

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

LARISSA DE CAMPOS

**Mudança no uso do território e a reorganização da rede estadual de educação  
na cidade de São Paulo: estudo de caso na área da Operação Urbana Vila  
Sônia**

SÃO PAULO  
2018

**LARISSA DE CAMPOS**

**Mudança no uso do território e a reorganização da rede estadual de educação  
na cidade de São Paulo: estudo de caso na área da Operação Urbana Vila  
Sônia**

Trabalho de Graduação Individual apresentado ao  
Departamento de Geografia da Faculdade de  
Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da  
Universidade de São Paulo para a obtenção do título  
de Bacharela em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana  
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizete Girotto

São Paulo

2018

Nome: CAMPOS, Larissa de

Título: **Mudança no uso do território e a reorganização da rede estadual de educação na cidade de São Paulo: estudo de caso na área da Operação Urbana Vila Sônia**

Trabalho de Graduação Individual apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Bacharela em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizete Girotto

**Aprovado em:**

**Banca Examinadora:**

**Profa. Dra.** \_\_\_\_\_ **Instituição:** \_\_\_\_\_  
**Julgamento:** \_\_\_\_\_ **Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_ **Instituição:** \_\_\_\_\_  
**Julgamento:** \_\_\_\_\_ **Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_ **Instituição:** \_\_\_\_\_  
**Julgamento:** \_\_\_\_\_ **Assinatura:** \_\_\_\_\_

**À Lineide Domingas da Silva.**

## AGRADECIMENTOS

Para o Professor Milton Santos, o *intelectual existe para criar o desconforto, é o seu papel. E ele tem que ser forte o bastante, sozinho para continuar a exercer essa função.* Permito-me discordar de Milton, apenas no ponto da solidão intelectual, justamente por compreender que esse trabalho é fruto de diversas interações, em graus e níveis distintos, mas sobretudo um produto coletivo.

Primeiramente agradeço a minha família, em especial Minha Mãe (a quem dedico esse trabalho), minhas irmãs Tallyta, Thais e Laura, pelo incentivo e apoio junto aos meus cunhados Daniel e Thiago, mas também por terem me presenteado com os sobrinhos Miguel e Davi, sem os quais seria impossível seguir acreditando em um mundo melhor.

Aos amigos, com destaque para José Mário, meu companheiro e grande incentivador, por seu ouvido atento a todas as ideias sistematizadas neste trabalho. A José Gladchi, Carlos Camargo e Caroline Albuquerque pelo estímulo do meu ingresso no curso de Geografia e por todos os ensinamentos compartilhados. A Maria Luiza Perroni e Palika Franco, pelos chás da tarde e conversas afetuosas, tão necessárias às etapas mais críticas da formação. A Roberta Estimado, cujo incentivo inicial à minha carreira acadêmica foi determinante. Agradeço também a todos os integrantes do Centro Acadêmico Capistrano de Abreu (entre 2013 e 2017), e ao grupo de estudos de Milton Santos, em especial Pedro Caetano, Alexandre Zanetti e Mariana Oliveira.

Ao Núcleo de Consciência Negra e as grandes lutadoras Maria José Menezes (Zezé) e Jupiara Castro, mais especificamente a todos os colaboradores, professores e alunos do cursinho pré-vestibular: muito obrigada por toda formação política e pela oportunidade de ministrar minhas primeiras aulas.

Ao Grupo de Estudos de Descolonização do Pensamento pela formação teórica e desconstrução de ideias, essencialmente a Amanda Benedetti (Mandi), Nathalia Vieira, Geisielly Vasques, Ana Luisa Luiz da Silva, Ana Lígia Santos, Matheus Rodrigues, Mateus Andrade, Lucios Moura e Vinícius Brean, por todas as discussões e indicações bibliográficas. Caberia uma carta para cada integrante desse grupo, mas escrevo apenas meu muito obrigada por tudo o que vivemos!

Aos projetos Semana de Geografia, Reorganização em Mapas e Atlas da Educação Pública do Estado de São Paulo, principalmente a Rafaela Lúcia Miyake, João Victor Pavesi e Felipe Garcia Passos, pelo incentivo à construção dos primeiros mapas, junto a Árizla Quirino, Jaqueline de Oliveira Souza, Laura Miranda e recentemente Fabíola Inácio.

Às queridas amigas que conheci no Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI), especialmente Waldirene Ribeiro do Carmo (Wal), pela iniciação à cartografia tátil, mas também a Leidiana Mendes e Markelly Fonseca pelas conversas instigantes e indicações de leituras.

O agradecimento final está reservado para meu amigo e orientador Professor Eduardo Donizete Girotto (Frito), a quem admiro e me orgulho de trabalhar em conjunto. Muito obrigada por ser um professor sensível e disposto a amparar os alunos mais difíceis, seu empenho na minha formação possibilitou o amadurecimento deste trabalho.

Esse texto significa o encerramento de uma etapa da minha vida, apesar do prenúncio de tempos difíceis, agradeço a todos e todas que me ajudaram até aqui: espero poder retribuí-los um dia, mas por agora seguimos unidos e na esperança de que ninguém soltará a mão de ninguém.

Há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é um indivíduo num lugar. A República somente será realmente democrática quando considerar todos os cidadãos como iguais, independentemente do lugar onde estejam

Milton Santos, 1998.

CAMPOS, Larissa. **Mudança no uso do território e a reorganização da rede estadual de educação na cidade de São Paulo: estudo de caso na área da Operação Urbana Vila Sônia.** 2018. 75 p. Trabalho de Graduação Individual - Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2018.

## **RESUMO**

Partindo das análises construídas por Franca (2010), paralelamente aos estudos publicados pela Rede Escola Pública Universidade, esse estudo visa compreender as relações entre o projeto de reorganização das escolas estaduais e a mudança no uso do território da Cidade de São Paulo, com estudo de caso voltado a área da Operação Urbana Vila Sônia. Utilizamos recursos cartográficos para demonstrar os limites argumentativos apresentados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, além de identificar objetivos não explícitos dessa reorganização. Em nossas considerações sinalizamos que o argumento do decréscimo demográfico defendido pelo governo não se sustenta, e partimos para a exploração de outras variáveis que pudessem explicar a proposta. Sob a égide da contribuição de Barros (2013), consideramos as operações urbanas como expressão do capital financeiro e imobiliário promovendo a mudança do território usado, o que contrasta diretamente com sua proposta de melhoria social à população e alicerça a defesa de sua aplicação.

**Palavras-Chaves:** Reorganização Escolar; Território Usado; Gestão Pública

CAMPOS, Larissa. **Change in the use of the Territory and reorganization of the state education network in the city of São Paulo:** A case study in the area of urban Operation Vila Sônia. 2018.75 p. Individual Undergraduate Work-Department of Geography, Faculty of Philosophy, Letters and Humanities of the University of São Paulo, 2018.

## **ABSTRACT**

Based on the analyzes constructed by Franca (2010), in parallel with the studies published by Rede Escola Pública Universidade, this study aims to understand the relations between the reorganization project of the state schools and the change in the use of the territory of the City of São Paulo, with study of in the case of Vila Sônia. We used cartographic resources to aid in the demonstration of the argumentative limits presented by the State Department of Education of São Paulo, in addition to identifying non-explicit objectives of this reorganization. In our considerations, we point out that the argument of the demographic decline advocated by the government does not hold, and we start to explore other variables that could justify the applicability of the proposal. Under the aegis of Barros's contribution (2013), we consider urban operations as an expression of financial and real estate capital, promoting the change of the territory used, which contrasts directly with its proposal of social improvement to the population and supports the defense of its application.

**Keywords:** School Reorganization; Used Territory; Public administration

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1:</b> Obras da estação Vila Sônia do metrô (na Avenida Francisco Morato), ao fundo um novo empreendimento imobiliário em construção.....	Pág.43
<b>Foto 2:</b> Terreno da E.E. Keizo Ishihara.....	Pág.44
<b>Fotos 3 e 4:</b> Entorno da E.E. Keizo Ishihara.....	Pág.44
<b>Fotos 5 e 6:</b> Fachada da E.E. Mary Moraes.....	Pág.45
<b>Fotos 7 e 8:</b> Comunicado colado no portão da Escola e Entorno da E.E. Mary Moraes.....	Pág.45
<b>Foto 9:</b> Condomínio Bairro Paulistano.....	Pág.47
<b>Foto 10:</b> E.E. Adalgiza Segurado da Silveira.....	Pág.48
<b>Fotos 11 e 12:</b> Entorno da E.E. Adalgiza Segurado da Silveira.....	Pág.48
<b>Foto 13:</b> Fachada da E.E. Pedro Fonseca.....	Pág.49
<b>Foto 14:</b> Horizonte da E.E. Pedro Fonseca na perspectiva de dentro da escola.....	Pág.49

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Variação demográfica (2000-2010) e de matrícula (2015-2016).....	Pág.29
<b>Figura 2.</b> Variação de matrícula e do número de classes (2015-2016).....	Pág.30

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1.</b> Indivíduos com mais de 15 anos sem escolaridade em São Paulo.....	Pág.17
<b>Mapa 2.</b> Renda <i>per capita</i> de até meio salário mínimo em São Paulo.....	Pág.18
<b>Mapa 3.</b> Escolas fechadas na Reorganização Escolar de 1995 e 2015.....	Pág.34
<b>Mapa 4.</b> Operações Urbanas, Rede Estrutural de Transportes sobre trilhos e Escolas Fechadas.....	Pág.38
<b>Mapa 5.</b> Lançamentos imobiliários residenciais entre 1995-2013 e escolas fechadas em 2015.....	Pág.41
<b>Mapa 6.</b> Analfabetismo e Escolas Estaduais Fechadas na Cidade de São Paulo.....	Pág.52
<b>Mapa 7.</b> Vulnerabilidade social e escolas estaduais fechadas em São Paulo.....	Pág.53

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Número de matrículas e classes, ensino presencial - Rede estadual paulista, 2015-2016.....	Pág.31
<b>Tabela 2:</b> Variação do número de alunos na região oeste de São Paulo entre 1995 e 2015.....	Pág.35

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CEPAC - Certificados de Potencial Adicional de Construção
- CIMA - Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
- EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- FMI - Fundo Monetário Internacional
- IBOVESPA- Índice da Bolsa de Valores de São Paulo
- IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
- MEC - Ministério da Educação
- OUCVS - Operação Urbana Consorciada Vila Sônia
- PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
- SEE-SP - Secretaria Estadual de Educação de São Paulo SEE-SP
- USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	Pág.13
<b>Capítulo 1.</b> O conceito de território e a contribuição da geografia ao debate das políticas públicas educacionais.....	Pág.16
<b>Capítulo 2.</b> Reformas gerenciais no ensino	
2.1 A escala latino-americana e o reflexo do neoliberalismo na educação.....	Pág.21
2.2 Brasil: reformas e território no século XXI.....	Pág.23
<b>Capítulo 3.</b> De 1995 a 2015: O neoliberalismo como agente da reorganização escolar	
3.1 A reorganização de 1995.....	Pág.27
3.2 A reorganização de 2015.....	Pág.28
3.3 O que as propostas de 1995 e de 2015 têm em comum?.....	Pág.31
<b>Capítulo 4.</b> O Fechamento das Escolas e o Território Usado	
4.1 Estudo de caso na área da Operação Urbana Vila Sônia.....	Pág.37
4.2 Mudança no uso do território e a reorganização da rede estadual de educação na cidade de São Paulo.....	Pág.39
4.3 Configuração territorial e relações sociais: sujeitos e agentes da reorganização.....	Pág.50
<b>CONCLUSÕES</b> .....	Pág.55
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	Pág.57

## INTRODUÇÃO

A reorganização escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo em 2015 previa o fechamento de 93 escolas e a transferência de 300 mil estudantes com o objetivo de implementar o ciclo único em 754 escolas do Estado<sup>1</sup>. A justificativa baseava-se em análise realizada pela Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA) da Secretaria Estadual de Educação, a partir do resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), de 2014. A partir desse estudo, concluiu-se que as escolas de ciclo único teriam desempenho 9,4% acima da média, quando comparadas a instituições com mais ciclos, que apresentaram nota 1,9% abaixo da média.

O projeto foi duramente criticado por pesquisadores do campo educacional, tanto pela falta de clareza teórica e metodológica<sup>2</sup>, quanto por não convocar a comunidade escolar ao debate. Dada a pressão por parte da sociedade civil, ocupação de mais de 200 escolas pelos estudantes, e parecer jurídico contrário à proposta, ainda em 2015, o governo estadual suspendeu o projeto. Entretanto, os dados de matrícula e de classes, obtido pela lei de acesso à informação junto a SEE-SP, revelam o fechamento de classes em diversos distritos da cidade de São Paulo, o que aponta a continuidade do processo da reorganização escolar, de maneira velada em 2016.

Diversos aspectos permeiam a reorganização escolar: do ponto de vista educacional, poderíamos considerá-la como parte do processo da Reforma do Ensino Médio<sup>3</sup>, com forte tendência à privatização do ensino através de desdobramentos via terceirização, apostilamento ou contratos de gestão privada para o ensino público. No entanto, ainda são escassas as fontes que associam esse

---

<sup>1</sup> Dados oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao>. Acesso em: 05 de ago 2017.

<sup>2</sup> Análise de professores da Universidade Federal do ABC (UFABC) contesta reorganização escolar em São Paulo. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,analise-de-universidade-federal-contesta-reorganizacao-escolar-em-sp,10000003458>. Acesso em: 05 de ago 2017.

<sup>3</sup> Senado aprova MP do ensino médio e encaminha texto para sanção presidencial. Acesso em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2017/02/senado-aprova-mp-do-ensino-medio-e-encaminha-texto-para-sancao-presidencial>. Acesso em: 05 de ago 2017.

processo a outros fatores, como a pressão internacional<sup>4</sup> e o avanço dos interesses do capital imobiliário no espaço urbano. Em pesquisa recente, Franca (2010) articula o processo de fechamento de unidades escolares na cidade de São Paulo com o avanço de processos de valorização do espaço urbano. Em análise de caso, o autor demonstra os múltiplos interesses presentes no fechamento das escolas, compreendendo a incorporação dos terrenos das unidades escolares no processo de refuncionalização do espaço urbano na cidade de São Paulo.

Em 2016, realizamos pesquisa (GIROTTI et al, 2016) na qual discutimos os possíveis impactos socioespaciais do projeto de reorganização escolar, demonstrando assim a importância de reconhecer a dimensão espacial das políticas públicas, bem como as diferentes formas de apropriação do espaço urbano por agentes que têm na reprodução da cidade uma de suas fontes de extração de lucro.

O conceito de espaço pode ser considerado como sinônimo de território usado (SANTOS, 1994; SANTOS & SILVEIRA, 2001), assim, teremos como pressuposto "o espaço que, para o processo produtivo, une os homens, é o espaço que, por esse mesmo processo produtivo, os separa" (SANTOS 1982, p.22). Tal afirmação considera o espaço como materialidade social e, portanto, adquire centralidade na discussão ao inferir que o fechamento de escolas, se realizado, estabeleceria outra ordem espacial modificando as formas e os usos do território, atendendo "sobretudo a interesses dos atores hegemônicos da economia e da sociedade" (Santos, 1994, p. 48).

Dialogando com as análises construídas por Franca (2010), paralelamente aos estudos publicados pela Rede Escola Pública Universidade, esse estudo se propõe a analisar as possíveis relações entre o projeto de reorganização das escolas estaduais e a mudança no uso do território da Cidade de São Paulo. Sob a égide da contribuição de Barros (2013), consideramos as operações urbanas, em especial a Operação Urbana Vila Sônia, como parte da realização do capital financeiro e imobiliário estabelecendo a mudança do território usado, o que contrasta diretamente com sua proposta de melhoria social à população e alicerça a defesa de sua aplicação.

---

<sup>4</sup>Documento elaborado pelo Banco Mundial em 2012 aponta concepções sobre a Educação Brasileira. Segundo este um dos problemas principais da Educação Brasileira é o "alto custo do professor no país". Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 Set 2017.

No desenvolvimento da pesquisa, observamos as seguintes etapas: o levantamento documental em sites, arquivos de secretarias municipais e estaduais, etc. referentes ao nosso objeto de investigação, mas também tentando correlacionar experiências latino-americanas das reformas educacionais. Entre tais documentos, destacam-se o Plano Diretor da Cidade de São Paulo, a Proposta atual de Reorganização Escolar, os dados referentes à dinâmica educacional e demográfica da cidade de São Paulo, o projeto de lei das Operações Urbanas Consorciadas, entre outros.

Reunidos os documentos, partimos para a análise estabelecendo o diálogo com os conceitos construídos na primeira etapa da pesquisa. Neste momento também foram produzidos mapas com a localização das escolas estaduais da zona oeste da cidade de São Paulo, fechadas em 1995 e aquelas que seriam fechadas na atual proposta de reorganização da rede estadual de educação. A partir desta análise comparativa preliminar discutimos os resultados obtidos através do trabalho de campo e da produção dos mapas.

Esperamos que os resultados desta pesquisa consigam comprovar a hipótese de que a política pública da reorganização escolar possui interesses geoeconômicos e não apenas educacionais. As seções seguintes são compostas de uma discussão sobre a importância da geografia para as políticas públicas educacionais, uma breve apresentação das reformas gerenciais do ensino e o reflexo do neoliberalismo na educação tanto na América Latina como no Brasil. Em seguida teremos a análise comparativa entre as reorganizações escolares de 1995 e 2015 em São Paulo, considerando o fechamento das escolas e o território usado, tendo como estudo de caso a zona oeste de São Paulo, mais especificamente a área compreendida pela Operação Urbana Vila Sônia, por fim, teremos a conclusão.

## **Capítulo 1. O conceito de território e a contribuição da geografia ao debate sobre políticas públicas educacionais**

Considerando o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade para todos, como central na diminuição das desigualdades fundantes de nossa sociedade cabe identificar a importância dos estudos qualitativos e quantitativos sobre as políticas públicas educacionais, de maneira geral, mas especialmente as pesquisas que vinculam o território às análises construídas, como demonstram os trabalhos de Santos & Silveira (2000), Franca (2010), entre outros.

Essa pesquisa tem por objetivo analisar a reação entre o ordenamento territorial estabelecido através da implementação das Operações Urbanas Consorciadas e o fechamento das escolas proposto pela reorganização escolar de 2015 na cidade de São Paulo. Para compreender tal ordem é necessário primeiramente conceituar o território a partir do seguinte pressuposto: “*como conceito puro, o território é constituído de formas, mas, como conceito híbrido, o território usado é constituído de objeto e ações, sinônimos de espaço humano, espaço habitado*” (SILVEIRA, 2011, p.154; SANTOS, 1994, p.16).

Nosso ponto de partida é que o Território Brasileiro cria demandas educacionais, isto é, cria necessidades de formação das pessoas nos lugares. Essa é a forma com que o território, considerado aqui, como território utilizado pela sociedade, impõe sua lógica à dinâmica do ensino [...]. Ao mesmo tempo, desenha-se uma geografia educacional, definida pelo papel dos agentes que comandam o ensino e cujas lógicas participam da reconstrução do Território Brasileiro. (SANTOS, SILVEIRA, 2000, p. 12)

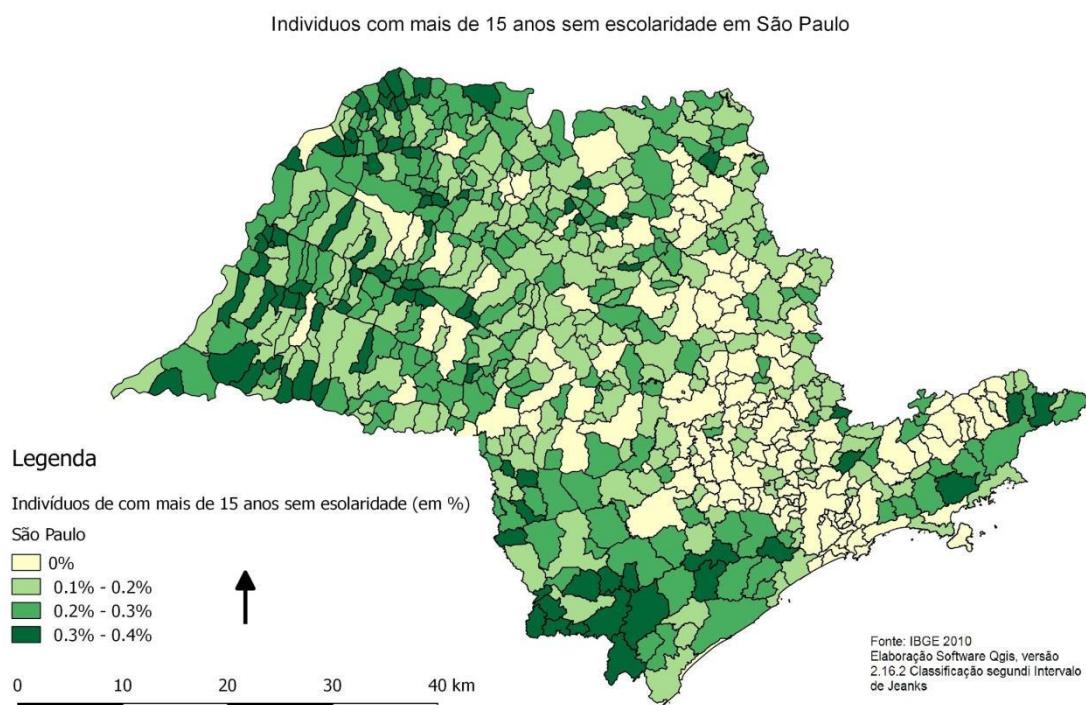
Utilizando o conceito de território usado fundamentamos a hipótese de que o fechamento das escolas pode estar associado à mudança de uso do território e expansão do valor do solo urbano. Afinal as estratégias de reutilização dos terrenos das antigas escolas, muitas vezes computados pelas corretoras nas faixas de dezenas de milhões de reais, evidenciam territórios mais ou menos valorizados para atender às necessidades do mercado imobiliário (FRANCA, 2010) e seus agentes financeiros. Outra possibilidade de compreensão do território usado considera “tanto o resultado do processo histórico quanto base material e social das novas ações humanas” (SANTOS et al.,2000).

O território usado de diversas formas pelas empresas e suas políticas - via modelo empresarial - deixa de dispor das mesmas condições de utilização pela coletividade. Isso porque

... a corporatização do território, com a destinação prioritária de recursos para atender às necessidades geográficas das grandes empresas, acaba por afetar toda a sociedade, já que desse modo a despesa pública ganha um perfil largamente desfavorável à solução de problemas sociais e locais. O orçamento é uma norma que, neste caso, resolvendo um aspecto do conflito distributivo, em favor da economia globalizada, agrava outros. Mas o orçamento não é global, mas nacional, territorializado (SANTOS, 1996, p.336)

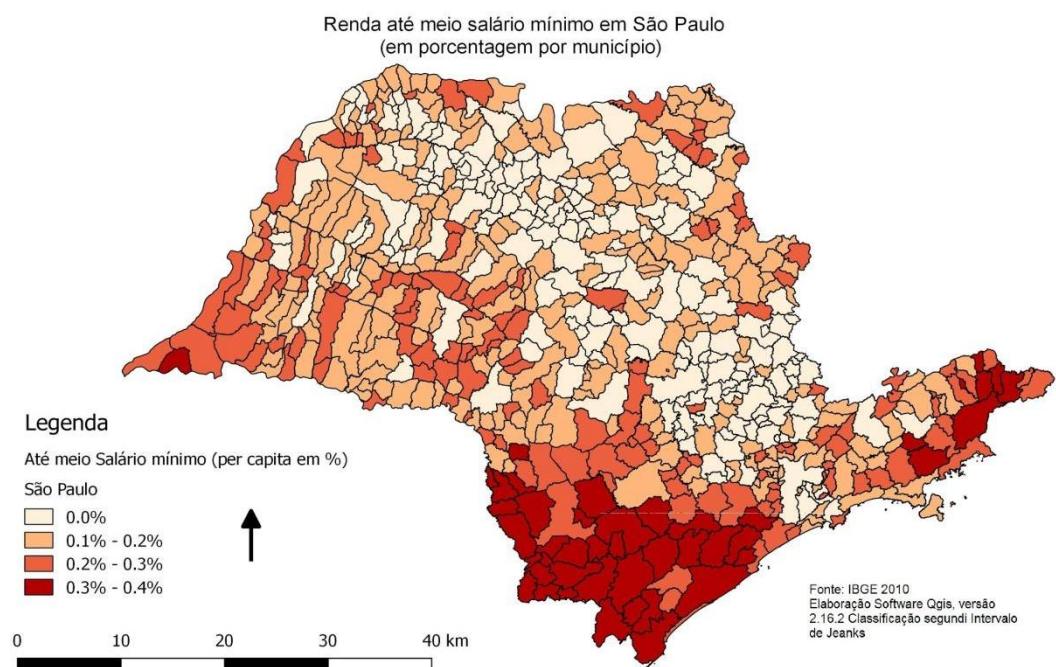
As políticas públicas voltadas à educação têm muito a ganhar com a análise territorial, uma vez que a abordagem geográfica contribui com a perspectiva de que não somente as ações importam, mas também os objetos mobilizados e animados pelas ações - que são impulsionadas tanto por atores estatais quanto não estatais - pois toda política pública necessita de uma base territorial. Vejamos o exemplo a seguir expresso nos Mapas 1 e 2:

#### **Mapa 1. Indivíduos com mais de 15 anos sem escolaridade em São Paulo**



Fonte: IBGE (2010). Elaborado pela Autora.

**Mapa 2. Renda per capita de até meio salário mínimo em São Paulo**



Fonte: IBGE (2010). Elaborado pela Autora.

A análise dos mapas permite identificar que os municípios pobres, em sua maioria, também concentram indivíduos sem escolaridade, principalmente no eixo sudoeste do estado, e nos extremos das regiões oeste e sul. Parte do eixo nordeste e a região sudeste apresentam as maiores rendas e concentração de alfabetizados, principalmente na região da conurbação São Paulo - Campinas, e região metropolitana da Cidade de São Paulo. Segundo Mónica Arroyo, “[...] a metrópole de São Paulo sobressai como o principal centro de gestão do território no Brasil, como um local de concentração de sedes sociais de grandes grupos econômicos” (ARROYO, 2004, p. 87). Nestes termos, é fundamental compreender que as desigualdades educacionais e econômicas tem uma dimensão territorial, que pode ser correlacionado no processo de análise e construção de outras políticas educacionais.

Assim, compreendo o território usado como sinônimo de espaço habitado, de acordo com Isnard (1982, p.40) “o próprio método geográfico consiste em partir, não da sociedade para atingir o espaço, mas do espaço para atingir a sociedade,

exatamente da mesma maneira como comprehende o autor através de sua obra" (apud CATAIA, 2003, p.400).

O território tem, portanto, um papel importante especialmente na formação social brasileira, havendo ainda muito pouca compreensão sobre esta dimensão nova dos seus estudos. É bom lembrar que tudo passa, mas os territórios, espaços efetivamente usados, permanecem (SOUZA, M. A. 2002).

A geografia pode contribuir para o debate sobre a política educacional na medida em que possui um arcabouço teórico metodológico que incentiva os estudos sobre as dinâmicas territoriais, ao mesmo tempo em que revela a dimensão política do espaço habitado. O geógrafo dispõe de categorias analíticas, como espaço, território, lugar, paisagem e região para articular sua análise de maneira hierarquizada, com a finalidade de compreender o mundo.

O prazer dessa tarefa está repleto de compromissos, pois interpretar o mundo é conhecer a existência, é explicar a realidade social, revelando a própria vida (GOMES, 2003)

Partindo da importância de reconhecer a dimensão mundo, consideramos dois posicionamentos fundamentais, um de Paulo Freire (1974) ao afirmar que "os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo", e o outro derivado da leitura de Milton Santos (1996) ao considera o processo de fragmentação e totalização da análise para permitir a relação contraditória entre o total e particular, teorizando assim sobre o mundo. Com base na contribuição desses autores, ressaltamos a urgência de criar leitores de mundo, desse modo o papel da escola torna-se fundamental, pois é o lugar da possibilidade de criação das novas visões de mundo.

Tal função tem sido ameaçada pela lógica empresarial atribuída à educação, intitulada de Nova Gestão Pública<sup>5</sup>, pois:

Uma educação pelo mercado e para o mercado corre o risco de frear ou demorar a descoberta do lugar pelo lugar; desse modo, formando letRADOS aptos para decodificar os discursos particulares e específicos, exigidos pelas atuais divisões territoriais do trabalho, pode deixar de contribuir para formar um aparelho cognitivo capaz de

---

<sup>5</sup> Processo de reestruturação do Estado justificado pelas necessidades de ajustes estruturais, em grande medida em razão da crise da dívida externa, alterando a relação entre Estado e sociedade civil. Essa reestruturação teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública (OLIVEIRA, 1996).

entender essa divisão territorial do trabalho, que é o movimento total da sociedade. (SANTOS, SILVEIRA, 2000, p. 62)

Em contrapartida a essa pseudo-educação<sup>6</sup> de mercado, temos a noção de educação emancipatória voltada, para a formação de cidadãos que compreendam o mundo como totalidade. Dessa forma, a geografia revela sua contribuição a partir da relação dos elementos naturais e humanos em sua configuração espacial através do território usado.

Diante da compreensão que as condições territoriais são fundamentais no entendimento da dinâmica social, cabe às políticas públicas educacionais reconhecer suas diferenças e atuar em função da equidade no acesso à educação, dando um “passo adiante, sem o qual nenhum povo se encontra com o futuro” (Santos, 1987).

Para organizar o passado como auxílio para esse futuro que se desenha - portanto em aberto - o próximo capítulo faz uma análise das reformas educacionais do ensino a partir da escala latino americana nos anos noventa.

---

<sup>6</sup> Noção de educação profissional como uma pseudo-educação, que não conduz ao entendimento do mundo (SANTOS, 1987).

## **Capítulo 2. A reorganização escolar e as Reformas gerenciais na educação**

### **2.1 A escala latino-americana e o reflexo do neoliberalismo na educação**

Faz-se necessário apresentar uma pequena digressão para localizar o fechamento das escolas em São Paulo num contexto político e econômico regional da América Latina. Cabe situar a reorganização escolar como resultado de um período histórico, entre o final do século XX e início do século XXI, quando os Estados latino-americanos passaram a transformar as condições de acesso à educação como uma medida essencial para inserção dos países terceiro-mundistas nos processos de desenvolvimento do sistema capitalista em expansão. Sendo forjada no âmbito da exploração, do direito burguês e, sobretudo na divisão internacional do trabalho, a globalização emerge junto à ascensão do neoliberalismo. Nesse novo contexto, a educação passa a ser considerada estratégica nos processos de desenvolvimento e de inserção competitiva na globalização (SENE, 2008).

Essa reestruturação, que é técnica e produtiva, do capitalismo internacional a qual chamamos de globalização é caracterizada por uma nova fase da integração econômica, social, cultural, educacional e política impulsionada pela redução de custos dos meios de transporte e comunicação dos países. Esse processo vem transformando as bases materiais da vida, abalando instituições, transformando culturas, criando riqueza, aumentando o consumismo, ampliando e induzindo a pobreza, incitando a ganância e a inovação (CASTELLS, 2000).

As propostas de reformas neoliberais na educação latino-americana satisfazem primordialmente às necessidades dos *homens de negócios* por mão-de-obra preparada para as demandas da atual etapa do capitalismo. Os documentos das reformas educacionais utilizam a ideologia liberal como parâmetro, sendo fundamentados na valorização do mérito, aceitação da propriedade privada e das regras de mercado. No entanto, a redução de gastos nos setores sociais, condizente com o “Estado mínimo”, são ignoradas, uma vez que em quase todos os países da região houve aumento de recursos para o setor, tanto em termos absolutos como em porcentagem do PIB (FRIGOTTO, 2003).

Todas as reformas educacionais realizadas na América Latina nos anos 90, sem exceção, foram elaboradas com amparo de governos neoliberais, então dominantes na região. Tal influência justifica a importância atribuída às melhorias na gestão, a valorização da qualidade, o desenvolvimento de sistemas de avaliação em larga escala, bem como diferentes modalidades de privatização da educação.

Podemos considerar que tais reformas estavam alicerçadas em três objetivos centrais: o primeiro, como já mencionamos, está vinculado à necessidade de mão de obra e garantia de recursos financeiros para a educação (via empréstimos). O segundo contempla uma nova etapa do desenvolvimento educacional, mediante mudanças na gestão. Já o terceiro objetivo implicava na melhoria dos níveis de aprendizado em ações de nível macro (instalação de sistemas nacionais de avaliação e reforma curricular) e micro (mudança na gestão escolar, implementação de graus de autonomia e currículo adaptável).

Esses objetivos resultaram na reorientação dos gastos públicos durante os anos noventa, além de promoverem mudanças na gestão escolar, implicando uma nova lógica de administração do Estado no âmbito da educação através da implementação dos sistemas nacionais de ensino e reformas curriculares vinculadas às reformas educacionais.

Nos anos 2000 outras reformas educacionais estiveram presentes no contexto latino-americano, com destaque para a reforma na Argentina, que elaborou uma nova proposta educacional, além das reformas na Bolívia e do Chile.<sup>7</sup> Conforme Sene (2018, p.7) assinala:

[...] As reformas argentina e chilena buscam aprofundar a qualidade e a equidade num ambiente democrático já consolidado, mas sem grandes rupturas com as propostas anteriores, especialmente no caso argentino, cuja reforma de 1993 já havia sido feita sob um governo eleito. Já no caso boliviano é visível uma ruptura com a reforma anterior, classificada de neoliberal pelo atual governo.

No Brasil, podemos considerar como um marco regulatório a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 que se compromete com ampliação do acesso à escola, mas não faz menção a questão da evasão escolar, e tampouco a melhora da qualidade do ensino. Tanto no Brasil como nos demais países latino-

<sup>7</sup> Observatorio de la Educación Iberoamericana: Sistemas Educativos Nacionales. Disponível em: [https://www.oei.es/historico/observatorio/sen\\_legislacion.htm](https://www.oei.es/historico/observatorio/sen_legislacion.htm) Acesso em: 09 Nov 2018.

americanos, as reformas educacionais, junto às políticas e econômicas, foram amparadas pelo neoliberalismo e resultaram em um ajuste estrutural determinado pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), desde a década de 1980, e, posteriormente, sob os pressupostos do Consenso de Washington.

Assim, a globalização mostrou aos latinos seu efeito perverso, vinculada à entrada massiva de produtos via importação, gerando *déficits* que acabaram por afastar ainda mais a América Latina dos centros de poder mundial, tornando-a submissa às regras internacionais organizadas pelos países desenvolvidos. Além disso, a entrada de capitais de curto prazo atrás dos altos juros foi retirada, depois de contemplar seus interesses, quer dizer, multiplicar-se na especulação financeira (COSTA, 2012).

Historicamente o território e a população dos países da América Latina têm sido explorados como fonte de riqueza para as nações mais poderosas no mundo. Esse contexto agravou-se com a abertura econômica desses países aos grandes monopólios internacionais e, ainda, o pagamento dos juros das dívidas externas, que acabaram por aprofundar as distâncias entre os países da América Latina. Concomitante a esses processos, os países desenvolvidos seguiram crescendo impulsionados pela divisão internacional do trabalho, ainda mais definida, entre produtores de conhecimento e produtores de produtos primários ou tecnologicamente menos competitivos.

A próxima etapa do texto pretende analisar a escala nacional, ou seja, sendo parte da América-Latina, como o Brasil se comportou nesse contexto de reformas educacionais neoliberais? Em uma escala global-local, como a reorganização escolar pode ser um dos resultados das reformas gerenciais do ensino?

## **2.2 Brasil: reformas e território no século XXI**

O Consenso de Washington pode ser considerado um marco para as políticas educacionais brasileiras, uma vez que o evento precedeu a Conferência Mundial da Educação para Todos em Jomtien (Tailândia), onde foi definido um conjunto de metas para os dez anos seguintes, comuns à todos os países que assinaram a declaração, dentre eles o Brasil.

Os objetivos estabelecidos na conferência permeiam a erradicação do analfabetismo; universalização da educação fundamental; eliminação da evasão e a repetência escolar; descentralização administrativa e financeira; divisão da responsabilidade entre o Estado e a sociedade, através de parcerias com empresas, comunidades e a municipalização do ensino fundamental; avaliação do desempenho do(a) professor(a) e institucional; desenvolvimento do ensino à distância e reestruturação da carreira docente.

No Brasil, a implementação dessas metas ocorreu de maneira diversa, mas profundamente vinculada a subordinação e dependência econômica às diretrizes dos órgãos internacionais - Banco Mundial e FMI, dentre outros - que passaram a reorientar os gastos sociais. Além disso, ampliou-se a participação dos grupos empresariais que através de suas fundações passaram a produzir materiais, curso de formação de professores e campanhas publicitárias incitando a lógica gerencial na educação.

Na década de 1990, o país estava sob influência do ideário neoliberal, assim como muitos países latino-americanos, que como já mencionamos, passaram a realizar uma série de reformas administrativas. No Brasil, elas ocorreram impulsionadas pelos governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, com continuidades, apesar de algumas rupturas, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Em todos os momentos, tais reformas impactaram na dinâmica educacional do país.

Esse ensino resulta da inclusão de nosso país na divisão internacional do trabalho, como importador de tecnologia e exportador de produtos primários, aumentando a dependência brasileira em relação aos centros nervosos da economia mundial - é a reedição do pacto colonial: as “colônias” exportam produtos primários e importam das “metrópoles” conhecimento científico e tecnológico (SOUZA, G. P. 2014, p.73).

A lógica neoliberal no ensino público busca novos conteúdos as velhas formas da escola, atribuindo à gestão eficaz a solução para todos os problemas da educação. No entanto, a incorporação dos modelos empresariais no ensino não tem impacto apenas sobre a gestão escolar, trata-se de um projeto de gestão da subjetividade, pautada nos valores do neoliberalismo e com implicações na relação dos sujeitos entre si e com o mundo (Dardot & Laval, 2015). As metas, eficiência,

produtividade, passam a direcionar os valores da escola, e desse modo, o individualismo, competitividade, meritocracia, empreendedorismo, protagonismo tornam-se referenciais para o novo sujeito social, que neste caso é o aluno.

O papel da “Nova Gestão Pública” nos processos educacionais brasileiros vincula-se ao convencimento de que a aplicação de uma mesma política, para todos os sujeitos, seria ação suficiente para garantia das condições de igualdade educacional. No entanto, a ausência de diálogo com as condições reais de ensino-aprendizagem presentes nas escolas públicas, reforçar a desigualdade (social, étnico-racial, de gênero, geográfica, etc.) historicamente acumulada, segundo Spósito (1993).

Considerando que “há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra” (SANTOS, 1987), torna-se fundamental reconhecer a relação intrínseca entre cidadania e território, no sentido de contemplar a distribuição mais equitativa dos bens, equipamentos e serviços públicos. Diante disso, a ausência do critério da formação socioespacial nos debates educacionais atende a perspectiva de um território neutro. Desta forma, “desterritorialização é frequentemente uma outra palavra para alienação” (SANTOS, 1987), portanto, é necessário a partir desses conceitos ressignificar a luta de classes estabelecendo o exercício de poder em diferentes escalas geográficas.

Esse é o desafio para as políticas públicas educacionais fundamentadas na equidade, ainda mais após a Reforma do Ensino Médio (aprovada em Dezembro de 2017), com a retirada da Geografia como disciplina obrigatória do currículo, que funciona na prática como uma barreira para a reflexão sobre a própria construção das territorialidades.

No mesmo ano, houve a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem por princípio a garantia da igualdade e direito à educação, mas que aos poucos têm se revelado como mais um mecanismo da gestão neoliberal, e portanto, simplificadora dos processos complexos que fundamentam a educação, ao mesmo tempo em que beneficia o empresariado nacional e transnacional.

Nesse sentido, o conjunto de reformas gerou impactos nas políticas educacionais brasileiras, principalmente reforçando a lógica gerencial e tecnicista, mas sobretudo acentuando a desigualdade social, seja no acesso à escola ou a

bens e serviços públicos, intrínseca na relação centro periferia, esses serão discutidos em escala municipal - e de maneira profunda - mas são mencionados para enfatizar sua dimensão e desdobramentos vinculados às políticas da reorganização escolar em São Paulo.

Na próxima etapa do texto, passaremos ao estudo da reorganização escolar em dois momentos na rede estadual de São Paulo.

## **Capítulo 3. O neoliberalismo como agente da reorganização escolar**

O comparativo inicial entre as duas propostas de reorganização escolar estabelece os pressupostos necessários para validar a hipótese de que a política pública da reorganização escolar comprehende interesses econômicos - dotados de uma estratégia territorial denunciada pelo território em seu uso - e não apenas educacionais, conforme indicado nos resultados dessa pesquisa.

### **3.1 A reorganização de 1995**

Para compreendermos a reorganização escolar proposta em 2015, faz-se necessário caracterizá-la como parte de um projeto político que está sendo implementado há pelo menos vinte anos na educação paulista. Como fruto de um processo histórico, a primeira experiência de reorganização escolar ocorreu concomitante a um conjunto de reformas gerenciais iniciadas em 1995 - durante a gestão Mário Covas (PSDB) - e conduzida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo Rose Neubauer.

A então secretária Teresa Roserley Neubauer da Silva institui o "Programa de reorganização das escolas da rede pública estadual" que alterava a distribuição das classes, a partir de 1996, em escolas de Ciclo Básico à 4<sup>a</sup> série; 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série; 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série e 2<sup>º</sup> grau e 2<sup>º</sup> grau5. [De acordo com a terminologia anterior à lei nº 9697/96]. (GOULART, et al. 2017, p. 2)

O argumento da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) baseava-se na premissa de que agrupar alunos de faixa etária distintas num mesmo turno e numa mesma escola produzia "ociosidade", uma vez que, nas séries mais avançadas, os efeitos da evasão e da repetência eram mais expressivos. Entretanto, não foi encontrada qualquer pesquisa antes ou depois da separação dos alunos que justificasse, pedagogicamente, a medida adotada. (FRANCA, 2010)

Entre o lançamento da proposta de reorganização escolar em 26 de outubro de 1995 e sua implementação junto ao decreto n. 40.473 (SÃO PAULO, 1995b) em 21 de novembro passou-se menos de um mês. Apesar da velocidade, a mudança contou com uma ampla divulgação e a distribuição de 60 mil exemplares da cartilha

"Mudar Para Melhorar". Nessa publicação, a Secretaria Estadual de Educação enfatiza os pontos positivos da reorganização, colocando-a como fator essencial para a melhoria da qualidade de ensino e o aproveitamento dos alunos. Em relação às condições de trabalho docente, menciona turmas de 10 a 20 alunos e melhoria salarial dos professores. Todavia, o não envolvimento da sociedade civil organizada, bem como de professores, pais e alunos, denuncia o conteúdo autoritário implícito da mudança implementada.

A justificativa para tamanha agilidade na implementação da proposta de reorganização escolar da rede estadual se concretiza meses depois junto ao decreto n. 41.054, de 29 de julho de 1996, a partir deste documento é possível considerar a reorganização como uma estratégia para forçar a municipalização do ensino:

Fica a Secretaria da Educação autorizada a transferir unidades estaduais de ensino fundamental para as redes escolares municipais, pelo prazo de 5 (cinco) anos, em cumprimento dos objetivos do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, instituído pelo decreto n.º 40.673, de 16 de fevereiro de 1996.

A redistribuição espacial dos alunos contribuiu para que a reforma atingisse seu principal objetivo: o enxugamento da rede oficial (FRANCA, 2010). Em todo o estado de São Paulo a reorganização fechou 864 escolas. Entre o ano de 1995 e 1999, momento do ajuste organizacional, 2.031 escolas deixaram de oferecer curso noturno e o número de docentes da rede estadual teve pequena redução.

### **3.2 A reorganização de 2015**

A reorganização escolar foi anunciada em setembro de 2015 pelo governo estadual de São Paulo. Segundo site institucional<sup>8</sup>, a proposta consistia na “disponibilização” (fechamento) de 94 escolas por todo estado (25 delas localizadas na cidade de São Paulo) e reestruturação de outras 754. Assim como a proposta de 1995, a redistribuição da rede teria como objetivo principal que cada unidade escolar atendesse um único ciclo da Educação Básica, focando-se em uma mesma faixa etária.

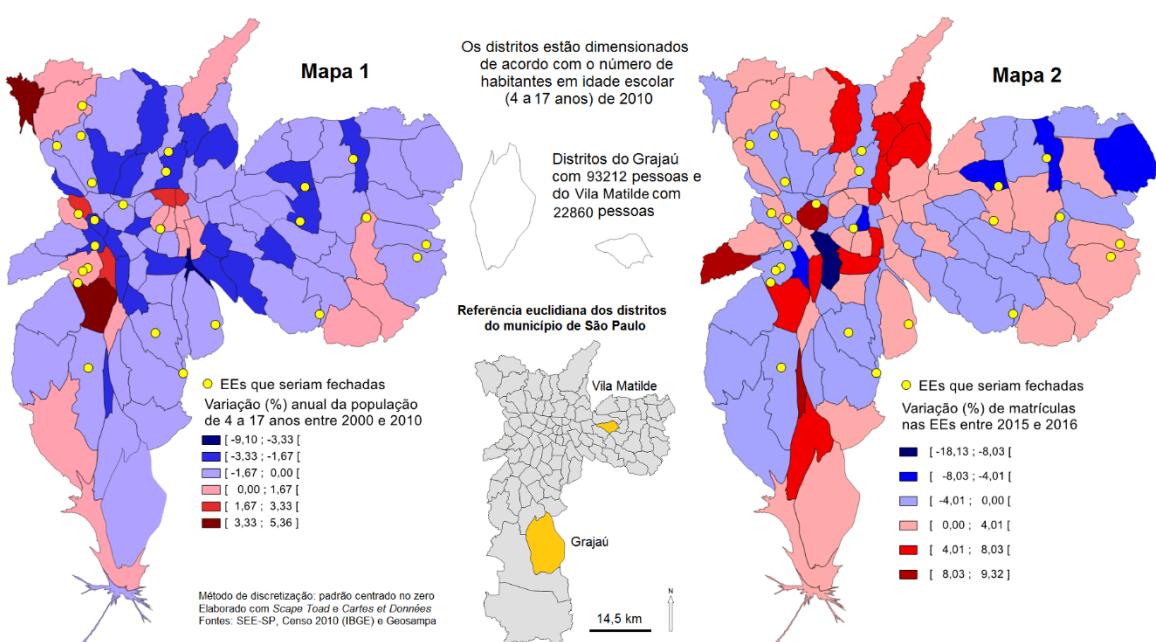
---

<sup>8</sup> Reorganização Escolar é adiada para garantir o diálogo com comunidade escolar em 2016. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao/>. Acesso em: 01 dez 2015.

O argumento utilizado pela SEE-SP para o fechamento das escolas estava baseado em dois critérios principais: a mudança demográfica, de acordo com a Secretaria entre 1998 e 2015 a rede estadual perdeu cerca de 2 milhões de alunos, e o desempenho dos estudantes em avaliações externas.

Em pesquisa recente, Girotto et. al. (2016) sistematiza uma análise na tentativa de desconstruir o argumento demográfico utilizado pela SEE-SP, afinal, o Estado de São Paulo defende que a redução da população em idade escolar teria produzido a presença de “salas de aula ociosas”. No entanto, a veracidade desse argumento é colocada em questão quando espacializamos a reorganização escolar conforme as figuras 1 e 2:

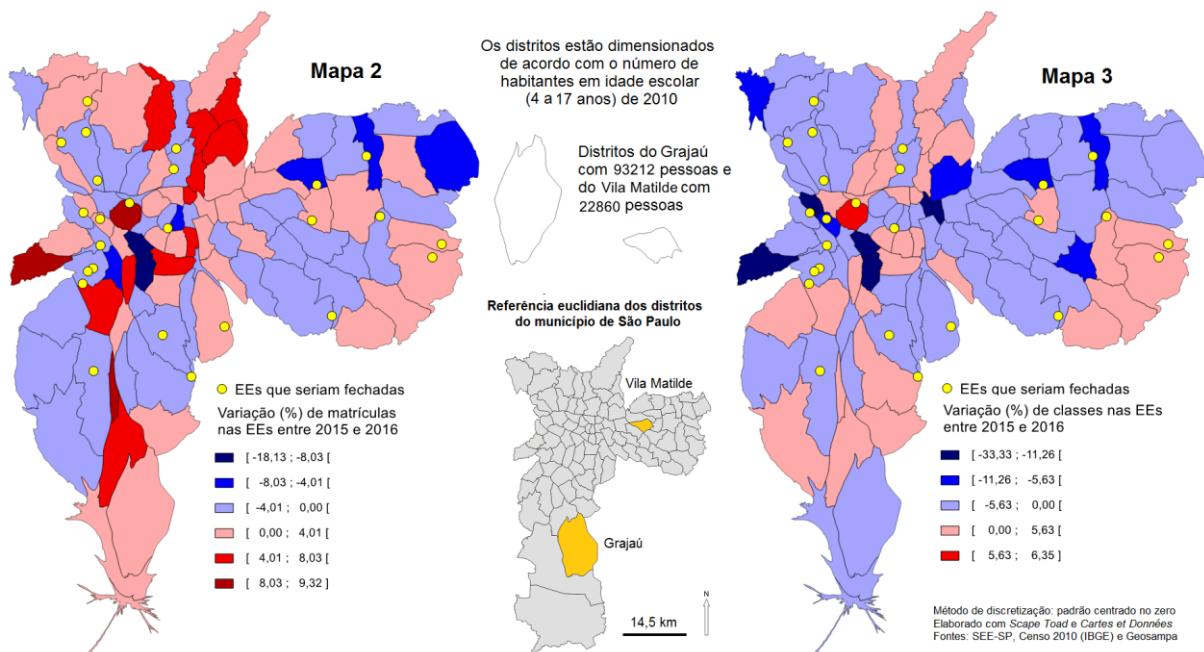
**Figura 1 – Variação demográfica (2000-2010) e de matrícula (2015-2016)<sup>9</sup>.**



Fonte: GIROTTTO, E. et al (2016)

<sup>9</sup> Os dois mapas que compõem este comparativo e o próximo têm em seu fundo uma anamorfose cuja métrica é a população entre 4 e 17 anos de idade em 2010. A opção por essa métrica encontra pertinência por termos em análise fenômenos (variação da população, do número de matrícula e da quantidade de classes) cuja natureza é social e, portanto, pouco relativizada pela área física do território dos distritos. Com a modificação da métrica do fundo de mapa, damos representatividade espacial à quantidade de pessoas, fator que compõe os fenômenos em questão. Essa alternativa equilibra, por exemplo, o impacto visual entre os distritos com grandes áreas e pouco povoados do extremo sul e os distritos fisicamente menores e com maior população relativa da região leste, apresentando uma espacialidade condizente aos temas investigados.

**Figura 2 – Variação de matrícula e do número de classes (2015-2016).**



Fonte: GIROTTI, E. et al (2016)

Na **Figura 1** temos os indicadas as localizações das escolas que seriam fechadas junto a variável demográfica de população em idade escolar. Partindo dessa comparação é possível observar: em distritos que tiveram tanto o aumento como o decréscimo populacional escolas seriam fechadas, o que revela a ausência de critérios para a política de reorganização escolar. Já na **Figura 2**, temos a variável demográfica comparada com o número de matrículas, e podemos observar que mesmo em distritos com decréscimo populacional, a variação é positiva no número de matrículas, ou seja há demanda.

Um dos argumentos centrais da proposta de reorganização escolar, como vimos, estava assentado exclusivamente na dinâmica populacional vinculada a evolução de matrículas, que segundo a SSE-SP estavam diminuindo, conforme será retratado no próximo capítulo. Mas nesse aspecto, cabe a menção a Cássio et.al. (2016)

[...] constatamos que entre 2015 e 2016 não houve diminuição da demanda escolar, mas um crescimento de 0,7%, uma vez que a retração de matrículas no Ensino Fundamental (especialmente nos Anos Finais) foi compensada pelo crescimento do alunado do Ensino Médio e da EJA ([Tabela 1](#)).

Tabela 1: Número de matrículas e classes, ensino presencial - Rede estadual paulista, 2015-2016.

Etapa/modalidade de ensino	Alunos			Classes		
	2015	2016	Variação	2015	2016	Variação
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	635.444	626.797	-8.647	23.229	23.105	-124
Ensino Fundamental - Anos Finais	1.386.309	1.355.276	-31.033	45.783	43.953	-1.830
Ensino Médio	1.468.598	1.506.942	38.344	45.147	44.697	-450
Educação de Jovens e Adultos	163.595	189.364	25.769	5.041	5.287	246
Total	3.653.946	3.678.379	24.433	119.200	117.042	-2.158

Fonte: CASSIO, et al. 2016

A demanda apresentada principalmente pelo aumento do número de matrículas no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) pode ser associada ao primeiro mapa dessa seção, que contempla os indivíduos com mais 15 anos de idade e sem escolaridade, na maioria pobres. Esses sujeitos constituem parte da demanda pelo ensino público e ajudam a compreender a dinâmica territorial do Estado de São Paulo, em sua complexidade, seja no oferecimento do ensino ou no ordenamento territorial.

Após desconstruir o fator demográfico que justificava a proposta de reorganização escolar, observamos a centralidade que as políticas de avaliação externa tiveram no projeto. Foi a partir do resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) de 2014 que a Secretaria Estadual de Educação concluiu que escolas de um único ciclo tinham desempenho superior a escolas com mais ciclos. Cabe salientar, a vulnerabilidade desse argumento, afinal ele reduz a complexidade da escola a apenas uma variável - por si - problemática.

Se os argumentos centrais que sustentam a proposta da reorganização escolar em 2015 se mostraram frágeis - para não dizer falaciosos - quais seriam as verdadeiras intencionalidades da proposta? Essa será a pergunta norteadora para a análise construída no próximo capítulo, mas antes disso teremos uma breve comparação entre as propostas de reorganização escolar de 1995 e 2015.

### 3.3 O que as propostas de 1995 e de 2015 têm em comum?

As duas “reorganizações” possuem similaridades, principalmente por serem processos que ocorreram em um contexto neoliberal de ampla transformação das políticas públicas educacionais. Observa-se um novo estágio do capitalismo monopolista, que exige mudanças essenciais na lógica de regulação nacional e

institucional. Esse padrão tem buscado nortear a escola, o currículo, o trabalho docente, e tantas outras dimensões da educação pública a partir de uma lógica empresarial e tecnicista.

A primeira etapa desse processo ocorreu na década de 1960, com a assinatura dos acordos entre o MEC e USAID, junto a consolidação da lei 5.692/71. Tais ações inserem no campo educacional uma série de conceitos e práticas vinculadas ao mundo empresarial.

Retomando a discussão do primeiro capítulo, discutimos que a década de 1990 foi marcada por diversas reformas administrativas no Estado brasileiro. No campo das políticas educacionais, a efetiva participação das principais organizações internacionais – como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, etc. – implicaram na reorientação dos gastos sociais, além da subordinação e dependência econômica dos países envolvidos às diretrizes desses órgãos.

Na última década do século XX, quase todos os países da América Latina iniciaram reformas educacionais resultantes, em grande medida, de um processo de indução externa liderado pelos organismos internacionais - principalmente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - , que condicionaram a concessão de empréstimos aos Estados nacionais da região à implantação dessas reformas (KRAWCZYK, 2008, p. 15)

Diferentes países latino americanos têm adotado políticas de avaliação conforme essa lógica neoliberal. Como resultado, verifica-se um mecanismo de controle com o intuito de incentivar e coibir certas práticas educativas de alunos e professores. Esse processo ocorre em decorrência da centralidade que as políticas de avaliação têm assumido no conjunto das políticas educacionais, sendo um dos pilares para o desenvolvimento dessas. A maioria das alterações ocorridas no campo educacional, seja no currículo, carreira docente, organização em ciclos de ensino etc., são justificadas a partir de resultados em avaliações centralizadas.

Verifica-se assim, a simplificação do processo avaliativo, fundamentalmente complexo, reduzindo-o a um formato padronizado de testes baseados em conteúdos eleitos como essenciais. Comumente, esses conteúdos são o domínio da língua materna e o da matemática escolar. Limitada a sua complexidade, os dados oriundos das avaliações podem ser tabulados e convertidos em estatísticas que

passam a definir novas reformas gerenciais da educação. Algumas medidas fazem parte deste contexto:

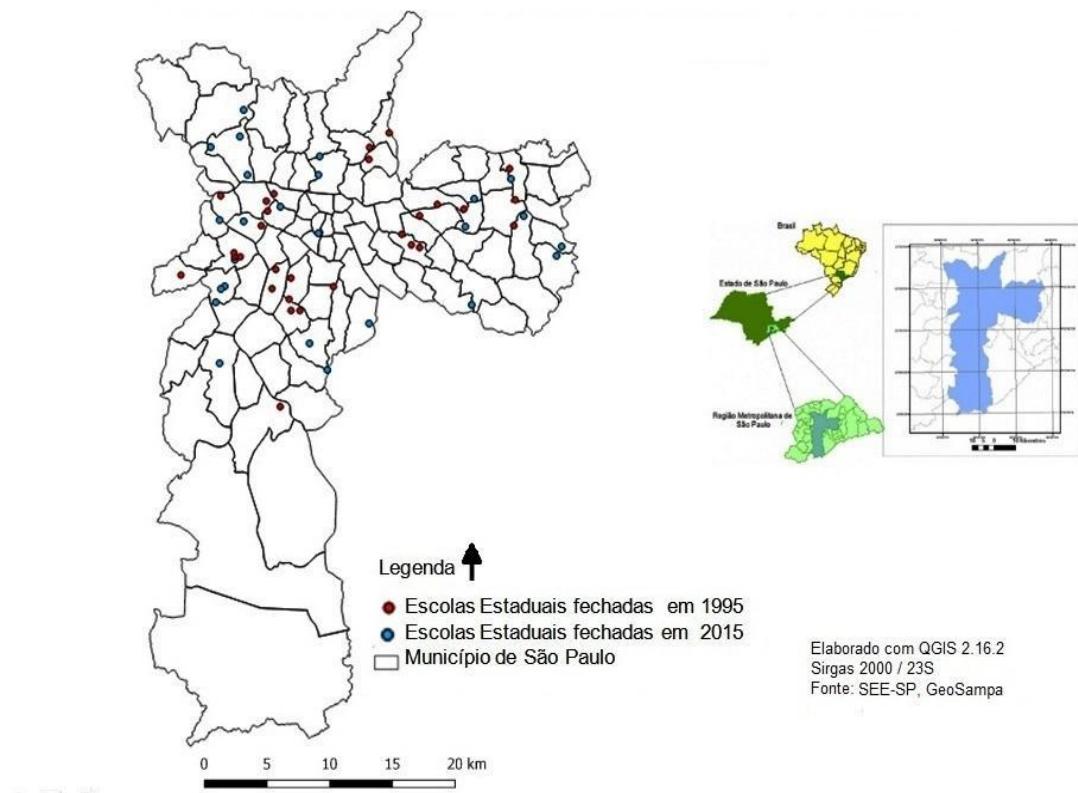
A criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em 1996, implantação da política de bônus por mérito atrelada ao desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas em 2000 e a elaboração de um currículo centralizado e único em 2008. No caso da reorganização escolar, [2015] novamente os dados das avaliações padronizadas foram utilizados, como mencionado para subsidiar a decisão da SEE-SP de fechar 94 escolas e transferir mais de 300 mil alunos (GIROTTTO et al, 2016, p. 24)

Torna-se necessário compreender as intencionalidades das propostas de Reorganização Escolar no âmbito educacional das políticas públicas. Nesse sentido, é indispensável aproximar o debate ao contexto socioespacial das escolas fechadas ou ameaçadas de fechamento, buscando identificar de que maneira elas podem participar de estratégias de mudanças no uso do território na cidade de São Paulo.

O **Mapa 3** apresenta as escolas fechadas no município de São Paulo em 1995 (de acordo com levantamento realizado por Franca, 2010) e as escolas que iriam fechar na proposta da reorganização de 2015.

### Mapa 3. Escolas fechadas na Reorganização Escolar de 1995 e 2015

Escolas Estaduais fechadas na Reorganização de 1995 e 2015



Fonte: Dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Elaborado pela autora.

Observando o mapa é possível identificar uma mesma lógica espacial tanto na reorganização de 1995 como de 2015, evidenciando possibilidades de relação entre o fechamento de escolas e os processos de produção do espaço urbano. Nesse sentido, retoma-se a discussão sobre o valor de uso e o valor de troca para compreender as novas estratégias territoriais envolvidas na refuncionalização dos terrenos das escolas, que implica na modificação do território em uso.

Cabe ressaltar que a escolha das unidades escolares que iriam ser fechadas, não se concretizou de forma aleatória, portanto, sustentamos a hipótese de que a reorganização seguiu uma lógica de mercantilização não só do ensino como da cidade. Afinal, os terrenos das escolas fechadas na reorganização de 1995 foram disponibilizados para criação de delegacias, diretorias de ensino e até condomínios como demonstra Franca (2010):

(...) Foram extintas 34 escolas entre 1995 e 2007, conforme levantamento realizado, entre o governo de Mário Covas e de José Serra, passando pelo governo de Geraldo Alckmin. Algumas delas foram reutilizadas para fins pedagógicos; outras foram reutilizadas em órgãos de outras secretarias do estado, como unidades da polícia militar; e algumas foram vendidas. É o caso da extinta E.E. Prof. José Alves de Camargo Vila Mafra, na Vila Formosa, onde foi construído um condomínio fechado, também foi o caso da E.E. Martim Francisco, na Vila Conceição, um caso emblemático da disputa pelos terrenos das escolas públicas nas áreas valorizadas pelo mercado imobiliário (FRANCA, 2010, P. 80-81)

O esvaziamento das escolas da Diretoria de Ensino Centro Oeste pode ser observado a partir do decréscimo no número de alunos na região oeste, entre 1995 e 2015 todos os distritos apresentaram variação negativa, sendo o distrito com menor variação (- 58%) o Jaguaré, e com maior variação do número de estudantes o Campo Belo apresentando (-92%), conforme a **Tabela 1**. Cabe ressaltar que durante o período houve continuidade à implementação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, para atendimento ao ensino fundamental, estabelecidos pelos termos do convênio instituído no Decreto 51.673<sup>10</sup>, resultando na municipalização do ensino fundamental.

O decréscimo do número de matrículas, aqui retratadas de maneira geral, não significa a ausência de demanda por vagas, mas reforça a responsabilidade municipal em relação ao ensino fundamental e estadual no que se refere ao oferecimento do ensino médio.

**Tabela 2:** Variação do número de alunos na região oeste de São Paulo entre 1995 e 2015.

---

<sup>10</sup> Conforme Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo: DECRETO Nº 51.673, DE 19 DE MARÇO DE 2007. Disciplina a celebração de convênios objetivando assegurar a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para Atendimento do Ensino Fundamental, mediante a transferência de alunos, recursos humanos e materiais e de recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2007/decreto-51673-19.03.2007.html>

Acesso em 10 nov de 2018.

<b>Município de São Paulo: número de alunos da região oeste por distrito 1995 e 2015</b>			
<b>DISTRITOS</b>	<b>1995</b>	<b>2015</b>	<b>Variação em %</b>
Alto de Pinheiros	6.262	786	-87%
Butantã	14.965	3.977	-73%
Campo Belo	11.881	998	-92%
Itaim Bibi	14.730	3.512	-76%
Jaguaré	8.364	3.541	-58%
Jardim Paulista	1.779	480	-73%
Lapa	16.004	6.235	-61%
Moema	8.382	2.462	-71%
Morumbi	3.561	815	-77%
Pinheiros	9.368	3.197	-66%
Raposo Tavares	17.451	5.837	-67%
Rio Pequeno	26.240	6.359	-76%
Saúde	15.607	5.936	-62%
Vila Leopoldina	5.567	1.060	-81%
Vila Sônia	18.871	4.861	-74%
<b>TOTAL DE ALUNOS ZONA OESTE</b>	<b>179.032</b>	<b>50.056</b>	<b>-72%</b>

Fontes: Cadastro de escolas com matrículas 1995 e Censo escolar 2015

Elaborado pela autora

É interessante observar que a proposta de reorganização escolar de 2015 deixava indefinido o destino dos terrenos das escolas que seriam fechadas. Por tratar-se de uma finalidade incerta, é possível inferir a relação entre o fechamento das unidades escolares e o ordenamento espacial proposto pelas OUC, avaliando a mudança de uso do território em favor da lógica dos agentes do capital, vinculados à dinâmica da especulação imobiliária. Tal pressuposto será aprofundado na próxima etapa do texto responsável por analisar o estudo de caso na área da Operação Urbana Vila Sônia.

## Capítulo 4. O Fechamento das Escolas e o Território Usado

### 4.1 Estudo de caso na área da Operação Urbana Vila Sônia

O Capítulo final pretende analisar possíveis associações entre as operações urbanas e sua consequente valorização imobiliária às mudanças no uso do território implícitas no processo de fechamento das escolas. Para tanto, em primeiro lugar buscou-se identificar quais as premissas que estabelecem uma operação urbana<sup>11</sup>. Assim, identificamos em 1985 a primeira vez em que o plano diretor estratégico aborda tal instrumento como mecanismo de articulação entre o Estado e os interesses privados na transformação de certas parcelas da cidade. De maneira mais articulada, o estatuto da cidade de 2001 define:

§1º Considera-se operação urbana consorciada o conjunto de intervenções e medidas coordenadas pelo Poder Público Municipal, com a participação dos proprietários, moradores, usuários permanentes e investidores privados, com o objetivo de alcançar em uma área transformações urbanísticas estruturais, melhorias sociais e valorização ambiental." (Estatuto da Cidade, Lei nº 10.257 art. 37 parágrafo primeiro, de 10/07/2001)

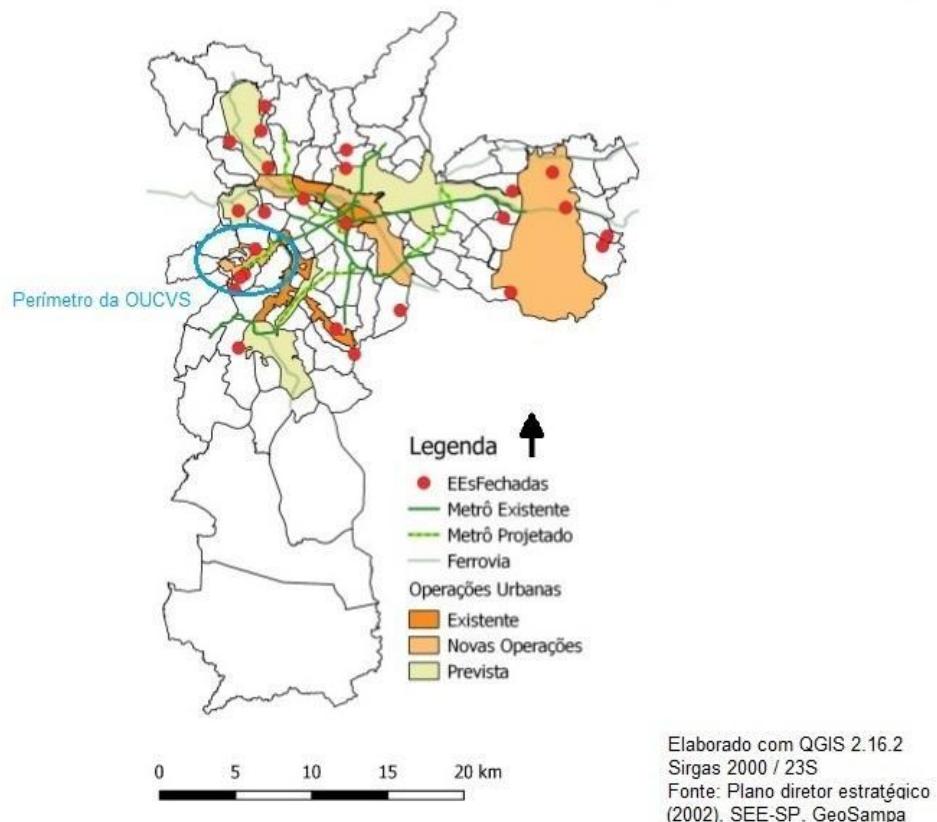
A Operação Urbana Consorciada Vila Sônia (OUCVS) faz parte do conjunto denominado de “Novas Operações”, presente no Plano Diretor estratégico de São Paulo de 2002. O **Mapa 4** demonstra o perímetro de todas as Operações Urbanas presentes na Cidade de São Paulo junto a rede estrutural de transportes sobre trilhos, relacionando essas informações com as escolas que seriam fechadas na reorganização escolar de 2015.

---

<sup>11</sup> No Brasil, o instrumento “Operações Urbanas” surge como proposta nos anos 80, e pela primeira vez é incluído no projeto de lei do Plano Diretor de São Paulo em 1985, já com o duplo objetivo de promover mudanças estruturais em certas áreas da cidade e mobilizar recursos privados para tal (“Estatuto da Cidade – Guia para implementação pelos Municípios e Cidadãos”, Mesa da Câmara dos Deputados, 51<sup>a</sup> Legislatura, 3<sup>a</sup> Sessão Legislativa, 2001, Realização Instituto Polis, pg. 82). Disponível em: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/desenvolvimento\\_urbano/sp\\_urbanismo/arquivos/cepac/oucae\\_prospecto.pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/desenvolvimento_urbano/sp_urbanismo/arquivos/cepac/oucae_prospecto.pdf) . Acesso em: 11 fev 2018.

#### Mapa 4. Operações Urbanas, Rede Estrutural de Transportes sobre trilhos e Escolas Fechadas

Operações Urbanas, Redes de Transporte sobre Trilhos e Escolas Fechadas



Fonte: Plano diretor estratégico (2002), SEE-SP, GeoSampa. Elaborado pela Autora.

A análise desse mapa demonstra a existência da correlação espacial entre o fechamento das escolas e o perímetro das operações urbanas. O estudo de caso voltado para a Operação Urbana Vila Sônia está associado a concentração de escolas fechadas nos distritos Vila Sônia e Butantã, reforçando a recorrência dos resultados obtidos por Franca (2010) em relação a primeira reorganização escolar, uma vez que a região Oeste concentra um terço dos casos de fechamento das escolas em 1995.

A Subprefeitura do Butantã apresentou, segundo Franca (2010), a maior taxa de abandono (entre 9,6 e 11,9%) em 2005, fator associado a desigualdade econômica na subprefeitura que contempla localidades de alta renda, como Morumbi contrastando com distritos de baixa renda como Raposo Tavares, dentre outros fatores.

Com a implementação da OUCVS a prefeitura esperava atrair 37 mil novos moradores para a região oeste até 2027, além de arrecadar cerca de R\$ 300 milhões com a venda de Certificados de Potencial Adicional de Construção (CEPAC)<sup>12</sup>, os quais seriam utilizados para viabilizar todas as intervenções futuras nesta área. Junto a Secretaria de Desenvolvimento Urbano, o município de São Paulo comprometeu-se com a valorização ambiental, a criação de habitação de interesse social e principalmente com a mobilidade<sup>13</sup>. Todavia, o projeto foi duramente criticado por não contar com a participação dos moradores da região (BARROS, 2013).

Como dissemos, nesta pesquisa buscamos avaliar se há correlação entre o ordenamento territorial estabelecido pelas Operações Urbanas Consorciadas e o fechamento de unidades escolares proposto pela reorganização escolar de 2015. Para tanto, retomamos “*a ideia de uma orientação para um fim. Pode ser o fim de assegurar a organização espacial da sociedade no sentido da centralidade e pode ser no sentido da alteridade*” (MOREIRA, 2006, p. 75).

Assim, a noção de ordenamento territorial evidencia uma perspectiva política concebida através das micro e macrorrelações sociais (FOUCAULT, 1979) presentes na construção de territórios inalienáveis a realidade social. As relações de poder, portanto, são parte fundamental para compreensão do território usado, resultado de uma história que pode ser apreendida (SANTOS 1996).

O fechamento das escolas, tanto em 1995 como em 2015, implica mudanças do uso do território, ao mesmo tempo em que revela intencionalidades comerciais referentes ao aumento do valor do solo urbano e da segregação sócio-espacial decorrente desse processo, como veremos nas etapas seguintes do texto.

#### **4.2 Mudança no uso do território e a reorganização da rede estadual de educação na cidade de São Paulo**

---

<sup>12</sup> Como a lei desta Operação Urbana não foi aprovada, não houve emissão ou venda de nenhum título CEPAC, segundo a Secretaria Municipal de Urbanismo e Licenciamento (SMUL).

<sup>13</sup> Operação Urbana Vila Sônia. Prefeitura do Município de São Paulo Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano – SMDU Assessoria Técnica de Operação Urbana – ATOU, 2011. Disponível em: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/desenvolvimento\\_urbano/arquivos/OUVS\\_agosto2011.pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/desenvolvimento_urbano/arquivos/OUVS_agosto2011.pdf). Acesso: 10 fev 2018.

Como vimos, há uma correlação direta entre as áreas de operação urbana e o fechamento de escolas. Nesse estudo específico, considera-se a reestruturação da cidade a partir da Operação Urbana Consorciada Vila Sônia, compreendendo-a como estratégia territorial vinculada ao campo das políticas públicas de transportes e relacionando-a com a reorganização escolar ocorrida na zona oeste do município de São Paulo em 2015. Tais políticas, podem ser associadas ao redirecionamento do aparelho estatal, sob influência do período neoliberal em que estão inseridas. Segundo Milton Santos:

[...] Quanto aos países independentes, ontem como hoje, a política dos transportes é, na maior parte do tempo, ditada pelos interesses do grande capital. Este pode influenciar diretamente as decisões públicas, ou indiretamente, por intermédio dos organismos financeiros internacionais. (SANTOS, 1979, p. 169)

Considerando as influências dos organismos internacionais tanto nas políticas de transporte como nas reformas gerenciais do ensino, tentaremos analisá-las conjuntamente como ordenadoras do espaço habitado, ou mais precisamente, do território em seu uso. Para tanto, é necessário primeiramente compreender como essas variáveis estão expressas no estudo de caso.

A área escolhida para a menor escala de análise compreende a delimitação da Operação Urbana Consorciada Vila Sônia (OUCVS), elaborada em 2004, em função dos possíveis processos de valorização e transformação socioespacial que seriam gerados com a implantação da linha amarela do metrô e inauguração das estações São Paulo Morumbi, Vila Sônia, Butantã e Pinheiros (ALVAREZ, 2015). Segundo a lei:

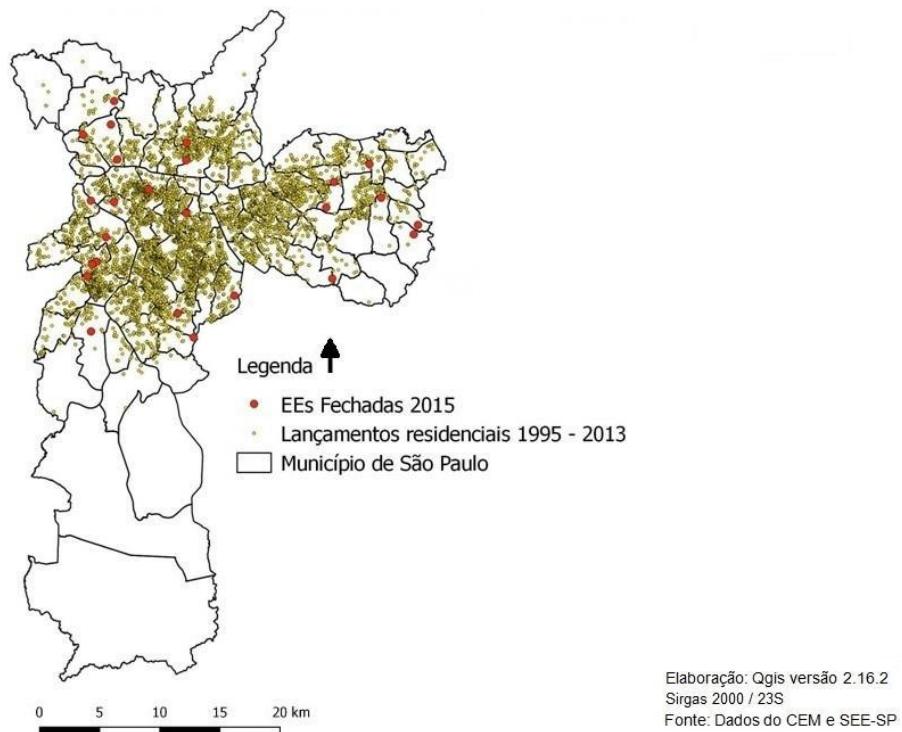
A primeira (e mais direta) razão pela qual o Plano Diretor Estratégico de 2002 de São Paulo elegeu a região Butantã-Vila Sônia - faixa territorial situada do oeste do rio Pinheiros - como lugar (tema e marco) de futura operação urbana remete à implantação da nova linha - 4, amarela- do metrô. Explorar de forma abrangente as possibilidades urbanísticas vinculadas à operação de sistemas de transporte público de massa constitui umas das principais diretrizes previstas e incentivada neste novo plano diretor. No caso da linha , o próprio traçado proposto soma um forte argumento extra em favor desta orientação (MINUTA, 2006)

O projeto da OUC Vila Sônia contava como intervenções públicas estruturais estratégicas como a conexão viária norte-sul e a criação de espaços públicos, com custo de aproximadamente R\$ 210 milhões. Apesar da Secretaria Municipal de Urbanismo e Licenciamento (SMUL) admitir que os estudos para a implantação da Operação Urbana Vila Sônia não tiveram continuidade desde o ano de 2011, o Plano Diretor Estratégico – PDE vigente, Lei nº 16.050/14, alterou a previsão das futuras operações urbanas no município, definindo a criação delas somente no perímetro da Macroárea de Estruturação Metropolitana, não contemplando a Operação Urbana Consorciada Vila Sônia.

Segundo Fioravante (2014), é preciso ir além e considerar a OUCVS, assim como as demais Operações Urbanas previstas e vigentes em São Paulo ou demais projetos de requalificação urbana, como processos de valorização e de segregação que marcam a produção do espaço urbano. Nesse sentido, o valor gerado a partir de intervenções urbanísticas pode ser observado através dos lançamentos imobiliários, uma vez que, a mudança no padrão de moradia e nível social podem ser indicadores relevantes para considerar o avanço da especulação imobiliária em São Paulo nos últimos anos, como demonstra o **Mapa 5**, que apresenta os lançamentos imobiliários residenciais entre 1995-2013 (sistematizados pela EMBRAESP), com destaque para as escolas que seriam fechadas em 2015 no entorno.

**Mapa 5. Lançamentos imobiliários residenciais entre 1995-2013 e escolas fechadas em 2015**

Lançamentos imobiliários residenciais (entre 1995 - 2013) e Escolas Estaduais fechadas



Fonte: Dados do CEM e Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Elaborado pela autora.

A partir da análise do **Mapa 5** e da consequente associação entre os Lançamentos imobiliários residenciais e as escolas que seriam fechadas em 2015, é possível identificar uma correlação espacial entre as duas variáveis, portanto, há fechamento de unidade escolares em áreas com concentração de lançamentos imobiliários residenciais no período entre 1995 e 2013. Esta relação foi estabelecida inicialmente por França (2010) em estudo de caso da primeira reorganização escolar (1995) e se mantém presente na segunda proposta de 2015.

No trabalho de campo foi possível identificar algumas intervenções complementares previstas no projeto, como a Requalificação da avenida Prof. Francisco Morato e da avenida Eliseu de Almeida, além da implantação da linha 4 - Amarela do Metrô no trecho Butantã - Vila Sônia<sup>14</sup>, compondo a paisagem e atraindo novos empreendimentos imobiliários para a região (Conforme **Foto 1**).

<sup>14</sup> Apresentação do projeto urbanístico da Operação Urbana Vila Sônia à comunidade. Disponível em: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/desenvolvimento\\_urbano/arquivos/OUVS\\_agosto2011.pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/desenvolvimento_urbano/arquivos/OUVS_agosto2011.pdf) Acesso: 21 de maio 2018

**Foto 1:** Obras da estação Vila Sônia do metrô (na Avenida Francisco Morato), ao fundo um novo empreendimento imobiliário em construção.



Fonte: Foto da autora, 2018.

Na segunda saída de campo, visitamos 4 escolas com o intuito de avaliar os usos de seu entorno. As imagens a seguir mostram alguns empreendimentos próximos a escolas que constam na lista no último projeto de reorganização e que estão contempladas pela faixa de domínio da Operação Urbana Consorciada Vila Sônia.

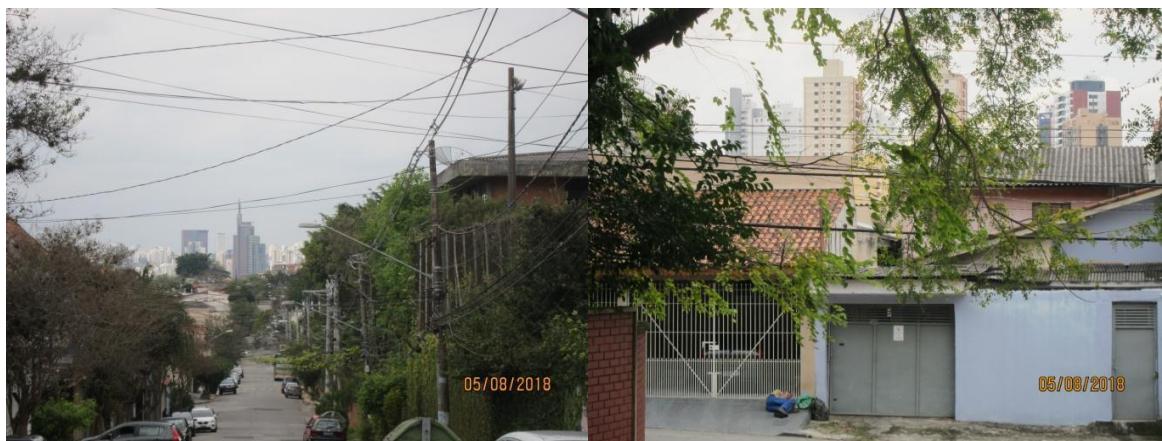
A primeira escola visitada foi a Keizo Ishihara que atende aos ciclos Fundamental I e II. O terreno da escola ocupa um quarteirão inteiro e chama atenção por sua localização estratégica entre a Av. Corifeu de Azevedo Marques e a Rodovia Raposo Tavares. Outros equipamentos públicos como o Centro Educacional Esportivo do Butantã também estão presentes no entorno, além de uma base da Guarda Civil Municipal.

**Foto 2:** Terreno da E.E. Keizo Ishihara



Fonte: Foto da autora, 2018.

**Fotos 3 e 4:** Entorno da E.E. Keizo Ishihara



Fonte: Fotos da autora, 2018.

A paisagem do entorno da escola evidencia uma urbanização consolidada que segue a expansão do processo de verticalização presente no Distrito do Butantã, onde, atualmente, o preço médio por área útil dos lançamentos imobiliários chega a R\$ 7.024,15, de acordo com a EMBRAPA<sup>15</sup>. Tal valorização acentua as desigualdades sociais na região, como é possível identificar na **Foto 4**, que retrata um Senhor deitado no chão e possivelmente vivendo em situação de rua, como ele estima-se que 15.905 pessoas estejam na mesma condição na cidade de São Paulo.<sup>16</sup>

O segundo ponto de parada foi na E.E Mary Moraes localizada na região conhecida como Super Quadra do Morumbi. A escola atende em ciclo único (apenas

<sup>15</sup> O preço médio por metro quadrado de área útil destes lançamentos mostra que o Butantã é mais caro que o Morumbi: R\$ 7.024,15 contra R\$ 6.780,71 – uma diferença de R\$ 243,44, de acordo com a EMBRAPA. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/blogs/radar-imobiliario/morumbi-apresenta-metro-quadrado-mais-barato-que-butanta/> Acesso: 05 ago 2018.

<sup>16</sup> Número de pessoas em situação de rua na cidade de São Paulo, 2000 a 2015. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia\\_social/observatorio\\_social/2015/censo/FIPE\\_smads\\_CENSO\\_2015\\_coletivafinal.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/observatorio_social/2015/censo/FIPE_smads_CENSO_2015_coletivafinal.pdf) Acesso: 05 ago 2018.

Fundamental I), e portanto, contradiz a justificativa da reorganização e, consequente, de fechamento apresentada pela SSE-SP.

**Fotos 5 e 6:** Fachada da E.E. Mary Moraes



Fonte: Fotos da autora, 2018.

**Fotos 7 e 8:** Comunicado colado no portão da Escola e Entorno da E.E. Mary Moraes.



Fonte: Fotos da autora, 2018.

O entorno da escola conta com a presença da Unidade Básica de Saúde da Vila Praia, e está profundamente marcado pela desigualdade sócio-espacial. Na

**Foto 8** identifica-se parte da favela da Vila Praia contrapondo-se ao horizonte verticalizado pelos empreendimentos do Morumbi. Neste contexto, é possível inferir que o fechamento de escolas, se realizado, participaria de um processo contínuo de ressignificação da cidade, dando origem a “um novo espaço”, para um outro público, capaz de assumir uma nova função (GIROTTI et. al. 2016).

As últimas escolas visitadas estão localizadas no Distrito da Vila Sônia onde a refuncionalização do espaço habitado - ou mudança do uso do território<sup>17</sup> - está diretamente vinculada às obras de transporte e de mobilidade urbana, reforçando a correlação entre a valorização do solo e o fechamento das escolas.

A **Foto 9** retrata o Condomínio Bairro Paulistano e ao fundo o Condomínio Quintas do Morumbi, ambos localizados no entorno das duas unidades escolares que seriam fechadas na reorganização de 2015 na Vila Sônia. Reforçando a ideia de valorização da região, evidenciamos a proximidade dos empreendimentos imobiliários de alto padrão ao Portal do Morumbi e 89º Departamento de Polícia Portal do Morumbi.

---

<sup>17</sup> SANTOS, 1994.

**Foto 9:** Condomínio Bairro Paulistano



Fonte: Foto da autora, 2018.

A E.E. Adalgiza Segurado da Silveira, assim como a E.E. Mary Moraes, atua em ciclo único e atende ao Fundamental I. O terreno da escola ocupa uma posição privilegiada em um dos pontos mais altos do bairro Jardim Monte Kemel. Além disso, possui acesso direto à Avenida Professor Francisco Morato, uma das principais da Região.

**Foto 10:** E.E. Adalgiza Segurado da Silveira



Fonte: Foto da autora, 2017.

**Fotos 11 e 12:** Entorno da E.E. Adalgiza Segurado da Silveira



Fonte: Fotos da autora, respectivamente 2017 e 2018.

O entorno da escola demonstra que o uso do território, nesse caso, é feito pelos moradores das áreas mais periféricas ao bairro, são esses mesmos sujeitos que frequentam a escola junto a outros alunos vindos de lugares próximos como Favela de Paraisópolis, retratada no fundo da **Foto 12**. Dessa forma, é possível inferir que a mudança do território usado no distrito da Vila Sônia revela um intenso processo de segregação socioespacial promovido pela reorganização escolar e vinculado ao cerceamento do direito e acesso à escola.

Presente no mesmo contexto de formação sócio-espacial, a última escola visitada foi a E.E. Pedro Fonseca, que atende aos ciclos Fundamental II e Médio. Como já mencionado seu entorno revela a mudança do uso do território, uma vez que a escola está localizada numa área de concentração de lançamentos

imobiliários de alto padrão voltados para atração de novos moradores que dificilmente representarão demanda para o ensino público.

**Foto 13:** Fachada da E.E. Pedro Fonseca



Fonte: Foto da autora, 2018.

**Foto 14:** Horizonte da E.E. Pedro Fonseca na perspectiva de dentro da escola.



Fonte: Foto da autora, 2017.

A **Foto 14** evidencia o processo de verticalização no horizonte da escola e a mudança no padrão de moradia do bairro. Devido a proximidade com a Avenida Professor Francisco Morato, podemos caracterizar o uso desse território a partir da valorização do solo urbano impulsionada pelas obras de infraestrutura como o Corredor de Ônibus e a futura estação Vila Sônia da Linha 4 - Amarela do Metrô.

Portanto, retornando a hipótese inicial da pesquisa, que buscava inferir variáveis não só educacionais ao processo de fechamento das unidades escolares, associamos o **Mapa 4** das Operações Urbanas, a Rede Estrutural de Transportes sobre trilhos e Escolas Fechadas em 2015 com o **Mapa 3** e observamos a reestruturação da cidade a partir de eixos e obras de transporte e mobilidade urbana, sendo possível estabelecer a correlação espacial desses fatores.

Com o trabalho de campo, foi possível verificar que há um processo de mudança do espaço urbano, vinculado tanto à Operação Urbana quanto ao processo de reorganização escolar que pode implicar em alterações significativas do uso do território, com possíveis impactos sobre a desigualdade socioespacial que será discutida no próximo tópico.

#### **4.3 Configuração territorial e relações sociais: sujeitos e agentes da reorganização**

A esse último tópico reservamos a discussão sobre o ordenamento territorial e as relações sociais, na tentativa de compreender como o processo de fechamento das escolas esteve associado aos agentes econômicos nacionais e internacionais, num movimento que associa a configuração espacial à técnica e o espaço geográfico a um dado social (SANTOS, 1996. p.75).

Assim, é possível situar tanto as políticas das operações urbanas como do fechamento das escolas numa lógica de mercantilização da cidade, o que fica mais evidente quando analisamos quem são os agentes responsáveis pela implementação das mesmas. No caso da zona oeste de São Paulo, temos uma parceria público privada constituída no Consórcio Via Quatro da Linha Amarela do Metrô, pressupondo um ordenamento territorial estabelecido por três grupos o Mitsuri (10%), RuasInvest (15%) e o margiritário CCR (75%).<sup>18</sup>

É interessante ressaltar que o Grupo CCR responde pela concessão de rodovias, mobilidade urbana, aeroportos e serviços, sendo 55,23% de suas ações ordinárias negociadas no Ibovespa Novo Mercado, modelo composto 89% por

---

<sup>18</sup> Estrutura acionária da Via Quatro. Disponível em: <http://www.viaquatro.com.br/a-via-quatro/estrutura-acionaria>. Acesso em 30 jul 2018.

investidores estrangeiros<sup>19</sup>, dentre eles a KROTON EDUCACIONAL S.A.<sup>20</sup>: o maior grupo educacional do mundo que já atua na educação básica por intermédio de editoras como a Scipione e a Saraiva, especializadas em livros didáticos oferecidos para 33 milhões de estudantes de escolas públicas<sup>21</sup> e influenciando diretamente os conteúdos que serão acessados nas escolas.

Tais relações econômicas norteiam o ordenamento territorial revelando uma mesma intencionalidade das políticas públicas, tanto no fechamento das escolas como na refuncionalização do espaço urbano. Nesse sentido, “o endurecimento da cidade é paralelo à ampliação da intencionalidade na produção dos lugares, atribuindo-lhes valores específicos e mais precisos, diante dos usos preestabelecidos” (SANTOS, 1996 P. 251).

Esse uso do território pressupõe objetos e ações, revelando a produção e apropriação pelos diversos agentes que o integram: as firmas, as instituições - incluindo o próprio Estado - e as pessoas. Essa análise já identificou os usos atribuídos a Nova Gestão Pública do Estado e também o papel das empresas, falta identificar os desdobramentos vinculados às pessoas. Nesse sentido, quem seria diretamente afetado pelo fechamento das escolas?

Na tentativa de interpretar o território usado recorremos a cartografia e partimos de dois mapas centrais: um com o nível de escolaridade da população residente no município de São Paulo e outro com o Índice Paulista de vulnerabilidade Social<sup>22</sup>, sobrepostos às escolas que seriam fechadas na reorganização escolar de 2015.

---

<sup>19</sup> Estrutura de acionistas controladores alinhados e comprometidos com as melhores práticas de Governança Corporativa da CCR. Disponível em: <http://www.grupoccr.com.br/grupo-ccr/estrutura-acionaria>. Acesso em: 30 jul 2018.

<sup>20</sup> Listas de empresas Ibovespa Novo Mercado

[http://www.bmfbovespa.com.br/pt\\_br/produtos/listados-a-vista-e-derivativos/renda-variavel/empresas-listadas.htm](http://www.bmfbovespa.com.br/pt_br/produtos/listados-a-vista-e-derivativos/renda-variavel/empresas-listadas.htm) Acesso em: 30 jul 2018.

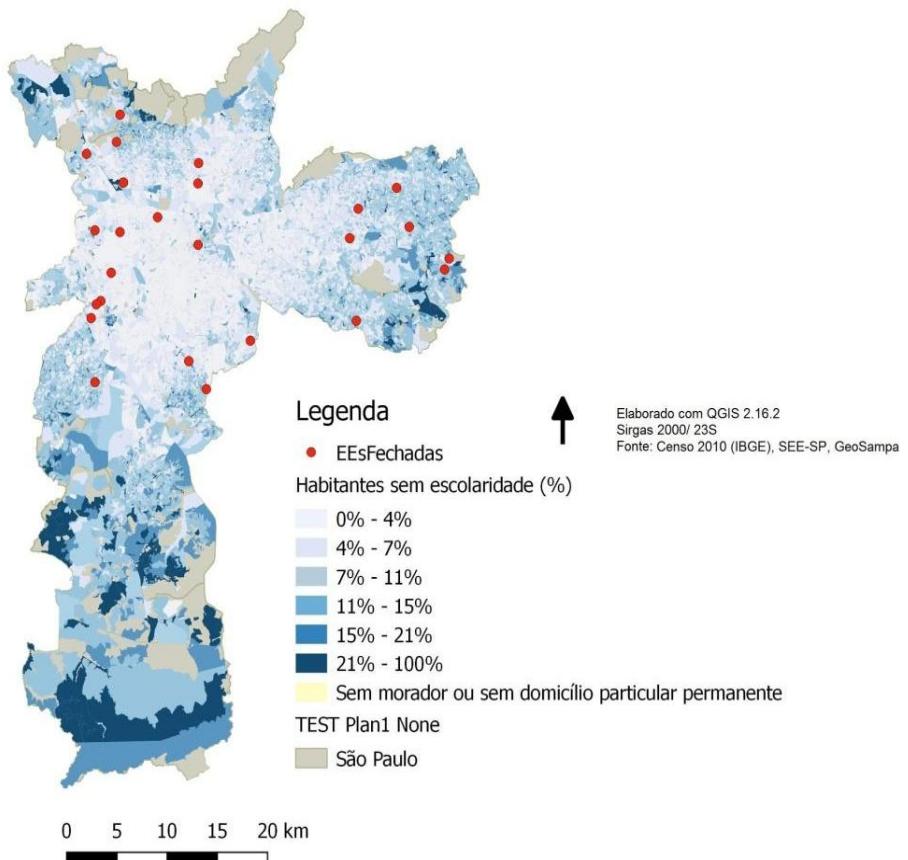
<sup>21</sup> Educação no mercado: Kroton vai às compras. Disponível em:

<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/educacao-no-mercado-kroton-vai-as-compras/>. Acesso em: 30 jul 2018.

<sup>22</sup> “O Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) é um indicador criado pela Fundação Seade, em parceria com a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, que permite visão detalhada das condições de vida nos municípios do Estado, com a identificação e localização espacial dos setores censitários de acordo com a vulnerabilidade de suas populações à pobreza. A tipologia dessas áreas se baseia nas informações do Censo Demográfico, e leva em conta variáveis como a renda domiciliar *per capita*, o percentual de mulheres de 10 a 29 anos responsáveis pelos domicílios e a situação de aglomerado subnormal (favela) do setor censitário. Com base nessas variáveis, são definidos sete grupos em que são classificados os setores censitários, levando em conta as diferentes condições de

## Mapa 6. Analfabetismo e Escolas Estaduais Fechadas na Cidade de São Paulo

Analfabetismo e Escolas Estaduais fechadas em São Paulo



Fonte: Censo 2010 (IBGE), SEE-SP, GeoSampa. Elaborado pela Autora.

Cabe a análise desse mapa uma correlação particular, por tratar-se do dado de analfabetismo referente ao IBGE de 2010, podemos considerá-lo com um dos resultados da primeira reorganização escolar que fechou 34 escolas entre 1995 e 2007<sup>23</sup>, como já mencionamos. Tal amostra ajuda na compreensão de quem são os sujeitos afetados pela política de fechamento das escolas e onde estão localizados. Nesse sentido, a reorganização de 2015 mantém a relação do território usado que

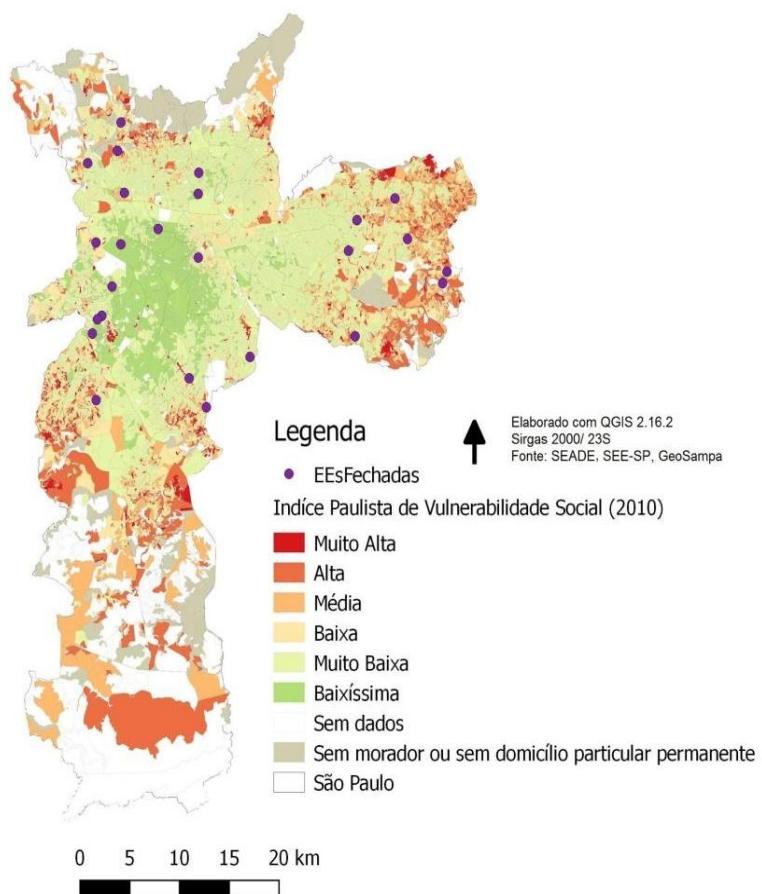
exposição da população residente à vulnerabilidade social". Disponível em: <[www.seade.gov.br/produtos/midia/2015/10/R6\\_out\\_2015.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/midia/2015/10/R6_out_2015.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2018

<sup>23</sup> A fase preparatória da operação censitária teve início em 2007 e seus trabalhos foram intensificados a partir de 2008. A coleta teve início em 1º de agosto de 2010, durando 3 meses. E os primeiros resultados foram divulgados em dezembro do mesmo ano. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sobre-censo.html> Acesso em: 25 nov. 2018.

exclui na maioria dos casos os alunos periféricos, assim como os vulneráveis, conforme o Mapa 7.

**Mapa 7. Vulnerabilidade social e escolas estaduais fechadas em São Paulo**

Vulnerabilidade social e Escolas Estaduais fechadas em São Paulo



Fonte: Fonte: SEADE, SEE-SP, GeoSampa. Elaborado pela Autora.

A maior parte das escolas fechadas estão distribuídas nas extremidades do centro expandido da cidade, porção do território onde a urbanização está em processo de consolidação, através das operações urbanas, por exemplo, mas que não dispõe de acesso à equipamentos públicos e privados, além de serviços e bens culturais. Com exceção às escolas da zona leste, região que concentra a maior parte das fábricas de cultura do município e das quais destacamos da Vila Curuça, Cidade Tiradentes e Parque Belém, tais equipamentos públicos são muito importantes, mas cabe sinalizar que sua localização corresponde ao nível de vulnerabilidade social entre média e muito alta. Lembrando que em termos geográficos, a periferia não

será definida apenas pela distância física entre um pólo e as zonas tributárias, mas antes em termos de acessibilidade. (SANTOS, 1979, p. 229); da mesma forma que não se pode homogeneizar todas as áreas periféricas, sem distinguir características que as diferenciam.

A análise comparativa entre os dois mapas permite destacar um padrão na distribuição territorial: a periferia da Cidade de São Paulo concentra os indivíduos mais vulneráveis, conforme o Mapa 7, ao mesmo tempo o Mapa 6 demonstra que a localização das escolas fechadas majoritariamente corresponde a áreas onde o analfabetismo é uma realidade para até 11% dos habitantes.

A ideia de chamar atenção para os dados de analfabetismo e vulnerabilidade social justifica-se pela necessidade de contextualizar a mudança do uso do território, uma vez que as pessoas e ações não se localizam de forma cega, o mesmo se dá com as instituições e infraestruturas, e assim os lugares reproduzem a cidade, o País e o Mundo, segundo uma ordem (Santos, 1996).

O valor de uso atribuído ao território, num contexto de reprodução da cidade, resulta no valor de troca que varia de acordo com tempo e espaço estabelecidos pelas novas formas, técnicas, fluxos, agentes e ordenamentos. Dessa maneira a disputa estabelecida no uso do território não é só pela permanência do território da escola, mas contempla ações estruturais de equidade como indicam as conclusões desse estudo.

## 5. CONCLUSÃO

A hipótese inicial deste estudo buscava compreender se a política pública da reorganização escolar estava vinculada a interesses geoeconômicos e não apenas educacionais. A partir da pesquisa foi possível constatar a correlação espacial entre os dois fenômenos e, como partes de uma mesma lógica de gestão do Estado no capitalismo, tanto a reorganização da rede estadual como as obras de infraestrutura e requalificação, leiam-se Operações Urbanas, visam mudar o uso do território. Ambas negam o uso do território para os sujeitos sociais que, porventura, não atribuam valor de troca ao mesmo e, portanto, têm seu direito de uso cerceado - reforçando desigualdade de classe, étnico-raciais, de gênero, etc.

No entanto, apesar desta lógica hegemônica da gestão do Estado Neoliberal buscar consolidar-se a partir das duas políticas públicas analisadas, é possível perceber que, no território, se constroem usos não hegemônicos, que ressignificam a política e os seus sentidos. Tais resistências no e do território podem ser amplamente destacadas no processo de ocupação das escolas realizadas pelos estudantes secundaristas de todos o Estado, demonstrando a força do lugar e do território em uso por aqueles que nele habitam. A importância das ocupações, de todas as ordens e tipos, apresentou-se como fôlego necessário para a continuidade dessa e de outras pesquisas com o compromisso de pensar políticas públicas equitativas.

Por isso, em nossa perspectiva, é fundamental que avancemos na construção de alternativas à gestão pública vinculada às demandas do capital. Parte destas alternativas vêm sendo construídas a partir da consolidação de instâncias deliberativas e de controle social expressas nos Conselhos de Escolas, Movimentos Estudantis, Grêmios Escolares, Conselhos Municipais de Habitação, além de fóruns sociais e populares (de moradia, educação, saúde, etc.). Além disso, é importante destacar também a consolidação de espaços de cultura e socialização de ideias e saberes em diferentes territórios da cidade de São Paulo, como os “slam resistência”, os cursinhos comunitários, os saraus e as mais diferentes organizações comunitárias.

Tratam-se de movimentos e sujeitos essenciais ao desafio da materialização democrática de políticas de descentralização que garantam acesso e qualidade ao serviço público, levando em conta as ainda gritantes desigualdades regionais e preservando o princípio da transparência de processos e ações. Todas estas experiências vão na direção da consolidação dos direitos territoriais, fundamentais ao enfrentamento do desafio da equidade.

Que as denúncias e anúncios deste texto possam contribuir na construção desta República efetivamente democrática, um pleno espaço de cidadãos como imaginado por Milton Santos em 1987.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, I.P. **A produção e reprodução da cidade como negócio e segregação.** In: CARLOS, A. F. A; VOLOCHKO, D; ALVAREZ, IP (orgs.) *A cidade como negócio*. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

ARROYO, M. São Paulo e os fluxos internacionais de mercadorias: a espessura de uma região metropolitana. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs) **Geografias de São Paulo**: a metrópole do século XXI. São Paulo: Contexto, 2004. p. 85-103.

BARROS, M. **Operação Urbana Consorciada Vila Sônia**: conflitos socioespaciais na reprodução da metrópole. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.8.2014.tde-07042014-115026. Acesso em: 2017-05-06.

BRASIL. Lei Federal nº 10.257 de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. (Estatuto da Cidade) São Paulo, 10 de julho de 2001.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação e do Desporto - MEC. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei Federal nº 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. 11 de agosto de 1971.

CASSIO, F. L. et al. **DEMANDA SOCIAL, PLANEJAMENTO E DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA**: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016. Educ. Soc., Campinas , v. 37, n. 137, p. 1089-1119, dez. 2016 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000401089&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401089&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 16 nov. 2018.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. O Poder da identidade. v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COSTA, F. L. O. **As reformas educacionais na América Latina na década de 1990**. Ver a Educação (UFPA), v. 12, p. 65-88, 2012.

CATAIA, M. **A alienação do Território - O papel da guerra fiscal no Uso, Organização e Regulação do Território Brasileiro**. In: SOUZA, M. A. [et al.] (orgs.) *Território Brasileiro: Usos e Abusos*. Campinas: Edições TERRITORIAL, 2003.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2015.

FIORAVANTI, L.M. **A operação urbana Butantã – Vila Sônia e a (re) produção do espaço urbano em São Paulo: estratégias e conflitos.** Confins [Online], 22 | 2014, posto online no dia 25 Novembro 2014, consultado o 13 Fevereiro 2018. URL : <http://journals.openedition.org/confins/9767> ; DOI : 10.4000/confins.9767

FOUCAULT, M. O nascimento da medicina social. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 22 ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANÇA, G. C. **Urbanização e Educação: da escola de bairro à escola de passagem.** Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 2010.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROTTTO, E.D. et al. **A geografia da reorganização escolar: uma análise espacial a partir da cidade de São Paulo.** ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 19, p. 134-158, mar. 2017. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647805>>. Acesso em: 19 mar.2017.

GOMES, C.C. **Conhecer o Lugar e Transformar o Mundo: Espaço Geográfico como Possibilidade.** In: SOUZA, M. A. [et al.] (orgs.) **Território Brasileiro: Usos e Abusos.** Campinas: Edições TERRITORIAL, 2003.

GOULART, D.C; PINTO, J.M.R; CAMARGO, R.B. **Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas.** ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 19, p. 109-133, mar. 2017. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647797/15186>>. Acesso em: 03 fev. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647797>.

KRAWCZYK, N. R. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica.** São Paulo: Xamã, 2008.

MOREIRA, R. **O espaço e o contra-espacô: as dimensões territoriais da sociedade civil e do Estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa.** In: Santos, Milton et al. **Território, territórios: Ensaios sobre o ordenamento territorial.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, D. **A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública.** In: BRUNO, L. et al. **Poder e trabalho no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação; desafios contemporâneos.** Petrópolis: Vozes, 1997

REDE ESCOLA PÚBLICA UNIVERSIDADE. **Análise da resposta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo** (Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula – DGREM) à Ação Civil Pública (ACP) movida pelo Ministério Público do Estado de São Paulo e Defensoria Pública do Estado de São Paulo, processo n. 1049683-05.2015.8.26.0053. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/nota.tecnica.%20reorganizacao.2016.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

SANTOS, M. **Sociedade e Espaço**: A Formação Social como Teoria e como Método. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n.54, p.81-100, jun. 1977.

\_\_\_\_\_. **O Espaço Dividido**: Os dois circuitos da economia urbana nos países subdesenvolvidos. 1979. 2.ed., 1.reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. **O espaço do Cidadão**. 1987. 7.ed., 2.reimpr. São Paulo: Hucitec, 1982

\_\_\_\_\_. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço: técnica, razão e emoção**. 1996. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_; et al. **O papel ativo da geografia: um manifesto**. XII Encontro Nacional de geógrafos. Florianópolis, junho de 2000.

\_\_\_\_\_; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. São Paulo: Record, 2001.

\_\_\_\_\_; SILVEIRA, M. L. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

SENE, J.E. **Reformas educacionais na América Latina**. Ar@cne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales. [En línea. Acceso libre]. Barcelona: Universidad de Barcelona, nº 105, 1 de febrero de 2008. <<http://www.ub.es/geocrit/aracne/aracne-105.htm>>.

SOUZA, G.P. **Formação profissional e condições de trabalho do magistério paulista entre 1996 - 2011**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2014.

SOUZA, M.A. **POLÍTICA E TERRITÓRIO: A Geografia das Desigualdades**. Fórum Brasil em questão. Mesa: A Diversidade regional Brasileira. org. Universidade de Brasília. Jun. 2002. Disponível em:

[http://www.belem.pa.gov.br/planodiretor/pdfs/Politica\\_Territorio\\_Texto\\_MARIA\\_AD\\_ELIA.pdf](http://www.belem.pa.gov.br/planodiretor/pdfs/Politica_Territorio_Texto_MARIA_AD_ELIA.pdf). Acesso em: 26 de nov. 2018

SPÓSITO, M.P. **A ilusão fecunda**. São Paulo: Hucitec, 1993.

SÃO PAULO (Estado). **Mudar para melhor**: uma escola para criança e outra para o adolescente – reorganização das escolas da rede estadual. São Paulo: SEE, 1995.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 2**. São Paulo: SEE, 2016

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 40.473, de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. Palácio das Bandeiras, 21 de novembro de 1995.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 41.054, de 29 de julho de 1996. Autoriza a Secretaria da Educação a adotar providências relativas ao Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município e dá providência correlata. Diário Oficial - Executivo, 30/07/1996, p.1

SÃO PAULO (Cidade). Lei nº 13.430, de 13 de setembro de 2002. Institui o Plano diretor estratégico. Diário Oficial do Município, São Paulo, 13 maio, 2004a. Suplemento especial.

SÃO PAULO (Cidade). Lei nº16.050/14, de 31 de julho de 2014. Institui o Plano diretor estratégico. Diário Oficial do Município, São Paulo, 31 de Julho de 2014.