio promotor [Alves Cruz] montou “Feliz Viagem de Thornton Wilder, dirigida por Rubens José²²⁸”.

O ‘Show exclusivo’ - festival de música do Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz – atraiu muita gente para o Salão Nobre da Faculdade de Medicina da USP, no dia dos namorados. Foi um show movimentado, em que Glorinha – uma pequena aluna do colégio – fez muito sucesso cantando e dançando música jovem²²⁹.

O que se pode perceber, nestas notícias da imprensa local e da grande imprensa, é uma prática cultural de alunos se movimentando entre o lugar da escola, a esfera local e a cidade. A organização do evento pelos estudantes os colocava em contato com outras escolas, com instituições como a Igreja do Calvário e a Faculdade de Medicina, ambas localizadas no bairro Cerqueira Cesar. Um movimento de busca de recurso, que levava os alunos a outros bairros. Sobretudo, a possibilidade prazerosa de aprender, contradizendo a própria disciplina e rigor conteudista da época.

²²⁷ “Festival de Música e Teatro alcançou amplo êxito”. *Gazeta de Pinheiros*. São Paulo, 17 de novembro de 1967.

²²⁸ “Colégio de Pinheiros termina festival hoje.” *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 10 de dezembro de 1967.

²²⁹ “Um festival exclusivo”. *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, 1967.

Ilustração 13 - Festival de Música do Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz

Fonte: Gazeta de Pinheiros

Ilustração 14 - Festival de Teatro e Música Popular - Colégio Prof. Antônio Alves Cruz

Fonte: Gazeta de Pinheiros, 17 de outubro de 1967

Num quadro de restrições e repressões políticas, os festivais, organizados pelos estudantes, iam abrindo caminho para mudanças comportamentais. Cultura e contracultura se debatiam no cotidiano do Alves Cruz. A escola realizava concurso de “Miss Alves Cruz”²³⁰ no mesmo ano em que a primeira menina entrava com uma calça comprida para estudar.

[...] a estudante Rosenir Julia Margarida Clarice, 17 anos, que faz a 2ª série ginasial no Colégio Prof. Antônio Alves Cruz, em Pinheiros, não [só] se manifestou favorável à medida como foi uma das pioneiras (talvez a única), usando uma calça cinzenta (dentro dos padrões do uniforme, em obediência a medida²³¹) ontem, durante período escolar.²³²

Desde a fundação da escola, pode-se observar, houve organização e atuação dos alunos. O grêmio estudantil foi criado desde 1962, ainda no prédio do Godofredo Furtado. Os documentos e relatos permitem afirmar que foi bem atuante. Publicou jornais, organizou atividades culturais, jogos, formaturas. Teve também uma vida política intensa, muitas vezes à frente dos professores, que se identificavam mais com o sacerdócio que como trabalhadores da educação. Além do que o controle e a repressão os impedia de se identificarem como classe social e se identificarem com as classes trabalhadoras. É o que se pode entender pela nota dos professores e da direção da escola publicada na Gazeta de Pinheiros, em 1968:

Considerando que a paralisação de aulas, motivada por decisão dos alunos do Colégio de Aplicação, e com a anuência dos alunos deste estabelecimento, nesta época prejudica o bom andamento da vida do colégio.

[...] Considerando que não podemos permitir que no bairro se afirme que são os professores do Colégio Estadual Professor Antônio Alves Cruz que estavam em greve.

Resolvem:

Esclarecer ao público que o movimento não partiu de professores, mas sim de alunos que, reunidos deliberaram não julgar válidas determinadas medidas tomadas pela administração, como também resolveram, eles, alunos, e não professores, deixar de comparecer.²³³

²³⁰ “Quarenta alunas concorrem aos títulos de ‘Rainha da primavera’ e ‘Miss Alves Cruz’.” *Gazeta de Pinheiros*. São Paulo, 8 de setembro de 1971.

²³¹ Portaria baixada dia anterior licenciando o uso da calça comprida nas escolas estaduais, pela Coordenadoria de Ensino Básico e Normal da Secretaria de educação.

²³² “A nova calça é aprovada pelas alunas”. *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, 20 de outubro de 1971.

²³³ “Alves Cruz – professores nada tiveram com a greve”. *Gazeta de Pinheiros*. São Paulo, 1968.

4.1.10 A participação dos pais e a APM

A importância depositada na educação dos filhos, a proximidade da escola e a política de envolvimento dos pais contaram muito para que houvesse uma participação das famílias na vida da escola. A escola, por exemplo, além das reuniões ordinárias com os pais, criou um plantão nos finais de semana, onde era possível conversar individualmente com os professores sobre o desenvolvimento e problemas escolares dos filhos²³⁴. Em carta direcionada à família dos alunos e ao Jornal Gazeta de Pinheiros, pode-se ver um pouco desta relação escola-família.

A direção do Colégio Estadual 'Professor Antônio Alves Cruz' vem à público para esclarecer os motivos da suspensão de aulas dos períodos vespertino, medida que foi obrigada a adotar, tendo em vista o fato de estar a escola, nesse horário, abrigando centenas de candidatos aos Exames de admissão de Madureza Ginásial e Colegial.

[...] Aproveitamos, ainda, a presente oportunidade para informar que, com o mesmo sucesso das vezes anteriores realizou-se no dia 8 próximo passado mais um plantão de Professores, o que motivou mais um encontro franco entre pais e educadores o que, sem dúvida, muito contribuiu para melhorar as importantes relações entre comunidade e escola.²³⁵

Na ata de fundação da Associação de Pais e Mestres (APM), em substituição ao Órgão de Cooperação Escolar (OCE), em 1967, é relatada uma série de conquistas provenientes da participação dos pais. Em geral conquistas materiais, possibilitadas pela contribuição e arrecadação financeira realizada junto aos pais. Tais conquistas, no entanto, foram muito significativas para o desenvolvimento cotidiano das aulas e do aprendizado²³⁶. O que expressava também a insuficiência dos investimentos públicos.

A escola Alves Cruz, por suas atividades de ensino e também por suas atividades extracurriculares, acabou por conformar uma comunidade de interesses. Nela atuava também a imprensa local, como se pôde ver, essa cooperação foi traço marcante desde seu nascimento em 1958 até a década de 1970.

²³⁴ "Semana de orientação profissional". *Gazeta de Pinheiros*. São Paulo, 28 de maio de 1971.

²³⁵ Colégio Estadual Professor Antônio Alves Cruz. São Paulo, 8 de outubro de 1968.

²³⁶ Colégio Estadual Professor Antônio Alves Cruz. Associação de Pais e Mestres. São Paulo, 15 de setembro de 1967.

Um episódio que marcou bem esta comunidade e integração da escola com os bairros próximos, particularmente com o bairro de Cerqueira Cesar, foi o movimento realizado contra o fechamento da escola no final dos anos 1960.

4.1.11 A remoção da escola da Rua Capote Valente

Para realizar o plano de ligação com a marginal Tietê, através da construção da Avenida Paulo VI, conhecida como Avenida Sumaré, foi necessária a desapropriação de áreas residenciais e a fragmentação de muitos bairros, como a Vila Cerqueira Cesar. Numa parte da avenida projetada estava o Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz. A direção, professores e alunos passaram meses mobilizados contra a extinção da escola.

A participação dos pais, que revelava a integração com a escola, foi decisiva, e pode se observar nas notícias de jornal e nos relatos que apresentarei mais adiante do ex-diretor da escola e de um ex-aluno, na época membro do grêmio estudantil. Conforme notícia da Folha de São Paulo:

Foram muito tristes este ano as festas do Colégio Estadual Antônio Alves Cruz, na Capote Valente, esquina com a rua Galeno de Almeida, em Pinheiros. É que os alunos ficaram sabendo que o prédio da escola iria ser demolido para dar passagem a av. Nova Brasil que ligará as zonas Leste e Sul. Isso poderá atrapalhar a vida de muita gente caso um outro prédio não seja construído lá no bairro.

Além disso, todo um trabalho de integração alunos-professores-pais-escola, iria por água abaixo. Por exemplo: é tal a unidade, que a própria Associação de Pais e Mestres adquiriu cortinas, interfones, telefones e vidros para a escola. E a limpeza do colégio está praticamente sob a responsabilidade dos alunos. [...] a biblioteca também foi trabalho dos alunos. [...] mesmo com falta de auditório, eles estudam arte dramática, como anualmente, fazem excursões a lugares históricos do Brasil, reúnem-se para ciclos de estudos com método áudio-visual na biblioteca, um projetor de slides e outro de cinema.²³⁷

²³⁷ Fonte: Arquivo da escola.

**Ilustração 15 - Colégio Prof. Antônio Alves Cruz
Demolição para construção da Avenida Paulo VI**

Fonte: Arquivos da escola

Patrícia Meira de Vasconcellos, que fez uma dissertação sobre o Alves Cruz, chega a formular a hipótese de que a extinção do ginásio teria algo a ver com a dinâmica democrática e independente do Alves Cruz, já que isto “não ocorreu em outras escolas da região. Talvez, como acreditavam alguns membros da equipe, a escola fosse realmente visada pelo regime militar”²³⁸. A dinâmica cotidiana do Alves Cruz era algo que confrontava o regime militar. Mesmo assim, não encontramos nada que possa ter influído no fechamento do ginásio, visto que o próprio professor Ary participou da redistribuição de alunos de várias escolas, inclusive do próprio Alves Cruz.

4.2 Alves Cruz na metropolização e na expansão rede pública

Esta segunda seção do Capítulo 4 analisa o Alves Cruz a partir das novas condições locais que passa a experimentar em meio ao processo de metropolização e fragmentação dos espaços da cidade. Deste lugar a escola vai também sentir as mudanças institucionais globais da rede pública para adequar-se à demanda da população em crescimento intenso e amplo na periferia da metrópole.

²³⁸ VASCONCELLOS, 2004, p. 36.

Como momento de metamorfose da sua identidade comunitária, elementos do passado com as novas forças do presente tornam mais complexa a identificação de sua forma. Entre o momento em que prevaleceu a integração local com interesses compartilhados em torno da escola e a situação deslocada em que se encontra hoje, a escola reforçou sua identidade democrática e identificada com a transformação da sociedade.

Desta forma, os episódios que iam demarcando novos sentidos para a cidade e seus moradores tomavam sentidos contraditórios. De um lado, a remoção do antigo bairro, o fim do ginásio, a deterioração dos salários dos professores e demais trabalhadores da educação; de outro, a reunião de pessoas que buscavam uma nova pedagogia, uma maneira de administrar a escola a partir da realidade local, mas que colocavam um pé num projeto de mundo que não parecia impossível.

4.2.1 A escola na implosão metropolitana

A escola está localizada entre Cerqueira Cesar, os bairros Jardins, Sumaré e Jardim das Bandeiras, num ponto que limita administrativamente os distritos de Pinheiros e o de Perdizes. Cabe aqui uma ressalva relativa ao conceito de bairro, menos apropriado para se referir a Sumaré e menos ainda ao Jardim das Bandeiras. Estas localidades referem-se às circunstâncias da urbanização dos anos 60, período de uma veloz formação da periferia e de reestruturação das áreas de urbanização antiga, formadas, isto sim pelos velhos bairros de São Paulo, ligadas à industrialização.

No Sumaré, Jardim das Bandeiras, e certa forma até mesmo na Vila Cerqueira Cesar, não vigorou o *ethos* da vida de bairro que inscreveu os bairros na história urbana. O urbanismo racionalista visando à funcionalidade e à organicidade do espaço afrontou os aspectos qualitativos da urbanização, dos quais os bairros chegaram a ser a tradução mais cabal²³⁹. O que não quer dizer que neles, sobretudo nos dois mais antigos, não estejam presentes elementos que compuseram a morfologia dos bairros operários e étnicos da primeira metade do século XX.

²³⁹ Conforme SEABRA, 2003, p.43.

Geomorfologicamente, a escola ficou situada na parte mais alta da vertente oeste do espigão central. Porém, o que chama mais atenção é essa localização em relação ao processo de metropolização, porque esta região foi sobrevalorizada.

A escola foi desterritorializada e reterritorializada nesse processo de implosão da cidade, no qual todos os lugares foram se convertendo em fragmentos valorizados da metrópole, pela apropriação das virtudes e dos valores de uso complexos da cidade.

O Jardim das Bandeiras e o Sumaré foram construídos como bairros jardins²⁴⁰. Portanto, guardam-se neles uma concepção e uma prática urbana que se assemelha aos demais bairros jardins como Jardim América, Jardim Paulistano, Jardim Europa, Alto de Pinheiros e Alto da Lapa. Entre eles, possivelmente, o Jardim das Bandeiras é o menos conhecido, talvez pela sua dimensão, e por ser o mais novo entre os demais.

Semelhanças também no que se refere ao papel do imperialismo britânico representado principalmente pela City of São Paulo Improvements Freehold Land Company Limited, que comprou, já em 1910, 14 milhões de m² de terra. Por isto, diz Seabra sobre a Cia City: “os seus negócios com terra na cidade faziam ainda parte da presença inglesa na modernização da cidade”²⁴¹.

As características senhoriais dos antigos bairros da elite do final do século XIX que os bairros jardins buscavam reproduzir, agora como bairros da burguesia e da pequena burguesia, eram inversamente reproduzidas nas primeiras décadas do século XX como extensão das ocupações ao longo das ferrovias e dos subúrbios, isto é, dos bairros operários e dos núcleos de povoamento antigo, como Lapa, Santo Amaro e Pinheiros. Sobre isto cabe citar mais uma vez Seabra:

²⁴⁰ Este tipo de urbanização foi primeiramente experimentado em Londres, na Inglaterra. A ideia de cidade jardim vem de Ebenezer Howard que, junto com Patrick Geddes e Raymond Unwin, a concebeu e implantou como forma para resolver determinados problemas da sociedade industrial, cuja organização, produção e poluição criava problemas urbanos que pediam solução. Tal modelo de moradia e de cidade jardim defendia os seguintes princípios: moradia individual; articulação da cidade com a natureza; comunidades de tamanho médio; trabalho, cultura, lazer refletindo-se no modelo urbano; garantia de higiene e saneamento básico. Tal prática urbana propunha com isto sanear os bairros insalubres dos centros urbanos e descolar os trabalhadores (em casa própria) para mais perto de seu local de trabalho, fora da cidade, buscou desativar os movimentos urbanos, as lutas de classe, e funcionou como remédio preventivo às revoluções. FREITAG, 2006.

²⁴¹ SEABRA, 2004, p. 287.

Enquanto os bairros jardins obedeciam a concepções, regras de ordenamento espacial que, como se verá, resultariam numa acentuada homogeneidade urbanística, os outros bairros e as periferias seriam muito diferenciados. A industrialização, como processo que se reproduz reproduzindo os fundamentos desiguais dessa sociedade, pelos seus conteúdos econômicos e políticos, induzia a uma urbanização que reproduzia os compradores, moradores dos bairros jardins, na mesma medida que induzia a expulsão dos trabalhadores para as mais longínquas periferias do urbano²⁴².

Este processo ampliado de reprodução segregada do espaço urbano, *de um tecido urbano que prolifera*, foi interpretado por Henri Lefebvre como implosão-explosão da cidade. O fenômeno urbano se estende sobre uma grande parte do território; em certos lugares deste território as concentrações se tornam gigantescas, frações centrais da cidade se valorizam outras se deterioram, e são ocupadas pelas populações mais pobres, outras ainda são revalorizadas, mantendo a tendência de expulsão dos pobres para as periferias distantes, residenciais e produtivas²⁴³.

Os bairros jardins constituem frações do espaço da cidade bem definidas, isto por conta das restrições originais do loteamento e da primeira legislação de uso do solo, em São Paulo, de 1972, quando foram definidas, como Zona 1, áreas estritamente residenciais, de lotes grandes, uso unifamiliar, com definições rigorosas de recuo e de altura.

Por isso, os bairros jardins foram, desde o início, restritivos como moradia dos trabalhadores e das classes populares, e agora procuram conter com as mesmas restrições a onipotência do mercado imobiliário.

A estrutura urbana e ambiental desses bairros se desenvolveu em meio às contradições do movimento da cidade, estando nas últimas décadas também sujeitos às pressões imobiliárias. Isto porque os bairros jardins, segundo Seabra,

Como foram planejados a partir de uma concepção que se destinava desde a origem para uma demanda específica, tiveram estes bairros um alcance social limitado. A abertura de ruas e vendas de lotes pela companhia se fez por muitas décadas, ainda após cem anos. Isto não evitou, no entanto, que ao longo do tempo fossem produzidos certos efeitos que se traduziram em condições mais gerais da urbanização. Pois, como o uso dos terrenos sempre esteve assegurado a uma demanda específica (média e alta renda) de uso, o entorno desses bairros sempre foram muito valorizados em São

²⁴² SEABRA, 2004, p. 287.

²⁴³ LEFEBVRE, 2001, p. 10.

Paulo, para estabelecimentos de comércio e de serviços diversos em toda extensão²⁴⁴.

Exemplo disto são as barreiras de prédios residenciais e comerciais, em volta do bairro do Sumaré, principalmente formado por Perdizes, e do Jardim das Bandeiras, na parte de contato e área mais edificada da Vila Madalena, que integram a expansão e as novas estratégias do setor imobiliário.

4.2.1.1 Sumaré: um bairro jardim

O novo prédio passou a integrar a paisagem e a vida urbana do Sumaré. Separado da escola pela Rua Heitor Penteado, o Sumaré se encontra sem muita diferenciação com o Jardim das Bandeiras, de um lado, e com o Pacaembu, de outro. Isto porque foram todos construídos como bairros jardins, tais como Jardim América, Alto de Pinheiros, Alto da Lapa, segundo o modelo urbanístico inglês e as estratégias imobiliárias da Cia City.

A área era parte da fazenda Pacaembu, doada pelo proprietário ao Asylo das Meninas Orphans Desamparadas no final do século XIX. Na segunda década do século XX uma parte maior foi vendida a Cia City, que planejou, loteou e deu origem ao bairro do Pacaembu, neste período no limite urbanizado da cidade. A parte menor, também chamada Pacaembu de Cima, foi vendida à Sociedade Paulista de Terrenos e Construções Sumaré Ltda²⁴⁵.

Nesta mesma década de 1920 foram vendidos os primeiros lotes, o que prosseguiu lentamente na década seguinte²⁴⁶. Ganhou impulso na década de 1940, após a instalação da Rádio Difusora, PRF3, mais tarde Rádio Tupi, do empresário das comunicações Assis Chateaubriand, e principalmente com a construção da Faculdade de Medicina, em 1938, e do Instituto de Higiene, hoje Faculdade de Saúde Pública²⁴⁷. O complexo hospitalar montado em Cerqueira Cesar irradiou loteamentos e atraiu moradores, usuários do serviço público de saúde, e os

²⁴⁴ SEABRA, 2004, p.286.

²⁴⁵ RIBEIRO, Sylvia Aranha de Oliveira. *Sumaré: gente em busca de flor*. São Paulo: STS Publicações e Serviços, 1999, p. 65-66.

²⁴⁶ PONCIANO, Levino. *Bairros paulistanos de A à Z*. São Paulo: Senac, 2002, p. 200-202.

²⁴⁷ REALE, 1982, p.54.

negócios com terra urbana, em sintonia, e muitas vezes antecipando a produção do espaço oeste da cidade.

O bairro foi crescendo ao redor da Igreja Nossa Senhora do Rosário, construída no princípio do loteamento, atraindo também os primeiros moradores. Famílias de classe média de vários lugares e nacionalidades se instalaram ou foram trabalhar no bairro: portugueses, atraídos pela Igreja Nossa Senhora do Rosário, italianos, paulistas do interior que se deslocavam para a capital, nordestinos, atraídos pelas possibilidades de trabalho. Assim, nessas décadas, no limiar da metade do século XX, o bairro se constituía como reprodução ampliada das áreas voltadas a uma população que podia pagar para estar perto do centro da cidade e ao mesmo tempo em áreas verdes preservadas, pelo padrão de urbanização dos bairros jardins.

Na década de 1950 o bairro já estava bem configurado. As construções eram de casas, bem arborizadas. A Igreja foi e permanece, mesmo sem a mesma magnitude, o centro de convívio social. A Avenida Paulista era o centro de cultura, trabalho e comércio mais próximo do Sumaré, e também fonte de valorização. Porém, apresentava entre esta avenida e o Sumaré uma configuração semiurbana, com áreas de sítios e chácaras. O próprio bairro era pouco adensado, com muitos terrenos vazios, tornando o ambiente ainda bucólico. O asfalto ia até a Dr. Arnaldo, continuando em terra pela estrada do Araçá, atual Heitor Penteado, que vai em direção à Lapa e o noroeste da cidade.

Ilustração 16 - Sumaré e loteamento Jardim das Bandeiras

À esquerda, vista da Vila Madalena e do Sumaré, com a Igreja Nossa Senhora de Fátima, na parte superior. À direita, vista do antigo sítio do araçá, que corresponde ao bairro do Jardim das Bandeiras. Foto de Kurt Peter Karfeld, 1953/1954.

4.2.1.2 Jardim das Bandeiras

O prédio atual do Alves Cruz está numa área do bairro Jardim das Bandeiras. O terreno da escola foi doado ao Município de São Paulo, como área institucional para fins sociais, no momento em que houve o Loteamento Sítio do Araçá. De um ponto de vista geomorfológico, vê-se que se localiza na encosta sul do espigão da Avenida Paulista e encontra, em um de seus limites, o Bairro Jardim do Sumaré. Cortado pelo primeiro braço do Córrego Verde, hoje canalizado, ao longo da atual Rua Abegoária, limite com a Vila Madalena.

Ilustração 17 - Cópia da planta do Loteamento do Jardim das Bandeiras

Cópia da planta do Loteamento do Jardim das Bandeiras utilizado pela empresa Itaoca para comercialização dos seus lotes. 1950. Fonte: Loteamento do Jardim das Bandeiras.

No início do século XX, Dona Rosa Funchal, filha do português Bartholomeu Funchal – grande proprietário das terras da Barra Funda, em Santo Amaro e na região do atual Cemitério do Araçá – recebeu o Sítio do Araçá como herança de seu pai. Nos anos 40, o Sítio foi loteado, capitaneado por um dos filhos, engenheiro civil e proprietário da Construtora Barreto e Xande S.A., seguindo os mesmos padrões adotados pela Cia City, dos Bairros Jardins Ingleses.

Em 1949 foi realizado o loteamento e, nos anos seguintes, surgiram as primeiras residências de uma área planejada da cidade. Os moradores compostos pelas classes médias e altas definiam um padrão homogêneo de moradia, que vinha sendo reproduzido desde os primeiros bairros jardins, e que, de alguma forma, também guardava semelhanças com os antigos bairros das elites como Higienópolis, Campos Elíseos e Jardim Paulista.

O projeto do loteamento aprovado pela Prefeitura do Município de São Paulo incluía 26 quadras. Além das 21 quadras, de uso estritamente residencial e unifamiliar, mais 03 quadras reservadas à implantação de praças, entre elas, a Praça Horácio Sabino, a maior delas. E, por fim, uma quadra destinada para fins institucionais. Esta última, onde se situava a antiga sede do Sítio do Araçá, foi doada à municipalidade e, mais tarde, ocupada pelo Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz.

As primeiras residências começaram a ser construídas no ano de 1953. João Batista Monteiro Machado, proprietário da Itaoca, foi um dos moradores pioneiros. Nos final dos anos 1960, quando a escola começou a ser construída, o bairro já estava com poucos lotes vazios.

Ilustração 18 - Obra da construção da primeira residência na Rua Miranda Montenegro

Nota-se em primeiro plano a placa da Construtora Barreto e Xande S.A., empresa executora das obras do loteamento. 1953/1954. Fonte: Caio Guimarães Machado.

4.2.1.3 A fragmentação dos lugares

Na década de 1960, o bairro do Sumaré e principalmente a região que segue em direção à Lapa seriam intensamente alterados. O asfaltamento da rua Heitor Penteado, combinado aos loteamentos Vila Urbanizadora, Campos da Escolástica, Vila Anglo Brasileira e Sumarezinho. Na direção de Pinheiros, na vertente oeste, dos anos 60 em diante houve também transformações importantes na Vila Madalena, Vila Beatriz, num processo de conurbação, mas também de princípio de fragmentação que as vias de circulação e os movimentos de terra provocavam.

Tais bairros e vilas atraíram uma população de classes médias e populares, que foram morar nas partes mais acidentadas como Vila Madalena e Vila Anglo Brasileira. A centralidade destes bairros, atraída pelo triângulo formado por Pinheiros, Lapa e Cerqueira Cesar fez proliferar, da década de 60 em diante, um

forte comércio e serviço, com mercadinhos, empórios, feiras, farmácias, padarias, bares, mas também escolas, clubes, igrejas, cinemas, e principalmente as Universidades, pois ficaram com as duas mais importantes universidades da cidade, a Universidade de São Paulo (USP), no bairro do Butantã e a Pontifícia Universidade Católica (PUC), em Perdizes.

Contraditoriamente, estes aspectos que em décadas fizeram os contornos e separações entre os bairros também começavam a implodir na cidade. A escola Alves Cruz renasceu neste contexto do limiar dos anos 70, na fronteira de Sumaré, Cerqueira Cesar e Jardim das Bandeiras, na principal avenida radial que ligava o fluxo de pessoas, de automóveis individuais e públicos que começava a se intensificar.

A verticalização por volta de 1970 começa a compor e desintegrar a paisagem que despontava na década anterior. A lei de zoneamento de 1972, no entanto, restringiria as características da verticalização nas áreas dos bairros Jardins, incluindo Sumaré e Jardim das Bandeiras na classe de zona de uso Z1, que significa estritamente residencial, unifamiliar e de baixa densidade demográfica²⁴⁸. Ficou conservado o padrão urbanístico destas áreas no meio de um processo de verticalização que circundou Sumaré e Jardim das Bandeiras como uma grande muralha, com avanços e conflitos sobre, e com, estes bairros jardins.

Cerqueira Cesar, Perdizes e, mais lentamente nas décadas seguintes, Vila Madalena são as áreas com maior densidade e lançamentos de prédios. A centralidade destas áreas, sobretudo em termos de serviços, formou um fluxo privilegiado com o centro antigo, a Avenida Paulista e o espaço de negócios que despontou nos anos de 1980 na Av. Berrine, Av. Faria Lima e marginal Pinheiros. Valorização. Tais características urbanas fizeram destes bairros e mesmo das áreas de comércio e serviços do entorno um importante negócio porque têm valorização assegurada, se comparadas a outras partes da cidade que se degradavam e as partes mais distantes que se periferizavam.

A reprodução destas áreas, enquanto se reproduzia a periferia e se degradava o centro mais antigo, foi ao mesmo tempo a transformação dos bairros

²⁴⁸ A primeira lei geral é a Lei 7.805/1972, promulgada após a aprovação do Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado, através da Lei 7.688, de 30 de dezembro de 1971.

oeste da cidade em áreas centrais, fragmentos da metrópole. No todo urbano ocorriam conjugados os seguintes processos: ampliação da periferia; degradação do centro antigo; fragmentação dos bairros da cidade. Enquanto o processo de valorização foi sendo também processo de remoção permanente da população, principalmente das médias e baixas. Mas, mesmo setores médios e altos, de elite, deixaram estes antigos bairros da cidade para se proteger entre os muros dos condomínios e no contato mais próximo das áreas verdes da periferia.

Foi, inclusive, em decorrência destes fenômenos populacionais, indicando mudanças estruturais no processo de metropolização, que o ensino público também estruturalmente se degradou em sua expansão periférica e a EE Alves Cruz foi perdendo antigos alunos e moradores, e atraindo interesses cada vez mais distantes.

Tanto é assim que a população dos distritos de Pinheiros, Jardim Paulista, Perdizes, Alto de Pinheiros e Lapa, onde está a maioria dos alunos da EE Alves Cruz, começou a perder população residente, em termos absolutos, a partir dos anos 1980, depois de décadas de crescimento demográfico.

**Tabela 5 - Taxas de Crescimento e Crescimento Absoluto
Município de São Paulo, Distritos Municipais (1950, 1960, 1970, 1980, 1991)**

Unidades Territoriais	Taxas de Crescimento			
	1950/1960	1960/1970	1970/1980	1980/1991
Lapa	2,15	1,20	1,66	-1,57
Perdizes	2,15	1,20	1,66	-0,69
Alto de Pinheiros	2,65	1,51	1,39	-0,15
Jardim Paulista	2,74	1,37	2,61	-1,20
Pinheiros	3,60	1,37	2,08	-1,67

Fonte: IBGE - Censos Demográficos, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991.

Sinopses Preliminares dos Censos Demográficos de 1950 e 1960. Sempla/Dipro - Retroestimativas e Recomposição dos Distritos para os anos 1950, 1960 e 1970

O aumento populacional foi permanente desde os anos 1940 nestes distritos da região Oeste. As porcentagens positivas das taxas de crescimento anual da população, na tabela acima, permitem constatar a correspondência populacional na implosão dos bairros e da cidade. Demandando seguidamente mais serviços sociais

e equipamentos urbanos, públicos e privados. Porém, a dinâmica metropolitana de transformação destas localidades numa estrutura de serviços e de moradia das classes médias e mais altas produziu um comportamento populacional de perda e de despovoamento das áreas centrais, a exemplo do que ocorre nos referidos distritos, entre 1980 e 1991.

4.2.2 O novo prédio: entre Sumaré, Jardim das Bandeiras e Cerqueira Cesar

Os danos causados pelo episódio de remoção da escola foram, em muitos aspectos, compensados pela nova instalação. A escola deixava de ocupar um lugar no interior da Vila Cerqueira Cesar para se confundir na fronteira de vários bairros. Portanto ganharia na diversidade, atraindo alunos, pais e interesses vindos do Sumaré, Jardim das Bandeiras, entre outros bairros e vilas, entre eles, a própria Vila Cerqueira Cesar.

A confusão em torno da localização da escola podia ser percebida desde quando foi instalada. Alguns jornais noticiavam “o prédio novo do Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz, situado na Praça Horácio Sabino, confluência da Rua Alves Guimarães e Avenida Heitor Penteado, no Sumaré”²⁴⁹. As confusões em torno da localização da escola refletiam o processo de urbanização, que conurbava e fragmentava estas áreas no processo de implosão-explosão da cidade.

Outro aspecto favorável da nova localização era a Praça que tomava duas quadras entre a Rua Cristiano Viana e a Rua João Moura. O contato do prédio com a Praça trazia um aspecto urbanístico muito agradável e integrador. Ajudava muito nisto o baixo cercado da escola que a deixava bem aberta para as ruas que a circundavam. Fato que será citado em muitos relatos, pelos alunos que nela se encontravam antes, depois e durante as aulas, pois era também utilizada para aulas de campo.

A área era quase três vezes maior que o prédio da Rua Capote Valente. Sua construção, aliás, pôde ser feita com a participação da direção da escola e dos

²⁴⁹ “Começa a funcionar em 1972 o novo prédio do Alves Cruz”. *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, 13 de agosto de 1971.

representantes da APM, o que evidenciava a proximidade desta escola com o poder público local. Um poder que desapropriava escola e residências para aumentar o fluxo na cidade, mas que permitia em contrapartida o contato nos assuntos locais. O novo espaço escolar, com mais salas de aula, de laboratórios e áreas livres foi então comemorado:

As novas instalações, hoje inauguradas sob a orientação do Prof. Ary Rezende, na direção do estabelecimento, representam mais um passo de progresso, dedicação e principalmente colaboração de toda família-colégio 'Alves Cruz'²⁵⁰.

Estiveram presentes no ato, além de diretor, professores, alunos e pais de alunos, o Sr. Renê de Oliveira Barbosa, Delegado da Primeira Delegacia do Ensino Secundário e Normal, Prof. Alcides Akiau, representando a Quinta Delegacia de Ensino, Sr. Nilson de Lara Cruz, filho do professor Antônio Alves Cruz, patrono do estabelecimento, e ainda os religiosos frei Armando Rey, superior da Ordem Terceira Regular de São Paulo, frei Elias Mas, vigário da Paróquia de Nossa Senhora de Fátima²⁵¹.

**Ilustração 19 - Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz
Prédio recém-construído – vista da Rua Alves Guimarães - 1971**

Fonte: Arquivo da Escola

²⁵⁰ Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz. *Ata da escola*. São Paulo, 15 de novembro de 1971.

²⁵¹ "Inaugurado o prédio novo do Colégio Estadual 'Alves Cruz'." *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, 19 de novembro de 1971.

**Ilustração 20 Colégio Estadual Prof. Antônio Alves Cruz
Prédio recém-construído – vista da Rua Cristiano Viana - 1971**

Fonte: Arquivo da Escola

4.2.2.1 A extinção do Ginásio no Alves Cruz

Em meados dos anos 1970, mais especificamente em 1976, ocorre a extinção do ginásio no Alves Cruz, como parte da redistribuição dos alunos, realizada pela ampla reestruturação da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo²⁵². O impacto sobre os vínculos escolares foi sentido gradualmente na medida em que o tempo de convivência entre alunos, professores, pais, funcionários começava a diminuir.

Desta reestruturação participou o próprio Prof. Ary numa equipe junto aos órgãos superiores da SEE. Esta mudança fez parte da redistribuição da rede oficial quando muitas escolas foram separadas em escolas de primeiro grau e escolas de segundo grau. Com isto, a partir de 1976, a escola só matriculou alunos do segundo grau, iniciando a extinção gradativa do ginásio.

A reforma também incluía outras medidas administrativas, entre elas mudanças na forma de atribuição das aulas e da organização das delegacias de ensino. O diretor perdia o direito da atribuição das aulas, transferindo para as delegacias este momento da vida escolar, o que, de certa forma, aumentava a

²⁵² Diário Oficial do Estado, São Paulo, n.24, 29 jan. 1976.

impessoalidade nas relações. As aulas passavam a ser atribuídas aos professores com base no tempo de magistério e título acadêmico.

Ocorreram também alterações curriculares. Cabe lembrar que tudo isto acontecia em um momento de mudanças no perfil social dos moradores das áreas mais centrais da região oeste da cidade, onde estava localizada a escola. Junto ao processo correspondente de expansão periférica dos moradores de baixa renda, configurando o que veio a ser o padrão periférico de moradia. Um processo sobre o qual a escola pública foi se alterando numa velocidade sem precedentes para atender as necessidades reprodutivas desta população pobre em expansão.

4.2.2.2 Reformas, expansão e degradação da escola pública

As mudanças de 1976 foram o prosseguimento da grande reforma educacional, Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, realizada nos governos militares²⁵³. Esta reforma definiu as novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, dez anos depois da primeira LDB. Foi fundido do antigo primário e ginásio em um curso integral, contínuo e obrigatório, de 8 anos (de 7 anos aos 14 anos de idade), o 1º grau. Ao mesmo tempo o que passou a ser o 2º grau ficou orientado para a profissionalização, o que, segundo Marcílio,

Desencadeou grande polêmica entre os meios educacionais e provocou desastrosa confusão no ensino colegial. Com ela extinguiu-se o curso normal, uma das poucas áreas que estava dando certo e preparando, de modo geral, corretamente o professor primário, mesmo que em nível médio²⁵⁴.

²⁵³ MARCÍLIO, 2005, p. 153. A constituição de 1967, do regime militar, amplia a gratuidade dos 7 aos 14 anos.

²⁵⁴ Ibidem, p. 153. Segundo Freitag, “o ensino particular participa da solução da crise da universidade, absorvendo os excedentes da rede oficial e proporcionando-lhes uma chance de adquirirem o título acadêmico. Esses excedentes pertencem em sua maior parte, às classes baixas e média baixa, ávidos por ascenderem na escala social e dispostos a qualquer sacrifício. A rede particular oferece a chance formal de ascensão, sem de fato criar qualificações que permitam a competição com os profissionais advindos da universidade da rede oficial. [...] a rede particular passa a funcionar como mecanismo de reprodução das classes subalternas, na medida em que libera a rede oficial para a reprodução da força de trabalho necessária para os cargos de mando e de direção do sistema implantado”. In: ALMEIDA, 1991, p. 15. Aí é que se formará a maioria dos professores de 1º e 2º graus. FREITAG, Bárbara. *Educação, Estado e sociedade*. São Paulo, Centauro, 2007.

A redistribuição dos alunos no estado de São Paulo, seguindo a separação em 1º e 2º graus, era parte do Plano de Implantação Estadual da Lei 5.692/71. A LDB, aprovada nesse ano, dava continuidade à LDB de 1961 e à reforma de 1967, pois ambas preparavam para um processo de ampliação do acesso ao mesmo tempo em que desmontavam o sistema educacional, prejudicando a qualidade do ensino público.

Tais reformas, ao mesmo tempo em que garantiam o acesso ao primário, inclusive eliminando o exame de admissão, desmontavam mais agressivamente o colegial público, tornando-o profissionalizante, sem mesmo criar as condições para tal, sob um discurso de educação para o trabalho e para a cidadania²⁵⁵. Voltava-se o secundário público, sob o discurso da educação integral, à formação para o trabalho e ao colegial privado para o vestibular.

Essa reforma, de profissionalização universal e compulsória do 2º grau, chegava numa fase de expansão acelerada da economia do país. A educação, para o governo, deveria ter a função de preparar os recursos humanos para o mercado de trabalho em franca expansão e diversificação. E, ao mesmo tempo, visava pôr um freio às matrículas no ensino superior, então pouco elásticos²⁵⁶.

O chamado desmonte da escola pública ocorreu por conta da expansão do ensino público sem correspondente aumento dos investimentos. Segundo Maria Izabel de Almeida, que estudou o perfil dos professores da rede estadual nos anos 1970 e 1980:

Sem dúvidas, o atendimento escolar público cresceu significativamente no Brasil após a eliminação do exame de admissão em 1968, permitindo que os filhos dos trabalhadores passassem a receber a educação escolarizada que até então era um privilégio da classe média e dos ricos. Mas esse

²⁵⁵ “O ensino de 1º e do 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (art. 1º da reforma de 1971).

²⁵⁶ MARCÍLIO, 2005, p. 154. A ditadura militar durou 21 anos, terminando somente com a eleição indireta de Tancredo Neves e do vice José Sarney, em janeiro de 1985. Em termos educacionais, pautou-se pela repressão, privatização do ensino, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico, confusa legislação educacional, autoritarismo e forte centralização. Foi nesse período ainda que se desestruturou irremediavelmente a formação dos professores, tanto para o ensino fundamental como para o médio, quando foram liquidadas as Escolas Normais e desmontadas as Faculdades de Filosofia.

aumento quantitativo está longe de garantir a democratização do ensino, uma vez que a escola não se transformou para receber essa clientela²⁵⁷.

Como se pode ver, havia no Município de São Paulo, em 1966, 501.792 alunos matriculados no ensino primário, de 1ª série. Em 1985, passa para 787.246. Ou seja, um crescimento de 37% em 19 anos. Neste mesmo período o ensino privado cresceu de 89.228 para 136.733 matrículas no município de São Paulo, ou seja, 35%²⁵⁸.

Enquanto o ensino secundário público, que incluía o ginásio e o colégio, tinha, em 1960, 257.591, o ensino privado secundário, que também incluía o ginásio e o colégio, tinha 85.033²⁵⁹. Em 1985 o ensino médio, correspondente ao colegial, tinha 174.458, enquanto o ensino privado tinha 105.806 alunos matriculados. Apesar das limitações de uma comparação, pois não temos a quantidade de alunos de 5ª a 8ª séries para o ano de 1985, pode-se perceber a pouca expansão do ensino médio público, enquanto o ensino médio privado cresce substancialmente²⁶⁰.

Com base nos dados pesquisados por Almeida, os professores em 1990, para recuperarem o poder de compra em relação a março de 1964 (início dos governos militares), precisariam de um aumento de 699%, mas os números também constatarem as perdas expressivas no início dos “governos democráticos” de Franco Montoro e Orestes Quéricia. Segundo a autora,

[...] essa situação é fruto de mecanismos perversos da política educacional implementada após 1964, onde a educação passou por um processo de desvalorização social, e conseqüentemente o trabalho dos professores também, chegando aos níveis atuais de deterioração²⁶¹.

²⁵⁷ ALMEIDA, Maria Isabel de. *Perfil dos professores da escola pública paulista*. Dissertação (Mestrado). São Paulo, Faculdade de Educação – USP, São Paulo, 1991, p.21.

²⁵⁸ MARCÍLIO, 2005, p.253.

²⁵⁹ SPÓSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola*. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984, p.45.

²⁶⁰ MARCÍLIO, *op. cit.*, p.283.

²⁶¹ ALMEIDA, *op. cit.*, p.24

4.2.3 A experiência democrática no Alves Cruz em meio à degradação da escola pública

Os relatos colhidos e as pesquisas realizadas na escola estadual Alves Cruz sobre a década de 1980 indicam que aprofundará sua dinâmica democrática, atributo identitário formado nos primeiros anos. Isto será, em parte, influenciado pela situação global de lutas dos professores liderada pelo sindicato estadual, APEOESP, e da luta pela democratização do país, que também influenciou a vida escolar com propostas e práticas de eleição para diretor, organização de conselho de escola e formação de grêmios estudantis.

No Alves Cruz, neste contexto geral, foi muito influente a presença de Maria Ivone, diretora que mais tempo ficou na escola. Entrou no começo de 1980 e saiu em 2000. Todas as pessoas entrevistadas que mantiveram contato com Maria Ivone são testemunhas das práticas democráticas da diretora. Não só permitia como incentivava a participação sindical e política dos professores. Muitas vezes até cobrando uma atitude mais combativa.

Do ponto de vista pedagógico, desenvolveu no Alves Cruz experiência das escolas vocacionais, que relacionavam ensino normal e ensino profissional de uma maneira integral, relacionando prática com teoria.

A metamorfose da escola de bairro em escola de uma localidade central da metrópole estava bem avançada. Entretanto, as características locais da escola, que atraíam uma “elite” de professores da rede pública, somadas às experiências democráticas e vocacionais, permitiram chegar aos primeiros anos da década de noventa numa situação diferenciada, mesmo em relação à situação de muitas escolas das áreas centrais.

A experiência da escola padrão, inclusive, paradoxalmente, indica que tenha sido pontualmente positiva, apesar de ter entrado na linha do tempo como estratégia do modelo neoliberal de organização dos serviços educacionais. Isto porque tal experiência, em certo sentido, permitiu que se desenvolvesse a autonomia da vida escolar e das práticas pedagógicas, o que levou a muitos conflitos com os órgãos centrais.

4.2.3.1 Escola Padrão

Além deste aspecto trabalhista da formação da equipe escolar, a partir de 1992, uma medida governamental, polêmica, acabou temporariamente sendo favorável para a escola. Trata-se do Projeto Escola-Padrão²⁶². O projeto foi considerado a medida de maior impacto do Governo Fleury (1991-1994), no setor educacional, quando foram introduzidos e onde foram experimentados os novos padrões de gestão no ensino público.

O programa foi apresentado como proposta para modernizar e dar autonomia às unidades escolares. A proposta contemplava melhoras para um grupo seletivo de escolas, enquanto deixava de fora a maioria e introduzia sistemas de avaliação e controle externo do desempenho escolar.

O Programa teve início em 1992 e o Alves Cruz ingressou em 1993 no segundo grupo de escolas que aderiram²⁶³. A proposta do governo era incluir ano a ano uma parcela das escolas, até incluir todas. Mas não passou de um terço, quando o programa foi extinto. As escolas que participavam do programa receberam mais investimentos, com abertura de concurso para professores e demais funcionários que compunham a quadro de apoio escolar. O programa também contemplava investimento em equipamentos como biblioteca, laboratórios, etc.

Os professores efetivos que optaram pelo regime integral passaram a trabalhar 40 horas semanais, sendo 25 horas em sala de aula, 7 horas em atividades pedagógicas e mais duas horas em reuniões na escola, as Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs). Dos itens listados como diferencial do programa, foi este aspecto trabalhista, e suas possibilidades pedagógicas, o que mais se destacou nos relatos dos professores.

²⁶² MARCÍLIO, 2005, p.87; ARELARO, 1999; ADRIÃO, 2006. Antônio Fleury Filho, também do PMDB naquela época, Procurador do Estado e ex-secretário da Segurança Pública do Governo Quêrcia, nomeou para a pasta da Educação o Ex-secretário da Cultura, também do Governo Quêrcia, Fernando de Moraes.

²⁶³ ALBUQUERQUE, 1997, p.93 apud VASCONCELLOS, 2004, p.42.

Então mesmo quando o Fernando de Moraes era Secretário da Educação, tinha a escola padrão, então nós tínhamos muito mais tempo para preparar aula. O Alves foi na segunda leva das Escolas Padrão, em 1993. Professores que só tinham aula no estado ganhavam 30% a mais, número de horas na sala de aula, tinha uma carga para você preparar aula.

A gente usou bem o fato de ser escola padrão. Tinha algumas diferenças que eu consegui entender quando trabalhei em outra escola padrão. É assim, o Alves, a escola padrão, a gente dava 28 aulas e ganhava por 41, tínhamos 5 HTPC, horas de trabalho coletivo, 3 o grupo todo, e 2 por área, e ganhávamos 1 aula extra. Então a gente ganha 41 aula por 28. Mas você tinha que ficar na escola 33, e a gente ganha 30% a mais de salário por dedicação exclusiva, se não tivéssemos outra escola, ou outro trabalho. Era uma proposta muito interessante e achava que era bem legal, porque a gente levava muito a sério nosso HTPC, tínhamos realmente os três HTPCs, discutíamos escola, discutíamos alunos, nós fazíamos projeto, a gente trabalhou com projeto o tempo todo, aprendi no Alves Cruz a trabalhar com projeto, e pra mim que entrei lá aquilo era o natural, normal, tonta né?

Vasconcellos avalia que o “projeto não teve um impacto significativo na escola”²⁶⁴. Toma como base o Plano Diretor de 1994, que faz menção à biblioteca, que ainda não tinha sido instalada, e outros problemas como falta de motivação dos professores e problemas estruturais da escola como falta de funcionários e de equipamentos.

É provável que isto seja assim, até porque as perdas salariais, a degradação e a burocratização da rede pública estavam muito avançadas para que os mínimos avanços da Escola Padrão surtíssem efeitos maiores no interior da escola. Mas, as professoras entrevistadas apontaram qualidades positivas no Projeto Escola-Padrão ou, pelo menos, viram nele relativa interrupção do avanço da degradação do Alves Cruz.

De fato, o Projeto Escola-Padrão estava atravessado por um momento de transição. Ficou entre as forças sociais que lutaram pela “escola democrática”, impulsionadas pelas lutas sindicais e populares, no campo da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT), e as forças hegemônicas no Estado, que pressionavam um ajuste neoliberal na educação, através da “escola eficaz”²⁶⁵.

²⁶⁴ VASCONCELLOS, 2004, p. 43.

²⁶⁵ MELLO, G. N. de. Escolas eficazes? Um tema revisado. In: XAVIER, Antonio Carlos da R. et al. (orgs.). *Gestão escolar, desafios e tendências*. Brasília: IPEA, 1994, p.334.

As condições de trabalho e pedagógicas diferenciadas para professores que lecionavam nas escolas padrões, como foi o caso do Alves Cruz, precisam ser analisadas no contexto de embate entre projetos sociais diferentes. Eram conquistas, e ao mesmo tempo concessões, que o governo Fleury foi levado a fazer. O projeto, no entanto, se mostrou, olhando retrospectivamente, parte das estratégias neoliberais em curso para a educação e para as políticas sociais em geral.

Foi através dele que se introduziu a política de “captação de recursos públicos para a manutenção da escola”²⁶⁶. E, por outro lado, também permitiu converter a proposta de participação democrática da escola em gestão democrática escolar. No primeiro caso, havia o projeto de maior investimento e de maior participação na vida escolar. No segundo, que veio a vigorar, ficou o discurso da descentralização sem que tivesse havido qualquer mudança em termos de investimento. Segundo Adrião:

[...] o governo Fleury, partindo da reforma na gestão das unidades escolares, moveu-se no sentido da descentralização de funções para as UEs, por meio da implantação do modelo da escola-padrão. Por este modelo não pretender generalizar-se simultaneamente para toda a rede, não se efetuou a reforma na estrutura administrativa da SEE proposta pelo Núcleo de Gestão Estratégica²⁶⁷.

No pacote da escola padrão foi também introduzida a avaliação externa dos alunos, com impactos significativos nas práticas pedagógicas e sociais futuras. As avaliações quantitativas vinham como exigência do Banco Mundial, que financiaram a escola padrão. Enquanto o discurso da descentralização das funções se confundia com as aspirações democráticas de autonomia da escola, criava-se este poderoso mecanismo de controle externo, reduzindo a avaliação qualitativa e interna da escola. Segundo Adrião:

Ao enfatizar a autonomia da escola – financeira, administrativa e pedagógica -; a introdução de mecanismos competitivos entre as escolas; de mecanismos de “convênio” entre elas, a SEE e a comunidade, visando à consolidação de “parcerias”; e por fim, a introdução, no final do governo, da

²⁶⁶ ARELARO, 1999.

²⁶⁷ O Núcleo de Gestão Educacional (NGE), sob a direção de Fernando de Moraes, nomeado como Secretário da Educação, foi composto, assim que Fleury assumiu, por representantes da SEE e especialistas da educação como Rose Neubauer, Guiomar Namó Mello, Luis Carlos Menezes. O objetivo principal era apresentar um projeto de reforma administrativa para a pasta. O NGE foi financiado pelo Banco Mundial.

avaliação externa do desempenho dos alunos como instrumento para construir indicadores de eficiência do trabalho escolar, parte da rede estadual paulista experimentou mecanismos que caracterizariam os chamados “novos padrões de gestão”²⁶⁸.

Outra questão que talvez tenha despertado mais crítica por parte dos professores foi o caráter restrito do programa a um grupo de escolas. O Programa atingiu, no começo, não mais que 900 escolas, chegando a 1500 escolas em todo o estado de São Paulo no final do governo Fleury, quando o total da rede contava com quase 6 mil estabelecimentos²⁶⁹. Além disso, nos últimos anos desse Governo mesmo as escolas selecionadas sentiam o abandono do Projeto pela redução do repasse dos recursos²⁷⁰.

Houve muita indignação do conjunto da rede com a diferenciação entre as escolas. A percepção de que o programa não seria mesmo estendido; a perspectiva da municipalização do ensino; da privatização, por meio das parcerias; tornaram explosivos os últimos momentos do governo. Com greves e manifestações de rua.

4.2.3.2 A Diretora Profa. Maria Ivone

Neste tópico será descrita a identidade da escola nos anos 80 e até meados de 1990, a partir das ações da diretora, e do conjunto dos professores, porque em certo sentido as entrevistadas punham em relevo este trabalho na direção da escola.

Na entrevista realizada com a senhora Maria Ivone pode-se notar a importância da experiência anterior no ensino vocacional, nos anos de 1960, antes de ingressar no Alves Cruz, em 1976. Depois que concluiu pedagogia na USP, participou da experiência do ensino vocacional no estado de São Paulo. As primeiras escolas eram em cidades com características diferentes, umas mais agrícolas, outras mais industriais. Começou em São Paulo, na capital e em

²⁶⁸ ADRIÃO, 2006, p.89.

²⁶⁹ Exigiam-se as seguintes condições para adoção do programa: Diretor efetivo, 50% de professores efetivos, espaço físico, três períodos, projeto pedagógico, entre outros.

²⁷⁰ Como diz Marcílio (2005, p.377), “na prática todo esse auspicioso projeto bem estruturado foi lento na implantação. Pior, não teve tempo para mostrar resultados, que seriam positivos. O governo [Mario Covas] que sucedeu desativou o programa, que mal acabara de ser implantado”.

Americana, no interior, depois vieram Araraquara, Rio Claro e Barretos. Segundo ela, o ensino vocacional,

Era um ensino renovado, voltava mais pra realidade onde ele estava inserido. Se era uma escola que estava numa zona rural, agrícola, ela tinha práticas agrícolas. Por exemplo, em Americana não tinha, porque era mais industrializada. Tinha tanto as matérias de cultura geral como matérias técnicas. Tinha todo o que era necessário para desenvolver estas atividades.

Ela foi diretora de uma dessas escolas, em Batatais. Ainda na década de 1960 veio para a sede em São Paulo, de onde se coordenavam as escolas vocacionais. Segundo ela, era “um ensino renovado, democrático no tratamento com os alunos, com a participação dos pais”. Os professores não recebiam por aulas, mas pela dedicação exclusiva a estas escolas. E havia boas condições para desenvolver as atividades gerais e específicas, mais técnicas e profissionalizantes.

A experiência foi abortada pela “revolução” de 1964, porque se achava que “as escolas vocacionais eram um pouco subversivas, cheia das ideias, e eles não aprovaram mais a continuidade da experiência”. Mas é interessante como, apesar desta interrupção abrupta, a passagem por este método de ensino tenha marcado tanto sua vida profissional e pessoal. Como diz “foi um tempo bom os anos 60, apesar de tudo. Começou a experiência vocacional, e foi o fim desta experiência, mas as ideias ficaram”.

Os 24 anos que passou no Alves Cruz foram marcados pelas práticas e pelas buscas de realização, numa escola sem as mesmas condições que as escolas vocacionais, de uma renovação do ensino e da democratização do país. Conta que havia um “grupo muito bom de professores, o Ary trabalhava bem, e eu continuei o trabalho dele”. As possibilidades locais e da cidade foram cenários das atividades de ordem cultural, dos estudos do meio.

Ressente-se muito por não ter guardado o material da escola com ela. De fato, o período que ficou em parte se apagou com a perda e o descuido dos materiais, posteriormente à sua aposentadoria. Pouca coisa ficou que permitisse documentar este patrimônio de práticas políticas e pedagógicas, que se pode recuperar em parte nas entrevistas.

Ao que parece, o papel dos professores também era diferenciado. O fato de os professores elogiarem tanto o caráter democrático da diretora Maria Ivone reflete uma concepção de educação e de sociedade entre os próprios professores, bem presente nos casos daqueles entrevistados.

Nos relatos que obtive nas entrevistas, as referências à antiga diretora Maria Ivone são sempre de uma pessoa democrática e com uma visão pedagógica inovadora²⁷¹. Esta representação é a que aparece nas entrevistas de três professoras que trabalharam no período em que Maria Ivone foi diretora da escola. São elas as professoras Lourdes, Elisabete e Filomena²⁷².

Além de ser muito humana era uma mulher que sabia chamar a atenção das pessoas, não levantava a voz, mas, a gente se sentia chamada a atenção, [...] tinha algo que te empurra pra frente²⁷³.

Teve um momento que eu também não esqueço, quando o primeiro governador eleito, o Franco Montoro, um pé meio fora da ditadura. A diretora, Maria Ivone trouxe champanhe para comemorar. Ela incentivava a gente a lutar. Ela é muito importante na minha trajetória²⁷⁴.

Dona Maria Ivone era bárbara, ela já tinha escola aberta em Batatais, região de Ribeirão Preto, nos anos 70. Ela é além do tempo dela, é uma pessoa linda. Era extremamente democrática, até demais. Às vezes a gente falava “ou a senhora suspende esta cidadã ou vai arrumar outra professora de matemática”, e ela dizia “então é melhor suspender né”. Veja, sou representante de escola desde o Alves. Mas no Alves como a gente tinha tempo e a Dona Ivone achava importante este trabalho, um era representante oficial, mas a gente revezava, quando um não podia ir à reunião, tudo bem outro ia, mas sempre tivemos representatividade. Dona Maria Ivone sempre foi a favor de greve, sempre achou que tinha que fazer movimento. Eu lembro que ela ficava assim do meu lado na reunião pra decidir se a gente para ou não e dizia “fala mais”²⁷⁵.

Maria Ivone havia participado, na década de 1970, da experiência dos ginásios vocacionais no interior do Estado de São Paulo. Como também observou Vasconcellos, “pessoas que conviveram com essa diretora costumam associá-la àquela experiência²⁷⁶”. Relato da própria Maria Ivone na pesquisa de Vasconcellos

²⁷¹ Esta é também a interpretação de Vasconcellos, 2004, p.32.

²⁷² Entrevistei a diretora neste sábado, mas não foi possível incluir a entrevista.

²⁷³ Lourdes.

²⁷⁴ Elisabete, mais conhecida como Bete.

²⁷⁵ Filomena, mais conhecida como Filó.

²⁷⁶ VASCONCELLOS, 2004, p.33.

relaciona o ensino vocacional com estudo do meio, com trabalho em grupo, uma pedagogia que, segundo a diretora, “tinha o espaço da arte, tinha espaço de música, para educação musical, tinha prática profissional, práticas comerciais, agrícolas, artes industriais [dependendo da região], mas, tinha a parte geral que era de todos”²⁷⁷.

A autonomia da escola em relação às instâncias superiores de ensino parece que se desenvolveu ainda mais com essa diretora, em relação ao período que esteve sob a direção do Professor Ary. Isto porque, segundo a ex-professora Filó, no início dos anos 90, a 13ª Delegacia de Ensino, da qual a escola fazia parte, andava na contramão das tendências burocráticas e centralizadoras do Estado. Segundo ela, esta Delegacia “não estava nem aí pra burocracia, mas ao mesmo tempo era extremamente ligada no pedagógico, era uma diretoria de sonho”.

Num episódio da gestão do Governador Fleury, a Secretaria enviou um cadastro para as escolas preencherem sobre o nível de dificuldade dos alunos em cada matéria. Como avaliaram que isto seria um procedimento burocrático, resolveram não fazer a tarefa, com consentimento da própria delegacia de ensino.

A gente fez uma reunião com a supervisora da 13ª, que era ótima, uma pessoa bem interessante para entrevistar também, os professores, convocados à noite e a Dona Maria Ivone, e chegamos à conclusão que não tínhamos de preencher a ficha, porque fazíamos as coisas de verdade, a gente não fazia de mentirinha, como eu vejo as pessoas fazendo por aí. E nós redigimos um documento dizendo que não íamos fazer, e assinamos todos: professores, diretora e supervisora. Isso era a 13ª, a gente dizia não. Mas esta delegacia de sonho perdeu para a burocracia.

Para a professora, a menor tendência burocrática era o que permitia, inversamente, maiores possibilidades pedagógicas. O que contornava muitos problemas provenientes da deterioração do salário, da diminuição geral dos investimentos no processo de expansão da rede pública, e da tendência centralizadora que vinha sendo, desde os anos 1970, estruturada na rede oficial para lidar administrativamente com a própria expansão.

²⁷⁷ Segundo Vasconcellos (2004, p. 38), “entre as mudanças curriculares naquele momento da década de 1980, destaca-se a inserção de cursos profissionalizantes no currículo do ensino secundário, mas, ao que tudo indica, sem resultados consistentes no interior da escola”.

Mesmo a atribuição tendo passado legalmente para a diretoria de ensino, a partir da classificação por pontos, no caso do Alves Cruz era mais protocolar. A professora Filó, por exemplo, trabalhou em regime temporário 10 anos no Alves Cruz.

No Alves Cruz se viveu ainda, nos primeiros anos da década de 1990, a experiência democrática no cotidiano escolar, que se forjou nos anos 80 na luta contra a ditadura.

O Alves era uma escola muito política, tanto os alunos, bem politizados, bem conscientes, quanto os professores, e tinha uma diretora muito consciente, muito política. Eu falei pra ela que ela é “culpada”, porque se eu tivesse entrado na escola que hoje eu estou não seria a essa pessoa. O Alves é assim, tinha pessoas que sonhavam, a gente fazia projeto, tinha um trabalho muito legal, muito diferenciado com nossos alunos, era uma escola bem colocada. As escolas particulares como o Vera, o Equipe, a Escola da Vila, indicavam o Alves Cruz. A Escola da Vila e o Vera não tinha segundo grau, então quando eles davam a relação de escolas de segundo grau eles davam uma pública, era nós. A gente tinha uma diferença e era uma coisa de sonho mesmo, porque educação se faz com sonho.²⁷⁸

Mas como aparece no relato da própria professora, “esta delegacia de sonho perdeu para a burocracia”. As mudanças administrativas de fusão e redivisão das delegacias de ensino, apresentadas sempre como diminuição das intermediações entre as escolas e órgãos centrais da SEE, foram, e se verá mais adiante, a partir de meados dos anos 90, a transformação das células escolas numa estrutura piramidal centralizada²⁷⁹.

4.2.3.3 O perfil social e de moradia dos professores

Quando é considerado o perfil social e local de moradia dos alunos e professores, de 1990 em relação a 1960, vê-se que o perfil do corpo docente permanece com menos alterações do que o perfil do corpo discente.

²⁷⁸ Entrevista com a Professora Filomena.

²⁷⁹ Segundo Vasconcellos (2004, p. 40), “essas mudanças, que ocorrem a partir de meados dos anos 1980 e que se intensificam na década de 1990, parecem estar associadas a uma ampla transformação na qual a escola perde poder, passando a gravitar ao redor dos órgãos centrais do sistema de educação. É como se o centro da dinâmica se deslocasse da escola para os órgãos intermediários da SEE”.

Pesquisando e analisando o quadro de professores, pode-se constatar que eles eram formados, predominantemente, nas universidades públicas (Universidade Estadual Paulista - UNESP e USP) e na PUC, o que também estabelecia uma ligação muito próxima delas com os alunos e o cotidiano escolar, por estar o Alves Cruz localizado e muito próximo da USP e da PUC. Também, em geral, moravam próximos da escola. Era muito forte a procura pela escola, e quem se efetivava ali ficava muito tempo (como a Professora Bete).

Quadro 5 - Perfil trabalhista dos Professores da EE Alves Cruz - 1990

Situação trabalhista	Quantidade	Porcentagem	Observação
Efetivos	27	69%	
Temporários	12	31%	
Afastados (efetivos)	9		2 ocupavam Cargo em outros órgãos da SEE, saúde; 1 fazia pós-graduação na USP e os demais não tinham descrição
Readaptadas	4		Em atividades da escola não docente (saúde)
Total	52 no quadro de professores e 39 em atividade docente		

Fonte: Caderno de Ponto dos professores da EE. Alves Cruz. Elaborado pelo autor.

Nos anos 1990, apesar das mudanças na rede oficial de ensino, o perfil trabalhista, em termos do regime de trabalho, permanecia no Alves Cruz similar ao de 1960. Ou seja, como nesse período, 69% dos professores da escola eram efetivos. Tal porcentagem indicava a tendência de permanência, presença e vínculos do professor com a escola. Enquanto a porcentagem dos temporários no conjunto da rede já era bem acentuada. Em pesquisa realizada por amostragem por Almeida, no mesmo período, havia apenas 48% de efetivos, indicando, segundo a autora, “a falta de concurso e o caráter transitório da profissão”²⁸⁰, desde então.

A professora Elisabete, conhecida por Bete, ingressou no Alves Cruz em 1980, e leciona Química até hoje, 2010. Ausentou-se apenas entre 2000 e 2005, quando a escola passou por outra grave crise. Ingressou como efetiva na rede pública estadual. Começou sua carreira lecionando temporariamente numa cidade do interior paulista. Ficou três anos assim, antes de passar no concurso e vir para o Alves Cruz. Em 2010 completou 32 anos no magistério público. Sua experiência

²⁸⁰ ALMEIDA, 1991, p.70.

profissional foi muito influenciada pela formação que teve na UNESP, quando era ainda o Instituto Isolado da USP. Desde que chegou a São Paulo para lecionar no Alves Cruz, mora no Jardim Paulista, área nobre e central da Cidade nas proximidades da Avenida Paulista.

A ex-professora Filomena, conhecida como Filó, ingressou no Alves em 1991 e ficou na escola até 2001 trabalhando como Ocupante de Função Atividade (OFA), um regime de contrato temporário. Lecionou física e depois, por mais tempo, matemática. Formou-se em matemática na PUC, nos últimos anos enquanto terminava seu curso já lecionava no Alves Cruz. Atualmente trabalha como efetiva numa escola da rede pública do distrito do Butantã, perto da sua residência. Filó, mesmo como temporária, permaneceu 10 anos na escola, o que revela possibilidades estruturais da equipe escolar de vivenciar um cotidiano de pertencimento dos professores e de maior vínculo nas relações sociais.

Ainda no Alves Cruz, ao que tudo indica, até este período, a figura do professor da escola estava mais preservada que no conjunto da rede, algo que não se pode dizer a respeito dos alunos, que como se verá mais adiante, começavam a se expandir geograficamente.

4.2.3.4 Os Alunos

O perfil social e urbano dos alunos no ano 1990, analisados pelo deslocamento do local de moradia, ao contrário dos professores, apresenta-se com alterações significativas. Primeiro, porque tinha sido completada a ruptura com a comunidade local de Cerqueira Cesar, o primeiro bairro da escola (como discutido na segunda seção deste capítulo), depois pela maior presença de alunos de outras localidades, e mesmo uma incipiente atração de alunos de localidades periféricas. Porém, o raio de ação da escola sobre a periferia aparece claramente, o que ainda será discutido mais adiante, com dados de 2008 apresentados no Mapa 13.

Isto quer dizer que o Alves Cruz operou em diferentes escalas espaciais, apresentando graus de centralidade que foram sendo redefinidos historicamente: uma escola local (escola de bairro), uma escola que atuou numa escala

intermediária (alunos de outras localidades) e uma escola de centralidade metropolitana, com alcance significativo da periferia da metrópole. Esta mutação, em termos práticos, é percebida entre os professores a ponto de ter gerado uma adjetivação para a escola atual: escola de passagem.

Em 1990, a escola tinha 1.420 alunos matriculados no Ensino Médio, ocupando as salas dos três períodos²⁸¹, com presença majoritária de alunos de outras localidades, marcadamente dos alunos da região centro-oeste. Enquanto em 1960 em dois distritos próximos (Jardim Paulista e Pinheiros) estavam 64% dos alunos; em 1990 nos três distritos mais próximos (Perdizes, Jardim Paulista e Pinheiros) estavam 56% dos alunos. Se ampliarmos para seis distritos mais próximos²⁸², 1960, destes distritos vinham 72% dos alunos, enquanto em 1990 vinham 74%.

Isto permite dizer que, nos primeiros anos da escola, os alunos estavam mais próximos dela, enquanto em 1990, no prédio atual, os alunos estão dispersos em outras localidades dos distritos centrais.

O **mapa 13** a seguir mostra o deslocamento dos alunos predominantemente do distrito de Perdizes para a escola; ou seja, das localidades como Perdizes, Pompeia, Vila Anglo, do outro lado da Av. Heitor Penteado, lado oposto à escola. Algo que também demonstra, para o Alves Cruz, certo desarranjo enquanto escola de bairro. E também a presença de alunos de todas as partes do município de São Paulo, revelando os traços iniciais do alcance metropolitano, atraindo ainda alunos de Vila Leopoldina, Rio Pequeno, São Domingos, Raposo Tavares, Anhanguera, Pedreiras e Itaquera.

²⁸¹ Diário dos alunos.

²⁸² Além de Perdizes, Pinheiros e Jardim Paulista, acrescentamos Lapa, Consolação e Alto de Pinheiros.

alunos.

A escola permanece ocupada por alunos de famílias de classe média, formada por pais comerciantes, administradores de empresa, advogados, arquitetos, bancários e aposentados.

As mudanças, entretanto, ocorrem entre as mães dos alunos. Se em 1960 poucas estavam inseridas no mercado de trabalho, em 1990, isto muda com a participação no mercado de trabalho de cerca da metade das mulheres. Os dados informam que a estrutura ocupacional das mães demonstra que são elas professoras, funcionárias públicas, auxiliares de escritório, mas também agricultoras, trabalhadoras domésticas. O que expressa tanto a presença de trabalhadoras manuais menos remuneradas quanto de mulheres que se dedicavam, na divisão sexual do trabalho, ao cuidado da casa e dos filhos.

Quanto a ocupações dos pais, vê-se que ainda predominam as profissões liberais, típicas das classes médias em 1960. No entanto, a presença de alunos de segmentos mais populares é um aspecto social a ser considerado porque apresenta um certo aumento. A escola passa a incluir mais alunos de famílias de trabalhadores manuais e semiqualeificados. Além do emprego das mulheres antes citado, aumentam os empregos de menor rendimento entre os homens, pais de alunos, tais como gráfico, agricultor, comerciário.

Quadro 6 - EE. Prof. Antônio Alves Cruz – 1990
Perfil social dos alunos. Segundo ocupação profissional.

Profissão do Pai	Profissão da Mãe	Ocupação do Aluno	Turno
adm. de empresas	do lar		manhã
aposentado	do lar		manhã
comerciante	do lar		manhã
comerciante	contadora		manhã
comerciário	digitadora		manhã
engenheiro			manhã
escriturário	do lar		manhã
gráfico	professora		manhã
instrutor mecânico	do lar		manhã
jornalista	representante		manhã
advogado	professora		vespertino
arquiteto	micóloga		vespertino
artista gráfico	funcionária da USP		vespertino
bancário	corretora		vespertino
bancário			vespertino
carpinteiro	doméstica	doméstica	vespertino

Profissão do Pai	Profissão da Mãe	Ocupação do Aluno	Turno
comerciante	do lar		vespertino
comerciante	professora	balconista	vespertino
comerciante	farmacêutica		vespertino
comerciária	comerciante		vespertino
administrador	auxiliar odontológica	oper. de computador	noturno
adm. de empresas	consultora de imóveis		noturno
advogado	do lar	cooperado	noturno
agricultor	doméstica		noturno
agricultor	agricultora		noturno
analista		Officer-funcionário	noturno
aposentado	governanta		noturno
aposentado	vendedora	doméstica	noturno
aposentado	do lar	bancário	noturno
aposentado	do lar	programador	noturno

Fonte: Arquivo dos alunos. 1990

Outro aspecto que também revela a popularização da escola é a presença de alunos e alunas trabalhadoras, divididos entre profissões manuais, semiqualeificados e qualificados, como doméstica, operador de computador e programador²⁸⁴. Os alunos que desenvolviam algum trabalho segundo a amostragem eram predominantes do período noturno, configurando socialmente dois perfis de alunos²⁸⁵.

A presença crescente de alunos e familiares de classes populares de moradores das áreas centrais indicava, no começo da década de 90, que a escola pública se popularizava também no ensino médio, ocupando as vagas deixadas por segmentos das classes médias que estavam indo para a escola privada.

Mas, ao mesmo tempo, era uma escola procurada por parcela de alunos de escolas privadas da região. Os mais frequentes eram do Colégio Equipe, Colégio Objetivo, Colégio Sagrado Coração de Jesus, Colégio Pinheiros. Uma parcela considerável, 7%, vinha do Sesi Sumaré, muito próximo do Alves Cruz. Das instituições privadas vinham 30% (particular e confessional), muito próximo de 1960,

²⁸⁴ Esta diferenciação era muitas vezes um fator positivo, como conta a professora Filó: “um dia encontrei um ex-aluno na Teodoro Sampaio, e ele me disse que o que mais gostou no Alves foi ter estudado numa escola onde tinha de filho de banqueiro a filho de porteiro. Isso foi o Alves para mim”.

²⁸⁵ Não é possível fazer comparações com o ano 1960, já que eram alunos do ginásio (5ª a 8ª) enquanto em 1990 eram alunos do ensino médio.

quando 32% dos alunos do Alves Cruz vinham também de escolas privadas para cursar o ginásio.

A presença de alunos das classes populares e das áreas centrais mais distantes da escola aumentava no período da noite, tornando a escola ainda mais heterogênea em termos socioespaciais. Por isso, ela foi sendo chamada como *escola de passagem*, dada a frequência de alunos que trabalhavam durante o dia, estudavam à noite e se deslocavam para suas localidades.

Diminuíram os alunos dos bairros do entorno da Escola, como Cerqueira Cesar, Pinheiros, Jardim das Bandeiras e Sumaré, de onde vinha, nas décadas anteriores, a maior parte dos alunos. Ainda assim, como mostrou o mapa, a presença de moradores próximos e dos distritos centrais, porém mais afastados da escola, continuava sendo, nos anos 1990, muito expressiva. A escola permanecia aberta, havia apenas aquele cercado que quase a integrava à Praça Horácio Sabino que começa a partir de uma das entradas da Escola, quase integrada pela copa das árvores entre a escola e a praça.

4.3 Reestruturação produtiva e desestruturação do Alves Cruz

Esta última seção aborda os impactos recentes da reestruturação metropolitana sobre o Alves Cruz e seu entorno urbano. Analisa, com mais detalhe, os impactos no cotidiano da escola, decorrentes da adequação institucional da secretaria da educação. É um período em que a escola passa pela sua maior crise, inclusive de degradação das relações internas. Porém consegue se recuperar, sob novas condições de funcionamento, que configuram uma identidade e uma forma distinta.

O vínculo local, e entre os próprios sujeitos da escola, é qualitativamente desfeito se comparado à escola de bairro, que predominou até os anos de 1960. Perdendo, além disso, a identidade coletiva em torno das transformações da sociedade, ainda percebida nos primeiros anos de 1990.

As práticas de ajustes produtivos intensificam desajustes que estavam em curso no cotidiano da vida descolar. A diminuição repentina do número de alunos implica em maior rotatividade dos diretores e dos professores, e daí na impessoalidade das relações. Abre caminho, inclusive, para intensificar problemas relativamente contidos em relação ao uso de drogas e à violência no interior da escola.

O movimento de resgate que atraiu ex-alunos e, principalmente, a formação de uma ONG, evita o fechamento da escola. No momento de superação do quadro mais crítico de desintegração da escola, períodos e espaços da escola são reocupados por atividades complementares, como forma de se contrapor ao seu esvaziamento. Recuperam-se, inclusive, com o retorno de antigos personagens que trabalharam e estudaram na escola, a memória e sua trajetória pedagógica, cultural e política, a partir da reunião de documentos, relatos, dissertações acadêmicas.

A efetivação da nova diretora foi um acontecimento que trouxe mais estabilidade à escola, que se reflete inclusive num pequeno aumento das matrículas, que ajuda a afastar o perigo do fechamento. Porém isto tudo ocorre num quadro de contradições que tornam a escola vulnerável, dependente e internamente fragmentada.

Os problemas relativos à vinculação do professor com a escola aumentaram depois que diminuíram os alunos. O professor da escola é algo praticamente estranho no Alves Cruz, porque, com poucas aulas, ali tem que pegar aulas em outras para completar sua jornada. Ao ter que responder às formalidades burocráticas e trabalhistas, que estão na base do sistema de ensino paulista, ele se afasta do cotidiano, dos problemas e das decisões da escola.

Os alunos vêm cada vez mais de lugares diferentes da metrópole de São Paulo. Com relativa diminuição dos alunos locais, a escola sobrevive com a chegada de alunos das periferias, principalmente da parte oeste e noroeste de São Paulo. A escola pública recusada pelas classes médias de Sumaré, Pinheiros, Perdizes, Vila Madalena é, para estes alunos, uma oportunidade profissional, e às vezes acadêmica, que dificilmente teriam nas escolas de seus locais de moradia.

Este quadro de desvinculação de alunos e professores, até pouco tempo também da direção, transfere excessivo poder a duas instituições, que acabam

permanecendo e tecendo os fios, cada uma a sua maneira. Uma é a diretoria de ensino, instância superior regional que define o uso e as possibilidades da escola; a outra é a ONG que completa dez anos funcionando no interior da escola com suas atividades complementares. Isto para uma escola com alta rotatividade de diretores e professores, e também de alunos, como se verá adiante, lhes transfere poder e responsabilidade.

4.3.1 A particularidade local do entorno da escola

A escola ficou inscrita numa região interna de São Paulo que continua concentrando os serviços modernos (dos serviços financeiros aos pessoais). As obras de circulação de pessoas, de informação e de dinheiro são concentradas nesta porção oeste da cidade, incorporando-se no circuito de valorização imobiliária. A estrutura adensa-se com a verticalização de escritórios e das torres residenciais que vêm de Perdizes, e seguem por Vila Romana, Vila Leopoldina, Pinheiros e principalmente o vetor Sudoeste.

As operações e intervenções urbanas que removem os espaços antigos das indústrias, dos bairros e das favelas criam homogeneizações num espaço ainda marcado por diferenciações, se comparadas ao conjunto metropolitano, principalmente nas periferias. O conjunto diferenciado impõe-se como melhor região de São Paulo para morar, segundo um conjunto de indicadores de qualidade de vida²⁸⁶. Os efeitos da urbanização, que se concentraram nestas áreas centrais, são depositários inclusive dos resíduos urbanos, a lógica da modernização tende a apagar.

A morfologia urbana da área que circunda a escola que mais se preservou foi a dos bairros jardins (Jardim das Bandeiras e Sumaré). As restrições urbanas destes espaços da cidade foram mantidas nos zoneamentos mais recentes, como Z1. Com isto, frearam o avanço da verticalização residencial e de serviços, que cercam os

²⁸⁶ “São Paulo, 454 anos. Região de Pinheiros é a melhor de São Paulo”. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Especial C1, p.6, 26/01/2008. Nesta reportagem especial das comemorações da cidade de São Paulo, a região da subprefeitura de Pinheiros ficou em primeiro lugar entre diversos indicadores de Educação, Saúde, transporte, violência.

bairros jardins numa coroa de prédios. As características restritivas também servem para impedir a moradia de famílias e pessoas de baixa renda.

Ilustração 21 - Entorno da EE Prof. Antônio Alves Cruz

Fonte: Caio Guimarães Machado. No canto inferior esquerdo está parte do Jardim das Bandeiras, ao fundo os prédios de Perdizes e a parte verticalizada de Sumaré, no meio está a praça Horácio Sabino

As características restritivas do zoneamento integram as estratégias e a ferocidade do setor imobiliário. Prova desta utilização dos efeitos urbanísticos e paisagísticos pelo complexo imobiliário, que circunda e penetra nos bairros jardins, é que os moradores e proprietários vêm requerendo, através de Associações de Moradores, o tombamento destas localidades²⁸⁷.

O Pacaembu conseguiu aprovação junto ao CONDEPHAAT (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo)²⁸⁸. Sumaré já se encontra tombado pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (CONPRESP)²⁸⁹ e está com processo de estudo de tombamento junto ao CONDEPHAAT.

²⁸⁷ Minuta de resolução de tombamento do loteamento do Jardim das Bandeiras. Disponível em: <http://www.aajb.org/tombamento_jardim_das_bandeiras.pdf>. Acesso em 21/05/2010.

²⁸⁸ Resolução SC-8, de 14.03.1991.

²⁸⁹ Resolução 1/2005/CONPRESP.

Aproveitando estes precedentes, moradores do Jardim das Bandeiras também vêm realizando estudos para preservar o padrão urbanísticos destas localidades e modo de vida urbano de seus moradores.

Vistas pelo alto ou percorridas por suas ruas, estas localidades se distinguem pelas casas de grande dimensão, pelas ruas largas e arborizadas, oásis da cidade. A praça principal, Praça Horácio Sabino, se estende por duas grandes quadras. Em um dos extremos da praça fica a EE Alves Cruz. Numa ponta, encontram-se mães e babás com seus bebês e crianças e, na outra, alunos e alunas do Alves Cruz, que se encontram antes e depois das aulas, às vezes durante as aulas também. Encontram-se nela nos últimos anos, todos os sábados, centenas de jovens que participam ou visitam o ensaio de maracatu, que acontece no interior da escola e depois toma a Praça.

A entrada da escola está voltada para praça. Praticamente a escola se integra à praça pelo contato das copas das árvores; não fosse o levantamento dos muros, após os acontecimentos do final dos anos 1990, quando os problemas relacionados às drogas, às gangues e às brigas entraram pelos portões da escola, esta integração paisagística provavelmente seria maior. Seu retrato permite ver seus traços geométricos, simples, de uma estrutura pré-fabricada, porém de uma beleza que a distingue no conjunto da paisagem.

Ilustração 22 - EE Prof. Antônio Alves Cruz

Fonte: Tirada pelo autor

Outro aspecto que a distingue, neste momento, da metrópole reestruturada é o despovoamento destas localidades, e que aparecem no crescimento negativo na quantidade de seus moradores. Algo que, como já visto no Capítulo 1, atinge mais as classes médias e empobrecidas, que se expandem nas periferias urbanas.

Nos seis distritos que circundam a escola houve perda de população, crescimento negativo, entre 1991 e 2000. Com bases em projeções realizadas pela SEMPLA (Secretaria Municipal do Planejamento) entre 1991 a 2007, portanto, entre o período analisado nesta última seção, a perda significa a redução em 18% dos habitantes da região.

**Tabela 6 - Evolução da População Total
Distritos municipais de São Paulo (1991 a 2007)**

Distritos	1991	2000	1991/2000	2007	1991/2007
Lapa	70.319	60184	-14	59470	-15
Perdizes	108.840	102445	-6	99252	-9
Alto de Pinheiros	50.351	44454	-12	40801	-9
Jardim Paulista	103.138	83667	-19	78585	-24
Pinheiros	78.644	62997	-20	62376	-21
Consolação	66.590	54 522	-18	47461	-29
Total	479873	410269	-15	389952	-18

Fonte: SEMPLA, Projeção entre 1991 a 2007.

4.3.1.1 Diminuição da demanda regional pela escola pública

Tudo indica que tais mudanças demográficas influíram na diminuição dos alunos das escolas desta região de seis distritos do entorno escolar mais próximo. No total, o número de matrículas cai 37% entre 1995 a 2007, portanto cai mais do que a população total, e num período um pouco menor.

O que se viu foi que a reestruturação produtiva produziu efeitos espaciais, ou pelo menos intensificou efeitos inversos. Enquanto, de maneira geral, as localidades periféricas mantiveram a dinâmica de aumento das matrículas, nas localidades mais centrais (Pinheiros e Perdizes), a dinâmica das matrículas apresentou redução significativa.

Ocorreu uma perda de 12.715 mil matrículas (24%) nos estabelecimentos de ensino público nos seis distritos mais próximos do Alves Cruz, e de onde vem a maioria dos seus alunos. Ao que indica a porcentagem de escolas privadas, ocupando quase 70% do total das matrículas, a queda das matrículas também se relaciona com a preferência dos moradores locais pelo ensino privado.

**Tabela 7 - Alunos dos estabelecimentos de ensino públicos e privados
Distritos Municipais de São Paulo (1995 e 2007)**

	Escola Pública (1995)	Escola Pública (2007)	Variação escola pública (%) (1995 a 2007)	Escola Privada - 2007	Escola pública sobre escola privada (%)
Consolação	7.346	4.923	-33	10.067	33
Alto de Pinheiros	6.262	1.187	-81	7.832	13
Pinheiros	9.368	6.350	-32	9.423	40
Jardim paulista	1.779	1.476	-17	7.618	16
Perdizes	10.574	6.464	-39	9.906	39
Lapa	16.004	13.117	-18	9.249	59
Total	51.333	33.517	-37	54.095	33

Fonte: CIE-SEE. Cadastro das escolas, 1995 e 2000. Elaborado pelo autor.

4.3.2 A diminuição das matrículas no Alves Cruz

No Alves Cruz, a perda de alunos foi muito mais acentuada. Podendo estabelecer uma relação mais clara entre a perda de alunos e a redistribuição espacial das matrículas da rede pública no município de São Paulo, no mesmo período. Em 1995, a escola tinha 1.263 alunos matriculados no Ensino Médio e atingiu, no seu momento mais crítico, 577 alunos, em 2000, perdendo 55% no período de reorganização das escolas.

Ainda que tenha ocorrido diminuição da população, a queda das matrículas no Alves Cruz, como se pode constatar, esteve muito ligada à reorganização e à política de fechamento das escolas.

No conjunto das mudanças realizadas na gestão de Rose Neubauer na SEE e de Mario Covas no governo do estado, a distribuição das matrículas passou a ser realizada sob maior controle das diretorias de ensino, através da escola-polo. O aluno escolhe três escolas, mas a decisão final sobre a matrícula passou para

Diretorias de Ensino, podendo ser remanejada segundo as estratégias da SEE. A professora Filomena, que lecionava no Alves Cruz no período da diminuição das matrículas e da reorganização das escolas, relata o que aconteceu²⁹⁰:

Eu sei que os pais começaram a telefonar desesperadamente para esta escola, querendo matricular seus filhos nesta escola, só que a matrícula era na diretoria de ensino. Ainda é assim, quando eles querem, eles aumentam e diminuem, a coisa tá muito feia na educação.

E aí o que aconteceu? Os alunos não vieram, e a gente não entendeu. Poxa, os pais não paravam de ligar vinham aqui perguntar, encheram a gente e os alunos não vieram. A escola quase que fecha, e eles querendo fechar a escola, só que nós éramos uma escola bem politizada. Tínhamos a filha do Stédile, nossa aluna. Tínhamos determinado que o dia que vocês fecharem a gente invade, e eles sabiam que iam mexer num vespeiro.

Em 1998, no processo de esvaziamento, foi fechado o período da tarde do Alves Cruz. No ano seguinte foi a vez do noturno também ser fechado. O assunto do fechamento esteve rondando o cotidiano da escola desde que a reestruturação teve início e as matrículas começaram a se reduzir aceleradamente. O fechamento do período da tarde e depois da noite ia paulatinamente concretizando, na escola, as estratégias que se planejam no nível global.

A partir de certo momento, no entanto, a diminuição dos alunos começava a se refletir também na equipe escolar, com a remoção de professores, como foi o caso da Profa. Elisabete:

No final dos anos 90 começaram com esta coisa de que a escola ia fechar, ia fechar. Eu saí daqui do Alves Cruz em 2000, justamente porque a escola estava diminuindo, diminuindo e eu queria ampliar minha jornada, porque estava nos meus últimos anos de aposentadoria e não conseguia, o noturno ia fechar, só tinha duas salas, um no segundo e outra no terceiro, o que significava que no ano seguinte só iria ter o terceiro.

A remoção da professora Elisabete no contexto de diminuição dos alunos está relacionada ao regime de trabalho dos professores, e pode levar uma escola, em pouco tempo, à alta rotatividade e desvinculação dos professores.

²⁹⁰ Os depoimentos de professores e ex-diretores na dissertação de Vasconcellos (2004, p. 44-49) também acusam o sistema polo de ter sido usado para esvaziar a escola. Com bases nos depoimentos a autora cogita a hipótese de que o Alves Cruz seria reunido em outra escola próxima, a EE Carlos Maximiliano, localizada na Vila Madalena (Ibidem, p. 45).

Algumas licenças, entre 1996 e 1998, da diretora Maria Ivone, e seu afastamento compulsório em maio de 1999, foi outro fato importante, relacionado à equipe da escola, que ocorreu no período de reestruturação da rede escolar e desestruturação do Alves Cruz. Outra coincidência com o esvaziamento que deve ser considerada.

No fim da década de 1990, o Alves Cruz experimenta uma situação dramática de desintegração. Mesmo nos episódios passados, incluindo sua mudança em 1971, nada se compara ao que sucedeu com a escola, com intenso quadro de degradação das relações sociais, envolvendo conflitos, violência e o próprio fechamento dos muros.

Os portões eram abertos ainda no final dos anos 1990. Os relatos contam que havia o problema da droga sempre no entorno, na praça. Mas a droga não entrava na escola e, se entrava, nunca era algo que se explicitava. A desestabilização, com saída de professores e de alunos, agravada pela saída da Maria Ivone, deixou a escola muito vulnerável, passando a conviver com gangues e violência no interior da escola, como descreve a professora Filomena:

Certo dia entrou uma pessoa na escola, um ex-presidiário, com uma faca pra brigar com um menino, a coisa estava ficando muito feia, e a gente teve que esconder aluno, teve que dar prova pelo Correio, porque gangue é risco né. Então tinha que fechar a escola. Isto pra gente é voltar, é perder liberdade, tínhamos educados os alunos que o portão era aberto.

A gente começou a fazer um trabalho bem sério pra evitar droga dentro da escola, pra tirar as gangues né, porque se não vender você não fica livre. Mas pra fechar foi uma tristeza, nós paramos a aula um dia, entendeu, isto era o Alves Cruz, logo depois desta briga, cada professor foi pra sua sala, discutiu com os alunos, todo o problema, que era um problema muito sério, porque nós não queríamos fechar os portões, mas infelizmente o crime estava entrando na escola, e a gente não podia permitir. E todas as salas ofereceram propostas, e saiu de comum acordo que fecharíamos os portões.

A degradação das relações sociais na escola naquele momento deixou-a num estado quase irreversível. A desintegração da escola do bairro no processo de metropolização; a perda do ginásio; a deterioração do salário e das condições pedagógicas mínimas; a perda dos vínculos decorrentes da remoção de professores antigos e o afastamento e aposentadoria da diretora desataram os laços comunitários da escola e a deixou totalmente vulnerável às estratégias de

racionalização e de controle do Estado. Parecia que, no desmanche, no curso da diminuição das matrículas, a escola não mais reunia força suficiente para se preservar das contradições urbanas, sociais e institucionais.

4.3.2.1 A segunda luta contra o fechamento da escola

A queda de 924 alunos em 1999 para 577 matrículas em 2000 e o fechamento do noturno, a saída da diretora Maria Ivone e de alguns professores por causa da diminuição das aulas despertaram um grupo de alunos que passaram a se mobilizar dentro e fora da escola contra o fechamento. Os primeiros aliados foram alguns ex-alunos, que tomaram conhecimento da situação da escola e resolveram organizar um evento de reencontro de mais ex-alunos. Segundo Vasconcellos:

O médico Zyun Massuda, o cineasta André Klotzer, os músicos Zé Carlos e Paulo Tati do grupo Rumo e outros ex-alunos, surpresos com o estado de má conservação do prédio, com as grades de proteção e com as pichações, passam a discutir a possibilidade de mobilizar outros ex-alunos, seus amigos e conhecidos, formando uma rede que poderia organizar atividades em sua área de atuação (cinema, fotografia, música, jornalismo) para revitalizar a vida da escola. A rede também daria suporte à estratégia de captação de recursos para atividades empreendidas pelo grupo de ex-alunos.²⁹¹

Ocorreu em junho, numa festa junina, o reencontro envolvendo pessoas que estudaram no Alves Cruz, muitos deles destacados em sua profissão, como o médico Zyun Massuda, e conhecidos no meio de comunicação, como o cineasta André Klotzer, o músico Tati, mais conhecido pela criação do selo de música infantil Palavra Cantada. Também participaram ex-professores e o antigo diretor professor Ary, além dos alunos e membros da equipe escolar que permaneciam em 2000. Como relata Zyun:

Em 2000, foi um grupo lá falar no Alves Cruz, ver o Alves Cruz, e aí me falaram assim “Zyun não vá na escola, você vai chorar”, porque primeiro a escola tava pra fechar, fizeram um terrorismo. Eu acho que eu só pude ir ao Alves Cruz uma semana antes do tal evento e fizemos a festa. Realmente era uma escola, o prédio estava muito diferente, muita pichação, muito

²⁹¹ VASCONCELLOS, 2004, p. 53.

abandono. Mas assim mesmo fizemos a festa em homenagem lá na escola e foi de lá que saiu então um grupo para tentar salvar a escola do fechamento.

O grupo de ex-alunos organizou o evento para homenagear 70 ex-professores, incluindo o pagamento da passagem de uma ex-professora, Elaine Beraldo, que reside na França desde 1974, quando teve de exilar-se do país pela perseguição política do regime militar. Com estes eventos, envolvendo pessoas notáveis que se formaram ou trabalharam no Alves Cruz, a crise da escola chegou à mídia e tornou-se pública²⁹².

Em artigo da revista Isto é, sobre o encontro, é noticiada a intenção do grupo de ex-alunos de criar uma ONG para a escola e para a “defesa do ensino público”. A maneira de realizar esta “defesa” seria por meio de atividades culturais e esportivas, com financiamento de pessoas físicas, de empresas e do poder público. No mesmo artigo, inclusive, vinha ao lado uma matéria sobre programas como o Banco na escola, patrocinados por bancos estrangeiros, “preocupados com a escola pública”. Entre elas estão o BankBoston, ABN, Chase, Citi Bank, Morgan, Lloyds e M. Lynch²⁹³.

4.3.3 A Associação Fênix e os projetos na Escola

O movimento contra o fechamento se intitulou Projeto Fênix, e realizou o fórum de discussões internas para saber quais seriam os meios para atrair mais alunos, que teve também repercussão na imprensa.

Para tanto, iniciamos um processo de construção coletiva de um Fórum, junto com a comunidade escolar, para que pudéssemos realizar os diagnósticos da escola e colher os anseios dos estudantes e do corpo docente. Assim, realizou-se em Outubro de 2000 o I Fórum da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Antônio Alves Cruz onde se debateram as *alternativas pedagógicas e de formação cultural e de cidadania dos adolescentes*²⁹⁴.

²⁹² “A volta ao Grupo escolar”. ISTO É, São Paulo, p.58, 28 de junho de 2000.

²⁹³ Idem, p. 59.

²⁹⁴ “Fórum vai discutir formas de revitalizar a escola pública”, *O Estado de São Paulo*, p. A14, 20 de outubro de 2006. O destaque é do próprio texto.

O Fórum identificou três níveis de problemas a serem atacados para “melhorar com urgência a qualidade de vida no espaço escolar e a qualidade do ensino ministrado na escola”: a reforma física do prédio, a formação de professores e as atividades complementares, os chamados projetos.

Em 2001, é criada a Associação Fênix. A ONG passa a funcionar no interior da escola, e se firmará como principal instituição no interior da escola, através de projetos desenvolvidos, principalmente nos períodos em que não ocorrem as aulas, à tarde e nos finais de semanas, principalmente nos sábados. O primeiro objetivo era evitar o fechamento, para isto a estratégia da ONG foi demonstrar que a escola estava sendo utilizada.

Conforme pesquisa de Vasconcellos que estudou os projetos realizados no Alves Cruz, muitos deles realizados pela Associação Fênix, também se identificou que o primeiro objetivo dos projetos e das entidades era de “repovoar” a escola²⁹⁵. Isto era feito através de atividades que pudessem contribuir com a aprendizagem.

Ainda em 2000 foi realizado o I Encontro de RPG (*Role Playing Game*), um jogo de interpretações que serve como “instrumento pedagógico, pois pode ensinar ao aluno matérias como História e Geografia de maneira mais dinâmica”.

As repercussões do movimento contra o fechamento atraíram mais apoios e interessados. Foi o caso do apoio da Cidade Escola Aprendiz, que se aproximou da escola e programou a entrada dela nas atividades para 2001 desta ONG, que tem em Gilberto Dimenstein seu principal dirigente. Alguns alunos participam neste ano da Oficina de Sites, que esta ONG já desenvolvia com outras escolas, em que jovens aprendem a construir sites para outras ONGs.

Outras ONGs se aproximaram, como o Instituto Sou da Paz. Propuseram e realizaram parcerias com a escola, mas, segundo Vasconcellos, os projetos que vingaram inicialmente foram aqueles levados pelo ex-aluno Zyun e por uma mão da APM:

²⁹⁵ VASCONCELLOS, 2004, p.56.

Esses atores estão presentes quase que diariamente na escola e nos encontros para planejamento das ações a médio e longo prazos. Estimulam, ainda, participação de uma rede de indivíduos e instituições nas atividades. Esta última constatação é de interesse para o chamado terceiro setor, que atua na educação pública. Ao que tudo indica, por mais sofisticadas que sejam as metodologias desenvolvidas e os recursos materiais e humanos investidos, a continuidade e a possibilidade de um trabalho mais orgânico com a escola parecem estar ligadas às raízes dos atores na história e na cultura da escola, bem como a constância da presença no ambiente escolar²⁹⁶.

A Associação Fênix se firmou no interior da escola como instituição muito influente na vida escolar. A escola passou a ter oficinas de músicas, de grafite, aulas de japonês, fabricação de sabonete, de velas, e uma variedade de atividades culturais. Conforme a ONG:

A organização implantou cerca de 25 atividades complementares ao ensino regular na Escola Estadual Professor Antonio Alves Cruz nos últimos seis anos [2001 a 2006]. Atualmente, desenvolve sob sua responsabilidade, 15 atividades complementares abaixo descritas, atendendo a cerca de 450 jovens e adolescentes no tempo ocioso da escola Alves Cruz. Os beneficiários são, em sua maioria, habitantes da região Oeste de São Paulo. São atividades relacionadas à Cultura, a Arte, o Esporte, ao estímulo ao empreendedorismo e à preparação ao trabalho.²⁹⁷

Os projetos realizados na escola desde então tinham origens variadas, partiam da Associação Fênix, ONG liderada pelo ex-aluno, e do Aprendiz, liderada pelo jornalista Gilberto Dimenstein. Mas também partiam dos próprios professores, com atividades ligadas ao currículo formal da escola, e dos alunos, de forma independente. Estes projetos tiveram, num primeiro momento, um tom de salvação da escola. Mas, como observa Vasconcellos, ficou a ausência, nestes projetos, de discussão de temas relevantes.

Na mesma medida questões relacionadas ao funcionamento da rede de ensino e ao corpo docente da escola, nem faziam uma análise aprofundada sobre as razões de sua crise. Os motivos pelos quais a escola quase chegou ao fechamento [...] são sempre atribuídos à troca constante de diretores e ao fato de que os alunos do bairro optaram pelas escolas particulares²⁹⁸.

²⁹⁶ VASCONCELLOS, 2004, p. 58.

²⁹⁷ Associação Fênix para o Desenvolvimento da Educação e Cultura. Descrição técnica do projeto, 2007.

²⁹⁸ VASCONCELLOS, *op. cit.*, p. 60.

O que se pode dizer é, que no discurso e nas práticas da ONG, os problemas da escola têm menos relação com as políticas estruturais e mais relação com as questões internas decorrentes, por exemplo, do envolvimento dos professores. Não parece que se trate propriamente de uma identidade com as políticas governamentais, mas uma interpretação de que as soluções estão mais centradas no âmbito interno da vida escolar. Isto evidentemente facilita a relação com os órgãos governamentais, locais, regionais e estaduais.

É reconhecido, mesmo nas falas mais críticas, que a ONG foi decisiva para evitar o fechamento da escola, e dar alguma sustentação para uma escola esvaziada. O conteúdo e a forma assumida pelo movimento contaram muito para que a extinção da escola fosse reconsiderada, no processo de racionalização dos recursos, pelos órgãos centrais nos primeiros anos de 2000.

A entrada da ONG Aprendiz, liderada por Dimenstein, articulista da Folha de São Paulo, apontou o sentido que tomaria o movimento de ocupação da escola.

A Associação Fênix, composta por pessoas familiares ao Alves Cruz, permitiu a superação da situação extremamente degradante, em que o Alves Cruz chegou. Contaram, para isto, as atividades complementares que passaram a fazer parte do cotidiano, com significativa permanência, apesar da limitação do número de alunos participantes, da fragmentação das ações entre projetos, e destes projetos com o currículo formal. Da quase incompatibilidade destes projetos com o currículo formal.

A pesquisa de Vasconcellos tem considerações importantes sobre o papel da ONG, considerada a partir dos projetos que desenvolve. De um lado os projetos analisados, que não se referem somente aos projetos da Associação Fênix, atingem diferentemente os alunos: a porcentagem importante dos alunos da manhã (44%), e bem menos dos alunos da noite (17%).

Os projetos, segundo a autora, “ocorrem na forma de leque de ações à escolha dos alunos, e não como articulação de diversas ações em torno de uma só atividade”²⁹⁹. Com base nas entrevistas realizadas, ela considera também que os projetos não contribuem para transformar as relações entre alunos e professores, de

²⁹⁹ VASCONCELLOS, 2004, p. 19.

certa forma, pode até ter explicitado os estranhamentos. Desta forma, pode-se dizer que pouco influenciou no currículo formal da escola.

Porém ela realça a importância, com base em entrevistas, que os projetos tiveram para os alunos. Eles, pelo aspecto prático e muitas vezes técnico, permitem um primeiro contato com o mundo do trabalho, tornando mais envolvente para o aluno, das muitas aulas descoladas de sua realidade. Outro aspecto, que envolve os alunos, é a linguagem das atividades, mais próxima da fala dos alunos. Em geral são também jovens monitores, que se comunicam através de preferências e de redes sociais, principalmente ligadas à internet.

4.3.4 A diretora atual e estabilização da escola

O fechamento da escola foi evitado, no entanto prosseguiu, quase toda a primeira década do século XXI, em clima de instabilidade. Isto teve a ver também com a rotatividade de diretores. Entre Maria Ivone, que dirigiu a escola por 22 anos e a diretora efetiva atual, Solange Dukesi, que ingressou em 2005, passaram pela escola mais de 10 diretores. A direção de Solange, como as entrevistas e minhas observações puderam constatar, pode ser considerada como um fator de estabilidade da escola.

Maria Ivone, antes de se aposentar em 1999, se ausentou algumas vezes entre 1996 e 1998, por problemas de saúde. No seu lugar ficou a professora Regina, professora de educação física da escola. A expectativa era que a professora Regina ficasse, assumisse as funções de diretora, mas em 2000 no auge da crise da escola, uma diretora assume no lugar como efetiva da escola. Estranhamente, a diretora efetiva se transfere para outra escola no mesmo ano. No lugar dela novamente assume outra diretora em 2001. Em 2002, a diretora efetiva retorna ao Alves Cruz, porém deixa novamente a escola na metade de 2003, para assumir uma função na Diretoria de Ensino³⁰⁰.

A diretora efetiva tem a prerrogativa, e fez uso desta prerrogativa assumindo o cargo. Mas, ao que parece, a substituta Maria Ivone representava melhor os

³⁰⁰ VASCONCELLOS, 2004, p. 49. Mais outros tantos diretores passaram pela escola até a Solange assumir como efetiva da escola.

interesses e a identidade da escola. Em plena ditadura, o Prof. Ary tinha sido eleito pelos professores, mesmo sem ter formalmente a formação pedagógica atualmente requerida. Numa sociedade democrática os procedimentos legais, apesar de assegurarem certos direitos, podem acabar por subordinar os interesses legítimos internos à escola, podendo, inclusive, ser parte de uma estratégia contra a própria escola.

A impessoalidade na gestão escolar, como Vasconcellos também identificou em sua dissertação, é uma tendência que se intensificou a partir de meados dos anos de 1990³⁰¹. Coincide, como atesta dramaticamente o caso do Alves Cruz, com as mudanças estruturais na gestão das escolas, efetuadas de forma centralizada e externa, pelos governos e secretários da educação do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), a partir de Mario Covas e Rosely Neubauer.

As mudanças administrativas que transformaram as delegacias em diretorias de ensino aumentaram o número de escola, sob inspeção de um menor número de supervisores. Isto dificultou o contato e o acompanhamento dos problemas escolares, como pude verificar nos casos de fechamento das escolas, o poder excessivo atual das instâncias superiores, como foi o caso do Martim Francisco, e tudo indica que tenha sido assim nos demais, inclusive no Alves Cruz, permitindo que os interesses de racionalização dos recursos sejam quase sempre mais fortes que os interesses internos dos sujeitos da escola.

Com a efetivação e permanência da diretora Solange, não só a escola ganhou mais estabilidade, mas ela parece ter reconquistado um pouco mais de autonomia. Ainda que a nova situação desta escola central, no contexto metropolitano e educacional, na convivência com as ONGs e com outras atividades direta ou indiretamente ligadas à educação, também tenham relativizado a autonomia e fragmentado a “comunidade” escolar.

O tempo de experiência de Solange como diretora é recente, quase todo exercido no próprio Alves Cruz. Mas entrou na rede pública há quase 30 anos. Tinha lecionado no Alves Cruz em 1981, na direção de Maria Ivone. Foi professora também da rede particular. É formada em matemática na PUC e pedagogia na

³⁰¹ A história da escola e da rede estadual de ensino deixa entrever que havia antes uma estrutura celular em torno da escola, com maior apoio do sistema de ensino. Hoje, a escola parece ser um mero apêndice dessa estrutura. VASCONCELLOS, 2004, p. 51.

Uniban. No seu longo tempo na rede pública passou mais tempo em escolas da periferia. O que ela sempre fala com orgulho, como algo que lhe deu experiência:

Fui diretora na Heliópolis. Lá tinha gangue que vinha pegar aluno, pegar outra gangue. Tinha aluno que me ameaçou de morte lá. Eu sempre trabalhei com população muito carente. Trabalhei em Taboão, e aprendi a falar a linguagem deles. Mas aqui é outro tipo de aluno. Aqui nenhum aluno entra com arma, eu não tenho isto aqui. Aqui os problemas chegam a ser ingênuo. O que acontece aqui, é que eu tenho professores, justamente os mais antigos, que são professores burgueses, de famílias de certo poder aquisitivo, daquela época, que não sabem lidar com os alunos que vem da periferia. Mas eu também tenho alunos burgueses que os pais não vivem bem e colocam alunos nesta escola.

É marcante no relato da Solange a diversidade e diferença reunidas no Alves Cruz. A escola contém professores “burgueses”, mais antigos, que, segundo a diretora, têm dificuldade para lidar com a nova realidade dos alunos, que vêm da “periferia”. Mas também a escola tem alunos “burgueses”, que perderam o poder aquisitivo para seguir no ensino privado. Não só neste relato, mas nas conversas que tive com a diretora, ela, em geral, assume a defesa dos alunos que vêm da periferia, com quem parece se identificar mais, e demonstra estranhamento com os professores mais antigos de perfil de classe média³⁰². A opinião da diretora em relação aos professores na entrevista foi crítica, em geral.

Tem muito professor que não prepara a aula, que fecha a porta e faz o que quer. Não se preocupa em estudar. Ele se satisfaz em ser OFA [temporário] o resto da vida. Você viu o resultado da prova classificatória. Mas sei que teve erro, uma supervisora perdeu o drive em São José de Rio Preto com a prova e escondeu o erro. Tem muito professor que eu gostaria de por pra fora. No Alves Cruz tem em torno de 30 professores, 10 efetivos e 20 OFAs. Mas às vezes o OFA trabalha melhor.

A diretora pegou uma escola muito instável, com alta rotatividade de diretores, e como indica o número de temporários, a rotatividade continua entre os professores. Havia falta de funcionários para fazer coisas básicas. Solange relata que havia também muito atrito entre funcionários, professores, alunos e a ONG. Com os precedentes de rotatividade e de instabilidade ninguém acreditava que ela

³⁰² Segundo a diretora, “professores dos anos 70 e 80 que querem que os alunos sejam daquele jeito. O que resolve hoje é a conversa. Se mostrar que está próximo e que o respeita como aluno e souber conversar você tem o aluno na mão”.

ficaria por muito tempo. Na entrevista, a diretora interpreta a crise da escola como algo produzido principalmente pelos funcionários e pela Mãe de um aluno que estava na direção da APM:

A escola tinha uns problemas sérios, que estavam no administrativo, com o pessoal que trabalhava lá na frente, que boicotava matrícula. Tinha uma mãe da APM aqui, e quando cheguei, perguntou pra mim: veio aqui pra ficar quanto tempo? Por que ela fez esta pergunta?

Eu não briguei viu, fui agindo pelas beiradas, fui afastando uns, fui aposentando professores. Tinha uma turma aqui que era jogo duro, gente que tava 26 anos, 27 anos, que se achava dono da escola.

A diretora identificou um grupo de pessoas, composto por funcionários, professores, e especialmente uma mãe de aluno, como o principal problema a ser enfrentado. Ela disse que o grupo “barbarizava” a escola, referindo-se à queima do piano da escola, que foi parar na mídia e teve inquérito aberto para apurar o ocorrido, em 2002. Neste momento de crise e instabilidade da escola, estas pessoas da equipe escolar, pelo tempo na escola, passaram a ter poder excessivo sobre o andamento dela, principalmente sobre seus recursos financeiros. O grupo, como se pode interpretar, mantinha um forte conflito com a ONG, revelando que sua presença inicial foi não só vista com receio, mas com hostilidade.

A Luciana, coordenadora pedagógica tinha muito medo, tinha medo da ONG, ela falava ‘não briga com a ONG. Cuidado com eles’. Ela tinha mesmo gente infiltrada aqui dentro para observar o trabalho da gente. Mas é porque eles sabiam disto que sabemos agora e não tinha diretor com coragem pra enfrentar.

É loucura, não sei te explicar o que acontecia, o ser humano é muito louco. Eu acho que é assim: ficou uma diretoria excelente por muitos anos, do final de 1970 e começo de 1980. Ela envelheceu, e neste meio tempo elas tomaram conta, e barbarizaram. E aí não parava ninguém.

A mãe da APM deixou a escola e os funcionários que “barbarizavam” se removeram. O conflito com estas pessoas refletia a disputa pela gestão da escola, sobretudo da APM, porque este órgão passou, com as reformas neoliberais da educação, a lidar com os recursos, que são repassados pela Secretaria da Educação e por outros órgãos públicos ou privados. Ao que parece a disputa pela gestão era também uma disputa pelo uso destes recursos, tanto que a diretora relata

que a Mãe da APM chegou a dar férias para uma funcionária contratada com dinheiro da associação na sua ausência e sem consultá-la.

O conflito com a APM, atualmente bem esvaziada, pois, segundo a Professora Lourdes, para completar a diretoria nos últimos anos, teve-se de sair atrás dos pais, contrasta com os relatos de participação no período em que estavam o Prof. Ary e a Senhora Maria Ivone. Isto reflete a desintegração comunitária que a escola vivencia no contexto da dispersão geográfica dos alunos, agravada pelo fim do ginásio no Alves Cruz. A diminuição do tempo de contato com a escola e a rotatividade da equipe escolar diminui as possibilidades de vínculos com os pais.

A diretora entrou na escola com estes conflitos e desconfiança sobre sua própria permanência. Nos primeiros anos ficou sem vice-diretor, e somente em 2009 recuperou este cargo, quando aumentou o número de salas necessárias para obter o cargo de vice-diretor. Mais uma das mudanças produtivistas adotadas a partir da gestão neoliberal na rede oficial. Com a remoção dos funcionários efetivos e a demissão da funcionária contratada pela Mãe da APM, ficou, assim mesmo, numa situação muito complicada para cuidar da escola. Como ela disse: “Eu comande a escola sozinha sem secretário sem nada, por quase 2 anos. Fiz a faxina da escola”.

A Coordenadora Pedagógica, Luciana, em 2006, segundo a diretora, era “uma coordenadora excelente”. Vinha acompanhando “toda esta trajetória da escola”. Conta que, quando chegou na escola, a Coordenadora era “muito arisca”, mas depois isto mudou. Mas no ano seguinte teve que se afastar, no final da gravidez. Carlos, o Coordenador que entrou em 2007, trabalhou bem, e segundo a diretora ajudou na boa colocação do Alves Cruz no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Mas o Coordenador foi trabalhar numa escola particular, pois neste mesmo ano o secretário da educação afastou todos os coordenadores.

Conversamos muitas vezes sobre a evolução do Alves Cruz, mas também sobre a gestão e os problemas gerais do ensino público. Como percebi, nas conversas e nas observações de campo, ela é uma pessoa muito cautelosa, experimenta muitas possibilidades de funcionamento da escola, e parece ter tido que exercitar ainda mais este seu espírito democrático no Alves Cruz.

A escola não tinha aluno, estava pra ser fechada, tinha uma turma que boicotava tudo, tinha uma APM que queria mandar mais que eu, então eu fui atacando. Tinha uma briga da ONG com a escola. Não tinha uma

conciliação. Eles queriam que tudo eu pedisse pra eles. Então eu fiquei quieta e comecei a observar o que vinha acontecendo com a escola.

Tenho que ser antes de tudo muito política, porque eu tenho uma ONG aqui dentro; é uma escola que tem toda uma história. Sou vizinha da Diretoria de Ensino; é uma clientela diferenciada, lido com várias frentes, e eu tenho que administrar tudo isto muito bem. Porque senão eu não fico aqui. Entendeu? Devo atacar no momento certo, respeitando tudo isso, sempre falo: não dirijo o Alves sozinho, tenho a ONG, é bem delicada, está ligada a um órgão que não é qualquer um, formada por ex-aluno, pra não fechar a escola.

Há um reconhecimento relatos de professores, funcionários, alunos e dos integrantes da ONG, que o Alves Cruz ganhou mais estabilidade com a direção da Solange. Os problemas, os sujeitos sociais e as instituições, envolvidas na estrutura e no cotidiano da escola, exigem muita habilidade: ingressar numa escola em desencontro com a população do entorno; lidar com instituições externas à estrutura da escola, funcionando no seu espaço interno; vizinha e muitas vezes sede de eventos da diretoria de ensino Centro Oeste; e com uma história que vem sendo refeita a partir de várias interpretações e representações.

Com ela, o número de matrículas se estabilizou, ainda que num patamar bem abaixo da trajetória da escola. As relações internas melhoraram, como atestaram os entrevistados.

Mas também não deixaram de existir novos conflitos, envolvendo a disputa pelo espaço da escola, localização estratégica na Metrópole. No último episódio, houve conflito com a Secretaria de Desenvolvimento (SD) e o governo do estado, que queriam o período noturno, a partir de 2010, para introduzir Ensino Técnico e profissionalizante. Isto levaria ao fechamento do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao aumento da influência SD no interior da escola, que já conta com duas salas, no período da noite.

4.3.5 O novo quadro de professores: o professor de passagem

O professor do Alves Cruz, atualmente, apresenta características qualitativamente distintas daquele “professor da escola”, que esteve presente no período anterior aos anos de 1990. Atualmente, percebem-se, entre eles, mudanças na origem social, na formação, e mesmo uma gradual mudança no local de moradia.

Contudo, é no que se refere ao regime de trabalho que as mudanças mais profundas ocorreram. O número de professores temporários é relativamente maior que na média das demais escolas das localidades centrais, e está acima até mesmo das escolas de localidades periféricas.

A explicação geral para a significativa porcentagem de professores em regime temporário se deve à política trabalhista do Governo do Estado de São Paulo, que envolve a recusa em abrir concurso em quantidades adequadas. O fundamento geral está no regime e nas condições de trabalho. O regime não está concebido para que, na escola, o professor se fixe a um conjunto de professores, pelo contrário, os professores é que vão se encaixando à necessidade das escolas. Um professor precisa de duas, ou mais escolas, para completar sua carga de aula.

A singularidade do Alves Cruz está relacionada ao resultado particular do esvaziamento e do fechamento das escolas das localidades centrais, a partir da reestruturação produtiva e espacial. O esvaziamento produziu a perda de atratividade, pelo número menor de aulas. Além disso, ao que tudo indica, a instabilidade da escola, que passou perto do fechamento, produz receio entre os professores efetivos.

A sobrevivência ao fechamento deixou esta marca. Foi o tempo do professor da escola, agora o que predomina é o professor de passagem. Todo o ano troca-se uma parcela expressiva de professores, aumentando a rotatividade a níveis superiores ao que predomina atualmente nas escolas das periferias urbanas, como exposto no capítulo 3. Estes aspectos gerais e particulares diminuem a permanência e os vínculos sociais no Alves Cruz, já que se está falando de um componente central da vida escolar. As perdas salariais, em consonância com estes aspectos trabalhistas e sociais, são responsáveis por um processo contínuo de proletarização, desvalorização e responsabilização do professor pela degradação da escola pública.

4.3.6 Perfil do professor

Em junho de 2009, quando fiz o levantamento do quadro de professores, apliquei questionário e realizei entrevistas, a escola contava 38 professores. Trinta

mulheres e oito homens. A participação grande de professoras tem sido uma característica da atividade docente no Brasil, muito em função do magistério ter sido, por certo tempo, uma das poucas oportunidades de continuação dos estudos e de trabalho para as mulheres³⁰³.

Não há uma mudança qualitativa em relação ao local de moradia, em 2009, e em relação ao local de moradia em 1967. Mas se pode notar um aumento do raio de ação e da diminuição relativa dos professores morando nos distritos mais próximos da escola, como Pinheiros, Perdizes e Jardim Paulista. Entre os professores que trabalhavam em 2009, os efetivos, em relação aos temporários, moravam mais próximos da escola, com exceção de um professor efetivo que morava no Embu, e tinha escolhido o Alves para efetivar-se porque ficava próximo da empresa em que já trabalhava.

Quanto à formação dos professores, com base nos dados obtidos em questionários respondidos por 9 professores, eles praticamente se dividem entre aqueles que se formaram em instituições de ensino privadas (1 PUC de Campinas; 1 Mackenzie; 1 UNIFAI; 1 UNIBAN; 1 FMU) e aqueles formados nas instituições públicas (3 USP, 1 UNESP de Araraquara).

Tradicionalmente o corpo docente dos bairros e localidades centrais, a exemplo do Alves Cruz, apresentou certa diferenciação. Não realizamos pesquisa quantitativa que comprove esta hipótese, mas esta interpretação aparece nas entrevistas de professores, diretores e, inclusive, da supervisora de ensino da regional Centro Oeste. Aqueles que obtêm melhor classificação no concurso, ou que obtêm maior pontuação na carreira, escolhem escolas dos bairros mais centrais da

³⁰³ ALMEIDA, Maria Isabel de. *O perfil dos professores da escola pública paulista*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991, p. 81. Segundo Almeida, autores que estudaram o assunto, como Bruschini e Amado, o explicaram com base em dois argumentos: primeiro, do ato de ensinar como extensão dos cuidados com as crianças, o que foi tido socialmente como uma tarefa especificamente feminina. Segundo, de que o magistério conciliaria a vida profissional com a atividade doméstica, devido à flexibilidade de horário do professor e das duas férias no ano. Na medida em que a atividade docente da escola pública entrou em desprestígio, as mulheres “acabam tendo uma postura de conciliação com a política de desvalorização da profissão e também com a reprodução dos papéis tradicionais na sociedade, reforçando as desigualdades sexuais, uma vez que, por terem maiores dificuldades na busca de outra perspectiva no mercado de trabalho, aceitam atuar numa profissão que recebe salário mínimo rebaixado”, p.83.

cidade de São Paulo, assim como escolhem escolas das localidades centrais da metrópole³⁰⁴.

Quando efetivados nestas escolas, a tendência é se aposentarem nelas, o que pode também ser um fator de maior permanência na escola. Mas esta característica precisa ser relativizada nos casos de escolas como o Alves Cruz, que ficou numa situação de esvaziamento, resolvida apenas relativamente à situação dos primeiros anos do século XXI. Estes aspectos podem ser (fica aqui como hipótese para estudos posteriores) um dos fatores que produzem certa diferenciação entre as escolas das localidades centrais e periféricas, sendo a própria localidade um fator de atração destes professores.

Em 2009, a escola contava com 33 professores. Entre eles havia apenas 6 professores efetivos do Alves Cruz, ou seja, professores concursados e com prerrogativa das aulas³⁰⁵. Depois vêm os professores efetivos, com sede em outras escolas, onde têm a prerrogativa das aulas, no momento da atribuição. Estes “pegam”, como se fala na rede oficial, depois dos efetivos do Alves Cruz.

Quadro 7 - EE Prof. Antônio Alves Cruz
Quadro dos professores – 2009

Regime de trabalho	Nº de Professores
Efetivos do Alves Cruz	6
Efetivos de outras escolas	9
Efetivos	15
Temporários - Alves Cruz	10
Temporários – outras escolas	8
Temporários	18
Total	33

Fonte: Caderno de Ponto do Professores

³⁰⁴ As entrevistas realizadas com 5 professores do Alves Cruz constataam esta hipótese. Mesmo o caso da professora Filó que mudou de Pinheiros para o Butantã, procurou efetivar-se num distrito mais próximo da localidade anterior.

³⁰⁵ Existiam mais 4 professores efetivos: 2 deles readaptados, professores afastados da atividade docente por problemas de saúde, e que desempenham outras funções auxiliares, como de secretaria; 2 deles designados, professores que ocupam funções em outros órgãos públicos estaduais.

Mais da metade, 54%, trabalhava em regime temporário³⁰⁶. Entre os 18 professores temporários, 10 tinham sede no Alves Cruz, onde primeiro pegou as aulas no momento da atribuição. Os outros 8 professores neste regime de trabalho temporário, com sede em outras escolas, escolheram posteriormente o Alves Cruz. Existem ainda alguns professores eventuais que são convocados apenas quando falta um destes professores.

Entre os 33 professores em atividade, apenas 12 trabalharam na escola no ano anterior, em 2008. Dois terços dos professores entraram no ano 2009. Não pude analisar o quanto este grau de rotatividade influenciará na continuidade dos conteúdos, no pertencimento à escola e nos vínculos com os alunos. Até ouvi algumas vezes reclamações justamente em relação aos professores mais antigos, e nas entrevistas percebi também aspectos negativos em relação à tolerância com os alunos destes professores. Porém, nos parece que a rotatividade assim tão acentuada produz implicações sérias e negativas para o desenvolvimento do aprendizado e das relações entre os sujeitos da escola.

Aquele professor da escola, do tempo da escola de bairro, se metamorfoseou em professor de passagem, intensificando as características gerais da rede pública estadual. Isto pela singularidade do Alves Cruz, no quadro de esvaziamento predominante nas localidades centrais da metrópole de São Paulo, que o conduziu quase ao fechamento, como parte da racionalização dos recursos e atendimento da demanda por escola pública que se reproduz em maior escala na periferia da metrópole.

O quadro atual contrasta com os anos de 1967 e 1990, analisados anteriormente. Em 1990, por exemplo, quando o Alves Cruz tinha os três períodos funcionando com turmas regulares do ensino médio, a metade era de efetivos com sede na Escola, o que faz uma diferença significativa. Na fase de formação da escola, na década de 1960, a relação era de dois terços de professores efetivos. O fechamento do turno da tarde e posteriormente de salas da manhã e da noite, tem

³⁰⁶ É importante lembrar que, em 2009, a média da regional Centro Oeste, onde o Alves Cruz se insere, era de 36%, enquanto a média mais baixa, Leste 5, era de 34% (com distritos da Mooca e Tatuapé) e a mais alta, Sul 3, era de 57% (com distritos como Parelheiros e Lajeado).

dificultado uma maior fixação dos professores, já que para isto procuram, naturalmente, unidades que tenham mais aulas³⁰⁷.

Relatarei a seguir o caso de dois professores que são, em nossa opinião, representativos do perfil dos professores do Alves Cruz e de certa forma da escola pública estadual, e com semelhanças das escolas centrais. São os casos da Professora Elisabete e do Professor Pedro.

4.3.6.1 Relato da Professora Elisabete

Como já relatado, em capítulo anterior, Elisabete é a professora mais antiga trabalhando atualmente na escola. E de certa maneira representa bem o perfil do *professor da escola*, que se integrava na comunidade de interesses formada no período da *escola de bairro*. Elisabete, no entanto, já ingressou no Alves Cruz no prédio atual, quando completava o fechamento da última turma que ingressou na escola no tempo em que havia também o ginásio. Ela conviveu, portanto, nas décadas de 1980 e 1990, com as transformações locais e da escola, em meio à metropolização e expansão da rede pública.

Mora relativamente perto da escola, no distrito de Jardim Paulista, antes de ir para Araraquara, onde se formou em Química na UNESP de Araraquara, morava com a família em Itu.

Como também havia sido anunciado antes, ela foi uma das pessoas da equipe escolar que se removeu no ano de 2000, momento mais agudo da crise vivenciada pela escola em sua trajetória. Com a redução das aulas e a eminência do fechamento, ela se transferiu para a EE Costa Amâncio, no Itaim, Zona Oeste do município de São Paulo. Mas, para completar sua jornada, pegou aula também na EE Brasília Machado, na Vila Madalena. A professora Elisabete retornou, em 2005, ao Alves Cruz, devido à redução das aulas no Costa Amâncio, que entrou também em processo de esvaziamento. Já aposentada, trabalha com jornada menor, de 20 horas semanais.

³⁰⁷ O aumento do número de efetivos, professores concursados poderia diminuir o problema, mas, além disso, seria importante repensar melhor o que significa a relação do professor com escola, com os alunos e a “comunidade” escolar em geral.

O que ficou marcante no relato desta professora foi o estranhamento com a escola em relação ao seu passado, no que se refere aos alunos, à estrutura, gestão, e à ocupação da escola no seu dia a dia.

Trabalhar no Alves atualmente é um pouco difícil. Acho que melhorou pelo que fiquei sabendo em relação a alguns anos, que fiquei fora da escola, entre 2000 e 2005. Os alunos acham que podem fazer qualquer coisa, não tem limite. Então se você pôr qualquer tipo de limite você é taxado de general, isso complica. E também a estrutura, nós não temos Inspetor de aluno atuando. Temos uma moça que vai ficar até dia 30 de abril. Chegou na metade do ano passado para cuidar do período diurno. No Noturno não tem. A Direção não pode fazer este serviço de inspetor, apesar de às vezes até fazer.

A professora se recorda do tempo em que a escola tinha todas as salas ocupadas nos três períodos, quando chegou a ter 5 professoras de Química. Lembra de atividades na Praça Horácio Sabino.

A escola era famosa, porque era uma escola boa, tinha bastante gente que poderia pagar escola particular e estava no Estado. E hoje em dia não, quem pode pagar escola particular vai pra escola particular. Estão aqui os alunos que por algum motivo não possam pagar uma escola.

As famílias estão tendo menos filhos, a coisa da pirâmide lá, então você tem diminuição em todo lugar. Na periferia, bem periferia parece que aumentou, mas aqui nesta região, os alunos podendo não vão estudar na escola pública, por causa da fama que tem, vai pra escola particular. Mesmo que a escola particular seja ruim. Mas acontece que, diferente da escola particular, o aluno da escola pública sai quando não tem professor, quando não tem inspetor. Na escola particular não sai. Primeiro porque o professor não falta, né. Os pais sabem que os filhos estão dentro da escola. Tem um controle muito maior.

Quanto à localização dos alunos ela diz que “sempre teve gente de longe, mas tinha mais gente da região”. Ela vê como uma característica da Capital esta atração de alunos de lugares distantes, quando a escola é boa. Socialmente, os alunos sempre foram muito bem “misturados”. Mas percebe certas diferenças na composição social atual no Alves Cruz:

Antes tinha muito japonês e você pode ver que quase não tem. Não tinha quase negro, eram poucos os negros. Quando na metade do ano 2000 eu fui pro Brasília Machado eu me assustei com a quantidade de negros que eu não estava acostumada. Quase todo mundo era negro ou mulato. Principalmente à noite. Aqui tinha muito descendente de portugueses.

Percebe uma diferença gritante entre os alunos de hoje e aqueles de quando chegou à escola. Segundo ela, “eram mais comprometidos. Eram estudantes e não alunos. Está difícil mudar”. A crítica sobre o comportamento dos alunos foi frequente na fala da professora e indica seu estranhamento com o interesse e o perfil social dos novos alunos.

A professora passa da crítica aos alunos para os problemas que chama de “estrutura”. Não tanto relacionados aos equipamentos, mas, sobretudo, à falta de pessoas em condições de lidar com estes equipamentos, como salas de informática, biblioteca, laboratórios. Segundo ela:

O Estado gasta um dinheirão, mas não tem pessoas. A mesma coisa com a biblioteca. Compra um monte de livros, e a impressão que dá é que o negócio é comprar livro. Não deveria ter um bibliotecário ou um técnico responsável?

Mesma coisa com o laboratório. Está funcionando com duas estagiárias minhas. Eu pedi para o grupo que participo na USP se não tinha ninguém para me ajudar. E como elas precisam fazer estágio, a gente acertou que assistiriam a minha aula e ajudariam no laboratório.

Tinha que ter concursos para funcionários. Um dia atrás a Diretora estava varrendo a escada. O professor de geografia que mora na escola, foi lavar banheiro. Eu falei horas esta não é sua função.

Em relação a sua categoria, de professores, ela foi bem menos crítica. O que me pareceu uma característica, pelo menos desta escola. Falou que sentia que carregava a escola nas costas, principalmente na fase anterior à sua remoção para a EE Costa Amâncio. De resto, mesmo quando falou dos professores que não fizeram greve em 2008, disse: “eu entendo, ele tem compromisso, mas acho que o professor tem que se posicionar, ele tem que falar ‘não posso, não vou’, e eu vou respeitar³⁰⁸”. Os anos atuais são bem diferentes do seu passado quanto à participação dos professores. Segundo ela, “esta escola tem uma trajetória de professores engajados politicamente”.

A posição da professora Elisabete é muito crítica em relação à política educacional do governo do Estado de São Paulo. Teve muita expectativa no

³⁰⁸ A Bete não faz uma avaliação muito crítica dos professores como fez dos alunos.

governo de Franco Montoro, que em parte a decepcionou. Mas viu alguns ganhos como a aprovação do Estatuto do Magistério. Assim, como já relatado anteriormente, disse que o Programa da Escola-Padrão foi bom para os professores do Alves Cruz. A partir de então:

Quando entrou o PSDB, eles cancelaram tudo. Cada governo entrou sempre piorando, tirando o que a gente tinha conseguido com muita luta, o PSDB simplesmente anulou nossas conquistas. Então mesmo quando o Fernando de Moraes era Secretário da Educação, tinha a escola padrão, então nós tínhamos muito mais tempo para preparar aula.

Hoje eu ganho a minha jornada de 20 horas mais duas horas apenas para trabalhar em casa, mas eu gasto muito mais que duas horas, cada vez que eu sento pra corrigir uma atividade gasto um tempão.

O PSDB anulou nosso Estatuto, passou pra hora relógio, eu aumentei o trabalho em sala em aula 50%, muita gente aumentou o tempo de trabalho com eles e teve diminuição de salário. Eles cobram muito e dão pouca coisa em troca. E um dos grandes problemas da escola pública, são as condições mesmo de trabalho.

Quanto às mudanças mais relacionadas às instâncias regionais e locais, como a diretoria de ensino e a presença das ONGs, sua posição varia entre estranhamento, crítica, assimilação e reconhecimento. Para ela, que passou duas décadas, de 1980 e 1990, experimentando mais integradamente a “escola boa” e os problemas escolares, é muito estranho conviver com a diversidade de ocupação do espaço interno do Alves Cruz:

Toda tarde tem vários supervisores aqui³⁰⁹. Vem aqueles carrões. Agora, essa escola é utilizada pra outras coisas. Tem o pessoal que vem aqui da ONG. Terças e quintas têm aula de música, de violino, tem até uma orquestrinha, o pessoal aprendeu violoncelo, cada um toca uma coisa³¹⁰, é aberto pra comunidade, além disso, o ano passado, ou retrasado, à tarde enchia de gente, homens e mulheres, ficava cheio. Eram agentes penitenciários que vinham fazer curso aqui. Então o governo usa o espaço físico pra fazer suas coisas.

Diz ter pouco contato com a Associação Fênix e os demais projetos desenvolvidos na escola, o que pode ser percebido quando se refere às atividades

³⁰⁹ “Eu sei [o que eles fazem]. Todos problemas que existem de sindicância eles tratam aqui. Como eu sou pentelha eu procuro saber das coisas. Vem pra cá porque é calmo, tem salas vazias, e na Diretoria não tem espaço”.

³¹⁰ “[...] necessariamente não são alunos nossos”.

que são desenvolvidos na escola. Como já foi dito, ficou ausente entre 2000 e 2005, período que coincide com a formação da ONG. Mas o relato da professora indica uma posição no mínimo de desconfiança em relação aos resultados dos projetos e à presença das instituições no cotidiano da vida do Alves Cruz.

Para a professora há um uso da escola, com pouca contribuição para desenvolvimento da atividade educacional propriamente, revelando certa recusa dos novos acontecimentos na vida escolar. Paradoxalmente, a sua crítica deixa transparecer expectativas em relação à ONG, revelando algum tipo de assimilação, que se nota na forma de exigências da nova instituição. Na fala, nota-se muita crítica, mas, pelo menos em relação à Associação Fênix, está havendo reconhecimento de que vem fazendo muitas coisas pela escola.

Quem manda na ONG é aquele japonês, o Zyun, este que é o manda chuva pelo jeito. Estou falando o que eu ouço, de conversa, oficialmente eu não sei nada, mas o pessoal diz que ele é bem ligado à política. Ele é médico do HC, mas ele cuida, é médico de toda cúpula do PSDB. Tem essa ligação política partidária, e consegue muita coisa por isso, então o pessoal diz que é ele que manda, e a impressão que dá é que é isto mesmo, tudo é o Zyun, Zyun, ele está aqui volta e meia, ele está por aqui, é o mais ativo.

Fizeram curso de maquete, funcionava no laboratório de química que estava bem, e quando voltei não dava nem para eu entrar. Fizeram uma divisória dentro do laboratório, fecharam uma parte, e fizeram um laboratório de fotografia. Com o pessoal da maquete conversei se não poderiam ir pra outra sala, para poder colocar o laboratório pra funcionar de novo, pois não conseguia nem pegar material.

Logo que eu vim pra cá eu não via apoio nenhum, e o pessoal dizia que não tinha apoio nenhum, agora este já é terceiro ano que você vê ela fazendo alguma coisa, pagam ônibus pra gente ir pro Ibirapuera. Por exemplo, tem data show e às vezes o Vinicius vem e organiza, mas antes você não via isto.

Era muita festa muito auê, via o Dimenstein algumas vezes, mas impressão que dava é que era pra tirar proveito. O Dimenstein coordena uma ONG lá no Max e tem um pezinho aqui³¹¹. Sempre fala em nome do Alves³¹². Eu acho assim, fala bem pra se autopromover, viu, é a impressão que dá³¹³. Mas só tá dando retorno agora, antes você nem via.

As impressões de que a escola está melhorando foram ressaltadas pela professora, em meio às suas críticas. Possivelmente de conjunto, predomina um

³¹¹ “[...] no Max ele tem um corpo inteiro, com o Aprendiz”.

³¹² “[...] porque os ongueiros são solidários entre si”. “é bom falar que tinha uma escola que estava pra fechar e uma ONG salvou”.

³¹³ “[...] eu era bem crítica em relação a isto, mas eu acho que a ONG ela ocupa um espaço que é público, e ela faz um trabalho que realmente pra gente agora está retornando”.

relatório de problemas, que ela não deixou de repetir sempre que conversamos nestes dois anos que frequentei a escola. Como professora mais antiga trabalhando atualmente, me parece haver também certo ressentimento pela perda de um espaço escolar, onde a figura do professor era de alguma forma mais reconhecida, e ele mesmo se reconhecia no espaço escolar. Mesmo assim, chama atenção o fato de ela retornar à escola depois de tantos problemas e de acreditar no futuro do Alves Cruz:

Como te falei os alunos vem de longe, porque ela tem fama de boa escola, e já melhorou bastante, e temos tudo pra melhorar, eu estou otimista e acho que depende muito da gente fazer um trabalho legal. Por exemplo, eu estou arrumando o laboratório, fazendo um inventário com minhas estagiárias, e já estou dando aulas lá no laboratório. Antes só fazia demonstrativo. Os alunos falam “Lá tem laboratório”, “tem atividades fora”. Tem restrição do governo nas saídas de campo em hora de aula, o que é uma pena porque é tão pertinho do Ibirapuera, estamos bem localizados, perto da USP, e às vezes fica difícil, mas depende da boa vontade dos professores, da disponibilidade, porque você não tem nenhum reconhecimento, a não ser dos alunos, mas nem sei se eles têm essa noção que a gente está deixando de fazer as nossas coisas e de ganhar para levá-los, pois eles são novos ainda.

O retorno da professora Elisabete, em certo sentido, indica a recuperação da escola. O momento mais crítico, de esvaziamento e fechamento, foi contido com o movimento dos ex-alunos, e mantido com as atividades da ONG e a efetivação da diretora Solange. Mas ainda a rotatividade dos professores é muito elevada. O novo momento de estabilidade da escola, além disso, tem mudado mais rapidamente o perfil de professor, aumentando a presença daqueles empregados em modalidades mais flexíveis e precárias.

4.3.6.2 Relato do Professor Pedro

O professor Pedro era um dos 18 professores temporários do Alves Cruz no primeiro semestre de 2009. Era um dos mais novos, tinha 23 anos, e pouco tempo trabalhando na rede pública estadual. A carga de aulas era pequena e, mesmo assim, trabalhava em duas escolas, o Alves e a EE Brasília Machado, na Vila Madalena. Tinha passado por 5 escolas em 3 anos de trabalho na rede estadual. No

Alves Cruz tinha ingressado naquele semestre, quando foi entrevistado. Por isso, se considera “meio andarilho, meio cigano”.

Morava com seus pais em Pirituba. Antes de ir morar nesta localidade, noroeste da cidade, morava na Lapa, antigo bairro com o qual mantém ligação ainda hoje. Seu sonho, diz o professor, “é comprar uma casa na região da Lapa, porque até hoje meus amigos e tudo que eu faço está aqui nesta região, eu me escondo em Pirituba, mas minha vida está aqui”.

Formou-se recentemente em ciências sociais na UNI 9, unidade da Barra Funda. Teve bolsa do Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Antes mesmo da faculdade trabalhava para se sustentar e ajudar na renda familiar. Antes do magistério público, que considera seu primeiro emprego formal permanente fez bicos com seu pai:

Fazia produção de linha na empresa Santa Marina, de vidros, aqui na Lapa, pegava vidros, mas não trabalhei muito tempo lá não, trabalhei uns quatro meses só. Faço também alguns bicos com meu pai, ele é mestre de obras, e sempre faço alguns bicos com ele, mas eu nunca cheguei a trabalhar registrado muito tempo, só no Estado mesmo.

A primeira experiência na rede pública foi em 2007, como professor eventual da EE Romeu de Moraes, na Lapa. Facilitou seu ingresso o fato de ter estudado lá, e de ter mantido vínculos com esta escola e com a diretora. Como Ocupante de Função Atividade (OFA), modalidade de professor temporário, em 2008, quando assumiu as aulas de história na EE Profa. Flávia Vizibeli Pirro, no Jabaquara. Já de início, teve que lidar com turmas de níveis bem diferentes. Segundo ele, “praticamente fui um professor polivalente ano passado, trabalhei desde os pequeninhos até os marmanjos da noite”.

A EE Profa. Flávia funciona como Escola em Tempo Integral (ETI), com aulas regulares de manhã e oficinas à tarde. Nela assumiu também a oficina de informática. Além da oficina de informática, que ele oferecia, tinha também oficina de saúde e qualidade de vida, de leitura. A experiência nesta escola durou pouco, diz o professor Pedro, “quando virou o ano, perdi o vínculo com a escola, precisei correr atrás de aula, e não consegui nada, foi quando apareceram estas aulas de informática aqui no Brasília também pela DECO”.

Quando o entrevistei, estava ainda vinculado à EE Brasília Machado, também pertencente à Diretoria de Ensino Centro Oeste. Nesta escola, que também funciona em tempo integral, desenvolvia oficinas de informática, como na escola anterior do Jabaquara.

Aqui na região centro oeste tem bastante escola de tempo integral. Como são escolas que tem a demanda muito pequena, para o prédio não ficar ocioso à tarde, criaram este projeto de oficinas. Escola que tem muito pouca demanda, então para não ficar com a escola no ócio o estado criou esta modalidade.

Na EE Brasília Machado trabalhava todas as tardes da semana, somando 10 aulas semanais. No segundo semestre de 2008 conseguiu mais 5 aulas, estas no Alves Cruz, substituindo a professora Vilma, de História, que se afastou para terminar o mestrado. Tinham então um total de 15 aulas fixas em duas escolas mais o bico na construção civil, que não deixou de fazer com seu pai, as aulas eventuais na antiga escola da Lapa, que não deixava de ser uma espécie de bico também. Quanto às aulas do Alves Cruz, diz o professor:

Eu consegui porque eram aulas reduzidas e os professores não querem pegar 5 aulas, dou aulas dois dias. Na sexta feira dou uma aula, só. Eu venho até aqui, pago pra dar aula e vou embora. Como eu estou começando eu preciso correr atrás, e por ser poucas aulas eu consegui pegar.

Na entrevista, o professor chega a encontrar vantagem na condição de temporário. Diferente de um professor efetivo, ele justifica sua condição flexível e precária de trabalho pela possibilidade de desenvolver outros trabalhos. Outro aspecto que chamou a atenção na sua condição, diz respeito à identidade com os demais professores temporários e certa separação dos professores efetivos e estranhamento com parcela dos professores do Alves Cruz:

Aqui não chega ter uma escola tão fraternal, mas há uma relação de respeito entre todos, há uma cordialidade, mas de uma maneira mais contida, mais reservada. Mas na escola que eu dava aula ano passado era uma grande família, todos os professores se ajudavam, faziam vaquinha pra fazer festa, toda sexta era uma festa, uma alegria. Como era uma comunidade mais carente, mais OFAs do que efetivos, era diferente o ambiente.

Ainda assim, com todas as diferenças entre a escola do Jabaquara que, segundo ele, atendia alunos carentes, muitos deles moradores das favelas dessa parte da Zona Sul, a vontade era de permanecer nas escolas da Lapa e de Pinheiros, com perfil de professores e alunos ainda predominantemente das classes médias, muito em função das positivities da centralidade que têm estas localidades. Por isso inclusive não tem procurado escolas da diretoria Norte I, que vai de Pirituba aos distritos mais extremos como Anhanguera, do município de São Paulo.

Eu moro em Pirituba, e tem aula no Morro Doce, não fica tão longe, mas, é meio contramão, tenho que ir até a Lapa pegar outro ônibus pra poder voltar, porque não tem ônibus direto Pirituba - Morro Doce, Pirituba - Freguesia, Perus. É uma região meio complicada de acesso. Se eu fosse dar aula na Anhanguera teria que ir até a Lapa e de lá pegar outro ônibus. Aqui como é uma região mais central tem ônibus pra tudo quanto é lugar.

Ao mesmo tempo em que procura como temporário as escolas mais centrais da DECO, acha difícil que consiga se efetivar numa destas escolas. Ele conta que conhece muitos professores que começaram sua carreira como efetivos em Carapicuíba, Osasco, Perus e só depois de acumular muitos pontos em localidades da periferia é que conseguiram uma escola mais central.

Estou aqui para conseguir pontuação, mas eu vejo meu futuro na periferia, Pirituba, Perus, Brasilândia, a demanda está lá, não está aqui, eu venho pegar meus pontos, mas eu vejo que aqui está muito difícil, quando tem concurso esta é a primeira diretoria que esgota.

Provavelmente no meio do ano eu rodo aqui, porque todo mundo entra no saco de novo, e vai valer a pontuação no caso do EJA, no Brasília eu fico até o final do ano. Aqui eu perco com certeza, porque como é uma região central, os professores pegam para completar a grade.

Os professores temporários “pegam” aula da seguinte maneira: todo início de ano, as aulas que não foram escolhidas pelos professores efetivos são distribuídas entre os temporários. A classificação é definida pela pontuação do professor, feita por critérios de antiguidade e títulos. No caso do EJA, como é semestral, a atribuição ocorre em janeiro e em julho, duas vezes ao ano. No caso das aulas-oficina da

Escola Integral, a atribuição depende da direção da escola. Para 'inteirar' o orçamento, como diz Almeida, o professor temporário acaba 'pegando' sobras de aulas em mais de uma escola. O professor dá algumas aulas aqui, outras ali, e mais tantas em outra escola. Com isso, segundo Almeida:

Desapareceu a figura do professor *da* escola estadual, aquele profissional que conhecia todos os alunos, acompanhava-os ao longo dos anos, sabia identificar os irmãos e familiares, a vizinhança, participava daquela comunidade. A rotatividade anual faz com que o professor esteja sempre na situação de *forasteiro*. No início do ano, ele tem de começar do zero a conhecer aquele novo mundo.³¹⁴

A rotatividade e a desvinculação dos professores com o lugar, com a escola e com as pessoas, constituem um problema do qual mesmo as escolas centrais não ficam de fora. O que se pode ver não é só a proletarização que avança tornando mais alienante as relações de trabalho e, provavelmente, de aprendizagem, mas é a proletarização pauperizada. Nas escolas mais centrais, como no Alves Cruz, as condições sociais e urbanas muitas vezes amenizam o impacto da pauperização do professor temporário, a exemplo das facilidades de transporte. Por isso, as classes médias, quando podem, preferem pagar o preço para não experimentar a instabilidade do corpo docente.

4.3.7 Local de moradia e perfil social dos alunos

As transformações urbanas e educacionais, experimentadas pela escola, são mais amplas e significativas quando se observa a situação dos alunos. Isto pode ser visto através da análise do local de moradia, que atesta a nova forma da escola no contexto metropolitano, enquanto escola de passagem. Como também através dos novos conteúdos que direcionam os alunos diretamente para o mundo do trabalho. Ainda que estejam significativamente presentes nesta escola, os conteúdos que permitem tanto a inserção universitária, quanto, em certo sentido, a inserção na cidade, mesmo que isto seja realizado nas condições internas fragmentadas permitidas na sua nova realidade.

³¹⁴ ALMEIDA, 1991.

São grandes os desafios para lidar com esta nova realidade internamente fragmentada, expressão da fragmentação metropolitana e dos contornos institucionais para lidar com estas transformações. Como lidar neste espaço fragmentado com jovens que trazem experiências sociais e urbanas tão distintas e perspectivas de vida profissional e estudantil também diferentes. Os problemas daí decorrentes são muitos e complexos, mas as possibilidades sempre se recolocam, ainda que historicamente tenham sido atropeladas pela problemática urbana e educacional do nosso desenvolvimento desigual.

4.3.8 Evolução das matrículas

Em 2009, a escola tinha 690 alunos matriculados. Como já foi descrito, ocorreu uma queda abrupta de 350 alunos na passagem de 1999 para 2000. Momento de maior crise, pois a diminuição de alunos feita desta maneira trouxe implicações acelerando a desestruturação da escola e dos vínculos sociais. Evitado o fechamento, a escola conseguiu até elevar o número de matrículas nos anos posteriores entre 2000 e 2003. O número de matrículas cai novamente ao seu nível mais baixo em 2005, para 536 alunos matriculados.

As curvas de crescimento e decréscimo das matrículas coincidem com fatos importantes. O crescimento entre 2000 e 2003, foi descrito como de grande envolvimento de ex-alunos no resgate da escola. O crescimento que agora a escola passa, de 2005 em diante, coincide com a efetivação da diretora, e de antigos e novos professores. Como a permanência dos professores e mesmo dos cargos de direção está atualmente, segundo os padrões produtivistas da SEE, vinculada ao número de alunos e classes de aula, o número reduzido é um fator de instabilidade. Isso, inclusive, explica os frequentes comentários dos entrevistados sobre o problema da rotatividade.

Ilustração 23 - EE Prof. Antonio Alves Cruz
Alunos Matriculados (1999 – 2009)

Fonte: Cadastro de matrículas. CIE – SEE

Outro aspecto que é importante ressaltar, com base neste gráfico, tem relação com as modalidades de ensino. Simultâneo ao movimento de reocupação da escola desenvolvido principalmente pelas atividades complementares, a escola passou a oferecer, a partir de 2001, Educação para Jovens e Adultos, o EJA. Esta modalidade de ensino amenizou um pouco a queda do ensino regular. Por sinal, o número de alunos matriculados no Ensino Médio nunca mais voltou aos níveis de 1999, quando tinha quase mil alunos.

A introdução do EJA no período da noite manteve, portanto, não só funcionando este período, como de certa forma manteve em funcionamento a própria escola. Pois dificilmente ela conseguiria funcionar, como já apontado antes, pela racionalização produtiva do Estado, com apenas um período, e com poucas salas de aula. O EJA, ao mesmo tempo, é mais um aspecto que contribui para a mudança do perfil da escola, misturando alunos de localidades as mais variadas de São Paulo e com os mais variados interesses.

4.3.9 Local de moradia dos alunos

O perfil social e local de moradia dos alunos em 2008 apresenta uma mudança de qualidade, se comparado mesmo às décadas de 1990 (**mapa 14**). O prosseguimento da ruptura com a comunidade local, que já havia sido assinalado, se consolida. O local de moradia da maioria dos alunos ainda se dispersa por distritos que ficam na parte interna dos Rios Tietê e Pinheiros, porém o raio de ação da escola sobre a periferia aparece claramente, com expressiva a presença de alunos vindos das áreas mais periféricas.

2008, a escola atinge uma escala definitivamente metropolitana, com alcance significativo da periferia da metrópole.

Tal metamorfose, em termos práticos, é percebida entre professores e demais membros da equipe escolar, a ponto de ter gerado uma adjetivação para explicar a ampliação deste raio de ação espacial da escola atual: escola de passagem. A base da escola de passagem explica-se também pela presença cada vez maior de alunos trabalhadores, que veem na escola e sua localização um facilitador da circulação entre o local de moradia e local de trabalho, quase sempre, nas áreas centrais da cidade.

Em 2008, quando realizei o levantamento do local de moradia dos alunos, a escola tinha 50% dos alunos residindo nos três distritos que circundam a escola (Perdizes, Jardim Paulista e Pinheiros). Em 1990, nos mesmos distritos estavam 56% dos alunos. Quando comparados com 1960 a distância fica mais expressiva, pois a escola tinha nesse ano 64% dos alunos, uma diferença de 14% em relação a 2008.

Ampliando para seis distritos que conformam a parte central da região Oeste (acrescentando Lapa, Consolação e Alto de Pinheiros), temos 63% em 2008. Em 1990, nestes seis distritos havia 75%. Em 1960, 72%. Ocorreu tanto a diminuição relativa dos alunos que moravam nos distritos mais próximos da escola, como dos distritos que conformam a área ampliada da parte central da região Oeste. Visto de outro ponto de vista geográfico, em 1990, 25% dos alunos vinham de localidades mais distantes, enquanto em 2008, isto corresponde a 37% dos alunos.

Ou seja, os alunos, como o mapa permite ver, vêm de um raio maior, ampliando a porcentagem dos distritos intermediários e periféricos. Os distritos mais expressivos deste aumento, comparando os anos de 1990 com 2008, são: Rio Pequeno, que passou de 1,4% para 5% dos alunos; Raposo Tavares, que passou de 0,35% para 4%; Pirituba, que passou de 0,35% para 3%. Outros distritos periféricos também cresceram, apesar de crescerem em menor porcentagem, tais como Ananguera, São Domingos, Brasilândia, Campo Limpo, Vila Formosa, Itaim Paulista, etc.

Quadro 8 - EE. Prof. Antônio Alves Cruz – 2008
Perfil social dos alunos. Segundo ocupação profissional

Profissão Pai	Profissão da Mãe	Aluno	
zelador	do lar		manhã
	diarista		manhã
analista			manhã
pedreiro			manhã
autônomo	doméstica		manhã
área de informática	professora		manhã
programador	repcionista		manhã
	doméstica		manhã
	manicure		manhã
comerciante	comerciante		manhã
zelador	babá		manhã
segurança			manhã
vendedor	caixa		manhã
conferente (sic)	balconista		manhã
publicitário	bibliotecária		manhã
tapeceiro	assistente		manhã
empresário	estoquista		manhã
falecido	professora		manhã
gerente de restaurante	ascensorista		manhã
vendedor	manicure		manhã
zelador			noturno
modelador	vendedora	assistente financeiro	noturno
	professora		noturno
autônomo	do lar		noturno
	autônoma	vendedora	noturno
	aposentada		noturno
segurança	aposentada		noturno
	do lar		noturno
empresário	autônoma		noturno
	professora		noturno
policia militar	do lar		noturno
autônomo	aposentada		noturno
comerciante	Administrador		noturno
músico	massagista		noturno
	inspetora de alunos		noturno
metalúrgico	do lar		noturno
	costureira		noturno
químico			noturno
aposentado	costureira	estagiário	noturno
radialista	aposentada	suporte operacional	noturno

Fonte: Arquivo dos alunos. 2008

Com a mudança de escala de ação dos alunos, pode-se inferir, a partir da ocupação dos familiares dos alunos, que houve também um relativo aumento das ocupações manuais e semiqualficadas³¹⁵. Não tivemos condições de estabelecer critérios precisos, para chegar a tal afirmação, pois os formulários nem sempre foram preenchidos e, quando o foram, nem sempre foi possível saber com objetividade a ocupação.

Além do que o critério de ocupação não permite deduzir mecanicamente o rendimento das famílias. No entanto, a maior presença de determinadas ocupações não deixa de ser, na falta de outros dados, uma maneira de conhecer melhor o perfil social dos alunos da escola em seu momento de alcance metropolitano.

Entre os pais, percebe-se um número expressivo de profissões manuais como zelador, pedreiro, segurança. Aparecem também profissões que exigem um nível de qualificação, tais como analista, programador, publicitário. Entretanto, as ocupações ligadas ao comércio, por exemplo, tornam difícil precisar a qualificação profissional. O que nos pareceu interessante, com base nos dados observados, é que não há diferença sensível entre os pais da manhã e da noite, como os dados pareciam apontar para o ano de 1990.

O mesmo pode-se dizer com relação às mães. É perceptível um aumento relativo de ocupações manuais, que não exige qualificação profissional, comparados aos dados de 1990, tais como diarista, manicure, balconista. Comparando o período da manhã e noite, não se percebem diferenças significativas, o que permite inferir que, em termos de ocupação profissional, o perfil social das mães é também similar. Mantém-se, ainda, como observado em 1990, a maior presença, entre as mulheres, de ocupação manual.

O único dado que revela certa diferenciação entre alunos da manhã e da noite diz respeito à ocupação dos próprios alunos, já que no período da manhã simplesmente não aparece nenhum aluno que desempenhe alguma atividade com rendimento. Na noite aparecem quatro alunos trabalhando em atividades de serviço³¹⁶.

³¹⁵ Os dados foram obtidos a partir de uma amostragem de 40 alunos, entre os 311 dos quais obtive a localização, divididos proporcionalmente entre manhã e noite.

³¹⁶ Porém, nos parece que, os alunos, por algum motivo, deixaram de preencher os dados referentes à sua ocupação, já que, nas observações de campo, tive contato com vários alunos que trabalhavam com remuneração. Aumentando, no período noturno, a quantidades deles.

Outro aspecto, com alteração considerável diz respeito à formação anterior dos alunos do Alves Cruz. Enquanto em 1990, 30% dos alunos vinham de escolas privadas, em 2008, esta procedência cai para 15%. Quase desaparecendo, além disso, na lista de escolas privadas, aquelas de maior status na região Oeste, como o Colégio Equipe, muito freqüente entre os alunos de 1990. Além disso, cabe observar diferença importante entre a procedência de alunos do diurno e do noturno. No primeiro caso, a participação de escolas privadas era de 10%, enquanto entre os alunos do diurno cai para 5%. Podendo expressar, entre os alunos da manhã, algum poder aquisitivo maior que permitiu, antes do colégio, optar por um curso pago.

Pode-se dizer que a maior heterogeneidade social, com aumento das classes populares, que havia sido observada no período da noite, generalizou-se no período da manhã. Ao mesmo tempo em que alguns indicadores permitem dizer que há uma pequena, mas identificável popularização do período da noite. Isto tudo, como analisado anteriormente, está ocorrendo em consonância com a ampliação do raio de ação da escola, cuja centralidade urbana alcança alunos nas diferentes partes da metrópole, reforçando aquilo que é interpretado pelos próprios professores como sendo o Alves Cruz uma *escola de passagem*, de uma localidade central da cidade.

4.3.9.1 Relato da Aluna Priscila

Priscila, em 2008, era aluna do 3º ano do ensino médio, no período da manhã. Mora com sua mãe e seus irmãos no Jardim Ester, na divisão entre os distritos de Rio Pequeno e Raposo Tavares, no limite do município de São Paulo com Osasco e Carapicuíba. Representa bem, no entanto, as duas localidades que mais cresceram entre os locais de moradia intermediários e periféricos dos alunos do Alves Cruz.

Para ela, a escola é privilegiada pela localização e pela maneira como é administrada. Faz críticas a atitude mais rigorosa do vice-diretor e ao material que o Estado fornece, por não dar suporte para se preparar para o vestibular. Mas estas críticas são, por ela mesma, relativizadas, quando considera as aulas de muitos

professores, e compara com outras escolas públicas em que estudou e que conheceu. Ela representa de maneira positiva a integração na escola e na cidade, por onde despertou seu interesse na participação estudantil e na vontade de fazer uma faculdade em que possa escrever o que pensa.

Priscila tinha 17 anos em 2008, quando a entrevistei. Nasceu em Jacobina, Bahia, e veio para São Paulo, nesta localidade da Zona Oeste, com 2 anos. Morava desde então com sua mãe e seus 4 irmãos, desde criança. Sua mãe trabalha num restaurante do Butantã, na Rua Vital Brasil, onde ela também já trabalhou. Quanto ao seu lugar de moradia diz:

É super tranquilo, sossegado, é seguro. Só que um pouco mais abaixo tem a favela do Sapé. Que aí é um pouco mais perigoso. Enfim, pela violência. Mas é muito difícil eu estar em casa. Eu saio de casa muito cedo e volto para casa muito tarde. Então, eu não fico muito por lá e lá não têm muitas atividades para serem feitas, não. Muito pelo contrário, lá é muito pacato, muito parado e muito tranquilo.

Fez o ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Pedro Nava, que fica próxima de sua casa, no distrito de Rio Pequeno. O primeiro ano do ensino médio fez na EE Anhanguera, na Lapa. Conheceu a Anhanguera através de umas amigas que estudavam lá, antes dela. Ela diz que não gostou desta última escola, segundo ela: “A gente tinha muita dificuldade para lidar com a direção, com a coordenação, até mesmo com os professores”. De fato, sua experiência foi traumática na EE Anhanguera:

Começou uma discussão dentro da sala de aula. Aí citaram o meu nome, só que eu não tinha nada a ver com a história, eu fui resolver o problema com a menina que tinha falado que tinha sido eu. Ela me xingou e no intervalo eu afundei a cabeça dela dentro da privada do banheiro. Três meninas me pegaram na hora da saída e me mandaram para o hospital. Hospital próximo ainda, o Sorocabano ali. Eu fiquei três dias internada lá. Depois disto, minha mãe queria me tirar do estado, queria me mandar para a Bahia. Eu tive que prometer para ela que eu nunca mais iria arrumar briga na minha vida.

Na entrevista perguntei para Priscila por que não procurou uma escola

próxima, no Rio Pequeno, e ela diz que o ensino médio nas escolas próximas da sua casa é muito ruim. Suas amigas que estudam lá reclamam muito. Mas,

Muitos não mudam de escola por não terem condições de pagar condução para vir para escola. Até mesmo sendo meio passagem fica pesado. Aí não tendo escolha tem que estudar por lá.

Na EE Anhanguera, na Lapa, começou a participar de grupo de teatro na própria escola. No fim do ano participou de um concurso dentro da escola. Sua peça ganhou, e foi apresentar numa exposição dos ganhadores no Alves Cruz. Depois de conhecer o Alves Cruz, chamou sua mãe para conversar com a Diretora Solange e acabou matriculando-se ela nesta escola em 2007, para seguir o segundo ano do ensino médio. Ela e sua mãe conheceram o SESI que fica no Sumaré, da onde vem boa parte dos alunos do Alves Cruz e matricularam suas irmãs menores nesta instituição de ensino fundamental I e II.

O percurso de Priscila e de suas irmãs até as escolas das áreas centrais é revelador da centralidade da cidade, e dos efeitos das redes que se formam de amigos, a partir desta inserção urbana. Passa pela escola da Lapa, depois conhece o Alves, que sediou a apresentação dos vencedores do concurso de teatro de escolas da região. E daí ela mesma traz para perto dela e do Alves Cruz suas irmãs mais novas. O Alves Cruz, diz ela:

É uma escola numa localidade diferente. Tenho privilégios de estar aqui na Heitor Penteado, Pão de Açúcar, perto do Equipe, Teodoro, Cardeal, o centro é logo ali, a Lapa é do outro lado, Pinheiros. Então eu acho que o Alves tem certas regalias que outras escolas não têm.

Ela também cita duas professoras com quem, por motivos diferentes, não se relaciona bem. Uma professora, segundo ela, é muito impaciente, dificilmente passa uma semana sem brigar com os alunos na sala e fora da sala de aula. Outra professora é muito crítica com a maneira dos alunos se vestirem, implica com a calça deles, com o chinelo. Mas, em geral, na sua fala predominaram tanto em relação à direção quanto aos professores os aspectos que assinala como diferencial:

No Alves, o relacionamento que a gente tem é muito bom. Acho que isso é fundamental quando a gente quer construir alguma coisa legal. Se este professor é mal educado, é ruim, a gente tem dificuldade até para aprender, e acaba gerando uma bola de neve, né? Por isso gosto do modo com que escola é administrada e com que os professores dão aula. Entendeu? É diferente de todas as outras escolas que eu já conheci.

Tem professor que chega, senta, e página tal do Caderno do Aluno e faz a lição e ponto final. Mas teve o professor de filosofia, o Marcelo, ele chegou e conversou com a gente sobre o material, ele pegou e falou o que ele achava e eu acho que até formou a opinião de alguns alunos, que não tinham o que pensar sobre o material que estavam recebendo. Marcelo é formador de opinião.

O material citado pela aluna Priscila, o Caderno do Aluno, vem sendo distribuído pela Secretaria de Estado da Educação desde 2007. O professor recebe o Caderno do Professor, que tem praticamente o mesmo conteúdo do aluno; isso leva alguns professores a fazer o que descreve Priscila: “chega, senta, e página tal do Caderno e faz a lição e ponto final”. O Caderno tem sido objeto de crítica por parte de especialistas da educação e pelo movimento de professores. Priscila experimenta e interpreta o material também da seguinte maneira:

Eles estão impondo aquele Caderno, que todo mundo aprende a mesma coisa e acaba tirando a autonomia do professor para dar aula. Eu acho que é uma proposta fraca. Dei uma olhada nos caderninhos do terceiro e do segundo e é material de sétima e oitava série.

Muito fraco. O conteúdo é fraco demais. Eu esperava mais, até mesmo porque falam em ENEM, faculdade, preparar o jovem para o mercado de trabalho só que eles não dão suporte para isso. Aí fica aquela coisa, se você estudou em escola pública você não é bem preparado. Aí você vai e paga uma faculdade, e as faculdades públicas ficam para os alunos da rede particular onde tiveram uma boa preparação. E eu acho que isso é neoliberalismo. É privatizar algo que é do povo, entendeu?

Ilustração 24 – Sala de aula. EE Prof. Antônio Alves Cruz, 2010

Ilustração 25 – Saída dos alunos. EE Prof. Antônio Alves Cruz, 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar a relação da escola pública, sob o ponto de vista da geografia, urbana procurou-se encontrar nos nexos que se formam entre a urbanização e as políticas educacionais, para chegar à explicação dos dilemas das escolas centrais no município de São Paulo.

A primeira consideração que se pode fazer a este respeito é que estas escolas estão no centro da redefinição das localidades centrais e das periferias urbanas da metrópole. As transformações recentes são tamanhas que requer numa nova conceituação. Alguns autores definem a forma urbana de São Paulo como megalópole, outros como reprodução da metrópole. Preferiu-se tratar este momento como de reestruturação metropolitana para descrever as alterações no uso dos lugares. Revelados aqui através de elementos colhidos da realidade de uma escola e seus personagens em luta para continuar no centro da cidade.

As mudanças funcionais, com os serviços modernos a frente; as articulações que se concentram em torno da renda da terra; a produção e valorização dos espaços; o imperativo da modernização e do crescimento econômico; são portadores de uma estruturação urbana das localidades centrais verticalizada, edificada por escritórios de todo tipo de serviços e apartamentos residenciais.

A morfologia urbana que se expande através da imitação do padrão homogêneo do quadrante Sudoeste: a fração moderna, global, dos negócios financeiros, dos serviços privatizados e das obras públicas, traduzindo o novo ícone de São Paulo: refiro-me a ponte estaiada, segue conectando a partir do centro financeiro hegemônico que se estruturou a partir da Paulista, porções do centro antigo formando uma faixa de valorização que se expande por todos os lados e que engloba as áreas dos bairros da cidade e de espaços antes suburbanos.

Pôde-se evidenciar a mancha interna que representa as taxas negativas de moradores, o despovoamento avança nos limites internos da área dos antigos núcleos de povoamento, como Penha, Tatuapé, Santana, Lapa, Pinheiros, Santo Amaro. Em outro momento viu-se a partir do mapa de renda das famílias a mobilidade do centro para periferia, que aponta para um novo contexto destas populações. Nem os antigos espaços da cidade são os mesmos nem as periferias

após este ciclo de reprodução da metrópole. Uma morfologia social se produz com mais segregação nos centros da metrópole.

Continua intrigando o despovoamento das partes internas da cidade. Algumas pesquisas procuram revelar nas intervenções urbanas, nas operações imobiliárias, na revitalização do centro antigo, a produção da segregação socioespacial, a remoção das pessoas predominantemente das classes de renda médias e baixa. Identificamos na pesquisa, como isto se reproduz nas adequações dos serviços educacionais a funcionalidade da metrópole e as necessidades reprodutivas dos moradores locais. A política educacional de ajuste destas escolas centrais foi considerada como reprodução das relações sociais de produção, projetadas no espaço em estruturas e vivências segregadas na metrópole.

Estudos quantitativos e qualitativos captam estas transformações a partir dos efeitos espaciais no acesso e nos desempenhos educacionais. Correlacionam determinadas áreas, que corresponde a certas camadas sociais, com o desempenho dos alunos. Pode-se, a partir de alguns indicadores constatar a influência do lugar, a exemplo das áreas centrais onde a média dos indicadores demonstram maiores notas e menores exclusões, dentro de uma mesma rede de ensino.

O problema encontrado nesta abordagem, neste nível da análise é que escolas que permitem melhores performances são justamente aquelas que vivenciam, paradoxalmente, o drama do esvaziamento e principalmente, do fechamento. Como o espaço urbano é entendido como dado e não como processo não se correlaciona as diferentes determinações do objeto, no caso as escolas centrais, com a problemática urbana a qual pertencem.

Nestas abordagens, quando se observa o fenômeno do esvaziamento, o sentido da análise é o da racionalidade econômica. Daí se dizer, de maneira corrente, que é muito caro mantê-las em processo de esvaziamento, ou seja, com número considerado pequeno de alunos. Em decorrência prevalece a racionalização das separações, com a impossibilidade do uso e do retorno dos pobres à cidade, onde estas mesmas pesquisas comprovam as melhores situações.

Fez-se nesta pesquisa outros caminhos, que permitiram também outros resultados. Em primeiro lugar pode-se identificar o próprio paradoxo destas escolas comemoradas como as melhores. A partir daí pode-se entrar no drama que se vive

por trás do espetáculo dos números, nas tentativas de enquadrar o lugar e as pessoas. Por isso, para além dos efeitos de vizinhança, sobre os resultados, encontraram-se os efeitos da urbanização, rompendo os laços sociais e locais, removendo escolas, e o desencontro de uma delas e seus moradores.

O método seguido na pesquisa não permite que se avance sem dificuldades e limitações. Mas foi a reflexão sobre a educação e sobre os efeitos da urbanização incidindo e explicando a situação histórico-concreta de uma escola: Colégio Estadual Alves Cruz, que permitiu não ceder a naturalização das coisas e escapar de uma abordagem sistêmica. Porque a reconstrução da trajetória do caso estudado revelou que tempo histórico rompe os sistemas, e repõe as contradições. Outra consideração que precisa ser feita, refere-se ao uso da metodologia lefevriana da consideração na análise dos níveis e dimensões da realidade urbana. É preciso dizer que esta metodologia abriu um caminho para estabelecer as correlações entre o nível global do mercado, do estado, das grandes obras urbanas e o nível do lugar, da escola, do cotidiano dos sujeitos sociais.

Pode-se encontrar no nível geral as estratégias de reutilização dos espaços das antigas escolas, hoje cravadas nos espaços valorizados da cidade que virou metrópole, as necessidades do mercado imobiliário, dos negócios em torno das áreas centrais, que se colocam na mira dos terrenos das escolas, muitos deles computados pelas corretoras na faixa das dezenas de milhões de reais. No caso da EE Martim Francisco, ainda para ser contado na sua complexidade, aparecem os órgãos públicos estaduais e municipais com suas intenções, desconhecimentos, e atropelos em trono da extinção da escola e sua permuta por terreno de um fundo de investimento.

A metodologia dos níveis e dimensões foi indispensável para compreender os nexos entre a urbanização e as políticas educacionais no espaço de uma escola, da EE Prof. Antonio Alves Cruz. Mas também é preciso dizer, a compreensão dos níveis globais e intermediários também ganhou com o estudo desta escola. A escola revelou no nível da vida imediata a passagem da cidade a metrópole.

O objeto de estudo tomou um curso surpreendente ao ser submetido ao processo de urbanização. Identificamos nos primeiros anos de criação do Alves Cruz elementos que definimos como escola de bairro. Havia em torno desta instituição

escolar uma centralidade no bairro, no nível local, que articulava interesses comunitários dos moradores de Cerqueira Cesar e Pinheiros, principalmente.

O processo de metropolização, no qual a própria escola nasceu, foi o processo de diluição dos bairros e de desintegração da escola. Ela mesma teve que ser transferida para outro lugar para viabilizar a circulação na cidade com a extensão da Avenida Sumaré. Tal foi sua forma inicial identificada com os moradores locais, que a comunidade de interesses teve forças para impedir a redistribuição dos alunos e dos professores e prosseguiu realizando um tipo de ensino e relacionamento formado nos primeiros anos.

Mas sob os efeitos da urbanização e da fragmentação dos lugares, que passou a experimentar na nova sede, a escola enfrentou também os efeitos da política educacional que visou maior rentabilidade das escolas das localidades centrais e com isso o Alves Cruz teve que separar seus alunos ficando apenas com o ensino médio. O que levou a uma especialização funcional que reduziu o espectro de experiências escolares, diminuindo também o vínculo dos alunos e das famílias com a escola. Ao mesmo tempo se expandia explosivamente a demanda por escolas nas periferias urbanas.

As políticas para atender a população da periferia foram ao mesmo tempo refletidas no distanciamento dos moradores próximos da escola, sobretudo das classes de renda média e alta. A escola encontrou solução na ampliação do seu raio de ação, a começar pela atração de alunos residentes nos espaços pobres e deteriorados dos velhos bairros centrais. Na atualidade esse raio de ação está significativamente ampliado manifestando mesmo centralidade metropolitana. Isto quer dizer que os alunos chegam à escola em função dos percursos e dos trajetos que descrevem no espaço urbano, sendo a escola um dos momentos e nível dessa inserção metropolitana. Daí o nome corrente de escola de passagem.

Porém, como se viu na pesquisa, a nova política educacional, de meados dos anos d 1990, foi sentida no Alves Cruz com declínio rápido das matrículas. Porém em meio à perda de população desta região, o ajuste espacial dos alunos, sob nova divisão, por idade e modalidade de ensino, se confundiu à dinâmica demográfica, tendo sido visto com naturalidade. Este período de crise da escola aparece também

nas representações sociais ora como decorrente da rotatividade de diretores, ora como abandono das classes mais altas da escola pública.

O movimento contra o fechamento da escola será entendido como salvação, e as soluções serão procuradas na reocupação através de atividades complementares. A criação da Associação Fênix coloca a escola em evidência, ocupando seus espaços e períodos antes identificados pela SSE como porosidade. A nova diretora, efetiva, se agrega como outro fator de estabilidade da escola. Para manter a escola funcionando defende a continuidade do EJA, que atrai quase metade dos alunos atualmente, no período noturno. Impedida de fechar, mudanças foram necessárias nas estratégias administrativas de reutilização da escola; tendo passado a ser requerida para ensino técnico, para reuniões da diretoria de ensino, diversificando as formas de uso do tempo e do espaço escolar.

Ocorre que a ampliação do seu raio de ação, e as variadas formas de uso, na verdade várias “comunidades” num mesmo espaço escolar, propuseram o problema de repensar o próprio conceito de escola, já que o Alves Cruz é uma coisa para os alunos regulares, outra para os alunos do EJA, mais diferente ainda para os alunos do ensino técnico, administrado pela secretaria de desenvolvimento. Mas também têm os jovens de outras escolas que ocupam seus espaços nas atividades da ONG, e de outros projetos sociais da secretaria da educação e da cultura. Nos finais de semana, principalmente nos sábados, centenas de jovens ocupam a escola e depois a praça para o ensaio do maracatu.

Há duas ou mais comunidades no espaço da escola. Em alguns momentos seus personagens se encontram, mas o desencontro entre eles é sensivelmente sentido. O que se pode entender a partir da pesquisa, é que estas atividades pouco alteram o núcleo original da escola, escolarização dos alunos regulares. Os eventos da ONG e do maracatu tem muitas limitações. E do que pude identificar os problemas tendem a continuar caso perpetue as políticas públicas atuais.

De todas as mudanças a mais visível é a desvinculação dos professores, proveniente da alta rotatividade. Mas no caso do Alves a alta rotatividade é acentuada justamente pela sua situação de esvaziamento dos alunos regulares. Como o regime de trabalho se baseia na quantidade de aulas e não na relação do professor com a escola, o professor para completar sua carga de aula semanal, tem

que se dividir em muitas escolas. O professor pode lecionar no Alves Cruz neste ano, e em outra escola no outro ano, e assim por diante.

Por esta condição de trabalho e de relação com a escola, muitos professores, e mesmo os mais antigos, não se envolvem e desconfiam das atividades do terceiro setor na escola. Da mesma forma, percebe-se que os protagonistas do terceiro setor pouco se solidarizam com a condição dos professores. O professor perdeu a centralidade na escola. A escola, entretanto, dificilmente se erguerá, enquanto instituição de ensino, sem que o professor volte ao centro.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. Série Debates. *Colóquio sobre a reorganização da rede estadual de ensino de São Paulo*. São Paulo, 13 de maio 1996.

ADRIÃO, Thereza. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do estado*. São Paulo: Xamã, 2006.

ALCKMIM e Serra preferem Martim Francisco aberta. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, Caderno Cidade/Metrópole, p. C3, 05 de dezembro de 2005.

ALMEIDA, Maria Isabel de. *O perfil dos professores da escola pública paulista*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

ALVES CRUZ – professores nada tiveram com a greve. *Gazeta de Pinheiros*. São Paulo, 1968.

AMARAL, Antonio Barreto do. *O bairro de Pinheiros*. Série História dos Bairros de São Paulo II. Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura do Município de São Paulo, São Paulo, 1969.

APEOESP luta para salvar escolas que Alckmin quer fechar. *Jornal da APEOESP*, São Paulo, n. 266, p.4, novembro/dezembro de 2004.

APOIARÁ a Secretaria da Educação as homenagens aos japoneses. *Gazeta de Pinheiros*. São Paulo, ano II, n.97, p.1, 7 de março de 1958.

ARELARO, L. R. A municipalização do ensino no estado de São Paulo: antecedentes, históricos e tendências. In: OLIVEIRA, C. (Org.). *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ASSOCIAÇÃO FÊNIX PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Descrição técnica do projeto*. São Paulo, 2007.

ATA DO GRÊMIO ESTUDANTIL 21 de abril. São Paulo, 16 de outubro de 1962.

ATO. Ginásio Estadual de Cerqueira Cesar, instalado como seção do Instituto de Educação Fernão Dias Pais, 21/01/1958, na Rua João Moura, 727. *Diário Oficial do Estado - DOE*, São Paulo, 28 de dezembro de 1957.

AZEVEDO, Aroldo de. *A cidade de São Paulo: estudos de geografia urbana*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1958. (Volume 3).

BERNARDES, Adriana. A nova divisão territorial do trabalho brasileiro e a produção de informação na cidade de São Paulo (as empresas de consultoria). In: SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BOITO, Armando. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de Lugar. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. São Paulo. Decreto n. 41.597, de 19 de fevereiro de 1997 de São Paulo. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/171875/decreto-41597-97-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 2009.

C TRAVASSOES ADVOCACIA. *Proc. 053.05.000026-0*. São Paulo, 05 de janeiro de 2005.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Dinâmicas urbanas na metrópole de São Paulo. Em publicação: *América Latina, cidade campo e turismo*. Amália Inés Geraiges de Lemos. Mónica Arroyo, María Laura Silveira. CLACSO, Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales, San Pablo. Diciembre 2006.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. São Paulo: do capital industrial ao capital financeiro. In: CARLOS, Ana Fani Alexandre; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de (Org.). *Geografias de São Paulo: a metrópole do século XXI*. São Paulo: Contexto, 2004. (Volume 2).

CAUTELAR DE AÇÃO CIVIL PÚBLICA. Processo 053.05.000026-0. 25.

CEBRAP. Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. Rede de Pesquisa e Desenvolvimento de Políticas Públicas REDE-IPEA II. *Acesso dos pobres ao serviço público São Paulo*. São Paulo: Cebrap, 2005.

COLÉGIO DE PINHEIROS termina festival hoje. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 10 de dezembro de 1967.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ANTÔNIO ALVES CRUZ. *Associação de Pais e Mestres*. São Paulo, 15 de setembro de 1967.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ANTÔNIO ALVES CRUZ. *Ata da escola*. São Paulo, 15 de novembro de 1971.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ANTÔNIO ALVES CRUZ. *Carta do Conselho de Professores*. São Paulo, 4 de fevereiro de 1969.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ANTÔNIO ALVES CRUZ. *À chefia do ensino secundário e normal*. Capital, SP. São Paulo, 16 de janeiro de 1970.

COMEÇA a funcionar em 1972 o novo prédio do Alves Cruz. *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, 13 de agosto de 1971.

COMEMORAÇÕES do 'Dia do Professor' no Ginásio Est. Alves Cruz. *Gazeta de Pinheiros*. São Paulo, 19 de outubro de 1962.

CORTINA, R. L. Política educacional paulista no governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000 apud ADRIÃO, Thereza. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do estado*. São Paulo: Xamã, 2006.

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

DEFICIÊNCIAS no Fernão Dias provocam ameaça de greve. *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, ano III, n.334, p.1, 14 de setembro de 1962.

DESEMPENHO DE ALUNO é pior onde professor falta. *O Estado de São Paulo*, Vida & Educação, São Paulo, p. A18, quinta-feira, 9 de abril de 2009.

DIA 15, Coquetel de confraternização dos professores. *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, 13 de dezembro de 1970.

DIÁRIO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Alvará de execução de demolição deferido*. São Paulo, 04 de janeiro de 2005.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO. São Paulo, n.24, 29 de janeiro de 1976.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO. Pan American Estádios Ltda. São Paulo, 05 de janeiro de 2005.

DIÁRIO DE SÃO PAULO. Diário do Leitor. São Paulo, 01 de janeiro de 2005.

DIRETORA DA ESCOLA da região mais mal colocada diz que alunos lêem pouco. *O Estado de São Paulo*, Caderno Vida & Educação, São Paulo, 19 de março de 2009.

EEPG MARTIM FRANCISCO. *Ata do Conselho de escola*. São Paulo, 14 de setembro de 2004.

EEPG MARTIM FRANCISCO. *Ata de Reunião da EE Martim Francisco*. São Paulo 30 de novembro de 2004.

ELES querem admissão. *UH São Paulo*. São Paulo, p.8, 12 de dezembro de 1967.

ENSINO MÉDIO melhora em São Paulo; fundamental fica estagnado. *Folha de São Paulo*, Cotidiano, São Paulo, p. C4, quinta-feira, 19 de março de 2009.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus/Edusp, 1966, p.525.

FERNANDES, Florestan. O homem e a cidade-metrópole. *Revista do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Rio de Janeiro, ano IV, v.5, n.11, p. 40, 1959.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Editora Globo, 2006.

FESTIVAL de Música e Teatro alcançou amplo êxito. *Gazeta de Pinheiros*. São Paulo, 17 de novembro de 1967.

FIX, Mariana. *São Paulo cidade global: fundamentos financeiros de uma miragem*. São Paulo: Boitempo, 2007.

FOLHA ONLINE. Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u502975.shtml>>. Acesso em 2009.

FÓRUM vai discutir formas de revitalizar a escola pública. *O Estado de São Paulo*, p. A14, 20 out. 2006.

FRANCA, Gilberto Cunha. *O trabalho no espaço da fábrica*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FREITAG, Bárbara. *Educação, Estado e sociedade*. São Paulo: Centauro, 2007.

FREITAG, Bárbara. *Teorias sobre a cidade*. São Paulo: Papirus, 2006.

FRÚGOLI Jr., Heitor. *Centralidade em São Paulo: trajetórias, conflitos e negociações na metrópole*. São Paulo: Edusp, 2006.

GAZETA DE PINHEIROS. São Paulo, 29 de março de 1968.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação, Gabinete da Secretaria. Processo: 0007/2009-ATL, assunto: requerimento nº 0007/2009.

GUMPERT, G; DRUCKER, S.J. (1998) apud BAUMAN, Zygmunt. *Confiança e medo na cidade*. São Paulo: Zahar, 2005.

HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. *Los límites del capitalismo y la teoría marxista*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

ICASURIAGA, Gabriela Lema. Gestão social dos equipamentos e serviços coletivos. In: RAMOS, Maria Helena Rauta (Org.). *Metamorfoses sociais e políticas urbanas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

INAUGURADO o prédio novo do Colégio Estadual 'Alves Cruz'. *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, 19 de novembro de 1971.

ITAVO. Oficial de Registro de Imóveis. Recibo de certidão, recebimento de emolumentos. Protocolo nº 0.347.055. 33.

JOVENS competem em arte. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 07 de novembro de 1967.

JUNTA COMERCIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Ficha Cadastral*, Posição Atual, p.1. 36.

KOWARICK, Lúcio. Áreas centrais de São Paulo: dinamismo econômico, pobreza e políticas. *Lua Nova*, São Paulo, n. 70, p. 171-211, 2007.

KOWARICK, Lúcio. *Escritos urbanos*. São Paulo: Editora 34, 2000.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

LEFEBVRE, Henri. *A re-produção das relações sociais de produção*. Porto: Publicações Escorpião, 1973.

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. São Paulo: Humanitas, 1999.

LEFEBVRE, Henri, *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora da UFMG – Humanitas, 2004.

LENCIONI, Sandra. Reestruturação urbano-industrial no Estado de São Paulo: a região da metrópole desconcentrada. *Espaços e Debates*, São Paulo, n. 38, p.54, 1994.

LOJKINE, Jean. Alternativas em face da mundialização. In: RAMOS, Maria Helena Rauta. *Metamorfoses sociais e políticas urbanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOJKINE, Jean. *Estado capitalista e a questão urbana*. São Paulo: Martin Francisco, 1997.

MARCÍLIO, Maria Luíza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Instituto Braudel / Imprensa Oficial, 2005.

MARQUES, Eduardo. Espaço e grupos sociais na virada do século XXI. In: MARQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo. *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade social*. São Paulo: Editora SENAC, 2005

MARTIM FRANCISCO: ação contra permuta. *Jornal da Tarde*. São Paulo, Caderno Cidade, p. A 6, 30 de dezembro de 2004.

MARTIM FRANCISCO: ação quer suspender permuta. *Jornal da Tarde*. São Paulo, p. A4, 14 de janeiro de 2005.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultura, 1988. (Os Economistas, Volume 1).

MELLO, G. N. de. Escolas eficazes? Um tema revisado. In: XAVIER, Antonio Carlos da R. et al. (Orgs.). *Gestão escolar, desafios e tendências*. Brasília: IPEA, 1994, p.334.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Proc. n. 2068/053.04.035.651-8*. São Paulo, 03 de janeiro de 2005. 24.

MINUTA DE RESOLUÇÃO DE TOMBAMENTO DO LOTEAMENTO DO JARDIM DAS BANDEIRAS. Disponível em: <http://www.aajb.org/tombamento_jardim_das_bandeiras.pdf>. Acesso em: 21/05/2010.

NO COLÉGIO FERNÃO DIAS PAES 12 salas funcionam em cinco incômodos barracões. *Gazeta de Pinheiros*. São Paulo, ano I, n.45, p.3, [?] de 1957.

NOVA CALÇA é aprovada pelas alunas. *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, 20 de outubro de 1971.

O ESTADO DE SÃO PAULO, São Paulo, p. H2, 26 de março de 2009.

O ESTADO DE SÃO PAULO. *Protesto*. São Paulo, Vida & Educação, p. A19, 4 de dezembro de 2004.

PAIS tentam salvar escolas que o governo estadual decidiu fechar. *Diário de São Paulo*, São Paulo, p. A3, 4 de dezembro de 2004.

PEREIRA, Luís. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, 1960.

PETRONE, Pasquale. *Pinheiros, estudo de um bairro paulistano*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1963.

PONCIANO, Levino. *Bairros paulistanos de A à Z*. São Paulo: Senac, 2002.

POR CAUSA DA ELEIÇÃO, fim de escola foi abafado. *Jornal da Tarde*, São Paulo, Caderno A3, 01 de dezembro de 2005.

PORTAL MEIRA FERNANDES – Assessoria Contábil Ltda. Disponível em: <<http://www.meirafernandes.com.br/Meira/Noticia.do?method=preparaExibirNoticia¬iciald=6385&rnd=662046256>>. Acesso em: 2009.

POUCOS aprendem na melhor região. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, Vida & Educação, p. A15, quinta-feira, 26 de março de 2009.

PREFEITURA agora vai impedir troca de terreno na Zona Sul. *Diário de São Paulo*. São Paulo, p. A4, 14 de janeiro de 2005.

PREFEITURA perde R\$ 23 milhões na troca de escola por terreno. *Diário de São Paulo*, São Paulo, 12 de janeiro de 2005.

QUARENTA ALUNAS concorrem aos títulos de ‘Rainha da primavera’ e ‘Miss Alves Cruz’. *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, 8 de setembro de 1971.

REALE, Ebe. *Brás, Pinheiros e jardins*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1982. (Biblioteca Pioneira de Estudos Brasileiros).

REGIÃO CENTRO-OESTE é a melhor na capital. *O Estado de São Paulo*, Caderno Vida & Educação, São Paulo, 19 de março de 2009.

REVISTA DA ADUSP. São Paulo, p. 54-59, janeiro de 2010.

RIBEIRO; Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI. *A cidade contra a escola? O caso do Município do Rio de Janeiro*. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n8/numero8-08_a_cidade_contra_a_escola_o_caso_do_municipio_do_rio_de_janeiro.pdf>. Acesso em: 2009.

RIBEIRO, Sylvia Aranha de Oliveira. *Sumaré: gente em busca de flor*. São Paulo: STS Publicações e Serviços, 1999.

ROLNIK, Raquel. *A cidade e a lei*. São Paulo: Studio Nobel/Fapesp, 1997.

ROSSETTI, Fernando. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Caderno Brasil, p. 1-11, 02 de agosto de 1997.

SALAS para o Grêmio do Ginásio Cerqueira Cesar. *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, ano III, n.332, p.5, 22 de junho de 1962.

SANTOS, Milton. *Por uma economia política da cidade*. São Paulo: Hucitec / Educ, 1997.

SÃO PAULO, 454 anos. Região de Pinheiros é a melhor de São Paulo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Especial C1, p.6, 26 de janeiro de 2008.

SÃO PAULO (Estado). GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. *Ofício 34/04*. São Paulo, 04 de agosto de 2004.

SÃO PAULO (Estado). GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Gabinete do Secretário. *Ofício G.S. 521/2004*. São Paulo, 09 de agosto de 2004.

SÃO PAULO (Estado). Lei n.9059 de 28 de outubro de 1965. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, 20 de outubro de 1965.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Diretoria de Ensino Centro-Oeste. EE Martim Francisco. *Ata de Reunião da EE Martim Francisco*. São Paulo 30 de novembro de 2004.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Diretoria de Ensino Centro-Oeste. *Processo n.3074/0001/2004. Assunto: Terreno de propriedade do Município de São Paulo; interessado: EE Martim Francisco. Informação*, São Paulo, 29 de novembro de 2004.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Diretoria de Ensino Centro-Oeste. *Requerimento de Informação n. 416/204. 4*. São Paulo, 13 de dezembro de 2004.

SÃO PAULO (Estado). SEE – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dados do setor público: estadual, 2010, Disponível em: <http://drhu.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Classes_docentes.pdf>. Acesso em 02/02/2010.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Departamento de Educação. 5ª Delegacia do Ensino Secundário e Normal, Capital. *Informação*, São Paulo, 5 de fevereiro de 1970.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Educação paulista: corrigindo rumos: mudar para melhorar: uma escola para a criança, outra para o adolescente*. São Paulo: SEE, [1995].

SÃO PAULO (Município). CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. *Ofício nº 1123/47º GV/04*. São Paulo, 23 de dezembro de 2004.

SÃO PAULO (Município). Lei n. 515/04. Dispõe sobre desafetação da área municipal situada na Vila Nova Conceição, Subprefeitura de Vila Mariana; autoriza sua permuta por imóveis de propriedade particular situados no Jaguaré, subprefeitura de Butantã. *Diário do Município*, São Paulo, 28 de dezembro de 2004.

SÃO PAULO (Município). PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Memorando n. 68/04*. Assinado por Sérgio Adas, Engenheiro Chefe, Patr. 32.

SÃO PAULO. (Município). PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria do Governo Municipal. *Ofício N. 549/04/SGM-GAB*. São Paulo, 27 de julho de 2004.

SÃO PAULO. (Município). PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Gabinete da Prefeitura. *Ofício n° 648/04*, Processo n° 2004-0.271.913-8. São Paulo, 19 de novembro de 2004.

SÃO PAULO (Município). SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Municipal. Disponível em: <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>>. Acesso em 02/02/2010.

SÃO VAGOS e escassos os bondes que servem Pinheiros. Milhares de pessoas sujeitas, diariamente, a um péssimo serviço. *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, ano I, n.36, p.1, 4 de janeiro de 1957.

SARESP. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo Disponível em: <http://saresp2009.edunet.sp.gov.br/pdf/02_Apresentacao_final.pdf>. Acesso em: 30/03/2010.

SEABRA, Odette de Carvalho. *Os meandros dos rios nos meandros do poder*. Tese (Doutorado) - Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1987.

SEABRA, Odete de Carvalho. São Paulo: a cidade, os bairros e a periferia. In: CARLOS, Ana Fani Alexandre; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). *Geografias de São Paulo: representação e crise da metrópole* São Paulo: Contexto, 2004. (Volume I).

SEABRA, Odette. *Urbanização e fragmentação: cotidiano e vida de bairro na metamorfose da cidade em metrópole*, a partir das transformações do bairro do

Limão. Tese (Livre Docência) - Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEE-São Paulo); SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). SEMPLA. Censo Escolar MEC/Inep 2007.

SEMANA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL. *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, 28 de maio de 1971.

SERÁ DE 1.200 m² a área do GE Cerqueira Cesar. *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, ano III, n.332, p.1, 22 de junho de 1962.

SERIA DE GRANDE UTILIDADE um instituto de Educação. *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, ano I, n.54, p.1, 10 de maio de 1957.

SILVA, T. R. N. da (Coord.). *Programa de educação para o estado de São Paulo*. Documento preliminar. Candidato Senador Mário Covas. São Paulo, setembro de 1994. [Folheto de Campanha].

SITUAÇÃO NO COLÉGIO FERNÃO DIAS PAES – mesmo os alunos aprovados não têm inscrição garantida. *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, ano I, n.40, p.1, [?] de 1957.

SOCIEDADE AMIGOS DO SUMARÉ. *Programa. I Jogos Abertos do Sumaré*. São Paulo, p.3, 1969.

SPÓSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: HUCITEC, Editora da USP, 1993.

SPÓSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola*. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984.

TOPALOV, C. *Le profit, la rent et la ville*. Eléments de théorie. Paris: Economica, 1984.

TOPALOV, C. *La urbanización capitalista*. México: Editorial Edicol, 1979. (Colección D'Seño: ruptura y alternativas).

TORRES, Haroldo. Medindo a segregação. In: MARQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo. *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade social*. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

TORRES, Haroldo; FERREIRA, Maria Paula; GOMES, Sandra. Educação e segregação social: explorando o efeito de vizinhança. In: MARQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo. *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade social*. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

TRENS de subúrbio em Pinheiros a partir do dia 25. Ligará o bairro ao centro, a Santo Amaro e a Lapa, ao longo do Rio Pinheiros. *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, ano I, n.38, p.1, [?] de 1957.

TROCA DE TERRENO MUNICIPAL racha PT. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, Caderno cidade/metrópole, p. C5, 24 de dezembro de 2004.

UM FESTIVAL EXCLUSIVO. *Gazeta de Pinheiros*, São Paulo, 1967.

VASCONCELLOS, Patrícia Meira de. *Projeto na escola: novas trilhas para o ensino médio*. São Paulo. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2004.

VOLTA AO GRUPO ESCOLAR, A. *Isto É*, São Paulo, p. 58, 28 de junho de 2000.

ZANETTI, Valdir Zonta. *A produção da forma urbana: Pinheiros, São Paulo (1890-1980)*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1987.

ANEXOS 1

IBGE	DISTRITOS	SIGLAS	IBGE	DISTRITOS	SIGLAS
2	Água Rasa	ARA	49	Liberdade	LIB
1	Alto de Pinheir	API	50	Limão	LIM
3	Anhanguera	ANH	51	Mandaqui	MAN
4	Aricanduva	ARI	52	Marsilac	MAR
5	Artur Alvim	AAL	32	Moema	MOE
6	Barra Funda	BFU	53	Mooca	MOO
7	Bela Vista	BVI	54	Morumbi	MOR
8	Belém	BEL	55	Parelheiros	PLH
9	Bom Retiro	BRE	56	Pari	PRI
10	Brás	BRS	57	Parque do Carmo	PQC
11	Brasilândia	BRL	58	Pedreira	PDR
12	Butantã	BUT	59	Penha	PEN
13	Cachoeirinha	CAC	60	Perdizes	PRD
14	Cambuci	CMB	61	Perus	PRS
15	Campo Belo	CBE	62	Pinheiros	PIN
16	Campo Grande	CGR	63	Pirituba	PIR
17	Campo Limpo	CLM	64	Ponte Rasa	PRA
18	Cangaíba	CNG	65	Raposo Tavares	RTA
19	Capão Redondo	CRE	66	República	REP
20	Carrão	CAR	67	Rio Pequeno	RPE
21	Casa Verde	CVE	68	Sacomã	SAC
24	Cidade Ademar	CAD	69	Santa Cecília	SCE
25	Cidade Dutra	CDU	70	Santana	STN
22	Cidade Líder	CLD	71	Santo Amaro	SAM
23	Cidade Tiradent	CDI	95	São Domingos	SDO
26	Consolação	COM	72	São Lucas	SLU
27	Cursino	CUR	73	São Mateus	SMT
28	Erm. Matarazzo	ERM	74	São Miguel	SMI
29	Freguesia do Ó	FRE	75	São Rafael	SRA
30	Grajaú	GRA	76	Sapopemba	SAP
31	Guaianases	GUA	77	Saúde	SAL
33	Iguatemi	IGU	78	Sé	SEE
34	Ipiranga	IPi	79	Socorro	SOC
35	Itaim Bibi	IBI	80	Tatuapé	TAT
36	Itaim Paulista	IPA	81	Tremembé	TER
37	Itaquera	ITQ	82	Tucuruvi	TUC
38	Jabaquara	JAB	83	Vila Andrade	VAN
39	Jaçanã	JAC	84	Vila Curuçá	VCR
40	Jaguara	JAG	85	Vila Formosa	VFO
41	Jaguaré	JRE	86	Vila Guilherme	VGL
42	Jaraguá	JAR	87	Vila Jacuí	VEJA
44	Jardim Ângela	JDA	88	Vila Leopoldina	VLE
45	Jardim Helena	JDH	89	Vila Maria	VMR
46	Jardim Paulista	JDP	90	Vila Mariana	VMN
43	Jardim São Luís	JDS	91	Vila Matilde	VMT
47	José Bonifácio	JBO	92	Vila Medeiros	VMD
96	Lajeado	LAJ	93	Vila Prudente	VPR
48	Lapa	LAP	94	Vila Sônia	VSO

ANEXOS 2

Portal Meira Fernandes - Assessoria Contábil LTDA

Página 1 de 1

Mercado imobiliário mira colégio tradicional de SP
11:41 24/05

Mercado imobiliário mira colégio tradicional de SP

Para o vice-presidente do Secovi, Cláudio Bernardes, construção de condomínios em terrenos de escolas é consequência do mercado

Encontrar terrenos livres na Chácara Santo Antônio, um dos bairros nobres da zona sul de São Paulo, é tarefa difícil. Ainda assim, um empreendimento de 26 andares começou a ser erguido a poucas quadras do Clube Hípico de Santo Amaro. No local funcionava, até o ano passado, parte do tradicional Colégio Paralelo, o que mostra que a tendência de as escolas paulistanas venderem terrenos ao mercado imobiliário está longe de arrefecer.

A construção do condomínio Essência é mais um sinal do aquecimento do setor de habitação em São Paulo e da nova frente aberta pelas construtoras na busca por grandes terrenos, escassos na capital paulista. A história começou no fim de 2009, quando máquinas de demolição passaram por cima de 2,4 mil m² construídos da escola para liberar o lote. As obras começaram no início deste mês e mais de 70% das unidades - cujo preço médio é de R\$600 mil - já foram vendidas. A previsão de entrega é dezembro de 2012.

Outro exemplo é o do Colégio Batista Brasileiro. Quando o atual prédio da escola foi construído, em 1923, o bairro de Perdizes estava ocupado por casas simples e pelos primeiros casarões. Hoje, a região é um dos mercados mais caros da cidade. Graças à valorização, o colégio decidiu, em 2006, vender o prédio principal para saldar dívidas acumuladas nos últimos 15 anos.

Para o vice-presidente do sindicato da habitação (Secovi), Cláudio Bernardes, a construção de condomínios em terrenos de escolas é consequência natural do equilíbrio do mercado. "Há uma escassez de terrenos enormes em São Paulo. E, em muitos casos, as escolas podem otimizar sua operação num espaço menor, utilizando o dinheiro da venda dos terrenos." As informações são do jornal O Estado de S. Paulo.

Fonte: Último Segundo - 22/05/2010

IMPRIMIR

FECHAR

ANEXOS 3

15:49

-SGM-AT

->032586179

Pag. 01

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DO GOVERNO MUNICIPAL

487

São Paulo, 27 de julho de 2004

Ofício nº 549/04/SGM-GAB

Prezado Secretário,

Tendo em vista o interesse desta Prefeitura em utilizar a totalidade do terreno de propriedade do Município localizado na Rua Domingues Fernandes 583, Vila Nova Conceição, São Paulo, Capital.

Tendo em vista que parte da área foi cedida ao Governo do Estado e esta ocupada pela FEFG Martini Francisco.

Considerando em vista ainda que, conforme informações que possuímos, a demanda por matrículas na escola é reduzida, podendo ser adequada em outras unidades da região, venho consultar Vossa Excelência sobre a possibilidade da área utilizada pela escola ser devolvida à municipalidade com a maior brevidade.

Nosso interesse é dar imediata destinação à área no sentido de atender interesse relacionado à implantação de políticas públicas da Prefeitura, embora a ocupação da área possa ocorrer até o final do presente ano letivo, em dezembro p.f..

No aguardo de vossa manifestação.

Atenciosamente

UBIRATAN DE PAULA SANTOS
Secretário de Governo Municipal em Exercício

Ao
Excelentíssimo Senhor
Gubriel Chalita
DD Secretário de Estado da Educação de São Paulo
NESFA

ANEXOS 4

135.324

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria de Estado da Educação
Gabinete do Secretário

CÓPIA

São Paulo, 09 de agosto de 2004

Ofício G.S. 521 / 2004

Senhor Secretário

Enaura Gomes Feitosa
Diretora de Subdivisão - Patr. G
R.F. 618.059.600

2004 - 027

Servimo-nos do presente para acusar o recebimento do ofício em epígrafe referente ao interesse dessa Prefeitura em utilizar a totalidade do terreno de propriedade do município, localizado à Rua Domingues Fernandes 583, Vila Nova Conceição, que, em parte, foi cedido ao Governo do Estado e está ocupado pela E.E. Martim Francisco.

Considerando-se a pouca demanda atendida pela referida unidade escolar, após consultarmos a Fundação para o Desenvolvimento da Educação, órgão responsável pelo cadastro dos prédios da SEE, e a COGSP - Coordenadoria da Grande São Paulo, concluímos que os alunos poderão, a partir do ano letivo de 2005, serem atendidos por outras unidades escolares próximas.

Isto posto, informamos que estaremos ocupando o mencionado imóvel até o final do corrente ano, podendo devolvê-lo ao município no início de 2005.

Na oportunidade registramos nossos protestos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,

GABRIEL BENEDITO ISSAAC CHALITA
Secretário de Estado da Educação

Ao Excelentíssimo Senhor
UBIRATAN DE PAULA SANTOS
DD. Secretário de Governo em Exercício
Prefeitura do Município de São Paulo

Marília Nunes Viana
RG: 6.289.118
Chefe de Gabinete

PLACIDO DE BELLO
Secretário de Estado da Educação

ANEXOS 5

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE
SÃO PAULO

São Paulo, 04 de agosto de 2004.

Ofício nº 346/04

*F.D.E.
Sr. Diretor*

*Assunto: desativação da
EE. Martim Francisco*

Considerando-se que pelo Ofício 549/04/SGM-GAB, o Secretário do Governo Municipal comunica o interesse de a Prefeitura do Município de São Paulo utilizar a totalidade do terreno localizado à rua Domingos Fernandes, 583, Vila Nova Conceição, São Paulo, onde está edificada a EE. Martim Francisco, temos informar que procedemos a uma análise criteriosa da situação, especialmente em relação à acomodação da demanda hoje atendida pela EE. Aristides de Castro, EE. Ministro Costa Manso, EE. Ceciliano José Ennes e EE. Ludovina Credidio Peixoto.

Nessa análise foram ponderados os seguintes itens:

- a) tipo de atendimento oferecido à população;
- b) distância entre as escolas;
- c) número de turnos de funcionamento;
- d) número de salas existentes: utilizadas e ociosas em cada um dos prédios;
- e) projeção da demanda para os próximos cinco anos letivos.

ANEXOS 6

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE
SÃO PAULO

Concluído o trabalho, esta Coordenadoria entende prudente a manutenção do funcionamento normal das escolas durante mais este ano letivo, podendo a reorganização do setor ser concretizada no próximo exercício, qual seja, 2005.

Nesse interim, se conveniente, poderão ser adiantadas/ antecipadas as tratativas de ordem burocrático/ administrativas, com vistas à viabilização/ regularização do pretendido.

Lembramos que a cautela desta Coordenadoria deve-se, principalmente, aos seguintes fatores:

- a) tratar-se de escola situada em região de nível sócio/ econômico médio/ alto;
- b) a medida atingirá uma demanda escolar de médio/ alto nível cultural, que poderá reagir duramente à situação, se imposta e de ímpeto;
- c) características peculiares das escolas: preferenciais e tradicionais;
- d) o ano político, quando a imprensa busca matéria que instigue os leitores/ eleitores;
- e) as adversidades político/ partidárias, poderá (ão) repercutir de forma negativa à administração.

Por oportuno, cabe-nos salientar que:

- I os estudos com vistas ao remanejamento dos alunos da EE Martin Francisco para as escolas do entorno foram desenvolvidos em conjunto com a Diretoria de Ensino - Região Centro Oeste, à qual o setor está circunscrito;

ANEXOS 7

FOLHIO Nº. 1
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE
SÃO PAULO

AUG. 04 2004 09:18PM F
GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO
CUIDANDO DA CRIANÇA

II. a decisão final sobre a acomodação da demanda ficou a cargo daquela
Diretoria de Ensino Regional.

Nos termos propostos, durante este semestre esta
Coordenadoria envidará todos os esforços para que a liberação/ disponibilização
do imóvel ocorra de forma tranqüila e harmoniosa, sem trauma à comunidade
local, que para 2005 terá assegurada vaga em escola pública diversa desta,
porém na região.

Ao ensejo, reiteramos votos de estima e respeito.

Arlete Scotto
RG/4.271.726
Coordenadora de Ensino - COGSP

Ilmo. Sr.
Tirone Francisco Chahad Lanix
DD. Diretor Executivo
Fundação para o Desenvolvimento da Educação
Capital - SP

ANEXOS 8

JUNTA COMERCIAL DO ESTADO DE SAO PAULO
FICHA CADASTRAL POSICAO ATUAL

OS DADOS DESTA PRIMEIRA PAGINA CONSTANTES DOS QUADROS
CAPITAL - ENDERECO - OBJETO E TITULAR/SOCIO/DIRETORIA
REFEREM-SE A SITUACAO ATUAL DA EMPRESA E, QUANDO
POSSUIR, OS DADOS DOS 5 ULTIMOS ARQUIVAMENTOS

-----EMPRESA-----		
DENOMINACAO ATUAL: NC - EMPREENDIMENTOS IMOBILIARIOS LTDA.		
DENOMINACOES ANTERIORES: PAN AMERICAN ESTADIOS LTDA..		
TIPO : LIMITADA		
-----NIRE MATRIZ----- 35217157059	-----DATA DA CONSTITUICAO----- 18/09/2001	-----EMISSAO----- 17/01/2005 16:45
-----INICIO DE ATIV.----- 31/08/2001	-----C.N.P.J.----- 07.121.869/0001-33	-----INSCRICAO ESTADUAL-----
-----CAPITAL----- 40.701.029,00 (QUARENTA MILHOES, SETECENTOS E UM MIL E VINTE E N OVE REAIS.*****)		
-----ENDERECO-----		
LOGR.: RUA PADRE JOAO MANUEL COMPLEMENTO: 9 AND. PARTE MUNICIPIO: SAO PAULO	NUMERO: 923 BAIRRO: CEP: 01411-001 UF: SP	
-----OBJETO-----		
SEDES DE EMPRESA E UNIDADES ADMINISTRATIVAS LOCAIS OUTROS SERVICOS DE PUBLICIDADE PRODUCAO, ORGANIZACAO E PROMOCAO DE ESPETACULOS ARTISTICOS E EVENTOS CULTURAIS		
-----TITULAR/SOCIOS/DIRETORIA-----		
PAN AMERICAN TEAM SPORTS CO. LTD., DOC. 000000000001, NA SITUACAO DE SOCIO, COM VALOR DE PARTICIPACAO NA SOCIEDADE DE \$ 1,00, (ENDERECO: HUNTLAW CORPORATE SERVICES LIMITED, P.O.BOX 1350 GT, TH HUNTLAW GUILDING, FORT STREET, GEORGE TOWN, ILHA DE GRAND CAYMAN.).		
CORINTHIANS SPORTS LICENSING COMPANY, DOC. 000000000002, ENDERECO NAO INFORMADO, NA SITUACAO DE SOCIO, COM VALOR DE PARTICIPACAO NA SOCIEDADE DE \$ 40.701.028,00, (COM SEDE EM HUNTLAW CORPORATE SERVICES LIMITED, P.O. BOX 1350 GT, HUNTLAW BUILDING, FORT STREET, GEORGE TOWN, ILHA DE GRAND CAYMAN.).		

PAG.01