



DINÂMICAS E DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO

MILENA MARTINS BERTOLDO

TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**DINÂMICAS E DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
EM SÃO PAULO**

MILENA MARTINS BERTOLDO
ORIENTADORA: MARIA LUCIA REFINETTI RODRIGUES MARTINS

SÃO PAULO, MARÇO DE 2021

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

Catálogo na Publicação
Serviço Técnico de Biblioteca
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

Bertoldo, Milena Martins
Dinâmicas e Desenvolvimento das Políticas de Educação em
São Paulo / Milena Martins Bertoldo; orientadora Maria
Lucia Refinetti Rodrigues Martins. - São Paulo, 2021.
232 p.

Trabalho Final de Graduação (Bacharelado em Arquitetura
e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da
Universidade de São Paulo.

1. Educação. 2. Políticas Públicas. 3. Desigualdades
Regionais e Intraurbanas. I. Martins, Maria Lucia Refinetti
Rodrigues, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À minha família. Por me aguentarem, apoiarem, ouvirem. Por todo o amor, respeito, e, também, por todas as longas conversas.

À Malu Refinetti, que é um verdadeiro exemplo! Agradeço a orientação, a confiança, o apoio, o comprometimento, as contribuições essenciais e a paciência.

Aos membros da banca, por aceitarem participar deste momento tão importante, e por trazerem valiosos acréscimos à discussão.

Aos amigos da vida, por estarem sempre por perto.

Aos uspianos maravilhosos com quem tive o privilégio de conviver. Vocês são incríveis, obrigada! Em especial, à Alice, à Laís e à Luisa. Não consigo me lembrar de nenhum momento da minha graduação em que, pelo menos, uma de vocês não estivesse presente. Que sorte, a minha!

Aos professores e funcionários da FAU, por terem um impacto tão grande na minha formação.

RESUMO

Este trabalho aborda as políticas de educação propostas pelas três esferas de governo no Brasil, buscando avaliar em que medida estas podem se articular fisicamente, de maneira mais efetiva e sólida na cidade, abrangendo diferentes áreas e habitantes. Buscando, então, discutir possibilidades de qualificação do tecido periférico, por meio de políticas públicas que promovam um urbanismo mais inclusivo, foi definido enquanto objeto de pesquisa a abordagem do papel da escola enquanto projeto social e seu papel na construção da cidadania, associado ao estudo da implantação e expansão da rede pública escolar, bem como a verificação de atendimento à demanda; e a descrição das políticas educacionais adotadas nas últimas décadas, em termos de configuração e localização das instalações. Na síntese de todas essas informações, espera-se poder discutir potencialidades dessa política pública em reduzir as desigualdades sociais, melhorando as oportunidades nas áreas pouco atendidas da cidade e promover o desenvolvimento do país pela ampliação da inclusão social. Embora essa leitura entenda como responsabilidade do poder público o desenvolvimento e promoção de políticas públicas, é preciso construir propostas inclusivas e capazes de promover qualificação urbana sem produzir gentrificação, como ocorre recorrentemente em projetos urbanísticos associados a processos de valorização imobiliária em cidades brasileira.

Palavras-chave: educação; políticas públicas; desigualdades regionais e intraurbanas.

ABSTRACT

This work addresses the education policies proposed by the three spheres of government in Brazil, seeking to assess the extent to which they can articulate physically, in a more effective and solid way in the city, covering different areas and residents. Seeking, then, to discuss the possibilities of qualification of the peripheral tissue, through public policies that promote a more inclusive urbanism, was defined as an object of research the approach of the role of the school as a social project and its role in the construction of citizenship, associated with the study of implementation and expansion of the public school system, as well as the verification of compliance with demand; and the description of educational policies adopted in recent decades, in terms of configuration and location of facilities. In the synthesis of all this information, it is expected to be able to discuss the potential of this public policy in reducing social inequalities, improving opportunities in underserved areas of the city and promoting the country's development by expanding social inclusion. Although this reading understands that it is the responsibility of the public authorities to develop and promote public policies, it is necessary to develop inclusive proposals capable of promoting urban qualification without producing gentrification, as is the case in urban projects associated with real estate valuation processes in Brazilian cities.

Keyword: education; public policy; regional and intra-urban inequalities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
METODOLOGIA	19
A ESTRUTURA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO	21
ESFERA FEDERAL	24
ESFERA ESTADUAL	29
ESFERA MUNICIPAL	34
A REDE DE EQUIPAMENTOS DE EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO	39
O EQUIPAMENTO E A REDE	41
HISTÓRICO DE IMPLANTAÇÃO	42
DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO	51
CARACTERIZAÇÃO DA REDE ATUAL	55
INSERÇÃO DA ESCOLA NO MEIO URBANO	59
O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA	61
A RELAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA COM SEU ENTORNO	63
OS EQUIPAMENTOS UNIFICADOS	67
INDICADORES SOCIOESPACIAIS E EDUCACIONAIS	75
INDICADORES SOCIOECONÔMICOS	77
INDICADORES EDUCACIONAIS	83
CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	90

ENTRAVES E MECANISMOS	93
ENTRAVES PARA A EXPANSÃO DA REDE FÍSICA	95
MECANISMOS PARA A EXPANSÃO DA REDE FÍSICA	97
ENTRAVES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	99
O TERRITÓRIO CEU	101
A REDE INCLUSÃO	103
CONCLUSÕES	109
BIBLIOGRAFIA	119
ANEXOS	131

A grayscale electron micrograph of a virus particle, likely a bacteriophage, showing a spherical head, a tail, and numerous radiating tail fibers. The image is used as a background for the title page.

INTRODUÇÃO

Diz o Artigo 205 da Constituição Federal: *"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."* Apesar de a economia brasileira ainda possibilitar a ascensão social não só pela educação, está cada vez mais exigente quanto à qualificação profissional. A educação, portanto, não é tudo, mas é essencial para a mobilidade social e a criação de oportunidades, além de um direito de todos. Sendo o Brasil um país com grande desigualdade econômica e social, essa é uma questão que não pode ser subestimada. O foco deste trabalho se dá, então, em conhecer a Política de Educação no Brasil e em que medida ela cumpre ou não o papel a que se propõe.

Educação sempre foi, em meu entendimento, uma questão essencial a ser discutida, visto que atua como elemento base na construção social. Admito que sinto grande afetividade por tudo o que se relaciona a isso, e decidi, ainda no início do desenvolvimento deste trabalho, que o tema escolhido deveria proporcionar alguma identificação pessoal com a minha história e que me tocasse de alguma forma. Com isso, refinando o objeto de estudo, após muita leitura, conclui que me interessaria trabalhar a maneira como a educação foi tratada historicamente no Brasil, qual a sua situação atual e reflexões para o futuro.

Em relação ao avanço do conhecimento, o estudo se justifica pelo fato de que, embora os indicadores oficiais sejam dados abertos à população, são difíceis de serem encontrados, e nem sempre estão atualizados. Também existe o fato de que as motivações políticas individuais não costumam motivar estudos integrados que meçam a efetividade dos programas em vigor. Além disso, este é um tema inesgotável para debates, e o trabalho permite uma série de caminhos para avanços e continuidades.

A proposta, então, se baseia na observação de que São Paulo é uma cidade de extrema desigualdade social e espacial, e que seus moradores vivem com altos índices de tensão e violência. Nesse contexto, as crianças sofrem com

a falta de integração desse território, visto que determinadas regiões não contam com acesso à educação de qualidade e/ou incentivo à cultura, o que prejudica seu desenvolvimento acadêmico e cognitivo, e até sua noção de cidadania. Esses fatores associados à vulnerabilidade social a qual algumas regiões do município estão submetidas indicam a necessidade de tratar o tema como passível de políticas públicas.

Entende-se que a formação do Arquiteto Urbanista leva à observação de questões sociais de modo articulado ao espaço. O arquiteto “lê” as sociedades a partir dos espaços que estas constroem. Assim, cabe questionar: em que medida as políticas de educação podem se articular de maneira mais efetiva e sólida na cidade, abrangendo diferentes áreas e cidadãos? De que modo esses projetos podem ser mais efetivos na prática, para que não sejam colocados apenas como eventos teóricos, sem garantia de continuidade e ampliação?

“Nesse contexto de intensa desigualdade socioterritorial o papel do profissional de arquitetura e urbanismo deveria ser cada vez mais o de arquiteto urbanista social, reconhecendo as contradições da produção capitalista do espaço urbano e realizando uma leitura urbana associada a uma prática que, além de considerar as condições precárias a que esses territórios estão sujeitos, respeite as relações que se estabelecem entre o espaço e seus moradores.” (OLIVEIRA, 2017).

Muitas vezes, quando se fala em desigualdade, a primeira imagem que se tem é o desequilíbrio na distribuição de renda. Porém, existem diversas formas de manifestação da desigualdade: desigualdade de gênero, desigualdade racial e, principalmente, em desigualdades regionais. Essas assimetrias perpetuam ciclos viciosos de estagnação social e acesso a direitos básicos, como educação e saúde de qualidade; direito à moradia, ao trabalho, à cultura; direito a ter boas condições de mobilidade e segurança; direito a um meio ambiente saudável e a uma infância feliz. Seus efeitos afetam a todos, inclusive às pessoas socialmente mais privilegiadas. Esses efeitos se refletem em vários aspectos mensuráveis, como nos índices de criminalidade

e violência (social e simbólica); nos tipos e na remuneração do trabalho; no nível de estresse e nas doenças que afetam a população.

Essa leitura, reconhecendo as contradições da produção capitalista do espaço urbano, deve estar associada a uma prática que, além de considerar as condições precárias a que esses territórios estão sujeitos, respeite as relações que se estabelecem entre o espaço e seus moradores. Considerando a ausência do Estado em algumas regiões, é preciso valorizar a construção de políticas públicas inclusivas e capazes de promover qualificação urbana, sem produzir como decorrência a gentrificação – como ocorre recorrentemente nos projetos urbanísticos associados a processos de valorização imobiliária, em cidades brasileiras e latino-americanas.

Buscando, então, discutir possibilidades de qualificação do tecido periférico, por meio de ações promovidas pelo poder público que visem a um urbanismo mais inclusivo, foi definido enquanto objeto de pesquisa a abordagem do papel da escola enquanto projeto social e seu papel na construção da cidadania, associado ao estudo da implantação e expansão da rede pública escolar estadual (em particular, no que se refere ao ensino fundamental), bem como a verificação de atendimento à demanda; e a descrição das políticas educacionais adotadas nas últimas décadas. Na síntese de todas essas informações, espera-se poder discutir medidas que podem ser tomadas pelo poder público para reduzir as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento do país.

Apesar de o recorte deste trabalho se dar na escala da cidade-município de São Paulo, não se pode perder de vista que as dinâmicas desta cidade acontecem em escala metropolitana. Ao longo do trabalho as diferentes escalas serão exploradas mais propriamente, conforme a necessidade. O conteúdo desenvolvido na pesquisa será apresentado em cinco capítulos principais.

O capítulo 1 (*"A estrutura da Política de Educação"*) discute as políticas públicas voltadas à qualificação da educação (tanto em relação à concepção do equipamento, quanto a programas complementares e de apoio, como aqueles que funcionam no contraturno) aplicadas nas diferentes esferas de governo; além da composição do poder executivo nessas esferas que se relaciona a estas políticas, considerando também os principais marcos legais e os fundos relacionados ao tema.

O capítulo 2 (*"A rede de equipamentos de educação em São Paulo"*) detalha os conceitos de rede e de equipamento público, bem como desenvolve um histórico da implantação e expansão dessa rede.

O capítulo 3 (*"Inserção da escola no meio urbano"*) discute o papel da escola enquanto projeto social e sua inserção no meio urbano, bem como os reflexos da segregação socioespacial de cidade no trabalho educador que a escola desempenha. A partir de todos os assuntos abordados, deve ser traçado um panorama geral de todos os elementos mais relevantes ao se discutir políticas integradas voltadas para educação.

O capítulo 4 (*"Indicadores socioespaciais e educacionais"*) trata do levantamento de uma série de dados demográficos, sociais, territoriais e de educação. Relacionando e discutindo esses indicadores, busca-se obter uma visão mais clara da dinâmica urbana atual dentro do município de São Paulo; bem como entender a educação sob o ponto de vista da condição urbana.

O capítulo 5 (*"Entraves e mecanismos"*), por fim, contém uma análise crítica da situação atual e dos fatores associados aos conflitos existentes. Aborda as questões identificadas como barreiras na melhoria da educação pública paulistana e discute possibilidades de ação do poder público. Também propõe um diálogo entre esse contexto e as propostas da Rede Inclusão, instrumento desenvolvido na cidade de Natal – RN.

Na *Conclusão* são levados em conta os principais avanços e desafios analisados para atendimento da demanda existente e futura da rede de educação em São Paulo.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada nesse trabalho pode ser dividida em quatro principais tópicos: desenvolvimento de hipóteses, revisão bibliográfica, levantamento de dados e considerações finais. Em princípio, foram levantadas hipóteses a serem trabalhadas, apoiadas por estudos prévios relacionados ao tema. A revisão bibliográfica envolveu a consulta de um vasto material, com a pesquisa detalhando uma série de aspectos referentes ao objeto de estudo (a serem explicados posteriormente).

A etapa seguinte – levantamento de dados – busca relacionar uma série de indicadores de modo a melhorar o entendimento da dinâmica urbana, além de realizar uma leitura de como é efetuado o oferecimento da educação como política pública em São Paulo. Por fim, espera-se obter repertório o suficiente para analisar a situação atual e as expectativas para o futuro, tanto em relação à rede física quanto às políticas públicas. Ressalta-se, entretanto, que a ideia não é apontar uma solução definitiva para o assunto, mas sim discutir possibilidades e levantar questões.

Imagem 1. Metodologia de desenvolvimento do trabalho. FONTE: elaborado pela autora



**A ESTRUTURA
DA POLÍTICA
DE EDUCAÇÃO**

Entende-se como “política de educação” a parte do grupo de políticas públicas sociais do país que constitui um elemento de normatização do Estado, guiado pela sociedade civil, que visa garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando. No entanto, construir uma política pública eficiente, principalmente na área educacional, não é fácil. Com o intuito de servir para todos os cidadãos, cada qual com suas necessidades e anseios, as políticas educacionais precisam, obrigatoriamente, abranger uma série de variáveis.

A Constituição Federal de 1988 define a educação como direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família, cabendo ainda ao poder público zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência dos educandos à escola. Além disso, estabelece como dever do Estado, garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito, com progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, de forma que o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público importa responsabilidade da autoridade competente. Para isso, define as competências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que deverão organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração.

Dessa forma, cabe à União organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino públicas federais e prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, visando garantir a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade do ensino, bem como formação básica comum a toda a nação, respeitando os valores culturais e artísticos nacionais e regionais. Aos Estados e Distrito Federal cabe atuar prioritariamente no ensino fundamental e no ensino médio e aos Municípios, atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Para isso, Estados e Municípios devem definir formas de colaboração na organização de seus sistemas de ensino, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. A Constituição estabelece, também, o percentual de recursos a serem aplicados pelas diferentes esferas

do poder público, a origem desses recursos e sua distribuição, de forma a assegurar prioridade ao atendimento do ensino obrigatório.

Dessa forma, os Estados e o Distrito Federal se responsabilizam pela atuação prioritária nos ensinos fundamental e médio e os Municípios, pela atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil. Contudo, embora essa separação seja bastante definida no papel, na prática ocorrem simultaneidades e sobreposições frequentes.

Entende-se, com isso, que não seria possível pensar na elaboração de uma política sólida para atender as demandas infantis se essa for planejada apenas dentro de intervenções pontuais ou de políticas partidárias, que deixam de ser realizadas com a mudança de gestão. É preciso planejar uma política de Estado que seja permanente e vertical, passando por departamentos, secretarias, órgãos, instituições públicas ou particulares e pela sociedade como um todo, a fim de constituir, a participação de todos esses agentes. Neste capítulo, então, são tratadas diferentes maneiras de se pensar a educação. Foram colocados como referências exemplos de modelos de projetos de educação nas esferas federal, estadual e municipal.

ESFERA FEDERAL

O MEC é um órgão da administração federal direta e tem como área de competência os seguintes assuntos: a política nacional de educação, da educação infantil, a educação em geral, compreendendo o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial e a educação a distância, a avaliação, informação e pesquisa educacional, a pesquisa e extensão universitária, o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes. Sua estrutura

regimental^[1] estabelece quatro os níveis hierárquicos que atuam de forma articulada.

O primeiro trata da assistência direta e imediata ao Ministro da Educação, e conta com a Secretaria-Executiva, a Consultoria Jurídica, a Assessoria Especial de Controle Interno e a Corregedoria. Na hierarquia da Administração Pública, os Ministérios são as principais repartições dos governos nacionais. As Secretarias, por outro lado, são subseções dos Ministérios. Por essa razão, as Secretarias, geralmente, não têm interlocução com outros ministros. Além disso, as Secretarias não têm autoridade simbólica para representar o Brasil na esfera internacional, além de não possuírem tanta autonomia na implementação de suas políticas.

O segundo reúne os seguintes órgãos: Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Superior (Sesu), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), Secretaria de Alfabetização (Sealf), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). O terceiro é o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado que atua na formulação e avaliação da política nacional de educação. Por fim, apresentam-se as entidades vinculadas, que estão classificadas em autarquias, fundações públicas e empresas públicas.

Para efeitos deste trabalho, o documento mais importante emitido pelo Ministério é o PNE, datado de 2014. Ele define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições em prol do avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em

¹ Decreto Federal Nº 10.195/2019

todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento alto grau de complexidade. Ele prevê, por exemplo, que 50% das escolas brasileiras terão educação integral até 2024.

As questões que o motivam se pautam nas desigualdades educacionais, na necessidade de ampliar o acesso à educação e a escolaridade média da população, na baixa qualidade do aprendizado e nos desafios relacionados à valorização dos profissionais da educação e ao financiamento da educação. Diante de tais condições, o objetivo central do Plano, que pode ser apreendido de suas vinte diretrizes, consiste em induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira. Sua aprovação ampliou a demanda por novos arranjos educativos nos municípios e estados, exigindo medidas que reconfigurem a relação entre escolas e territórios, o que é enriquecedor para todo o país. A ampliação da oferta de educação de tempo integral é tratada no documento como uma das vinte metas^[2] para a educação pública no decênio.

Em relação aos marcos legais, em dezembro de 1996 houve importante alteração na legislação educacional quando a Lei Federal 5.692, que desde 1971 fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, foi substituída pela Lei Federal 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais conhecida como LDB. A nova legislação, de intenção descentralizadora, determinou que a Educação Básica obrigatória seria composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, importante alteração efetuada em relação à lei anterior, e definiu as diretrizes a serem seguidas para a implementação do Ensino Básico no país e definiu as competências dos Municípios, Estados e União, além de nortear os conteúdos mínimos dos currículos escolares de forma a assegurar uma educação básica comum a toda a Nação. A nova legislação previa ainda a possibilidade de articulações e parcerias com instituições públicas e privadas

² Ver as 20 metas em detalhes em <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>

para a formulação de políticas de ensino que contemplem a formação básica e a preparação para o trabalho, um foco importante da nova LDB, que estimula o ensino prático em detrimento do excessivamente teórico, que visa à preparação para a Universidade.

Uma das maneiras de enxergar a interação das crianças com a cidade, de acordo com Paulo Freire^[3], é tratá-las como sujeitos de seus processos educativos, que se constroem com e a partir das relações estabelecidas com o mundo e com as outras pessoas. Com base nesse pensamento, pode-se levantar dois conceitos importantes para análise: educação informal e educação integral, reconhecendo a cidade como meio de educação, desenvolvimento e construção social. O conceito de “educação integral” – superando o que está previsto na LDB – aqui se coloca como a expansão das possibilidades de se educar, se formar e se desenvolver enquanto cidadão em contato integral com o mundo, também e inclusive, através da educação informal e, sobretudo, na cidade.

Nesse contexto, o Programa Mais Educação, colocado em prática em 2007, propõe educação integral em 60 mil escolas públicas brasileiras, a partir da extensão da jornada escolar e da ampliação qualificada das oportunidades de aprendizagem. Seu principal objetivo seria “*fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar*”^[4]. O texto da portaria interministerial relaciona a formação integral do estudante com a oferta de contraturno escolar e cita a necessidade de ampliação de espaços e saberes no processo educativo. É executado por meio de um mecanismo de transferência de recursos federais diretamente às unidades escolares das redes municipais, estaduais, distritais ou da rede federal, condicionada à realização de projetos para ampliar a jornada escolar de estudantes matriculados no ensino fundamental. As atividades ofertadas no contraturno devem se encaixar em um rol de macrocampos assinalados pelo MEC, que reúne assuntos diversos, como

³ FREIRE, 2016

⁴ MEC et al., 2007

esportes, saúde pública, cultura, economia e educação ambiental, além da obrigatoriedade de reforço escolar para as disciplinas curriculares^[5].

A intenção é, além de ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, expandir o espaço utilizado para a educação usando outras áreas que não unicamente o ambiente escolar – áreas da comunidade que podem ir da praça e do museu ao salão da igreja do bairro – e, com isso, articular outros atores sociais em um projeto educacional, sejam ações de governo sejam voluntariados. A ideia é desenvolver uma política social focalizada nos alunos de classes mais baixas. As escolas que poderiam aderir ao programa eram indicadas anualmente segundo os critérios definidos como prioritários pela SEB, atendendo, prioritariamente, àquelas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social. Ano a ano, o Ministério da Educação amplia o escopo do programa estendendo a lista de escolas elegíveis. A nota técnica do programa indica que, desde 2014, com o nível de alcance estabelecido em relação às escolas com alunos de maior vulnerabilidade social, as metas devem deixar de ser sobre expansão para focarem na melhoria de qualidade das atividades oferecidas. Além disso, destaca também a importância do monitoramento da reinserção das escolas a cada ano para que a educação integral se torne uma política pública local.

Outros programas de responsabilidade do MEC incluem o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (que atua na implantação dos conselhos escolares, por meio da elaboração de material didático e formação continuada para técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de educação e para conselheiros escolares), o Programa de Apoio à Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil (em convênio com o Banco do Brasil, para fornecer cursos de especialização aos profissionais da educação), o PNAIC (um compromisso formal entre os governos federal, estadual e

⁵ MEC et al., 2007

municipal para garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental) e o PBA (apoio técnico e financeiro aos projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos estados, municípios e Distrito Federal, principalmente em municípios de elevada taxa de analfabetismo).

Quadro 01. Governança na educação na esfera federal

UNIÃO					
Órgão máximo	Órgão executor	Governança participativa	Marco legal	Planos	Programas
Ministério da Educação MEC	Secretaria de Alfabetização SEALF		Constituição Federal 1988	Plano Nacional de Educação 2014	Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares
	Secretaria de Educação Básica SEB		Dec. Nº 10.195/19 Estrutura regimental do MEC		Programa de Apoio à Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil
	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP		Lei Nº 9.394/96 Diretrizes e Bases da Educação LDB		Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa PNAIC
	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE		Lei Nº 9.131/95 Conselho Nacional de Educação		Programa Brasil Alfabetizado PBA
	Conselho Nacional de Educação CNE				Programa Mais Educação

ESFERA ESTADUAL

No início da década de 1980 grandes mudanças estavam em curso no âmbito nacional, calcadas na ampla participação da sociedade civil que pressionava pela transição do regime militar para um regime democrático. Dessa forma, visando desmontar a herança administrativa centralizada, instaurada por anos de autoritarismo, e creditando a ineficiência dos seus procedimentos administrativos e financeiros ao gigantismo de sua estrutura, a Secretaria de Estado da Educação definiu, a partir de 1983, novas diretrizes da política educacional, de forte caráter descentralizador, outorgando autonomia (pedagógica, administrativa e financeira) à rede de escolas estaduais como

instrumento de gestão democrática da escola pública. Em consonância com o discurso da política educacional, em 1985, a SEE também colocou em prática medidas de descentralização visando ao fortalecimento do poder político em nível local.

Dessa forma, através o Decreto nº 30.375, de 13 de setembro de 1989, que implementou o Programa de Municipalização da Educação cuja operacionalização, via convênio com as prefeituras municipais, determinava o repasse de recursos aos municípios para merenda, transporte escolar ou manutenção e expansão da rede física. Esse contexto de negociações permeou os programas descentralizadores para a rede de ensino estadual paulista, nesse período. No início de 2006, a Escola de Tempo Integral (ETI) foi implantada pela SEE na rede escolar estadual em 308 escolas e atingindo mais de cento e quatro mil estudantes. Simultaneamente, o governo federal determinou que o ensino fundamental passasse de oito para nove anos, e fosse implementado em todas as escolas do país até 2010, medida que exigiu a criação de milhares de vagas em todo o Estado para o atendimento da nova demanda.

Para que seja possível a execução das diferentes propostas, a Secretaria dispõe de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação pelo artigo 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

Entre os programas de responsabilidade do governo estadual, destaca-se três. O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para

todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos. Educadores e estudantes participantes do programa recebem o material de apoio, composto pelos cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina, ano e bimestre.

O programa Educação – Compromisso de São Paulo, iniciado em 2011, estabelece um pacto com a sociedade em prol da educação. Entre suas principais metas, o programa pretende fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado. O programa foi construído em conjunto com educadores e funcionários da rede estadual paulista. O programa está estruturado em cinco pilares, que nortearam o foco de atuação, a criação de novos projetos e as demais ações da Secretaria da Educação ao longo da gestão – a saber: valorização do capital humano, gestão pedagógica, educação integral, gestão organizacional e financeira e mobilidade da sociedade.

Por fim, o Programa Escola da Família (2003) se norteava, inicialmente, por quatro eixos principais: qualificação para o trabalho, esporte, cultura e saúde para as comunidades de dentro e de fora dos entornos escolares, aos finais de semana. Em 2019 a aprendizagem foi acrescentada à cartilha como quinto eixo. As atividades são realizadas e desenvolvidas por meio de equipes permanentes em cada escola e são abertas ao público em geral. Estas equipes são formadas por um membro da gestão da escola em questão (professor articulador, designado especificamente para o programa); estudantes de graduação de universidades privadas do Estado de São Paulo vinculadas ao programa (os educadores universitários); professores de educação física ou de artes plásticas que administram oficinas dentro das

suas áreas de conhecimento (equipe de fortalecimento); e profissionais da área da educação que possuam conhecimento das suas comunidades (monitores educacionais). Além disso, pessoas interessadas em ensinar e/ou desenvolver projetos sociais são parte das equipes educacionais como voluntários (educadores voluntários). Os estudantes que trabalham aos finais de semana nas escolas frequentam gratuitamente a universidade (50% do valor da mensalidade é pago pela própria universidade e os outros 50% são pagos pelo Governo do Estado até um teto de R\$ 500,00). Os estudantes devem permanecer na escola durante oito horas em um dos dias do fim de semana.

A estrutura da Seduc-SP conta com dois órgãos vinculados, o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e seis coordenadorias – a saber: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE); Coordenadoria Pedagógica (COPED); Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula (CITEM); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); e Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI).

Além disso, algumas medidas também ficam a cargo do Conselho Escolar, que compartilha com a comunidade escolar a responsabilidade nos rumos da escola. Seu pleno funcionamento possibilita a construção de uma escola cidadã, sendo o estudante o foco de todo o processo. Os conselheiros devem auxiliar a escola a resolver questões pedagógicas, administrativas e financeiras, por exemplo. O Conselho é, portanto, um espaço de construção da cidadania, onde a comunidade e direção da escola exercem em conjunto o papel de gestores, garantindo a democracia e, assim, o aprimoramento na qualidade da educação pública paulista. Cabe à direção da unidade estimular, sensibilizar e mobilizar os conselheiros para uma participação mais efetiva, inclusive na elaboração e aprovação da Proposta Pedagógica que define o rumo da escola.

Para efeitos desse trabalho, o plano de governo a ser discutido é o Plano Plurianual (PPA), instrumento de planejamento de médio prazo. Para se ter uma ideia da magnitude do Plano, em São Paulo o PPA estadual é responsável por alocar mais de R\$ 572 bilhões em recursos orçamentários distribuídos em 127 programas de governo. Em termos de conteúdo, o Plano Plurianual estabelece as diretrizes, objetivos, programas, produtos e metas da administração pública para um período de quatro anos, contados a partir do segundo ano do mandato do governador eleito. Plano integra o Sistema Orçamentário da Administração Pública Estadual, que é composto por três leis: a do Plano Plurianual; a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO); e a Lei Orçamentária Anual (LOA). As leis orçamentárias são elaboradas por iniciativa do Poder Executivo, que as encaminha à Assembleia Legislativa. Após apreciá-las e emendá-las, a Assembleia Legislativa as aprova e elas entram em vigor. A LDO fixa as metas e prioridades da administração pública estadual, para cada ano, e orienta a elaboração da LOA. Esta prevê a receita e fixa as despesas para o cumprimento das metas anuais definidas na LDO. A lei do PPA é a primeira a ser gerada por esse processo. É a Secretaria de Planejamento e Gestão, enquanto órgão central de planejamento do Estado de São Paulo, quem coordena a sua elaboração – auxiliando e fornecendo as diretrizes para os demais órgãos da Administração Pública envolvidos, como as Secretarias de Estado e suas entidades supervisionadas.

No PPA, constam Programas detalhados até o nível dos produtos, ambos com indicadores e metas ao final de 04 anos^[6]. Dentre essas metas, estão o aumento do IDESP nos três níveis educacionais (anos iniciais, anos finais e ensino médio), aumento do número de escolas que possuam jornada de 07 horas ou mais, controle da taxa de matrícula dos estudantes nos ensinos fundamental e médio, melhoria na qualidade da capacitação dos profissionais de educação, aumento da taxa de escolarização líquida.

⁶ Ver as metas e indicadores em detalhes em <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/compilacao-lei-16082-28.12.2015.pdf>>

Quadro 02. Governança na educação na esfera estadual

ESTADO					
Órgão máximo	Órgão executor	Governança participativa	Marco legal	Planos	Programas
Secretaria Estadual da Educação Seduc	Conselho Estadual de Educação CEE	Conselho Escolar	Dec. Nº 30.375/89 Municipalização da Educação	Plano Plurianual 2016	São Paulo Faz Escola 2008
	Fundação para o Desenvolvimento da Educação FDE		Lei Nº 13.898/19 Diretrizes Orçamentárias para 2020		Educação - Compromisso de São Paulo 2011
	Outras 6 Coordenadorias		Lei Nº 13.978/20 Orçamento Anual 2020		Escola da Família 2003
			Lei Nº 13.971/19 PPA		

ESFERA MUNICIPAL

A Secretaria Municipal de Educação tem como atribuições organizar, desenvolver e manter o Sistema Municipal de Ensino, integrando-o às políticas e planos educacionais da União e do Estado nos termos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional; planejar, desenvolver, executar, controlar e avaliar a política educacional no Município.

A Secretaria de Educação no Município de São Paulo surgiu nos termos do Decreto-Lei nº 430, de 08 de julho de 1947 e, inicialmente, atendia apenas as crianças da faixa etária de Educação Infantil, ampliando depois, o seu atendimento para o Ensino Fundamental. De acordo com a LDB é incumbência dos Municípios oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade o ensino fundamental, admitida sua atuação em outros níveis de ensino. Assim, as Unidades Educacionais, em sua grande maioria, atendem à população de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. Além disso, oferece, também, algumas escolas que mantêm o Ensino Médio e, ainda, cursos de educação profissional, tanto de nível básico, como de nível técnico. Assim sendo, a Secretaria Municipal de Educação tem como finalidade o desenvolvimento dos educandos, assegurando-lhes a formação comum

indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A Secretaria é composta por 03 assessorias (comunicação social, jurídica e parlamentar), 02 núcleos (administrativo e transparência ativa e controle interno) e 10 coordenadorias (pedagógica, dos CEUs, gestão e organização educacional, alimentação escolar, compras, contratos de obras e manutenção predial, gestão de pessoas, planejamento e orçamento, tecnologia da informação e comunicação, e contratos de serviços e fornecimento), além da Supervisão de Contabilidade (CONT). São Paulo conta, ainda, com 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs), divisões administrativas que coordenam a implantação da política educacional do município, em cada território. São elas que ajudam a concretizar as diretrizes, programas e projetos da SME.

Os conselhos municipais são ferramentas de participação ativa dos cidadãos no processo de elaboração de políticas públicas da Prefeitura. O art. 29, XII da Constituição Federal determina a cooperação das associações representativas no planejamento municipal, demonstrando o papel fundamental a ser exercido pelos conselhos municipais. O Conselho de Alimentação Escolar do Município (CAE) fiscaliza o uso dos recursos federais advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a qualidade das refeições servidas no PAE. O Conselho Municipal de Educação é o órgão incumbido de assessorar o Executivo Municipal na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas municipais no âmbito educacional. Ao elaborar normas complementares às diretrizes nacionais e estaduais de Educação, realizar pareceres referentes à interpretação da legislação vigente, e propor soluções e encaminhamentos para as questões de funcionamento de todo o sistema municipal de ensino, o Conselho exerce suas funções normativa, consultiva e propositiva. Além disso, o órgão elabora e acompanha a implementação das metas constantes do Plano Municipal de Educação (PME).

O PME tem vigência de 10 anos e é um planejamento construído de forma participativa, com amplo debate com a sociedade. O atual, aprovado em 2015 e com vigor até 2025^[7], estabelece 13 metas e 14 diretrizes que devem orientar a Prefeitura no planejamento da Educação na capital paulista. Uma dessas metas era a elaboração dos Planos Regionais de Educação, processo que aconteceu entre maio e setembro de 2018, gerando documentos para cada DRE. Além disso, o PME propõe uma série de medidas, como o aumento do financiamento para a Educação, a ampliação do atendimento de crianças de zero a 3 anos, a redução do número de alunos por sala de aula, o aperfeiçoamento da gestão democrática da Educação e a valorização do profissional do magistério público.

Por fim, o Programa Transporte Escolar Gratuito (TEG) procura garantir o acesso e a permanência na escola às crianças entre 4 e 12 anos de idade, matriculadas na Rede Municipal de Ensino, obedecendo critérios de atendimento estabelecidos na legislação específica, como as situações para as quais não foi possível disponibilizar uma vaga em uma unidade até 2 km de casa. Ele atende também estudantes com deficiência ou doenças crônicas em que há indicação médica de necessidade de transporte para ir e voltar da escola, mesmo que morem a uma distância menor. Se no percurso entre a residência e a unidade de matrícula existir uma barreira física, identificada e reconhecida por comissão específica, que represente um risco para integridade física para a criança, sem que exista uma rota alternativa para o estudante – como avenidas de tráfego intenso sem semáforo ou faixa de pedestre – o estudante também poderá ser incluso no Programa, ainda que more a menos de 2 km quilômetros da escola.

⁷ Ver todas as diretrizes e metas em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Conheca-o-Plano-Municipal-de-Educacao-de-Sao-Paulo>>

Quadro 03. Governança na educação na esfera municipal

MUNICÍPIO					
Órgão máximo	Órgão executor	Governança participativa	Marco legal	Planos	Programas
Secretaria Municipal de Educação SME	16 órgãos entre assessorias, núcleos e coordenadorias; além das 13 Diretorias Regionais de Educação	Conselho Municipal de Educação CME	Lei Nº 16.271/15 PME	Plano Municipal de Educação PME	Programa de Alimentação Escolar PAE
			Lei Nº 14.666/08 Criação de um Conselho para controle do FUNDEB		Programa Leve Leite
		Conselho de Alimentação Escolar CAE	Dec. Nº 54.453/15 Atribuições dos profissionais de educação		Transporte Escolar Gratuito TEG

**A REDE DE
EQUIPAMENTOS
DE EDUCAÇÃO**

O EQUIPAMENTO E A REDE

Em um primeiro momento, discute-se a necessidade de definir alguns termos a serem frequentemente utilizados nos próximos capítulos. O Decreto 7.341 da presidência da República estabelece 'equipamentos públicos comunitários' como *"as instalações e espaços de infraestrutura urbana destinados aos serviços públicos de educação, saúde, cultura, assistência social, esportes, lazer, segurança pública, abastecimento, serviços funerários e congêneres."*

Fernando Neves, em seu artigo^[8], desenha sua relação com o entorno. Em sua leitura de Moraes et al. (2008), os equipamentos urbanos comunitários são os componentes físicos básicos de infraestrutura urbana de uma cidade ou bairro, sendo a existência desses um fator determinante de bem-estar social e de apoio ao desenvolvimento econômico, além da potencialidade de ordenação territorial e de estruturação dos aglomerados humanos. Secchi (2003 apud Schafer, 2012) argumenta que *"os espaços de uso público são entendidos como lugar de experiência social, no qual os equipamentos comunitários funcionam como locais de socialização."*

A página oficial da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano do Estado de São Paulo define 'rede' como um conjunto de equipamentos que *"tem o desafio de desempenhar dupla função: potencializar o alcance e a eficácia das políticas públicas setoriais através de sua articulação no território e, quase que em decorrência da ação anterior, constituir-se como referência espacial, sobretudo em regiões menos estruturadas, através da criação ou qualificação das centralidades locais."*

Reitera-se, portanto, que essas definições foram levantadas apenas no intuito de esclarecer ao leitor sobre o que o texto está falando ao utilizar esses termos. Em síntese, entende-se que o equipamento de educação é o espaço destinado a esse serviço; e a rede de equipamentos, a interligação

⁸ NEVES, 2015

destes espaços, fundamental na qualificação dos meios em que estão inseridos (principalmente, os periféricos).

HISTÓRICO DE IMPLANTAÇÃO

A implantação da primeira estrutura de ensino no país se deu através dos jesuítas durante o período colonial. Foram construídas inúmeras escolas e seminários com o objetivo de ensinar as primeiras letras aos nativos e filhos de colonos, além da catequese e conversão dos índios e do recrutamento de jovens para os quadros eclesiásticos. Essa foi uma das formas de a Igreja disseminar a cultura europeia na colônia, bem como a ética católica. Após a saída dos jesuítas do país, os prédios construídos pela Companhia de Jesus do Reino acabaram por se converter nos primeiros edifícios voltados para o ensino do Brasil. O mais famoso deles, é claro, é o *Pateo do Collegio*, marco simbólico da fundação da cidade de São Paulo.

Imagem 2. *Pateo do Collegio*. FONTE: <<https://abussolaquebrada.com/2017/01/25/o-pateo-do-collegio-sao-paulo-nasceu-aqui/>> Acesso em: 20 jan. 2021



O conhecimento acadêmico só passou a ser repensado, então, em 1808, com a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil. A necessidade de capacitar pessoas que atuassem na administração da colônia levou à criação de instituições de ensino técnico que, mais tarde, viriam a compor a rede de ensino superior do país. A partir de então, a estrutura de ensino voltado apenas para uma elite econômica e social se manteve até bem depois da independência em relação a Portugal. Isso ocorreu apesar da Constituição de 1824, que estabelecia a gratuidade do ensino primário e a criação de escolas em todas as cidades. Com a publicação do Ato Adicional, em 1834, o ensino passou a ser descentralizado, de responsabilidade de cada província, embora ainda sob controle do governo central.

Algum tempo depois, com a industrialização do Estado, o governo de São Paulo realizou a primeira reforma de ensino do Brasil através da Constituição de 1891. Entre outras questões, o texto discutia a construção de inúmeros prédios por todo o Estado. Nesse contexto, com a chegada de imigrantes europeus ao Brasil, o projeto educacional paulista passou a ser destinado também à classe trabalhadora. Apesar disso, no entanto, a situação dos prédios era bastante precária, alguns até inadequados à função a que se propunham.

"Finalmente, com o advento da República, a partir do final do século XIX, a educação passou a ser considerada fator determinante do progresso coletivo e individual, trazendo, de fato, a necessidade de modernização de muitas das estruturas administrativas e das instalações físicas herdadas do Império." (ENGE, 2007).

No início do século XX ocorreu um surto de construção de edifícios escolares e contratação de profissionais que as realizassem. Por causa da pressa em erguer os edifícios, o Departamento de Obras Públicas (DOP) passou a fazer uso de projetos-padrão a serem replicados em vários locais. Ainda assim, no entanto, a demanda não foi atendida. Além disso, na época as políticas públicas ainda não trabalhavam no sentido de fazer um planejamento da rede de prédios escolares, sendo a higiene a única preocupação e

condicionante das novas edificações. Esses prédios traziam valorização de seus entornos, implantando vetores de expansão urbana nas regiões nas quais se inserem, em uma relação que se mantém até os dias de hoje entre a expansão da rede física escolar e o processo de urbanização.

A transformação significativa nesse sistema ocorreu nos anos 1930, com a introdução de conceitos racionalistas, como funcionalidade, eficiência e economia. As novas propostas pedagógico-educacionais (principalmente as associadas ao movimento Escola Nova) se refletiram diretamente no programa arquitetônico dos prédios escolares. Nessa época, a Comissão de Prédios Escolares da Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo elaborou um plano de ação governamental com o objetivo de subsidiar a expansão da rede, introduzindo os princípios da arquitetura moderna nos prédios escolares da capital. Assim começam os primeiros procedimentos de planejamento na área educacional.

Até 1934, na esfera municipal, nada (ou quase nada) se fez a favor da educação pública. Todas as questões ligadas a ela dependiam, até então, de uma ação da esfera estadual. Os únicos recursos comprometidos com a educação popular^[9], até então, serviram à manutenção da Biblioteca Municipal, do Teatro Municipal e do Parque Infantil do Parque Pedro II. Algumas escolas da iniciativa privada também recebiam auxílio financeiro da municipalidade.

O período compreendido entre 1949 e 1954 foi também relevante na história da arquitetura escolar paulista. Definido pelo chamado Convênio Escolar, celebrado entre o Estado e a Prefeitura Municipal de São Paulo para viabilizar o cumprimento às determinações da Constituição de 1946 no tocante ao investimento de porcentagem mínima de recursos públicos em educação, que disseminou de forma abrangente a arquitetura moderna na capital. A criança foi adotada como elemento central de uma nova escola, na qual a educação

⁹ ABREU, 2007

formal deveria ser acompanhada por atividades complementares à formação do indivíduo. A partir desse enfoque foi introduzido, em São Paulo, o conceito de escola como equipamento urbano.

O Estado de São Paulo apresentava-se então como polo de atração em relação ao país enquanto a capital era tida como polo de atração em relação ao Estado, creditando-se tanto a expansão populacional quanto a acelerada urbanização ao grande crescimento econômico e à industrialização, resultante da política econômica determinada pelo governo federal. O grande crescimento demográfico de São Paulo, e sua intensa urbanização decorrente dele, exigiram um aumento ininterrupto e substancial da criação de vagas nas escolas públicas e de construção de novos prédios escolares, que as sucessivas gestões governamentais não foram capazes de prover.

Ocorreu então uma rápida saturação da capacidade de atendimento dos prédios disponíveis, acarretando sua ocupação intensiva através do desdobramento do número de períodos de funcionamento das escolas existentes, com a correspondente redução no tempo de permanência dos alunos na escola, aliada à acentuada concentração de alunos nos primeiros anos letivos, decorrente das altas taxas de repetência, em boa parte refletindo da insuficiência e inadequação do equipamento físico escolar disponível; o que contribuiu fortemente para o alto índice de evasão escolar posterior. Esse déficit de salas de aula passou a ser atendido ainda pela instalação de construções emergenciais, destinadas principalmente ao atendimento do ensino primário, onde a pressão era maior devido às características da pirâmide etária na época, embora o atendimento aos outros níveis de ensino fosse igualmente insuficiente.

A criação de uma rede municipal de ensino na capital em meados da década de 1950, por outro lado, começou a ganhar destaque quando alguns vereadores perceberam que a verba destinada a educação era alta e se avolumava cada vez mais. Essa verba começou a se acumular a partir da Constituição de 1934 que determinava que Estados e Municípios deveriam

investir em educação 10% de suas arrecadações. A Constituição de 1946 aumentou a quota para 20%. Como o município expandia demograficamente e crescia o número de indústrias, sua arrecadação foi se elevando e o percentual destinado à educação também. Como os convênios escolares não davam conta de investir todo o montante e a arrecadação do município crescia ano a ano, a verba foi acumulando. A rede municipal, portanto, teve início quando já havia uma rede estadual atendendo ao ensino primário e ginasial.

Em 1943, a capital e o estado assinaram o primeiro convênio escolar, onde o município se comprometeu a adquirir terrenos, construir e mobiliar prédios, empregando, assim, sua quota na educação primária. Este primeiro convênio apresentou resultados insignificantes. Em 1949 foi celebrado o segundo convenio entre estado e capital. Em ambos os convênios, o município se responsabilizaria pela construção de prédios e a aquisição de mobiliário, cabendo ao governo estadual as atribuições de natureza pedagógica e administrativas junto ao funcionalismo. A rede municipal cresceu em clima de competição e de superação em relação à rede estadual que, supostamente, deveria atuar em paralelo, num caráter de complementariedade. Havia certa competitividade entre as redes na disputa de qual seria mais efetiva no atendimento à população do município. Nesse desentendimento com a rede estadual, a Prefeitura inaugurou sua rede própria criando o grupo escolar no Tucuruvi e passou a arregimentar os professores para iniciar a rede sem realizar estudos sobre a demanda e sem planejar a extensão dessa ação, resultando na contratação de um número bem maior de professores do que o necessário, com classes abertas em locais inadequados.

Apesar dos esforços realizados na década de 60 a rede de prédios escolares públicos paulista apresentava-se, no início da década de 1970, ainda caracterizada pela insuficiência, precariedade e obsolescência de suas instalações e equipamentos. Conforme diagnóstico da rede física escolar paulista efetuado no início de 1971 pela Secretaria de Educação/FECE, o

efetivo escolar do Estado de São Paulo cresceu 55% no ensino primário e 468% no ginásio^[10], no período 1961–1971, em função, principalmente, da universalização do ensino ginásio. No mesmo período foram construídas no Estado 9.390 novas salas de aula que representaram uma expansão de 64,9% para o ensino primário e 42,2% para o ginásio.

Imagens 3 e 4. EE Brasília Machado (esq. | Convênio, 1960) e EE Prof. Dinah Lúcia Balestrero (dir. | FECE, 1967). FONTE: GEIGER, 2020



Aumentando ainda mais esse desequilíbrio, a Lei Federal 5.692 de agosto de 1971 determinou a reformulação do sistema educacional até então vigente. Reunindo os antigos cursos primário e ginásio foi criado o 1º Grau (ministrado em oito anos letivos) e o 2º Grau (ministrado em três anos letivos), que substituiu os antigos clássico e científico. A necessidade de reestruturação da rede de prédios existentes no sentido de ampliá-los e/ou adequá-los para atendimento da nova legislação tornou-se então premente e foi agravada pela enorme quantidade de prédios construídos com programas arquitetônicos simples, que incluíam basicamente salas de aula, administração, sanitários e galpão.

Em função da manutenção, e mesmo expansão, das medidas emergenciais adotadas para o atendimento da demanda, os prédios escolares foram superutilizados, principalmente nos grandes centros urbanos e, mais frequentemente, na capital, acarretando a precarização precoce de suas

¹⁰ ENGE, 2007

instalações e equipamentos, com consequências desastrosas para a qualidade do ensino público. Segundo dados levantados pelo FECE em 1971, mais de 10% da rede física urbana estava em total condição de precariedade. Além disso, mais de 50% dos prédios necessitava de reformas e melhorias, 60% não dispunham de quadras de esporte, 90% não possuíam laboratórios e 30% das carteiras escolares exigiam substituição.

Por conta desse diagnóstico o governo do Estado decidiu, novamente, implementar um amplo programa de obras objetivando melhorar as condições do atendimento ofertado pela rede estadual de ensino. A meta de construção de dez mil novas salas de aula em um curto espaço de tempo não chegou a ser atingida, e o problema do déficit educacional permaneceu sem solução. Os novos prédios escolares passaram a ser construídos com todos os ambientes complementares considerados indispensáveis ao aprendizado dos alunos, em contraposição à política educacional anterior em que a maior parte dos recursos destinados aos Programas de Obras Escolares, principalmente até 1968, foi quase exclusivamente aplicada em prédios destinados ao ensino primário, com programas pedagógicos mais simples e, portanto, mais pobres em dependências de vivência (quadras de esportes, laboratórios, biblioteca, etc.) que o exigido pela Lei 5.692/71.

No início da década de 1980 grandes mudanças estavam em curso no âmbito nacional, calcadas na ampla participação da sociedade civil que pressionava pela transição do regime militar para um regime democrático. Dessa forma, visando desmontar a herança administrativa centralizada, instaurada por anos de autoritarismo, e creditando a ineficiência dos seus procedimentos administrativos e financeiros ao gigantismo de sua estrutura, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) definiu, a partir de 1983, novas diretrizes da política educacional, de forte caráter descentralizador, outorgando autonomia (pedagógica, administrativa e financeira) à rede de escolas estaduais como instrumento de gestão democrática da escola pública.

Em consonância com o discurso da política educacional, em 1985 a SEE também colocou em prática medidas de descentralização visando ao

fortalecimento do poder político em nível local. Dessa forma, através o Decreto nº 30.375, de 13 de setembro de 1989, que implementou o Programa de Municipalização da Educação cuja operacionalização, via convênio com as prefeituras municipais, determinava o repasse de recursos aos municípios para merenda, transporte escolar ou manutenção e expansão da rede física. Esse contexto de negociações permeou os programas descentralizadores para a rede de ensino paulista, nesse período.

Em 1988 iniciou-se a implantação da Jornada Única do Ciclo Básico (JU), projeto que estabelecia o aumento de quatro para seis o número de horas diárias de permanência dos alunos do ciclo básico na escola, com o fornecimento de uma refeição diária para todos, além da merenda, e com os professores em regime de dedicação exclusiva. O resultado esperado era a maior permanência do aluno no sistema educacional e a redução dos índices de repetência. Sua implantação representou um forte impacto sobre a rede física existente, uma vez que inúmeras escolas funcionavam em mais de dois turnos diurnos, e a previsão de que a demanda aumentaria consideravelmente nos anos seguintes impunha, mais uma vez, providências urgentes quanto à ampliação da capacidade de atendimento da rede escolar.

Em 1992, com a implementação do Programa de Reforma da Escola Pública, denominado Escola-Padrão, o foco da descentralização se deslocou para a própria unidade escolar, ampliando sua autonomia. No entanto, como ocorreu com grande parte das propostas anteriores, tal programa não atingiu a totalidade da rede, restringindo-se às escolas mais bem localizadas e que já possuíam melhores condições de atendimento e infraestrutura.

Em dezembro de 1996 houve importante alteração na legislação educacional quando a Lei Federal 5.692, que desde 1971 fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, foi substituída pela Lei Federal 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais conhecida como LDB. A nova legislação, de intenção descentralizadora, determinou que a Educação Básica obrigatória seria composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e

Ensino Médio, importante alteração efetuada em relação à lei anterior, e definiu as diretrizes a serem seguidas para a implementação do Ensino Básico no país e definiu as competências dos Municípios, Estados e União, além de nortear os conteúdos mínimos dos currículos escolares de forma a assegurar uma educação básica comum a toda a Nação. A nova legislação previa, ainda, a possibilidade de articulações e parcerias com instituições públicas e privadas para a formulação de políticas de ensino que contemplassem a formação básica e a preparação para o trabalho, estimulando o ensino prático em detrimento do excessivamente teórico, que visa à preparação para a Universidade.

No início dos anos 2000, a proposta dos Centros Educacionais Unificados, desenvolvida em parceria pelas Secretarias Municipais de Educação, de Esporte, Lazer e Recreação, e de Cultura, e pela equipe do Departamento de Edificações (EDIF), estava começando a ser implantada, com a construção de 21 CEUs na periferia de São Paulo. Os CEUs foram propostos enquanto equipamentos múltiplos, com as unidades escolares associadas a espaços públicos com infraestrutura de esporte, cultura e lazer, abertos a toda a comunidade. Eram ainda associados, por seus idealizadores, a uma política de fomento da presença do Estado, como marco visível de criação de polos estruturadores em tecidos periféricos desarticulados.

A Escola de Tempo Integral (ETI) foi a proposta educacional implantada, no início de 2006, pela SEE na rede escolar estadual, em 308 escolas e atingindo mais de 104 mil estudantes. Simultaneamente, o governo federal determinou que o ensino fundamental passasse de oito para nove anos, e fosse implementado em todas as escolas do país até 2010, medida que exigiu a criação de milhares de vagas em todo o Estado para o atendimento da nova demanda.

DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO

Data da década de 1960 a implantação dos primeiros estudos e procedimentos visando um planejamento da expansão da rede pública escolar estadual paulista. Até então, as necessidades de construção e ampliação de prédios escolares eram analisadas isoladamente, a partir de solicitações ou atendendo a situações específicas de ausência de atendimento escolar em certas regiões ou de superlotação de determinadas escolas, sem que houvesse um processo mais abrangente de análise e diagnóstico. As informações fragmentadas e a inexistência do cruzamento de levantamentos e dados urbanísticos, populacionais, educacionais e das redes existentes, bem como a desarticulação entre os órgãos envolvidos no planejamento da rede estadual, refletia-se sobre o planejamento da expansão da rede física escolar.

O enorme crescimento populacional dos centros urbanos, ocorrido nas décadas de 1960 e 1970, aliado à reforma educacional efetuada no final dos anos 60 agravou consideravelmente a insuficiência de vagas na rede, levando à adoção, em larga escala, de medidas emergenciais para o atendimento à demanda pela rede física existente, como: superlotação de classes, utilização de ambientes adaptados para salas de aula, funcionamento em mais de dois turnos diurnos, instalação de classes de uma escola fora do prédio principal, entre outras.

Apesar da situação crítica determinada pela grande expansão da demanda pelo sistema educacional na ocasião, o que foi efetutado para acelerar a expansão da rede física foi insuficiente, acarretando grave deterioração das condições físicas dos prédios existentes, devido ao uso intensivo e à superlotação, bem como a utilização de grande número de prédios adaptados, cedidos ou alugados, nas mais diversas condições físicas. Para possibilitar sua implementação de acordo com os critérios determinados pela nova LDB foi efetutado, em 1971, um diagnóstico da rede física, que avaliou a situação então existente e cujos dados se destinavam a fornecer subsídios

ao governo do Estado para determinação das intervenções prioritárias a serem efetuadas na rede física. A partir dessas informações o governo estadual definiu um plano de obras quadrienal para o período 1971-1974 que contemplaria a construção de dez mil novas salas de aula e a recuperação de 1.500 prédios escolares.

Ainda nessa ocasião, também visando propiciar condições físicas à implementação da reforma de ensino instaurada pela nova legislação, foram elaborados estudos que possibilitassem a criação de programas e projetos de compatibilização da rede física aos objetivos pedagógicos propostos, implantando uma metodologia que atenderia o conjunto de escolas neles inseridos, e não mais unidades isoladas, como medida de racionalização e economia. No entanto, a situação de congestionamento das redes era insustentável, e fora agravada pela falta de critérios quanto ao uso dos prédios e funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Dessa forma, foi estabelecida a implantação, a partir de 1975, do Projeto Redistribuição da Rede Física, que objetivava otimizar, sob novos critérios, o uso dos recursos físicos disponíveis. Os parâmetros criados, fundamentais para o projeto de redistribuição dos alunos na rede escolar, são basicamente os mesmos utilizados até os dias de hoje. Também neste ano foi criada a Companhia Estadual de Construções Escolares do Estado de São Paulo (Conesp), que passou a ser o órgão encarregado da execução das obras referentes à expansão, melhorias e manutenção da rede física escolar estadual, além de atuar no planejamento da rede física.

Foi na Conesp, em meados da década de 1980, que mais se atentou para a qualidade do planejamento adotado para orientar a expansão da rede física, investindo-se na formação de uma equipe multidisciplinar de planejamento encarregada de efetuar estudos no nível de macro e micro análise visando subsidiar as políticas educacionais, os investimentos na expansão da rede e encontrar novas formas de otimização dos recursos físicos existentes.

Imagem 5. EE Jardim São Bernardo (Conesp). FONTE: < <https://revistaprojeto.com.br/acervo/construcoes-escolares-realizadas-pela-conesp/> > Acesso em: 20 jan. 2021



As obras escolares eram construídas onde se pretendia, com o aval das prefeituras municipais, que disponibilizavam os terrenos para as novas escolas, e sem empecilhos por parte dos órgãos ambientais. Isso significava que havia poucas restrições, ou quase nenhuma, não importando se uma escola estaria na beira de um rio ou em várzea a ser aterrada, se estava de acordo com o zoneamento, nem se havia necessidade de legalização da área, por exemplo. Por conta dessa postura, ainda hoje boa parte das escolas existentes não está legalmente regularizada e algumas apresentam problemas relacionados à sua localização, principalmente as instaladas em Áreas de Proteção Permanente.

Foi no final da década de 1980 que, objetivando sistematizar a forma de análise do atendimento à demanda escolar e efetuar o levantamento das necessidades e prioridades de todo o Estado, implantou-se um processo de planejamento dos recursos físicos da educação em que todas as escolas das redes públicas estadual e municipais seriam analisadas no mesmo ano-base,

segundo os mesmos critérios e padrões estabelecidos pela Secretaria, obtendo-se como resultado um diagnóstico da situação de atendimento da rede física escolar naquela data específica e cujas propostas, efetuadas para sanar a situação de déficit de salas de aula detectado, originariam uma relação das obras necessárias para a normalização do atendimento à demanda.

Elaborado em 1991, o Diagnóstico e Proposta de Expansão da Rede Física constatou a necessidade de construção de cerca de 16 mil salas de aula em todo o Estado, sendo 4.500 salas apenas para o atendimento a conjuntos habitacionais e loteamentos a serem implantados no período 1992–1994 evidenciando uma expansão urbana ainda bastante significativa, apesar da redução do crescimento populacional. Os Planos de Obras anuais eram as medidas usuais e continuam a ser elaborados. No entanto, com o passar do tempo, as restrições à viabilização das obras de expansão foram aumentando e se somando de modo que passou a não ser mais possível viabilizar boa parte das obras arroladas em tempo hábil para sua utilização.

Na maior parte dos casos a escola é o primeiro equipamento social urbano a ser implantado nas áreas de expansão das cidades, num processo ininterrupto de expansão da rede física devido, entre outros motivos, à obrigatoriedade de atendimento escolar público e gratuito pelo Estado, conforme determina a Constituição Federal, preferencialmente em local próximo e acessível à moradia do aluno. Sendo assim, pode-se afirmar que o equipamento escolar está presente em praticamente todas as regiões da trama urbana e na maior parte da zona rural, apesar das dificuldades crescentes encontradas no processo de viabilização das obras necessárias, em especial na capital e regiões metropolitanas. A expansão da rede se dá por duas formas: pela construção de novos prédios ou pela ampliação de salas de aula nos prédios existentes.

CARACTERIZAÇÃO DA REDE ATUAL

A rede física escolar está inserida na malha urbana de todas as cidades do Estado e na zona rural. É constituída por unidades educacionais autônomas inseridas nas atualmente denominadas Áreas de Abrangência (AA), determinadas na esfera do microplanejamento urbano. As unidades escolares existentes na mesma AA se comunicam e se apoiam no atendimento à demanda escolar. Os prédios que abrigam esses estabelecimentos possuem capacidade de atendimento e condições físicas bastante diversas, devido aos inúmeros condicionantes que incidem sobre a rede pública e os prédios escolares: políticos, pedagógicos, arquitetônicos, construtivos, financeiros, administrativos, geográficos e outros mais específicos.

Em relação ao atendimento à demanda, são duas as situações extremas: congestionamento e ociosidade, e a imensa maioria dos estabelecimentos de ensino da rede pública não funciona nessas condições. Trata-se de casos restritos a regiões com perfil populacional e de uso e ocupação do solo específicos^[11].

Contudo, o que gera a boa parte das intervenções necessárias em termos de expansão da rede física é a situação de funcionamento, ou seja, o congestionamento de estabelecimentos escolares que funcionam fora do modelo pedagógico. Todos eles encontram-se se instalados em áreas de expansão urbana, periféricas, onde a ocupação desordenada acarreta uma série de empecilhos legais. Além disso, a inexistência de reserva de áreas para a construção de equipamentos sociais nos loteamentos irregulares e clandestinos e a morosidade dos processos de desapropriação de terrenos para a construção escolar fazem preocupante a situação de atendimento escolar em muitas regiões.

¹¹ ENGE, 2007

A rede estadual responde por 46,38% da matrícula no ensino fundamental e 98,25% da matrícula no ensino médio, ou seja, quase metade do atendimento público ao primeiro e atendimento quase integral ao segundo. O restante é coberto pela rede municipal, responsável por 99,92% da matrícula no ensino infantil e 53,62% no ensino médio^[12]. Ressalta-se que, em São Paulo, a rede federal tem pouquíssima atuação no Ciclo Básico de ensino. A dependência em relação à rede estadual, entretanto, já foi maior, tendo se reduzido ao montante atual através do processo de municipalização do ensino fundamental, iniciado após a redemocratização do país, na década de 1980, e ainda em expansão.

Quadro O4. Número de matrículas na rede pública por etapa escolar. FONTE: elaboração da autora com base em dados do INEP referentes ao ano de 2019

Esfera			Estadual Urbana	Estadual Rural	Municipal Urbana	Municipal Rural	TOTAL
Educação Infantil	Creche	Parcial	95	16	140.808	1.991	142.910
		Integral	673	22	435.297	3.895	439.887
	Pré escola	Parcial	56	65	773.702	15.861	789.684
		Integral	234	0	110.495	2.031	112.760
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	Parcial	585.367	3.601	1.532.250	44.812	2.166.030
		Integral	35.056	810	173.663	5.522	215.051
	Anos Finais	Parcial	1.204.039	19.300	514.793	9.173	1.747.305
		Integral	141.708	1.431	20.674	994	164.807
Ensino Médio		Parcial	1.076.811	13.975	21.136	375	1.112.297
		Integral	146.911	5.723	576	4	153.214

Quanto à quantidade de alunos atendidos, em termos oferta e procura por vagas, é certo que nos bairros de classe socioeconômica mais elevada a procura de vagas na rede pública é menor^[13], uma vez que a maior parte dos integrantes dessas classes optam por colocar seus filhos na rede particular de ensino, tendo como principal justificativa a má qualidade do ensino ofertado pela rede pública. O contrário ocorre geralmente nas escolas localizadas nas regiões periféricas, onde a escola pública é muitas vezes a única opção de ensino, seja ele bom ou ruim, e, portanto, objeto de grande procura por vagas, acarretando um uso mais intenso dos prédios. Não por

¹² Censo Escolar 2020

¹³ A oferta, consequentemente, também é reduzida, como colocado no Capítulo O4

acaso, a rede privada de ensino atende, em média, 19,5 alunos por sala de educação infantil e 25,2 no ensino fundamental; enquanto a rede pública atende 29,5 e 32,8, respectivamente^[14].

¹⁴ INEP, 2019

**INSERÇÃO DA
ESCOLA NO
MEIO URBANO**

A educação que se diz integral e informal deve oferecer oportunidades para que os processos educativos e de formação ocorram também fora das escolas e sem a necessidade exclusiva de professores, mas na presença e em contato com sujeitos que assumam papéis de educadores durante os processos de aprendizagem que ocorrem ao longo da vida. Segundo Paulo Freire, o processo educativo existe como uma prática dialógica, de autonomia e de humanização, na qual educando e educadores são capazes de construir o aprendizado e de trocarem de papéis, constantemente, dentro desse processo.

Nessa perspectiva, de buscar maior autonomia e apropriação dos espaços urbanos, a educação e o aprendizado são vistos como constantes ao longo da vida e não estão apenas circunscritos dentro das escolas; podem ocorrer também em todas as experiências vivenciadas na cidade. Dessa forma, destaca-se a importância em qualificá-la enquanto lugar de direito das crianças e local que possibilita a sociabilidade, a democracia, a equidade, as manifestações políticas e culturais, as trocas e os encontros com seus pares, com os adultos e com o espaço urbano construído. Diante disso, o convívio com a cidade torna-se um elemento de grande importância, possibilitando o desenvolvimento da vida pública e o contato com as construções políticas, sociais e culturais que se dão nos espaços urbanos e na sociedade em que elas estão inseridas, estabelecendo, assim, relações e aprendizados informais que se somam e se complementam à educação formal, construindo-se em um único aprendizado.

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

A dominação externa, inclusive cultural, fez com que a história dos direitos do cidadão no Brasil tenha se iniciado tardiamente, apenas no início do século XX, momento em que o país passava por um processo intenso de urbanização. Simultaneamente, com a crescente industrialização do Estado de São Paulo aumentaram as reivindicações efetuadas pelos trabalhadores,

em grande parte imigrantes europeus, que trouxeram um histórico de lutas em prol de conquistas sociais para as elites estabelecidas. Não por coincidência, é nesse período que se inicia a implantação da rede pública escolar no Estado de São Paulo, hoje a maior rede educacional do país (de acordo com o Censo do IBGE 2010, com um total de 39.258 escolas, da educação básica ao ensino médio).

Apesar de todos os problemas que podem ser apontados na rede, a universalização do acesso ao ensino fundamental já é uma realidade no Estado^[15]. O passo seguinte, a urgente melhoria da qualidade da escola pública, deve ser continuamente reivindicada pelos cidadãos, que a ela têm direito, pois o desenvolvimento do País passa, necessariamente, pela educação; e a escola tem insubstituível participação na universalização do saber e na formação dos cidadãos, visando proporcionar igualdade de oportunidades e participação na sociedade a todos.

A educação, enquanto necessidade básica da população, faz parte do núcleo das políticas sociais consolidadas pelas diversas gestões dos governos estadual e federal desde o século XIX, o que ressalta sua importância ao reduzir as desigualdades sociais estruturais da nossa sociedade e promover o bem-estar dos cidadãos, principalmente das camadas mais pobres. Nesse contexto, *"a escola cumpre sua função inserindo o estudante no mundo do conhecimento e tornando-o capaz de interagir coletivamente, afirmando, assim, a sua identidade cidadã"*^[16].

No tocante à sua inserção no tecido urbano, a escola pública recebe frequentemente a atribuição de trazer alguma qualidade de vida às periferias urbanas, onde a falta de equipamentos sociais, de cultura e lazer impõem à escola que se insere nessas comunidades uma múltipla responsabilidade: além da função educativa, os cidadãos depositam sobre ela muitas outras expectativas, que vão da distribuição de merenda gratuita a local de

¹⁵ ENGE, 2017

¹⁶ MEC, 2004

confraternização e apoio da comunidade e ao desenvolvimento de inúmeros projetos. Nesse sentido, a direção de cada escola possui autonomia para relacionar-se com a sua comunidade como melhor lhe convier, e pode, desde que não haja prejuízo ao atendimento dos alunos, desenvolver projetos próprios que redundem em benefício dessa comunidade, além de contar, atualmente, com o programa Escola da Família.

Além disso, os prédios escolares são referenciais locais e regionais, abrigando seções eleitorais oficiais, prestando-se a campanhas de vacinação, funcionando como postos de coleta, acolhendo desabrigados por desastres naturais e ambientais, enfim, absorvendo os mais diversos tipos de utilização pública com cunho social.

A RELAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA COM SEU ENTORNO

De certa forma, considerar o componente espacial da privação social implica o reconhecimento de que as estruturas de oportunidades (proporcionadas pelo Estado, pelo mercado ou pela sociedade de forma geral) presentes em certas áreas são tão limitadas que muitas vezes funcionam como estímulos negativos, reproduzindo mecanismos de exclusão social. Ou seja, as políticas públicas tradicionais (como saúde, educação, assistência social, esporte, cultura, lazer) criam e transformam o espaço urbano, gerando condições diferenciadas de acesso. Assim, é essencial entender espacialmente a oferta e a demanda dessas políticas para que uma relação mais justa possa ser estabelecida entre elas, favorecendo a democratização do acesso; pois, ao mesmo tempo em que pode contribuir para reduzir as consequências da segregação socioespacial, o Estado também pode promover alguns de seus processos.

Quando se avalia o desempenho dos municípios no Ideb^[17] (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), verifica-se que os aglomerados metropolitanos, em geral, têm resultados inferiores aos das cidades médias de sua região. Isso ocorre apesar da concentração de riqueza econômica e da presença das mais importantes instituições culturais e educacionais do País.

Uma hipótese existente para justificar esses baixos indicadores educacionais está relacionada ao fenômeno da segregação socioespacial nas metrópoles, especialmente à concentração de suas populações mais pobres em regiões marcadas pelo isolamento e pelas dificuldades de acesso a bens e serviços. As escolas situadas nessas regiões vulneráveis teriam grandes dificuldades para assegurar uma educação de qualidade em função desse contexto de segregação espacial e de distanciamento em relação a recursos sociais e culturais diversificados.

Há dois fatores que sustentam essa conclusão. O primeiro, em uma análise feita por um estudo da Fundação Tide Setubal^[18], é dado pelos resultados do Ideb das escolas de São Miguel Paulista, e que servem bem para exemplificar a questão. Notou-se, nesse caso, que os resultados variam de acordo com os níveis de vulnerabilidade social do território em que as escolas estão localizadas. Quanto mais vulnerável for o território, menores tendem a ser suas notas no Ideb. O segundo fator é dado pelo desempenho dos alunos. Observa-se que crianças com um mesmo nível sociocultural têm desempenhos diferentes conforme o nível de vulnerabilidade social do local em que se situa a escola em que estudam. Quando alunos com baixos recursos culturais familiares estudam em escolas situadas nas áreas mais vulneráveis, seu desempenho, em geral, tende a ser pior do que quando alunos desse mesmo grupo estudam em escolas localizadas nas áreas menos vulneráveis.

¹⁷ Academia QEdU

¹⁸ CENPEC, 2011

Com isso, entende-se que existem uma série de mecanismos e processos por meio dos quais o território vulnerável tende a restringir as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas nele situadas. São alguns deles:

1. Nos territórios de alta vulnerabilidade, além de haver grande escassez de serviços privados, existe uma baixa cobertura de equipamentos públicos que visam garantir direitos sociais. Sendo as escolas os principais equipamentos públicos, elas tendem a refletir os problemas sociais da região; as vezes até sendo chamadas a responder por esses problemas, sem ter condições para fazê-lo satisfatoriamente.

2. As escolas de meios vulneráveis tendem a apresentar um corpo discente homogêneo no tocante aos baixos recursos culturais familiares e, por essa razão, podem reproduzir em seu interior a segregação territorial urbana e sociocultural da população que atendem, bem como os problemas decorrentes dessa segregação. Nas escolas com perfil discente mais heterogêneo, esses problemas existem de modo mais diluído, sendo mais fácil geri-los porque não atingem a maior parte de sua população escolar. Uma das consequências desse problema é a dificuldade de superar esses padrões e criar um ambiente escolar que assegure o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.

3. As escolas mantêm relações de interdependência, dentre as quais se destacam as de concorrência por profissionais e alunos, de modo que escolas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social tendem a estar em posição de desvantagem. Por sua posição vantajosa nessas relações de concorrência, as escolas situadas em territórios de vulnerabilidade social média e baixa conseguem atrair profissionais mais qualificados e engajados e estudantes com maiores recursos culturais familiares e que se adaptam melhor ao seu modo de funcionamento. Dessa forma, também, fica mais fácil imprimir exigências quanto ao comportamento, ao engajamento profissional e ao desempenho acadêmico, o que pressiona aqueles que não se adaptam a buscarem outras instituições. Assim, essas instituições “exteriorizam” os

seus problemas, sejam eles ligados à esfera docente, administrativa ou discente. Por sua vez, as escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade acumulam desvantagens e tendem a se consolidar como locais de “decantação” dos diversos problemas das redes públicas de ensino, como concentrar alunos com baixos recursos culturais familiares e ter dificuldades em atrair e manter profissionais qualificados e engajados. Em boa medida, o fato de essas escolas receberem os “problemas” das escolas em posição vantajosa faz com que elas colaborem para o funcionamento das outras. As escolas bem situadas podem “exteriorizar” seus problemas e assegurar melhores condições para seu funcionamento sabendo que o sistema escolar vai garantir o direito à matrícula aos alunos que delas se transferem e postos de trabalho para os professores que nelas não se adaptam. Elas se beneficiam e dependem dessas outras nas quais os problemas se decantam e se concentram.

4. O modelo institucional que orienta a escola requer alguns requisitos dos alunos e dos profissionais para poder funcionar. Por isso, as diferentes posições das escolas na concorrência por profissionais, alunos e recursos se expressam em possibilidades de maior ou menor organização administrativa e pedagógica. Nas escolas que decantam e concentram os problemas da rede, esses requisitos não são satisfeitos e o modelo institucional é levado ao limite da inviabilidade. Entende-se por modelo institucional da escola o conjunto de pressupostos que organizam sua estrutura e funcionamento, e se relacionam às expectativas em relação aos alunos, à atuação dos professores, bem como à organização do currículo e das práticas de seu ensino. Por exemplo, esse modelo pode pressupor que o aluno que ingresse no primeiro ano do Ensino Fundamental II já tenha algum conhecimento prévio acumulado, como alguns “pré-requisitos” em várias disciplinas. Se essa suposição não se confirmar, isso prejudica o processo de ensino como um todo, pois o aluno, talvez, não consiga acompanhar o ritmo das aulas e o professor sofre uma queda em seu rendimento, por ter que dedicar algum tempo a deixar este estudante em pé de igualdade em relação aos demais.

Com isso, estabelece-se uma hipótese geral sobre as contribuições escolares na produção do efeito do território. De certa forma, é possível entender que o modelo institucional que orienta as escolas não está preparado para se relacionar com territórios de alta vulnerabilidade social. Quando a escola seleciona alunos, famílias e profissionais com afinidades com seu projeto institucional e quando ela não é invadida pelas demandas e práticas desestabilizadoras dos territórios pobres; quando ela “exterioriza” seus casos mais desestruturadores, esse modelo institucional parece poder se sustentar.

Em suma, o modelo institucional não pode funcionar adequadamente quando a escola se transforma em ponto de decantação dos problemas das redes e do território. Essas diferenças entre as escolas acabam por aprofundar as diferenças de desempenho escolar que seriam produzidas pelas desigualdades socioculturais das famílias. Esse é o efeito de território atuando sobre a escola, não somente porque a vulnerabilidade de sua vizinhança a torna também vulnerável, mas também porque o modelo institucional que a sustenta e as relações de concorrência entre escolas contribuem para o próprio efeito do território, gerando uma redução da qualidade das oportunidades educacionais para a população residente em áreas de alta vulnerabilidade social.

OS EQUIPAMENTOS UNIFICADOS

O Programa Rede Integrada de Equipamentos Sociais, coordenado pela SMDU e desenvolvido em parceria com as Secretarias Municipais da Educação, Cultura, Esportes e Lazer, Assistência e Desenvolvimento Social e Direitos Humanos e Cidadania, visa reequilibrar a oferta desses serviços públicos através da integração física e de gestão dos diversos equipamentos municipais existentes, bem como de um planejamento integrado na implantação de novos equipamentos municipais, dentre eles os CEUs.

No início da década de 1990, abriu-se a possibilidade de discutir territórios periféricos e possíveis projetos e intervenções para qualificação de seus tecidos urbanos, e nesse contexto a equipe do Departamento de Edificações começou a discutir a implantação das Praças de Equipamentos Integrados (ou Praças de Equipamentos Sociais). O projeto se pautava nas realizações anteriores de Anísio Teixeira, com seu projeto pedagógico para a Escola Parque (1950) na Bahia, e dialogava com as propostas de criação de subcentros, presentes nos planos urbanísticos até então. As Praças de Equipamentos Sociais foram o embrião do que, em São Paulo, viriam a ser os Centros Educacionais Unificados (CEUs).

Imagem 6. CEU Jambuí (Guaianazes, 2003), o primeiro a ser inaugurado em São Paulo. FONTE: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ceu-jambui-informacoes-gerais/>> Acesso em: 20 jan. 2021.



Propostos enquanto equipamentos múltiplos, as unidades escolares tendiam a ser associadas a espaços públicos com infraestrutura de esporte, cultura e lazer, abertos a toda a comunidade. Além disso, também trabalhavam em comunhão a uma política de fomento da presença do Estado, como criação de polos estruturadores em tecidos periféricos desarticulados. A ideia, então,

era criar um espaço social, tendo a escola como centro, integrando em seus espaços múltiplos, professores, alunos e comunidade; visando o desenvolvimento integral dos alunos, com oferta de educação de qualidade por meio de um currículo integrado e articulado em todas as áreas de conhecimento e em todos os níveis de ensino, e a criação de polo de desenvolvimento da comunidade, promovendo a integração das experiências culturais da população.

"Os CEUs, então, a partir de uma abordagem educacional, ampliam a discussão da inclusão social para o âmbito urbano ao propor seus espaços de uso público e múltiplo na periferia de São Paulo, estruturando-se como elemento de fomento a uma sociedade mais integrada." (OLIVEIRA, 2017).

Hoje, o CEU é um elemento urbano que através de seu uso cotidiano e oferta de espaços qualificados e atividades diversas cria uma gama de oportunidades para seus usuários, construindo e fortalecendo cidadania e vida urbana. Além da integração física e da melhoria da infraestrutura desses tecidos urbanos, existe um cuidado com o desenvolvimento de elementos que, ao reconhecer as potencialidades que esses territórios oferecem, fomentam cidadania e cidade em tecidos periféricos de grande carência urbana. Essas ideias vão ao encontro das formulações de Paulo Freire, conforme já explicitado, da cidade educadora, do ambiente urbano enquanto espaço de aprendizado.

A proposta dos CEUs enquanto política pública integrada de intervenção em áreas carentes da cidade de São Paulo proporciona uma filosofia de atuação no território, a qual se expressa conceitualmente em seus objetivos e em suas diretrizes de atuação, traduzidos na implantação de seu projeto arquitetônico. Essa filosofia está baseada na concepção de que a escola atua como elemento estruturador urbano e social ao se relacionar com novos usos culturais, esportivos e de lazer, que completam o quadro curricular, abrindo espaço para a participação de toda a comunidade.

Nesse contexto, foi desenvolvido o Programa Território CEU, um sistema de planejamento e de ações que contribuiu para a formulação de políticas públicas integradas. Carregou em sua formulação a herança de políticas públicas integradoras, a exemplo das escolas-parque propostas por Anísio Teixeira e Hélio Duarte e dos primeiros CEUs implantados na cidade de São Paulo. Ao mesmo tempo, dialoga com as necessidades e os desafios da cidade contemporânea, amplia seu programa e redireciona seu foco para o atendimento às necessidades da população jovem e se conecta aos equipamentos e espaços públicos do entorno, abrindo inúmeras possibilidades de se tornar apoio a experiências de desenvolvimento econômicos, social e cultural local.

Os benefícios à população decorrentes da integração entre políticas setoriais são inúmeros. A articulação entre esportes e saúde pode trazer benefícios aumentados para a prevenção de doenças, ou ainda, a articulação entre educação e cultura pode trazer benefícios à produção cultural e ao desenvolvimento econômico local, especialmente da população jovem. O objetivo é constituir uma base de conexões físicas que ampare essa articulação programática e contribua para o fortalecimento da rede de equipamentos e espaços públicos. Em relação à articulação física, os eixos estabelecidos como base foram passeios, arborização, iluminação, mobiliário urbano e elementos construtivos^[19].

A complexidade e o tamanho das construções dos CEUs vêm decorrentes de toda uma história acerca das bases necessárias para uma boa educação, idealizando uma rede de equipamentos que disponibilizassem oportunidades que jovens de comunidades carentes não possuem no seu dia a dia, criando um local que abrangesse a ideia de um crescimento amplo e diversificado tanto no âmbito profissional, quanto no âmbito social. Assim, o projeto não corresponde apenas a uma política pública que prevê intervenção nas áreas mais carentes, mas também a uma política que dá ênfase a educação

¹⁹ PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2016

associada à diversas áreas, nas quais estão incluídas as relações sociais e as subjetividades do sujeito social.

O programa CEU previa a organização de um sistema educacional público de qualidade, a formação de professores e atenuar as desigualdades educacionais e sociais, presentes em toda a história brasileira. Isso poderia ser feito através da organização do tempo escolar, do currículo e do uso da escola pela comunidade.

Na lista de equipamentos unificados, os CEUs não são os únicos na RMSP. Além de outros cinco municípios também terem aderido ao programa, alguns outros criaram, planejaram e implantaram seus próprios centros seguindo os mesmos princípios, preocupados não só com a educação de crianças, mas também com a inclusão social das comunidades locais. Mogi das Cruzes é um bom exemplo disso. A cidade conta com seis Centros Municipais de Programas Educacionais (CEMPRE) já em funcionamento. Esses Centros são voltados para a educação de crianças do Ensino Fundamental e para participantes do programa da Educação para Jovens e Adultos (EJA), além de infraestrutura abrangente para a prática esportiva, como artes marciais, futebol e atletismo. No campo cultural, os CEMPRES fornecem aulas de informática, música, educação ambiental, idiomas, leitura e teatro e promovem eventos e espetáculos para apresentações. As crianças são mantidas em período integral, fazem cinco refeições por dia e aprendem convivência, trabalho em equipe e técnicas de aprendizado.

Caieiras conta com o Centro de Desenvolvimento Cultural, sendo *“a única cidade das redondezas a ter uma estrutura desse porte, que poderá receber grandes espetáculos”*^[20]. O Centro é o futuro Teatro Municipal da cidade, com planos de expansão de sua influência aos municípios vizinhos.

A prefeitura de Santo André criou os Centros Educacionais de Santo André (CESAs), que envolvem creche, educação infantil, fundamental, centro

²⁰ Segundo a prefeitura de Caieiras

comunitário e biblioteca, e já existem dez na cidade. Os complexos contêm pista de caminhada, área de convivência, piscina, quadra poliesportiva, espaços para atividades de arte, cultura e lazer, parquinho, e vasta programação de atividades de cultura, esporte e lazer para a comunidade e os alunos. A Secretaria de Educação do município é responsável também por outros dois espaços de educação bastante interessantes: a Sabina Escola Parque do Conhecimento, com pinguinário, aquário, experimentos de física e exposições; e o Parque Escola, com bosque, bromeliário, Jardim de Cactos e Plantas Suculentas, entre outros. Os espaços são livres para qualquer pessoa que queira visitá-los.

Vargem Grande Paulista conta com o Centro Integrado de Educação Jovem (CIEJ) e com o Centro Integrado Municipal de Educação Pública Inclusiva (CIMEPI). O primeiro se concentra em atividades de esporte e lazer voltadas para toda a população; o segundo oferece serviços na área de saúde, tais como fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia e terapia ocupacional.



INDICADORES SOCIOESPACIAIS E EDUCACIONAIS

Neste capítulo, serão observados alguns indicadores socioeconômicos e educacionais que sirvam como leitura para diagnosticar das várias regiões do município. Os indicadores socioeconômicos servirão como base para interpretar questões como qualidade de vida e vulnerabilidade social. Sobrepondo essas informações aos dados educacionais, espera-se conseguir determinar as regiões de maiores conflitos, “especializando” os problemas. Ressalta-se que a unidade espacial escolhida para os levantamentos foram os distritos, exceto em casos em que os dados são divulgados de alguma outra forma. Estes casos foram explicitamente justificados a seguir.

INDICADORES SOCIOECONÔMICOS

POPULAÇÃO ABSOLUTA DE 0 A 19 ANOS (ANEXOS A.2 e B.2)

A População Absoluta representa a quantidade total da amostra de indivíduos que residem em determinada área. Para fins desse trabalho, considerou-se o número de habitantes ainda em idade escolar, o que se justifica pela demanda por um equipamento de educação e por vagas em determinada região. Nas tabelas constam as informações referente à cada faixa etária.

Observa-se uma grande variação entre as regiões, principalmente entre centro e periferia. Com exceção de Marsilac (cuja maioria do território é coberto por áreas verdes), os distritos mais periféricos tendem a abrigar maior quantidade de pessoas, considerados “bairros-dormitório”, enquanto as regiões mais centrais – onde há melhor infraestrutura urbana e maior concentração de comércios e serviços – abrigam menos pessoas. No mapa, é possível perceber que a maioria dos distritos do município apresenta um número de habitantes elevado, sendo que em cerca de um terço desses distritos os jovens somam mais de 25% da população total, o que representa uma parcela significativa.

Alguns distritos como Marsilac, Barra Funda, Jaguará, Pari e Alto de Pinheiros destacam-se pela pequena quantidade de habitantes, em oposição a Grajaú, Jardim Ângela, Brasilândia e Capão Redondo.

Pensando na série histórica, é visível a diminuição gradual que teve o número de habitantes, um reflexo claro da mudança na pirâmide etária que todo o país vem sofrendo. A menor proporção de jovens, em 2020, é registrada na Consolação, com apenas 12% de habitantes nesta faixa etária, enquanto as maiores proporções aparecem em Anhangabaú e Vila Andrade, onde cerca de 50% da população é jovem.

POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA (ANEXOS A.3 e B.3)

A relação entre população em situação de rua e população absoluta mostra uma inversão em relação aos outros indicadores. A maior parte dessas pessoas se concentra em regiões mais ricas e com menos moradias. A região da Subprefeitura Sé é onde vive a maior parte da população de rua, realidade que se mantém nos últimos cinco anos. Nesta área estão distritos como Bela Vista, Bom Retiro, República, Santa Cecília e Sé. A preferência, segundo a Prefeitura, se explica porque esses são considerados locais mais seguros para os moradores, além da proximidade com maiores ofertas de emprego. Esse indicador tem relação direta com questões como segurança, saúde pública e qualidade de vida.

Embora a série histórica seja oscilante, o número absoluto de moradores de rua no município tem aumentado sistematicamente desde 2000, embora a taxa de crescimento esteja diminuindo^[21]. Os distritos Anhanguera, Cangaíba, Iguatemi, Jardim Ângela, Lajeado, Marsilac, Parque do Carmo, Pedreira e Raposo Tavares apresentaram 0% de sua população em situação de rua.

²¹ Segundo dados da prefeitura de São Paulo

POPULAÇÃO RESIDENTE EM FAVELAS (ANEXOS A.4 e B.4)

No mapeamento, é possível notar que este indicador é o oposto do anterior; as regiões com mais moradores em situação de rua, curiosamente, são as que menos possuem habitantes residentes em favelas, e a recíproca é verdadeira. Como citado anteriormente, as regiões mais populosas tendem servir como suporte para abrigar a mão de obra da área central, por terem aluguéis mais baratos. Essa condição é extrapolada com o crescimento desordenado da cidade em direção aos seus limites administrativos, que ocorre sem qualquer controle ou cuidado por parte do poder público.

A Vila Andrade apresenta a espantosa realidade de quase metade de seus habitantes viver em favelas. Os distritos Alto de Pinheiros, Bela Vista, Brás, Cambuci, Consolação, Jardim Paulista, Moema, Perdizes, República, Santa Cecília e Sé apresentam 0% de sua população nessas condições.

ÁREAS VERDES POR HABITANTE (ANEXOS A.5 e B.5)

As áreas verdes são essenciais para a qualidade de vida nas cidades. Sua presença traz maior conforto térmico e ajuda a controlar o microclima, além de oferecerem possibilidades de lazer e recreação para população. A OMS recomenda um mínimo de 12 m² de área verde por habitante. As informações referentes ao ano de 2017 são as mais atualizadas para este indicador e são disponibilizadas no banco de dados da Secretaria do Verde e do Meio Ambiente somente classificados por Subprefeitura. A média de 26,8 m²/hab considera todas as Subprefeituras, incluindo a de Parelheiros, que possui boa parte de sua área com pouca ou nenhuma ocupação urbana. Desconsiderando esta, a média cai para 10,9 m²/hab.

Além de Parelheiros, as Subprefeituras de Jaçanã-Tremembé e Perus também apresentam boa cobertura vegetal, enquanto Cidade Ademar, Guaianazes e Sapopemba estão muito aquém do que deveriam. As grandes

extensões de áreas verdes no município que geram impacto significativo no mapa são o Parque Estadual da Cantareira ao norte, o Parque do Carmo e o Parque Ecológico do Tietê a leste e a Área de Proteção Ambiental de Mata Atlântica ao sul. Não por acaso, São Paulo é, ainda hoje, a região mais urbanizada do país^[22]; possuindo pouca ou quase nenhuma cobertura vegetal nas áreas mais centrais.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO / IDH (ANEXOS A.6 e B.6)

O Índice de Desenvolvimento Humano é composto pela responsável por mesclar as informações dos itens riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros, a fim de avaliar o bem-estar de uma população. Seu cálculo direto se dá, tradicionalmente, pela média geométrica dos dados de expectativa de vida ao nascer, educação e Produto Interno Bruto *per capita*. Ele varia de zero a um e é divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) em seu relatório anual, sendo zero o pior cenário e um o melhor cenário. Países com IDH até 0,499 são considerados de desenvolvimento humano muito baixo, e os com índices entre 0,500 e 0,599 são considerados de desenvolvimento humano baixo. IDH variando entre 0,600 e 0,699 é considerado médio; entre 0,700 e 0,799, alto; e superior a 0,800, muito alto.

Em 2012, o PNUD Brasil, o Ipea e a Fundação João Pinheiro buscaram adaptar a metodologia do IDH Global para calcular o IDH Municipal (IDHM) dos 5.565 municípios brasileiros. O cálculo foi realizado mediante as informações dos 3 últimos Censos Demográficos do IBGE – 1991, 2000 e 2010 – e conforme a malha municipal existente em 2010, havendo a necessidade de compatibilizar as malhas municipais dos outros dois períodos antecedentes. O IDHM brasileiro considera, no geral, as mesmas três

²² Confederação Nacional dos Municípios em <[https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/estudo-do-ibge-aponta-areas-mais-urbanizadas-do-pais#:~:text=De%20acordo%20com%20os%20dados,e%20Campo%20Grande%20\(MS\)>](https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/estudo-do-ibge-aponta-areas-mais-urbanizadas-do-pais#:~:text=De%20acordo%20com%20os%20dados,e%20Campo%20Grande%20(MS)>)>

dimensões do IDH Global – longevidade, educação e renda, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios e regiões metropolitanas brasileiras.

Em relação a esse índice, é possível perceber que a proximidade com o centro é diretamente proporcional ao índice, ou seja, quanto mais periférico é o bairro, menor seu acesso à infraestrutura, menor sua oferta de empregos e serviços e menor o seu IDH. Apesar disso, no entanto, ressalta-se que o menor Índice dentro do município de São Paulo é o de Marsilac (0,701), que ainda é considerado alto pelo Pnud. Os distritos com maiores IDH's são Moema, Pinheiros, Itaim Paulista e Alto de Pinheiros. Parelheiros, Lajeado e Jardim Ângela são os distritos com os piores indicadores.

ÍNDICE DE VULNERABILIDADE JUVENIL / IVJ (ANEXOS A.7 e B.7)

Outra fonte de dados foi o Mapa da Juventude de São Paulo, que relaciona a localidade dos grupos de jovens para uma aplicação de políticas públicas relacionadas à igualdade, bem como o Índice de Vulnerabilidade Juvenil. As variáveis que compõem esse índice são: Taxa anual de crescimento populacional; Percentual de jovens entre 15-19 anos no total da população dos distritos; Taxa de mortalidade por homicídio da população masculina de 15-19 anos; Percentual de mães adolescentes de 14 a 17 anos; Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas com rendimento e responsáveis pelos domicílios particulares permanentes; e Percentual de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam a escola. Este indicador varia em uma escala de 0 a 100 pontos, em que o zero representa o distrito com menor vulnerabilidade e 100 o de maior.

Novamente, é possível observar a mesma tendência do IDH: quanto mais periférico for o distrito, maior sua vulnerabilidade. Os melhores indicadores

correspondem a Jardim Paulista, Moema, Alto de Pinheiros e Itaim Bibi. Marsilac, Iguatemi, Cidade Tiradentes e Grajaú são os piores.

RENDA *PER CAPITA* (ANEXOS A.8 e B.8)

É definida como a soma do rendimento nominal mensal das pessoas com 10 anos ou mais residentes em domicílios particulares ou coletivos, dividida pelo total de pessoas residentes nesses domicílios.

Pelo mapa, é possível verificar a polarização da renda no município, com concentração nos distritos Jardim Paulista, Moema, Pinheiros e Itaim Bibi. Em contraponto, Marsilac, Parelheiros, Lajeado e Iguatemi apresentam os piores indicadores.

Ressalta-se, ainda, a oposição bastante evidente dentro dos limites do próprio município. Há uma variação de mais de 800% entre os distritos de maior e menor renda *per capita*, o que reforça de maneira inequívoca o senso comum de que São Paulo é marcada pela massiva desigualdade socioeconômica.

DISTRIBUIÇÃO DE EQUIPAMENTOS PÚBLICOS (ANEXOS A.9 e B.9)

Além da leitura socioeconômica dos distritos, também foi feito um levantamento da quantidade e distribuição de equipamentos públicos – educação, cultura, saúde e esporte – em relação ao número de habitantes de cada região. Os equipamentos de educação foram divididos em três categorias: escolas públicas de educação infantil, escolas públicas de ensino fundamental e escolas públicas e privadas das duas gerações. A população considerada, nesse caso, foi a de 0 a 14 anos. Os equipamentos de cultura, saúde e esportes foram relacionados à população total do distrito.

Em relação aos equipamentos de educação, os dois primeiros mapas mostram uma tendência inversa à maioria dos indicadores vistos até aqui, pois as regiões com melhores condições socioeconômicas são as que dispõem de menos escolas públicas. Isso se justifica pelo fato de que as famílias de maior poder aquisitivo normalmente optam por matricular seus filhos em colégios particulares e, portanto, há pouca demanda por escolas públicas nessas regiões. Essa teoria se confirma com o terceiro mapa, que, ao incluir a rede privada, mostra uma distribuição de equipamentos bem mais equilibrada pelo município.

No mais, cultura, saúde e esporte seguem a tendência dos outros indicadores, se concentrando nas regiões mais centrais do município, que se mostra bastante heterogêneo nesse caso, e com elevada fragmentação. Ressalta-se que Cidade Ademar, Marsilac, Ponte Rasa, Vila Matilde e Vila Medeiros não apresentam nenhum equipamento de cultura; e Bela Vista, Brás e Marsilac não possuem equipamentos esportivos.

INDICADORES EDUCACIONAIS

REMUNERAÇÃO MÉDIA DOS PROFESSORES (ANEXO B.1)

Conforme o levantamento apresentado, os docentes da rede privada seriam, em média, mais mal pagos que os da rede pública, contrariando o senso comum. Isso ocorre porque há uma desigualdade enorme entre os estabelecimentos particulares, com alguns pagando muito mal seus professores. Costuma-se associar a escola privada com as escolas de elite, mas é preciso lembrar que a escola privada é extremamente variada, podendo ser um grande grupo ou uma pequena unidade de bairro. Além disso, entende-se que, a partir da Lei do Piso Salarial, os ganhos na rede pública deram um salto, principalmente em escolas municipais.

Acredita-se que o professor da escola particular ganha bem, porque as escolas são muito bem equipadas e atendem à classe média e alta. Algumas escolas de ponta até remuneram melhor, mas a média da categoria não é tão atraente.

Pensando na carga horária, no entanto, os professores da rede pública costumam ter contratos de 40 horas semanais, enquanto, na rede privada, os professores são contratados por hora-aula. Considerando a carga horária média de trabalho, os professores de escolas da rede privada são melhor remunerados que seus colegas da rede pública por uma pequena margem.

Pensando, então, em qualidade de ensino, conclui-se que as melhores avaliações das escolas particulares não estão diretamente ligadas a esse fator. O professor da escola privada é o mesmo da escola pública, mas em um ambiente que funciona melhor. A escola particular apresenta melhores resultados, porque possui melhor infraestrutura e um ambiente físico mais propício ao aprendizado, as aulas acontecem todos os dias, os professores não faltam e, nos casos extremos de pouco compromisso, podem ser substituídos.

Além disso, a escola particular possui a grande vantagem de poder selecionar seus alunos e receber estudantes de nível sociocultural mais elevado, o que, em geral, tende a facilitar o processo educativo, como discutido anteriormente, no Capítulo 03.

RELAÇÃO ALUNOS POR PROFESSOR (ANEXOS A.10 e B.10)

Este é um indicador que pode ser fator fundamental para facilitar (ou dificultar) o processo de aprendizagem em geral, e é notável a grande disparidade entre os diferentes graus de escolaridade. Em relação às turmas de creche, apenas Butantã, Lapa e República já atingiram a meta estabelecida pelo PME. Em relação às outras fases escolares, a maior parte

do município já atingiu a meta, exceto por extremos das zonas leste e sul (e noroeste, no caso das turmas de pré escola).

Adotando-se uma classificação geral, Iguatemi, Grajaú, Marsilac, Parelheiros, Brás e Pari são os distritos com as piores classificações. Barra Funda, Vila Leopoldina, Campo Belo e Tucuruvi, por outro lado, são os que atingiram os melhores resultados. Existe, ainda, uma diferença significativa entre as escolas públicas e particulares, como pode ser observado na tabela correspondente.

Observando a série histórica, é possível notar uma melhoria acentuada entre 2016 e 2017 em todos os graus de escolaridade, o que pode ser explicado pelas eleições municipais para prefeito que ocorreram neste ano e que, portanto, motivaram uma melhoria pontual no indicador. Depois de 2017, todos apresentaram piora, e se aproximaram dos índices anteriores.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA / IDEB (ANEXOS A.11 e B.11)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Sua escala varia de 0 a 10, sendo 0 o pior resultado e 10, o melhor; e meta para o Brasil é alcançar a média 6,0 até 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia^[23].

O Índice sintetiza dois conceitos básicos: fluxo escolar e aprendizado. O primeiro mede a taxa de aprovação dos estudantes, fazendo uso dos dados do Censo Escolar; o segundo, o resultado nas avaliações de português e matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). É calculado

²³ Academia QEDu

para três etapas: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e a síntese dessas informações é feita pelo Inep.

Com o Ideb, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o Índice permite comparação nacional, e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo. A combinação de ambos tem também o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. Também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica.

Pela diversidade de condições educacionais existentes no Brasil, e estados e até dentro de um mesmo município, é relevante observarmos o Ideb em detalhes, olhando para os valores de unidades espaciais menores. Significa dizer que para avaliar o Ideb do país, precisamos olhar o Ideb dos estados. Da mesma forma, para avaliar o Ideb das unidades federativas, devemos observar o Ideb dos municípios, que por sua vez, para ser avaliado, necessita de uma leitura adequada do Ideb das escolas. Este aprofundamento precisa ser feito mesmo em cidades que alcançaram suas metas, pois, dessa forma, a equipe de gestão pode identificar quais escolas que caíram no desempenho e dedicar os esforços do próximo período para aquelas que mais necessitam.

O Ideb pode servir tanto como uma bússola para apontar necessidades e ajudar uma rede a desenvolver a sua qualidade no ensino, como para direcionar políticas de distribuição de recursos do Ministério da Educação e nortear gestores educacionais sobre investimentos e ações. Ao olhar o Ideb, deve-se levar em conta cada indicador que o compõe analisando qual o

impacto do aprendizado (em português e matemática) e o do fluxo (aprovação, reprovação e evasão) naquela nota.

No caso do município de São Paulo, pode-se considerar que há uma discrepância muito grande nos dados levantados para os anos iniciais e finais. Em relação aos anos iniciais, nota-se que 58 dos 96 distritos atingiram a meta de 6,2 proposta pelo Governo do Estado em 2019, sendo Barra Funda, Saúde e Santa Cecília os mais bem conceituados; e Sé, Morumbi e Vila Leopoldina os piores. Além disso, a série histórica geral do município indica crescimento constante.

A avaliação dos anos finais, ao contrário, é muito mais negativa. Apenas 6 distritos atingiram a meta proposta de 5,6; e a maioria deles possui avaliação menor que 5,0 pontos. Novamente, a série histórica indica que melhoria do indicador a cada medição, embora, diferente das notas referentes aos anos iniciais, nunca tenha conseguido atingir a meta proposta. Ressalta-se, ainda que em 2019, as escolas particulares de São Paulo apresentaram, em média, 7,6 pontos para os anos iniciais e 6,7 pontos para os finais; o que representa um aumento de, respectivamente, 20,6% e 36,7% em relação às públicas.

DEMANDA POR VAGAS EM CRECHES E PRÉ ESCOLA (ANEXOS A.12 e B.12)

Desde o ano de 2014 a demanda atendida por vagas em creches tem aumentado consideravelmente. Embora a universalização não tenha ocorrido até 2018, a série histórica indica que isso não tardará a acontecer. Neste caso, no entanto, é interessante observar que os distritos mais periféricos (em especial, zonas norte e leste) apresentam os melhores indicadores, enquanto a região mais central (que, inclusive, possui menor quantidade de moradores) necessita de mais vagas. Essa questão está relacionada com o perfil socioeconômico dos moradores destes locais. Como a região central é a que possui maior renda *per capita* do município, a maioria dos pais opta por colocar seus filhos em creches e escolas da rede de educação privada.

É importante ressaltar, ainda, que, apesar de a demanda estar sendo atendida, o número de crianças para cada docente em creches ainda é muito maior do que deveria, o que implica na necessidade de contratação de mais profissionais e/ou construção de novas escolas.

Já em relação à pré escola, a demanda não atendida já não era tão alta. No ano de 2016, quando o PME previa universalizar esse serviço, a média do município era de 99,5% de demanda atendida, e não havia nenhum distrito com mais de 10% das crianças sem vagas, o que não é pouco. No ano seguinte, a universalização foi atingida, e se manteve até 2018 (dado mais recente).

DISTORÇÃO ALUNO/SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANEXOS A.13 e B.13)

Um grave problema no Brasil é a grande parcela de crianças que iniciam e não completam o ensino fundamental, ou completam-no, mas em mais tempo do que os oito anos necessários. A evasão escolar, que antes ocorria em grande parte no primeiro ano, agora vem ocorrendo de forma gradual, ao longo de todo o ciclo, desde meados dos anos 2000^[24].

O município de São Paulo apresenta uma realidade um pouco melhor que a média do país. Ocorre, no entanto, certa concentração nas zonas central e oeste das taxas de distorção mais elevadas, enquanto as zonas leste e sul apresentam os índices mais baixos. Os melhores indicadores são Lajeado, Tatuapé, Parelheiros e República.

Se, por um lado, milhões de crianças e adolescentes evadem-se das escolas, ficando, assim, excluídos; por outro, é lamentável a situação de grande parcela dos que estão matriculadas recebendo um aprendizado insatisfatório,

²⁴ KOHARA, 2009

devido à baixa qualidade do ensino. Os desafios que se colocam, portanto, após a popularização do ensino fundamental, são a manutenção na escola dos alunos matriculados e a melhor qualidade do ensino.

EDUCAÇÃO EM PERÍODO INTEGRAL (ANEXO B.14)

A Educação Integral não se define apenas pelo tempo de permanência na escola, mas pela qualidade da proposta curricular, que supera a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos. Na expansão do tempo de permanência na escola, a Secretaria Municipal de Educação investe em dois programas que compõem a Política São Paulo Educadora, com atividades no campo das novas tecnologias da comunicação, invenção criativa, cultura, arte, orientação de estudos, sustentabilidade, convivência, esportes e saúde: o Mais Educação São Paulo e o São Paulo Integral.

Além disso, existem ainda, dois modelos que fazem parte do Ensino Integral do Estado de São Paulo: Escolas de Tempo Integral (ETI), que oferecem, no contraturno das aulas regulares, atividades esportivas e culturais; e Programa de Ensino Integral (PEI), em que a jornada dos estudantes é de até nove horas e meia, incluindo três refeições diárias, e a matriz curricular prevê orientação de estudos, preparação para o mercado de trabalho, e disciplinas eletivas, que são escolhidas de acordo com seus objetivos de carreira.

Conforme discutido no Capítulo 02, poucas crianças têm acesso ao recurso atualmente, apesar de existirem propostas de avanço. No texto do PME consta *"oferecer educação integral em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos educandos da Educação Básica até 2025"*. O prazo, é claro, ainda não terminou, mas os dados do Inep indicam que, atualmente, apenas 15% das crianças matriculadas em escolas se beneficiam destas atividades. Nas

regiões mais periféricas, em alguns distritos, apenas os CEUs (na rede escolar pública) apresentam horário estendido.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Este capítulo busca um entendimento do município através dos indicadores socioeconômicos e educacionais. Desse modo, foram selecionadas áreas com os melhores e piores indicadores socioeconômicos, e estas foram sobrepostas aos indicadores de educação (ANEXO A.14). Foi possível notar que a situação de vulnerabilidade se agrava nas áreas periféricas (em especial nos extremos das zonas leste e sul). Isso se deve principalmente ao crescimento sem planejamento da cidade, e seu espalhamento desordenado. Estas também são as áreas com menos acesso a transporte público de massa e infraestrutura urbana em geral.

Unindo essas informações à distribuição de equipamentos públicos pelo território, é possível observar que as escolas muitas vezes estão isoladas nos territórios de alta vulnerabilidade, e claramente não são suficientes para promover melhorias significativas na qualidade de vida dos moradores de seu entorno.

Segmentando a avaliação dos indicadores de educação, foram elaborados dois mapas, um para avaliação da educação infantil e outro para o Ensino Fundamental. A sobreposição destes com o mapa de indicadores socioeconômicos não é exata, é claro, mas há uma tendência bastante clara de alinhamento. O desempenho das escolas de Ensino Fundamental tende a ser mais positivo nas regiões de baixa vulnerabilidade social (regiões centro e sudoeste do município); enquanto o desempenho da educação infantil tende a ser mais negativo nos territórios de alta vulnerabilidade (extremos das zonas sul e leste).



ENTRAVES E MECANISMOS

ENTRAVES PARA A EXPANSÃO DA REDE FÍSICA

Os critérios que determinam as obras de expansão da rede são estabelecidos pelas políticas educacionais em vigor. As obras de expansão normalmente destinam-se ao atendimento às normas pedagógicas, mas, em alguns casos, visam atender a programas educacionais específicos.

Antes da execução de obras novas é efetuado um levantamento em campo da região a ser atendida, visando à seleção de terrenos bem localizados em relação à demanda e que proporcionem aos alunos acessibilidade física e segurança no trajeto casa-escola. Além disso, os terrenos devem ser capazes de comportar o programa arquitetônico integral da obra nova em questão e, se possível, ampliações futuras da unidade escolar. Outros critérios para seleção de terrenos para as obras novas são topografia e configuração que permitam o aproveitamento com o mínimo de movimento de terra e obras de contenção; e atendimento às restrições legais, urbanísticas e ambientais que incidam sobre o terreno em si e sobre a região onde deverá ser implantada a edificação escolar. No caso das ampliações, além da vistoria do prédio escolar objeto da intervenção para confirmação da viabilidade da proposta, o entorno num raio de aproximadamente 2 km também é verificado, visando a pertinência da proposta em termos de ocupação urbana.

Paralelamente são feitas as negociações junto aos diversos órgãos municipais (planejamento, obras, educação, meio ambiente e jurídico) a fim de tratar de delimitação das divisas do terreno, terraplanagem, abertura de ruas lindeiras, regularização jurídica, desapropriação, desocupação e/ou demolição de construções existentes, remoção de vegetação, canalização de córregos, entre outros processos, e a obtenção legal das áreas através de lei de doação ao Estado. Ao término desse processo, já com os serviços de topografia e sondagem executados, a equipe de planejamento indica o programa arquitetônico a ser adotado para a nova unidade e encaminha a intervenção para contratação de projeto que, posteriormente, segue para orçamento e licitação.

Esse processo, entretanto, vem apresentando cada vez mais obstáculos. Tal afirmação é válida para boa parte dos municípios da Região Metropolitana de São Paulo, para os de maior porte no restante do Estado e, especificamente, para a Capital onde a quantidade e o caráter dos empecilhos à viabilização das obras de expansão da rede são, no momento, tecnicamente intransponíveis.

O primeiro fator é a falta de terrenos públicos para construção escolar em inúmeras regiões com grandes déficits de salas de aula. Há alguns anos, há grande dificuldade em se obter terrenos para os novos prédios escolares na capital, e em diversos outros municípios, e até mesmo em regiões consideradas prioritárias não há mais disponibilidade de áreas públicas adequadas para a construção de novos equipamentos escolares, além de outros equipamentos públicos. Dessa forma, mesmo quando há terrenos municipais adequados, muitas vezes não há disponibilidade para o Estado, pois a Prefeitura pretende utilizá-los para seus próprios equipamentos sociais.

Além disso, existe certa falta de vontade política dos prefeitos, e as restrições da Lei de Responsabilidade Fiscal, em executar desapropriações de terrenos para obras que eles, provavelmente, não terão a oportunidade de inaugurar. Cabe lembrar que a mudança de gestão do governo estadual e dos municípios ocorre de forma dessincronizada a cada dois anos, o que constitui um elemento de desencontro no ritmo das negociações que possam estar em andamento para a aquisição de novas áreas para as obras escolares, uma vez que a maior parte dos terrenos utilizados para as novas construções são recebidos em doação ou permissão de uso das Prefeituras municipais ao Estado.

Nesse contexto, o que se fez de forma a possibilitar a expansão do atendimento à demanda escolar foi redistribuí-la pela rede existente, inclusive oferecendo transporte para unidades escolares mais distantes que possam atender à demanda excedente de determinada escola ou região;

além de otimizar o uso dos prédios buscando ampliar a sua capacidade de atendimento através de adequações internas. Com relação a esta última solução destaca-se que o custo dessas intervenções não é só econômico, mas também social e educacional, uma vez que os alunos permanecem em aula durante quase todo o processo de execução da obra, o que exige uma logística bastante elaborada, e o impacto das soluções provisórias utilizadas para sua acomodação durante esse período pode se refletir não só sobre o funcionamento de diversas escolas do entorno como sobre o rendimento dos alunos.

MECANISMOS PARA A EXPANSÃO DA REDE FÍSICA

O Plano Diretor Estratégico organiza a urbanização do território em torno de nove elementos – quatro estruturadores (rede hídrica estrutural, rede viária estrutural, rede estrutural de transporte público coletivo e rede estrutural de eixos e polos de centralidades) e cinco integradores (habitação, equipamentos sociais, áreas verdes, espaços públicos e espaços de comércio, serviço e indústria). Para cada um desses elementos, existe uma série de considerações a ser feitas. O Artigo 304 estabelece as diretrizes a serem seguidas por programas, investimentos e ações no sistema de equipamentos urbanos e sociais do município:

"I - priorizar o uso de terrenos públicos e equipamentos ociosos ou subutilizados como forma de potencializar o uso do espaço público já constituído;

II - otimizar o aproveitamento dos terrenos a serem desapropriados ao longo de corredores de ônibus, com localização e acessibilidade privilegiada e em conformidade com o maior potencial construtivo dessas áreas;

III - otimizar a ocupação dos equipamentos existentes e a integração entre equipamentos implantados na mesma quadra;

IV - incluir mais de um equipamento no mesmo terreno, de modo a compatibilizar diferentes demandas por equipamentos no território, otimizando o uso de terrenos e favorecendo a integração entre políticas sociais;

V - integrar territorialmente programas e projetos vinculados às políticas sociais como forma de potencializar seus efeitos positivos, particularmente no que diz respeito à inclusão social e à diminuição das desigualdades;

VI - priorizar as Macroáreas de Redução da Vulnerabilidade Urbana e a de Redução da Vulnerabilidade Urbana e Recuperação Ambiental.” (PDE, 2014)

Imagem 7. Objetivos do Sistema de Equipamentos Urbanos e Sociais. FONTE: PDE, 2014



Na teoria, portanto, existem meios de ação já definidos nessa área. O texto fala, inclusive, da integração desses equipamentos; entendendo o sistema como uma rede, e não como unidades soltas. No entanto, a efetividade dessas diretrizes é questionável. Na prática, as diretrizes são bastante generalizadoras, não deixando claro que instrumentos serão adotados para concretizá-las; por exemplo, de que maneira se pretende otimizar a ocupação dos equipamentos existentes e como isso favoreceria a integração entre políticas sociais.

ENTRAVES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A trajetória da educação brasileira é marcada pela diversidade e descontinuidade das proposições de políticas de ampliação da jornada escolar formuladas e implementadas por diferentes entes federativos, caracterizando-se mais como políticas de governo do que como políticas de Estado, uma vez que as suas características foram sendo delineadas e modificadas conforme as questões conjunturais e estruturais vigentes, sempre sendo desenvolvidas de maneira cumulativa concomitantemente, ou até mesmo de forma concorrente, com outras políticas públicas (disputando público e recursos), e sofrendo descontinuidades na sua implementação, o que dificulta a tarefa de realizar o seu monitoramento e avaliação.

Isso é agravado pelas constantes mudanças, principalmente de caráter político, que interferem na implantação dos projetos a médio e longo prazo, muitas vezes antes que possam ter sido totalmente implementados, denotando a falta de continuidade administrativa, apesar de o Estado de São Paulo estar sendo governado pelo mesmo partido desde 1995^[25]. Em parte, a descontinuidade dos programas e projetos propostos para a rede pública escolar se deve a esse gigantismo da rede e às diferenças existentes quanto ao atendimento ofertado às diversas regiões do Estado e até mesmo dentro do município. No entanto, muitos dos projetos e ações já propostos possuíam caráter provisório, atendendo a prioridades políticas definidas em um determinado contexto, tendo sua longevidade relacionada a mudanças políticas e econômicas, que certamente ocorreriam, e não havendo uma reavaliação sistemática para eventual adequação a uma nova conjuntura, sendo preferível abandoná-los.

A escola pública brasileira, que investe muito pouco no desenvolvimento da criatividade das crianças, não procura formar sujeitos sociais críticos e não enfrenta o problema das evasões, pode estar contribuindo para a estrutura

²⁵ Com exceção dos vice-governadores Claudio Lembo (2006-2007) e Márcio França (2018-2019), que assumiram o posto após renúncia dos respectivos titulares

social existente. No entanto, esta forma de interpretação, que superdimensiona a relevância das características do Estado e do sistema político brasileiro, ignora as duas dimensões que Arretche^[26] considera como centrais para a análise do federalismo no Brasil:

A primeira dimensão diz respeito à opção dos constituintes pelo Federalismo como um desenho de Estado que permitisse manter a integridade da União em meio às desigualdades regionais. A segunda, às relações central-local, pois, apesar de os governos subnacionais (estados e municípios) possuírem autonomia política e terem responsabilidade em relação à arrecadação de tributos e à execução de políticas, sua agenda é afetada pela regulação e supervisão federal no que tange às suas decisões em relação à arrecadação tributária, alocação setorial do gasto público e provisão de serviços públicos, uma vez que a União concentra a autoridade regulatória.

Arretche define em seu texto três categorias como recurso analítico de políticas públicas: a primeira é efetividade, ou seja, exame da relação entre implementação de um programa e seus impactos e/ou resultados; a segunda é eficácia, a relação entre os objetivos e instrumentos explícitos e seus resultados efetivos; e a terceira, eficiência: relação entre esforço empregado na implantação e os resultados alcançados. Nesses termos, a proposta aqui se insere nas três, mas mais no campo da análise dos impactos causados; portanto, na eficiência da política em questão.

O atraso educacional e a desigualdade social no Brasil são os dois entraves que impedem o desenvolvimento sustentável e duradouro. Não há melhora na qualificação da mão-de-obra e na produtividade de uma economia sem melhora da educação do país.

²⁶ ARRETCHÉ, 2010

O TERRITÓRIO CEU

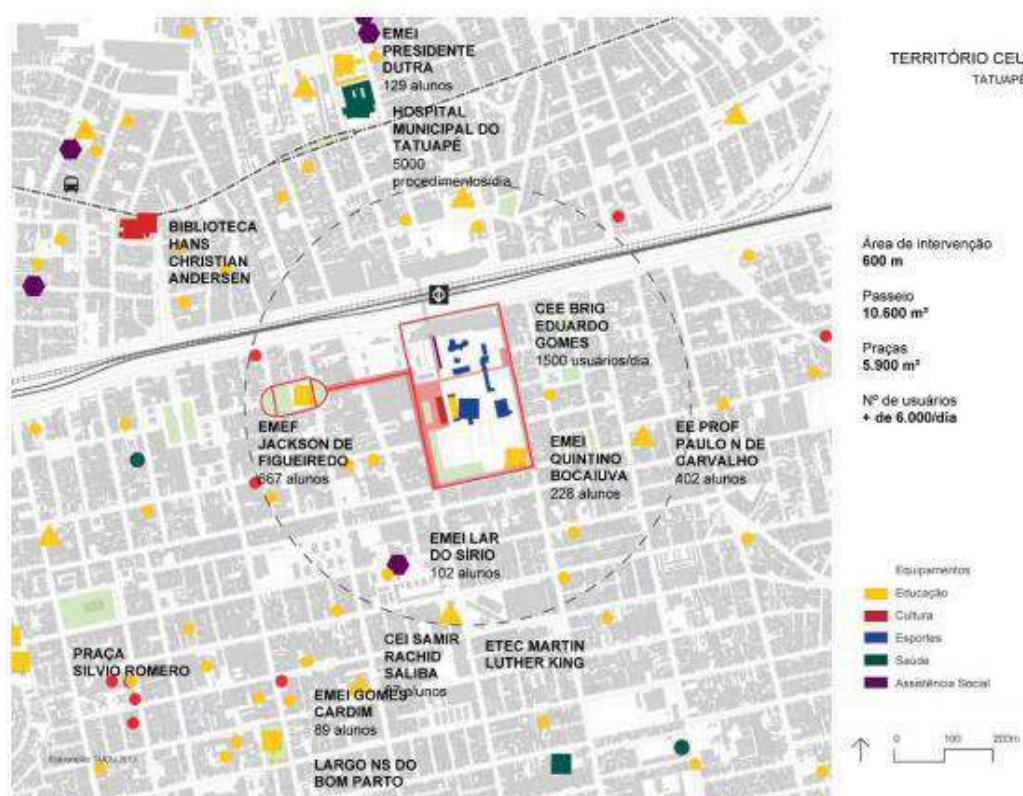
Como já discutido no Capítulo 03, o Território CEU surgiu em São Paulo como uma tentativa de resposta e reversão da desarticulação dos tecidos periféricos. A proposta amplia o conceito original de integração entre programas educacionais, ao possibilitar a integração com outros equipamentos públicos do bairro. No campo pedagógico, a adesão das escolas municipais ao Programa Mais Educação, do Governo Federal, expande as possibilidades de uso destes equipamentos para as atividades de contraturno escolar necessárias à educação integral e integrada, abrindo oportunidades de educação além dos muros escolares. Esta integração visa garantir o acesso seguro da população, especialmente das crianças e adolescentes, ao espaço da cidade, consolidando São Paulo como uma Cidade Educadora.

A ideia é aproveitar o potencial dessas áreas, qualificando o seu uso, reativando e melhorando as atividades esportivas, mas também implantando novos CEUs nesses locais, assim como outros equipamentos e até mesmo habitação de interesse social no entorno. Diz o texto da prefeitura: *“os centros esportivos serão revitalizados e dotados de equipamentos de educação e cultura que compõe o programa original dos CEUs, sob os conceitos de educação integral e integrada. O programa deste novo complexo consistirá em centro de educação infantil, teatro, biblioteca, piscina e quadra cobertas, centro de referência de assistência social e uma área multiuso para acolher as atividades de contra turno e formação técnica. Junto ao projeto de implantação deste novo complexo, serão desenvolvidos projetos de paisagismo e de requalificação dos edifícios existentes”* (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2016). O raio de abrangência do Território foi estimado entre 600m e 1km, contando com qualificação das vias em acessibilidade, sinalização e iluminação.

O plano envolve a construção de novos centros integrados, todos desenhados na perspectiva de abrir as novas instalações para os bairros a partir de praças localizadas em pontos estratégicos dos terrenos. É um trabalho interessante

que envolve uma aproximação multiescalar, do desenho urbano ao projeto de edifícios e reabilitação de edifícios existentes. O objetivo é criar condições para o compartilhamento desses espaços pelo público escolar e pelas comunidades próximas.

Imagem 8. Exemplo de Território CEU no CEU Carrão. FONTE: Gestão Urbana



O que se observa, no entanto, é a falta de uma política central articuladora das potencialidades (esporte, cultura e educação), além da revitalização e integração na rede educacional já existente; não há uma rede de fato, mas, sim, unidades independentes. Contudo, ressalta-se que, apesar dos problemas, principalmente quanto à gestão e articulação, as qualidades trazidas pelo conceito e projeto do CEU são perceptíveis nos locais em que foi implantado^[27].

²⁷ OLIVEIRA, 2017

Uma possibilidade de ação interessante, nesse caso, seria envolver mais as Secretarias do Esporte e da Cultura nos CEUs, além de promover parcerias com outros órgãos, em projetos de saúde na escola, trabalho e geração de renda e direitos humanos, por exemplo. Esses trabalhos poderiam ser organizados por conselhos participativos, formados por pessoas de todas as idades e classes sociais; que discutissem o espaço e as atividades propostas, em uma construção conjunta que prevenisse depredação e gerasse sentimento de pertencimento nas comunidades do entorno.

Outro fator bastante relevante e não levado adiante são as ações de implantação de infraestrutura viária e de saneamento básico nas imediações do equipamento, em que forma e programa se unem em um projeto de sociabilidade. Essa medida traria significativa qualificação para as regiões em que fosse implantada, mas o projeto ficou somente nos terrenos dos CEUs^[28], sem articulação com o entorno.

A REDE INCLUSÃO

A Rede Inclusão e Direito à Cidade é o instrumento para fazer chegar às periferias e zonas rurais do Brasil (submetidas ao abandono crônico do poder público) o acesso às políticas públicas inclusivas e aos equipamentos coletivos para o esporte, a cultura, o lazer e a dignidade, materializando uma nova experiência de cidade para o nosso povo e viabilizando sua emancipação. A proposta foi organizada por Centro Sócio Pastoral Nossa Senhora da Conceição de Mãe Luiza em Natal (CSPNSC), entidade membro da articulação do BrCidades. O conceito de periferias utilizado é abrangente e não geográfico, incluindo nele as populações que vivem em situação de rua e outras populações vulneráveis.

²⁸ CAPUCHINHO, 2019

As referências mais diretas^[29] para elaboração do projeto foram duas, os CIEPs (RJ, 1985) e o FUNAPS (SP, 1979). Os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), criados por Darcy Ribeiro quando Secretário da Educação, tinham como objetivo proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, estas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme. A ideia considerava que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas. O projeto recebeu muitas críticas na época de seu surgimento, entre elas algumas referentes ao custo dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, sua localização, e até sobre o período letivo de oito horas. De qualquer forma, foi um importante marco da chegada de um equipamento social de grande porte às periferias das grandes cidades.

Já o FUNAPS (Fundo de Atendimento à População Moradora em Habitação Subnormal) é um fundo – vinculado, inicialmente, à Coordenadoria do Bem-Estar Social – destinado à aplicação, em regime de fundo perdido, de soluções para os problemas habitacionais da população de baixa renda; muito utilizado na realização de obras pulverizadas. Por causa de sua aplicação, a relação é óbvia com a política habitacional vigente no município, assim como seu elevado grau de vulnerabilidade na ausência desta. A administração e gestão do Fundo se dá por meio de um Conselho Deliberativo composto por 7 membros – a saber: o Secretário das Administrações Regionais, o Coordenador do Bem-Estar Social, três membros nomeados pelo prefeito e dois representantes da população moradora em habitações subnormais.

O embrião do processo foi a Carta de Natal (2015), um manifesto dos movimentos sociais e comunitários da cidade que apontava para a necessidade de um pacto entre os agentes públicos e as comunidades, no

²⁹ CENTRO SÓCIO PASTORAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO DE MÃE LUIZA, 2020

sentido de fazer acontecer um processo participativo de desenvolvimento local incluyente, capaz de romper com o subdesenvolvimento opressor vigente no país. Basicamente, a dinâmica da produção de espaço na periferia ocorreria por meio de um projeto de desenvolvimento territorial participativo, visto que, nessa leitura, é, precisamente, o abandono das necessidades do povo que reproduz a sociedade desigual e injusta na qual vivemos. A ideia, portanto, atende a uma necessidade urgente.

A Rede Inclusão inova em relação à Carta na percepção da iniciativa como uma nova rede, à semelhança da Rede SUS. É composta de equipamentos, políticas, ações e infraestruturas, que servem de objeto da construção de cada comunidade num processo democrático de planejamento territorial participativo que enuncia suas necessidades, demandas prioritárias e suas soluções. Esse planejamento deve ser a iniciativa conjunta de um poder público (conjuntamente municipal) que esteja comprometido com essa causa e das entidades associativas e coletivos de cada bairro, resultando em um calendário de implantação dos equipamentos coletivos e das políticas resultantes. Por sua construção plural, não alcança um único resultado, mas abre espaço para a comunidade debater suas próprias prioridades em processo democrático.

Uma das possibilidades da Rede seria assimilar as propostas à rede escolar, composta tanto pela rede física quanto pelas políticas educacionais, ou à rede de saúde. Os equipamentos, nesse caso, se propõem a garantir a qualidade de vida das pessoas e o desenvolvimento da cidadania se alinhados à implementação e articulação de políticas públicas e iniciativas de enfrentamento aos riscos ambientais e da problemática da falta de moradias na cidade.

No caso dos novos equipamentos, no entanto, a proposta de implantação precisa garantir o acesso à terra, bem como a permanência das comunidades nos territórios depois da inserção dos equipamentos propostos, os quais certamente ganharão valor de mercado. Além disso, tendo como expectativa

o atendimento de grupos não necessariamente vinculados a territórios específicos, como a população em situação de rua, é necessário pautar seu assentamento – quando necessário – em áreas providas de infraestrutura. Nesse sentido, é essencial a articulação com as políticas de regularização fundiária e uso e ocupação do solo. Com isso, os equipamentos coletivos e intervenções previstos na Rede Inclusão devem ser, prioritariamente, implantados em terrenos públicos.

Dito isso, é razoável dizer que nem todas as regiões terão disponibilidade de terras públicas e, nesses casos, os terrenos terão que ser adquiridos pelo poder público. Isso pode ocorrer da maneira tradicional ou, quando se tratar de áreas não edificadas ou subutilizadas, por meio da aplicação de instrumentos de políticas públicas destinados a fazer cumprir a função social da propriedade. Isso pode retardar o processo, pois aquilo que poderia ser construído com o orçamento de um ano talvez exija o orçamento de dois; o primeiro ano estará condicionado à aquisição do terreno e o segundo, à execução do projeto. Outra possibilidade é a requalificação de edifícios existentes, estratégia que pode baratear a intervenção e revitalizar estruturas com valor histórico, arquitetônico ou cultural. O acréscimo de tempo, entretanto, não inviabiliza o programa, apenas condiciona sua implantação à realidade de cada caso.

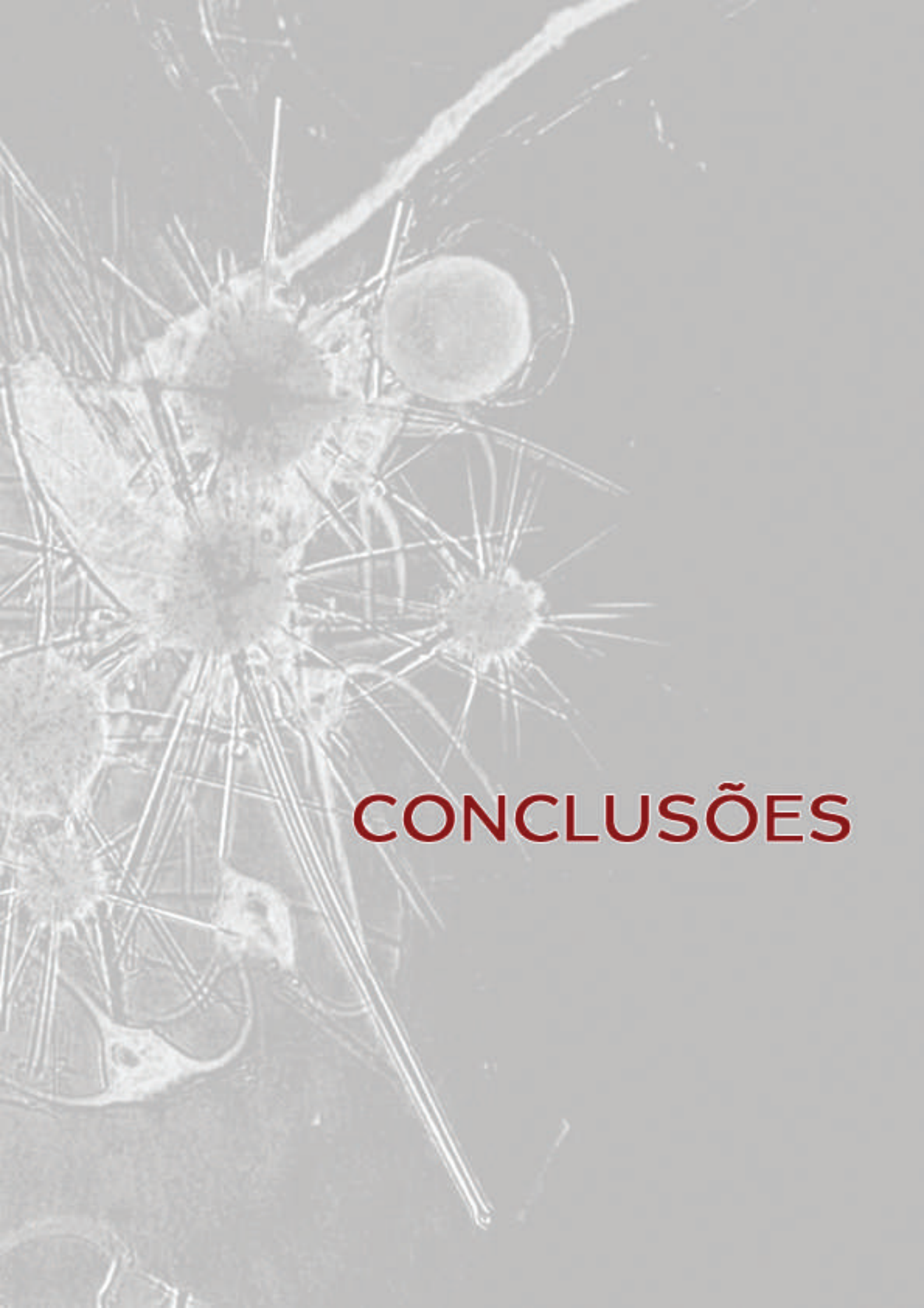
Fazendo um cálculo rápido, seguindo a metodologia indicada^[30], a população alvo do programa seria de 3.956.553 habitantes (terço mais pobre da população do município), ou 198 grupos de 20.000 habitantes. Estima-se que os custos do m² construído de alto padrão comercial em São Paulo seja de, aproximadamente, R\$ 1.400,00^[31]. Na hipótese da construção de um equipamento por ano com 750 m², ou para a implantação de uma política pública específica, seria gasto R\$ 1,05 milhão de reais por ano por comunidade, totalizando R\$ 207,9 milhões anuais. Se forem acrescidos, ainda, 10% desse valor (R\$ 20,8 milhões) para outras despesas o total

³⁰ CENTRO SÓCIO PASTORAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO DE MÃE LUIZA, 2020

³¹ Segundo Tabela 647 do SIDRA em <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/647#resultado>>

chegaria a R\$ 228,69 milhões. Considerando o orçamento destinado à administração direta do Poder Executivo^[32] no ano passado, esse valor corresponde a 0,44% do total, uma parcela mínima levando-se em conta os benefícios, como a redução nas despesas com segurança pública e a melhoria na qualidade de vida da população. Além disso, existem maneiras alternativas de suprir parte desses custos, como o compartilhamento de materiais já previstos para outras redes, ou divisão de algumas das despesas de custeio entre os usuários.

³² Câmara municipal de São Paulo em <<https://www.saopaulo.sp.leg.br/orcamento2020/>>

A grayscale microscopic image of a biological specimen, possibly a microorganism or a tissue section. The image shows several spiky, star-like structures with numerous fine, radiating filaments. A prominent circular feature, possibly a nucleus or a cell body, is visible in the upper right quadrant. The overall texture is complex and fibrous.

CONCLUSÕES

A educação no Brasil por vários séculos foi um direito exclusivo da elite. Pode-se afirmar que sua popularização se iniciou a partir da década de 1930, mas o entendimento de sua importância se manifestou ainda mais tarde, o que gerou aumento na oferta de vagas. Romanelli^[33] entende que a evolução da economia de uma nação influi na forma de organização de sua educação; que a evolução cultural, principalmente a letrada, influi na procura da população pela escola; e que a forma de organização do poder político afeta a organização do ensino, pois, a princípio, os seus membros representam os valores daqueles que representam. Os fatores econômicos, cultural e político, portanto, têm forte impacto na organização da educação brasileira; e a baixa qualidade desta se reflete na desorganização política e no oscilante crescimento econômico do país.

"Os países que conseguiram superar as situações de extremas desigualdades sociais foram aqueles que fizeram investimentos maciços em educação, assegurando a universalização do acesso e da qualidade no ensino básico. Portanto, a má qualidade da educação oferecida à população pode trazer graves prejuízos para o desenvolvimento do país e de seus habitantes." (KOHARA, 2009)

Jacobs^[34] entende que a diversidade nas grandes cidades não nasce espontaneamente e que o papel do planejamento urbano deve ser o de promovê-la e estimulá-la, com princípios baseados nas relações sociais cotidianas existentes e em propostas que as intensifiquem. Portanto, o fomento de novas centralidades pautadas pela diversidade de usos cotidianos seria uma maneira do planejamento urbano almejar uma cidade mais viva e inclusiva, principalmente em cidades marcadas pela desigualdade socio territorial. Nas últimas décadas, principalmente nos grandes centros urbanos, a escola tem sido atingida pelos graves problemas sociais que afligem o país, a maioria deles resultante dos baixos salários e da desigualdade social – o que leva à desestruturação das famílias, problemas

³³ ROMANELLI, 1988

³⁴ JACOBS, 2014

de saúde entre as crianças e aumento das taxas de violência. E tudo isso, evidentemente, prejudica em grande escala o aprendizado dessas crianças.

Na história da educação pública no Brasil, marcada pela elitização no acesso e seletividade na permanência, podemos encontrar contradições entre os compromissos legais e as práticas reais. O desprestígio da educação junto aos governantes se torna claro pelas verbas destinadas a ela, que não acompanham o aumento do número de alunos; na estrutura física das escolas inadequadas para o aprendizado; na desvalorização crescente do professor, pelas péssimas condições de trabalho e pelos salários cada vez mais achatados; nas salas de aula com muitos alunos; nas instituições escolares desvinculadas da comunidade em que estão inseridas; e nas propostas pedagógicas massificadas e distantes da realidade dos alunos.

As obras de expansão da rede física nos últimos anos são, basicamente, obras de ampliação de escolas existentes e obras novas a serem implantadas em áreas institucionais de conjuntos habitacionais de porte que, porém, constituem um número absolutamente insuficiente para atender às demandas. Além disso, se a urbanização ocorrida em São Paulo obrigou inúmeras gestões governamentais a se desdobrarem no intuito de prover, no menor prazo possível, a enorme quantidade de escolas e salas de aula necessárias ao atendimento da crescente demanda escolar, além, é claro, dos professores necessários; é certo que a qualidade do atendimento ofertado foi prejudicada.

Isso significa que, ao procurarmos universalizar e democratizar a educação, facilitando o acesso das camadas menos favorecidas, e historicamente desatendidas, ao sistema público de ensino através da expansão de sua rede de escolas, ou seja, da ampliação do número de vagas ofertadas, sacrificamos a qualidade em favor da quantidade. Os alunos ainda passam pouco tempo na escola^[35], tanto em ano de escolarização como em carga

³⁵ Conforme discutido no Capítulo O4 e Anexo B.14

horária semanal, e os professores têm formação muitas vezes insuficiente, que se reflete em seu salário e na falta de reconhecimento profissional. Outro ponto importante é que, infelizmente, as escolas da rede pública não são sistematicamente trabalhadas em rede, ou seja, como parte de um amplo conjunto de equipamentos urbanos, o que poderia, e deveria, suprir parte das deficiências qualitativas apresentadas pelo ensino ofertado pela rede pública^[36].

É nesse contexto que se considera que, para produzir verdadeira estruturação, diversidade, inclusão e qualidade de vida urbana em territórios de grande precariedade, é necessário um conjunto de políticas públicas diversas e intersetoriais, que ponderem a melhoria do habitat como um conjunto de aspectos físicos, socioambientais e econômicos que contribuam para uma qualidade de vida urbana digna. A implantação de equipamentos, ainda que de grande amplitude e qualidade, feita de forma isolada^[37], é pouco significativa para regiões de grande precariedade. É fundamental formular propostas, mas é sua materialidade que as faz compreensíveis. Os Planos Diretores, que vêm expressando o propósito da universalização do acesso à cidade, do direito à cidade, pouco têm se desdobrado em efetivas políticas públicas para integração de tecidos precários e periféricos por meio da criação de centralidades e de formas de acesso a oportunidades.

Ainda que os benefícios dessa integração sejam considerados consenso entre os gestores e usuários de serviços públicos, a articulação institucional necessária para alcançá-los não é prática cotidiana da gestão municipal. As secretarias municipais em geral produzem políticas públicas de forma isolada e ocupam as áreas municipais sem estabelecer relações integradoras entre outros equipamentos sociais e espaços públicos^[38]. Trata-se de um desafio que deve ser enfrentado por meio de projetos de redesenho institucional que passam, entre outros pontos, pelo fortalecimento da gestão pública em nível

³⁶ GEIGER, 2020

³⁷ NEVES, 2015

³⁸ PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2016

local. As subprefeituras devem ter capacidade de planejar seu território em conjunto com as secretárias centralizadas, a fim de programar e gerenciar os investimentos na rede de estruturação local. Um claro exemplo dessa dificuldade foi a implantação do Território CEU que, apesar de ser um passo importante rumo a uma maior articulação entre equipamentos públicos e políticas, não conseguiu atingir a integração a que se propunha.

Mas, para se alcançar a igualdade educacional não basta a igualdade de acesso. É preciso que haja uma igualdade de tratamento, isto é, que as condições da oferta do ensino sejam iguais para todos. Isso envolve a garantia de um padrão de qualidade, definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. No Brasil, o governo federal tem papel fundamental na efetivação da igualdade de tratamento via ações normativas que estabeleçam os parâmetros nacionais de definição dos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem^[39]. A igualdade de tratamento envolve, também, a uniformização das condições de oferta do ensino de forma a combater as desigualdades, conforme consta no PNE. Portanto, o fracasso escolar dos brasileiros não pode ser explicado pela visão simplista que aponta a pobreza como causa, mas deve ser entendida como falha da política educacional adotada pelo país.

Uma das tentativas de unificar políticas e equipamentos, no município, foi a construção dos equipamentos unificados. É possível pressupor que sua implantação tenha impactado de alguma forma as condições de vida da população moradora de seu entorno na medida em que a gestão e o uso cotidiano pela comunidade de seu espaço inferiram na construção da cidadania e do próprio sujeito inserido na sociedade através da educação. Contudo, não se encontra materialidade na concepção da política pública dos CEUs no que se refere ao fomento de novas dinâmicas territoriais que poderiam contribuir para formação de novas centralidades. Não fica claro o

³⁹ Conforme discutido no Capítulo O1

que se espera, a partir da implantação dos CEUs, que aconteça que vá qualificar o espaço, além das obras viárias e de infraestrutura básica, necessárias à sua própria implantação. Mas não se pode reduzir a qualificação do tecido urbano a obras de infraestrutura somente. A avaliação da política pública dos CEUs, então, poderia ter como foco sua atuação como rede integrada de equipamentos públicos capaz de estruturar a reforma educacional pública, entretanto alguns autores^[40] acreditam que a degradação urbana e social paulistana afastou a possibilidade de uma interação mais aberta dos equipamentos com o tecido urbano.

Isso, talvez, pudesse ser minimizado com maior participação das comunidades na tomada de decisões, para que melhor estivessem representadas nos seus projetos educacionais. Apesar de haver algum diálogo, esse espaço é parcialmente limitado, considerando que muitas das decisões ainda ficam concentradas nas mãos do gestor de cada unidade^[41]. Ainda que o CEU amplie as oportunidades, os elementos necessários para que se concretize uma cidade mais incluyente passam por outras questões que vão muito além da esfera da proposta formulada em sua concepção.

Em Freire^[42], se reconhece a importância de que os cidadãos sejam sujeitos ativos dos processos da cidade em que habitam e que a educação emancipadora é o meio para esse fim. A transformação social, nesse caso, passa pela integração entre escola e comunidade; fortalecendo as relações sociais e a própria comunidade por meio do diálogo e da cooperação, criando vínculo entre o estudante e a realidade concreta, inserindo-o na sociedade enquanto sujeito, e, assim, ampliando a conquista da cidadania e da autonomia. O sistema educacional deve ser capaz de atender às diferentes populações com que trabalha e deve enfrentar o problema sob pena de ser somente um meio de reprodução da desigualdade social, sem que possibilite

⁴⁰ OLIVEIRA, 2017

⁴¹ PACHECO, 2009

⁴² FREIRE, 2016

aos desiguais condições de aprendizado iguais^[43]. Portanto, é necessário enfrentar todas as questões sociais de forma conjunta, conforme as palavras de Paulo Freire.

A arquitetura e o urbanismo atuais indicam que estamos em uma sociedade construída por poucos, para atender aos interesses da minoria e que, portanto, não é democrática. Desse modo, coloca-se como fundamental refletir sobre quais processos devemos adotar para atingir uma mudança desse perfil e incluir nas propostas as percepções das comunidades afetadas por essa construção. E esse princípio dialoga diretamente com os conceitos trabalhados pela Rede Inclusão.

É fácil compreender a necessidade de sair de uma cultura essencialmente vertical da produção do espaço rumo a um modelo mais participativo. Isso, é claro, é válido para a educação, mas também para as políticas públicas como um todo. É preciso destinar os orçamentos públicos prioritários para reduzir a exclusão social e o não direito à cidade^[44]. A produção do espaço urbano de forma participativa produz a emancipação dos sujeitos, auto confiança, autoestima e politização, ou cidadania. A produção de cidadania aos milhões é crucial para a estabilização do Estado de direito e para a ampliação da democracia

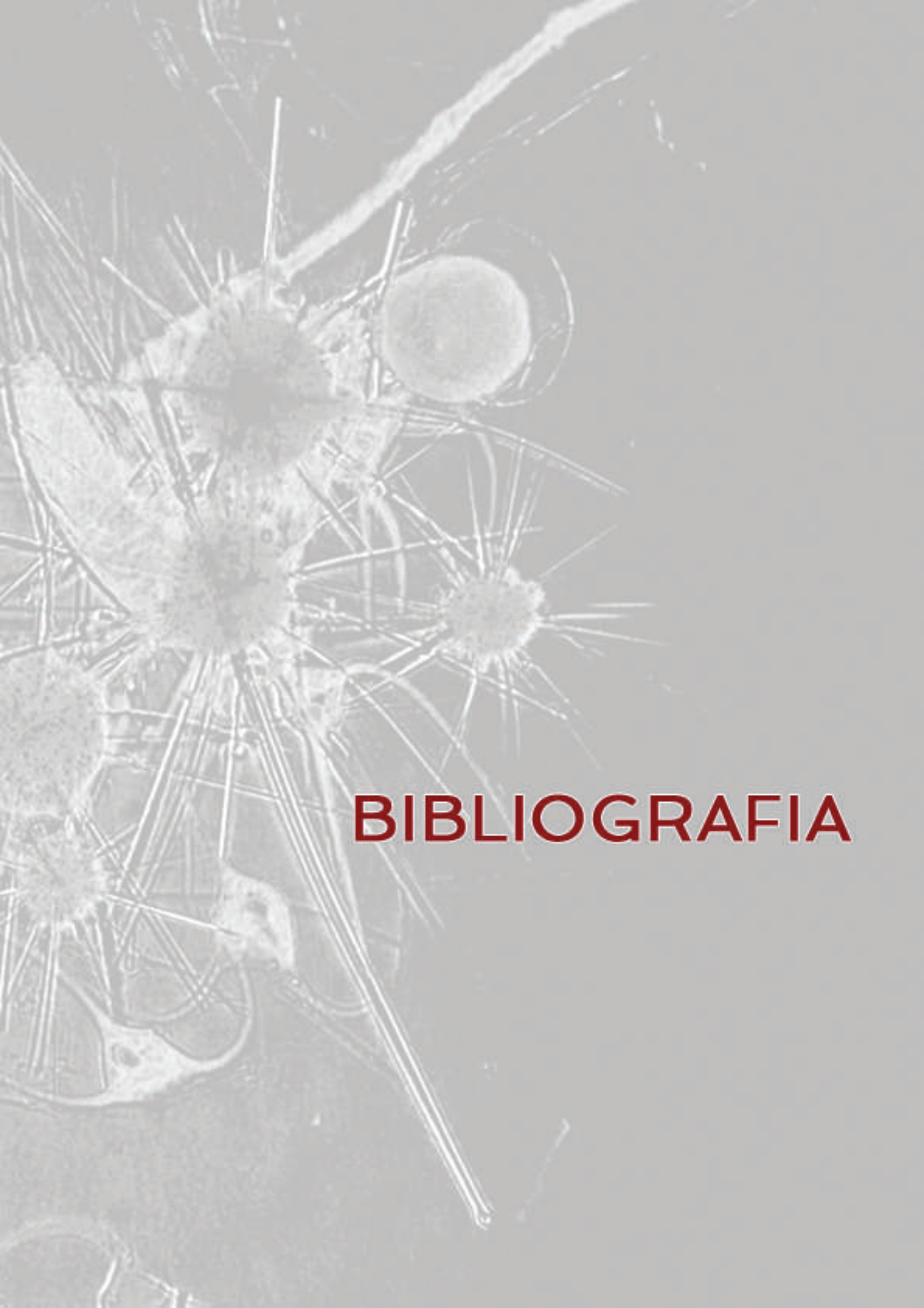
Mas, mesmo no campo progressista, ainda existe uma falha enorme na aplicação dos orçamentos naquilo que é mais importante; são postas em prática obras grandiosas e luxuosas que, em princípio, não são essenciais, mas são chamarizes para votos em períodos eleitorais; e contribuem para manutenção da precariedade das nossas cidades. Embora essas ideias sejam óbvias, ainda existe um caminho muito longo até que sejam consensuais no Brasil.

A educação formal é um direito garantido pela Constituição. No entanto, só será possível afirmar que a lei que garante este acesso está sendo cumprida,

⁴³ Conforme discutido no Capítulo 03

⁴⁴ KOHARA, 2009

de fato, quando cada cidadão realizar de forma plena o acesso à escola de qualidade e concluir a educação básica tendo apreendido todo o conhecimento previsto.

A grayscale electron micrograph of a virus particle, likely a bacteriophage. It features a prominent spherical head at the top, a long, thin tail in the middle, and a base with radiating tail fibers at the bottom. The background is dark and textured.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Ivanir Reis Neves. **Convenio escolar: utopia construída**. 2007. 336f. Tese (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- ALVES, Humberto Prates da Fonseca. **Vulnerabilidade socioambiental na metrópole paulistana: uma análise sociodemográfica das situações de sobreposição espacial de problemas e riscos sociais e ambientais**. R. bras. Est. Pop., São Paulo, v. 23, n. 1, 43-59, jan-jun, 2006.

- ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

- _____. **Avaliação de políticas públicas: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998.

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. [recurso eletrônico]. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2019.

- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa **diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

- _____. Lei nº 8.096, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. 15. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18403>>. Acesso em: 07 nov. 2019.

- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 nov. 2019.

- _____ Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as **políticas públicas para a primeira infância**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm>. Acesso em: 07 nov. 2019.
- _____ Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 07 nov. 2019.
- CAPUCHINHO, Cristiane Branco. **Quando municípios aderem à política federal do tempo integral: condicionantes locais da ampliação da jornada no ensino fundamental a partir do Mais Educação de 2011 a 2016**. 2019. 195f. Tese (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Educação: como garantir a eficiência do ensino nas regiões metropolitanas**. SEADE: São Paulo, 2012. Disponível em: <https://fundacaofhc.org.br/imagens/28/46/arq_12846.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.
- CENTRO DE ESTUDOS DA METRÓPOLE (CEM). **Mapa da vulnerabilidade social**. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://centrodametropole.fflch.usp.br/pt-br/downloads-de-dados/mapa-da-vulnerabilidade-social>>. Acesso em 15 nov. 2019.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. São Paulo, 2011.

- CENTRO SÓCIO PASTORAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO DE MÃE LUIZA. **A Rede Inclusão e Direito à Cidade**. Natal, 2020. Disponível em: <https://aa59985d-8abd-4c0b-b836-ee66741e80a4.filesusr.com/ugd/9fc67a_d41748cf0ccf4440ab5b23e34d43a898.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ENGE, Rita Beatriz. **Planejamento da rede física escolar**. 2007. 206f. Tese (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- GEIGER, Mirela. **Arquitetura escolar pública paulista: companhia de construções escolares do estado de São Paulo**. 2020. 238f. Tese (Doutorado em Projeto de Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/images/publicacoes/Ivs/publicacao_atlas_ivs.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.
- JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- KOHARA, Luiz Tokuzi. **Relação das condições da moradia e o desempenho escolar: estudo com crianças residentes em cortiços**. 2009. 297f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

- MEC et al. Portaria normativa interministerial no 17, de 24 de abril de 2007. Institui o **Programa Mais Educação**, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, 2007.
- _____ **Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para Obtenção de Apoio Financeiro por Meio do Programa Dinheiro Direto na Escola** PDDE/EDUCAÇÃO INTEGRAL, no exercício de 2011. Brasília: 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação** (2014). Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. **O marco conceitual da vulnerabilidade social**. Sociedade em Debate, Pelotas, 17(2): 29-40, jul-dez, 2011.
- NEVES, Fernando Henrique. **Planejamento de equipamentos urbanos comunitários de educação: algumas reflexões**. Cadernos Metrópole, São Paulo, nov. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cm/v17n34/2236-9996-cm-17-34-0503.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2020.
- OLIVEIRA, Paula Custódio de. **O CEU na integração da periferia**. 2017. 107f. Tese (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **O espetáculo da educação: os Centros Educacionais Unificados do município de São Paulo como espaços públicos de lazer**. 2009. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- PEDAGÓGICO SMESP. **História Oral – Maria Aparecida Perez**. Youtube. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=IefB9lhTgFs>> Acesso em 29 ago. 2020. 36:22.
- PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Plano Diretor Estratégico do Município** (2014). Lei 16.050, de 31 de julho de 2014. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/marco-regulatorio/plano-diretor/arquivos/>>. Acesso em: 12 out. 2019.
- _____ **Território CEU: rede de equipamentos e espaços públicos**. São Paulo, 2016. Disponível em <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/GEST%C3%83O-territorio_ceu_rede_de Equipamentos_e_espacos_publicos.pdf> Acesso em 18 fev. 2021.
- REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da desigualdade**. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.nossasaopaulo.org.br/campanhas/#13>>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- VICENTE, Paula Martins. **Novos olhares: uma leitura da cidade por suas crianças**. 2018. 269f. Tese (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- **VULNERABILIDADE Social**. In: Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente (GESTRADO). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=235>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

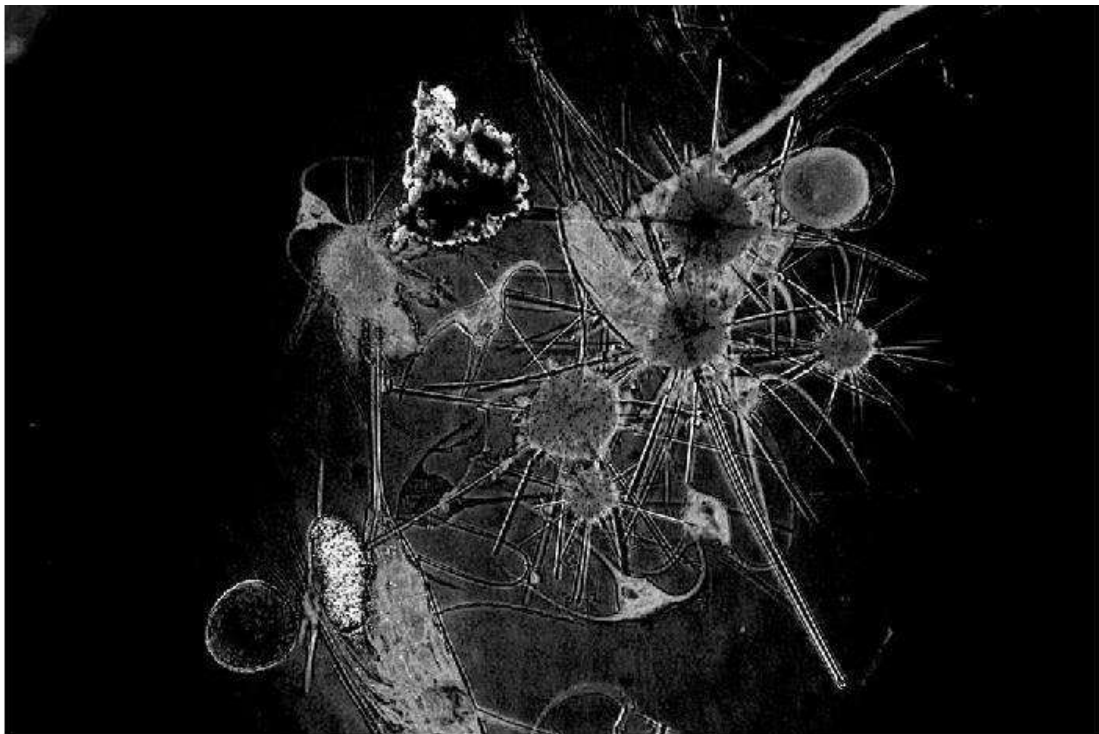
- **CENSO ESCOLAR 2020.** Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- **FUNDAÇÃO SEADE.** Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/PIRAMIDE_MSP_2019.pdf>. Acesso em: 10 jan 2021.
- **ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA** (Ideb). Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-ideb-e-para-que-ele-serve>>. Acesso em: 17 nov. 2019.
- **ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA** (Ideb). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 17 nov. 2019.
- **ÍNDICE DE VULNERABILIDADE JUVENIL** (IVJ). Disponível em: <<http://produtos.seade.gov.br/produtos/ivj/index.php>>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 out. 2019.
- **PLANO DE AÇÃO HABITACIONAL E URBANA.** Disponível em: <<http://www.labhab.fau.usp.br/pesquisa/concluidas/2003-2/plano-de-acao-habitacional-e-urbana-para-areas-em-situacao-de-risco-pela-exclusao-socioespacial-e-a-violencia/>>. Acesso em: 05 out. 2019.
- **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 20 out. 2019.

- **PLANO PLURIANUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.** Disponível em: <<http://www.planejamento.sp.gov.br/conteudo/apresentacaoTipoVinteQuatroConteudo.aspx?9uaVfyQKNunoC2TY7dr9Yf2pqZze3F>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- **SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO.** Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- **SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.** Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FRACTAL

(do latim *fractu*: fração, quebrado) é uma figura da geometria não clássica muito encontrada na natureza, isto é, um objeto em que suas partes separadas repetem os traços (a aparência) do todo completo (padrão repetitivo), como, por exemplo, na Brássica oleracea e no floco de neve de Koch. O termo, criado em 1975 por Benoît Mandelbrot, é uma tentativa de se medir o tamanho de objetos para os quais as definições tradicionais da geometria euclidiana falham^[45].

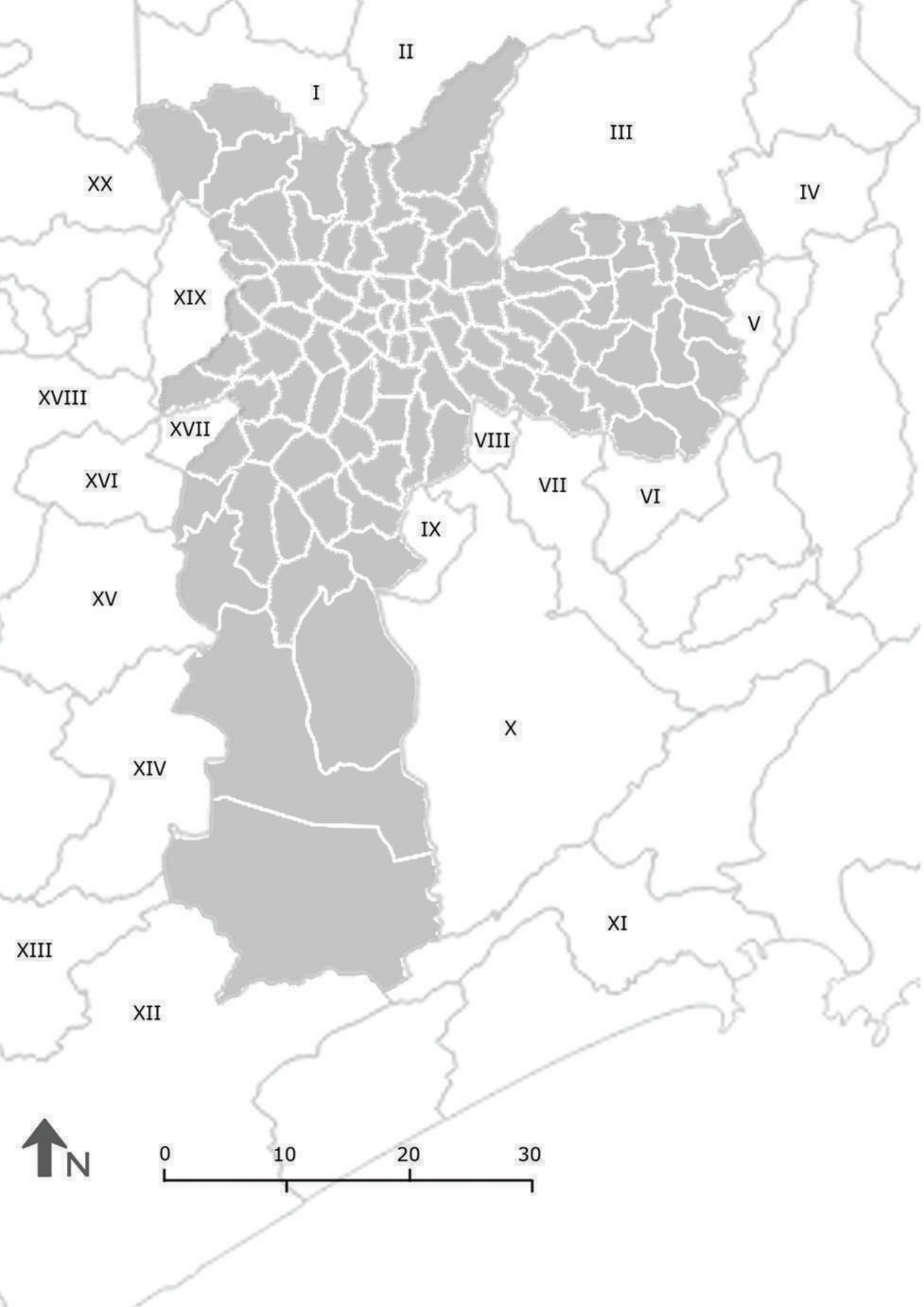
Imagem 9. Modelo de fractal presente neste trabalho. FONTE: <<https://pxhere.com/pt/photo/364019>> Acesso em 18 dez. 2020



⁴⁵ Universidade de Lisboa. Disponível em <<http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm99/icm14/nocoos.htm>>. Acesso em 04 jan. 2021.



ANEXOS

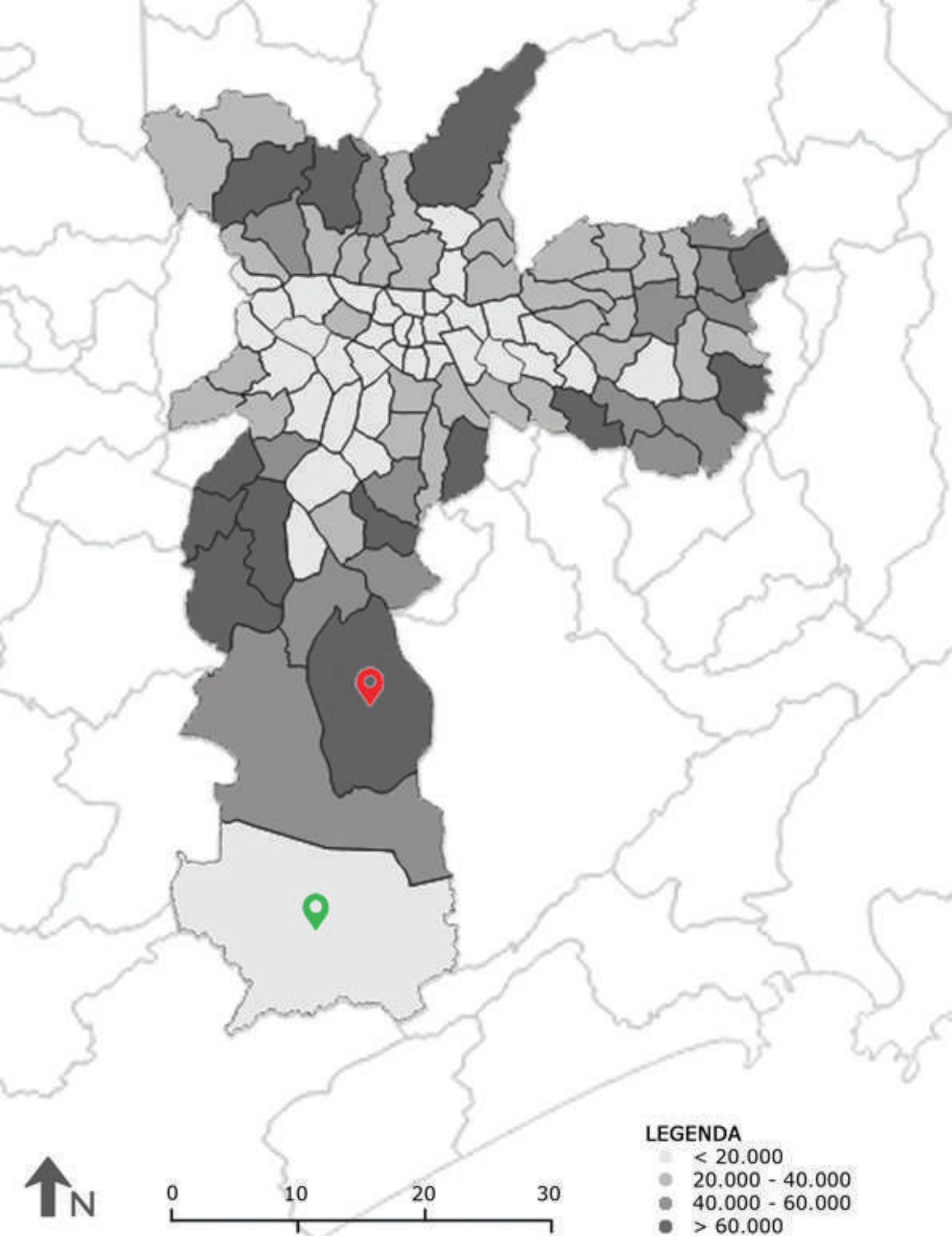


ANEXO A.1 – ESTADO DE SÃO PAULO

I. Caieiras	II. Mairiporã	III. Guarulhos	IV. Itaquaquecetuba
V. Ferraz de Vasconcelos	VI. Mauá	VII. Santo André	VIII. São Caetano do Sul
IX. Diadema	X. São Bernardo do Campo	XI. São Vicente	XII. Itanhaém
XIII. Juquitiba	XIV. Embu-Guaçu	XV. Itapequerica da Serra	XVI. Embu
XVII. Taboão da Serra	XVIII. Cotia	XIX. Osasco	XX. Santana de Parnaíba

MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Água Rasa	Alto de Pinheiros	Anhanguera	Aricanduva	Artur Alvim	Barra Funda
Bela Vista	Belém	Bom Retiro	Brás	Brasilândia	Butantã
Cachoeirinha	Cambucí	Campo Belo	Campo Grande	Campo Limpo	Cangaíba
Capão Redondo	Carrão	Casa Verde	Cidade Ademar	Cidade Dutra	Cidade Líder
Cidade Tiradentes	Consolação	Cursino	Ermelino Matarazzo	Freguesia do Ó	Grajaú
Guaianases	Iguatemi	Ipiranga	Itaim Bibi	Itaim Paulista	Itaquera
Jabaquara	Jaçanã	Jaguará	Jaguareé	Jaraguá	Jardim Ângela
Jardim Helena	Jardim Paulista	Jardim São Luís	José Bonifácio	Lajeado	Lapa
Liberdade	Limão	Mandaqui	Marsilac	Moema	Moóca
Morumbi	Parelheiros	Pari	Parque do Carmo	Pedreira	Penha
Perdizes	Perus	Pinheiros	Pirituba	Ponte Rasa	Raposo Tavares
República	Rio Pequeno	Sacomã	Santa Cecília	Santana	Santo Amaro
São Domingos	São Lucas	São Mateus	São Miguel	São Rafael	Sapopemba
Saúde	Sé	Socorro	Tatuapé	Tremembé	Tucuruvi
Vila Andrade	Vila Curuçá	Vila Formosa	Vila Guilherme	Vila Jacuí	Vila Leopoldina
Vila Maria	Vila Mariana	Vila Matilde	Vila Medeiros	Vila Prudente	Vila Sônia



Ano base: 2020

Fonte: Fundação SEADE

ANEXO A.2 - POPULAÇÃO RESIDENTE

População absoluta residente no distrito com idade entre 0 e 19 anos.



Marsilac - 2.267

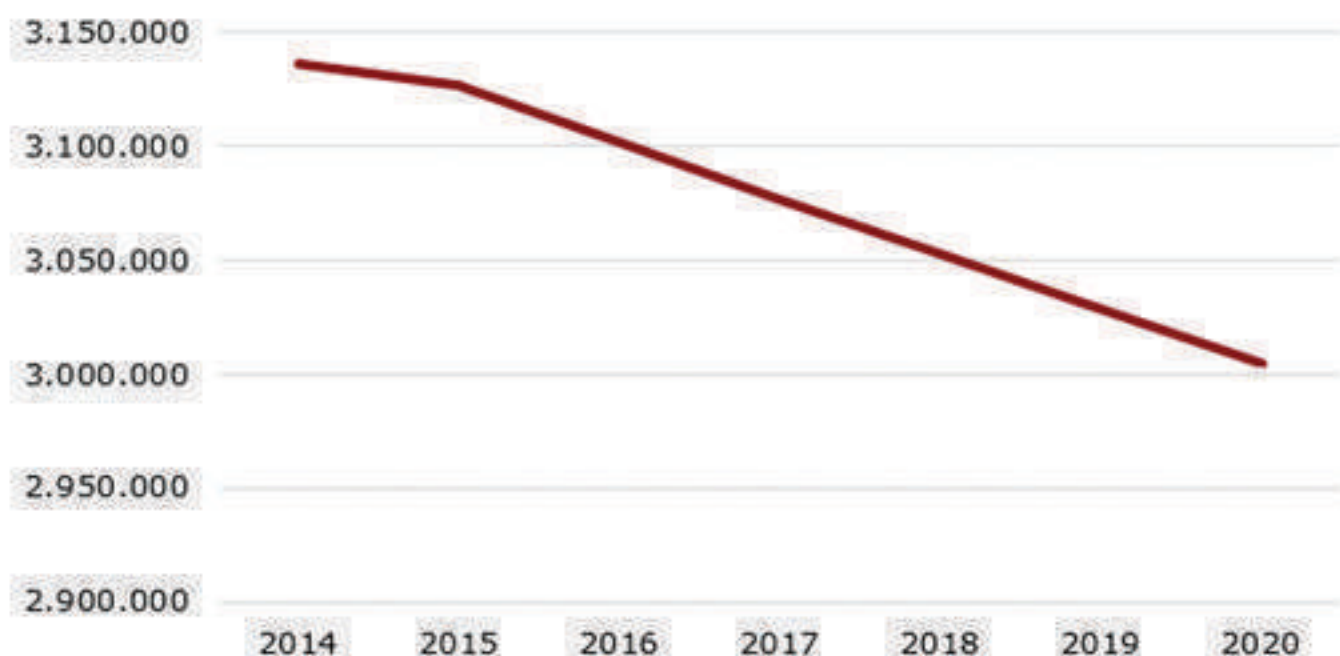


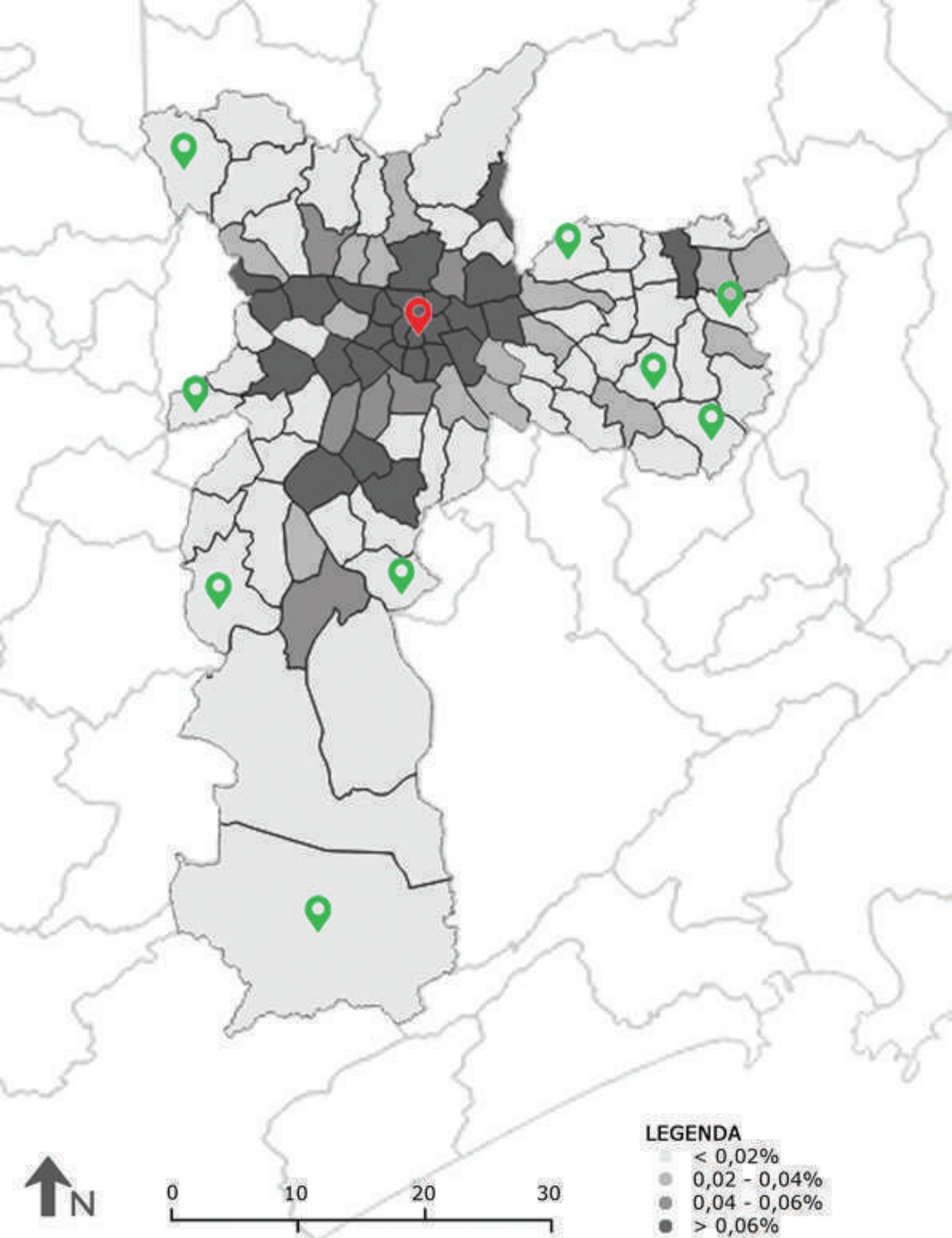
Grajaú - 116.886

MÉDIA DO
MUNICÍPIO

31.301

SÉRIE HISTÓRICA DE SÃO PAULO





Ano base: 2015

Fonte: SMADS/FIPE/IBGE

ANEXO A.3 - POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

Percentual de população em situação de rua em relação ao total da população residente no distrito.

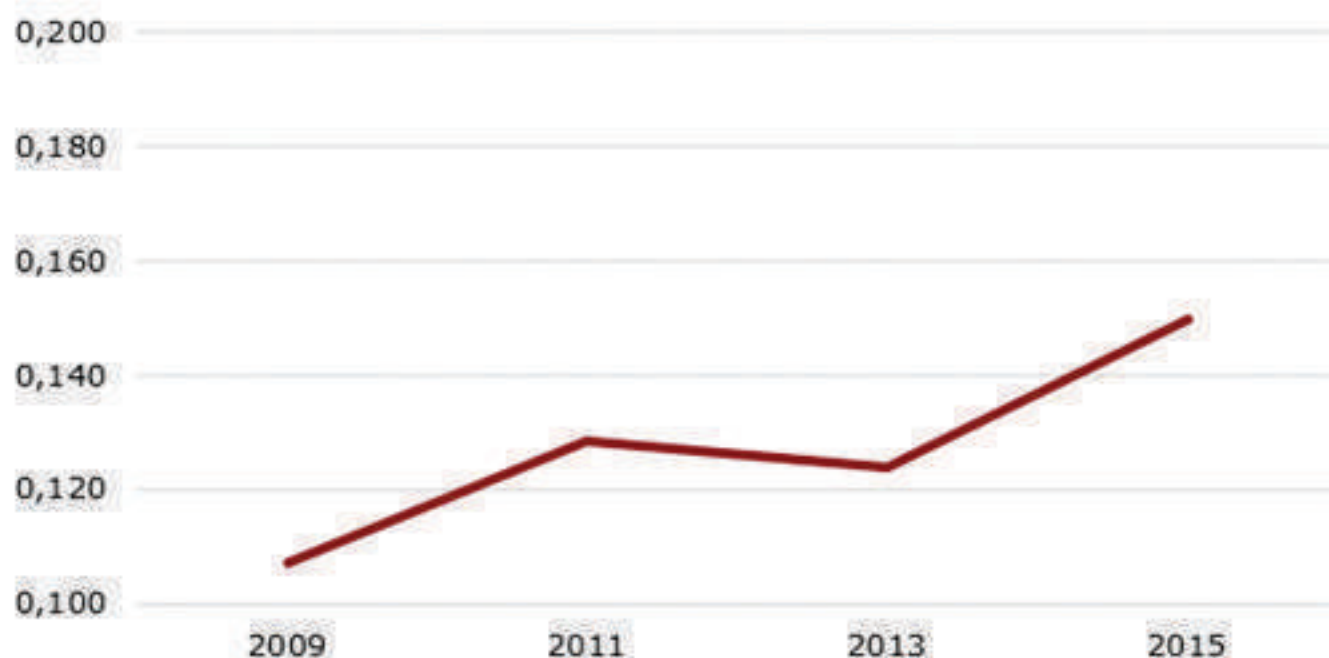
 Vários [9] - 0%

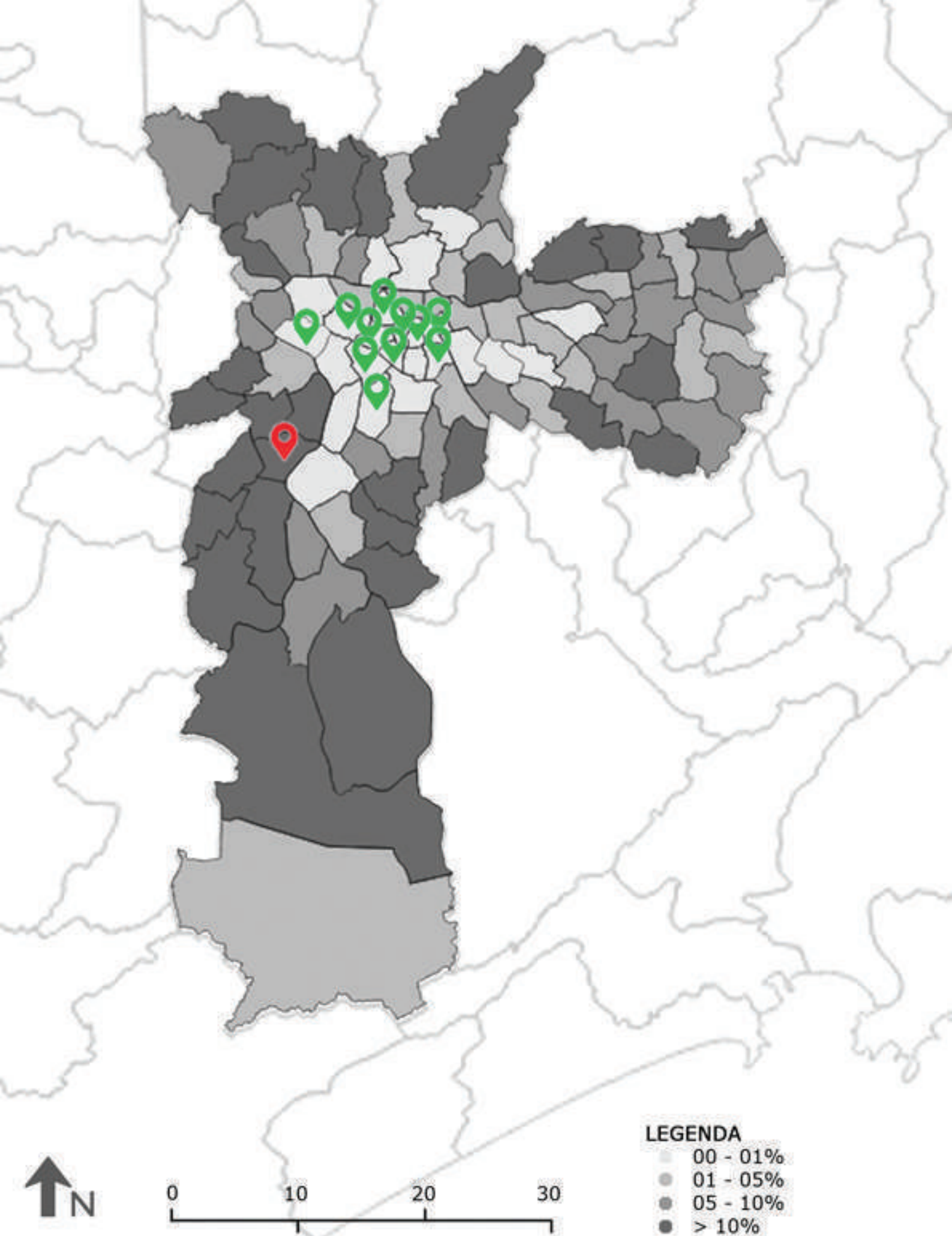
 Sé - 5,211%

MÉDIA DO
MUNICÍPIO

0,150%

SÉRIE HISTÓRICA DE SÃO PAULO





Ano base: 2018

Fonte: Rede Nossa São Paulo

ANEXO A.4 - POPULAÇÃO RESIDENTE EM FAVELAS

Percentual de domicílios em favelas em relação ao total de domicílios.



Vários [11] - 0%

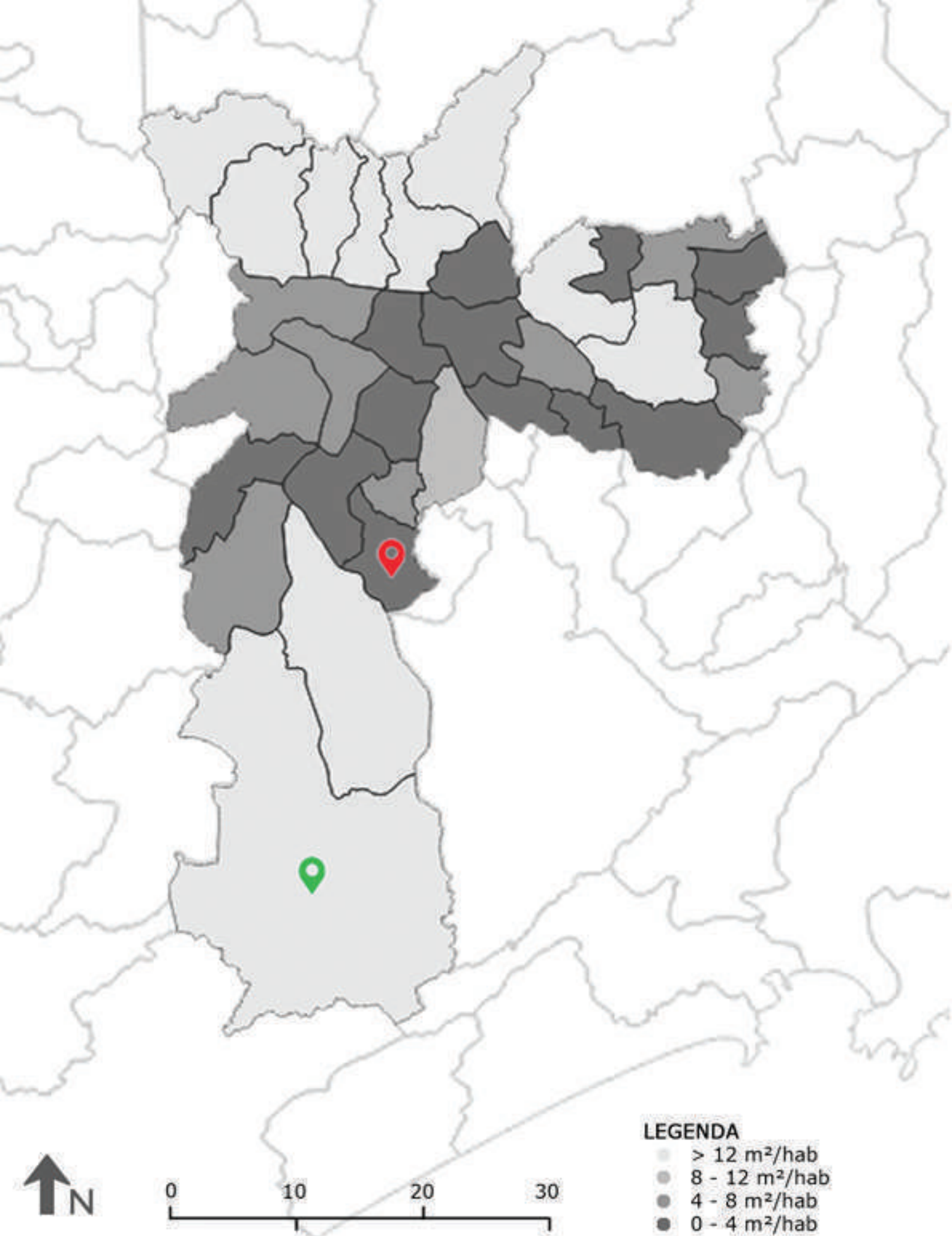


Vila Andrade - 49,2%



SÉRIE HISTÓRICA DE SÃO PAULO





Ano base: 2017

Fonte: SVMA / SMDU

ANEXO A.5 - ÁREAS VERDES POR HABITANTE

Total de metros quadrados de áreas verdes públicas por habitante (medida anual).



Parelheiros - 505,06 m²/hab

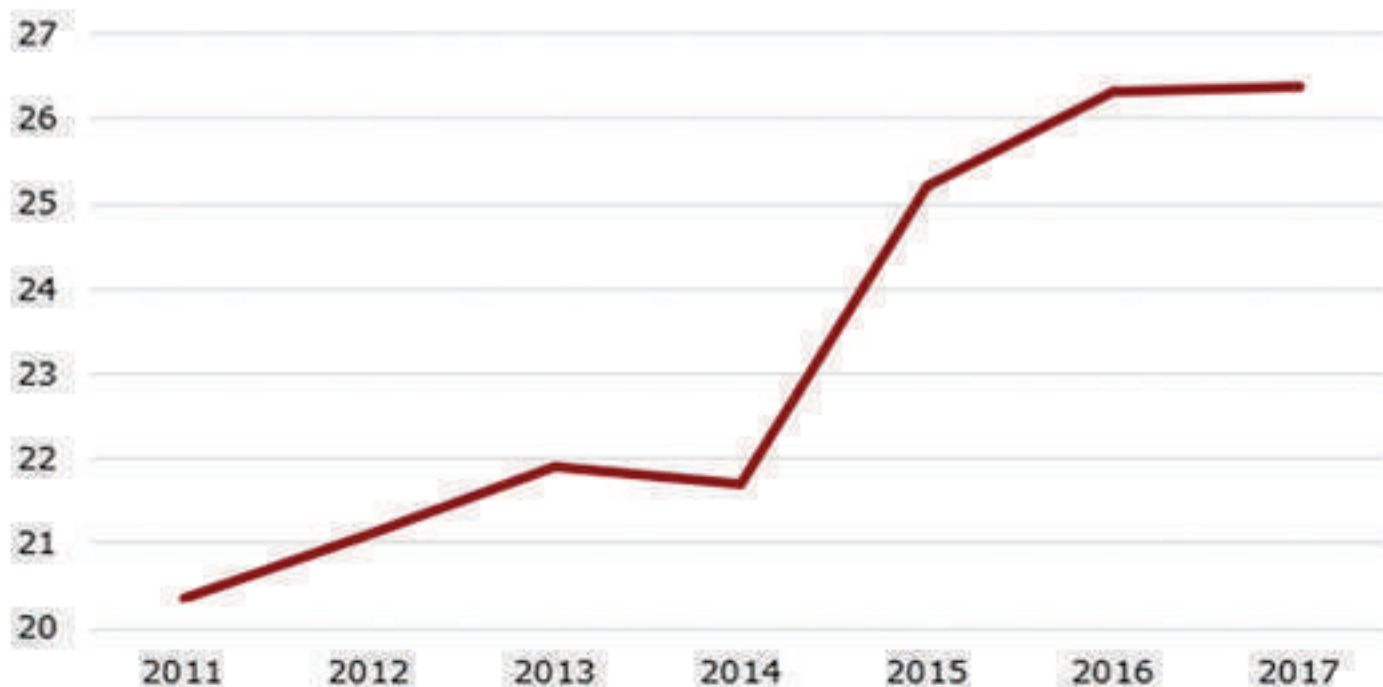


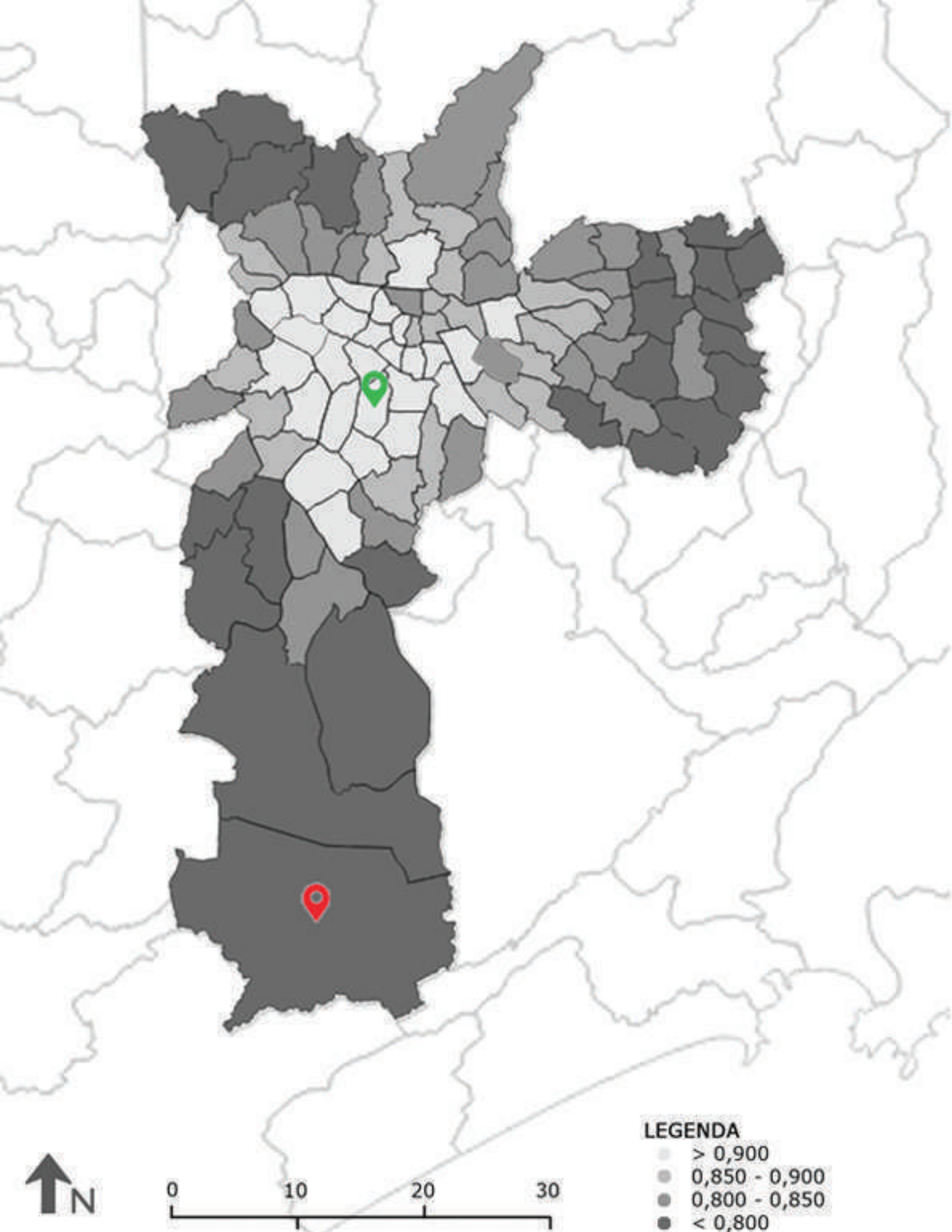
Cidade Ademar - 0,75 m²/hab

MÉDIA DO
MUNICÍPIO

26,38

SÉRIE HISTÓRICA DE SÃO PAULO





Ano base: 2012

Fonte: Prefeitura de São Paulo/Pnud

ANEXO A.6 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Índice composto por indicadores relacionados a renda, longevidade e educação.

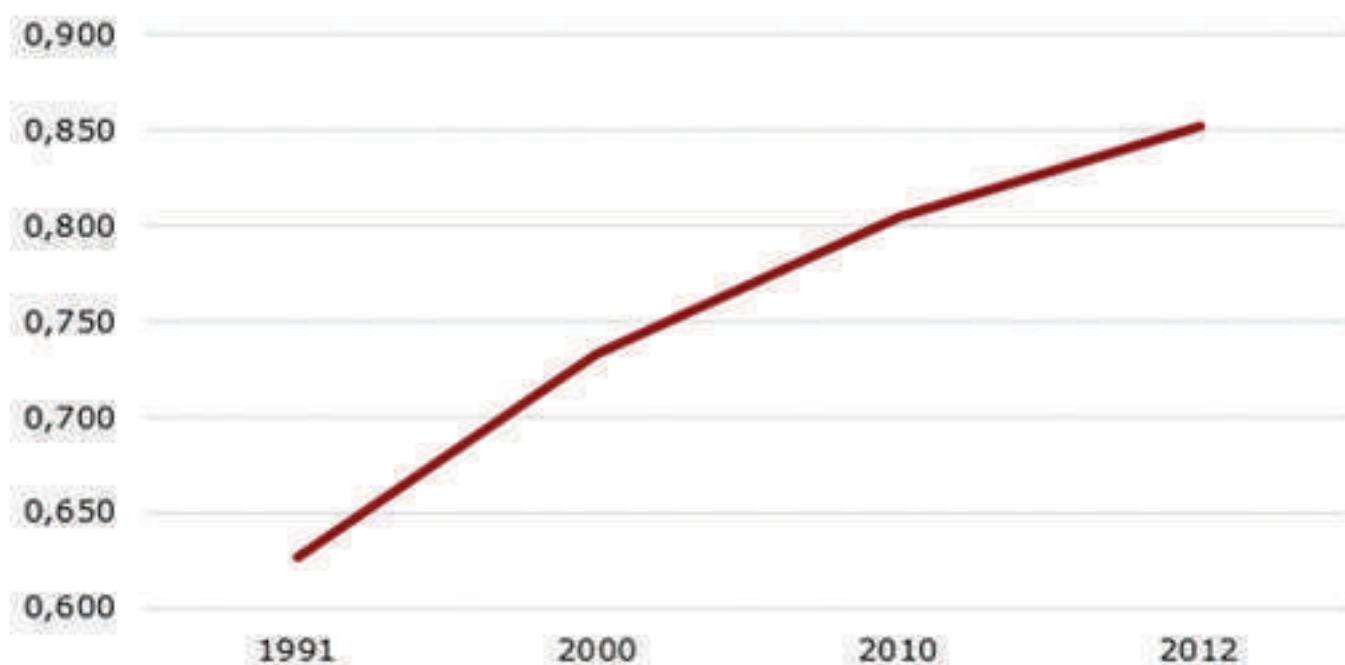
Moema - 0,961

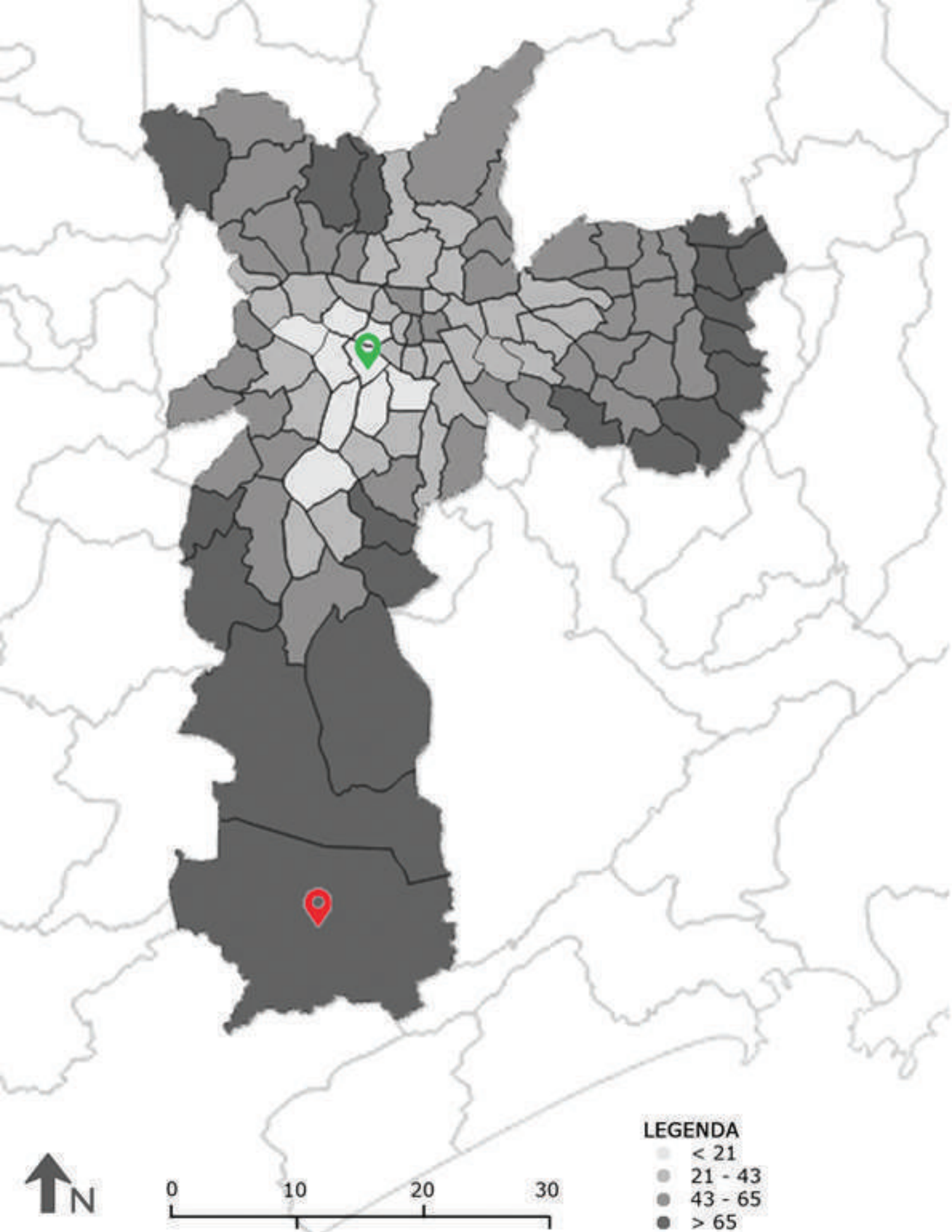
Marsilac - 0,701

MÉDIA DO
MUNICÍPIO

0,852

SÉRIE HISTÓRICA DE SÃO PAULO





Ano base: 2010

Fonte: Fundação SEADE

ANEXO A.7 - ÍNDICE DE VULNERABILIDADE JUVENIL

Grau de vulnerabilidade de residentes do distrito de até 19 anos



Jardim Paulista - 6



Marsilac - 92



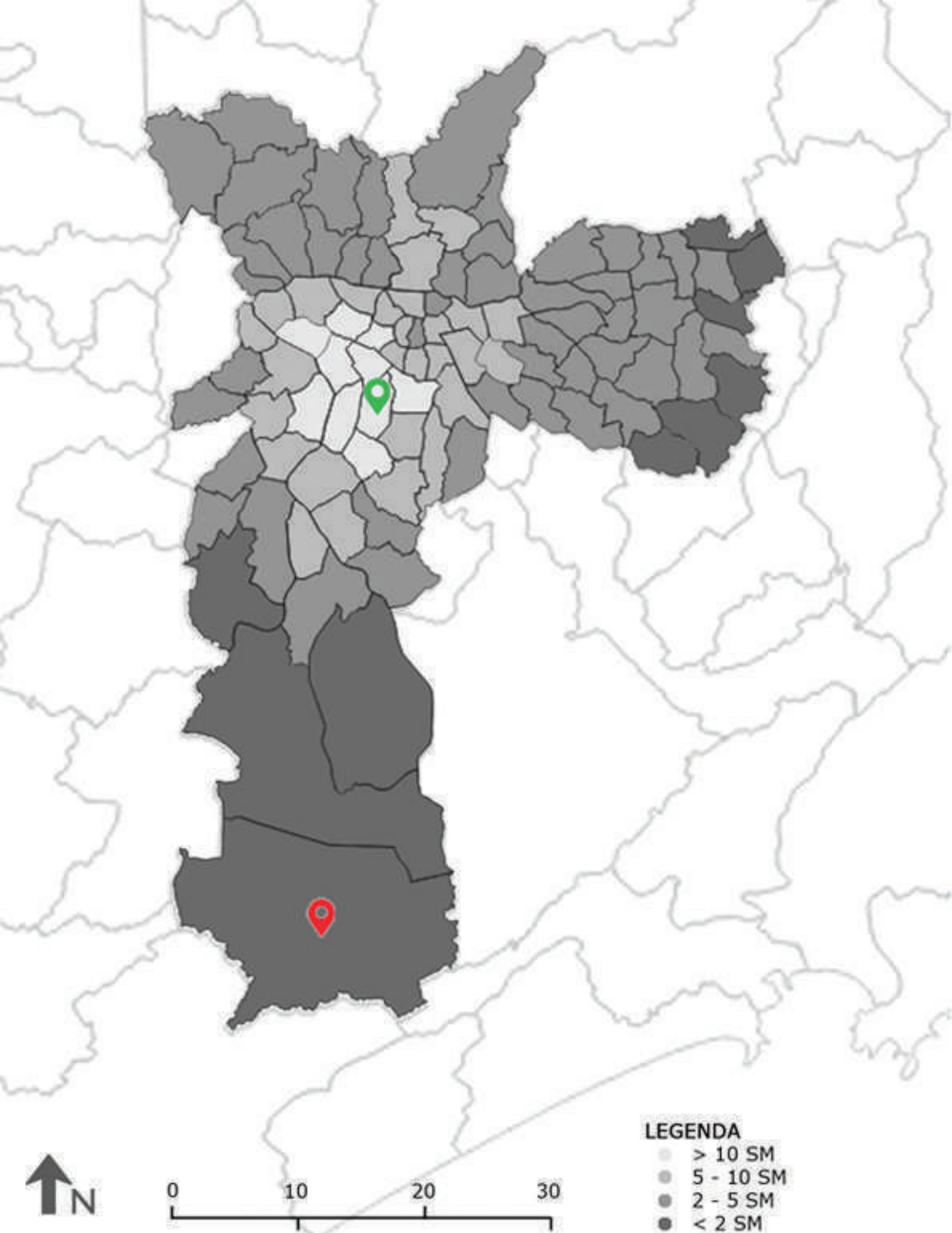
Grupo 1: até 21 pontos - engloba os nove distritos menos vulneráveis do município de São Paulo (Jardim Paulista, Moema, Alto de Pinheiros, Itaim Bibi, Pinheiros, Consolação, Vila Mariana, Perdizes e Santo Amaro);

Grupo 2: de 22 a 38 pontos - engloba os 21 distritos que se classificam em segundo lugar entre os menos vulneráveis;

Grupo 3: de 39 a 52 pontos - engloba os 25 distritos que se posicionam em uma escala intermediária de vulnerabilidade;

Grupo 4: de 53 a 65 pontos - engloba os 22 distritos que se classificam em segundo lugar entre os mais vulneráveis;

Grupo 5: mais de 65 pontos - engloba os 19 distritos com maior vulnerabilidade juvenil do município de São Paulo (Cachoeirinha, Vila Curuçá, Guaianases, Sapopemba, Capão Redondo, Lajeado, Anhangüera, São Rafael, Jardim Helena, Cidade Ademar, Brasilândia, Itaim Paulista, Pedreira, Parelheiros, Jardim Ângela, Grajaú, Cidade Tiradentes, Iguatemi e Marsilac).



Ano base: 2010

Fonte: Fundação SEADE

ANEXO A.8 - RENDA *PER CAPITA*

Renda média por habitante por distrito, em salários mínimos.

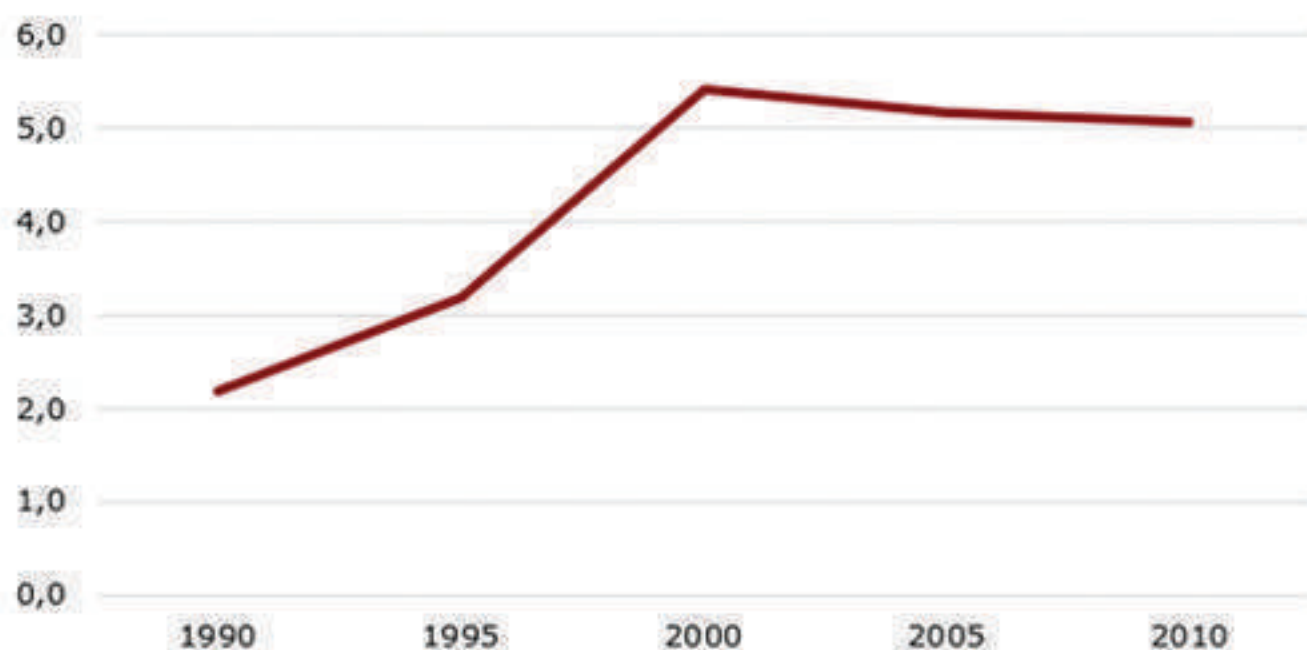
📍 Moema - 12,79 SM

📍 Marsilac - 1,46 SM

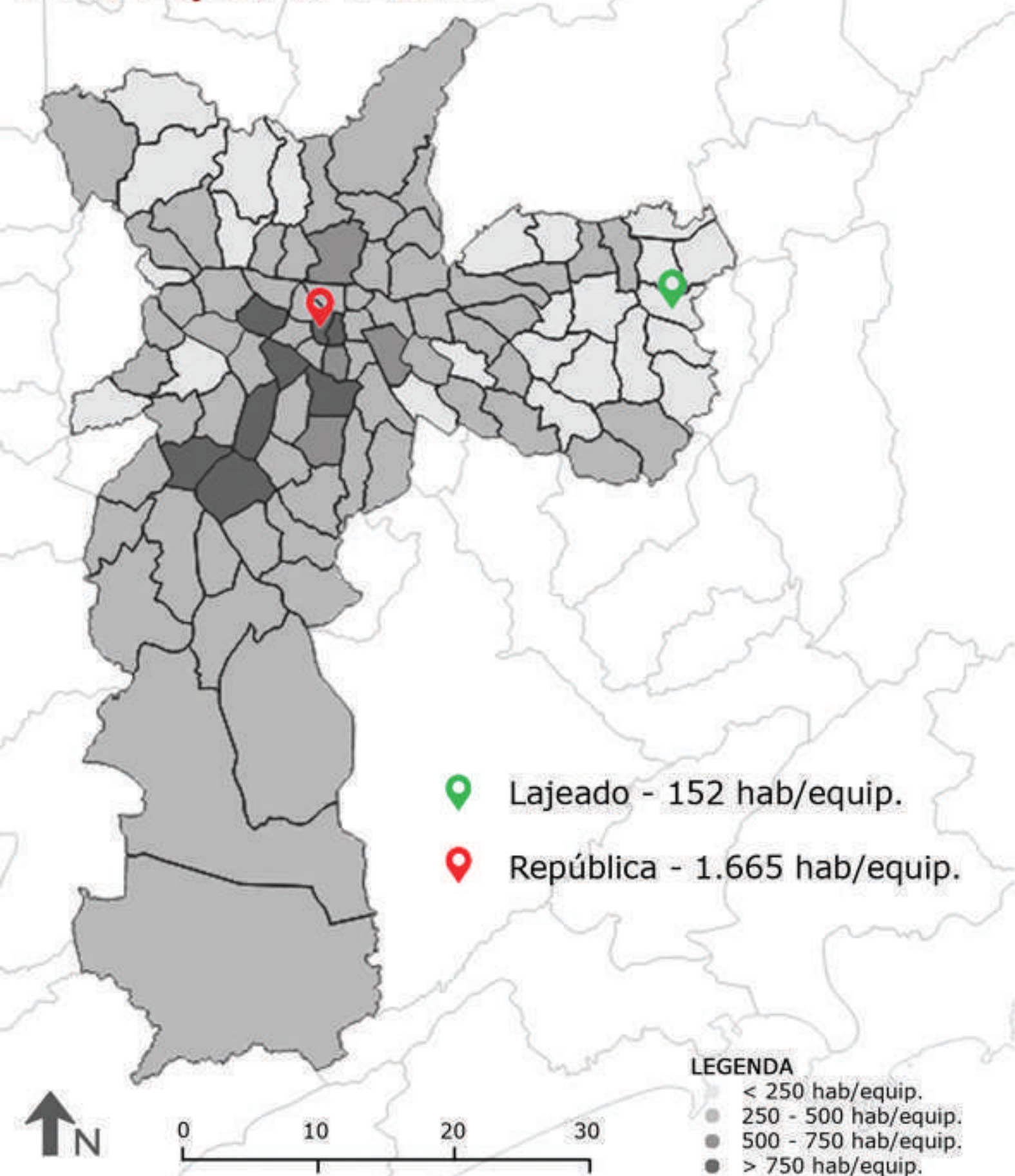
MÉDIA DO
MUNICÍPIO

5,07 SM

SÉRIE HISTÓRICA DE SÃO PAULO



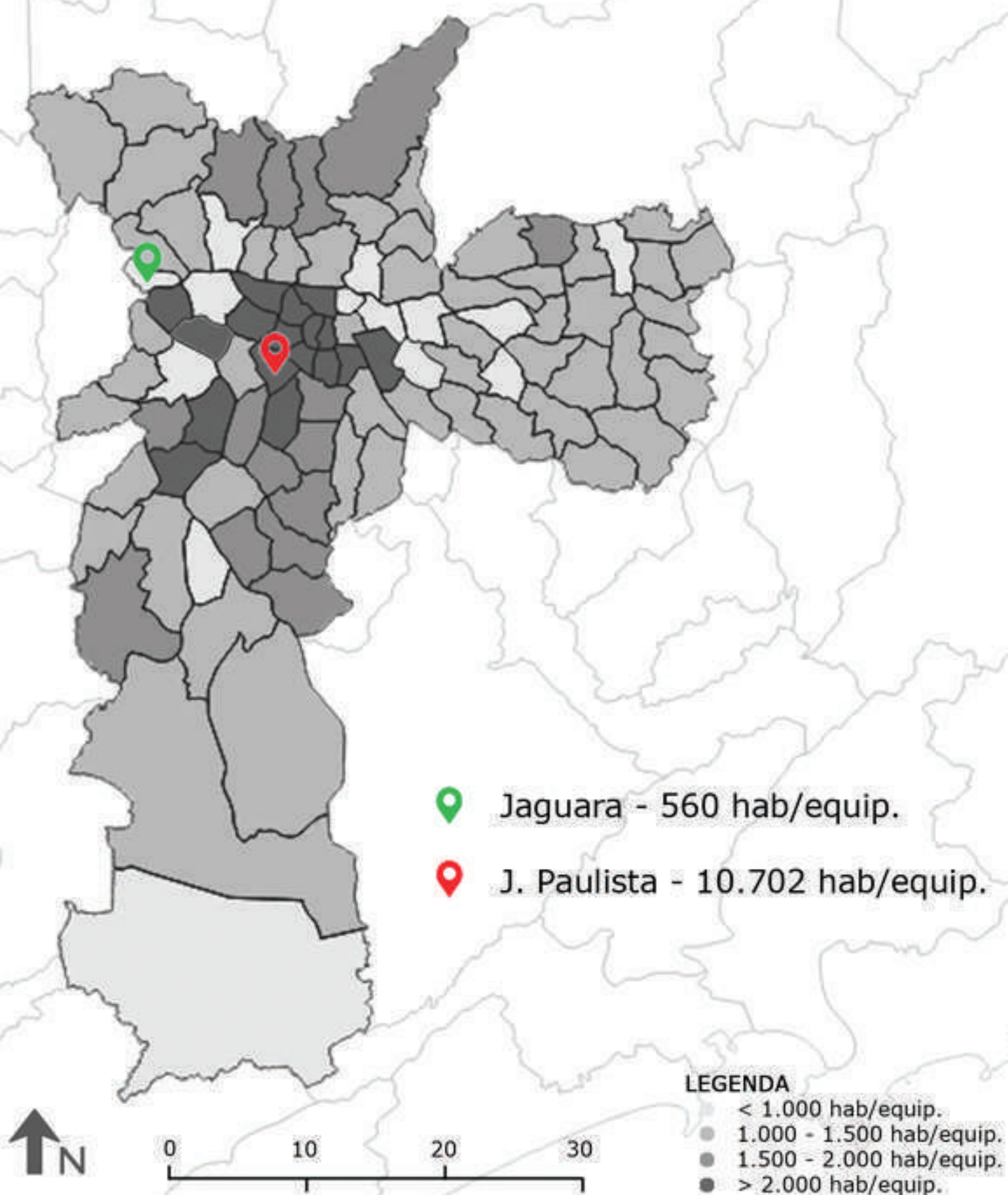
ANEXO A.9 - NÚMERO DE HABITANTES POR EQUIPAMENTO



Ano base: 2018

Fonte: Prefeitura de São Paulo

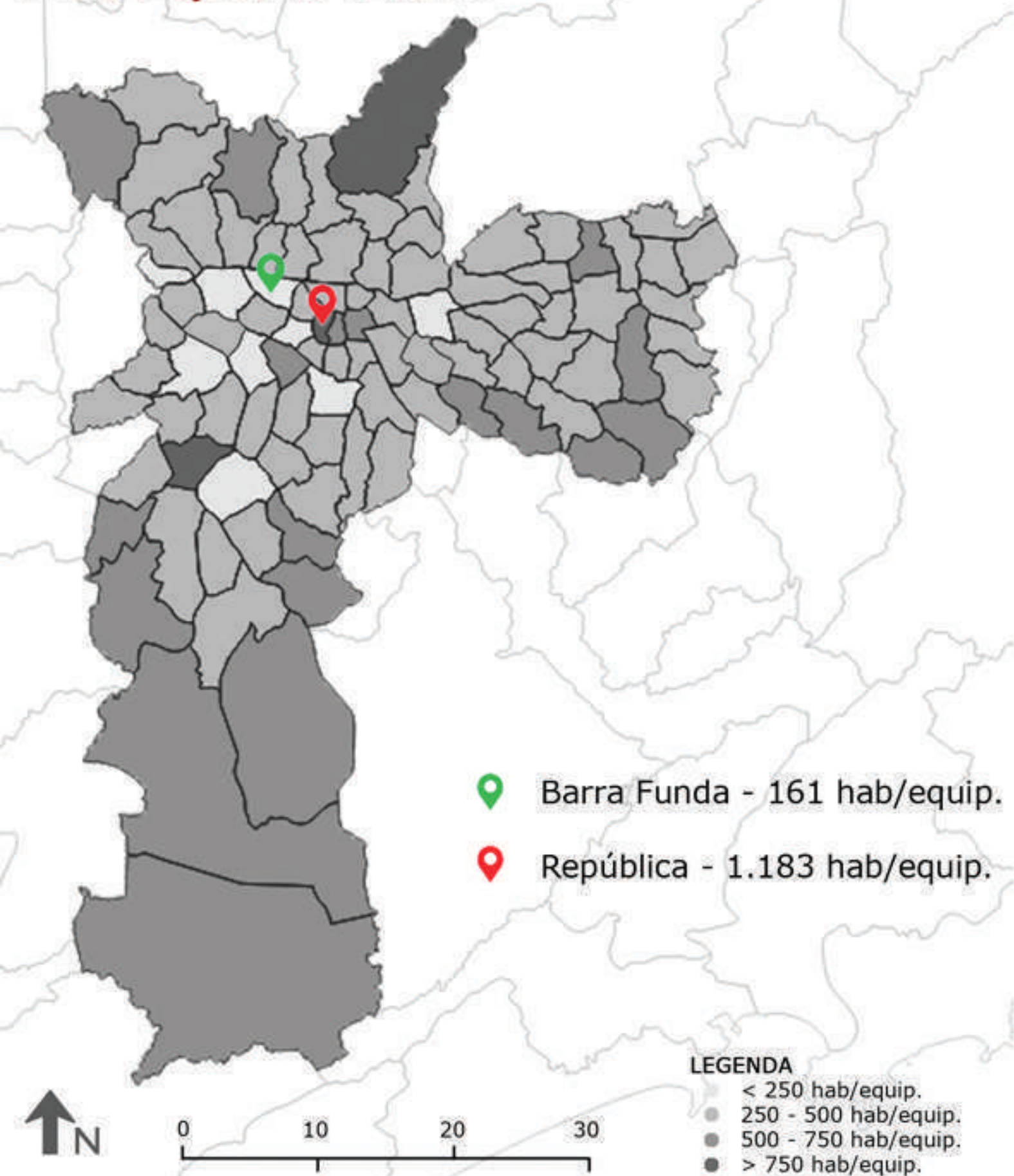
Proporção de habitantes por equipamento público (de educação infantil e de ensino fundamental, respectivamente).



Ano base: 2018

Fonte: Prefeitura de São Paulo

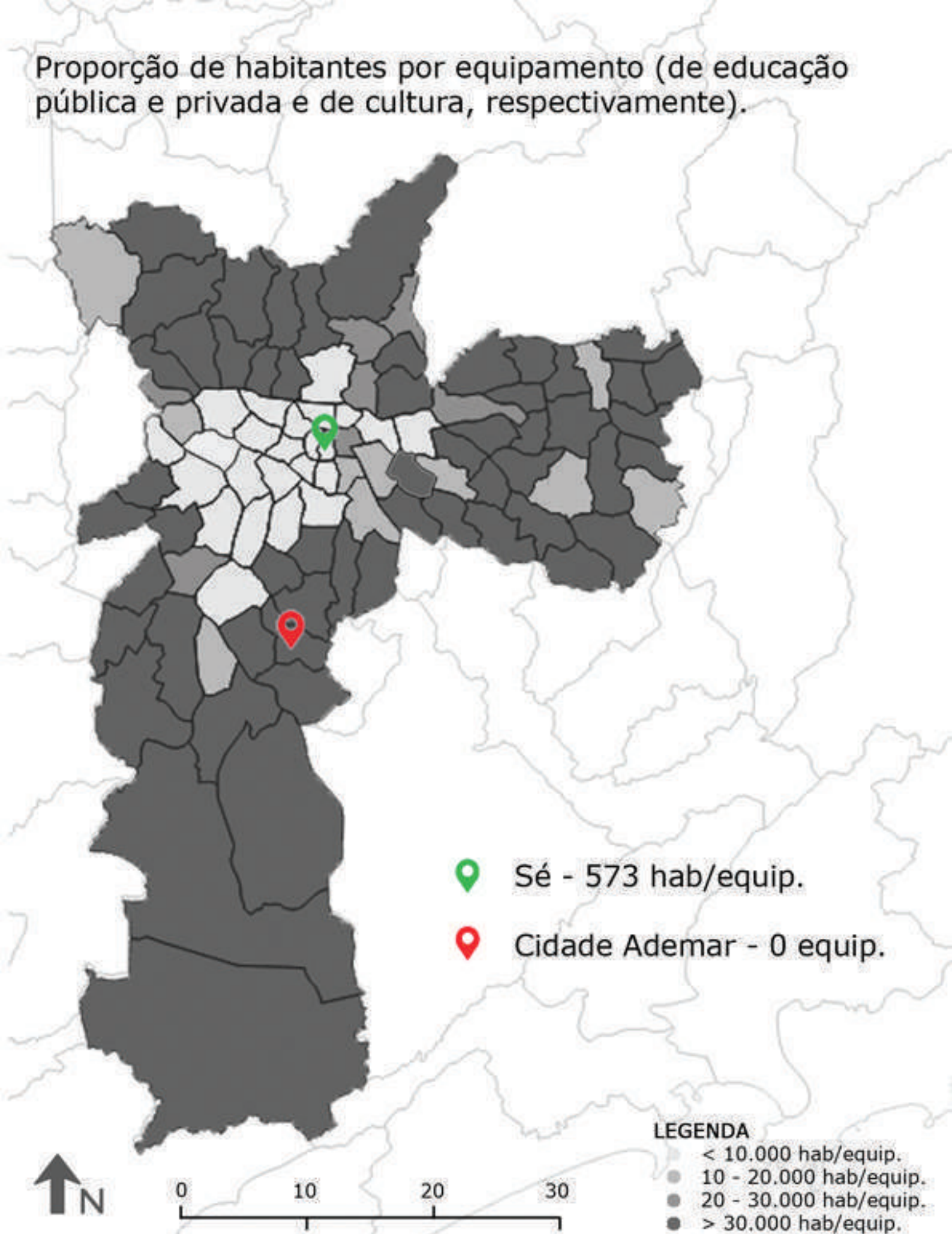
ANEXO A.9 - NÚMERO DE HABITANTES POR EQUIPAMENTO



Ano base: 2018

Fonte: Prefeitura de São Paulo

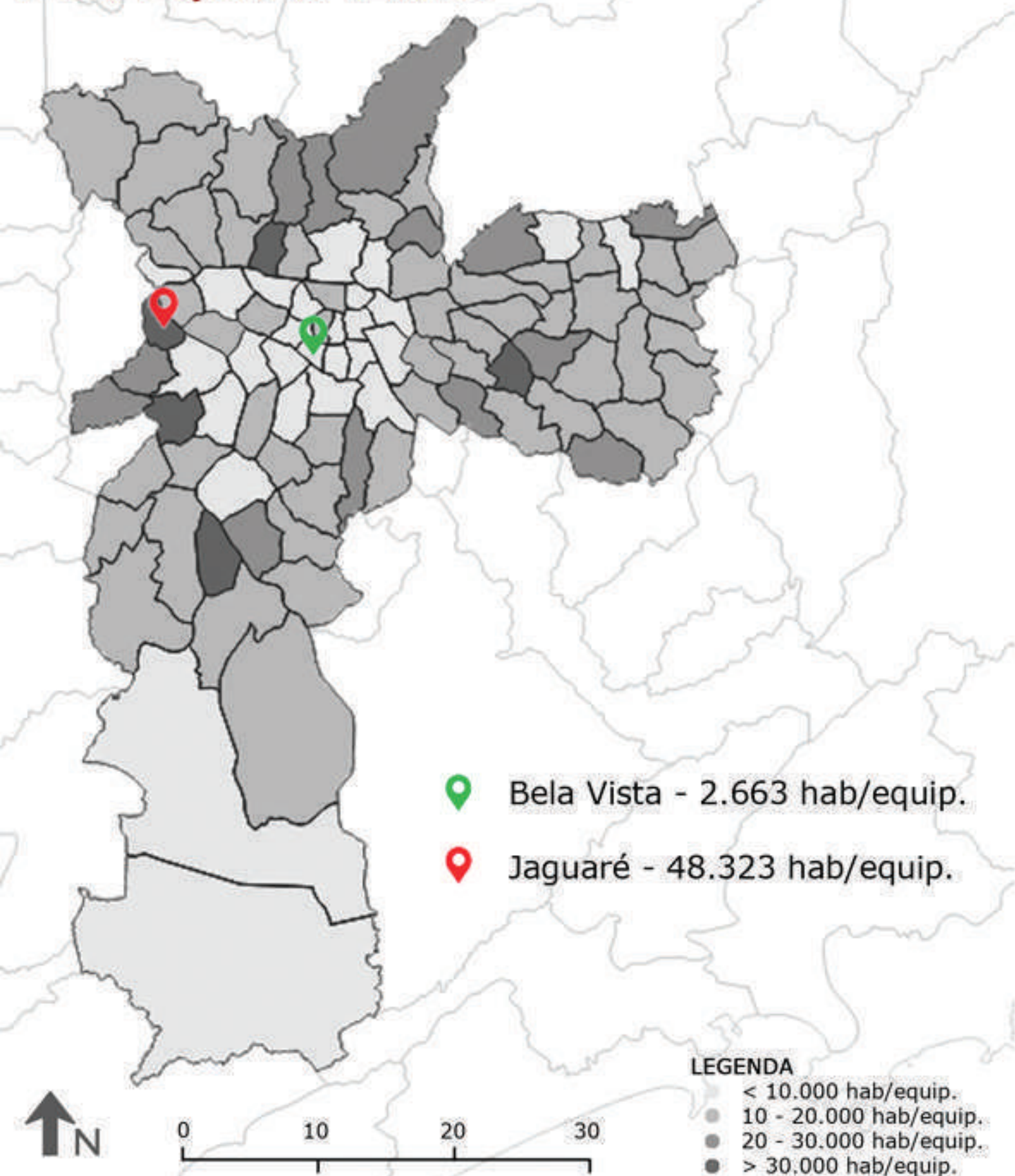
Proporção de habitantes por equipamento (de educação pública e privada e de cultura, respectivamente).



Ano base: 2018

Fonte: Prefeitura de São Paulo

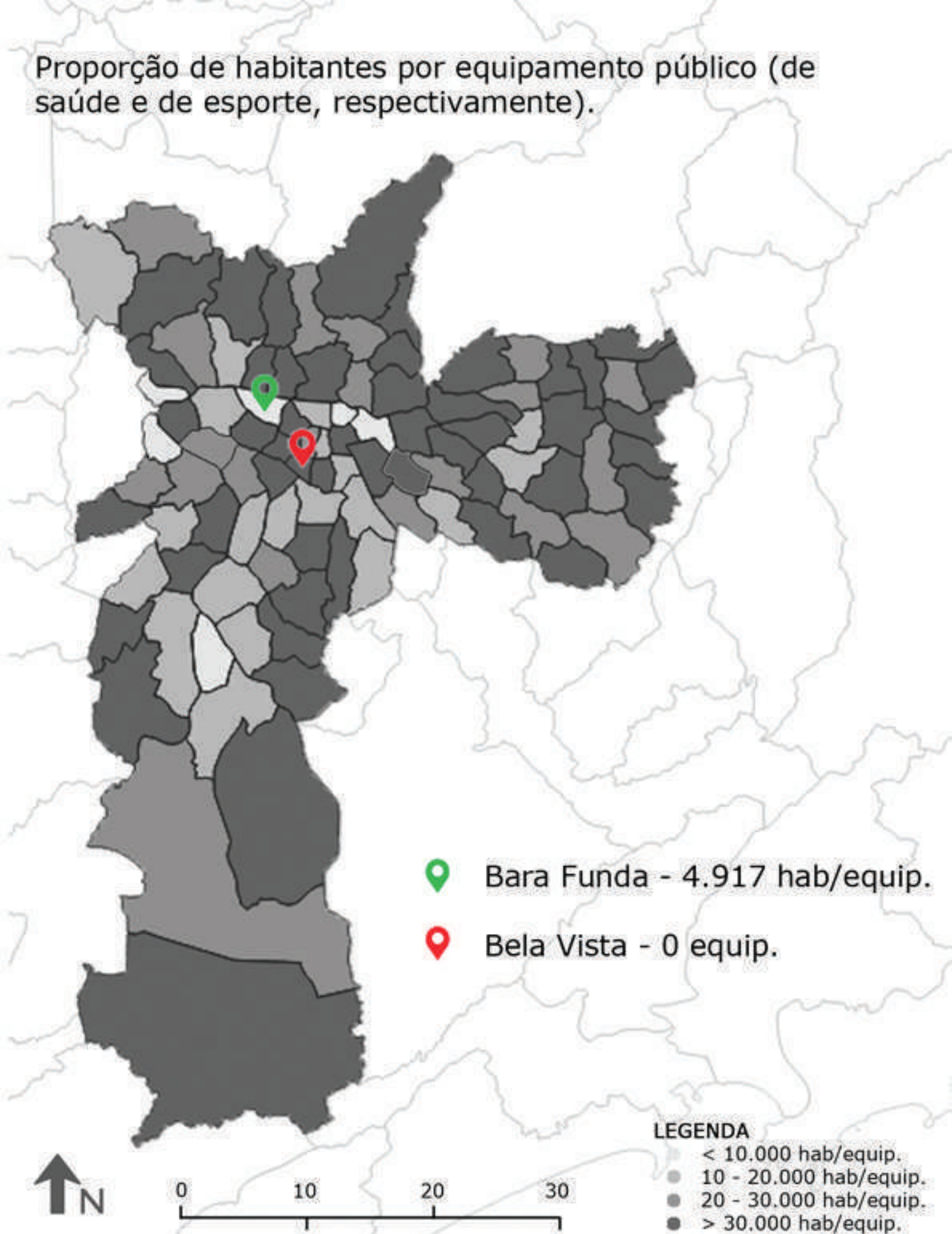
ANEXO A.9 - NÚMERO DE HABITANTES POR EQUIPAMENTO



Ano base: 2018

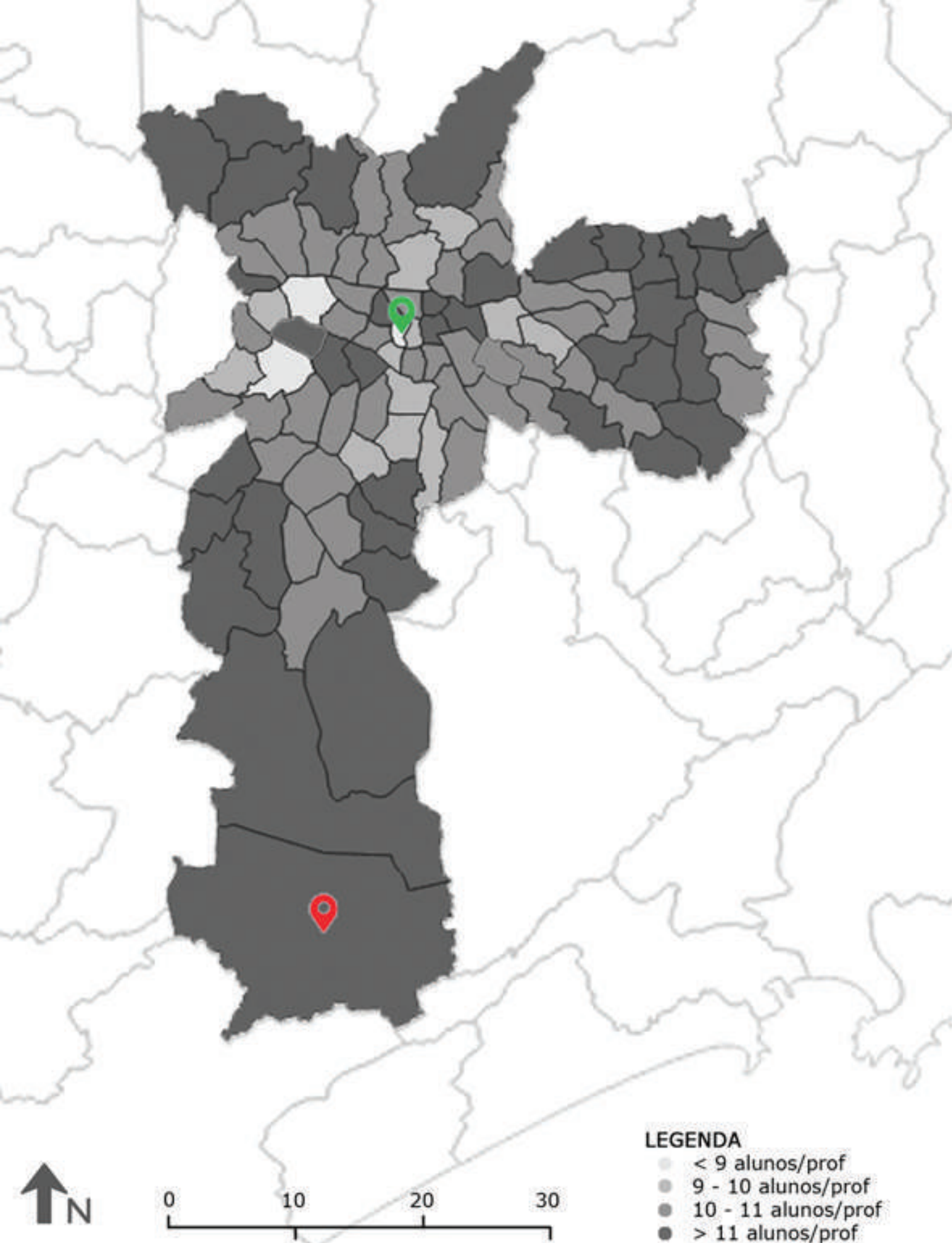
Fonte: Prefeitura de São Paulo

Proporção de habitantes por equipamento público (de saúde e de esporte, respectivamente).



Ano base: 2018

Fonte: Prefeitura de São Paulo



Ano base: 2019

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

ANEXO A.10 - RELAÇÃO ALUNOS/ PROFESSOR EM TURMAS DE CRECHE

Proporção média de alunos/professor nas creches (públicas + privadas) do município.

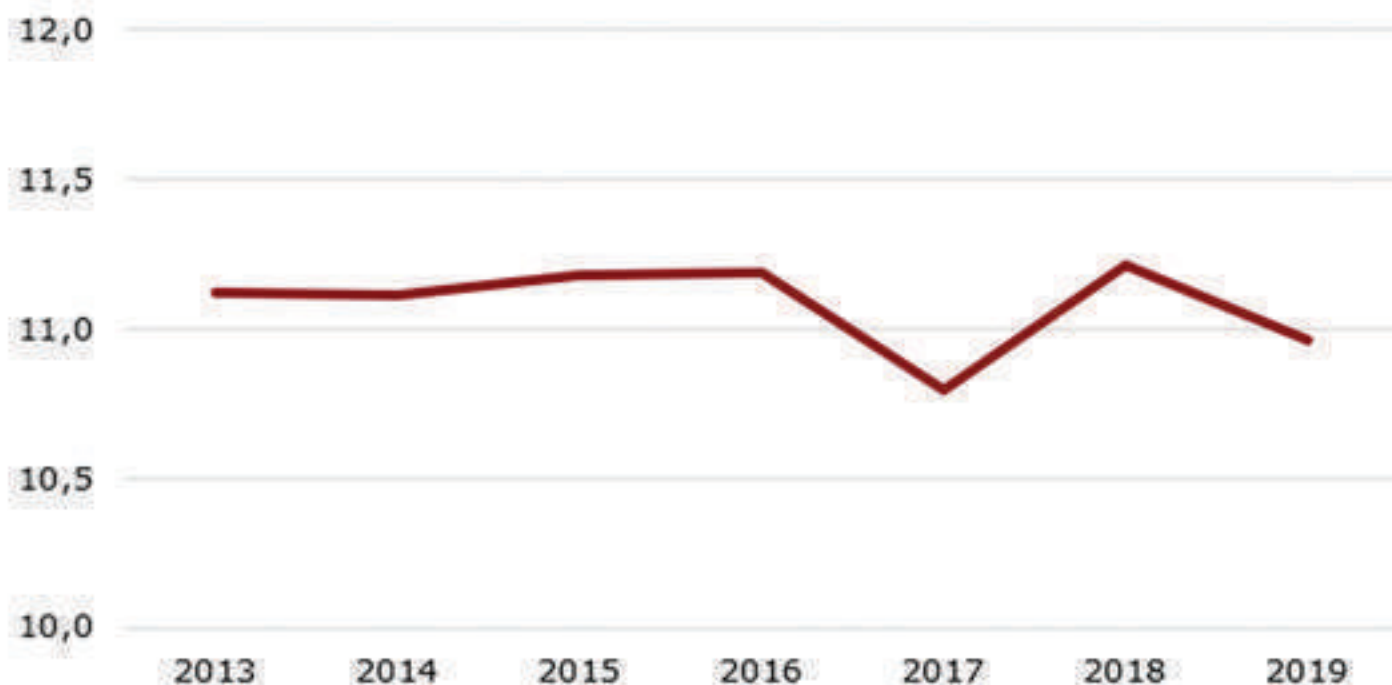
📍 República - 7,3

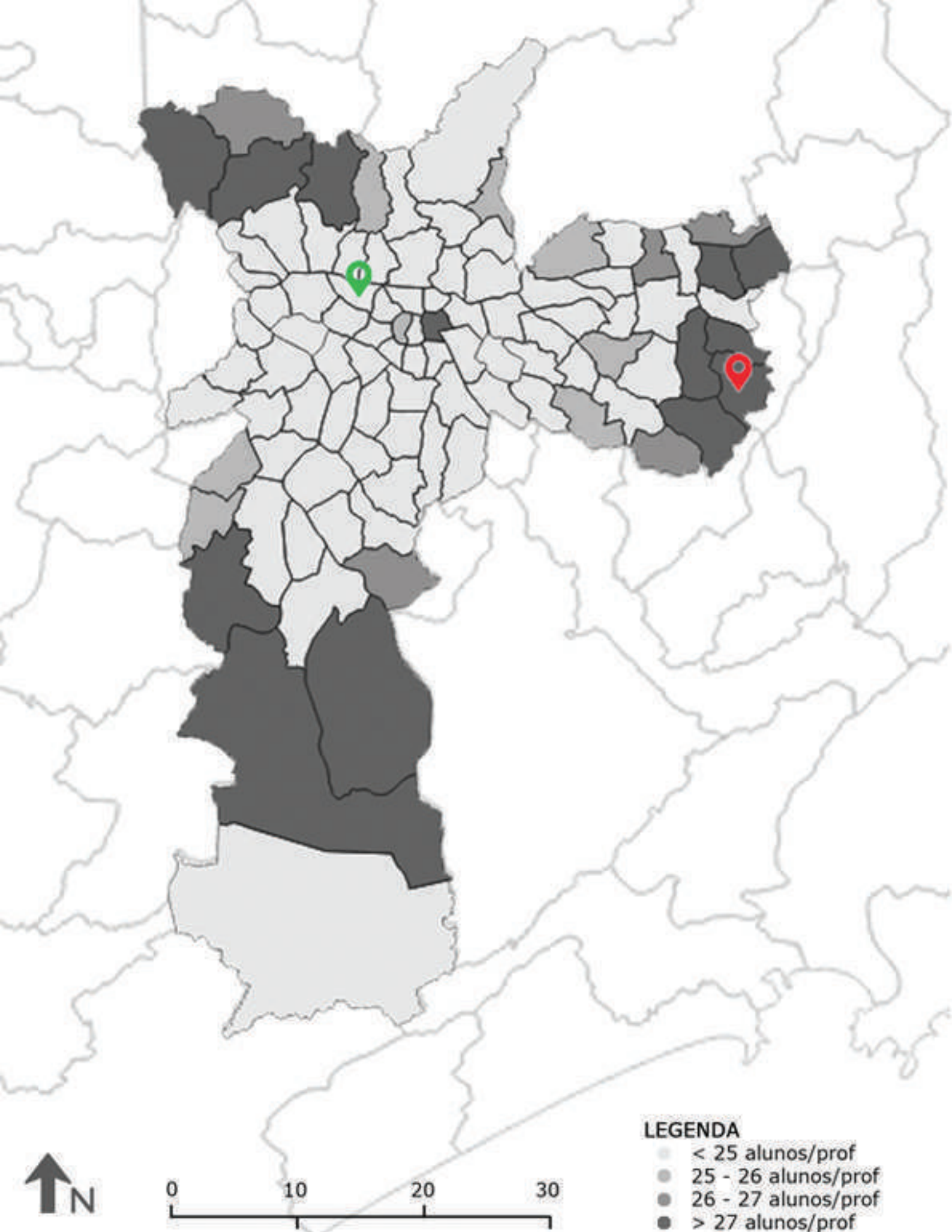
📍 Marsilac - 13,3



O QUE DIZ O PME: "Assegurar uma relação educando por docente no sistema municipal de ensino que fortaleça a qualidade social da educação, na seguinte proporção: Berçário I: 7 crianças/educador; Berçário II: 9 crianças/educador."

SÉRIE HISTÓRICA DE SÃO PAULO





Ano base: 2019

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

ANEXO A.10 - RELAÇÃO ALUNOS/PROFESSOR EM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA

Proporção média de alunos/professor nas escolas (públicas + privadas) de educação infantil do município.



Barra Funda - 11,9

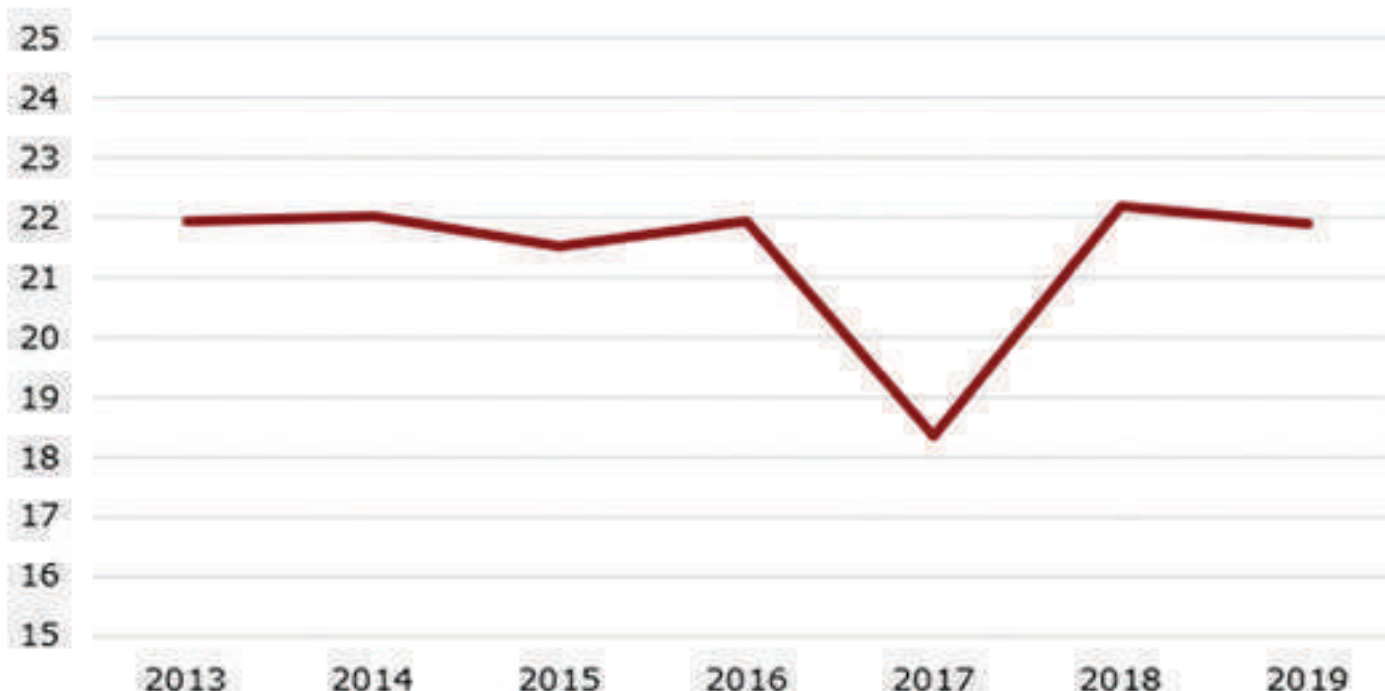


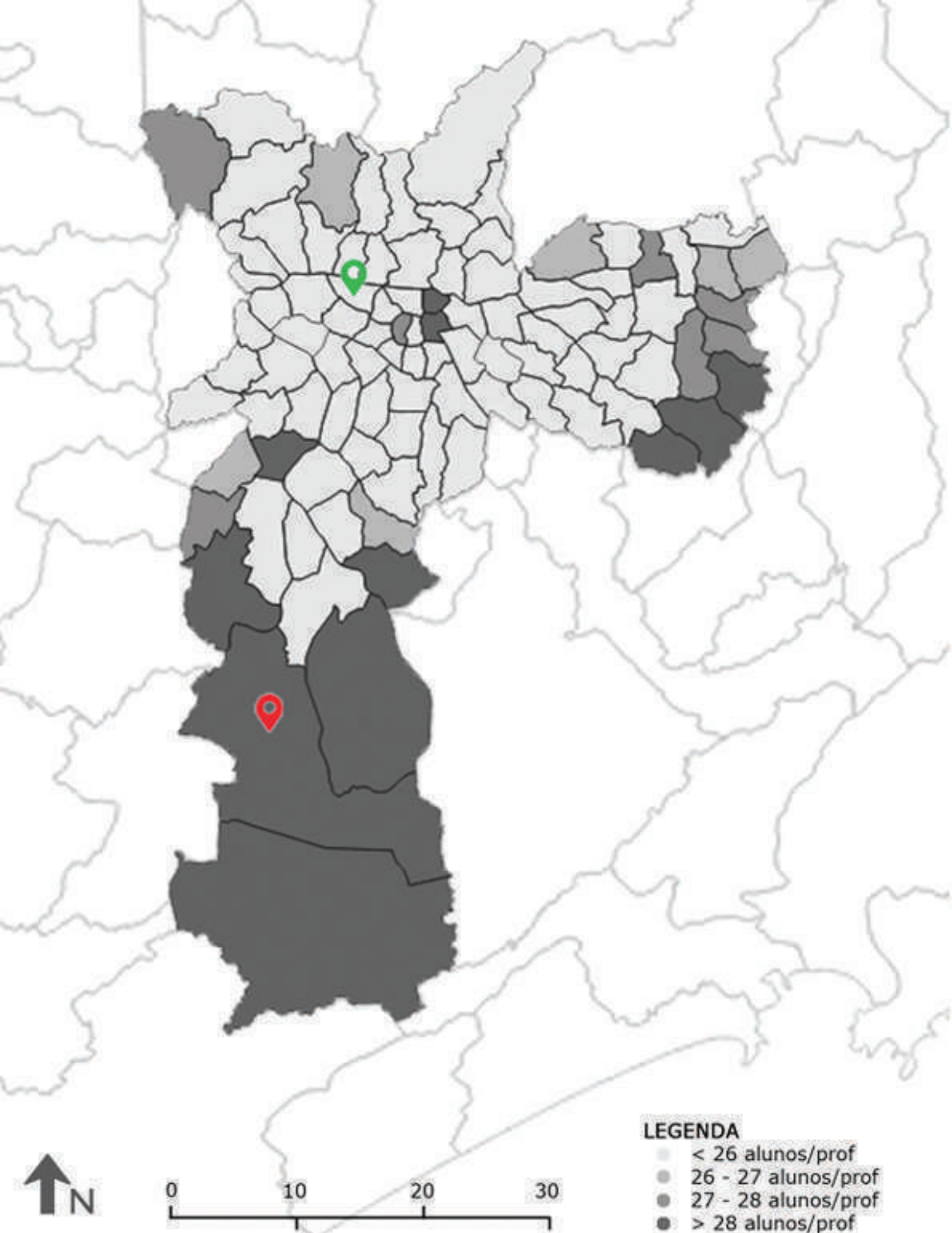
Cidade Tiradentes - 31,5



O QUE DIZ O PME: “Assegurar uma relação educando por docente no sistema municipal de ensino que fortaleça a qualidade social da educação, na seguinte proporção: Infantil I: 25 crianças/educador; Infantil II: 25 crianças/educador.”

SÉRIE HISTÓRICA DE SÃO PAULO





Ano base: 2019

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

ANEXO A.10 - RELAÇÃO ALUNOS/PROFESSOR EM TURMAS DE EF I

Proporção média de alunos/professor nas escolas (públicas + privadas) de Ensino Fundamental I do município.

📍 Barra Funda - 16,8

📍 Parelheiros - 29,7

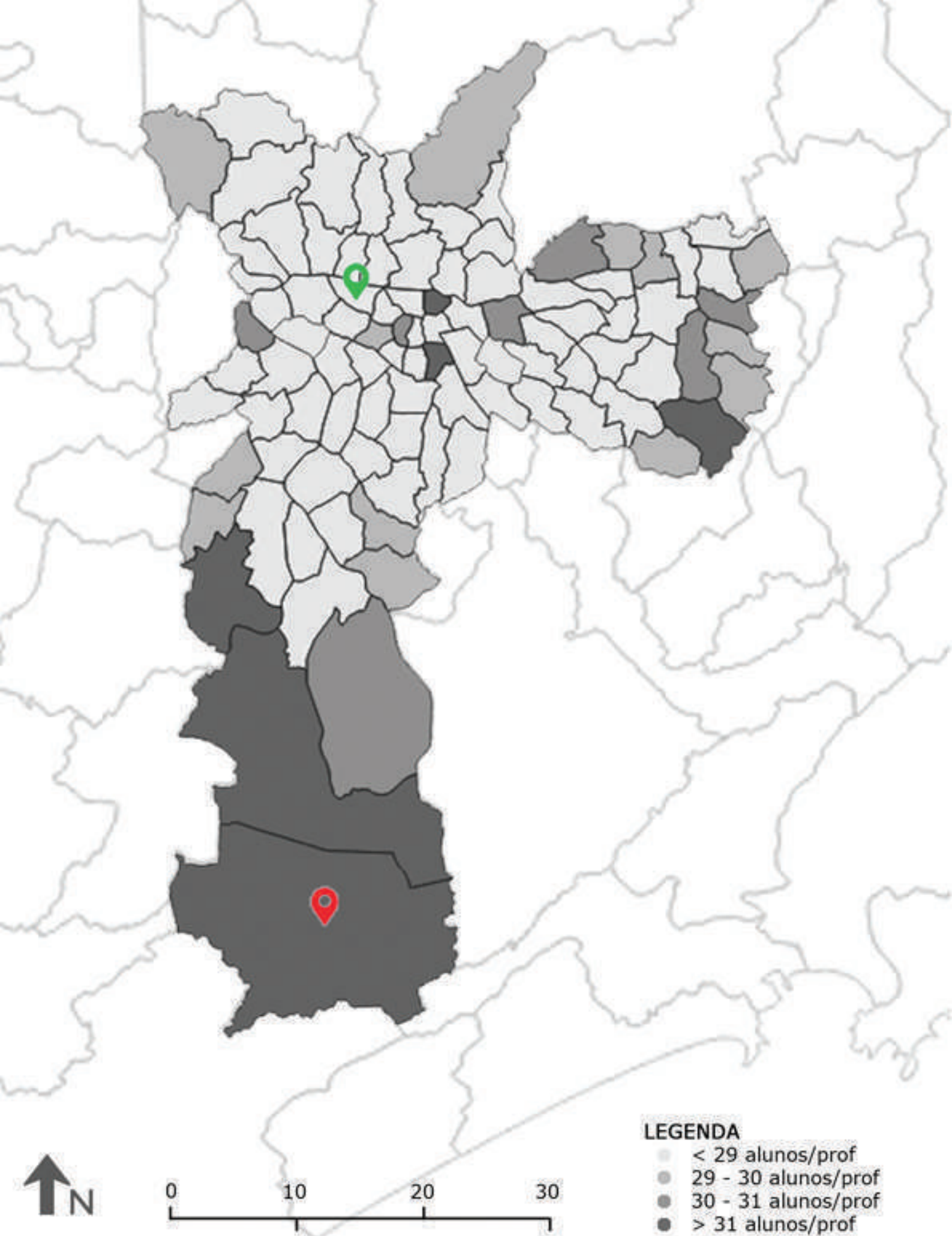
MÉDIA DO
MUNICÍPIO

25

O QUE DIZ O PME: "Assegurar uma relação educando por docente no sistema municipal de ensino que fortaleça a qualidade social da educação, na seguinte proporção: Ciclo de Alfabetização: 26 crianças/educador; Ciclo Intermediário: 28 crianças/educador."

SÉRIE HISTÓRICA DE SÃO PAULO





Ano base: 2019

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

ANEXO A.10 - RELAÇÃO ALUNOS/PROFESSOR EM TURMAS DE EF II

Proporção média de alunos/professor nas escolas (públicas + privadas) de Ensino Fundamental II do município.

📍 Barra Funda - 20,4

📍 Marsilac - 32,7

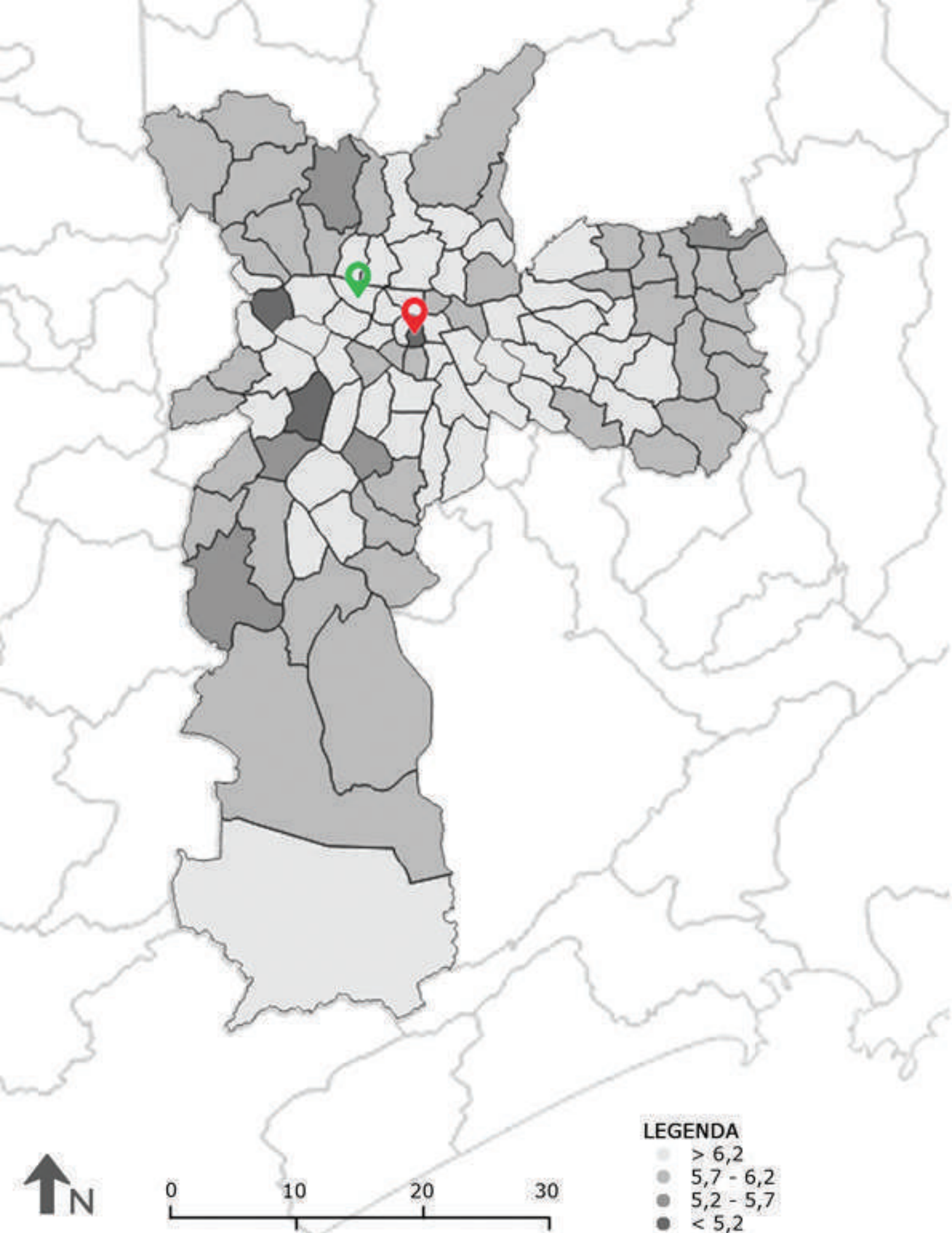
MÉDIA DO
MUNICÍPIO

28

O QUE DIZ O PME: "Assegurar uma relação educando por docente no sistema municipal de ensino que fortaleça a qualidade social da educação, na seguinte proporção: Ciclo Autoral: 30 crianças/educador."

SÉRIE HISTÓRICA DE SÃO PAULO





Ano base: 2019

Fonte: Academia QEdú

ANEXO A.11 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Notas na prova do Ideb de alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública (estadual + municipal) de ensino.

📍 Barra Funda - 7,5

📍 Sé - 4,8

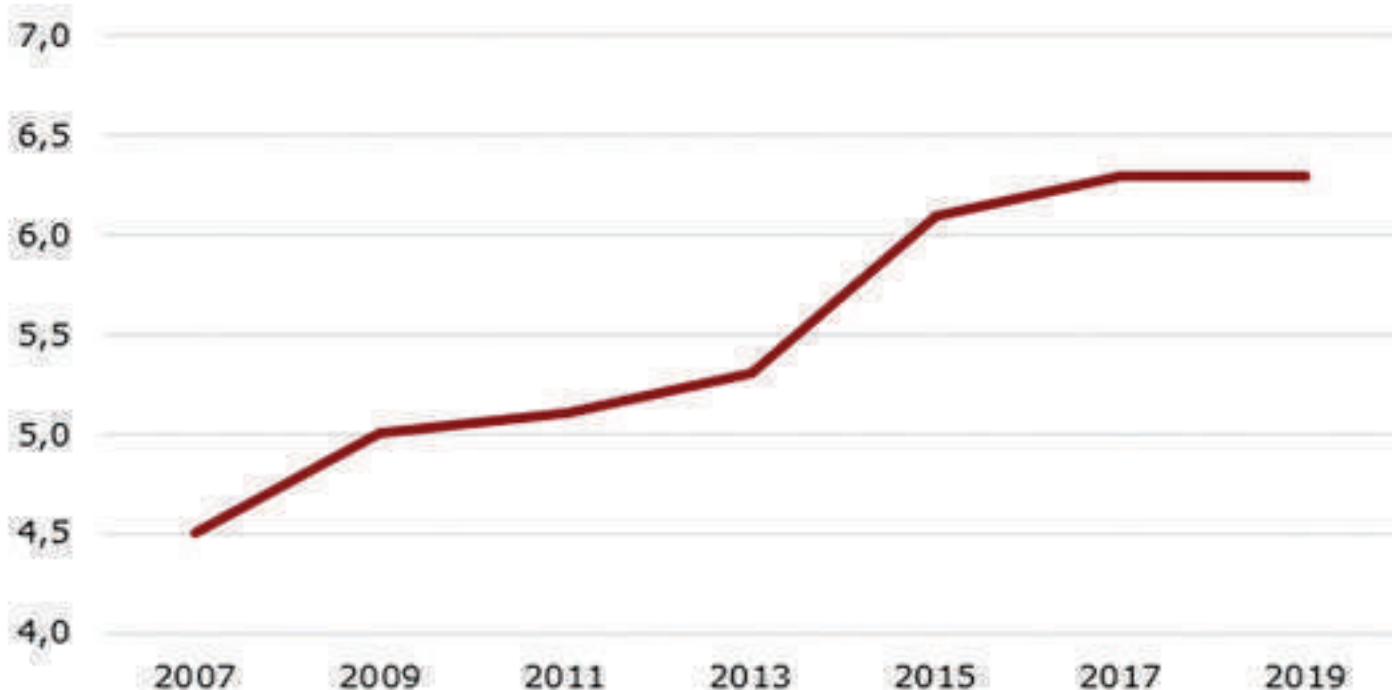
MÉDIA DO
MUNICÍPIO

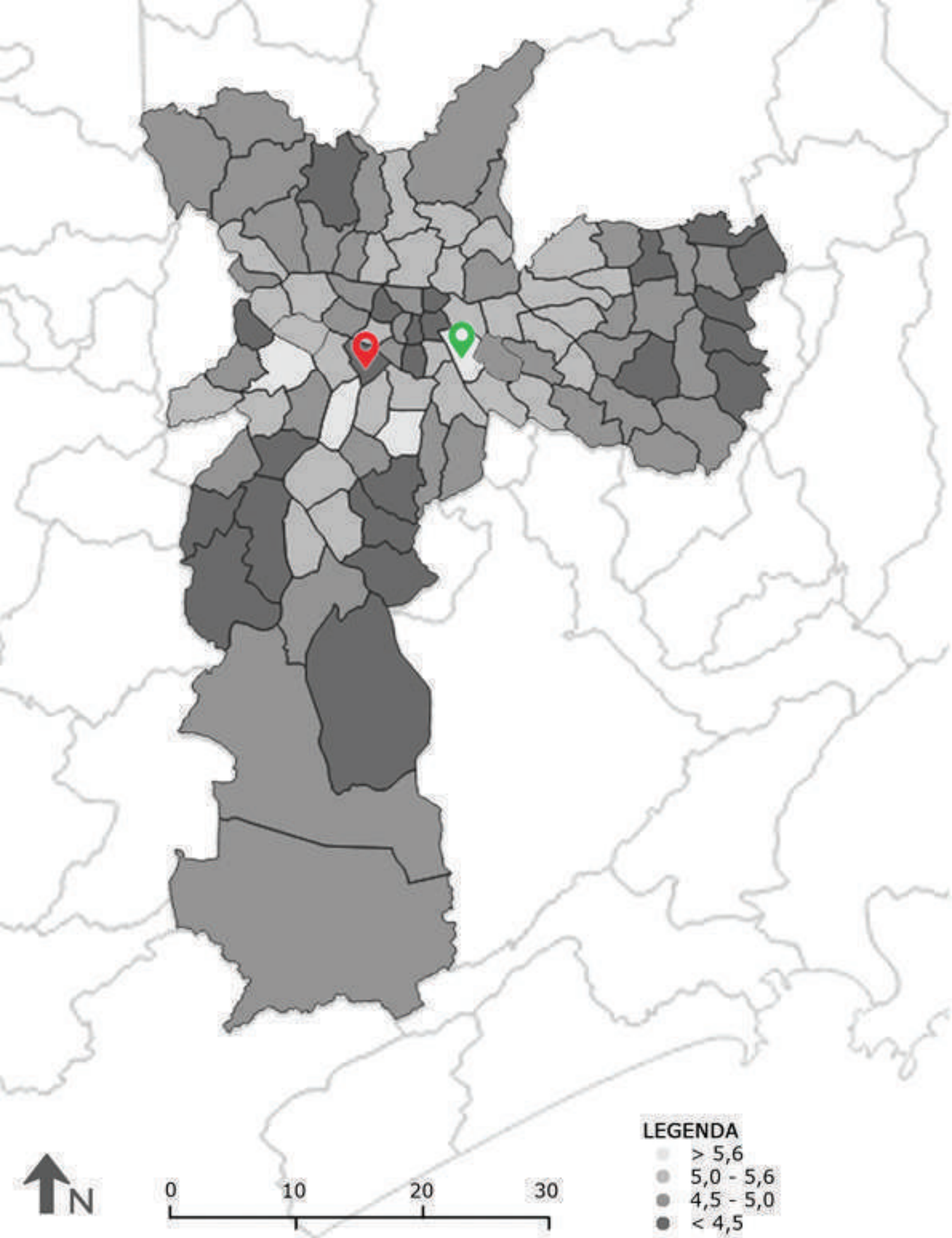
6,3

O QUE DIZ O PNE: "Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir média 5,7 em 2019."

O QUE DIZ O PME: "Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem."

SÉRIE HISTÓRICA DE SÃO PAULO





Ano base: 2019

Fonte: Academia QEdú

ANEXO A.11 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Notas na prova do Ideb de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública (estadual + municipal) de ensino.

Moóca - 6,1

Jardim Paulista - 3,9

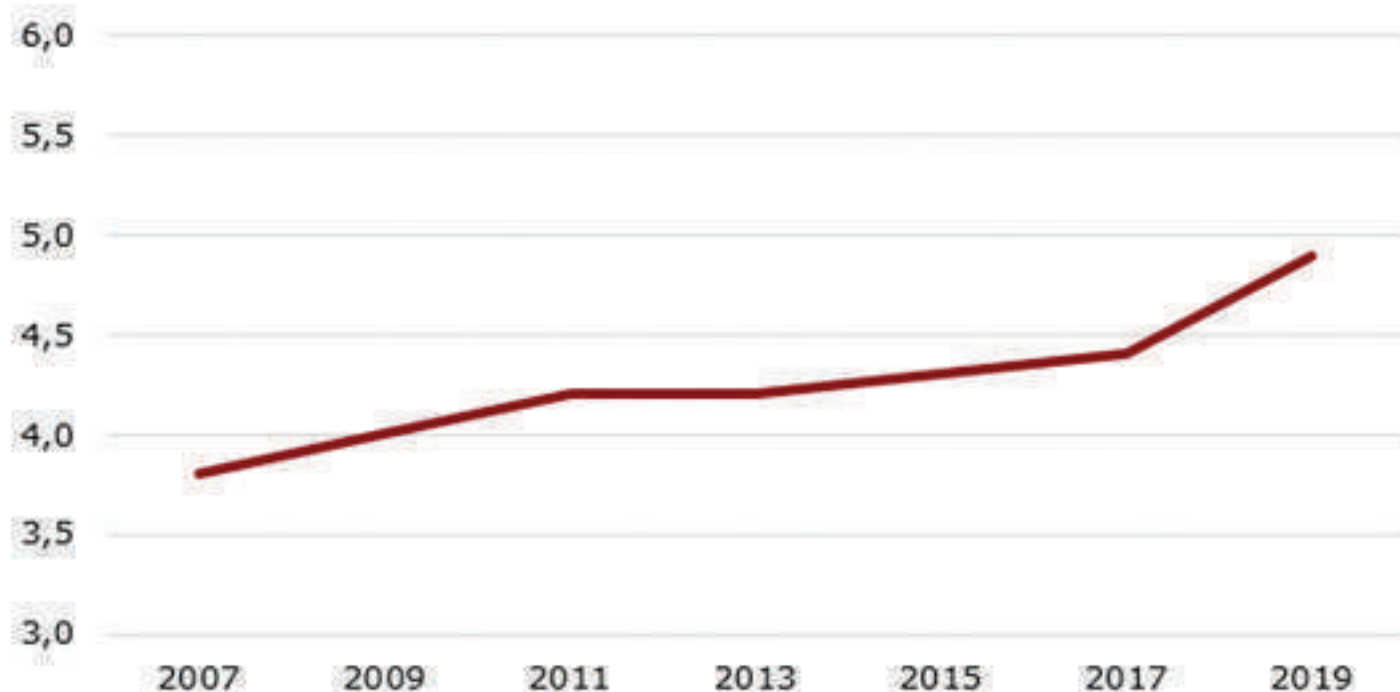
MÉDIA DO
MUNICÍPIO

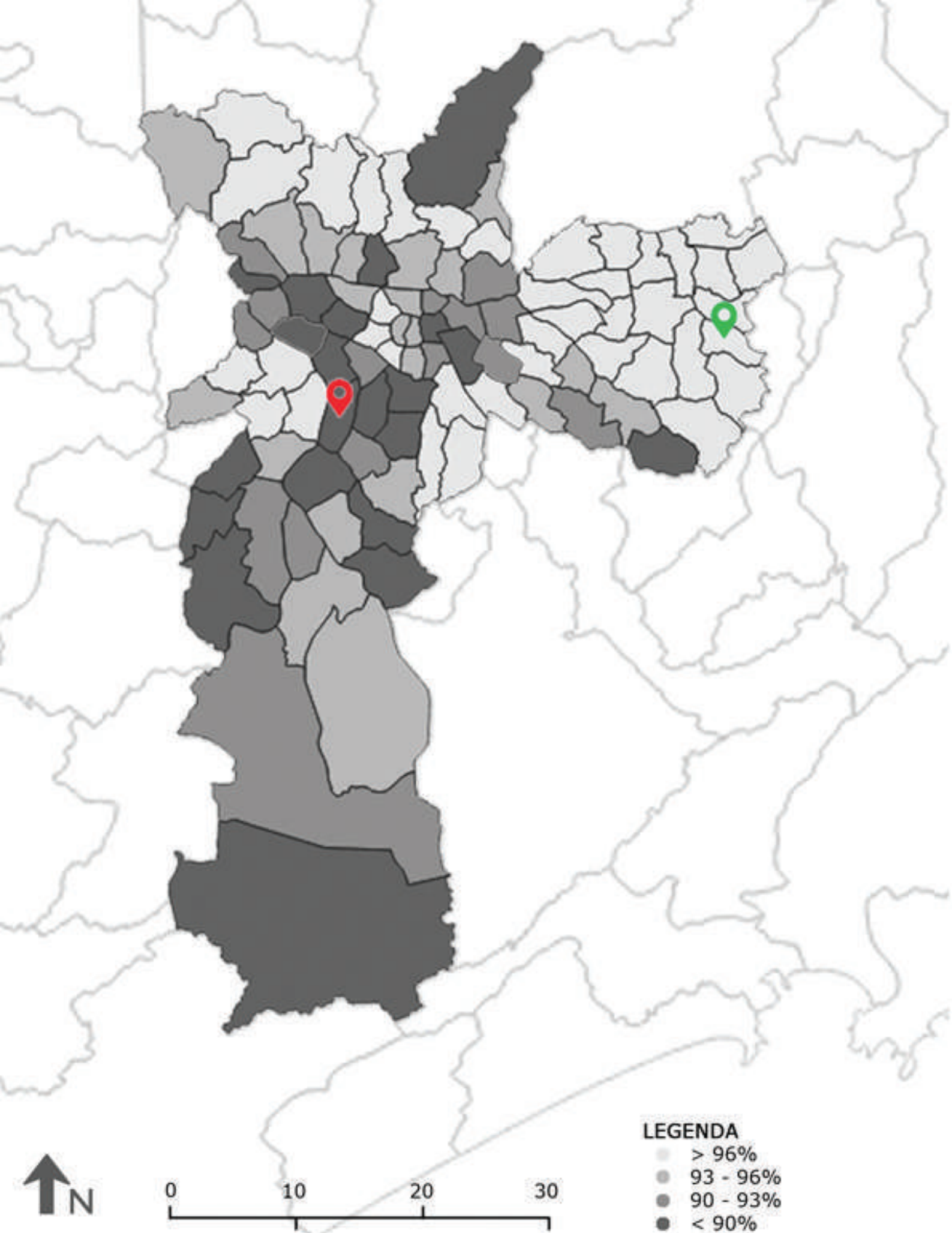
4,9

O QUE DIZ O PNE: "Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir a média 5,2 em 2019."

O QUE DIZ O PME: "Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem."

SÉRIE HISTÓRICA DE SÃO PAULO





Ano base: 2018

Fonte: Rede Social de Cidades

ANEXO A.12 - DEMANDA ATENDIDA DE VAGAS EM CRECHE

Percentual de matrículas efetuadas em relação ao total de inscritos (matrículas + demanda não atendida) por vagas.

📍 Guaianazes - 99,2%

📍 Itaim Bibi - 75,5%

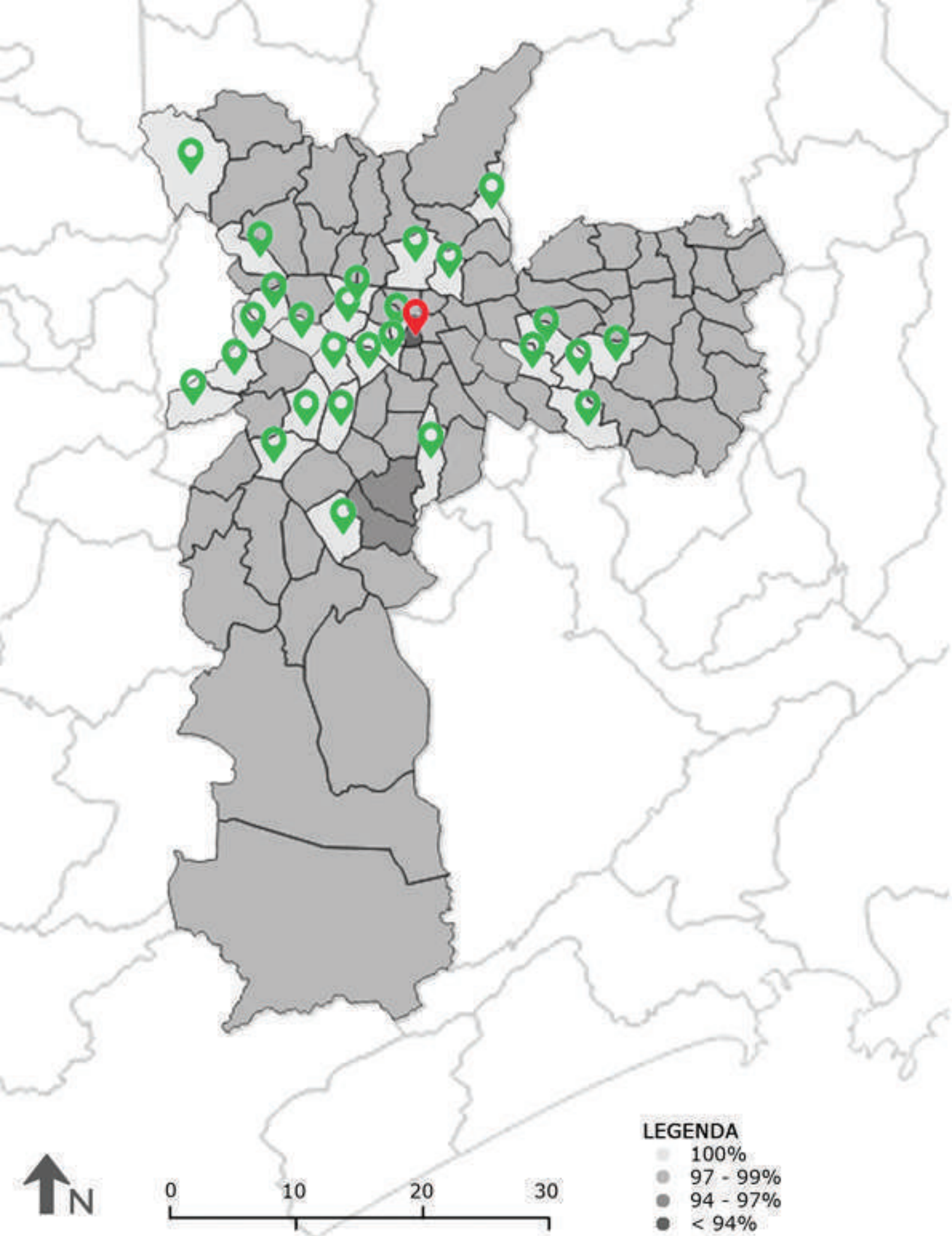
MÉDIA DO
MUNICÍPIO

93,2%

O QUE DIZ O PME: "Assegurar, até 2016, atendimento para 75% das crianças de zero a 3 anos e 11 meses ou 100% da demanda registrada, o que for maior."

SÉRIE HISTÓRICA DE SÃO PAULO





Ano base: 2016

Fonte: Rede Social de Cidades

ANEXO A.12 - DEMANDA ATENDIDA DE VAGAS EM PRÉ ESCOLA

Percentual de matrículas efetuadas em relação ao total de inscritos (matrículas + demanda não atendida) por vagas.

📍 Vários [26] - 100%

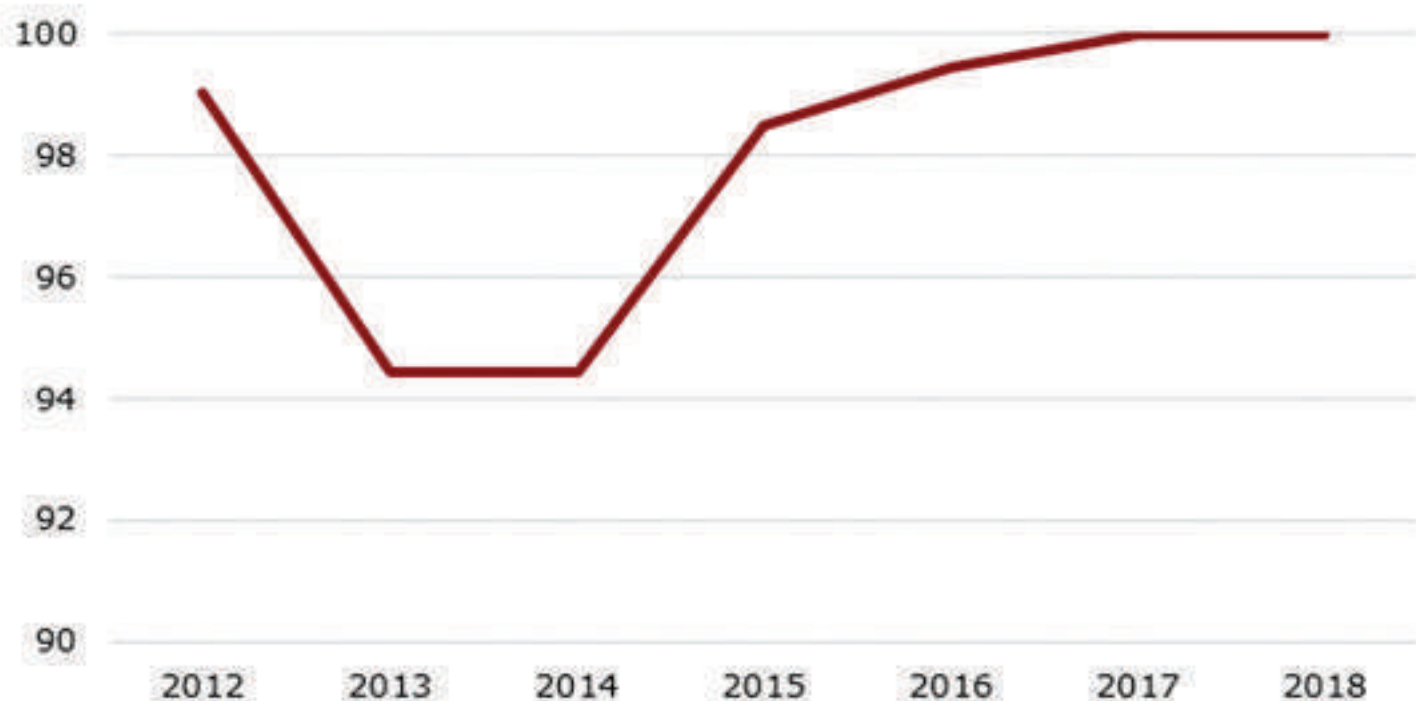
📍 Sé - 92,1%

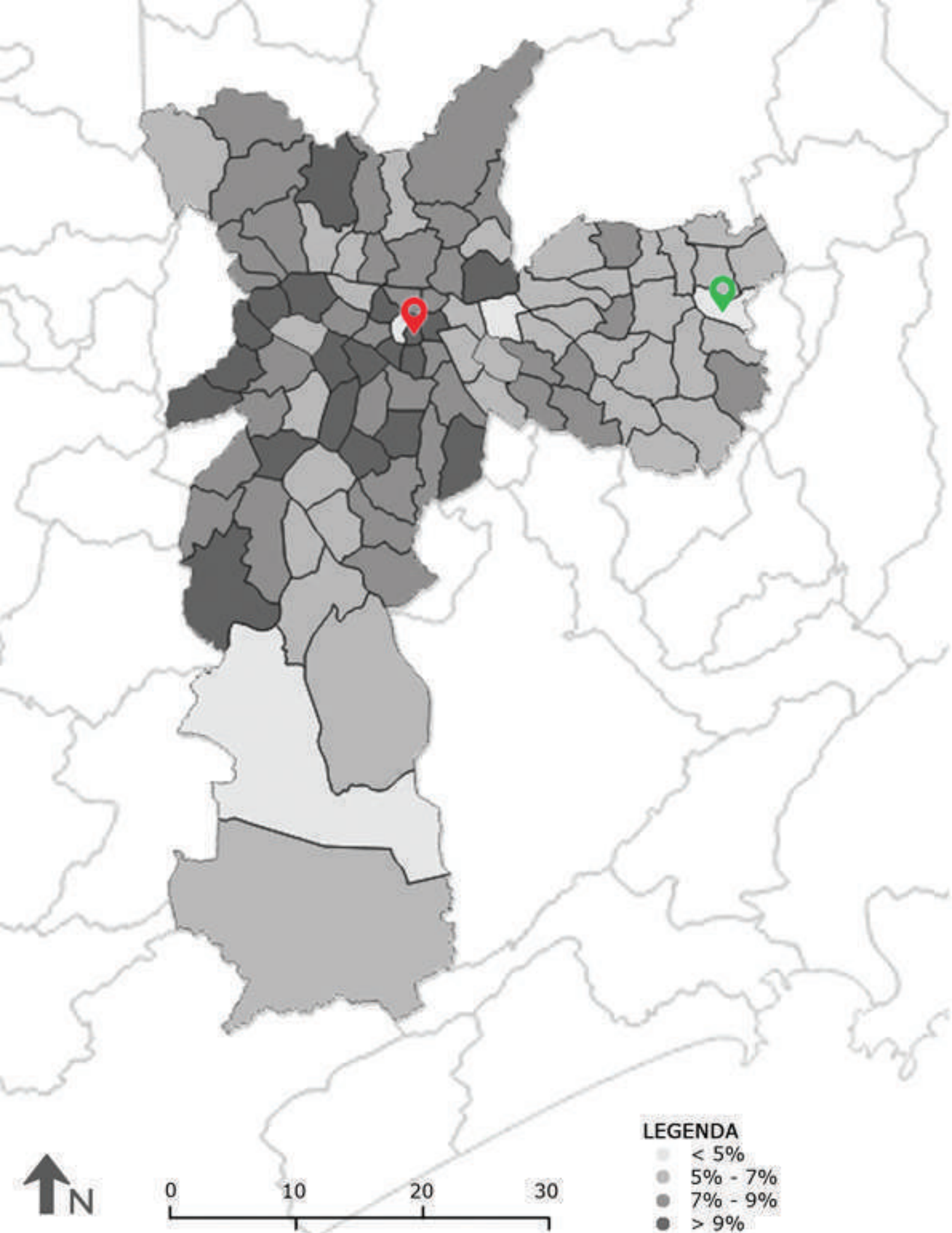
MÉDIA DO
MUNICÍPIO

99,5%

O QUE DIZ O PME: "Universalizar, até 2016, a Educação Infantil para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade."

SÉRIE HISTÓRICA DE SÃO PAULO





Ano base: 2015

Fonte: Secretaria Estadual de Educação

ANEXO A.13 - DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Porcentagem de alunos com dois anos ou mais de defasagem em relação à idade ideal para as séries do ensino fundamental nas redes pública e privada.

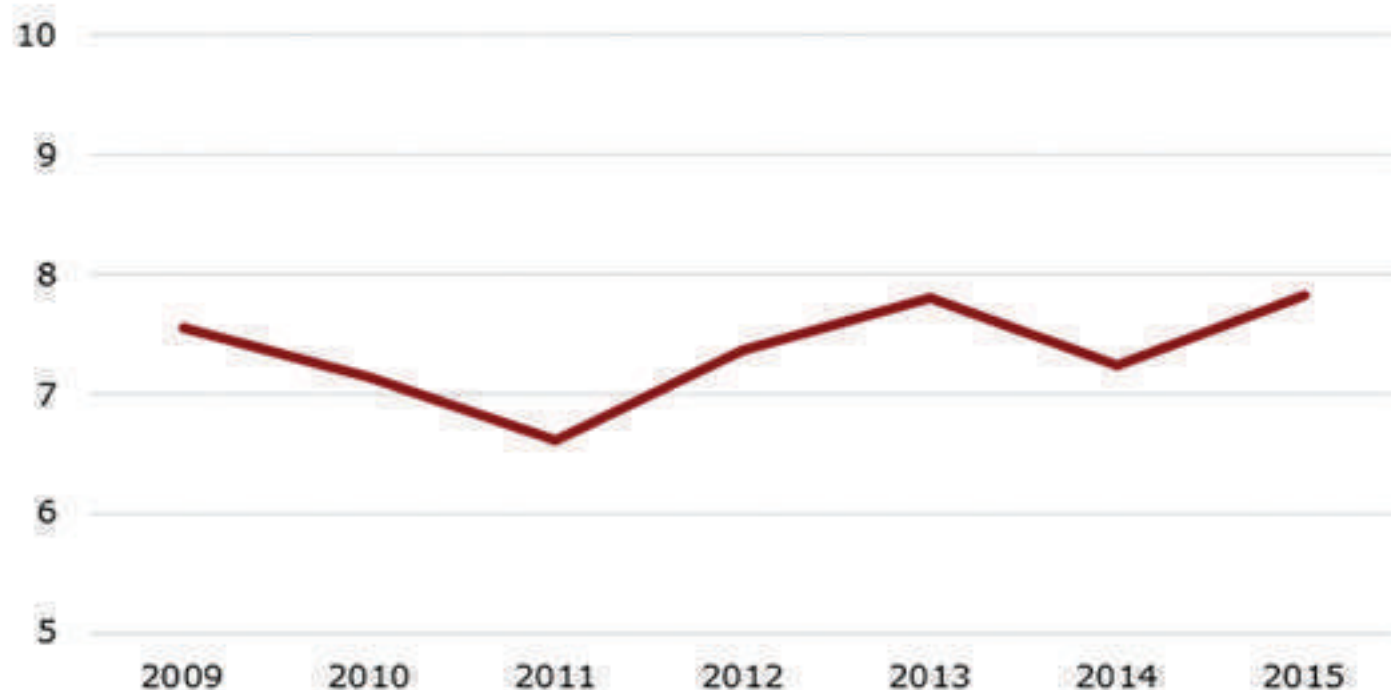
 Lajeado - 4,7%

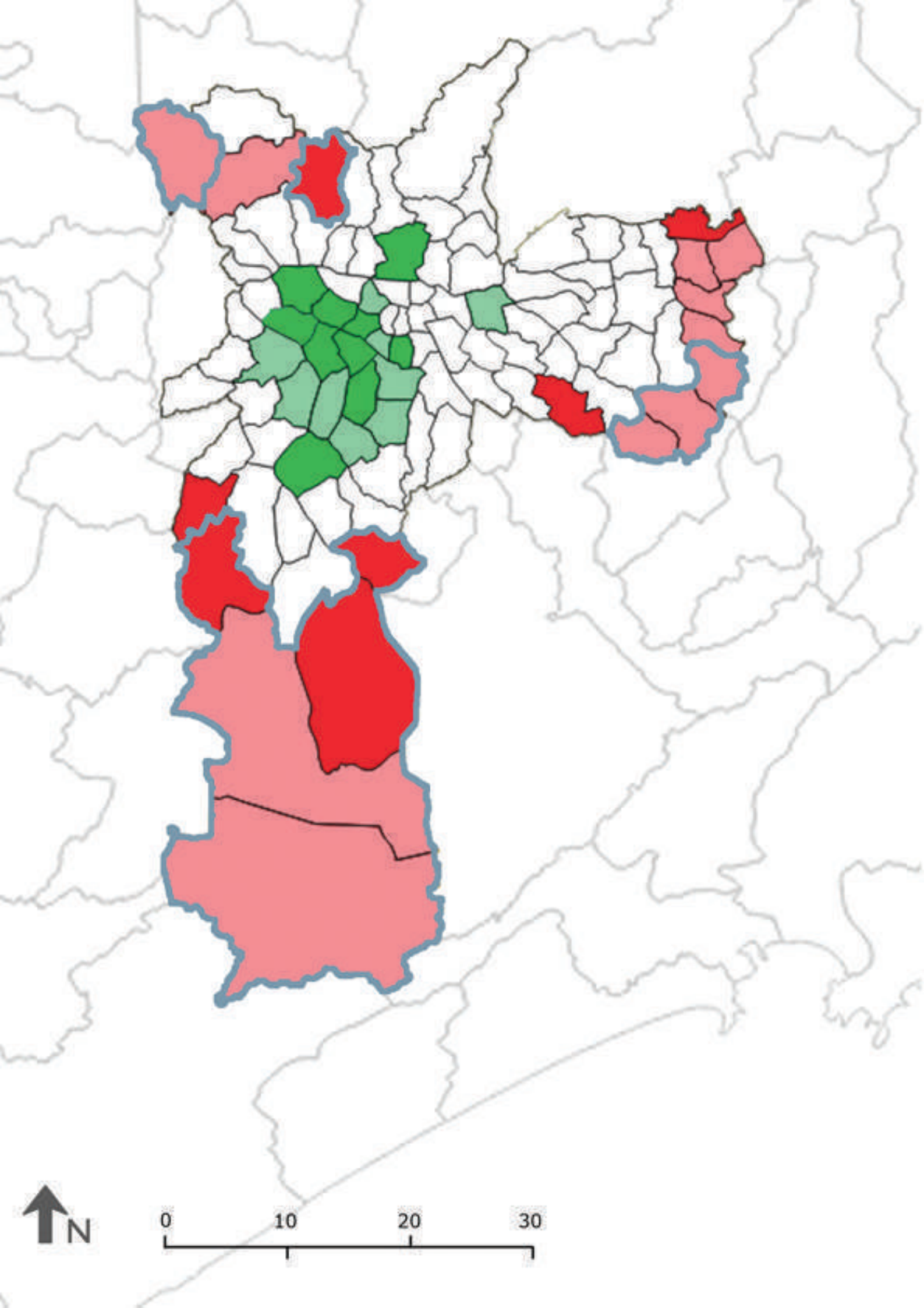
 Sé - 15,8%



O QUE DIZ O PME: “Garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos educandos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste Plano.”

SÉRIE HISTÓRICA DE SÃO PAULO





ANEXO A.14 – MELHORES E PIORES INDICADORES SOCIOECONÔMICOS

Grupo 1: Alto de Pinheiros, Consolação, Jardim Paulista, Lapa, Liberdade, Moema, Perdizes, Piheiros, Santana e Santo Amaro;

Grupo 2: Bela Vista, Butantã, Campo Belo, Itaim Bibi, Morumbi, Santa Cecília, Saúde, Tatuapé e Vila Mariana;

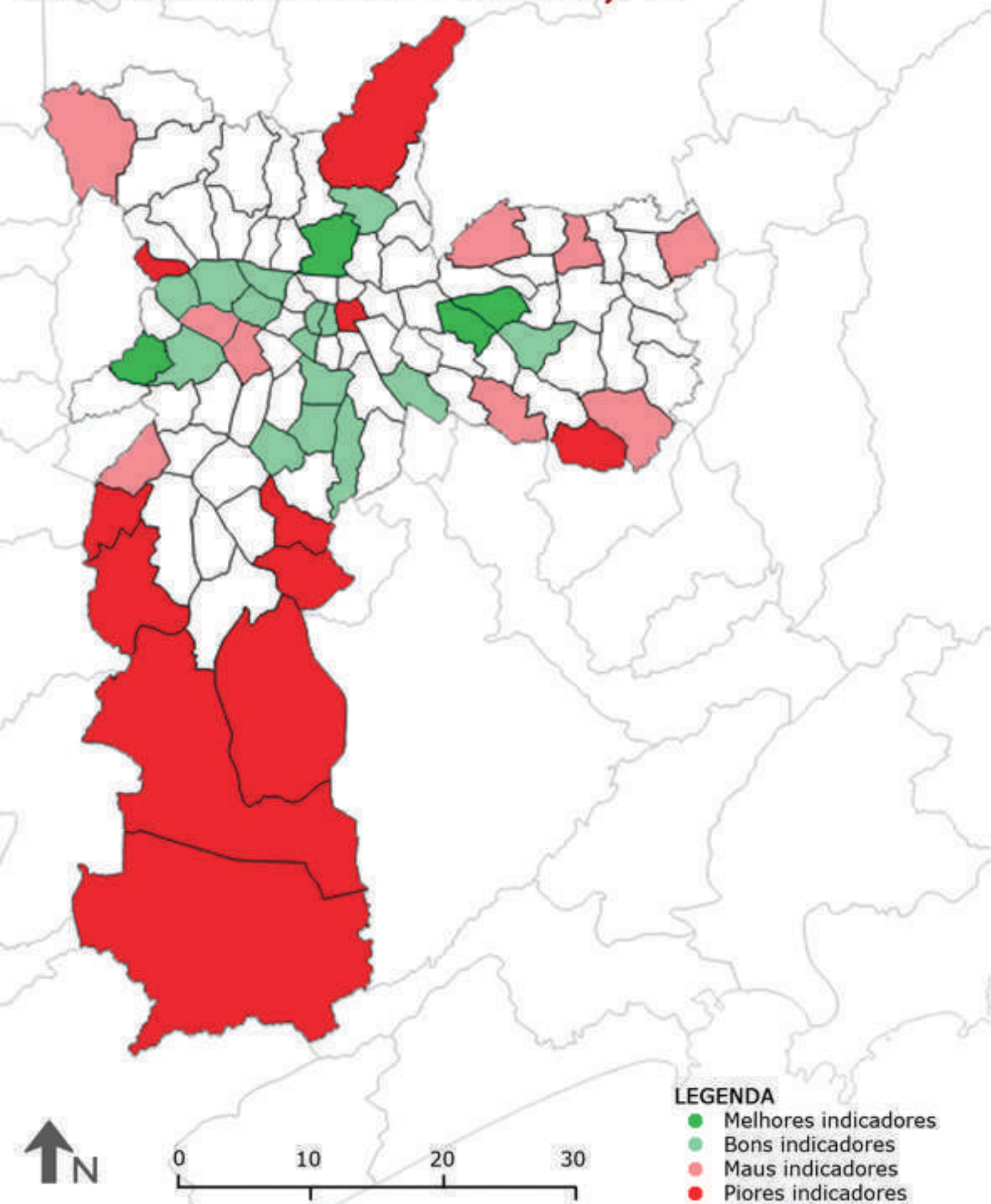
Grupo 3: Anhanguera, Cidade Tiradentes, Guaianases, Iguatemi, Itaim Paulista, Jaraguá, Lajeado, Marsilac, Parelheiros, São Rafael e Vila Curuçá;

Grupo 4: Brasilândia, Capão Redondo, Grajaú, Jardim Ângela, Jardim Helena, Pedreira e Sapopemba.

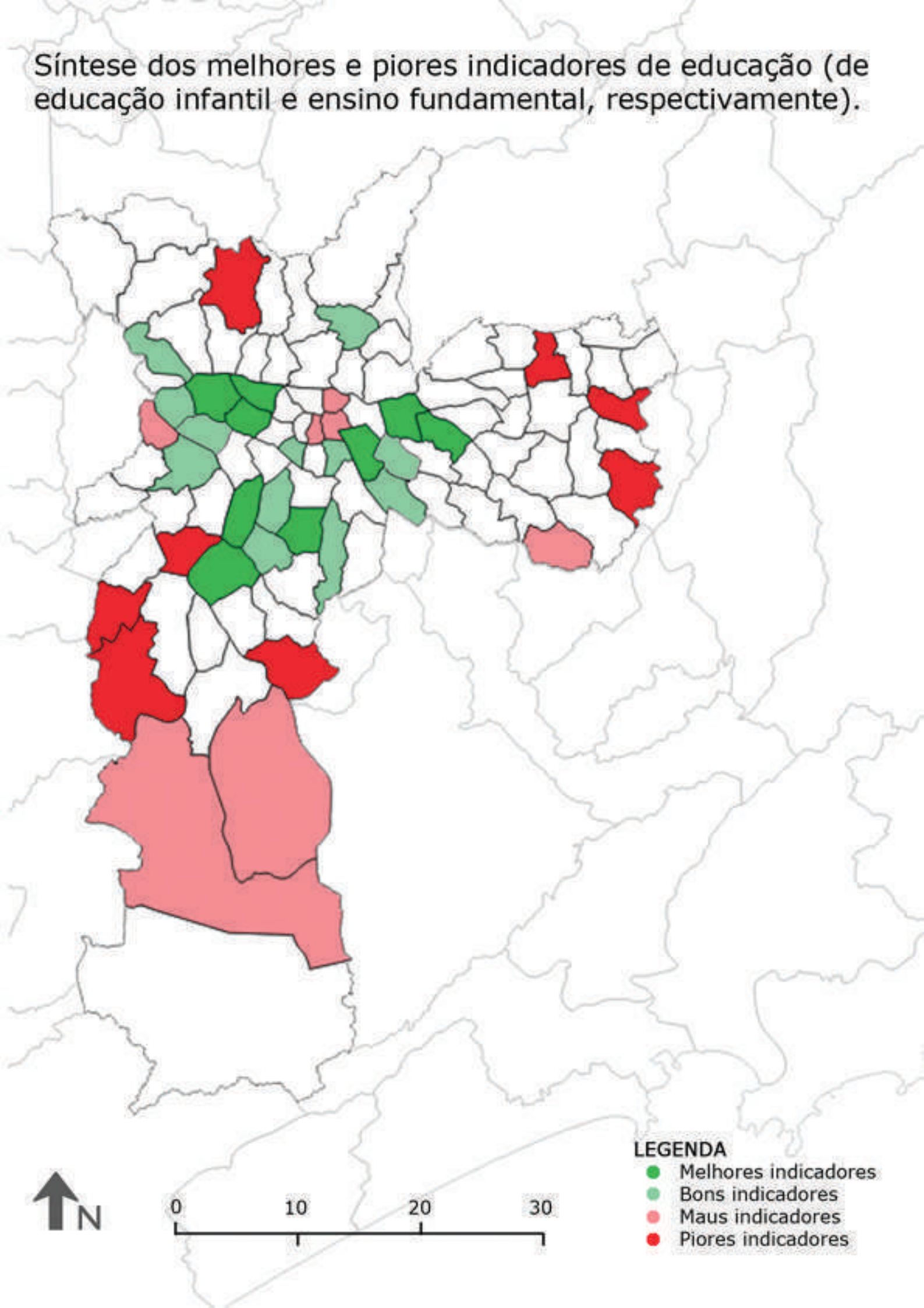
LEGENDA

- Regiões com bons indicadores de renda, IDH e IVJ sem habitantes em favelas
- Regiões com bons indicadores de renda, IDH e IVJ com habitantes em favelas
- Regiões com indicadores ruins de renda, IDH e IVJ sem habitantes em favelas
- Regiões com indicadores ruins de renda, IDH e IVJ com habitantes em favelas
- Regiões sem acesso à transporte público de massa

ANEXO A.14 - MELHORES E PIORES INDICADORES DE EDUCAÇÃO



Síntese dos melhores e piores indicadores de educação (de educação infantil e ensino fundamental, respectivamente).



0 10 20 30

LEGENDA

- Melhores indicadores
- Bons indicadores
- Maus indicadores
- Piores indicadores

ANEXO B.1 - REMUNERAÇÃO MÉDIA DOS PROFESSORES

Remuneração média dos docentes em exercício na educação básica.

Ano base: 2017

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

O QUE DIZ O PME: "Valorizar o profissional do magistério público da educação básica, em especial da rede municipal de ensino, aproximando gradativamente seu rendimento médio até a equiparação ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente."

	Remuneração média bruta	Carga horária média semanal	Remuneração média hora/aula
Pública	R\$ 3.348,20	34,70	R\$ 96,49
Rede Estadual	R\$ 2.992,72	32,60	R\$ 91,80
Rede Municipal	R\$ 5.351,95	35,10	R\$ 152,48
Rede Privada	R\$ 3.085,53	31,20	R\$ 98,90

ANEXO B.2 - POPULAÇÃO RESIDENTE DE 0 A 4 ANOS

População absoluta residente no distrito com idade entre 0 e 4 anos.

Ano base: 2020

Fonte: Fundação SEADE

Distrito	Valor
Água Rasa	4.345
Alto de Pinheiros	1.559
Anhanguera	5.992
Aricanduva	4.871
Artur Alvim	5.754
Barra Funda	948
Bela Vista	3.907
Belém	3.723
Bom Retiro	2.779
Brás	2.547
Brasilândia	22.878
Butantã	2.580
Cachoeirinha	10.788
Cambuci	2.390
Campo Belo	3.131
Campo Grande	5.531
Campo Limpo	15.881
Cangaíba	9.166
Capão Redondo	21.987
Carrão	4.188
Casa Verde	5.288
Cidade Ademar	20.624
Cidade Dutra	13.580
Cidade Líder	8.904
Cidade Tiradentes	18.050
Consolação	2.340
Cursino	6.212
Ermelino Matarazzo	7.995
Freguesia do Ó	8.433
Grajaú	30.360
Guaianases	8.466
Iguatemi	11.975

MÉDIA DO MUNICÍPIO
8.009

DESVIO PADRÃO
5.906,623

VARIAÇÃO
56,854

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	6.173	Ponte Rasa	5.207
Itaim Bibi	4.591	Raposo Tavares	7.834
Itaim Paulista	17.320	República	3.329
Itaquera	14.523	Rio Pequeno	9.140
Jabaquara	13.863	Sacomã	15.700
Jaçanã	5.846	Santa Cecília	4.633
Jaguará	1.318	Santana	5.697
Jaguaré	3.435	Santo Amaro	3.383
Jaraguá	15.542	São Domingos	5.024
Jardim Ângela	26.254	São Lucas	7.670
Jardim Helena	10.983	São Mateus	10.375
Jardim Paulista	4.036	São Miguel	6.843
Jardim São Luís	20.817	São Rafael	10.991
José Bonifácio	8.237	Sapopemba	19.402
Lajeado	13.644	Saúde	6.064
Lapa	3.138	Sé	2.077
Liberdade	3.791	Socorro	1.890
Limão	5.387	Tatuapé	4.521
Mandaqui	5.972	Tremembé	16.033
Marsilac	534	Tucuruvi	4.726
Moema	3.755	Vila Andrade	10.639
Moóca	4.206	Vila Curuçá	10.613
Morumbi	3.367	Vila Formosa	4.902
Parelheiros	12.780	Vila Guilherme	3.566
Pari	1.438	Vila Jacuí	9.099
Parque do Carmo	4.884	Vila Leopoldina	2.241
Pedreira	10.987	Vila Maria	7.951
Penha	7.142	Vila Mariana	5.900
Perdizes	4.976	Vila Matilde	5.767
Perus	7.128	Vila Medeiros	7.854
Pinheiros	2.843	Vila Prudente	5.494
Pirituba	10.458	Vila Sônia	7.739

ANEXO B.2 - POPULAÇÃO RESIDENTE DE 5 A 9 ANOS

População absoluta residente no distrito com idade entre 5 e 9 anos.

Ano base: 2020

Fonte: Fundação SEADE

Distrito	Valor
Água Rasa	4.772
Alto de Pinheiros	1.719
Ananguera	5.732
Aricanduva	5.150
Artur Alvim	6.098
Barra Funda	1.055
Bela Vista	4.211
Belém	4.269
Bom Retiro	3.068
Brás	2.941
Brasilândia	23.337
Butantã	2.817
Cachoeirinha	11.360
Cambuci	2.624
Campo Belo	3.512
Campo Grande	6.102
Campo Limpo	16.456
Cangaíba	9.627
Capão Redondo	22.527
Carrão	4.531
Casa Verde	5.699
Cidade Ademar	21.447
Cidade Dutra	14.154
Cidade Líder	9.193
Cidade Tiradentes	17.590
Consolação	2.247
Cursino	6.875
Ermelino Matarazzo	8.325
Freguesia do Ó	8.986
Grajaú	30.894
Guaianases	8.532
Iguatemi	11.809

MÉDIA DO MUNICÍPIO
8.368

DESVIO PADRÃO
5.975,271

VARIAÇÃO
61,788

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	6.747	Ponte Rasa	5.504
Itaim Bibi	5.310	Raposo Tavares	8.328
Itaim Paulista	17.511	República	3.759
Itaquera	15.123	Rio Pequeno	9.965
Jabaquara	14.965	Sacomã	16.546
Jaçanã	6.021	Santa Cecília	5.054
Jaguará	1.430	Santana	6.174
Jaguaré	3.698	Santo Amaro	3.804
Jaraguá	15.764	São Domingos	5.333
Jardim Ângela	27.032	São Lucas	7.978
Jardim Helena	11.120	São Mateus	10.908
Jardim Paulista	4.389	São Miguel	7.196
Jardim São Luís	21.643	São Rafael	11.068
José Bonifácio	8.503	Sapopemba	20.134
Lajeado	13.727	Saúde	6.870
Lapa	3.527	Sé	2.370
Liberdade	4.262	Socorro	2.076
Limão	5.773	Tatuapé	4.901
Mandaqui	6.347	Tremembé	16.352
Marsilac	500	Tucuruvi	5.059
Moema	4.228	Vila Andrade	10.629
Moóca	4.654	Vila Curuçá	10.654
Morumbi	3.649	Vila Formosa	5.105
Parelheiros	12.612	Vila Guilherme	3.983
Pari	1.563	Vila Jacuí	9.063
Parque do Carmo	5.132	Vila Leopoldina	2.522
Pedreira	11.062	Vila Maria	8.429
Penha	7.687	Vila Mariana	6.350
Perdizes	5.363	Vila Matilde	6.117
Perus	7.187	Vila Medeiros	8.357
Pinheiros	3.193	Vila Prudente	5.868
Pirituba	11.130	Vila Sônia	8.361

ANEXO B.2 - POPULAÇÃO RESIDENTE DE 10 A 14 ANOS

População absoluta residente no distrito com idade entre 10 e 14 anos.

Ano base: 2020

Fonte: Fundação SEADE

Distrito	Valor
Água Rasa	3.754
Alto de Pinheiros	1.670
Ananguera	5.538
Aricanduva	4.560
Artur Alvim	5.525
Barra Funda	773
Bela Vista	2.740
Belém	2.577
Bom Retiro	2.205
Brás	1.669
Brasilândia	18.211
Butantã	2.262
Cachoeirinha	9.187
Cambuci	2.195
Campo Belo	2.989
Campo Grande	5.731
Campo Limpo	14.739
Cangaíba	7.663
Capão Redondo	19.006
Carrão	4.024
Casa Verde	4.461
Cidade Ademar	17.552
Cidade Dutra	11.910
Cidade Líder	8.041
Cidade Tiradentes	16.451
Consolação	1.651
Cursino	5.853
Ermelino Matarazzo	7.342
Freguesia do Ó	7.071
Grajaú	25.927
Guaianases	7.129
Iguatemi	10.010

MÉDIA DO MUNICÍPIO
7.108

DESVIO PADRÃO
5.208,498

VARIAÇÃO
45,807

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	5.697	Ponte Rasa	4.934
Itaim Bibi	4.288	Raposo Tavares	6.523
Itaim Paulista	15.341	República	2.469
Itaquera	13.045	Rio Pequeno	6.716
Jabaquara	12.740	Sacomã	15.204
Jaçanã	5.830	Santa Cecília	3.644
Jaguará	1.172	Santana	4.619
Jaguaré	3.259	Santo Amaro	3.409
Jaraguá	13.438	São Domingos	4.939
Jardim Ângela	24.366	São Lucas	7.754
Jardim Helena	8.849	São Mateus	9.055
Jardim Paulista	3.331	São Miguel	5.014
Jardim São Luís	18.088	São Rafael	11.023
José Bonifácio	8.745	Sapopemba	17.475
Lajeado	11.817	Saúde	5.691
Lapa	3.057	Sé	1.153
Liberdade	3.147	Socorro	1.591
Limão	4.310	Tatuapé	4.108
Mandaqui	5.407	Tremembé	13.448
Marsilac	566	Tucuruvi	4.322
Moema	3.908	Vila Andrade	11.094
Moóca	3.797	Vila Curuçá	9.658
Morumbi	2.661	Vila Formosa	4.591
Parelheiros	10.426	Vila Guilherme	2.890
Pari	1.086	Vila Jacuí	9.578
Parque do Carmo	4.515	Vila Leopoldina	2.465
Pedreira	10.625	Vila Maria	6.580
Penha	6.431	Vila Mariana	4.978
Perdizes	4.827	Vila Matilde	5.551
Perus	5.778	Vila Medeiros	6.799
Pinheiros	2.637	Vila Prudente	5.230
Pirituba	9.553	Vila Sônia	6.697

ANEXO B.2 - POPULAÇÃO RESIDENTE DE 15 A 19 ANOS

População absoluta residente no distrito com idade entre 15 e 19 anos.

Ano base: 2020

Fonte: Fundação SEADE

Distrito	Valor
Água Rasa	4.017
Alto de Pinheiros	1.739
Ananguera	6.456
Aricanduva	5.126
Artur Alvim	5.930
Barra Funda	778
Bela Vista	2.525
Belém	2.449
Bom Retiro	2.236
Brás	1.779
Brasilândia	21.086
Butantã	2.328
Cachoeirinha	10.129
Cambuci	2.183
Campo Belo	2.965
Campo Grande	5.932
Campo Limpo	15.681
Cangaíba	8.591
Capão Redondo	21.305
Carrão	4.481
Casa Verde	4.801
Cidade Ademar	19.080
Cidade Dutra	13.581
Cidade Líder	9.068
Cidade Tiradentes	19.415
Consolação	1.692
Cursino	5.990
Ermelino Matarazzo	7.946
Freguesia do Ó	7.892
Grajaú	29.705
Guaianases	8.230
Iguatemi	11.714

MÉDIA DO MUNICÍPIO

7.816

DESVIO PADRÃO

5.959,783

VARIAÇÃO

44,535

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	5.986	Ponte Rasa	5.440
Itaim Bibi	3.467	Raposo Tavares	7.527
Itaim Paulista	17.427	República	2.277
Itaquera	14.543	Rio Pequeno	7.457
Jabaquara	13.280	Sacomã	16.481
Jaçanã	6.512	Santa Cecília	3.544
Jaguará	1.314	Santana	4.895
Jaguaré	3.535	Santo Amaro	3.609
Jaraguá	15.935	São Domingos	5.344
Jardim Ângela	26.683	São Lucas	8.220
Jardim Helena	9.886	São Mateus	10.258
Jardim Paulista	2.982	São Miguel	5.659
Jardim São Luís	20.396	São Rafael	12.914
José Bonifácio	9.724	Sapopemba	19.701
Lajeado	13.077	Saúde	5.556
Lapa	3.006	Sé	1.444
Liberdade	3.016	Socorro	1.891
Limão	4.705	Tatuapé	4.705
Mandaqui	6.011	Tremembé	15.303
Marsilac	667	Tucuruvi	4.689
Moema	3.508	Vila Andrade	12.242
Moóca	3.755	Vila Curuçá	11.320
Morumbi	2.996	Vila Formosa	5.107
Parelheiros	12.328	Vila Guilherme	3.114
Pari	1.136	Vila Jacuí	10.532
Parque do Carmo	5.141	Vila Leopoldina	2.365
Pedreira	11.662	Vila Maria	7.262
Penha	7.034	Vila Mariana	4.855
Perdizes	4.882	Vila Matilde	6.031
Perus	6.604	Vila Medeiros	7.266
Pinheiros	2.484	Vila Prudente	5.396
Pirituba	10.236	Vila Sônia	7.193

ANEXO B.3 - POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

Percentual de população em situação de rua em relação ao total da população residente no distrito.

Ano base: 2015

Fórmula: $\frac{\text{Número total de indivíduos em situação de rua}}{\text{População total}}$

Fonte: SMADS/FIPE/IBGE

Distrito	Valor
Água Rasa	0,008
Alto de Pinheiros	0,029
Ananguera	0,000
Aricanduva	0,018
Artur Alvim	0,018
Barra Funda	0,807
Bela Vista	0,288
Belém	0,216
Bom Retiro	0,458
Brás	1,095
Brasilândia	0,007
Butantã	0,067
Cachoeirinha	0,007
Cambuci	0,272
Campo Belo	0,108
Campo Grande	0,003
Campo Limpo	0,006
Cangaíba	0,000
Capão Redondo	0,005
Carrão	0,028
Casa Verde	0,026
Cidade Ademar	0,005
Cidade Dutra	0,040
Cidade Líder	0,005
Cidade Tiradentes	0,011
Consolação	0,286
Cursino	0,002
Ermelino Matarazzo	0,010
Freguesia do Ó	0,058
Grajaú	0,003
Guaianases	0,028
Iguatemi	0,000

MÉDIA DO MUNICÍPIO

0,150

DESVIO PADRÃO

0,564

VARIAÇÃO

5,211

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	0,020	Ponte Rasa	0,008
Itaim Bibi	0,052	Raposo Tavares	0,000
Itaim Paulista	0,022	República	1,176
Itaquera	0,009	Rio Pequeno	0,009
Jabaquara	0,062	Sacomã	0,001
Jaçanã	0,063	Santa Cecília	1,144
Jaguará	0,112	Santana	0,210
Jaguaré	0,013	Santo Amaro	0,166
Jaraguá	0,003	São Domingos	0,023
Jardim Ângela	0,000	São Lucas	0,010
Jardim Helena	0,009	São Mateus	0,039
Jardim Paulista	0,111	São Miguel	0,065
Jardim São Luís	0,005	São Rafael	0,002
José Bonifácio	0,008	Sapopemba	0,011
Lajeado	0,000	Saúde	0,019
Lapa	0,129	Sé	5,211
Liberdade	0,223	Socorro	0,027
Limão	0,030	Tatuapé	0,175
Mandaqui	0,024	Tremembé	0,003
Marsilac	0,000	Tucuruvi	0,010
Moema	0,050	Vila Andrade	0,001
Moóca	0,236	Vila Curuçá	0,023
Morumbi	0,009	Vila Formosa	0,018
Parelheiros	0,001	Vila Guilherme	0,041
Pari	0,273	Vila Jacuí	0,004
Parque do Carmo	0,000	Vila Leopoldina	0,285
Pedreira	0,000	Vila Maria	0,071
Penha	0,036	Vila Mariana	0,041
Perdizes	0,026	Vila Matilde	0,007
Perus	0,007	Vila Medeiros	0,016
Pinheiros	0,073	Vila Prudente	0,024
Pirituba	0,007	Vila Sônia	0,001

ANEXO B.4 - POPULAÇÃO RESIDENTE EM FAVELAS

Percentual de domicílios em favelas em relação ao total de domicílios.

Ano base: 2018

Fórmula: Número total de domicílios em favelas / Número total de domicílios

Fonte: SEHAB/HabitaSampa

MÉDIA DO MUNICÍPIO

8,26

DESVIO PADRÃO

9,161

VARIAÇÃO

49,150

Distrito	Valor
Água Rasa	0,11
Alto de Pinheiros	0,00
Ananguera	5,74
Aricanduva	1,10
Artur Alvim	7,59
Barra Funda	1,24
Bela Vista	0,00
Belém	4,19
Bom Retiro	3,53
Brás	0,00
Brasilândia	29,60
Butantã	1,40
Cachoeirinha	22,50
Cambuci	0,00
Campo Belo	9,24
Campo Grande	4,32
Campo Limpo	26,63
Cangaíba	11,89
Capão Redondo	27,66
Carrão	2,74
Casa Verde	0,13
Cidade Ademar	19,32
Cidade Dutra	10,00
Cidade Líder	7,85
Cidade Tiradentes	5,30
Consolação	0,00
Cursino	7,12
Ermelino Matarazzo	10,01
Freguesia do Ó	4,24
Grajaú	16,77
Guaianases	3,47
Iguatemi	9,56

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	3,66	Ponte Rasa	3,55
Itaim Bibi	0,83	Raposo Tavares	13,49
Itaim Paulista	7,48	República	0,00
Itaquera	6,89	Rio Pequeno	22,78
Jabaquara	18,33	Sacomã	27,98
Jaçanã	7,68	Santa Cecília	0,00
Jaguará	2,73	Santana	0,23
Jaguaré	9,30	Santo Amaro	0,17
Jaraguá	17,74	São Domingos	13,51
Jardim Ângela	25,83	São Lucas	4,73
Jardim Helena	13,72	São Mateus	6,75
Jardim Paulista	0,00	São Miguel	2,96
Jardim São Luís	24,09	São Rafael	12,00
José Bonifácio	1,56	Sapopemba	21,58
Lajeado	8,56	Saúde	1,02
Lapa	0,54	Sé	0,00
Liberdade	0,32	Socorro	6,19
Limão	8,69	Tatuapé	1,08
Mandaqui	3,35	Tremembé	13,35
Marsilac	3,11	Tucuruvi	0,74
Moema	0,00	Vila Andrade	49,15
Moóca	0,19	Vila Curuçá	7,49
Morumbi	16,59	Vila Formosa	0,96
Parelheiros	10,84	Vila Guilherme	2,29
Pari	2,35	Vila Jacuí	5,64
Parque do Carmo	19,26	Vila Leopoldina	5,54
Pedreira	23,40	Vila Maria	14,16
Penha	6,56	Vila Mariana	0,92
Perdizes	0,00	Vila Matilde	0,67
Perus	13,06	Vila Medeiros	3,02
Pinheiros	0,08	Vila Prudente	5,65
Pirituba	7,50	Vila Sônia	27,72

ANEXO B.5 - ÁREAS VERDES POR HABITANTE

Total de metros quadrados de área verde pública por habitante (medida anual).

Ano base: 2017

Fórmula: Área total, em m², de áreas verdes / População total da subprefeitura

Fonte: SVMA/SMDU

MÉDIA DO MUNICÍPIO

26,38

DESVIO PADRÃO

87,727

VARIAÇÃO

676,356

Distrito
Aricanduva / Formosa / Carrão
Butantã
Campo Limpo
Capela do Socorro
Casa Verde / Cachoeirinha
Cidade Ademar
Cidade Tiradentes
Ermelino Matarazzo
Freguesia do Ó / Brasilândia
Guaianazes
Ipiranga
Itaim Paulista
Itaquera
Jabaquara
Jaçanã / Tremembé
Lapa
M'Boi Mirim
Moóca
Parelheiros
Penha
Perus
Pinheiros
Pirituba
Santana / Tucuruvi
Santo Amaro
São Mateus
São Miguel
Sapopemba
Sé
Vila Maria / Vila Guilherme
Vila Mariana
Vila Prudente

	Valor
	4,10
	5,65
	1,89
	13,62
	15,08
	0,75
	4,66
	3,93
	17,69
	1,28
	10,72
	2,04
	12,42
	4,18
	87,93
	4,54
	6,68
	2,99
	505,06
	15,25
	59,09
	6,33
	12,39
	23,59
	2,26
	3,04
	5,75
	1,38
	2,53
	2,99
	2,84
	1,60

ANEXO B.6 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Índice composto por indicadores relacionados a renda, longevidade e educação

Ano base: 2012

Fórmula: relação entre rendimento do chefe de família, taxa de mortalidade infantil, taxa de alfabetização e média de anos de estudos

Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade

MÉDIA DO MUNICÍPIO

0,852

DESVIO PADRÃO

0,065

VARIAÇÃO

1,371

Distrito	Valor
Água Rasa	0,886
Alto de Pinheiros	0,955
Ananguera	0,774
Aricanduva	0,830
Artur Alvim	0,833
Barra Funda	0,917
Bela Vista	0,940
Belém	0,897
Bom Retiro	0,847
Brás	0,868
Brasilândia	0,769
Butantã	0,928
Cachoeirinha	0,802
Cambuci	0,903
Campo Belo	0,935
Campo Grande	0,921
Campo Limpo	0,806
Cangaíba	0,801
Capão Redondo	0,782
Carrão	0,886
Casa Verde	0,874
Cidade Ademar	0,825
Cidade Dutra	0,815
Cidade Líder	0,817
Cidade Tiradentes	0,766
Consolação	0,950
Cursino	0,885
Ermelino Matarazzo	0,801
Freguesia do Ó	0,850
Grajaú	0,754
Guaianases	0,768
Iguatemi	0,751

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	0,906	Ponte Rasa	0,834
Itaim Bibi	0,953	Raposo Tavares	0,819
Itaim Paulista	0,762	República	0,901
Itaquera	0,795	Rio Pequeno	0,855
Jabaquara	0,892	Sacomã	0,839
Jaçanã	0,816	Santa Cecília	0,930
Jaguará	0,863	Santana	0,925
Jaguaré	0,849	Santo Amaro	0,943
Jaraguá	0,791	São Domingos	0,854
Jardim Ângela	0,750	São Lucas	0,864
Jardim Helena	0,751	São Mateus	0,804
Jardim Paulista	0,957	São Miguel	0,808
Jardim São Luís	0,796	São Rafael	0,767
José Bonifácio	0,804	Sapopemba	0,786
Lajeado	0,748	Saúde	0,942
Lapa	0,941	Sé	0,858
Liberdade	0,936	Socorro	0,841
Limão	0,847	Tatuapé	0,936
Mandaqui	0,885	Tremembé	0,826
Marsilac	0,701	Tucuruvi	0,858
Moema	0,961	Vila Andrade	0,853
Moóca	0,909	Vila Curuçá	0,765
Morumbi	0,938	Vila Formosa	0,884
Parelheiros	0,747	Vila Guilherme	0,868
Pari	0,863	Vila Jacuí	0,779
Parque do Carmo	0,799	Vila Leopoldina	0,907
Pedreira	0,777	Vila Maria	0,824
Penha	0,865	Vila Mariana	0,950
Perdizes	0,957	Vila Matilde	0,864
Perus	0,772	Vila Medeiros	0,836
Pinheiros	0,960	Vila Prudente	0,867
Pirituba	0,841	Vila Sônia	0,895

ANEXO B.7 - ÍNDICE DE VULNERABILIDADE JUVENIL

Grau de vulnerabilidade de residentes do distrito de até 19 anos

Ano base: 2010

Fórmula: Relação entre níveis de crescimento populacional e a presença de jovens entre a população distrital, frequência à escola e gravidez e violência entre os jovens residentes no local

Fonte: Fundação SEADE

MÉDIA DO MUNICÍPIO

48

DESVIO PADRÃO

18,404

VARIAÇÃO

15,333

Distrito	Valor
Água Rasa	33
Alto de Pinheiros	14
Anhanguera	69
Aricanduva	51
Artur Alvim	52
Barra Funda	38
Bela Vista	32
Belém	33
Bom Retiro	45
Brás	44
Brasilândia	72
Butantã	29
Cachoeirinha	66
Cambuci	32
Campo Belo	24
Campo Grande	36
Campo Limpo	61
Cangaíba	55
Capão Redondo	68
Carrão	37
Casa Verde	42
Cidade Ademar	71
Cidade Dutra	64
Cidade Líder	56
Cidade Tiradentes	77
Consolação	18
Cursino	41
Ermelino Matarazzo	58
Freguesia do Ó	45
Grajaú	76
Guaianases	67
Iguatemi	79

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	42	Ponte Rasa	52
Itaim Bibi	14	Raposo Tavares	60
Itaim Paulista	72	República	39
Itaquera	60	Rio Pequeno	51
Jabaquara	54	Sacomã	54
Jaçanã	60	Santa Cecília	26
Jaguará	43	Santana	27
Jaguaré	50	Santo Amaro	21
Jaraguá	65	São Domingos	49
Jardim Ângela	76	São Lucas	46
Jardim Helena	70	São Mateus	62
Jardim Paulista	6	São Miguel	59
Jardim São Luís	65	São Rafael	69
José Bonifácio	59	Sapopemba	67
Lajeado	69	Saúde	25
Lapa	23	Sé	52
Liberdade	31	Socorro	41
Limão	48	Tatuapé	25
Mandaqui	40	Tremembé	57
Marsilac	92	Tucuruvi	35
Moema	8	Vila Andrade	56
Moóca	24	Vila Curuçá	66
Morumbi	29	Vila Formosa	42
Parelheiros	75	Vila Guilherme	36
Pari	37	Vila Jacuí	63
Parque do Carmo	62	Vila Leopoldina	35
Pedreira	74	Vila Maria	57
Penha	40	Vila Mariana	19
Perdizes	19	Vila Matilde	42
Perus	63	Vila Medeiros	55
Pinheiros	14	Vila Prudente	44
Pirituba	51	Vila Sônia	44

ANEXO B.8 - RENDA PER CAPITA

Renda média por habitante por distrito, em salários mínimos.

Ano base: 2010

Fórmula: Soma do rendimento nominal mensal de pessoas com 10 anos ou mais residentes em domicílios particulares ou coletivos / Total de pessoas residentes nesses domicílios

Fonte: Fundação SEADE

MÉDIA DO MUNICÍPIO

5,07

DESVIO PADRÃO

2,943

VARIAÇÃO

8,760

Distrito	Valor
Água Rasa	5,29
Alto de Pinheiros	11,03
Ananguera	2,03
Aricanduva	3,49
Artur Alvim	3,23
Barra Funda	8,43
Bela Vista	9,09
Belém	5,80
Bom Retiro	5,06
Brás	5,02
Brasilândia	2,25
Butantã	8,41
Cachoeirinha	2,95
Cambuci	6,30
Campo Belo	10,07
Campo Grande	6,89
Campo Limpo	3,08
Cangaíba	3,26
Capão Redondo	2,40
Carrão	4,87
Casa Verde	4,89
Cidade Ademar	3,06
Cidade Dutra	3,06
Cidade Líder	2,89
Cidade Tiradentes	1,91
Consolação	11,12
Cursino	5,80
Ermelino Matarazzo	2,71
Freguesia do Ó	4,11
Grajaú	1,86
Guaianases	2,11
Iguatemi	1,78

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	5,60	Ponte Rasa	3,41
Itaim Bibi	11,30	Raposo Tavares	3,33
Itaim Paulista	1,90	República	7,24
Itaquera	2,65	Rio Pequeno	4,96
Jabaquara	5,27	Sacomã	3,98
Jaçanã	3,49	Santa Cecília	8,64
Jaguará	3,68	Santana	7,88
Jaguaré	5,13	Santo Amaro	9,49
Jaraguá	2,41	São Domingos	4,25
Jardim Ângela	1,88	São Lucas	3,85
Jardim Helena	1,88	São Mateus	2,77
Jardim Paulista	12,60	São Miguel	2,62
Jardim São Luís	2,71	São Rafael	2,00
José Bonifácio	2,76	Sapopemba	2,36
Lajeado	1,72	Saúde	9,13
Lapa	7,96	Sé	4,90
Liberdade	8,32	Socorro	5,82
Limão	4,00	Tatuapé	7,62
Mandaqui	5,53	Tremembé	3,56
Marsilac	1,46	Tucuruvi	5,40
Moema	12,79	Vila Andrade	6,84
Moóca	7,17	Vila Curuçá	2,06
Morumbi	11,39	Vila Formosa	4,78
Parelheiros	1,72	Vila Guilherme	4,71
Pari	4,71	Vila Jacuí	2,32
Parque do Carmo	2,65	Vila Leopoldina	7,42
Pedreira	2,20	Vila Maria	3,60
Penha	4,43	Vila Mariana	10,86
Perdizes	11,07	Vila Matilde	3,92
Perus	2,13	Vila Medeiros	3,36
Pinheiros	11,17	Vila Prudente	4,66
Pirituba	3,98	Vila Sônia	6,79

ANEXO B.9 - NÚMERO DE HABITANTES POR EQUIPAMENTO

Proporção de habitantes por equipamento público de educação infantil.

Ano base: 2018

Fórmula: $\frac{\text{Habitantes de 0 a 4 anos}}{\text{Quantidade de equipamentos públicos de educação infantil}}$

Fonte: Prefeitura de São Paulo

Distrito	Valor
Água Rasa	363
Alto de Pinheiros	390
Ananguera	273
Aricanduva	348
Artur Alvim	206
Barra Funda	316
Bela Vista	301
Belém	311
Bom Retiro	253
Brás	364
Brasilândia	208
Butantã	185
Cachoeirinha	216
Cambuci	342
Campo Belo	448
Campo Grande	396
Campo Limpo	257
Cangaíba	236
Capão Redondo	282
Carrão	323
Casa Verde	331
Cidade Ademar	356
Cidade Dutra	316
Cidade Líder	218
Cidade Tiradentes	156
Consolação	468
Cursino	415
Ermelino Matarazzo	205
Freguesia do Ó	228
Grajaú	323
Guaianases	181
Iguatemi	324

MÉDIA DO MUNICÍPIO
375

DESVIO PADRÃO
246,228

VARIAÇÃO
10,954

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	258	Ponte Rasa	275
Itaim Bibi	1.148	Raposo Tavares	218
Itaim Paulista	187	República	1.665
Itaquera	214	Rio Pequeno	295
Jabaquara	347	Sacomã	258
Jaçanã	266	Santa Cecília	422
Jaguará	189	Santana	518
Jaguaré	265	Santo Amaro	846
Jaraguá	192	São Domingos	387
Jardim Ângela	317	São Lucas	366
Jardim Helena	245	São Mateus	231
Jardim Paulista	1.346	São Miguel	264
Jardim São Luís	278	São Rafael	306
José Bonifácio	206	Sapopemba	324
Lajeado	152	Saúde	552
Lapa	314	Sé	1.039
Liberdade	542	Socorro	270
Limão	284	Tatuapé	411
Mandaqui	332	Tremembé	446
Marsilac	267	Tucuruvi	473
Moema	470	Vila Andrade	819
Moóca	601	Vila Curuçá	209
Morumbi	375	Vila Formosa	234
Parelheiros	346	Vila Guilherme	446
Pari	360	Vila Jacuí	276
Parque do Carmo	204	Vila Leopoldina	321
Pedreira	355	Vila Maria	275
Penha	286	Vila Mariana	843
Perdizes	996	Vila Matilde	304
Perus	188	Vila Medeiros	328
Pinheiros	474	Vila Prudente	239
Pirituba	308	Vila Sônia	298

ANEXO B.9 - NÚMERO DE HABITANTES POR EQUIPAMENTO

Proporção de habitantes por equipamento público de Ensino Fundamental.

Ano base: 2018

Fórmula: $\frac{\text{Habitantes de 5 a 14 anos}}{\text{Quantidade de equipamentos públicos de Ensino Fundamental}}$

Fonte: Prefeitura de São Paulo

Distrito	Valor
Água Rasa	837
Alto de Pinheiros	2.564
Ananguera	1.182
Aricanduva	990
Artur Alvim	1.098
Barra Funda	2.606
Bela Vista	4.738
Belém	930
Bom Retiro	3.755
Brás	1.278
Brasilândia	1.566
Butantã	926
Cachoeirinha	1.534
Cambuci	2.334
Campo Belo	1.894
Campo Grande	1.615
Campo Limpo	1.303
Cangaíba	1.126
Capão Redondo	1.233
Carrão	1.186
Casa Verde	1.361
Cidade Ademar	1.760
Cidade Dutra	1.072
Cidade Líder	1.253
Cidade Tiradentes	1.163
Consolação	2.795
Cursino	1.337
Ermelino Matarazzo	1.575
Freguesia do Ó	799
Grajaú	1.254
Guaianases	1.258
Iguatemi	1.118

MÉDIA DO MUNICÍPIO
1.639

DESVIO PADRÃO
1.214,551

VARIAÇÃO
19,111

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	1.418	Ponte Rasa	1.222
Itaim Bibi	1.634	Raposo Tavares	1.018
Itaim Paulista	1.118	República	4.253
Itaquera	1.473	Rio Pequeno	1.341
Jabaquara	1.708	Sacomã	1.419
Jaçanã	1.148	Santa Cecília	2.041
Jaguará	560	Santana	1.046
Jaguaré	1.312	Santo Amaro	1.203
Jaraguá	1.050	São Domingos	1.116
Jardim Ângela	1.562	São Lucas	1.331
Jardim Helena	1.244	São Mateus	1.374
Jardim Paulista	10.702	São Miguel	894
Jardim São Luís	1.337	São Rafael	1.459
José Bonifácio	1.226	Sapopemba	1.398
Lajeado	1.486	Saúde	1.812
Lapa	800	Sé	2.484
Liberdade	3.475	Socorro	794
Limão	1.233	Tatuapé	915
Mandaqui	1.615	Tremembé	1.805
Marsilac	867	Tucuruvi	1.083
Moema	2.911	Vila Andrade	2.427
Moóca	2.035	Vila Curuçá	1.055
Morumbi	4.653	Vila Formosa	1.234
Parelheiros	1.072	Vila Guilherme	999
Pari	947	Vila Jacuí	1.042
Parque do Carmo	1.345	Vila Leopoldina	2.451
Pedreira	1.516	Vila Maria	1.114
Penha	1.245	Vila Mariana	1.619
Perdizes	2.512	Vila Matilde	885
Perus	1.224	Vila Medeiros	1.246
Pinheiros	1.386	Vila Prudente	1.031
Pirituba	1.289	Vila Sônia	1.712

ANEXO B.9 - NÚMERO DE HABITANTES POR EQUIPAMENTO

Proporção de habitantes por equipamento de educação (público ou privado).

Ano base: 2018

Fórmula: Habitantes de 0 a 14 anos / Quantidade de equipamentos públicos e privadas de educação

Fonte: Prefeitura de São Paulo

Distrito	Valor
Água Rasa	307
Alto de Pinheiros	267
Ananguera	578
Aricanduva	379
Artur Alvim	376
Barra Funda	162
Bela Vista	372
Belém	343
Bom Retiro	429
Brás	687
Brasilândia	506
Butantã	192
Cachoeirinha	466
Cambuci	427
Campo Belo	268
Campo Grande	395
Campo Limpo	490
Cangaíba	449
Capão Redondo	511
Carrão	319
Casa Verde	368
Cidade Ademar	620
Cidade Dutra	447
Cidade Líder	451
Cidade Tiradentes	439
Consolação	227
Cursino	372
Ermelino Matarazzo	405
Freguesia do Ó	297
Grajaú	639
Guaianases	431
Iguatemi	650

MÉDIA DO MUNICÍPIO
431

DESVIO PADRÃO
153,640

VARIAÇÃO
7,325

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	293	Ponte Rasa	405
Itaim Bibi	392	Raposo Tavares	432
Itaim Paulista	420	República	1.183
Itaquera	406	Rio Pequeno	421
Jabaquara	494	Sacomã	463
Jaçanã	475	Santa Cecília	456
Jaguará	238	Santana	281
Jaguaré	497	Santo Amaro	225
Jaraguá	421	São Domingos	459
Jardim Ângela	682	São Lucas	545
Jardim Helena	469	São Mateus	446
Jardim Paulista	567	São Miguel	339
Jardim São Luís	479	São Rafael	676
José Bonifácio	526	Sapopemba	661
Lajeado	436	Saúde	314
Lapa	209	Sé	640
Liberdade	374	Socorro	257
Limão	381	Tatuapé	243
Mandaqui	416	Tremembé	764
Marsilac	567	Tucuruvi	265
Moema	285	Vila Andrade	826
Moóca	335	Vila Curuçá	436
Morumbi	409	Vila Formosa	323
Parelheiros	625	Vila Guilherme	411
Pari	373	Vila Jacuí	532
Parque do Carmo	447	Vila Leopoldina	300
Pedreira	672	Vila Maria	403
Penha	311	Vila Mariana	245
Perdizes	446	Vila Matilde	270
Perus	438	Vila Medeiros	496
Pinheiros	219	Vila Prudente	314
Pirituba	445	Vila Sônia	366

ANEXO B.9 - NÚMERO DE HABITANTES POR EQUIPAMENTO

Proporção de habitantes por equipamento de cultura.

Ano base: 2018

Fórmula: Número total de habitantes do distrito / Quantidade de equipamentos de cultura

Fonte: Prefeitura de São Paulo

Distrito	Valor
Água Rasa	48.857
Alto de Pinheiros	7.225
Anhanguera	14.572
Aricanduva	107.857
Artur Alvim	63.255
Barra Funda	1.475
Bela Vista	1.141
Belém	5.009
Bom Retiro	1.780
Brás	28.619
Brasilândia	70.339
Butantã	1.997
Cachoeirinha	33.593
Cambuci	10.890
Campo Belo	75.815
Campo Grande	103.943
Campo Limpo	36.313
Cangaíba	52.117
Capão Redondo	54.784
Carrão	44.465
Casa Verde	47.567
Cidade Ademar	-
Cidade Dutra	54.430
Cidade Líder	66.458
Cidade Tiradentes	18.074
Consolação	1.089
Cursino	38.712
Ermelino Matarazzo	121.536
Freguesia do Ó	41.215
Grajaú	94.827
Guaianases	112.103
Iguatemi	57.891

MÉDIA DO MUNICÍPIO
44.942

DESVIO PADRÃO
42.204,971

VARIAÇÃO
307,422

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	10.224	Ponte Rasa	-
Itaim Bibi	3.564	Raposo Tavares	51.876
Itaim Paulista	48.400	República	744
Itaquera	76.412	Rio Pequeno	127.130
Jabaquara	34.793	Sacomã	37.099
Jaçanã	26.110	Santa Cecília	1.800
Jaguará	29.251	Santana	8.863
Jaguaré	9.665	Santo Amaro	3.280
Jaraguá	55.324	São Domingos	31.410
Jardim Ângela	69.905	São Lucas	158.501
Jardim Helena	79.122	São Mateus	176.153
Jardim Paulista	1.058	São Miguel	18.462
Jardim São Luís	45.344	São Rafael	71.148
José Bonifácio	40.605	Sapopemba	64.214
Lajeado	44.870	Saúde	44.774
Lapa	4.565	Sé	573
Liberdade	3.061	Socorro	11.119
Limão	93.332	Tatuapé	5.644
Mandaqui	58.649	Tremembé	62.113
Marsilac	-	Tucuruvi	28.260
Moema	3.119	Vila Andrade	27.927
Moóca	10.284	Vila Curuçá	33.327
Morumbi	3.279	Vila Formosa	15.252
Parelheiros	58.492	Vila Guilherme	28.431
Pari	4.216	Vila Jacuí	161.488
Parque do Carmo	18.221	Vila Leopoldina	10.189
Pedreira	144.955	Vila Maria	129.507
Penha	28.279	Vila Mariana	4.139
Perdizes	4.662	Vila Matilde	-
Perus	40.207	Vila Medeiros	-
Pinheiros	788	Vila Prudente	116.151
Pirituba	92.027	Vila Sônia	99.400

ANEXO B.9 - NÚMERO DE HABITANTES POR EQUIPAMENTO

Proporção de habitantes por equipamento de saúde.

Ano base: 2018

Fórmula: Número total de habitantes do distrito / Quantidade de equipamentos de saúde

Fonte: Prefeitura de São Paulo

Distrito	Valor
Água Rasa	19.543
Alto de Pinheiros	12.643
Anhanguera	10.929
Aricanduva	35.953
Artur Alvim	18.073
Barra Funda	7.375
Bela Vista	2.663
Belém	7.513
Bom Retiro	15.129
Brás	9.540
Brasilândia	17.585
Butantã	3.744
Cachoeirinha	20.996
Cambuci	8.167
Campo Belo	15.163
Campo Grande	20.789
Campo Limpo	16.760
Cangaíba	26.059
Capão Redondo	14.417
Carrão	14.822
Casa Verde	11.892
Cidade Ademar	18.457
Cidade Dutra	13.608
Cidade Líder	22.153
Cidade Tiradentes	12.050
Consolação	7.753
Cursino	23.227
Ermelino Matarazzo	8.103
Freguesia do Ó	14.988
Grajaú	18.966
Guaianases	11.211
Iguatemi	14.473

MÉDIA DO MUNICÍPIO
14.764

DESVIO PADRÃO
8.203,069

VARIAÇÃO
18,146

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	5.920	Ponte Rasa	15.945
Itaim Bibi	10.296	Raposo Tavares	25.938
Itaim Paulista	17.286	República	18.095
Itaquera	13.485	Rio Pequeno	21.189
Jabaquara	13.531	Sacomã	17.313
Jaçanã	10.444	Santa Cecília	8.098
Jaguará	9.751	Santana	8.863
Jaguaré	48.323	Santo Amaro	4.305
Jaraguá	12.768	São Domingos	15.705
Jardim Ângela	11.651	São Lucas	22.643
Jardim Helena	26.374	São Mateus	11.010
Jardim Paulista	6.346	São Miguel	9.231
Jardim São Luís	12.956	São Rafael	20.328
José Bonifácio	13.535	Sapopemba	13.960
Lajeado	14.957	Saúde	19.189
Lapa	8.558	Sé	3.814
Liberdade	7.039	Socorro	44.476
Limão	31.111	Tatuapé	10.034
Mandaqui	29.325	Tremembé	26.620
Marsilac	4.781	Tucuruvi	14.130
Moema	5.068	Vila Andrade	13.964
Moóca	4.235	Vila Curuçá	18.515
Morumbi	6.558	Vila Formosa	13.346
Parelheiros	5.318	Vila Guilherme	6.318
Pari	8.432	Vila Jacuí	16.149
Parque do Carmo	10.412	Vila Leopoldina	10.189
Pedreira	11.151	Vila Maria	16.189
Penha	15.711	Vila Mariana	4.397
Perdizes	16.649	Vila Matilde	11.710
Perus	11.488	Vila Medeiros	22.843
Pinheiros	8.958	Vila Prudente	19.359
Pirituba	13.147	Vila Sônia	33.134

ANEXO B.9 - NÚMERO DE HABITANTES POR EQUIPAMENTO

Proporção de habitantes por equipamento de esporte.

Ano base: 2018

Fórmula: Número total de habitantes do distrito / Quantidade de equipamentos de esporte

Fonte: Prefeitura de São Paulo

Distrito	Valor
Água Rasa	48.857
Alto de Pinheiros	25.285
Anhanguera	14.572
Aricanduva	35.953
Artur Alvim	14.057
Barra Funda	4.917
Bela Vista	-
Belém	6.439
Bom Retiro	10.086
Brás	-
Brasilândia	56.271
Butantã	29.946
Cachoeirinha	167.961
Cambuci	16.334
Campo Belo	25.272
Campo Grande	11.550
Campo Limpo	14.525
Cangaíba	52.117
Capão Redondo	39.132
Carrão	44.465
Casa Verde	95.134
Cidade Ademar	69.213
Cidade Dutra	11.459
Cidade Líder	18.988
Cidade Tiradentes	43.378
Consolação	31.012
Cursino	116.134
Ermelino Matarazzo	24.308
Freguesia do Ó	12.682
Grajaú	34.483
Guaianases	112.103
Iguatemi	28.946

MÉDIA DO MUNICÍPIO
38.529

DESVIO PADRÃO
28.252,028

VARIAÇÃO
34,159

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	14.058	Ponte Rasa	27.903
Itaim Bibi	15.444	Raposo Tavares	51.876
Itaim Paulista	48.400	República	27.142
Itaquera	114.617	Rio Pequeno	21.189
Jabaquara	60.887	Sacomã	19.976
Jaçanã	52.220	Santa Cecília	40.486
Jaguará	9.751	Santana	35.451
Jaguaré	9.665	Santo Amaro	17.217
Jaraguá	41.493	São Domingos	94.230
Jardim Ângela	34.953	São Lucas	15.851
Jardim Helena	31.649	São Mateus	29.359
Jardim Paulista	31.726	São Miguel	36.923
Jardim São Luís	18.138	São Rafael	71.148
José Bonifácio	24.363	Sapopemba	45.867
Lajeado	44.870	Saúde	67.161
Lapa	17.116	Sé	11.442
Liberdade	70.387	Socorro	6.354
Limão	46.666	Tatuapé	90.302
Mandaqui	29.325	Tremembé	62.113
Marsilac	-	Tucuruvi	28.260
Moema	13.514	Vila Andrade	83.781
Moóca	35.993	Vila Curuçá	23.805
Morumbi	39.347	Vila Formosa	26.691
Parelheiros	23.397	Vila Guilherme	28.431
Pari	5.622	Vila Jacuí	53.830
Parque do Carmo	36.441	Vila Leopoldina	30.567
Pedreira	48.319	Vila Maria	43.169
Penha	47.131	Vila Mariana	17.588
Perdizes	58.270	Vila Matilde	39.032
Perus	26.805	Vila Medeiros	79.951
Pinheiros	23.888	Vila Prudente	23.231
Pirituba	23.007	Vila Sônia	19.880

ANEXO B.10 – RELAÇÃO ALUNOS/ PROFESSOR EM TURMAS DE CRECHE

Proporção média de alunos/professor nas creches (públicas + privadas) do município.

Ano base: 2019

Fórmula: Número de alunos matriculados em creches no distrito / Número de professores de creches

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

MÉDIA DO MUNICÍPIO

11

DESVIO PADRÃO

0,835

VARIAÇÃO

1,830

Distrito	Valor
Água Rasa	10,5
Alto de Pinheiros	11,6
Anhanguera	11,4
Aricanduva	10,5
Artur Alvim	10,3
Barra Funda	10,9
Bela Vista	9,9
Belém	11,4
Bom Retiro	10,7
Brás	11,7
Brasilândia	11,3
Butantã	8,9
Cachoeirinha	10,9
Cambuci	10,7
Campo Belo	10,0
Campo Grande	10,6
Campo Limpo	11,6
Cangaíba	11,1
Capão Redondo	11,4
Carrão	9,7
Casa Verde	10,9
Cidade Ademar	11,6
Cidade Dutra	10,8
Cidade Líder	11,3
Cidade Tiradentes	11,0
Consolação	10,4
Cursino	9,9
Ermelino Matarazzo	11,1
Freguesia do Ó	10,6
Grajaú	12,0
Guaianases	10,6
Iguatemi	11,6

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	10,3	Ponte Rasa	10,4
Itaim Bibi	10,8	Raposo Tavares	10,7
Itaim Paulista	11,4	República	7,3
Itaquera	11,0	Rio Pequeno	9,9
Jabaquara	11,1	Sacomã	10,4
Jaçanã	10,8	Santa Cecília	11,7
Jaguará	11,8	Santana	9,9
Jaguaré	10,7	Santo Amaro	10,4
Jaraguá	11,3	São Domingos	10,2
Jardim Ângela	12,0	São Lucas	10,3
Jardim Helena	11,2	São Mateus	10,8
Jardim Paulista	11,4	São Miguel	11,2
Jardim São Luís	11,3	São Rafael	11,9
José Bonifácio	11,3	Sapopemba	11,8
Lajeado	10,6	Saúde	9,8
Lapa	8,5	Sé	9,2
Liberdade	10,4	Socorro	10,6
Limão	10,4	Tatuapé	10,0
Mandaqui	10,6	Tremembé	11,6
Marsilac	13,3	Tucuruvi	9,6
Moema	10,5	Vila Andrade	11,0
Moóca	10,0	Vila Curuçá	11,2
Morumbi	10,3	Vila Formosa	10,3
Parelheiros	11,7	Vila Guilherme	10,3
Pari	11,0	Vila Jacuí	11,4
Parque do Carmo	11,4	Vila Leopoldina	9,0
Pedreira	11,8	Vila Maria	11,1
Penha	10,7	Vila Mariana	9,9
Perdizes	10,0	Vila Matilde	10,0
Perus	11,0	Vila Medeiros	10,8
Pinheiros	12,0	Vila Prudente	10,2
Pirituba	10,6	Vila Sônia	10,2

ANEXO B.10 - RELAÇÃO ALUNOS/PROFESSOR EM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA

Proporção média de alunos/professor nas escolas (públicas + privadas) de educação infantil do município.

Ano base: 2019

Fórmula: $\frac{\text{Número de alunos matriculados em educação infantil no distrito}}{\text{Número de professores de educação infantil}}$

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Distrito	Valor
Água Rasa	15,8
Alto de Pinheiros	18,0
Ananguera	30,2
Aricanduva	16,3
Artur Alvim	23,5
Barra Funda	11,9
Bela Vista	16,8
Belém	20,0
Bom Retiro	22,6
Brás	30,9
Brasilândia	28,0
Butantã	14,3
Cachoeirinha	25,0
Cambuci	20,2
Campo Belo	13,5
Campo Grande	17,3
Campo Limpo	25,1
Cangaíba	25,7
Capão Redondo	25,5
Carrão	16,3
Casa Verde	16,0
Cidade Ademar	23,5
Cidade Dutra	20,9
Cidade Líder	25,6
Cidade Tiradentes	31,5
Consolação	19,3
Cursino	16,3
Ermelino Matarazzo	25,0
Freguesia do Ó	23,1
Grajaú	28,5
Guaianases	27,7
Iguatemi	30,9

MÉDIA DO MUNICÍPIO

22

DESVIO PADRÃO

5,028

VARIAÇÃO

2,656

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	16,5	Ponte Rasa	22,8
Itaim Bibi	13,7	Raposo Tavares	24,1
Itaim Paulista	27,2	República	25,2
Itaquera	22,5	Rio Pequeno	18,6
Jabaquara	20,1	Sacomã	22,5
Jaçanã	25,6	Santa Cecília	16,8
Jaguará	21,9	Santana	15,1
Jaguaré	21,7	Santo Amaro	14,4
Jaraguá	27,0	São Domingos	17,5
Jardim Ângela	27,5	São Lucas	22,1
Jardim Helena	26,2	São Mateus	24,3
Jardim Paulista	16,3	São Miguel	22,0
Jardim São Luís	22,8	São Rafael	26,5
José Bonifácio	27,7	Sapopemba	25,6
Lajeado	24,7	Saúde	14,1
Lapa	15,2	Sé	15,8
Liberdade	13,5	Socorro	18,8
Limão	18,1	Tatuapé	16,3
Mandaqui	19,4	Tremembé	24,1
Marsilac	22,0	Tucuruvi	13,3
Moema	15,9	Vila Andrade	20,5
Moóca	15,2	Vila Curuçá	27,8
Morumbi	16,1	Vila Formosa	19,7
Parelheiros	27,9	Vila Guilherme	17,6
Pari	22,7	Vila Jacuí	26,8
Parque do Carmo	23,1	Vila Leopoldina	12,3
Pedreira	26,8	Vila Maria	23,1
Penha	16,0	Vila Mariana	14,7
Perdizes	13,8	Vila Matilde	15,7
Perus	26,4	Vila Medeiros	24,2
Pinheiros	16,0	Vila Prudente	17,7
Pirituba	17,5	Vila Sônia	16,5

ANEXO B.10 - RELAÇÃO ALUNOS/PROFESSOR EM TURMAS DE EF I

Proporção média de alunos/professor nas escolas (públicas + privadas) de Ensino Fundamental I do município.

Ano base: 2019

Fórmula: Número de alunos matriculados no EF I no distrito / Número de professores de Ensino Fundamental

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Distrito	Valor
Água Rasa	19,3
Alto de Pinheiros	23,9
Ananguera	27,5
Aricanduva	21,9
Artur Alvim	24,6
Barra Funda	16,8
Bela Vista	18,5
Belém	24,5
Bom Retiro	24,2
Brás	29,0
Brasilândia	26,7
Butantã	25,0
Cachoeirinha	24,5
Cambuci	24,6
Campo Belo	19,4
Campo Grande	22,9
Campo Limpo	26,1
Cangaíba	26,9
Capão Redondo	27,0
Carrão	21,4
Casa Verde	19,9
Cidade Ademar	26,0
Cidade Dutra	24,1
Cidade Líder	25,3
Cidade Tiradentes	28,6
Consolação	22,3
Cursino	20,0
Ermelino Matarazzo	24,3
Freguesia do Ó	22,2
Grajaú	29,0
Guaianases	27,9
Iguatemi	29,1

MÉDIA DO MUNICÍPIO

25

DESVIO PADRÃO

2,963

VARIAÇÃO

1,768

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	22,9	Ponte Rasa	23,0
Itaim Bibi	20,9	Raposo Tavares	24,9
Itaim Paulista	26,4	República	27,1
Itaquera	24,7	Rio Pequeno	23,9
Jabaquara	22,0	Sacomã	24,1
Jaçanã	23,8	Santa Cecília	21,6
Jaguará	23,2	Santana	20,5
Jaguaré	24,5	Santo Amaro	21,2
Jaraguá	25,8	São Domingos	21,4
Jardim Ângela	28,4	São Lucas	22,8
Jardim Helena	25,1	São Mateus	24,5
Jardim Paulista	23,7	São Miguel	23,1
Jardim São Luís	24,3	São Rafael	28,1
José Bonifácio	27,0	Sapopemba	24,6
Lajeado	27,8	Saúde	18,8
Lapa	19,0	Sé	22,2
Liberdade	20,8	Socorro	21,5
Limão	22,3	Tatuapé	22,7
Mandaqui	23,1	Tremembé	25,5
Marsilac	28,5	Tucuruvi	19,0
Moema	22,0	Vila Andrade	28,2
Moóca	18,5	Vila Curuçá	26,3
Morumbi	22,1	Vila Formosa	22,1
Parelheiros	29,8	Vila Guilherme	21,5
Pari	28,9	Vila Jacuí	27,4
Parque do Carmo	25,3	Vila Leopoldina	20,8
Pedreira	28,5	Vila Maria	23,7
Penha	22,2	Vila Mariana	19,9
Perdizes	19,4	Vila Matilde	22,7
Perus	24,0	Vila Medeiros	25,1
Pinheiros	19,5	Vila Prudente	21,9
Pirituba	21,5	Vila Sônia	22,5

ANEXO B.10 - RELAÇÃO ALUNOS/PROFESSOR EM TURMAS DE EF II

Proporção média de alunos/professor nas escolas (públicas + privadas) de Ensino Fundamental II do município.

Ano base: 2019

Fórmula: Número de alunos matriculados no EF II no distrito / Número de professores de Ensino Fundamental II

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Distrito	Valor
Água Rasa	26,1
Alto de Pinheiros	23,1
Anhanguera	29,0
Aricanduva	27,2
Artur Alvim	28,7
Barra Funda	20,4
Bela Vista	25,4
Belém	21,0
Bom Retiro	21,5
Brás	25,9
Brasilândia	28,6
Butantã	27,6
Cachoeirinha	28,5
Cambuci	32,5
Campo Belo	21,1
Campo Grande	24,8
Campo Limpo	29,7
Cangaíba	30,4
Capão Redondo	29,9
Carrão	25,5
Casa Verde	26,7
Cidade Ademar	29,1
Cidade Dutra	26,7
Cidade Líder	28,2
Cidade Tiradentes	29,9
Consolação	29,4
Cursino	25,5
Ermelino Matarazzo	29,5
Freguesia do Ó	25,6
Grajaú	30,7
Guaianases	29,5
Iguatemi	31,4

MÉDIA DO MUNICÍPIO

28

DESVIO PADRÃO

2,582

VARIAÇÃO

1,606

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	28,6	Ponte Rasa	27,6
Itaim Bibi	24,9	Raposo Tavares	22,2
Itaim Paulista	29,3	República	30,4
Itaquera	27,2	Rio Pequeno	26,9
Jabaquara	25,1	Sacomã	27,5
Jaçanã	26,3	Santa Cecília	25,7
Jaguará	26,8	Santana	25,8
Jaguaré	30,1	Santo Amaro	27,5
Jaraguá	27,7	São Domingos	25,5
Jardim Ângela	31,1	São Lucas	28,5
Jardim Helena	28,8	São Mateus	28,3
Jardim Paulista	25,0	São Miguel	27,9
Jardim São Luís	28,4	São Rafael	29,9
José Bonifácio	30,6	Sapopemba	27,0
Lajeado	30,7	Saúde	24,6
Lapa	26,1	Sé	26,2
Liberdade	27,0	Socorro	26,1
Limão	26,5	Tatuapé	30,2
Mandaqui	24,6	Tremembé	29,2
Marsilac	32,7	Tucuruvi	25,5
Moema	25,9	Vila Andrade	28,8
Moóca	22,6	Vila Curuçá	28,7
Morumbi	24,4	Vila Formosa	25,6
Parelheiros	31,2	Vila Guilherme	26,9
Pari	31,5	Vila Jacuí	29,8
Parque do Carmo	28,0	Vila Leopoldina	25,0
Pedreira	29,8	Vila Maria	24,4
Penha	25,5	Vila Mariana	28,7
Perdizes	23,2	Vila Matilde	26,6
Perus	26,8	Vila Medeiros	26,3
Pinheiros	23,5	Vila Prudente	26,9
Pirituba	26,1	Vila Sônia	27,0

ANEXO B.10 - RELAÇÃO ALUNOS/ PROFESSOR

Distritos	Creche		Pré escola		EF I		EF II	
	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública
MUNICÍPIO	8,9	11,4	12,2	30,5	17,8	28,6	22,3	30,2
Água Rasa	8,9	11,9	9,6	30,2	13,7	25,0	18,5	30,4
Alto de Pinheiros	12,1	10,8	18,0	0,0	23,6	28,9	26,4	8,9
Anhanguera	5,8	11,5	7,4	34,4	13,6	29,4	15,8	30,2
Aricanduva	7,7	11,8	11,2	32,9	14,8	27,9	18,3	31,6
Artur Alvim	5,8	10,7	10,2	30,4	20,0	26,9	23,8	30,6
Barra Funda	10,6	11,3	11,9	0,0	14,9	26,2	20,4	0,0
Bela Vista	8,5	10,3	11,1	27,6	12,9	29,3	20,9	32,6
Belém	11,0	11,6	15,4	31,1	22,2	28,5	26,2	13,8
Bom Retiro	11,7	10,6	16,6	27,3	19,0	28,6	21,5	0,0
Brás	0,0	11,7	0,0	30,9	0,0	29,0	0,0	25,9
Brasilândia	6,0	11,3	9,3	31,3	15,4	28,3	17,8	29,5
Butantã	7,1	10,0	10,6	24,2	18,8	29,7	19,8	32,7
Cachoeirinha	6,5	11,2	11,6	32,1	16,2	28,4	21,4	30,9
Cambuci	8,6	11,3	10,7	30,2	23,3	26,9	31,7	35,6
Campo Belo	9,3	10,8	11,7	28,5	17,0	24,6	17,8	27,6
Campo Grande	9,1	11,7	12,9	30,9	20,3	28,4	22,2	29,0
Campo Limpo	9,2	11,8	12,7	32,2	19,8	28,9	25,6	30,8
Cangaíba	8,6	11,3	12,1	31,0	18,8	29,4	22,1	31,9
Capão Redondo	8,3	11,6	14,0	31,3	21,3	29,1	29,3	30,0
Carrão	8,1	10,8	11,6	31,7	16,6	28,9	21,4	31,0
Casa Verde	9,2	11,6	11,0	30,3	15,8	27,2	21,3	31,6
Cidade Ademar	8,3	11,9	11,1	29,3	15,8	29,2	21,1	31,0
Cidade Dutra	7,1	11,4	11,0	30,8	18,5	28,1	21,9	29,1
Cidade Líder	7,6	11,6	11,5	31,3	16,7	27,9	18,8	30,2
Cidade Tiradentes	9,7	11,0	16,5	31,9	19,1	28,9	24,3	30,0
Consolação	10,2	10,9	13,9	29,7	21,7	25,1	27,8	33,9
Cursino	8,3	11,5	11,6	30,5	13,9	27,9	17,3	30,8
Ermelino Matarazzo	8,9	11,3	15,0	31,5	19,9	28,3	25,7	32,4
Freguesia do Ó	8,3	11,2	12,6	32,2	15,0	28,0	19,0	29,7
Grajaú	8,8	12,1	14,0	31,1	19,9	30,2	23,0	31,4
Guaianases	4,8	10,7	14,2	29,9	23,4	29,4	27,1	30,0
Iguatemi	14,1	11,6	17,7	32,7	19,2	30,4	21,2	31,9
Ipiranga	9,2	11,0	11,2	30,0	16,4	29,1	22,8	32,6
Itaim Bibi	10,6	12,3	11,8	29,8	15,9	28,4	17,7	32,8
Itaim Paulista	8,0	11,6	12,8	30,6	16,9	28,8	20,3	30,7
Itaquera	8,7	11,3	12,4	31,4	18,5	29,0	20,9	30,7
Jabaquara	9,0	11,7	11,6	29,7	15,8	28,4	18,1	30,2
Jaçanã	9,0	11,1	11,9	33,3	16,0	27,4	17,8	29,5
Jaguara	7,0	12,2	7,7	28,3	8,8	28,1	18,6	30,5
Jaguareé	7,2	11,4	10,8	29,5	12,2	29,3	21,1	31,3
Jaraguá	7,7	11,4	13,7	30,3	17,5	28,6	20,6	29,4
Jardim Ângela	6,7	12,1	11,0	31,0	16,9	30,6	18,5	32,0
Jardim Helena	7,2	11,4	12,3	31,5	15,9	28,1	18,8	30,8
Jardim Paulista	11,3	11,9	15,4	24,9	23,7	0,0	25,2	14,5
Jardim São Luís	7,7	11,8	11,3	30,8	17,0	28,1	23,6	29,7
José Bonifácio	8,5	11,3	9,0	30,5	15,1	29,2	22,8	31,7
Lajeado	8,1	10,7	10,9	26,4	13,9	29,1	16,1	31,1
Lapa	7,6	10,7	10,7	27,4	15,7	26,6	22,4	32,7

Distritos	Creche		Pré-escola		EF I		EF II	
	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública
Liberdade	8,7	11,9	12,6	19,5	17,9	28,9	24,1	32,2
Limão	7,7	11,6	10,4	30,6	14,5	27,9	20,3	30,0
Mandaqui	8,2	11,5	10,9	30,7	17,8	29,2	20,8	28,9
Marsilac	0,0	13,3	0,0	22,0	0,0	28,5	0,0	32,7
Moema	10,5	10,5	14,2	28,8	21,6	25,8	25,3	29,8
Mooca	9,1	11,6	11,6	29,6	15,1	27,9	21,7	23,3
Morumbi	10,1	10,4	14,0	28,7	21,8	24,8	23,9	27,6
Parelheiros	3,0	11,8	11,7	29,9	19,8	30,7	19,2	32,2
Parl	10,5	11,4	18,2	31,4	27,9	30,2	29,5	33,8
Parque do Carmo	8,9	11,5	11,7	28,6	18,8	27,5	20,8	30,1
Pedreira	6,5	12,0	12,4	31,5	22,7	30,1	25,8	30,6
Penha	9,4	11,2	11,9	30,7	18,0	29,6	21,6	32,7
Perdizes	9,7	11,1	12,8	27,7	18,5	25,4	22,2	26,9
Perus	8,2	11,1	11,9	31,7	13,8	27,8	17,6	28,9
Pinheiros	12,5	10,8	15,2	22,8	17,9	26,5	20,3	32,4
Pirituba	6,6	11,7	10,1	26,4	15,2	26,8	20,8	28,8
Ponte Rasa	6,3	11,2	10,9	31,1	16,2	27,3	21,2	30,1
Raposo Tavares	6,4	11,1	9,0	29,8	15,1	27,0	21,3	22,3
República	10,0	6,2	9,5	27,4	0,0	27,1	0,0	30,4
Rio Pequeno	7,6	10,6	10,2	28,3	20,2	27,2	24,6	28,6
Sacombá	7,9	10,8	10,7	31,3	16,6	28,7	20,7	30,6
Santa Cecília	13,1	11,3	15,5	23,5	18,0	29,6	20,2	29,5
Santana	9,6	10,4	13,3	28,3	17,9	27,4	23,1	32,1
Santo Amaro	10,1	11,6	13,4	27,0	19,3	28,1	24,7	33,7
São Domingos	6,8	11,5	9,6	25,6	13,9	27,0	18,5	28,8
São Lucas	7,8	10,9	11,9	31,4	15,0	27,9	19,1	30,5
São Mateus	8,3	11,1	12,2	33,1	17,7	28,6	22,4	31,3
São Miguel	7,9	11,6	11,6	31,5	16,7	28,9	21,1	31,7
São Rafael	6,4	12,1	17,2	28,9	20,4	29,2	21,8	30,9
Sapopemba	10,3	11,9	13,9	29,8	16,9	26,8	21,1	27,9
Saúde	8,7	11,6	11,5	26,7	16,3	27,5	20,7	33,2
Sé	8,7	9,4	11,3	29,0	20,6	23,1	27,5	25,9
Socorro	8,0	12,0	9,9	30,5	15,6	27,9	17,5	31,5
Tatuapé	9,4	11,3	12,4	29,4	20,3	27,9	28,8	32,1
Tremembé	8,0	11,9	11,6	29,8	14,4	28,9	21,8	30,9
Tucuruvi	7,5	11,8	9,8	33,2	14,9	28,5	20,1	31,9
Vila Andrade	9,3	11,9	14,3	29,1	24,3	30,7	25,8	30,4
Vila Curuçá	7,7	11,4	12,4	32,1	16,2	28,6	17,5	30,2
Vila Formosa	8,6	11,2	12,2	31,1	17,5	27,7	20,3	32,0
Vila Guilherme	8,1	11,8	10,7	28,8	15,4	27,0	19,6	29,8
Vila Jacuí	11,9	11,4	13,3	30,5	19,5	28,7	22,0	30,7
Vila Leopoldina	8,1	10,8	9,4	25,3	19,6	24,0	24,5	25,8
Vila Maria	8,5	11,7	12,3	30,5	15,8	28,9	19,9	25,9
Vila Mariana	9,7	10,8	13,1	26,7	18,4	27,9	27,2	34,7
Vila Matilde	7,9	11,3	11,4	29,7	19,8	27,1	22,9	30,6
Vila Medeiros	7,4	11,3	12,9	30,8	17,4	28,9	21,3	29,3
Vila Prudente	8,6	10,8	13,0	30,5	18,1	27,3	25,4	28,3
Vila Sônia	7,8	11,2	9,6	29,0	18,1	28,0	25,4	28,5

ANEXO B.11 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Notas na prova do Ideb de alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública (estadual + municipal) de ensino.

Ano base: 2019

Fórmula: Média das notas no Ideb das escolas públicas do município calculadas por distrito

Fonte: QEdu

MÉDIA DO MUNICÍPIO

6,3

DESVIO PADRÃO

0,494

VARIAÇÃO

1,564

Distrito	Valor
Água Rasa	6,7
Alto de Pinheiros	6,9
Ananguera	6,0
Aricanduva	6,5
Artur Alvim	6,5
Barra Funda	7,5
Bela Vista	6,0
Belém	6,1
Bom Retiro	6,5
Brás	6,9
Brasilândia	5,6
Butantã	7,1
Cachoeirinha	6,0
Cambuci	6,9
Campo Belo	5,5
Campo Grande	6,5
Campo Limpo	5,9
Cangaíba	6,5
Capão Redondo	5,9
Carrão	7,1
Casa Verde	6,4
Cidade Ademar	6,1
Cidade Dutra	6,0
Cidade Líder	6,4
Cidade Tiradentes	5,8
Consolação	6,5
Cursino	6,7
Ermelino Matarazzo	6,2
Freguesia do Ó	6,2
Grajaú	6,0
Guaianases	6,0
Iguatemi	6,1

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	6,7	Ponte Rasa	6,1
Itaim Bibi	7,1	Raposo Tavares	6,2
Itaim Paulista	6,0	República	6,7
Itaquera	6,2	Rio Pequeno	5,9
Jabaquara	6,1	Sacomã	6,4
Jaçanã	5,8	Santa Cecília	7,1
Jaguará	6,5	Santana	6,9
Jaguaré	6,4	Santo Amaro	7,0
Jaraguá	5,8	São Domingos	6,2
Jardim Ângela	5,6	São Lucas	6,4
Jardim Helena	5,6	São Mateus	6,4
Jardim Paulista	6,2	São Miguel	5,8
Jardim São Luís	5,9	São Rafael	5,8
José Bonifácio	6,2	Sapopemba	6,1
Lajeado	5,8	Saúde	7,1
Lapa	7,1	Sé	4,8
Liberdade	6,2	Socorro	6,4
Limão	6,4	Tatuapé	6,9
Mandaqui	6,7	Tremembé	6,2
Marsilac	6,4	Tucuruvi	6,5
Moema	6,9	Vila Andrade	5,4
Moóca	7,0	Vila Curuçá	5,8
Morumbi	5,0	Vila Formosa	7,0
Parelheiros	5,9	Vila Guilherme	6,5
Pari	6,0	Vila Jacuí	5,9
Parque do Carmo	6,4	Vila Leopoldina	5,1
Pedreira	5,9	Vila Maria	6,0
Penha	6,5	Vila Mariana	6,5
Perdizes	6,7	Vila Matilde	6,6
Perus	6,0	Vila Medeiros	6,7
Pinheiros	6,7	Vila Prudente	6,7
Pirituba	6,2	Vila Sônia	6,6

ANEXO B.11 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Notas na prova do Ideb de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública (estadual + municipal) de ensino.

Ano base: 2019

Fórmula: Média das notas no Ideb das escolas públicas do município calculadas por distrito

Fonte: QEdu

Distrito	Valor
Água Rasa	5,5
Alto de Pinheiros	4,8
Anhanguera	5,0
Aricanduva	5,1
Artur Alvim	4,9
Barra Funda	4,9
Bela Vista	4,8
Belém	5,1
Bom Retiro	4,9
Brás	4,2
Brasilândia	4,4
Butantã	5,9
Cachoeirinha	4,9
Cambuci	5,2
Campo Belo	5,0
Campo Grande	5,3
Campo Limpo	4,6
Cangaíba	5,1
Capão Redondo	4,5
Carrão	5,2
Casa Verde	5,2
Cidade Ademar	4,3
Cidade Dutra	4,6
Cidade Líder	4,9
Cidade Tiradentes	4,4
Consolação	5,1
Cursino	5,0
Ermelino Matarazzo	4,8
Freguesia do Ó	4,9
Grajaú	4,4
Guaianases	4,5
Iguatemi	4,6

MÉDIA DO MUNICÍPIO

4,9

DESVIO PADRÃO

0,414

VARIAÇÃO

1,545

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	5,3	Ponte Rasa	5,3
Itaim Bibi	5,9	Raposo Tavares	5,1
Itaim Paulista	4,5	República	4,9
Itaquera	4,8	Rio Pequeno	4,8
Jabaquara	4,4	Sacomã	4,9
Jaçanã	4,8	Santa Cecília	4,5
Jaguará	4,9	Santana	5,1
Jaguaré	4,0	Santo Amaro	5,2
Jaraguá	4,6	São Domingos	5,1
Jardim Ângela	4,4	São Lucas	5,2
Jardim Helena	4,5	São Mateus	4,8
Jardim Paulista	3,9	São Miguel	4,9
Jardim São Luís	4,5	São Rafael	4,6
José Bonifácio	4,6	Sapopemba	4,9
Lajeado	4,5	Saúde	5,7
Lapa	5,3	Sé	4,4
Liberdade	4,5	Socorro	5,1
Limão	4,9	Tatuapé	5,3
Mandaqui	5,3	Tremembé	5,0
Marsilac	4,8	Tucuruvi	5,5
Moema	5,6	Vila Andrade	4,0
Moóca	6,1	Vila Curuçá	4,9
Morumbi	4,8	Vila Formosa	5,0
Parelheiros	4,6	Vila Guilherme	5,3
Pari	4,5	Vila Jacuí	4,5
Parque do Carmo	4,4	Vila Leopoldina	5,1
Pedreira	4,5	Vila Maria	4,6
Penha	5,2	Vila Mariana	5,6
Perdizes	5,0	Vila Matilde	5,5
Perus	4,9	Vila Medeiros	5,1
Pinheiros	5,2	Vila Prudente	5,2
Pirituba	5,0	Vila Sônia	5,2

ANEXO B.12 - DEMANDA ATENDIDA DE VAGAS EM CRECHE

Percentual de matrículas efetuadas em relação ao total de inscritos (matrículas + demanda não atendida) por vagas.

Ano base: 2018

Fórmula: $\frac{\text{Número de matrículas efetuadas em creches municipais}}{\text{Número total de inscritos em creches}}$

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Informações Educacionais

MÉDIA DO MUNICÍPIO

93,1

DESVIO PADRÃO

5,503

VARIAÇÃO

1,313

Distrito	Valor
Água Rasa	90,5
Alto de Pinheiros	88,4
Ananguera	93,2
Aricanduva	95,4
Artur Alvim	98,6
Barra Funda	94,3
Bela Vista	96,4
Belém	92,4
Bom Retiro	94,0
Brás	80,2
Brasilândia	96,4
Butantã	97,8
Cachoeirinha	97,7
Cambuci	92,1
Campo Belo	93,0
Campo Grande	95,3
Campo Limpo	89,4
Cangaíba	97,1
Capão Redondo	87,1
Carrão	98,8
Casa Verde	88,5
Cidade Ademar	86,8
Cidade Dutra	94,5
Cidade Líder	98,1
Cidade Tiradentes	98,9
Consolação	97,7
Cursino	97,1
Ermelino Matarazzo	98,4
Freguesia do Ó	95,0
Grajaú	93,7
Guaianases	99,2
Iguatemi	97,3

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	97,5	Ponte Rasa	98,8
Itaim Bibi	75,5	Raposo Tavares	93,5
Itaim Paulista	99,1	República	93,5
Itaquera	98,1	Rio Pequeno	98,2
Jabaquara	93,6	Sacomã	98,7
Jaçanã	93,2	Santa Cecília	96,6
Jaguará	87,3	Santana	94,9
Jaguaré	92,3	Santo Amaro	78,9
Jaraguá	98,2	São Domingos	91,0
Jardim Ângela	89,1	São Lucas	95,9
Jardim Helena	98,6	São Mateus	94,0
Jardim Paulista	92,9	São Miguel	97,9
Jardim São Luís	91,1	São Rafael	85,3
José Bonifácio	97,8	Sapopemba	92,4
Lajeado	99,1	Saúde	85,8
Lapa	79,9	Sé	94,5
Liberdade	95,3	Socorro	92,2
Limão	93,0	Tatuapé	90,0
Mandaqui	97,1	Tremembé	85,1
Marsilac	82,2	Tucuruvi	96,2
Moema	89,2	Vila Andrade	95,1
Moóca	89,2	Vila Curuçá	99,1
Morumbi	97,1	Vila Formosa	97,1
Parelheiros	92,9	Vila Guilherme	94,1
Pari	91,5	Vila Jacuí	96,7
Parque do Carmo	96,8	Vila Leopoldina	90,3
Pedreira	83,7	Vila Maria	91,4
Penha	98,0	Vila Mariana	80,0
Perdizes	86,4	Vila Matilde	97,9
Perus	96,1	Vila Medeiros	96,8
Pinheiros	76,0	Vila Prudente	97,2
Pirituba	93,3	Vila Sônia	97,3

ANEXO B.12 - DEMANDA ATENDIDA DE VAGAS EM PRÉ ESCOLA

Percentual de matrículas efetuadas em relação ao total de inscritos (matrículas + demanda não atendida) por vagas.

Ano base: 2018

Fórmula: Número de matrículas efetuadas em pré escolas / Número total de inscritos

Fonte: Secretaria Municipal de Educação)/Coordenadoria de Informações Educacionais

Distrito	Valor
Água Rasa	99,9
Alto de Pinheiros	98,7
Ananguera	100,0
Aricanduva	100,0
Artur Alvim	99,9
Barra Funda	100,0
Bela Vista	100,0
Belém	99,7
Bom Retiro	97,7
Brás	98,9
Brasilândia	99,9
Butantã	99,9
Cachoeirinha	99,7
Cambuci	99,6
Campo Belo	99,3
Campo Grande	100,0
Campo Limpo	99,1
Cangaíba	98,3
Capão Redondo	99,3
Carrão	100,0
Casa Verde	99,8
Cidade Ademar	94,6
Cidade Dutra	99,4
Cidade Líder	100,0
Cidade Tiradentes	100,0
Consolação	100,0
Cursino	100,0
Ermelino Matarazzo	99,8
Freguesia do Ó	99,9
Grajaú	99,3
Guaianases	100,0
Iguatemi	99,9

MÉDIA DO MUNICÍPIO

99,5%

DESVIO PADRÃO

1,227

VARIAÇÃO

1,086

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	100,0	Ponte Rasa	99,8
Itaim Bibi	100,0	Raposo Tavares	100,0
Itaim Paulista	100,0	República	100,0
Itaquera	100,0	Rio Pequeno	100,0
Jabaquara	94,1	Sacomã	99,9
Jaçanã	100,0	Santa Cecília	99,6
Jaguará	98,7	Santana	100,0
Jaguaré	100,0	Santo Amaro	99,9
Jaraguá	100,0	São Domingos	100,0
Jardim Ângela	98,0	São Lucas	99,9
Jardim Helena	99,9	São Mateus	99,9
Jardim Paulista	100,0	São Miguel	99,9
Jardim São Luís	99,3	São Rafael	100,0
José Bonifácio	100,0	Sapopemba	100,0
Lajeado	99,9	Saúde	99,8
Lapa	99,8	Sé	92,1
Liberdade	99,3	Socorro	99,9
Limão	99,9	Tatuapé	98,4
Mandaqui	99,8	Tremembé	99,6
Marsilac	97,5	Tucuruvi	99,7
Moema	99,6	Vila Andrade	100,0
Moóca	98,8	Vila Curuçá	100,0
Morumbi	100,0	Vila Formosa	100,0
Parelheiros	99,3	Vila Guilherme	100,0
Pari	99,7	Vila Jacuí	100,0
Parque do Carmo	99,9	Vila Leopoldina	100,0
Pedreira	97,0	Vila Maria	100,0
Penha	97,6	Vila Mariana	99,7
Perdizes	100,0	Vila Matilde	99,8
Perus	99,9	Vila Medeiros	100,0
Pinheiros	100,0	Vila Prudente	100,0
Pirituba	100,0	Vila Sônia	99,7

ANEXO B.13 - DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Porcentagem de alunos com dois anos ou mais de defasagem em relação à idade ideal para as séries do ensino fundamental nas redes pública e privada.

Ano base: 2015

Fórmula: $\frac{\text{Número total de alunos com dois anos ou mais de defasagem em relação à idade ideal no Ensino Fundamental}}{\text{Número total de alunos no Ensino Fundamental}}$

Fonte: Secretaria Estadual de Educação

MÉDIA DO MUNICÍPIO

7,8

DESVIO PADRÃO

2,079

VARIAÇÃO

3,388

Distrito	Valor
Água Rasa	6,9
Alto de Pinheiros	6,4
Anhanguera	6,2
Aricanduva	7,5
Artur Alvim	7,2
Barra Funda	5,7
Bela Vista	9,1
Belém	5,3
Bom Retiro	7,1
Brás	10,3
Brasilândia	10,2
Butantã	8,8
Cachoeirinha	7,9
Cambuci	8,0
Campo Belo	9,4
Campo Grande	5,6
Campo Limpo	8,9
Cangaíba	6,7
Capão Redondo	8,6
Carrão	6,9
Casa Verde	7,1
Cidade Ademar	7,9
Cidade Dutra	6,3
Cidade Líder	6,8
Cidade Tiradentes	7,5
Consolação	8,0
Cursino	7,8
Ermelino Matarazzo	7,3
Freguesia do Ó	6,4
Grajaú	6,9
Guaianases	5,4
Iguatemi	6,4

Distrito	Valor	Distrito	Valor
Ipiranga	8,4	Ponte Rasa	6,9
Itaim Bibi	10,1	Raposo Tavares	11,1
Itaim Paulista	6,0	República	4,9
Itaquera	6,0	Rio Pequeno	11,1
Jabaquara	7,8	Sacomã	9,3
Jaçanã	8,0	Santa Cecília	12,0
Jaguará	7,2	Santana	7,2
Jaguaré	15,2	Santo Amaro	6,6
Jaraguá	8,5	São Domingos	8,2
Jardim Ângela	9,8	São Lucas	7,7
Jardim Helena	6,5	São Mateus	6,0
Jardim Paulista	11,6	São Miguel	5,8
Jardim São Luís	8,0	São Rafael	6,7
José Bonifácio	6,0	Sapopemba	7,5
Lajeado	4,7	Saúde	9,1
Lapa	9,6	Sé	15,8
Liberdade	10,5	Socorro	6,5
Limão	5,8	Tatuapé	4,7
Mandaqui	6,6	Tremembé	7,5
Marsilac	5,8	Tucuruvi	7,5
Moema	8,1	Vila Andrade	10,2
Moóca	6,3	Vila Curuçá	6,7
Morumbi	5,4	Vila Formosa	7,2
Parelheiros	4,7	Vila Guilherme	8,4
Pari	8,9	Vila Jacuí	6,5
Parque do Carmo	6,4	Vila Leopoldina	12,1
Pedreira	8,3	Vila Maria	11,7
Penha	6,1	Vila Mariana	8,7
Perdizes	8,9	Vila Matilde	5,5
Perus	8,2	Vila Medeiros	6,5
Pinheiros	12,3	Vila Prudente	6,8
Pirituba	7,8	Vila Sônia	8,9

ANEXO B.14 – EDUCAÇÃO EM PERÍODO INTEGRAL

Número de alunos beneficiados pelos programas de educação integral.

Ano base: 2019

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

O QUE DIZ O PME: “Oferecer educação integral em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos educandos da Educação Básica até 2025.”

	Creche		Pré escola		Ensino Fundamental	
	Total	Integral	Total	Integral	Total	Integral
Rede estadual	806	695	355	234	1.991.312	179.005
Rede municipal	581.991	439.192	902.089	112.526	2.301.881	200.853
Total	582.797	439.887	902.444	112.760	4.293.193	379.858
Proporção	75,5%		12,5%		8,8%	

Corpo de texto: Verdana Pro
Títulos e legendas: Spinnaker
Citações diretas: Hadassah Friedahendler