

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A “CIRANDA DAS VAGAS” EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CAMPINAS – SP

ALUNO: DAVID DA SILVA PEREIRA

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. ELOÍSA DE MATTOS HÖFLING

CAMPINAS – FEVEREIRO – 2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A “CIRANDA DAS VAGAS” EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CAMPINAS – SP

ALUNO: DAVID DA SILVA PEREIRA

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. ELOÍSA DE MATTOS HÖFLING

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp como exigência parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação, Área de Concentração Educação, Sociedade, Política e Cultura

CAMPINAS – FEVEREIRO – 2006

© by David da Silva Pereira, 2006.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P414c	Pereira, David da Silva A ciranda de vagas e seus efeitos em uma escola pública da Campinas - SP / David da Silva Pereira. -- Campinas, SP:[s.n.], 2006. Orientador : Eloísa de Mattos Hoffling. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1.Demanda de vagas. 2. Escolas públicas.. 3. Educação. 4. Políticas públicas. 5. Acesso à escola. I. Hoffling, Eloísa de Mattos. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 06-055-BFE
-------	---

Keywords : Demand for vacant ; Public school ; Education ; Public policy; Access the school

Área de concentração: Sociedade, Cultura, Política e Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Eloisa de Mattos Höfling
Prof. Dr. Ricardo Abid Castillo
Profa. Dra. Vera Lucia Sabongi de Rossi

Data da defesa: 23/02/2006

“Como ribeiros de águas, assim é o coração do rei na mão do Senhor; este, segundo o seu querer, o inclina.”

Provérbios 21.1

“É no território tal como ele atualmente é, que a cidadania se dá tal como ela é hoje, isto é, incompleta. Mudanças no uso e na gestão do território se impõem, se queremos criar um novo tipo de cidadania, uma cidadania que se nos ofereça como respeito à cultura e como busca da liberdade.”

Milton Santos, O Espaço do Cidadão, 2000, 5ª. Ed.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que opera em nós tanto o querer quanto o realizar.

À Professora Eloísa Höfling, por sua orientação serena e segura.

Aos Professores Ricardo Castillo e Vera De Rossi, pelas contribuições e incentivo.

Aos colegas e funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp pelo apoio.

À Rosemary Passos, da Biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp, pela Ficha Catalográfica.

À Micla Cardoso de Souza, da UnB, pelo Abstract.

Ao Rodrigo Lizardi, da Biblioteca do NEPO/UNICAMP, pela ajuda com a base de dados do Atlas Metropolitano.

Ao Wellington, do Laboratório de Informática da Pós-Graduação da PUC-Central, pela imagem de satélite da área de estudo.

Aos alunos e professores da rede estadual, de modo especial, aos da E.E. Prof. João Lourenço Rodrigues, pelo compartilhar cotidiano.

Ao Governo do Estado de São Paulo, que por meio do Programa Bolsa Mestrado (Lei Estadual nº 11.498/2003, Decreto nº 48.298/2003 e Resolução SE) prestou auxílio financeiro a esta pesquisa. Em especial, à gestora regional do Programa Maria Aparecida Muccilo.

À Silvana, esposa e companheira de todas as horas.

RESUMO

Este é um trabalho e ao mesmo tempo um percurso pela Escola Pública Paulista. Em oito anos de magistério, o cotidiano de várias unidades escolares foi, ao mesmo tempo, um aprendizado, uma prática e um objeto de pesquisa.

Questões que de uma forma ou de outra se fizeram presentes na vida do autor como aluno da rede pública, e que se apresentaram no dia-a-dia da prática docente tais como o deslocamento, a proximidade/distância da escola, o esforço para vencer os obstáculos em relação ao acesso e à permanência se fizeram presentes neste estudo.

O uso do território é proposto como ponto de partida para repensar a rede e a sua organização, bem como as questões que se relacionam à distribuição de vagas nas escolas públicas, mais precisamente no que diz respeito à chamada “ciranda das vagas” e seus efeitos numa escola pública de Campinas – a E.E. João Lourenço Rodrigues – no Cambuí.

Da organização da rede pública de ensino aos impactos dessa “ciranda” no cotidiano da unidade escolar, é discutida a possibilidade do planejamento das ações e das políticas públicas de educação ser reorientado pelas demandas dos cidadãos e a partir dos usos efetivos do território.

Em tempos de transição demográfica, faz-se necessário pensar a rede de escolas públicas a partir das possibilidades contemporâneas de uso e deslocamento no território, como forma de alcançar cada vez mais os cidadãos.

ABSTRACT

This is, at the same time, a paper about and a trajectory through the “Escola Pública Paulista” (Public School of São Paulo). In eight years of teaching, the daily activities of several school units were, simultaneously, an apprenticeship, practice and an object for research.

Matters, which were present, one way or another, in the author’s life as a student of a public school system, and that were part of the every day docent practice, such as, dislocation, proximity/distance of the school, effort to overcome difficulties in the access to and in continuing in the school are discussed in this research.

Use of territory is proposed as a starting point to rethink the public school system and its organization, as well as matters related to the distribution of vacancies in public schools, particularly concerning the “vacancy circle” (“ciranda das vagas”) and its effects in a public school – E.E. João Lourenço Rodrigues – in the city of Campinas at Cambuí street.

The possibility of redirecting the public educational actions and policies according to the demands of the citizens, and the effective use of territory is discussed in this paper, taking into consideration the organization of the public school system and the impacts of the “circle” in the daily activities of the school unit.

In times of demographic transition, it is necessary to think about the public school system in terms of contemporary possibilities for use of and dislocation in territory as a means to reach more citizens.

SUMÁRIO

Introdução_____	1
1. Os alunos da E.E. João Lourenço Rodrigues_____	19
2. A “ciranda das vagas” em uma escola pública de Campinas__	59
3. A rede de Escolas e seu Gerenciamento: o uso do território como um caminho possível:_____	81
Considerações Finais_____	103
Referências Bibliográficas _____	109

FIGURAS

Quadro - Organização da SEE	5
Quadro – Total de Escolas D.R.E. Campinas Leste e Oeste	7
Planta do Cambuí e Jd. Planalto	17
Fotos 1 e 2 – Escola Estadual João Lourenço Rodrigues	19
Fotos 3 e 4 – Atuação do Transporte Contratado	21
Mapa da Região Metropolitana de Campinas – Densidade Demográfica e Jurisdição das D.R.E.	85

INTRODUÇÃO

A “ciranda de vagas” é a procura por vagas em determinadas escolas públicas, consideradas como aquelas que mantêm, ainda, um padrão razoável de ensino¹. Se essa busca não coloca em risco o acesso à escola pública por ocorrer no início de cada ano, em janeiro, e por ser praticada por alunos e pais que já possuem uma vaga em escola pública, por outro lado interfere diretamente no arranjo de vagas na rede, pois as lógicas de deslocamento que motivam a demanda² nem sempre orientam as ações de planejamento da Diretoria Regional de Ensino Campinas Leste.

Iniciado formalmente em março de 2003, este estudo remonta ao início da prática docente e ao convívio em escolas públicas. Desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Unicamp, teve suas preocupações centrais acumuladas pela prática docente, bem como pelo contato com as Diretorias Regionais de Ensino, entre as quais a Campinas-Leste e a Campinas-Oeste. As visitas a essas Diretorias procuraram aprofundar a temática do Planejamento e Execução das Políticas Públicas de Educação a partir de um enfoque espaço-temporal que privilegiou, de um lado, a atual composição da rede de unidades educacionais e, de outro, o estudo das diversas configurações que a rede de equipamentos assumiu em cada tempo.

Tudo isso, tendo como eixo a questão fundamental da distribuição ou alocação de alunos nas unidades escolares, tendo o interesse centrado no estudo dos critérios que direcionam o planejamento das ações com vistas à acomodação entre a

¹ Diz respeito a uma qualidade aceitável, que pode apresentar-se de várias formas, entre as quais, aquelas discutidas no Capítulo 1.

² Demanda é a expressão utilizada pelo Núcleo de Planejamento da Diretoria de Ensino Campinas-Leste, bem como pelas unidades escolares e documentos oficiais da Secretaria de Educação para expressar a procura por vagas nas escolas, promovida por pais e alunos.

demanda apresentada por pais e alunos e as reais possibilidades de atendimento da rede.

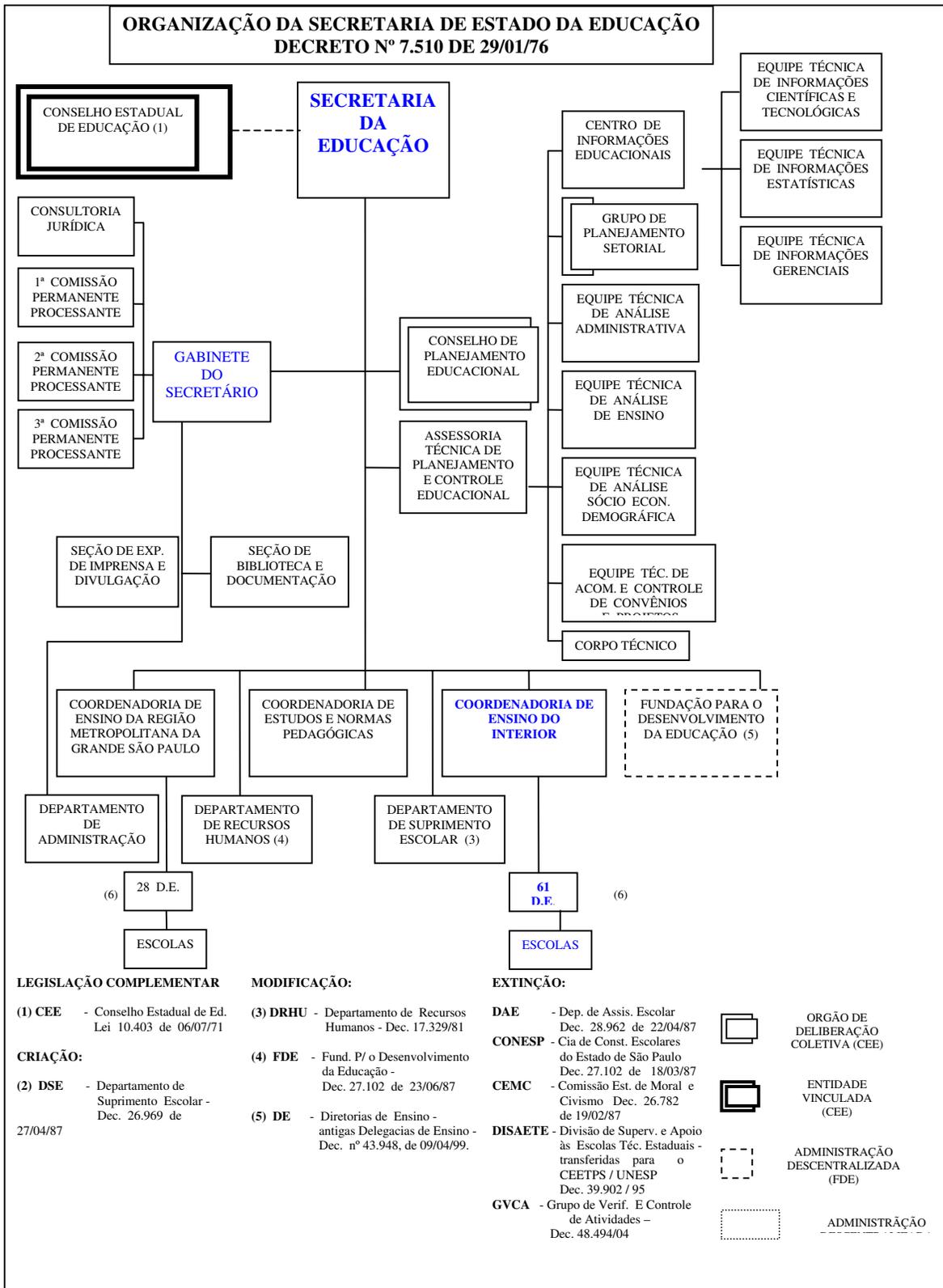
Necessário se faz ressaltar que ao passo que a Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo está presente diretamente por meio da coordenação das unidades de sua rede, de outro atua de forma indireta na coordenação geral das ações educacionais no território paulista, abarcando assim as redes públicas (estadual e municipal) e a rede privada, por meio de suas Diretorias Regionais de Ensino.

Contudo, algumas mediações foram estabelecidas entre o Gabinete do Secretário Estadual de Educação e as Unidades Escolares. Em linhas gerais, há duas Coordenadorias, a da Região Metropolitana e Grande São Paulo e a do Interior, cada qual com suas Diretorias Regionais de Ensino. Ainda, diretamente vinculado ao Gabinete do Secretário e seus Conselhos, estão a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) e a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), esta destacada da Administração Centralizada.

A Organização da Secretaria de Estado da Educação atual foi estabelecida pelo Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, e alterada por outros diplomas legais entre os quais o Decreto nº 43.948, de 9 de abril de 1999, que aglutinou as antigas Delegacias de Ensino em “novas” Diretorias Regionais, nova não apenas a denominação, mas também a área sob sua jurisdição. Dessa forma, a regra passou a ser a jurisdição de uma Diretoria abranger mais de um município, com exceção da Capital (13 Diretorias), Guarulhos, Santos, Osasco e Campinas (2 Diretorias cada município).

A organização atual da Secretaria pode ser observada na página seguinte. Contudo, cabe destacar que as duas Coordenadorias de Ensino, a da Região Metropolitana e Grande São Paulo (CERMGSP) e a do Interior (CEI), figuram no organograma portando estruturas idênticas, a fim de coordenarem o trabalho de suas

89 Diretorias Regionais de Ensino, 28 da primeira e 61 da segunda. Nessa última incluem-se as Diretorias Campinas-Leste e Campinas-Oeste. A E.E. João Lourenço Rodrigues, localizada no bairro do Cambuí, em Campinas, compõem, com outras 86, as unidades de ensino da Diretoria de Ensino Campinas-Leste.



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, enviado por e-mail pela Central de Atendimento, link do site www.educacao.sp.gov.br , em 15/02/2006.

Após a reestruturação das Diretorias de Ensino, como já observado, o município de Campinas teve as ações de Educação reunidas e coordenadas em duas Diretorias Regionais (DRE). A DRE Campinas-Leste gerencia as ações em parte do município de Campinas e do município de Jaguariúna, enquanto a DRE Campinas-Oeste responde pelas ações da outra parcela do município, bem como àquelas realizadas no município de Valinhos. O balanço quantitativo das unidades de cada uma dessas Diretorias foi expressado no quadro abaixo por município:

TOTAL DE ESCOLAS QUE COMPÕEM A JURISDIÇÃO DAS DIRETORIAS REGIONAIS DE ENSINO DE CAMPINAS/SP			
DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS	ESCOLAS EM OUTROS MUNICÍPIOS	TOTAL DE ESCOLAS ESTADUAIS
CAMPINAS-LESTE	84	03 – JAGUARIÚNA	87
CAMPINAS-OESTE	80	08 – VALINHOS 03 – VINHEDO	91
TOTAL	164	14	178

Nesse contexto, o atendimento à demanda escolar é uma preocupação que acompanha o cotidiano dos professores, pois a distribuição de alunos nas unidades escolares implica no número de salas disponíveis em cada escola, no número de professores que nelas constituirão suas jornadas de trabalho, no número de professores que terão que ser contratados para dar conta do número de salas, mas, também, diz respeito a direitos fundamentais da criança e do adolescente enquanto ser humano em formação: ao acesso à educação formal garantido na Constituição Federal

de 1988³, à inserção como cidadão na comunidade em que vive⁴, e, no limite, ao direito à cidade⁵.

Essas questões de alguma forma acompanharam a prática docente, desde o ingresso na rede pública, em setembro de 1997, como professor-estudante, contratado para substituir a Coordenadora Pedagógica do período noturno, apenas dez aulas, distribuídas em duas noites. Assim, houve contato com um conjunto de alunos que, em sua maioria, trabalhavam no centro e nos bairros da zona oeste de São Paulo, e que utilizavam a E.E. Dr. Kyrillos como “escola de passagem”, favorecidos pelo grande número de linhas de ônibus que passavam pelo km 10 da Rodovia Raposo Tavares.

Em 1998, a atuação na educação teve continuidade, agora na rede privada, numa escola de Taboão da Serra (1998) e noutra em Santos (1999 e 2000). Ainda em 1999, a atuação se deu como professor eventual em escola pública de São Vicente – a E.E. Dr. Osvaldo dos Santos Soares.

Empossado em fevereiro de 2000, como professor efetivo da rede estadual de ensino, atuei na E.E. Maria José, no bairro da Bela Vista. Nessa escola os alunos dividiam-se em turnos: no matutino funcionava o Ensino Médio (antigo colegial), no vespertino o Ensino Fundamental, ambos cursados majoritariamente por residentes no bairro; no período noturno a escola tinha nos trabalhadores da região central do município, em razão da proximidade, a maioria de seus alunos. Pois bem, essa escola passou por um processo de redução acentuado de salas já no ano seguinte, 2002,

³ O artigo 205, da Constituição Federal de 1988, garante a educação “*como direito de todos e dever do Estado e da família*”. O artigo 206, do mesmo diploma legal, em seu inciso I, garante como princípio basilar do ensino “*a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.*”

⁴ O artigo 53, inciso V, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº. 8.069/90) determina que “*a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: ... V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.*”

⁵ Questão que diz respeito ao direito ao uso e apropriação do território pelos cidadãos, como direito. Diz respeito ao deslocamento no território como possibilidade e não como uma imposição a partir da escassez de serviços públicos.

fechando boa parte das salas do período vespertino e recebendo três primeiras séries do Ensino Fundamental, fato contrário ao processo de municipalização. O número de aulas foi reduzido, e com ele, também a opção de horários. Por esse motivo, apesar de professor efetivo da escola, na disciplina Geografia, transferi-me no ano seguinte para a E.E. de São Paulo (antigo Grupo do Estado).

Assim, em 2002 o trabalho docente se deu nessa escola, situada na saída do metrô Pedro II, nas proximidades do Largo da Concórdia e do Mercado Municipal, no centro de São Paulo. Ali, as questões que já preocupavam em relação à origem dos alunos e à distância que percorriam para fazer valer seus direitos de acesso e de permanência na escola pública foram potencializadas. Isso porque quase a totalidade dos alunos da E.E. de São Paulo não residia no entorno e a escola é considerada uma “escola-sem-comunidade”.

Em tempos de implementação de políticas que buscavam a participação da comunidade nas ações escolares, a escola do Parque Dom Pedro recebia seus alunos, majoritariamente, de bairros localizados a mais de 30 km do centro da Capital. Possibilitadas pela conexão entre metrô e trem suburbano, as viagens dos alunos tinham como percurso dos longínquos bairros de Itaquera, Guaianazes e José Bonifácio ao Parque Dom Pedro, passando na maioria dos casos pela conexão ônibus-trem-metrô.

De fato, o conjunto dos alunos da E.E. de São Paulo contrariava o princípio de inserção da criança e do adolescente no sistema formal de educação em sua comunidade, uma vez que o “longo” deslocamento diário era a regra entre os alunos⁶. Essa escola e seus alunos motivaram a redação do primeiro projeto de pesquisa, inscrito e submetido à avaliação, no Processo de Ingresso no Mestrado em Educação na Unicamp, no segundo semestre de 2002.

⁶ Alguns autores chamam esse movimento de migrações pendulares. Assemelham-se ao deslocamento cotidiano de trabalhadores do subúrbio para o centro das cidades e de retorno ao final do expediente.

Já no Programa e residindo na Região Metropolitana de Campinas, em Hortolândia, transferido para a E.E. Pastor Roberto Rodrigues de Azevedo, com jornada de 20 horas no período noturno, todas as noites de segunda à sexta. Enquanto passava o dia na Universidade, cumprindo as Disciplinas, realizando estudos e trabalhos e participando das Atividades Programadas, as noites eram constituídas por quatro aulas diárias, duas vezes por semana, precedidas por horários de discussões pedagógicas (HTPC). Chamava atenção a desorganização da escola, situada no bairro do Rosolém, município de Hortolândia, área de expansão urbana entre Hortolândia e Campinas, vizinha ao Complexo Prisional Campinas-Hortolândia. Seus alunos, na maioria dos casos, ou tinham parentes ou vizinhos no Complexo Prisional. No entanto, foram tempos de intenso aprendizado do ponto de vista do papel que um professor pode e deve desempenhar nas escolas públicas. Ao contrário do que deveria ser, são justamente as escolas dos bairros periféricos que recebem os professores que iniciam a carreira, muitos sem nenhuma experiência, e que vão adquiri-la com aqueles que, justamente, mais precisariam de profissionais bem preparados e experientes na docência.⁷

Finalmente, no final de 2003, nova transferência, agora para uma pequena escola do bairro do Cambuí, a E.E. Prof. João Lourenço Rodrigues. Pequena no tamanho, mas grande na fama, a escola e seus professores cultivam uma história de “escola-modelo”, tendo sido objeto de várias políticas educacionais, tais como a Escola-Padrão, desenvolvida no Governo Fleury (1991-1994) e a Escola-da-Família, dos Governos Covas e Alckmin (1995-2006). Mas não é só isso. O “João Lourenço”, como é referido entre os professores e na própria Diretoria Regional de Ensino, é tido como escola diferenciada na Diretoria.

⁷ Não se quer afirmar aqui, como regra, que todos os professores iniciantes tenham, em tese, menor disposição e condição de desempenho profissional. Pelo contrário, por vezes encontramos maior disposição e compromisso naqueles que iniciavam a carreira. No entanto, as comunidades periféricas deveriam receber algum benefício do Estado como contrapartida ao deslocamento, em tese “maior”, dos professores e às condições menos favoráveis de trabalho. Isso porque o Adicional de Local de Exercício (ALE), recebido pelos professores de algumas escolas, não se baseia em critérios dessa natureza, tendo permanecido como resquício de uma política. Os professores da E.E. Prof. Rodrigues de Azevedo, embora trabalhassem numa região periférica e com precárias condições de trabalho, não recebiam esse Adicional.

De fato, a escola acumulou, no tempo, um conjunto de professores que se orgulha de terem sido mestres uns dos filhos dos outros. Recordam-se dos “tempos áureos” nos quais os alunos da escola eram, de fato, moradores do Cambuí⁸. Queixam-se os professores da queda da formação educacional e moral dos alunos, sobretudo em relação ao respeito aos professores e à direção. Em alguns momentos, chegam a fazer referência à universalização do ensino, como direito do cidadão, como responsável pela queda na qualidade da escola pública, e do “João Lourenço”.

Na verdade, em função da universalização do ensino, passou a ser obrigação dos pais e do Estado, a garantia do acesso e da permanência da criança e do adolescente na escola pública. Ocorre que a implementação dessa universalização se deu sem a devida preocupação, pelos órgãos dirigentes, sobretudo pelos responsáveis pelo Planejamento, que essa “massa” de pessoas que não tinham acesso à educação formal, chegaria às escolas com necessidades diferenciadas em relação aos privilegiados, que além de uma escola, beneficiavam-se da convivência em famílias estruturadas com todas as condições necessárias ao seu desenvolvimento mental-emocional, sendo a escola mais uma instância do processo de aprendizado e socialização. As crianças, filhas dos trabalhadores e dos desempregados, que chegaram à escola pública, em grande quantidade, em fins dos anos 1980 e toda a década de 1990, tinham, em sua maioria, a escola como a primeira instância de aprendizado formal e de socialização. Esse novo quadro, sobretudo integrado pela integração do primeiro com o segundo grupo resulta em inúmeros conflitos que emergem no ambiente escolar, e que demandariam políticas específicas, voltadas à garantia de condições melhores de trabalho à relação professor-aluno, como por exemplo, a organização de classes com vinte a vinte e cinco alunos, e não com os quarenta, quarenta e cinco, o que foi a prática desse período até hoje.

⁸ Interessante, nesses discursos, a idéia de que o próprio bairro do Cambuí não é mais aquele ao qual se referem os professores por meio de suas memórias. Esse bairro se transformou, de estritamente residencial de classe média alta, para uma área de ocupação mista, residencial e comercial, com intensa vida noturna e os proporcionais incômodos aos seus moradores, “pois dominada pelos barzinhos”.

O fato é que do conjunto dos alunos do João Lourenço, poucos são os que residem no entorno da unidade escolar. Por isso, todos os dias ao início e ao término de cada um dos períodos matutino e vespertino é grande o movimento de “vans” que trazem e levam os alunos às suas residências. Era de se questionar por que os pais dessas crianças e adolescentes aceitam pagar pelo transporte quando seus filhos deveriam ter o acesso e a permanência à escola, próximo às suas residências⁹. A resposta de pais e de alunos, em levantamento efetuado em novembro de 2004, foi a “boa qualidade” da escola frente às demais. Muitas vezes, os pais chegam a se revezar na porta da escola e no guichê da secretaria, mas, sobretudo, na sala da diretora, em busca da esperada vaga.

Em geral, são pais e crianças que não moram no Cambuí, mas que em face da desorganização da escola do bairro em que residem¹⁰, muitas vezes referidos problemas vinculados à violência e à distribuição de drogas ilícitas dentro e fora da unidade escolar, renunciam ao direito de manter seus filhos próximos à residência. Observe-se, ainda, que parte desses pais e alunos que buscam o “João Lourenço”, compõe uma classe média que perdeu, nos anos 1980 e 1990, o padrão econômico que detinham, e não tiveram opção a não ser matricularem os filhos em escolas públicas. Outros ainda, são formados por trabalhadores que prestam serviços no bairro e que teriam maior comodidade em fazerem seus filhos os acompanharem, parcialmente, em suas jornadas de trabalho¹¹. Foram ouvidos, entretanto, relatos de

⁹ Como indica o art. 53, V, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº. 8.069/90). Esse custo, acaba por ser da ordem de R\$ 60,00 a R\$ 90,00, dependendo do bairro em que o aluno reside, o que, dependendo do itinerário da “van” pode significar um percurso de até uma hora e meia da escola à residência a cada ida e volta.

¹⁰ Essa desorganização da unidade escolar é agravada pela escassez de professores e de funcionários, freqüentes os acúmulos de funções e as dispensas de alunos antes do término do período. Então, surge a terceirização das funções não providas pela Secretaria de Educação, como inspetores de alunos e faxineiras. Nas escolas centrais o quadro de funcionários e de professores costuma ser mais fixo que nas escolas ou ainda a substituição é menos dificultada, entre as quais está, justamente, o “João Lourenço”.

¹¹ Muitas vezes lançam mão do recurso de fornecerem à escola, como documento necessário à matrícula, comprovante de endereço em nome do empregador, situação tolerada pela Secretaria da Escola, na falta de restrição territorial à matrícula. Observe-se que se de um lado há no Planejamento da

pais e de alunos que atestaram ser uma opção a matrícula na escola pública, ao passo que mantêm cursinhos de línguas e, ainda, os preparatórios para o vestibular, bem como atividades esportivas e recreativas em clubes.

Esse percurso na atividade docente tem despertado novas possibilidades de interpretação desse fenômeno conhecido como “ciranda das vagas” que implica em enormes dificuldades no cotidiano das escolas, que desenraiza as crianças de seus bairros, de seus lugares. Tudo isso em conseqüência da absurda distribuição de renda praticada em nosso país, sobretudo em Campinas, região na qual salta aos olhos o contraste entre os bairros periféricos e os centrais como o próprio Cambuí, além do Taquaral, do Castelo, do Flamboyant, entre outros. Mas, também, em razão das dificuldades das políticas públicas em reduzir essas distorções, sobretudo em relação à garantia de que todas as unidades escolares tenham corpo docente, funcionários e equipamentos adequados, bem como as demais condições necessárias a uma relação sadia e equilibrada entre professores e alunos¹².

Uma dessas interpretações diz respeito à responsabilização necessária de todos aqueles que ocupam cargos na Educação Pública, de funcionários e professores aos dirigentes de unidades escolares, de diretorias de ensino e dos núcleos e divisões centrais da Secretarias de Educação Municipal e Estadual de Ensino por meio de regras claras e objetivas que não deixem ao sabor de decisões “politiqueiras” e oportunistas a regulamentação sobre assunto de tão grande interesse de todos, a distribuição ou alocação de alunos em unidades escolares de acordo com a localidade

Diretoria a delimitação de responsabilidades territoriais às unidades escolares, de outro não há uma restrição objetiva a que os pais matriculem seus filhos em outras escolas. Mais adiante, teremos indícios de que essa ausência de vedação dá margem aos usos “políticos” dessa “ciranda de vagas”.

¹² Várias vezes são noticiadas situações de constrangimento de professores, funcionários e alunos no interior e no entorno de escolas públicas por elementos estranhos à escola. O próprio Estado não consegue garantir a segurança e o funcionamento das unidades escolares em algumas localidades.

em que residem, garantindo-se condições efetivas de permanência e não apenas o mero acesso¹³.

Isso porque o planejamento deve anteceder a prática. Tem como papel preponderante a racionalização da oferta em face da demanda. Contudo, o instrumento privilegiado dessa reorganização deve ser o uso do território, ou seja, aquela parcela do conjunto de possibilidades de uso que é realizada pelos cidadãos. Ao contrário, o que tem se realizado é tentar adequar a demanda de pais e alunos em relação ao espaço físico (número de salas e capacidade máxima de alunos de cada uma), em suas localizações atuais no território.

Por isso, é preciso pensar além, ou seja, repensar a própria rede. Compreender que não basta apenas expandi-la, rumo às periferias, mas reorganizá-la a partir do entendimento que o atual conjunto de equipamentos públicos de educação é o resultado da amálgama, no tempo, de remanescentes de políticas que se sucederam e que dispuseram as unidades sob diferentes lógicas de organização. Assim, seria necessário um estudo aprofundado da estrutura demográfica de cada bairro, sobretudo na faixa etária escolar (7 a 17 anos) de cada localidade, a fim de adequar a rede de unidades escolares à demanda.

É sabido, entretanto, que esses estudos detalhados já estão disponíveis (como é o caso do levantamento realizado pelo Núcleo de Estudos Populacionais da UNICAMP para a Região Metropolitana de Campinas, publicado em 2004), faltando, efetivamente ao Estado, a vontade política e a coragem de definir que o critério é a residência ou outro e que ele, Estado, garantirá o provimento das condições necessárias a todas as unidades escolares de funcionarem sem medo, sem insuficiências graves, com direção e corpo funcional preparado para receber os alunos.

¹³ Quotidianamente há notícias de alunos do “João Lourenço” que não compareceram às aulas naquele dia em função de dificuldades no transporte. Essas dificuldades, reveladas pelos pais em reuniões e em conversas informais dizem respeito à falta de dinheiro para manter o transporte dos filhos, desnecessário se o Estado assumisse o seu papel, de fato.

Não se deve deixar de lado que aquele que está em formação é a criança, é o adolescente. O que ocorre, na prática, é que o cotidiano massacra funcionários e professores, e que o aluno acaba sendo visto como um problema, quando na verdade, é ele a razão da presença desses profissionais e da existência e da ocupação desse edifício público.

Talvez, o que seja preciso resgatar, de fato, é a dimensão “pública” da escola, compreendida como um bem de todos que deve ser protegido e apropriado de acordo com a sua função prevista: a de ser um meio que permita uma relação sadia e equilibrada entre alunos e professores, da qual todos possam ter orgulho e boas recordações.

Parte do estudo dirá respeito ao dia-a-dia da procura por vagas em escolas, mesmo quando os alunos já estão matriculados em outras unidades. São pais procurando o que entendem ser o melhor para seus filhos. São diretores e secretários insistindo que não dispõem de vagas. São os agentes do planejamento, portadores, no presente período, dos instrumentos técnicos capazes de gerenciar, de suas salas, a efetiva situação de vagas de cada unidade escolar, e de afirmar aos pais e alunos que a vaga existe, ligando para diretores a fim de fazê-los cumprir suas determinações. Era de se perguntar, por onde andaria a tal “autonomia do dirigente local”, ou seja, do diretor da unidade. No entanto, o que se discute é que seria o diretor da unidade escolar o agente mais capacitado a efetuar o estudo daqueles que, já cadastrados na unidade, fariam jus a terem a sua necessidade de vaga atendida, em detrimento dos casuísmos e das distorções geradas pela imposição a partir dos gestores do planejamento das Diretorias Regionais de Ensino, por vezes implantando e mantendo situações de “intimidação”, em razão de situações possivelmente fragilizadas de uma ou outra designação. Em suma, a definição de critérios objetivos para o oferecimento das vagas.

O texto final foi organizado em **quatro capítulos**:

O **primeiro** a partir da elaboração e análise das informações sobre os alunos da Escola João Lourenço Rodrigues, a fim de considerar algumas especificidades daquela unidade e algumas questões que dizem respeito não apenas a ela, mas à rede de unidades escolares e à necessidade do uso do território como instrumento privilegiado do planejamento.

O **segundo** discute a idéia da “ciranda de vagas” e suas implicações na rede de unidades escolares.

O **terceiro** retoma a idéia de rede e trata das responsabilidades de seu gerenciamento por meio das Diretorias Regionais de Ensino.

O **quarto** capítulo reafirma no uso do território uma possibilidade virtuosa de instrumento de implementação e gestão das ações de planejamento da Secretaria Estadual de Educação.

Ao final, algumas **considerações** acerca de outras possibilidades de aprofundamentos em trabalhos posteriores.

Ao final desta introdução, e em poucas palavras, apresento as motivações fundamentais para a escolha e definição da questão do atendimento à demanda por vagas como objeto de estudo.

Dessa forma, o que se teve como horizonte, como referência, ao longo desse percurso de formação foi a possibilidade de se levar em conta os usos do território, possíveis e efetivos, por indivíduos, firmas e pelo próprio Estado. Essa compreensão possibilitaria uma outra forma de planejamento, implementação e gestão das ações da Secretaria de Estado de Educação, um outro planejamento.

Essa convicção amadureceu no percurso do mestrado em Educação e teve como campo privilegiado a prática docente dos últimos oito anos. Um longo caminho de embate do pesquisador com seu objeto, com suas leituras, com seus ideais e formas de perceber o mundo. Foi também uma oportunidade, uma forma de reelaborar a sua visão de sociedade em relação àquela que gostaria de compartilhar com os demais cidadãos.

Desde o início, sempre estive claro que o exercício da função de professor constitui um privilégio. Isso porque se trata de um privilégio a possibilidade de participar da formação e da vida das pessoas. Sobretudo, porque muitas não terão outros espaços formais de aprendizado e enfrentarão a vida com as ferramentas e instrumentos que a escola for capaz de fornecer-lhes por meio de seus docentes, direção e outros funcionários.

Por isso, este trabalho é, além de uma pesquisa que visa obter um título acadêmico, o relato de uma carreira comprometida com a formação de cidadãos e que teve oportunidade de conviver, em pouco mais de oito anos, com realidades tão distantes quanto às escolas da Bela Vista e de Hortolândia em relação às de São Paulo e do Cambuí, em Campinas.

Carreira essa que acompanhou as inúmeras dificuldades de alunos e de professores no cotidiano das escolas públicas, os inúmeros direitos negados, e, sobretudo, a ausência de um instrumento eficaz para as políticas públicas de educação comprometidas com a garantia de direitos aos cidadãos. Direitos elementares como o respeito à dignidade da pessoa humana, o acesso à educação e a permanência na escola pública gratuita e de qualidade, porque de todos.

1. OS ALUNOS DA E.E. JOÃO LOURENÇO RODRIGUES

O “João Lourenço Rodrigues” é uma unidade escolar pública, vinculada à Diretoria de Ensino Campinas-Leste (fotos 1 e 2). Como toda unidade escolar, possui uma área de abrangência como território de sua atuação direta. Essa área é constituída pelo perímetro formado pelas Avenidas Aquidabã, Princesa d’Oeste, Orosimbo Maia, Anchieta e rua Irmã Serafina, que separam o Cambuí do Centro, bairro do Bosque, Jd. Guarani, Jd. Auxiliadora, Jd. Planalto, entre outros. Esse último foi incluído no chamado entorno da unidade por ocasião da análise dos dados da pesquisa realizada na E.E. João Lourenço. Na Diretoria Regional de Ensino Campinas-Leste foi-nos apresentado um mapa de Campinas contendo essa “regionalização”, ou seja, o território sob a responsabilidade de cada escola, ou sobre o conjunto de duas ou três escolas, visto que em 1998, a Secretaria de Educação ter levado a cabo um programa de Reorganização dos alunos na rede, a partir da composição de classes em escolas de Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries) separadas daquelas dispostas em escolas de Ensino Fundamental II (5ª. a 8ª. séries) e de Ensino Médio (1ª. a 3ª. séries), o que foi instrumento da Municipalização do Ensino, que se seguiu.

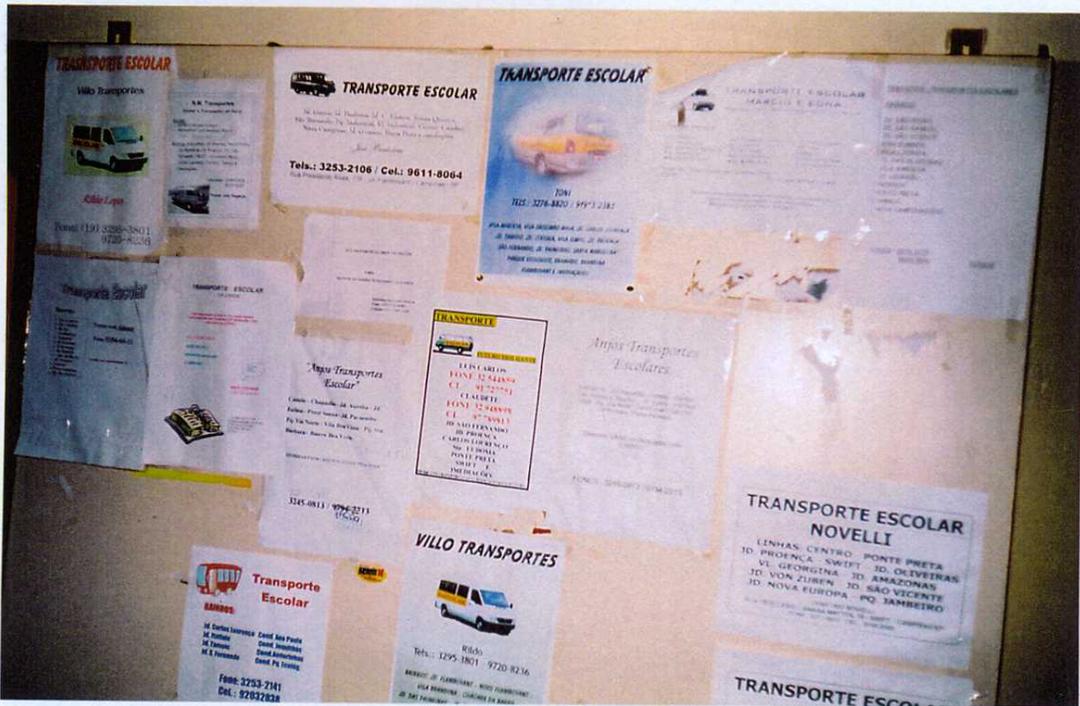
O levantamento de informações sobre a unidade tem como fundamento a aferição de sua demanda a fim de constatar empiricamente algo que é do conhecimento daqueles que trabalham e estudam na unidade, bem como daqueles que dirigem o setor de planejamento da Diretoria de Ensino Campinas Leste – os alunos do João Lourenço não residem no Cambuí, pois em função da fama que a unidade acumulou no tempo, a procura por vagas é intensa, procura essa intensificada com as oportunidades a partir do sistema de transporte público e privado (fotos 3 e 4).



Planta: Cambui e Jd. Planalto.
Fonte: Guia Campinas EPTV, mapas 12, 13, 16 e 17.
Organização: D. Pereira (2006)



Fotos 1 e 2 – Escola Estadual João Lourenço Rodrigues – D. Pereira (2005).



Fotos 3 e 4 – Atuação do Transporte Contratado – D. Pereira (2005).

Para tanto, foi elaborado um questionário em seis itens:

O **primeiro** referiu-se à identificação do aluno a partir de informações como série, seu nome e o nome de sua mãe. A finalidade era a organização do material após a distribuição nas salas.

O **segundo**, sobre a composição familiar, a partir da escolha de quatro alternativas: mora com a mãe e o pai, só com a mãe, só com o pai, com outros, nessa última com um campo para especificação. A finalidade era verificar se o aluno da E.E. João Lourenço contava ou não com um padrão diferenciado em relação à companhia dos pais ou se acompanhava os dados gerais de Campinas.

O **terceiro** dizia respeito o endereço completo do aluno, com CEP, bairro, e a especificação do município, caso não fosse Campinas. O objetivo aí era o de identificar se o aluno pertencia ou não à área sob a responsabilidade da unidade escolar, definida pelo setor de planejamento da Diretoria de Ensino.

O **quarto** tratava do ano de ingresso na escola. O aluno deveria preencher o ano de seu ingresso. A finalidade era verificar em que proporção o ingresso ocorria na 5ª série, a partir do sistema de distribuição de vagas coordenado pela Secretaria da Educação, com possibilidades de inferir o número de alunos que ingressam ao longo dos Ensinos Fundamental e Médio.

O **quinto** dizia respeito à forma utilizada pelo aluno para chegar à escola. As opções eram: caminhando, de ônibus, de perua ou van (fretamento), de carona com pais ou outros, de mais de um meio, com espaço para especificação.

O **sexto e último** item destinou-se aos alunos que utilizavam meio de transporte. A pergunta foi – por que prefere estudar nesta escola (apesar de ter que utilizar meio de transporte)? A resposta foi aberta.

Foram aplicados 549 questionários no universo de 980 alunos matriculados, o que significa uma cobertura de 55,9% dos matriculados e que efetivamente concluíram o ano letivo. Essa cobertura foi diferenciada segundo os períodos matutino, vespertino e noturno, conforme pode ser observado no 1º. Item da análise dos dados.

Ocorre que por uma opção de método, os questionários foram aplicados em único dia, nos três períodos, razão pela qual os alunos não presentes ou ainda, as salas que estivessem sem aula/sem professor acabaram por não participar do estudo. Considere-se ainda, que um número reduzido dos alunos presentes, não preencheu/não quis participar do estudo.

A distribuição dos formulários do questionário foi precedida de uma explicação sobre a pesquisa, seus motivos e objetivos. Também foi observado que os alunos não precisariam citar nos questionários o número de suas casas/edifícios (número da rua) a fim de que não ficassem constrangidos pelo receio de serem importunados.

Cada questão foi lida e explicada aos alunos, em cada sala. Como além de aplicador dos questionários, em treze das vinte e sete salas o aplicador atuava como professor, o que facilitou o contato com os pesquisados.

A E.E. João Lourenço possui 12 salas de aula. A escola funcionava em plena capacidade, em 2004, nos períodos matutino e vespertino. No período noturno funcionavam, no 2º. Semestre, apenas quatro salas.

Os questionários foram analisados por série e os dados totalizados em cada período e no conjunto de períodos.

Os resultados são apresentados por item/assunto.

1º. – da identificação é possível avaliar a cobertura da aplicação de questionários por série

No período matutino, foram aplicados 186 questionários no universo de 437 matriculados, uma cobertura de 43,4 %, distribuídos da seguinte forma na tabela 1-A:

1-A				
classe	período	quest.	matric.	%
8a.A	matutino	25	37	67,6
8a.B	matutino	22	38	57,9
1o.A	matutino	30	37	81,1
1o.B	matutino	31	38	81,6
1o.C	matutino	16	38	42,1
1o.D	matutino	23	39	59,0
2o.A	matutino	12	35	34,3
2o.B	matutino	0	35	0,0
2o.C	matutino	2	31	6,5
3o.A	matutino	6	32	18,8
3o.B	matutino	19	38	50,0
3o.C	matutino	0	31	0,0
Total		186	429	43,4

Observe-se que o 2º.B e o 3º. C não participaram da pesquisa em razão de terem sido dispensados pela Direção pela ausência de professores. Acrescente-se que o 1º.C, 2º.A, 2º.C e 3º.A tiveram cobertura inferior a 50% devido a alguns professores terem agendado prova para o dia, dispensando parte dos alunos em razão de suas notas. Como não há um calendário unificado de provas, porquanto a avaliação deve ser realizada de forma “continuada”, os professores têm liberdade não apenas para marcar provas e outras avaliações, bem como utilizarem-se de meios diversificados de avaliação.

No período vespertino, tabela 1-B, foram aplicados 320 questionários de um universo de 437 alunos, cobertura de 73,2% dos matriculados.

1-B				
classe	período	quest.	matric.	%
5a.A	vespertino	32	37	86,5
5a.B	vespertino	35	37	94,6
5a.C	vespertino	33	37	89,2
6a.A	vespertino	0	37	0,0
6a.B	vespertino	29	35	82,9
7a.A	vespertino	35	36	97,2
7a.B	vespertino	33	37	89,2
7a.C	vespertino	27	35	77,1
7a.D	vespertino	31	36	86,1
8a.C	vespertino	30	37	81,1
8a.D	vespertino	12	36	33,3
8a.E	vespertino	23	37	62,2
Total		320	437	73,2

Observe-se que a 6^a. série A, por ter sido dispensada das aulas, não participou da pesquisa. Também a 8^a. D, em razão de avaliações, teve participação aquém de 50%.

A tabela 1-C apresenta os dados relativos à aplicação do questionário no período noturno:

1-C				
classe	período	quest.	matric.	%
1o.F	noturno	0	22	0,0
3o.E	noturno	2	31	6,5
2o.D	noturno	14	26	53,8
3o.D	noturno	27	35	77,1
Total		43	114	37,7

Verifica-se que foram aplicados 43 questionários no universo de 144 matriculados, resultando na cobertura de 37,7% dos alunos. Observa-se que o 1º.F não participou e o 3º. E teve reduzida participação, em razão, novamente, de terem as salas sido dispensadas pela Direção da Escolha pela ausência de professores.

2º. – Situação em relação à composição familiar: observe-se que foram propostas quatro opções à pergunta Com quem você mora? – pai e mãe, só a mãe, só o pai, outros (especificar). Observe-se que na opção **outros** foram incluídos aqueles que vivem apenas com irmãos ou, ainda, residem com os pais ou um deles e outros agregados como primos, tias, avós.

Na tabela 2-A, observa-se os dados para o período matutino:

2-A	mora com					total	% c/ 2
	mãe e pai	só mãe	só pai	outros			
8a.A	17	6	1	1	25	68,0	
8a.B	17	5	0	0	22	77,3	
1o.A	22	8	0	0	30	73,3	
1o.B	25	3	2	1	31	80,6	
1o.C	9	5	2	0	16	56,3	
1o.D	17	6	0	0	23	73,9	
2o.A	7	5	0	0	12	58,3	
2o.B	0	0	0	0	0	0,0	
2o.C	1	1	0	0	2	50,0	
3o.A	2	1	1	2	6	33,3	
3o.B	11	5	1	2	19	57,9	
3o.C	0	0	0	0	0	0,0	
Total	128	45	7	6	186	68,8	
	68,8	24,2	3,8	3,2	100,0		

Ressalvadas as não-participações do 2º.B e do 3º.C e as reduzidas participações do 2º. C e 2º D, nota-se que 68,8% dos alunos residem com os pais, 24,2% só com a mãe, 3,8 só com o pai e 3,2 residem com outros.

Na análise estratificada, destaca-se a participação da 8ª B e do 1º.A, 1º. B e 1º.D nos quais a convivência com os pais se faz presente em mais de 70% dos entrevistados. Observe-se ainda que apenas 2º.C e 2º. D apresentaram resultados dessa participação inferiores a 50% em razão, possivelmente, do pequeno número de participantes dessas turmas.

Destaca-se ainda que na hipótese da convivência com um dos pais, prevalece a companhia da mãe com 24,3% em relação ao pai com 3,8%. Destaque-se, ainda, que os percentuais dos que declararam conviver com outros, supera os que convivem com o pai, apenas, na razão de 3,4% para 4,7%.

Necessário ainda observar, que o período matutino reúne adolescentes entre 13 e 18 anos, majoritariamente.

Em relação ao período vespertino, a faixa etária situa-se de forma privilegiada entre os 10 e os 14 anos¹. Para esse período, os resultados obtidos foram os seguintes, conforme tabela 2-B:

¹ O E.C.A. (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei Federal nº. 8.069/90, em seu artigo 2º., define a criança como a pessoa até 12 anos de idade incompletos; e a adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade. Ressalva o parágrafo único do citado artigo, a aplicabilidade nos termos da Lei, do Estatuto às pessoas entre 18 e 21 anos de idade.

2-B	mora com					total	% c/ 2
	mãe e pai	só mãe	só pai	outros			
5a.A	22	7	3	0	32	68,8	
5a.B	23	9	1	2	35	65,7	
5a.C	31	2	0	0	33	93,9	
6a.A	0	0	0	0	0	0,00	
6a.B	23	4	1	1	29	79,3	
7a.A	24	10	0	1	35	68,6	
7a.B	22	9	1	1	33	66,7	
7a.C	19	7	1	0	27	70,4	
7a.D	24	3	1	3	31	77,4	
8a.C	17	7	1	5	30	56,7	
8a.D	9	3	0	0	12	75,0	
8a.E	13	6	2	2	23	56,5	
Total	127	45	7	6	185	68,6	
	68,6	24,3	3,8	3,2	100,0		

Ressalvando-se a não aplicação dos questionários aos alunos da 6^a.A e o baixo número de questionários aplicados nas 8^a.D e 8^a.E, observa-se em todas as séries uma elevada participação entre aqueles que convivem com pai e mãe, em todas superior a 56,5%, com média superior e esse percentual, exatamente 68,6% daqueles que responderam as questões.

Chama atenção o dado obtido junto à 5^a.C, com 93,9% das respostas na alternativa residem com o pai e a mãe.

Verifica-se, novamente, que entre os que residem com pai ou mãe, o privilégio dessas, agora em 24,3 para as mães, enquanto os pais correspondem a 3,8%. Apesar de reduzido, esse número supera os que declararam conviver com outros familiares/pessoas, 3,8% para 3,2%.

Comparando-se a média obtida no período vespertino com aquela obtida no período matutino, feitas todas as ressalvas, observam-se percentuais bastante próximos, ao redor dos 70% dos questionários convivendo com pai e mãe, sendo 70,9% no matutino e 68,6% no vespertino.

Pode-se inferir que esse percentual, ao redor dos 70%, é superior às médias do município, do estado e do país. Tal fato, possivelmente, se refere à camada da população que obtém vaga na escola, ser justamente composta, por pais que insistem em obter as melhores condições possíveis de estudos para os filhos em escolas públicas, em razão da fama da unidade escolar. Por outro lado, não é verdadeiro que pais que não vivam juntos não ajam no mesmo sentido. O que de fato quer se chamar a atenção é que esse dado, acima das médias mencionadas, caracteriza o aluno da E.E. João Lourenço como um indivíduo que convive com os pais, não sendo possível aferir em que grau esse convívio influencia na formação do aluno e no seu comportamento na escola.

Em relação ao período noturno, composto de forma privilegiada por adultos, ou seja, jovens com mais de 18 anos, o que interfere diretamente na resposta a esse item, sendo plausível que já maiores de idade, o número daqueles que residem com outros parentes e outras pessoas seja mais expressivo que nos outros períodos. A tabela 2-C apresenta os dados para esse período:

2-C	mora com					total	% c/ 2
	mãe e pai	só mãe	só pai	outros			
1oF	0	0	0	0			
3o.E	2	0	0	0	2	100,0	
2o.D	6	3	2	3	14	42,9	
3o.D	10	5	0	12	27	37,0	
Total	18	8	2	15	43	41,9	
	43,0	18,6	4,7	34,9			

Verifica-se que, apesar da reduzida cobertura em termos de aplicação de questionários, apenas 37,7% para o total de matriculados no período, a tendência apontada se materializou. Em que pese o maior percentual daqueles que residem com pai e mãe, 43,0%, destaca-se a participação daqueles que habitam com outros, 34,9%,

percentual bastante superior aqueles que residem ou com a mãe, 18,6%, ou com o pai, 4,7%.

Entre os que declararam habitar com outros, a maioria convive com avós, tios com ou sem um dos pais, e ainda, com irmãos sem os pais. Há também um ou outro caso de alunos que residem em pensionatos, alojamentos de clube de futebol e, ainda, ordens religiosas. Destaca-se ainda, apesar do pequeno número, alguns alunos que residem no trabalho, notadamente, alunas que trabalham em casa de família.

3º. – Endereço: composto por nome da rua, bairro, CEP e município, se diverso de Campinas. A partir das respostas, buscou-se verificar o peso dos alunos que residem em bairros fora da área de responsabilidade da unidade escolar, assunto bastante controverso. Para uns, dever-se-ia utilizar o raio de dois quilômetros da unidade escolar. Para outros, a proximidade da residência, mencionada no art. 53 do E.C.A., estender-se-ia até à próxima unidade pública, o que seria de difícil adequação para o conjunto das unidades, ou, por outro lado, provocaria uma readequação da rede à demanda efetiva.

Analisando os critérios de encaminhamento pelo setor de planejamento da Diretoria de Ensino e a localização das unidades de Ensino Fundamental e Médio da Região, foi definido para a análise desse item o que seria considerado entorno da unidade escolar como o conjunto formado pelos bairros do Cambuí e do Planalto. O primeiro é o bairro em que se localiza a escola, não havendo outra unidade escolar que atenda o Ensino Fundamental e Médio nessa região. O segundo, é um bairro contíguo ao Cambuí, que se inicia a duas quadras da escola, “descendo” a Barreto Leme, após a Avenida Norte-Sul.

Assim, aqueles que declararam residir no Cambuí ou no Planalto foram contabilizados como moradores do entorno da unidade escolar. Qualquer outro bairro foi considerado “fora do entorno” e que potencialmente, seria servido por outra unidade escolar estadual ou municipal, ou seja, fora da “jurisdição” da E.E. João Lourenço.

A tabela 3-A apresenta os dados sobre endereço para o período matutino:

3-A	Localização da residência em relação à Escola					
	no entorno	fora do entorno	não resp	total	% entorno	% fora
8a.A	1	24	0	25	4,0	96,0
8ª.B	1	21	0	22	4,5	95,5
1º.A	7	23	0	30	23,3	76,7
1º.B	3	27	1	31	9,7	87,1
1o.C	6	10	0	16	37,5	62,5
1o.D	3	20	0	23	13,0	87,0
2º.A	0	12	0	12	0,0	100,0
2º.B	0	0	0	0	0,0	0,0
2o.C	1	1	0	2	50,0	50,0
3º.A	0	6	0	6	0,0	100,0
3º.B	2	17	0	19	10,5	89,5
3o.C	0	0	0	0	0,0	0,0
Total	24	161	1	186	12,9	86,6

Novamente ressaltando a ausência de dados para o 2º.B e o 3º.C, e a escassez de respostas para o 1º.C, 2º.A, 2º.C e 3º.A, o percentual daqueles que residem fora do entorno da unidade escolar superam os 76,7%, com média de 86,6%.

Entre aqueles que declararam residir no entorno da unidade, ou seja, responderam Cambuí ou Jd. Planalto, destaca-se o 1º.C e o 1º.A, com dados absolutos de seis e sete alunos, respectivamente, números bastante superiores aos registrados nas outras salas, incluindo aquelas que tiveram maior número de questionários entregues.

Assim, é possível afirmar que para 70,9% dos alunos matriculados no período matutino, equivalente a 227 dos 320 alunos, a participação dos que residem em outros bairros que não aqueles definidos, neste estudo, como de responsabilidade da E.E. João Lourenço Rodrigues, corresponde a 86,6%.

Portanto, apenas 12,9% desses 227 alunos declararam-se residentes do entorno da unidade escolar, com 3 alunos do período não respondendo a questão.

Os dados do período vespertino foram dispostos na tabela 3-B:

3-B	Localização da residência em relação à Escola					
	no entorno	fora do entorno	não resp	total	% entorno	% fora
5a.A	7	25	0	32	21,9	78,1
5a.B	2	33	0	35	5,7	94,3
5a.C	5	28	0	33	15,2	84,8
6a.A	0	0	0	0	0,0	0,0
6a.B	2	27	0	29	6,9	93,1
7a.A	1	33	1	35	2,9	94,3
7a.B	2	31	0	33	6,1	93,9
7a.C	1	24	2	27	3,7	88,9
7a.D	3	28	0	31	9,7	90,3
8a.C	3	27	0	30	10,0	90,0
8a.D	3	28	0	31	9,7	90,3
8a.E	2	21	0	23	8,7	91,3
Total	31	305	3	339	9,1	90,0

Observada a ausência de dados para a 6ª série A, já justificada, os resultado dos dados colhidos no período matutino confirmou a concentração entre aqueles que residem fora do entorno da unidade escolar, ampliando a participação daqueles 86,6% para 90,0% dos 339 alunos que devolveram preenchidos os questionários. Observe-se que esse dado, 339 questionários, é responsável pela maior cobertura nos três

períodos em que a escola presta serviços à comunidade, com 73,2% dos alunos matriculados, frente aos 43,1% do período matutino e aos 37,7 do noturno.

Assim, verifica-se que apenas 9,1% das vagas do período vespertino da E.E. João Lourenço era ocupada em novembro de 2004, por alunos residentes nos bairros do Cambuí e do Jd. Planalto, considerado como o entorno da unidade escolar. De outro lado, 90,0% dos alunos entrevistados provinham de outros bairros, utilizando ou não meio de transporte, conforme os dados a serem apresentados no item 5 deste capítulo.

Na análise estratificada, destaque para a 5ª A e 5ª C, únicas com participação além dos 10%, a primeira com 21,9% e a segunda com 15,2%. As demais, os números superam os 90% de participação de alunos de fora do entorno escolar, tendo a 8ª.C atingido precisamente esse percentual.

A tabela 3-C reúne os dados do período noturno.

3-C	Localização da residência em relação à Escola					
	no entorno	fora do entorno	não resp	total	% entorno	% fora
1o.F	0	0	0	0	0,0	0,0
3o.E	0	2	0	2	0,0	100,0
2o.D	3	11	0	14	21,4	78,6
3o.D	5	22	0	27	18,5	81,5
Total	8	35	0	43	18,6	81,4

Ressaltada novamente a não participação do 1º.F na pesquisa e a reduzida participação do 3º.E, ambas salas de suplência, ou seja, esses alunos freqüentam a escola por seis meses, equivalentes a uma das séries do Ensino Médio, destaca-se a manutenção dos altos percentuais daqueles que residem fora do entorno escolar.

Os que residem fora da entorno da unidade somaram 81,4% dos 43 alunos que participaram da pesquisa naquele período. Se por um lado esse percentual é inferior aos 86,8% do matutino e aos 90,0% do vespertino, por outro deve ser ressaltado que entre os que residem nos bairros do entorno escolar, alguns habitam em pensionatos, outros em ordens religiosas, e ainda, com outros familiares que não o pai ou a mãe. Assim, a maior autonomia, pois já adultos, permite que esses alunos comportem-se de forma diferenciada em relação aos dos outros períodos, notadamente mais vinculados ao ambiente familiar que estes, que tem no trabalho uma das motivações para escolher a unidade escolar do Cambuí, como será verificado nos dados do item 6.

De qualquer forma, das 28 salas em funcionamento na escola em novembro de 2004, apenas duas séries apresentaram participação de alunos residentes fora do entorno inferiores a 76,7% entre os que responderam o questionário, o 1º.C com 62,5% e o 2º.C com 50%, ambas com número reduzido de questionários aplicados, respectivamente, 16 e 2, equivalentes a 42,1% e 6,5% do total de matriculados.

Assim, verifica-se que na E.E. João Lourenço, 88,3% dos alunos residem em outros bairros que, potencialmente, são servidos por outras unidades escolares. Em contrapartida, apenas 10,9% dos alunos residem ou no Cambuí ou no Jd. Planalto, considerados como integrantes do entorno escolar. Registre-se ainda que quatro alunos não responderam a questão, o que significa 0,7% do total.

4º. – Ano de Ingresso na Escola: o objetivo desta questão, como já exposto, foi o de verificar a participação de ingressantes na 5ª série em relação ao total de matriculados que responderam o questionário. Isso porque o sistema de distribuição

de vagas direciona os alunos que concluem a 4ª série do Ensino Fundamental para determinadas unidades, segundo a localização das unidades e o pedido dos pais.

A esse respeito, chama atenção em estudo aprofundado realizado com as fichas de matrícula dos alunos da 5ª. série, o número elevado de transferências para a E.E. Cristiano Volkart, do Jd. Planalto, unidade que sabidamente transfere a maioria de seus alunos concluintes da 4ª série para a 5ª série da E.E. João Lourenço. A estratégia dos pais para “conquistar” a vaga nessa unidade teria início ainda durante o ciclo básico do Ensino Fundamental, buscando uma vaga em escola que garantiria o direcionamento do filho para a unidade do Cambuí.

Observe-se que na medida em que se avança da 5ª para a 6ª. série, e assim sucessivamente, o ano correspondente à 5ª série retroage na mesma razão. Assim, os alunos da 5ª série ingressaram no ano de 2004, os alunos da 6ª série ingressaram em 2003, tudo isso reforçado pelo sistema de Progressão Continuada da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que prevê a aprovação automática do aluno entre a 5ª e a 8ª séries.

A tabela 4-A apresenta os dados para o período matutino:

4-A	Estuda na escola desde o ano de										total	desde a 5a.
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	não			
8a.A					19	1	4	1			25	76,0
8a.B				2	14	1	4		1		22	63,6
1o.A			1	24			1	3	1		30	80,0
1o.B			5	17	3		3	2	1		31	54,8
1o.C		3	3	6	1		2		1		16	37,5
1o.D				12	1	1	2	5	2		23	52,2
2o.A			5		1	1	1	4			12	41,7
2o.B											0	0,0
2o.C							1	1			2	0,0
3o.A	1	3	1			1					6	50,0
3o.B		7		1	1	2	3	3	2		19	36,8
3o.C											0	0,0
Total	1	13	15	62	40	7	21	19	8		186	57,5

Verifica-se que dos 320 alunos do período que responderam o questionário, o equivalente a 73,2% dos 437 alunos matriculados no vespertino, 57,5% ingressaram na 8ª série, o que é um dado expressivo considerada a mobilidade residencial no município, a manutenção, por sete anos, de um aluno na mesma escola. Vários referiram que apesar da mudança da residencial para outro bairro, a família optou pela manutenção da vaga na unidade.

Para cada série, a participação de alunos que ingressaram na unidade na 5ª série foi expressa na última coluna, à direita da tabela, e obtida pela divisão do dado em laranja pelo dado da coluna em verde. Observe-se ainda, que é reduzido o número de ingressantes no 1º. Ano do Ensino Médio, em razão do fenômeno da “virada”, ou seja, os alunos que compõem as 8ª séries formam, no ano seguinte, os alunos do 1º. Ano do Ensino Médio.

4-B	Estuda na escola desde o ano de										total	desde a 5a.
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	não			
5a.A								31	1	32	96,9	
5a.B								34	1	35	97,1	
5a.C								33	0	33	100,0	
6a.A										0	0,0	
6a.B							27	2		29	93,1	
7a.A					7	19	3	5	1	35	54,3	
7a.B						28	3	2		33	84,8	
7a.C						24	2	1		27	88,9	
7a.D					1	25	2	3		31	80,6	
8a.C					22		4	2	2	30	73,3	
8a.D				5	4		3			12	33,3	
8a.E				3	19		1			23	82,6	
Total	0	0	0	8	53	96	45	113	5	320	83,1	

Observa-se que 83,1% dos alunos que responderam o questionário no período vespertino ingressaram na 5ª. série. Isso demonstra que ao longo do Ensino Fundamental é uma tarefa árdua obter vaga na escola, qualquer que seja a série do Ensino Fundamental pretendida. Isso porque ocorre o fenômeno da “virada”, ou seja, os alunos que compõem as 5ª séries em 2004 serão os mesmos que formarão as 6ª séries em 2005, excetuando-se aqueles que requisitarem transferência ou reprovarem por faltas, ressalvado ainda a tutela definida pelo E.C.A. que obriga a escola a comunicar o Conselho Tutelar em caso de ausência contínua do aluno.

Verifica-se que o dado relevante da tabela 4-B é composto a partir do dado colorido em laranja dividido pelo total colorido em verde, resultando na proporção de alunos de cada série que ingressaram na escola na 5ª.série do Ensino Fundamental.

Já em relação ao período noturno, conforme a tabela 4-C, a situação é diversa:

4C	Estuda na escola desde o ano de										
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	não	total	desde a 5a.
1o.F										0	0
3o.E						1		1		2	0,0
2o.D			3	1			4	6		14	7,0
3o.D	2	2				4	10	6	3	27	7,4
Total	2	2	3	1	0	5	14	13	3	43	11,6

Ressalvada a não participação dos alunos do 1º.F e a reduzida participação dos alunos do 3º.E, turmas do Ensino Supletivo, os dados apontam para uma tendência de desfiliação, ou seja, em que pese os 7,0% e os 7,4% de alunos que ingressaram na 5ª série, na unidade, mais expressivos são aqueles que ingressaram no 1º. Ano do Ensino Médio, com respectivamente 28,6% e 14,7%, respectivamente para o 2º.D e o 3º. D.

Os resultados da participação em cada série, daqueles que ingressaram na 5ª série foram obtidos pela divisão dos dados coloridos em laranja pelos dados coloridos em verde. No mesmo sentido, as afirmações prestadas sobre a participação percentual dos ingressantes no 1º. Ano do Ensino Médio resultaram da divisão dos dados coloridos em amarelo pelos dados coloridos em verde, em cada uma das séries consideradas.

Dessa forma, os dados analisados demonstram que a regra, pelo menos para os alunos dos períodos matutino e vespertino, é a manutenção da vaga ao longo dos sete anos compreendidos entre a 5ª série do Ensino Fundamental e o 3º. Ano do Ensino Médio. Isso ocorre para 57,5% dos alunos matriculados no período matutino, 83,1% dos matriculados no vespertino e 11,6% dos matriculados no período noturno, todos os percentuais em relação ao total dos que responderam ao questionário, respectivamente, 43,4%, 73,2% e 37,7% dos matriculados na unidade em novembro de 2004.

5º. – Meio utilizado para vir à escola: nas orientações que precederam a aplicação dos questionários, em cada sala, foi solicitado aos alunos que assinalassem a forma que utilizam para vir e voltar da escola todos os dias. Deveria prevalecer na resposta do aluno, a forma utilizada normalmente, descartados as situações especiais. Assim, optaram entre as alternativas: caminhando, de ônibus, de perua ou van, de carona com os pais ou outros, e mais de um meio, utilizada na hipótese de utilizar uma forma para a vinda e outra para a volta, como vir de perua e voltar de ônibus.

Os resultados dos dados coletados no período matutino foram organizados na tabela 5-A e os percentuais expressos na coluna 5-A%:

5-A	Meio utilizado para ir e voltar da escola							
	caminhando	ônibus	perua/vam	carona/pais	mais de um	usa transp	%	total
8a.A	2	9	3	9	2	23	92,0	25
8a.B	1	7	3	9	2	21	95,5	22
1o.A	5	1	6	13	5	25	83,3	30
1o.B	4	11	3	11	2	27	87,1	31
1o.C	8	4	2		2	8	50,0	16
1o.D	5	4	3	5	6	18	78,3	23
2o.A		3	2	6	1	12	100,0	12
2o.B						0	0,0	0
2o.C	1				1	1	50,0	2
3o.A	1	2		3		5	83,3	6
3o.B	5	4		6	4	14	73,7	19
3o.C						0	0,0	0
Total	32	45	22	62	25	154	82,8	186
	17,2	24,2	11,8	33,3	16,2	82,8		

Verifica-se que dos 186 alunos que responderam o questionário no período matutino, 154 faziam uso de algum meio de transporte, no percurso da residência à escola ou vice-e-versa, o que representa 82,8% do total dos questionários. Os que não fazem uso de nenhum meio de transporte no percurso responderam por 17,2% dos questionários devolvidos.

As participações dos outros meios/formas, na ordem de importância, foi a seguinte: carona/pais 33,3%, ônibus 24,2%, perua/van 11,8%. A opção mais de um meio correspondeu a 16,2% das respostas.

Observe-se que o uso de transporte privado é obtido pela soma dos que declararam fazer uso de carona/pais e perua/van, o que equivale a 45,2%, enquanto a utilização de transporte público correspondeu a 24,2%, utilização de ônibus.

Portanto, o aluno do período matutino faz uso de transporte público, privado ou ainda de mais de um meio, somando, como já apontado, 82,8% dos alunos, que em tese, poderiam freqüentar outra unidade sem dispor do tempo/custo desse deslocamento.

Confrontados esses dados com aqueles que resultaram da tabela 3-A, relativa a residir ou não no entorno da unidade, temos os seguintes dados, por série no período matutino:

3-A		A		B	
	total	% fora	usa transp	%	A/B
8a.A	25	96,0	23	92,0	1,0
8a.B	22	95,5	21	95,5	1,0
1o.A	30	76,7	25	83,3	0,9
1o.B	31	87,1	27	87,1	1,0
1o.C	16	62,5	8	50,0	1,3
1o.D	23	87,0	18	78,3	1,1
2o.A	12	100,0	12	100,0	1,0
2o.B	0	0,0	0	0,0	0,0
2o.C	2	50,0	1	50,0	1,0
3o.A	6	100,0	5	83,3	1,2
3o.B	19	89,5	14	73,7	1,2
3o.C	0	0,0	0	0,0	0,0
Total	186	86,6	154	82,8	1,0

A comparação, em cada série, entre os percentuais daqueles que residem fora do entorno da unidade escolar (coluna A, tabela 3-A) e a participação relativa dos que fazem uso de alguma forma/meio de transporte (coluna B – tabela 5-A) apresentada na coluna A/B, na qual dividiu-se os dados de A pelos dados de B, apresentou variação de 0,9 a 1,3 denotando a proximidade entre os percentuais.

As diferenças devem-se, provavelmente, aos alunos que apesar de residirem em bairros que não compõem o entorno da escola, vêm à escola caminhando.

Observe-se a apresentação percentual das informações sobre a utilização de formas/meios de transporte, na tabela 5-A%:

5-A%	Meio utilizado para ir e voltar da escola (em percentual)						
	não usa	ônibus	perua/vam	carona/pais	mais de um	sub transp	total
8a.A	8,0	36,0	12,0	36,0	8,0	92,0	100,0
8a.B	4,5	31,8	13,6	40,9	9,1	95,5	100,0
1o.A	16,7	3,3	20,0	43,3	16,7	83,3	100,0
1o.B	12,9	35,5	9,7	35,5	6,5	87,1	100,0
1o.C	50,0	25,0	12,5	0,0	12,5	50,0	100,0
1o.D	21,7	17,4	13,0	21,7	26,1	78,3	100,0
2o.A	0,0	25,0	16,7	50,0	8,3	100,0	100,0
2o.B							
2o.C	50,0	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	100,0
3o.A	16,7	33,3	0,0	50,0	0,0	83,3	100,0
3o.B	26,3	21,1	0,0	31,6	21,1	73,7	100,0
	17,2	24,2	11,8	33,3	13,4	82,8	100

Observa-se a relevância proporcional da utilização de caronas dos pais/outros, superior a todos os outros meios, com exceção da 8ª.A e 1ª.B, em que se iguala a utilização de ônibus, sendo superado apenas no 1ª.C.

A tabela 5-B organiza os dados referentes à forma de transporte utilizada na ida e vinda da escola por alunos do período vespertino:

5-B	Meio utilizado para ir e voltar da escola							
	caminhando	ônibus	perua/vam	carona/pais	mais de um	usa transp	%	total
5a.A	8	1	16	4	3	24	75,0	32
5a.B	1	4	21	8	1	34	97,1	35
5a.C	2	0	20	10	1	31	93,9	33
6a.A	0	0	0	0	0	0	0,0	0
6a.B	3	5	13	6	2	26	89,7	29
7a.A	3	4	18	8	2	32	91,4	35
7a.B	5	4	13	8	3	28	84,8	33
7a.C	5	4	6	6	6	22	81,5	27
7a.D	3	5	13	8	2	28	90,3	31
8a.C	3	10	8	2	7	27	90,0	30
8a.D	2	3	3	1	3	10	83,3	12
8a.E	3	4	9	5	2	20	87,0	23
Total	38	44	140	66	32	282	88,1	320
	11,9	13,8	43,8	20,6	11,3	88,1		

Verifica-se que do total de 320 alunos que responderam o questionário no período vespertino, 282 faziam uso de algum meio de transporte, ou 88,1% dos questionários. Em contrapartida, o percentual dos que vem e voltam caminhando corresponde a 11,9%.

Os que não fazem uso de nenhum meio de transporte no percurso responderam por 17,2% dos questionários devolvidos. As participações dos outros meios/formas, foram as seguintes: perua/van 43,8%, carona/pais 20,6%, ônibus 13,8%, o que significa uma inversão completa em relação ao período matutino que trazia, respectivamente, carona/pais (33,3%), ônibus (24,2%) e perua/van (11,8%). A opção mais de um meio correspondeu a 11,3% das respostas.

Observe-se, novamente, que o uso de transporte privado é obtido pela soma dos que declararam fazer uso de perua/van e carona dos pais/outros, o que equivale a 64,4%, enquanto a utilização de transporte público correspondeu a 13,8%, utilização de ônibus. Trata-se de uma diferença de 50,6 pontos percentuais, bastante superior em relação à observada para o período matutino, 45,2% para 24,2%, resultando em 21 pontos percentuais entre o privado e o público.

Assim, o aluno do período matutino faz uso de transporte público, privado ou ainda de mais de um meio, somando, como já apontado, 88,1% dos alunos, percentual superior aos 82,8% observados no matutino. Considerando a faixa etária, infere-se que a menor autonomia dos alunos do período vespertino seja responsável por essa ampliação da utilização, sobretudo de peruas e vans.

Confrontados esses dados com aqueles que resultaram da tabela 3-B, relativa a residir ou não no entorno da unidade, temos os seguintes dados, por série no período matutino:

3-B		A		B	
	total	% fora	usa transp	%	A/B
5a.A	32	78,1	24	75,0	1,0
5a.B	35	94,3	34	97,1	1,0
5a.C	33	84,8	31	93,9	0,9
6a.A	0	0,0	0	0,0	0,0
6a.B	29	93,1	26	89,7	1,0
7a.A	35	94,3	32	91,4	1,0
7a.B	33	93,9	28	84,8	1,1
7a.C	27	88,9	22	81,5	1,1
7a.D	31	90,3	28	90,3	1,0
8a.C	30	90,0	27	90,0	1,0
8a.D	12	100,0	10	83,3	1,2
8a.E	23	91,3	20	87,0	1,0
Total	320	90,3	282	88,1	1,0

A comparação, em cada série, entre os percentuais daqueles que residem fora do entorno da unidade escolar (coluna A, tabela 3-B e a participação relativa dos que fazem uso de alguma forma/meio de transporte (coluna B – tabela 5-B) apresentada na coluna A/B, na qual dividiu-se os dados de A pelos dados de B, apresentou variação de 0,9 e 1,2, correlação mais próxima que aquela verificada no período matutino, que ficou entre 0,9 e 1,3.

A redução das diferenças verificadas provavelmente ocorre devido aos alunos, mais jovens que aqueles do matutino, serem mais dependentes do que aqueles em relação ao transporte privado.

Observe-se a apresentação percentual das informações sobre a utilização de formas/meios de transporte, na tabela 5-B%:

5-B%	Meio utilizado para ir e voltar da escola (em percentual)						
	não usa	ônibus	perua/vam	carona/pais	mais de um	sub transp	total
5a.A	25,0	3,1	50,0	12,5	9,4	75,0	100,0
5a.B	2,9	11,4	60,0	22,9	2,9	97,1	100,0
5a.C	6,1	0,0	60,6	30,3	3,0	93,9	100,0
6a.A	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
6a.B	10,3	17,2	44,8	20,7	6,9	89,7	100,0
7a.A	8,6	11,4	51,4	22,9	5,7	91,4	100,0
7a.B	15,2	12,1	39,4	24,2	9,1	84,8	100,0
7a.C	18,5	14,8	22,2	22,2	22,2	81,5	100,0
7a.D	9,7	16,1	41,9	25,8	6,5	90,3	100,0
8a.C	10,0	33,3	26,7	6,7	23,3	90,0	100,0
8a.D	16,7	25,0	25,0	8,3	25,0	83,3	100,0
8a.E	13,0	17,4	39,1	21,7	8,7	87,0	100,0
	11,9	13,8	43,8	20,6	10,0	88,1	100

Observa-se a expressiva utilização das peruas e vans, superior a todos os outros meios, com exceção da 7ª C, em que se iguala à utilização de carona/pais e mais de um meio e, ainda, das 8ª.C e 8ª.D, nas quais se iguala a utilização de peruas e vans àquelas observadas em relação ao uso de ônibus. Percebe-se, ainda, que a utilização de peruas e vans é superada apenas na 8ª C, pela utilização de ônibus, o que confirma a dependência dos alunos menores em relação àquele sistema.

Essa utilização assemelha-se àquela verificada em escolas particulares, possivelmente, permanecendo essa prática ao longo das séries até que o aluno possa utilizar outro meio. Isso implica não necessariamente em viagens mais curtas pois depende o aluno do itinerário da perua ou van não da distância efetiva entre a sua casa e a escola.

A tabela 5-C organiza os dados referentes à forma de transporte utilizada na ida e vinda da escola por alunos do período noturno:

5-C	Meio utilizado para ir e voltar da escola							
	caminhando	ônibus	perua/vam	carona/pais	mais de um	usa transp	%	total
1o.F						0	0,0	0
2o.E				1	1	2	100,0	2
2o.D	5	7	1	1		9	64,3	14
3o.D	14	8		1	4	13	48,1	27
Total	19	15	1	3	5	24	55,8	43
	44,2	34,9	2,3	7,0	20,8	55,8		

Verifica-se que dos 43 alunos que responderam o questionário no período noturno, 24 faziam uso de algum meio de transporte, no percurso da residência à escola ou vice-versa, o que representa 55,8% do total dos questionários. Os que não fazem uso de nenhum meio de transporte no percurso responderam por 44,2% dos questionários devolvidos.

Como já referido, essa participação expressiva em comparação com os outros períodos, no que diz respeito ao número de alunos que vai caminhando à escola tem vinculação com a questão do trabalho, preferindo muitos estudar próximo ao trabalho que próximo à residência.

As participações dos outros meios/formas, na ordem de importância, foi a seguinte: ônibus 34,9%, carona pais/outros 7,0% e perua/van 2,3%. A opção mais de um meio correspondeu a 20,8% das respostas.

Observe-se a prevalência do transporte público sobre o privado, ao contrário dos períodos matutino e vespertino, em razão, provavelmente da característica de trabalhador atribuída ao aluno do noturno. Assim, a utilização de ônibus correspondeu a 34,9%, enquanto o uso de transporte privado, obtido pela soma dos que declararam fazer uso de carona/pais e perua/van, representou 9,3% dos que responderam o questionário.

Dessa forma, o aluno do período noturno faz uso de transporte público, de forma privilegiada. Contudo, verifica-se que o primeiro lugar entre os meios utilizados para se chegar à escola por esses alunos é a caminhada, com 44,2%, seguida pelo transporte público, com 34,9%, e o transporte privado correspondendo a 9,3%.

Confrontados esses dados com aqueles que resultaram da tabela 3-C, relativa a residir ou não no entorno da unidade, temos os seguintes dados, por série no período matutino:

3-C		A		B	
	total	% fora	usa transp	%	A/B
1o.F	0	0,0	0	0,0	0,0
2o.E	2	100,0	2	100,0	1,0
2o.D	14	78,6	9	64,3	1,2
3o.D	27	81,5	13	48,1	1,7
Total	43	81,4	24	55,8	1,5

A comparação, em cada série, entre os percentuais daqueles que residem fora do entorno da unidade escolar (coluna A, tabela 3-C) e a participação relativa dos que fazem uso de alguma forma/meio de transporte (coluna B – tabela 5-C) apresentada na coluna A/B, na qual dividiu-se os dados de A pelos dados de B, apresentou uma razão bem mais ampliada que o mesmo cálculo efetuado para os períodos matutino e vespertino, variando de 1,2 a 1,7, em razão, provavelmente, aos alunos que vêm do trabalho, diretamente para a escola, e ainda, aqueles que residem no próprio trabalho.

Observe-se a apresentação percentual das informações sobre a utilização de formas/meios de transporte, na tabela 5-C%:

5C%	Meio utilizado para ir e voltar da escola (em percentual)						
	não usa	ônibus	perua/van	carona/pais	mais de um	sub transp	total
1o.F	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2o.E	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	100,0	100,0
2o.D	35,7	50,0	7,1	7,1	0,0	64,3	100,0
3o.D	51,9	29,6	0,0	3,7	14,8	48,1	100,0
	44,2	34,9	2,3	7,0	11,6	55,8	100

Observa-se a relevância do uso de transporte público - ônibus, superior a todos os outros meios, com exceção da 8ª.A e 1º

6º. Se utiliza meio de transporte, por que estudar nesta escola? Essa questão encerrou o questionário e objetivava a motivação do aluno e de sua família para manter-se na unidade, apesar dos custos adicionais de tempo e dinheiro.

As respostas para essa questão foram abertas, demandando a organização dos dados em categorias segundo o núcleo de cada resposta. Assim, foram agrupadas as respostas cuja motivação era a **qualidade** da escola no primeiro grupo. As respostas que estabeleceram **comparações** entre a escola atual e a unidade do bairro em que residem os alunos formaram o segundo grupo. As **demais** motivações foram agrupadas no terceiro grupo, bem como o número de questionários que não tiveram essa questão respondida.

Observou-se que dentre as justificativas apresentadas, destacam-se aquelas vinculadas à qualidade do ensino em contraposição as outras unidades escolares da rede. Nesse sentido, a resposta “única boa”, assim como a “de perto é muito ruim”, dizem respeito não apenas em relação à unidade, mas à rede, e, sobretudo, sobre a escola do bairro do aluno.

Os dados da tabela 6-A correspondem à organização das respostas para o período matutino:

6-A						C	D	C/D
	ótima	melhor	muito boa	única boa	boa	sub- total	quest.	%
8a.A	1	8	2		9	20	25	80,0
8a.B	2	3	2		8	15	22	68,2
1o.A	1	5			6	12	30	40,0
1o.B	1	8			10	19	31	0,0
1o.C		2			1	3	16	18,8
1o.D		7			2	9	23	39,1
2o.A		3	1		7	11	12	91,7
2o.B						0	0	0,0
2o.C		1				1	2	50,0
3o.A		1			1	2	6	0,0
3o.B		6			2	8	19	42,1
	5	44	5	0	46	100	186	53,8

6-A							E	D	E/F
	perto	melhor que perto de casa	perto casa caro	não tem + próxima	de perto é muito ruim	trabalho	sub- total	quest.	%
8a.A	1						1	25	4,0
8a.B	1						1	22	4,5
1o.A	6						6	30	20,0
1o.B	2				1		3	31	0,0
1o.C	4						4	16	25,0
1o.D	2		1		1		4	23	17,4
2o.A	1						1	12	8,3
2o.B							0	0	0,0
2o.C							0	2	0,0
3o.A							0	6	0,0
3o.B	1						1	19	5,3
	18	0	1	0	2		21	186	11,3

6-A									F	D	F/D
	nada	sorteado	gosta	família	como particular	não sabe	eu quero	mãe não quer outra	sub- total	quest.	%
8a.A	1		1			1		1	2	25	8,0
8a.B	3		3						0	22	0,0
1o.A	8		1	3					3	30	10,0
1o.B	3		3	2			1		3	31	0,0
1o.C	8		1						0	16	0,0
1o.D	6	1						3	3	23	13,0
2o.A									0	12	0,0
2o.B									0	0	0,0
2o.C									0	2	0,0
3o.A	3					1			1	6	0,0
3o.B	6			1	1			2	4	19	21,1
	38	1	9	6	1	2	1	6	16	186	8,6

Os dados da tabela 6-B correspondem à organização das respostas para o período vespertino:

6-B						C	D	C/D
	ótima	melhor	muito boa	única boa	boa	sub- total	quest.	%
5a.A	1	10	4		2	17	32	53,1
5a.B		10	3		4	17	35	48,6
5a.C	3	5	3		7	18	33	54,5
6a.A						0	0	0,0
6a.B		10			6	16	29	55,2
7a.A		10			7	17	35	48,6
7a.B		7			4	11	33	33,3
7a.C		4	2	1	8	15	27	55,6
7a.D		8			4	12	31	38,7
8a.C						0	30	0,0
8a.D			2		2	4	12	33,3
8a.E		2	2		1	5	23	21,7
	4	66	16	1	45	132	320	41,3

6-B							E	D	E/D
	perto	melhor que perto de casa	perto casa caro	não tem + próxima	de perto é muito ruim	trabalho	sub- total	quest.	%
5a.A	6	1	0	0			7	32	21,9
5a.B	1	1	0	0	7		9	35	25,7
5a.C		3	1	3	3		10	33	30,3
6a.A							0	0	0,0
6a.B	2	1	0	1	3		7	29	24,1
7a.A	1		0	2	3		6	35	17,1
7a.B	2	2			9		13	33	39,4
7a.C	1	1			2		4	27	14,8
7a.D	2	3		2	7		14	31	45,2
8a.C							0	30	0,0
8a.D							0	12	0,0
8a.E	1	1		2	1		5	23	21,7
	16	13	1	10	35		75	320	23,4

6-B									F	D	F/D
	nada	sorteado	gosta	família	como particular	não sabe	eu quero	mãe não quer outra	sub-total	quest.	%
5a.A	5				0	1	1	1	8	32	25,0
5a.B		1	6	1	0				8	35	22,9
5a.C	2		2		0			1	5	33	15,2
6a.A									0	0	0,0
6a.B	3		2	1	0				6	29	20,7
7a.A	3		4	3	1	1			12	35	34,3
7a.B	8						1		9	33	27,3
7a.C	5	1						2	8	27	29,6
7a.D	4			1					5	31	16,1
8a.C									0	30	0,0
8a.D	3		3				1	1	8	12	66,7
8a.E	4	2	1	1			1	4	13	23	56,5
	37	4	18	7	1	2	4	9	82	320	25,6

Os dados da tabela 6-C correspondem à organização das respostas para o período noturno:

6-C						C	D	C/D
	ótima	melhor	muito boa	única boa	boa	sub-total	quest.	%
1o.F						0	0	0,0
2o.E						0	2	0,0
2o.D		1			2	3	14	21,4
3o.D	1	2			4	7	27	25,9
	6	3	0	0	6	10	43	23,3

6-C							E	D	E/F
	perto	melhor que perto de casa	perto casa caro	não tem + próxima	de perto é muito ruim	trabalho	sub-total	quest.	%
1o.F							0	0	0,0
2o.E							0	2	0,0
2o.D	1				2	4	7	14	50,0
3o.D	8					1	9	27	0,0
	28	0	1	0	4		33	43	76,7

6-C									F	D	F/D
	nada	sorteado	gosta	família	como particular	não sabe	eu quero	mãe não quer outra	sub-total	quest.	%
1o.F									0	0	0,0
2o.E	1				1				2	2	100,0
2o.D	2		1						3	14	21,4
3o.D	11								11	27	0,0
	61	1	10	7	3	3	1	8	94	43	218,6

Em última análise, a motivação principal do aluno da E.E. João Lourenço Rodrigues, para permanecer na unidade escolar, apesar das transferências da residência para outros bairros, vincula-se à qualidade que teria a escola. Essa “imagem” de boa escola é constituída na relação comparativa com a unidade mais próxima da residência familiar, ou seja, a escola do bairro, que finda por ser deixada como segunda

opção. Quanto a isso, deve-se destacar que as políticas e ações do planejamento têm a possibilidade de reduzir as desigualdades na rede e não aprofundá-las.

2 - A “CIRANDA DAS VAGAS” EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CAMPINAS

“Ciranda das Vagas” é o nome utilizado para definir a busca de vagas por pais e alunos em escolas públicas. Esse fenômeno se repete em cada início de ano letivo, principalmente no mês de janeiro. Na verdade, são alunos matriculados na rede que pretendem estudar em outra escola, por diversos motivos.

Na prática, não há critérios técnicos objetivos que orientem a distribuição ou a alocação de alunos na rede de escolas estaduais. Por razões óbvias, existe a capacidade física como um obstáculo objetivo, ou seja, impossível agrupar mais alunos do que o espaço que cada sala de aula permite.

O que era impossível passou a ser flexibilizado face às estratégias lançadas pelas Diretorias Regionais de Ensino que ordenaram o fechamento de salas de vídeo e de salas de informática em várias escolas¹, a fim de atender a demanda por vagas, desorganizada em face da incapacidade da implementação de suas técnicas de planejamento.

Por outro lado, essa situação não é homogênea na rede, pois a evasão escolar ainda é um dado presente no cotidiano das escolas, sobretudo no período noturno em todas as unidades, mas também, nas escolas periféricas em outros períodos. Só não são maiores os números da evasão porque “mascarados” pelas estatísticas oficiais, assim como são os dados sobre a repetência, prática banida de muitas unidades sob a fiscalização constante de Dirigentes e de Supervisores, aliada, ainda, ao “fluxo contínuo” estabelecido, na rede estadual de São Paulo, por meio da aprovação compulsória entre a 5ª e a 8ª séries, denominada “Progressão Continuada”.

O que se dá na prática, para além de todas as Portarias e Resoluções da Secretaria de Educação, é a utilização política de um sistema que não tem regras claras. Deveria esse sistema atender ao cidadão permitindo ao seu filho e a ele próprio terem o acesso e a permanência garantidos na escola, por meio de políticas públicas que compensassem a péssima distribuição de renda em nosso país. O que ocorre é o inverso, pois são as Diretorias Regionais de Ensino e Secretarias de cada escola, bem como os Diretores das unidades, que decidem, sem critério uniforme, a alocação de alunos em unidades escolares. Isso porque a ausência de uma norma geral, aplicável a todas as escolas e situações faz com que cada unidade defina, de acordo com critérios subjetivos, em muitos casos definidos não pelo diretor da unidade, mas por funcionários responsáveis pela matrícula.

O quadro só não é pior porque a transição demográfica, em curso há aproximadamente dez anos, fez com que o número de vagas disponíveis no conjunto das unidades escolares fosse superior ao total da demanda, mesmo considerando-se o fluxo crescente a cada ano de crianças e adolescentes vindos da rede privada em face da opção ou da falência de seus pais, bem como daqueles provindos de migrações regionais e inter-regionais.

Ocorre que a decisão sobre quem será atendido face à escassez de vagas em uma unidade é tomada sem um levantamento criterioso do conjunto de alunos que essa mesma unidade tem matriculado. Não são realizadas rematrículas com base em critérios objetivos de endereço residencial ou comercial, ou ainda, por outro qualquer critério que garantisse ao cidadão a reserva de seus direitos segundo a regra adotada.

Outro dado é o poder daqueles que trabalham nas Diretorias Regionais de Ensino, ou no Planejamento, órgão gestor das vagas, possibilitado esse controle pelos fabulosos recursos técnicos permitidos pelo avanço técnico-científico-informacional,

¹ Na E.E. Prof. João Lourenço Rodrigues, a necessidade de se manterem os alunos das quatro 8^ª. séries de 2004 para 2005, fez com que a sala de vídeo fosse transformada em sala de aula, não havendo local para o trabalho do conjunto dos professores com esse recurso na escola.

sobretudo pela violência da informática, que faz com que os gestores regionais determinem aos dirigentes locais a aceitação desta ou daquela matrícula, sem a necessária justificativa:

“Na medida em que as técnicas hegemônicas, fundadas na ciência e obedientes aos imperativos do mercado, são hoje extremamente dotadas de intencionalidade, há igualmente tendência à hegemonia de uma produção ‘racional’ de coisas e de necessidades; e desse modo uma produção excludente de outras produções, com a multiplicação de objetos técnicos estritamente programados que abrem espaço para essa orgia de coisas e necessidades que impõem relações e nos governam. Cria-se um verdadeiro totalitarismo tendencial da racionalidade – isto é, dessa racionalidade hegemônica, dominante – produzindo-se a partir do respectivo sistema certas coisas, serviços, relações e idéias.” (Milton SANTOS, *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo, Record, Record, 2000, 2ª. ed., p. 128)

Poder daqueles que atuam em secretarias de escolas em face da sua possibilidade de atribuição da vaga a um número considerável de candidatos, sem ao menos terem como parâmetro um critério objetivo que seja, definido pela Secretaria Estadual de Ensino ou mesmo pela Diretoria Regional.

Esse poder consiste em dizer sim ou não para os pais que procuram por vagas. Em muitos casos, a violência é expressa por meio de cartazes e de avisos que insistem nas negativas: não temos vagas.

No discurso dos gestores do Planejamento da Diretoria Regional de Ensino Campinas-Leste, a demanda é totalmente atendida. Os conflitos ocorrem por conta da chamada “ciranda das vagas”, que ocorre em todo início de ano. É o momento em que os pais dos alunos, e às vezes, os próprios alunos, percorrem escolas que entendem manter um nível de ensino melhor na rede, à procura de vagas. Na verdade, dizem os gestores do planejamento, já foram atendidos pela rede. A prioridade do atendimento nessa fase de início de ano letivo seria dada aos que não se encontram matriculados na rede pública. A esses deveriam ser atribuídas as vagas remanescentes.

O que não é dito pelos gestores é que em cada unidade são mantidas algumas vagas, a fim de que possam ser utilizadas como instrumentos de “acomodações”, muitas vezes compreendidos como “favores políticos”.

De fato, se em cada unidade escolar fosse procedido um rigoroso estudo de adequação entre a residência e a localização da unidade, provavelmente, ter-se-ia como resultado algo que justificasse o intenso fluxo de vans e peruas escolares à porta de escolas públicas no início e no término dos períodos. O “João Lourenço”, por exemplo, é uma escola que tem o número de alunos que a frequenta diariamente subordinado ao itinerário da chamada “indústria do transporte escolar”, face às regras impostas, em muitos casos, pelo calendário praticado pelas escolas particulares, das quais compartilham os alunos de escolas públicas em relação ao transporte utilizado por meio de vans e de peruas escolares. Um exemplo disso é a baixa frequência em emendas de feriados e nos meses de julho e dezembro, ocasião em que os alunos de escolas particulares estão em férias, mas as aulas na escola pública ainda ocorrem. Esse sistema, aparentemente caótico, é bastante organizado, inclusive por meio da utilização de espaços de avisos em escolas públicas, bem como pelo sistema de chegada e saída bastante coordenado à porta das escolas.

Essas e outras questões amadureceram no tempo, por meio da atividade como docente, dos estudos teóricos e das observações e conversas mantidas no ambiente escolar.

Da primeira redação em agosto de 2002 para a segunda, em agosto de 2003, o projeto de pesquisa incorporou as questões pertinentes à periferia da Região Metropolitana de Campinas (RMC), mais precisamente o Município de Hortolândia.

A escola Pastor Roberto Rodrigues Azevedo, bairro do Rosolém, área entre Campinas e Hortolândia, próxima ao Complexo Prisional Campinas-Hortolândia Prof. Ataliba Nogueira, convivia com outra unidade integrante da rede de escolas estaduais, a E.E. Honorino Fabri. Ao passo que aquela era tida como desorganizada e de baixa

qualidade, o “Honorino” detinha a fama de “escola-quartel”, organizada, bem administrada, com demanda além das possibilidades de atendimento.

Mantinha, entretanto, a preocupação com o E.E. de São Paulo, pensava-se, naquela altura, em estudo comparado entre as duas Diretorias de Ensino – a Centro/São Paulo e a de Sumaré. A tarefa era a de investigar as motivações de pais e de alunos para imporem a algumas unidades escolares uma demanda acima da capacidade física e a outras uma ociosidade.

A procura por vagas no E.E. de São Paulo era intensa e por vários anos houve filas intermináveis na porta da escola, ao início de cada ano escolar. Foi possível presenciar essa procura por essas vagas no início de 2003.

Em Hortolândia, em 2003, a situação era diversa. Havia uma espécie de hierarquização local: primeiro “o Honorino”, depois o “Guido Rosolém” e por fim “o Pastor”. Os alunos dessa última expressavam o sistema excludente da E.E. Honorino Fabri, em várias vezes, afirmando que o que lhes restava era a E.E. Pastor Roberto Rodrigues Azevedo, uma vez que “o Honorino” era “muito puxado”.

Nova mudança de Escola e, agora, em Campinas, uma outra realidade – que de certa forma resgatava velhas preocupações dos tempos de São Paulo – como a centralidade, o acesso, o direito à cidade, somadas às novas preocupações, tais como a relação centro-periferia, o desenho da rede, a distribuição desigual da riqueza no território. A E.E. Prof. João Lourenço Rodrigues é tida pela Diretoria Regional de Ensino, por pais e por alunos, como uma espécie de escola-modelo. Localizada em bairro tradicional, de classe média alta, apesar de decadente face à utilização mista (residencial-comercial) que se impôs nos últimos anos, e que também, de alguma forma, seleciona os seus alunos². Na verdade, esse funil ocorre ainda na 4^a. série,

² Não por meio de vestibulinhos como faziam a E.E. de São Paulo (Parque D. Pedro II – Capital) e a E.E. Honorino Fabri (Jd. América, Hortolândia).

momento em que os alunos das escolas de Ensino Fundamental I são transferidos para unidades que mantêm o Ensino Fundamental II.

Esse sistema tem sido realizado de forma “automática” nos últimos anos. Isso porque a partir de 1998 a Diretoria Regional de Ensino passou a coordenar esse mecanismo de transferência, realizado por meio do cumprimento de etapas reguladas por meio de Resoluções da Secretaria Estadual de Ensino.

O processo funciona a partir do preenchimento, pelos pais, de um formulário no qual são lançados os dados pessoais do aluno, bem como três opções de unidades escolares a serem disponibilizadas ao aluno no ano seguinte. A entrega do formulário deve ser acompanhada de xérox da conta de água, utilizado como comprovante de endereço. Esse comprovante contém um código que a partir de convênio estabelecido entre a SANASA, concessionária de Campinas, e a Diretoria Regional de Ensino, possibilita a localização precisa do endereço residencial do aluno. Destaque-se que a utilização da conta de água como comprovante é uma técnica utilizada pela Diretoria Campinas-Leste, não está entre as determinações normativas das Resoluções. Assim, é uma norma criada pela Diretoria Regional, sobre os instrumentos normativos definidos pela Resolução que possibilita a adequação necessária entre a residência do aluno e a unidade a ser definida como aquela que lhe acolherá no ano seguinte, na 5ª. série.

Vale dizer que, independentemente da escolha anotada pelos pais, “o sistema” alocará o aluno na unidade mais próxima de sua residência, não resultando, dessa forma, em real escolha a opção aposta pelos pais no formulário, uma vez que subordinada à atribuição “automática”.

O discurso da informatização do sistema é utilizado seguidamente para justificar o não atendimento daquela opção aposta pelos pais. Pôde-se presenciar durante o mês de janeiro de 2005, a procura de pais e alunos por vagas na E.E. João Lourenço Rodrigues, em Campinas. Invariavelmente, os pais de alunos da 5ª série afirmavam ter anotado como primeira escolha, em seus formulários, a unidade. Mais

uma vez, a resposta de que a distribuição “automática”, “via sistema” definia a unidade em que o aluno estudaria.

Nesse período, por meio da análise de prontuários de alunos foi possível observar que muitos pais buscavam, na 3ª e 4ª séries, transferir seus filhos para escolas que tradicionalmente transferiam seus alunos para o “João Lourenço”. Principalmente uma unidade como a E.E. Cristiano Volkart, no Jardim Planalto, bairro contíguo ao Cambuí, era bastante procurada. Muitos foram os prontuários de alunos que mantinham o endereço residencial em bairros distantes do Jd. Planalto e do Cambuí, aquele próximo à escola que os recebera nas 1ª e 2ª séries, para na 3ª ou na 4ª série tentarem a transferência, com sucesso, para “o Cristiano”, que mais tarde resultaria na mudança compulsória para o “João Lourenço”.

A hipótese se confirmava na medida em que se sucediam os casos de alunos que fizeram o mesmo percurso: uma escola, distante, na 1ª e 2ª séries, a transferência para o Cristiano, muitas vezes na 4ª série, para depois chegarem ao “João Lourenço” e, graças à ausência de normas que regulamentem a permanência do aluno nas unidades de ano a ano, a sua permanência até a última série do Ensino Médio, a 3ª série.

Bem possível, portanto, ao contrário, encontrar pais em busca de vaga no “João Lourenço”, vizinhos da escola, sem lograr sucesso. Por outro lado, como definir qual dos alunos matriculados na escola que deveriam dar lugar aquele que, de fato, precisa nela estudar, pois é a unidade mais próxima de sua residência?

Não haveria resposta plausível para justificar a negativa, face à orientação do art. 53, V, do Estatuto da Criança e do Adolescente, e do conjunto dos diplomas e normas legais e infra-legais que conduzem à compreensão de que o aluno deva ser atendido em sua comunidade, pela unidade de seu bairro.

É justamente na ausência de regras claras sobre a atribuição de vagas na rede de unidades escolares que reside a possibilidade dessas “injustiças” territoriais.

Agora, o que faz pais e alunos aceitarem o esforço de vencerem as longas distâncias entre a residência e as unidades reconhecidas como escolas-modelo? A esse respeito, foi realizada uma pesquisa³ com todos os alunos do João Lourenço em Novembro de 2004. As respostas que prevaleceram foram a qualidade do ensino, o trabalho diferenciado dos professores, a organização da escola, o fato de haver aulas com freqüência.

Acerca dessa última assertiva, a freqüência das aulas, é possível verificar que uma das preocupações dos pais, no atual momento, é a garantia de que os filhos terão, no período destinado às aulas, atividades que garantam a sua permanência na escola. Apesar de no “João Lourenço”, vários serem os pais que acompanham o rendimento escolar de seus filhos, fazendo-se presentes às reuniões e conversando com professores e diretores, é a permanência na escola que mais tem preocupado os discursos dos pais.

Algumas políticas têm chegado às escolas nos últimos anos, via Diretoria Regional, orientadas para multiplicar as atividades escolares, por meio da extensão da jornada de aulas nos períodos matutino e vespertino, por meio da inclusão de novas disciplinas na grade escolar de aulas, pela oferta de turmas de treinamento como possibilidades complementares ao cumprimento da Educação Física. Se isoladamente não apontam sua intencionalidade, em conjunto, tais políticas, orientam-se justamente no sentido da “crecheização da escola”. De outra forma, trata-se em primeiro lugar de manter ocupados crianças e adolescentes, ficando provavelmente para segundo plano o ensino de qualidade, presente, contraditoriamente, nos discursos de alguns pais. Exemplo desse tipo de política é o Projeto Escola Integral, implementado neste ano de 2006, que nada mais fez do que aprofundar as desigualdades na rede estadual de ensino.

A insistência da Diretoria Regional, acerca da necessidade das unidades escolares tomarem os Projetos como eixo de suas atividades, associada aos prêmios anuais, pagos de forma atrelada à inclusão e participação de cada unidade nas propostas de atividades e de iniciativas ofertadas pelas Diretorias Regionais de Ensino, são mecanismos indiretos que apresentam na aparência o discurso do “protagonismo juvenil”, mas que de fato, buscam tornar a escola pública um “mercado” aberto às ações de Responsabilidade Social de empresas, por meio do chamado Terceiro Setor. Como exemplo tem-se o Programa Escola da Família e o Amigo da Escola. São marcas de um governo neoliberal. Quanto a essa orientação, Maria Abadia SILVA afirma:

“essa política induz o encolhimento do Estado e a transferência dos serviços sociais, entre eles os educacionais para o setor privado e, para avançar com a centralidade na educação primária... (Intervenção e Consentimento. Campinas, Autores Associados/FAPESP, 2002, p. 84).

Duas dessas iniciativas são os Programas “Escola-da-Família” e o “Amigo-da-Escola”: O primeiro teve início com a abertura de unidades escolares nos finais de semana, em princípio para propiciar um espaço complementar de lazer e de atividades, espaço de integração da comunidade escolar e da vizinhança. Em um segundo momento, o governo do estado contratou estudantes universitários, a fim de coordenarem essas atividades. Possibilitou, também, aos que não puderam concluir os estudos regulares, o Ensino Médio aos finais de semana, o que chamou de “modalidade flexível”, oferecendo ainda o valor de R\$ 60,00 (sessenta reais), como incentivo⁴.

³ Os resultados são discutidos no capítulo 5.

⁴ Em matéria divulgada em seu site, em 19/06/2005, a Secretaria Estadual de Educação divulgava o Programa: “A Secretaria de Estado de Assistência e Desenvolvimento Social lança hoje em São José dos Campos o programa 'Ação Jovem', que vai beneficiar 2.420 jovens de nove municípios da região. O programa prevê a distribuição de bolsa-auxílio mensal de R\$ 60 para cada beneficiado durante um ano. Para participar do projeto é preciso ter entre 15 e 24 anos, renda familiar de até dois salários mínimos e com ensino fundamental ou médio incompletos. Os interessados em participar do programa devem se cadastrar nas secretarias municipais de Desenvolvimento Social das cidades do Vale. A bolsa pode ser renovada por um ano a critério da coordenação do programa. Além de São José dos Campos, vão ser

Reflexos dessa política, associada a outras, é a redução contínua dos alunos matriculados no período noturno, sobretudo nas escolas centrais, o que tem levado muitas a fecharem salas até o momento em que não mais serão utilizadas, nesse período, como serviço público.

O segundo programa, por meio da insistente divulgação da Rede Globo de Televisão e de suas afiliadas, vem incentivando a inserção de pais e de alunos na escola, como instrumentos de ação em serviços que ainda não foram feitos. É a comunidade, diz o discurso oficial, fazendo o dia-a-dia da escola, em substituição ao Estado, acrescentando-se, que não vem cumprindo as suas obrigações de manter não apenas em funcionamento, mas em condições ideais de funcionamento, com materiais e instrumentos, com funcionários concursados e aptos para exercer cada função na unidade escolar, com a contratação, por exemplo, de psicólogos e de assistentes sociais, visto a escola necessitar como instituição que acaba por receber vários conflitos familiares e sociais, além daqueles naturais ao encontro de professores e de alunos.

A influência dessas políticas profundamente marcadas por orientações externas, tais como aquelas do Banco Mundial, como expõe Maria Abadia SILVA, p. 90:

“As políticas e as estratégias do Banco Mundial induzem à exclusão educacional e criam fissuras sociais irreparáveis porque desconsideram a história política, econômica, cultural e social dos países, insistindo em uma reforma educacional baseada na racionalidade técnica e linear, derivada de pressupostos da teoria econômica clássica, para uma sociedade heterogênea, mergulhada em conflitos de classes, composta de desigualdades sociais e econômicas, de contradições e de disparidades salariais, fazendo crer que todos têm rendimentos e oportunidades iguais.” (Intervenção e Consentimento, Campinas, Autores Associados/FAPESP, 2002).

contemplados nesta primeira fase do projeto os municípios de Campos do Jordão, Caraguatuba, Taubaté, Guaratinguetá, Pindamonhangaba, Jacareí, Lorena e Caçapava. O lançamento será às 11h no auditório da Prefeitura de São José.” (Disponível em: www.educacao.sp.gov.br, consultado em 19/06/2005).

Essas políticas têm, em médio prazo, retirado o direito dos cidadãos de terem o contato com o professor devidamente capacitado pela formação universitária completa, de freqüentarem regularmente uma escola, o direito que têm aqueles que não tiveram oportunidade em outra época, de cursarem a escola pública de qualidade e mantida pelos impostos de toda a população, nos quatro anos regulares do Ensino Fundamental II e nos três anos do Ensino Médio, inclusive no período noturno, atendidas as especificidades de suas necessidades. E não, como vem sendo praticada por anos – a negação desses direitos por meio da chamada Educação de Jovens e de Adultos – EJA - que, na verdade, é a abreviação desse direito a quatro e três semestres, respectivamente, muitas vezes em salas superlotadas, ou ainda, recentemente, por meio da freqüência irregular, nos finais de semana, para participar de atividades coordenadas por universitários.

Sobre esse assunto, Maria Clara DI PIERRO, Orlando JÓIA e Vera Masagão RIBEIRO publicaram em 2001, em Cadernos CEDES, 55, um artigo que revisita a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, mencionando a exigência legal da necessária adequação dessa modalidade de ensino às necessidades desses alunos e apontando a redução da idade mínima permitida ao acesso à essa modalidade como um dado complicador ao desenvolvimento da relação professor-aluno. Trata-se, na verdade, de uma medida governamental, no caso paulista, conforme o discurso da Diretoria Campinas-Leste, de “correção de fluxo”, sendo evidentemente os alunos do EJA os elementos desviantes a serem reconduzidos ao curso normal.

O Amigo-da-Escola, como já observado, procura camuflar a falta de funcionários ao pregar o voluntariado como solução para as mazelas sociais, incluídas as necessidades materiais e funcionais da escola. É certo, no entanto, que não cabe aos pais realizarem as funções de merendeira ou de inspetor de alunos. Cabe a eles, sim, o acompanhamento do desenvolvimento de seus filhos, a responsabilização pelo suprimento de suas necessidades materiais e afetivas, bem como, a cobrança realizada aos gestores da unidade escolar em relação à qualidade do ensino, e não apenas em relação ao cumprimento regular da jornada diária de cada aluno.

Observe-se que entraves ou obstáculos dizem respeito a todas as formas de não atendimento ou descumprimento em relação à garantia do acesso e da permanência dos jovens em escolas públicas, como direito público subjetivo, nos termos do § 1º. do art. 54, do ECA.

Assim, é possível observar que não apenas o acesso, mas também as garantias reais de permanência do aluno na escola devem ser consideradas, pois não basta o acesso à vaga se as condições efetivas de permanência estiverem comprometidas.

E o que pode gerar esse comprometimento? A ausência de ações de planejamento no modo como a distribuição das vagas em unidades escolares ocorre, por exemplo.

Quanto a isso, observou-se em novembro de 2004, por conta do processo de rematrícula na EE João Lourenço, um pedido para que pais e alunos trouxessem comprovante de residência. No entanto, como esse trabalho foi fragmentado entre professores, secretários e outros funcionários, e não houve uma orientação precisa em relação à exigência de um comprovante que estivesse em nome dos pais dos alunos, tal procedimento resultou em exigência formal.

Depois, observou-se que os comprovantes de residência não passaram por verificação em relação à ficha do aluno arquivada no prontuário, pois o objetivo era apenas a coleta da assinatura dos pais ou responsáveis e não uma verificação em relação à distância entre a residência e a escola.

Outra informação que foi possível levantar a partir da análise dos prontuários realizada como instrumento de pesquisa, foi um expressivo número de comprovantes de residência em nome de pessoas que não eram pais dos alunos, cujos sobrenomes não conferiam com os dos alunos. Por meio de conversas, chegou-se à informação de

que os comprovantes eram, em vários casos, do endereço profissional das mães, que atuavam como empregadas domésticas no Cambuí⁵, ou de algum conhecido que fornecia o comprovante.

Por meio de pesquisa realizada em novembro de 2004, com alunos dos três períodos em que funciona a escola, foi possível constatar que o percentual de alunos que residem na área de atuação da unidade escolar, aquela que deveria ser atendida pela unidade em razão de localizar-se num raio de 2km, é a minoria, não chegando a 20% do total de matriculados. Isso resulta, em termos práticos, que o “João Lourenço” é uma escola que atende alunos que não residem na comunidade escolar, que privilegia as escolas privadas em razão de seu padrão aquisitivo. Portanto, um rigoroso estudo que considerasse a ocupação das vagas em razão da residência levaria os planejadores à conclusão de que o “João Lourenço”, apesar de ser uma escola tradicional, deveria ter as suas portas fechadas e seus alunos remanejados para outras unidades presentes na região central, ou ainda, nos bairros dos quais provêm seus alunos.

Essa é uma questão delicada para a rede. Implicaria, necessariamente, naquilo que estamos destacando como a efetiva adequação da rede física à demanda, e não como aquilo que se faz presente nos discursos dos responsáveis pelo planejamento da Diretoria Campinas-Leste, a adequação da demanda à rede física.

Evidentemente, é mais fácil “jogar” alunos e pais de um lado para outro ao invés de repensar a efetiva capacidade da rede de atender aos anseios desses atores. Uma primeira constatação é de que não são vistos como atores pelo planejamento, mas apenas como objetos de suas políticas. Assim, não devem participar das decisões acerca do reordenamento da rede.

⁵ É possível verificar, todos os dias, pela manhã, entre 7h e 8h, e, pela tarde, entre 17h e 18h, o movimento de trabalhadores que acessam o Cambuí para prestar serviços aos seus moradores, entre outras vias, pela Rua Barreto Leme (ao lado da Prefeitura Municipal).

Para se chegar a um estudo preciso sobre a distribuição de vagas seria necessário, antes de tudo, observar o crescimento da cidade, ocorrido, sobretudo, nos últimos quinze anos. Esse crescimento ocorreu não apenas no sentido da periferia, por meio de ocupações irregulares e de favelas, bem como, por bairros suburbanos, mas também pelo surgimento de condomínios fechados e residenciais, às vezes tão irregulares quanto aquelas moradias da classe menos privilegiada, mas que demandam das autoridades maior atenção.

A diferença é que ao passo que os lugares descritos como receptores dos pobres nascem sem nenhuma infra-estrutura, esses últimos já portam inúmeros serviços:

“Olhando-se o mapa do país, constata-se extensas áreas vazias de hospitais, postos de saúde, escolas secundárias e primárias, informação geral e especializada, enfim, áreas desprovidas de serviços essenciais à vida social e à vida individual. O mesmo, aliás, se verifica quando observamos as plantas das cidades em cujas periferias, apesar de uma certa densidade demográfica, tais serviços estão igualmente ausentes. É como se as pessoas nem lá estivessem.”
(O Espaço do Cidadão, São Paulo, Studio Nobel, 2000, 5ª. ed., p. 43)

No entanto, como essa classe social que ocupa os condomínios fechados e os residenciais se habituou a adquirir os serviços no mercado, portanto, de forma privada, mesmo que existam na forma pública. Aceitam, assim, custear o transporte de seus filhos às escolas públicas e particulares mesmo que para isso tenham que levá-los em veículos também particulares.

Assim, desaparece a noção de serviço público enquanto praticamente “tudo” passa a ser adquirido no mercado, evidentemente, por aqueles que têm condições para isso. De outro lado, como os serviços públicos restaram como única opção dos pobres, tais como a educação, a saúde, o transporte, entre outros, não são tratados como direitos pelo Poder Público e pelos próprios usuários, mas como gastos que devem ser contidos pelos primeiros e como verdadeiras dídivas pelos segundos. Acerca dessa

idéia de usuário, Milton Santos afirma: “*Em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário.*” (*O Espaço do Cidadão*, p. 13)

Então, seriam necessários investimentos substanciais na reordenação das redes de serviços públicos, não apenas da rede de unidades escolares: Isabel GUERRA em trabalho organizado por Boavetura de Sousa SANTOS menciona que:

“infelizmente, as experiências demonstram que as atuais práticas de urbanismo partilhado estão longe de ser uma democracia urbana direta, apesar das potencialidades presentes. Torna-se urgente: garantir a representação dos interesses dominados e dos objetivos de eqüidade e justiça social em um contexto de compreensão da não linearidade entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social...” In: Boaventura de Sousa SANTOS (org.). *Democratizar a Democracia: os caminhos da Democracia Participativa*. R. Janeiro, Civilização Brasileira, 2002, p. 369

Também é urgente a conscientização de que os serviços públicos, em razão de seu caráter “público”, devem ser apropriados por todos, e não apenas pelos que não têm outra possibilidade, pois custeados com os impostos de todos. Assim, a qualidade e a continuidade da prestação desses serviços contariam com a pressão social daqueles mais instruídos, mais esclarecidos, portadores das melhores condições de fazerem valer, para todos, os direitos coletivos. Em relação aos direitos coletivos ou sociais, Evaldo Vieira, em seu artigo, cita o constitucionalista José Afonso da SILVA:

“os direitos sociais, como compreensão dos direitos fundamentais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais.” (*A Política e as bases do Direito Educacional*, In *Cadernos CEDES*, 55, p. 18-9)

Os levantamentos necessários a essas reordenações devem ser pautados em estudos aprofundados sobre a composição demográfica de cada bairro, de cada vila. Assim, em relação às unidades escolares, o percentual de crianças e de

adolescentes em idade escolar reveste-se de importância central para os dirigentes do planejamento.

Mas não é só isso. Na verdade, essa prática mantém a população como um fixo, um dado localizado no território considerado como desprovido de movimento. Ao contrário, os indivíduos formam fluxos, apropriando-se da cidade da forma que podem, mesmo quando direitos essenciais lhes são negados, em face dos custos do transporte público, por exemplo.

Seria necessário tomar os indivíduos como cidadãos, e não apenas como consumidores de bens e serviços adquiridos no mercado:

“Ser ‘cidadão de um país’, sobretudo quando o território é extenso e a sociedade muito desigual, pode constituir, apenas, uma perspectiva de cidadania integral, a ser alcançada nas escalas subnacionais, a começar pelo nível local. Esse é o caso brasileiro, em que a realização da cidadania reclama, nas condições atuais, uma revalorização dos lugares e uma adequação de seu estatuto político.” (Milton SANTOS, Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo, Record, Record, 2000, 2ª. ed., p. 113)

O segundo passo seria considerá-los como fluxos, em seus movimentos quotidianos de apropriação da cidade. Portanto, seria necessário considerar os “usos” que se dão em relação ao “território”, usos esses efetivados também por empresas/organizações e pelo próprio Estado.

São as firmas que tomam a cidade e o território como meio corporativo, como instrumento de suas ações e de suas intencionalidades. Por outro lado, é o Estado o agente capaz de minimizar esse poderio, e de propiciar, por meio das normas, possibilidades mais amplas aos cidadãos. Observe-se ainda, que também as firmas são produtoras de normas, sobretudo por meio da capacidade fabulosa da Propaganda & Marketing, induzem alguns usos, valorizando comportamentos, opções e territórios, em detrimento de outros.

Passemos agora a análise das respostas elaboradas pelos planejadores à demanda por vagas nas unidades escolares.

O setor de Planejamento da Diretoria Regional de Ensino Campinas-Leste não vê a questão do atendimento à demanda como um problema a ser resolvido. Na verdade, o discurso dos planejadores trata a questão como algo equacionado, visto que a demanda é atendida e os casos de janeiro, que formam “a ciranda das vagas”, são adequados de acordo com as possibilidades da rede física⁶.

Ou seja, a demanda por vagas não é atendida em face da rede física atual das unidades escolares. Não é atendida porque há muito deixou de ser essa rede capaz de acompanhar o desenvolvimento e o crescimento da malha urbana da Região Metropolitana, uma vez que a rede da Diretoria Campinas-Leste estende-se ao município de Jaguariúna e toma parte do município de Campinas sob sua responsabilidade. Além disso, observa-se que a rede atual é o resultado da amálgama, no tempo, de fragmentos de outras redes vinculadas às lógicas de outras políticas:

“Com efeito, cada subespaço comporta equipamentos e atividades de diversas épocas. Pode ser que um dado subespaço seja, deste ponto de vista, redividido em outros subespaços dotados de uma relativa homogeneidade, e assim por diante. É uma questão de escala.” (Milton SANTOS, O trabalho do geógrafo no Terceiro Mundo. São Paulo, Hucitec, 1996, 4^a. ed., p. 63-4)

Ou seja, as unidades escolares são retalhos de políticas pretéritas à espera de um novo arranjo, de uma reorganização de fato, e não apenas do acréscimo de emendas.

É isso que se dá quando o Governo Estadual por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) constrói novas escolas em bairros periféricos ou

⁶ Informação pessoal, obtida por ocasião do estágio no Núcleo de Planejamento da Diretoria Campinas-Leste em Julho de 2004.

ainda reforma outras sem a necessária consideração da rede em seu conjunto. Em 24 de maio de 2004, por exemplo, o Governo inaugurou duas escolas no CDHU, em Campinas, contida no Conjunto Habitacional entregue pelo Governador à população. Dessa forma, são instaladas duas novas unidades “divorciadas” da rede, pois implantadas sem a devida conexão com os demais pontos.

Assim, remanejaram-se os alunos matriculados em outras unidades para preencher as vagas criadas, uma vez que essas famílias passaram a residir no novo Conjunto Habitacional, privilegiando-se, mais uma vez, o fato “politiqueiro” em detrimento do que seria mais adequado, do ponto de vista pedagógico, aos alunos.

Além do mais, essa inauguração de duas unidades seguiu a política implantada pela ex-Secretária Rose Neubauer, a Reorganização da Rede Escolar do Estado de São Paulo, em: uma escola para 1^a. a 4^a. séries e outra para 5^a. à 3^a. série do Ensino Médio. Reflexos dessa política podem ser observados na relato de Lizete ARELARO, Secretária da Educação do Município de Diadema, em Colóquio organizado pela PUC-SP, para discutir a reorganização da rede estadual, realizado em 13 de maio de 1996, em São Paulo:

“Outra questão que não foi colocada, e eu mostro e comprovo os dados, é o custo do que está sendo chamado otimização. Acabaram-se as escolas com quatro turnos. Considero isso um milagre, mas hoje vejo e constato que os espremidos em quatro turnos agora estão **espremidos nas salas de aula**. Temos 50 alunos por classe. **As D.E.s estão proibidas de divulgar esses dados, seja para a academia seja para os secretários municipais de educação.**” (Colóquio sobre a reorganização da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, Série Debates, 1, maio de 1996, disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/coloq1.doc> , consultado em 17/07/2005)

Esse tipo de estratégia, de construção e entrega de escolas em eventos públicos, vinculadas a dividendos político-partidários de grande apelo, pois associada à entrega de unidades habitacionais, pelas quais as pessoas aguardaram a vida inteira,

não pode ser tomada como uma medida séria e parte de uma política efetiva de reordenamento da rede.

Entende-se por reordenamento, para deixar bem clara a distinção em relação à política implantada por Rose Neubauer, a adequação da rede física atual de unidades escolares sob a jurisdição de cada Diretoria Regional de Ensino, de acordo com as necessidades efetivas dos cidadãos, tomados como potencializadores de fluxos e não como meros fixos localizados no território, como são as unidades escolares.

Portanto, separados fixos e fluxos, seria possível rearranjar a rede ao invés de remendá-la aqui e acolá. Esse reordenamento implicaria no fechamento de escolas centrais, ociosas, para a reforma e a abertura de novas unidades após o necessário equacionamento da procura e da oferta.

Insistimos: é a procura que vem primeiro e não a oferta, como quer fazer crer a concepção de planejamento posta em prática.

Esse reordenamento encontraria resistência, sobretudo, entre os professores dessas escolas centrais, que seriam fechadas, pois ociosas, e esses teriam que ser removidos para outras unidades, certamente mais periféricas.

Uma escola como a E.E. Orosimbo Maia, localizada na Av. Andrade Neves, a uma quadra do terminal de ônibus das linhas que ligam Campinas a Monte-Mor e Hortolândia, recebe boa parte de seus alunos desses municípios. Era o caso de analisar se não seria melhor para os cidadãos que as escolas de seus bairros, nesses municípios, oferecessem, além das vagas, boas condições de aprendizado. De outro modo, essas continuarão aquém de sua capacidade enquanto o “Orosimbo” permanece com suas matrículas.

O “Orosimbo” é a típica escola-corredor, aquela que por estar localizada próxima a vias de intenso fluxo, tem entre os trabalhadores e moradores de áreas distantes tais como os municípios contíguos a Campinas, a maioria de seus alunos. Não é o caso do “João Lourenço”, por exemplo. A maioria das crianças e adolescentes dessa unidade escolar concentra-se nos períodos matutino e vespertino, sendo raros, nesse contingente, os alunos trabalhadores.

Mas não é apenas a data da inserção da unidade que marca a sua participação na rede. Também a função que ela desempenha, ora como unidade de alfabetização (antigo ginásio, e, agora, Ensino Fundamental I), ora como unidade de Ensino Médio, ou ainda, de Ensino Fundamental II. São unidades como o “João Lourenço” que funcionou como efetiva escola-modelo de várias políticas públicas pontuais, tal como a “Escola-Padrão”⁷, que propiciou à unidade um número expressivo de funcionários e cargos, bem como a dotação de verbas diferenciadas em relação às demais. Nota-se que algumas heranças dessas políticas permaneceram no tempo. Um exemplo é o cargo de Diretor Administrativo, uma espécie de encarregado das compras e da prestação de contas, instituído com a Escola Padrão e que, até hoje, no “João Lourenço”, tem na figura de um profissional um importante auxílio para as tarefas cotidianas de administração das necessárias compras e manutenções, cargo esse que não existe nas outras escolas da rede.

É da compreensão desses elementos que carece a elaboração e implementação de políticas capazes de responder à demanda por vagas na jurisdição da Diretoria Regional de Ensino e também nas outras. Pois, ao que parece, é da competência das Diretorias Regionais a releitura das normas expedidas pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação, a fim de adequar as suas implementações em suas respectivas jurisdições. Esse trabalho de reelaboração normativa requer intenso diálogo entre os planejadores regionais e os implementadores locais. Ou seja, requer o

⁷ Política do Governo Fleury (1991-1994), estudada pelo Prof. Zacarias Pereira Borges, em sua tese de Doutorado (2001).

exercício da escuta pelos dirigentes daqueles que fazem o dia-a-dia das unidades escolares, a fim de compreenderem as especificidades de cada localidade.

Essas especificidades dizem respeito também à qualidade do trabalho realizado pela equipe escolar, sendo as diferenças extremadas co-responsáveis pela demanda acentuada em relação a algumas unidades enquanto outras, mesmo aparentemente localizadas em área que detém alunos para ocupar as vagas, permanecem ociosas.

O movimento resultante da omissão em relação ao acompanhamento do trabalho realizado pelas unidades por parte da Direção Regional de Ensino, de forma a integrar o trabalho de Supervisores com aquele realizado pelos planejadores, é o contínuo fechamento de salas nas unidades da Diretoria Regional Campinas-Leste.

Aí, novamente surge o discurso da transição demográfica, completamente descontextualizado uma vez que se trata da efetiva inadequação da rede física às demandas resultantes em parte da ocupação demográfica do território e, de outra, em razão dos fluxos formados por esses indivíduos. Seria mais efetivo, do ponto de vista dos resultados de políticas que interessem aos direitos dos cidadãos, analisar, de fato, qual a participação da transição demográfica, qual a contribuição da urbanização e dos fluxos, acima de tudo, na composição da demanda por vagas na rede pública de unidades escolares.

No entanto, esse é um trabalho complexo que demandaria o concurso de sociólogos, geógrafos, historiadores, psicólogos, a fim de realizar um estudo aprofundado e, ao mesmo tempo, capaz de formular instrumentos capazes de atualizá-lo com alguma constância a fim de que, efetivamente, a rede seja readequada às necessidades da população ao contrário do que crêem os atuais planejadores das Diretorias Regionais de Ensino, mais voltados a critérios não técnicos.

3 – A REDE DE ESCOLAS E SEU GERENCIAMENTO: OS USOS DO TERRITÓRIO COMO PONTO DE PARTIDA

As unidades escolares públicas formam redes de escolas públicas, dispostas no território, segundo a lógica permitida pela acumulação de diversos tempos.¹. Trata-se, nas palavras de Milton Santos, da acumulação no território de fixos datados, verdadeiros fragmentos de lógicas pretéritas.

É assim que se configuram as duas redes de escolas públicas presentes no município de Campinas, e na quase totalidade do Estado de São Paulo, uma vez que o processo de municipalização desencadeado com a Constituição Federal de 1988 avança a passos lentos, principalmente nos municípios mais populosos do estado de São Paulo. Essas duas redes são a municipal, gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação e a estadual, gerenciada pela Secretaria de Estado da Educação. Compete a cada órgão a administração e a gestão de cada uma das unidades de sua rede.

As redes municipais são organizadas segundo critérios de regionalização diversos da rede estadual. Trata-se do mesmo território, o município, observado e administrado em matéria de educação pública por mecanismos diversos e por critérios de regionalização também distintos. Os municípios mais populosos, que detém uma rede municipal mais complexa, acabam por adotar a subdivisão de suas ações em mais de uma Diretoria de Ensino. Tal é o caso de São Paulo, com as DRECAPs.

Ao contrário da rede municipal, a rede estadual não observa, na maioria dos casos, os limites municipais. A ação da Secretaria de Estado da Educação foi organizada em duas Coordenadorias – a da Região Metropolitana da Grande São Paulo

(COGESp) e a do Interior (CEI). Cada uma responsável pela aplicação e pelo gerenciamento das Políticas Públicas de Educação no território sob as suas responsabilidades, numa espécie de jurisdição.

Pois bem, cada Coordenadoria instituiu Delegacias de Ensino, regionalizando o Estado de São Paulo em microrregiões compostas na maioria dos casos pela aglutinação de alguns municípios, no caso dos pequenos, e de alguns bairros, no caso dos maiores.

Essa regionalização do ensino estadual, foi herdada dos anos 1960 e alterada em 1971, por meio da Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº. 9.171, de 19 de fevereiro, que criou as Divisões Regionais de Ensino (DRECAPs), que seriam substituídas pelas Delegacias de Ensino, agora limitadas às Regiões de Governo, estabelecidas pelo Decreto nº. 7.510, de 29 de janeiro de 1976.

O sistema de educação estadual sofre nova reorganização em 1999, por meio do Decreto nº. 43.948, de 9 de abril. Tratou-se, na verdade, da fusão de várias Delegacias de Ensino em estruturas similares, agora denominadas Diretorias Regionais de Ensino. Tal organização deu-se sob a égide das modernas estratégias de administração empresarial que teve na Gestão Pública o discurso da racionalização e da austeridade, permitida pelo espetacular avanço da técnica, resultado dos últimos cinquenta anos de desenvolvimento técnico-científico-informacional².

Em outras palavras, foram os avanços da técnica, sobretudo aqueles vinculados à transmissão, ao uso e ao gerenciamento da informação que permitiu um espantoso “enxugamento” das Delegacias de Ensino, fundidas sob a nova denominação. Para Maria Laura Silveira:

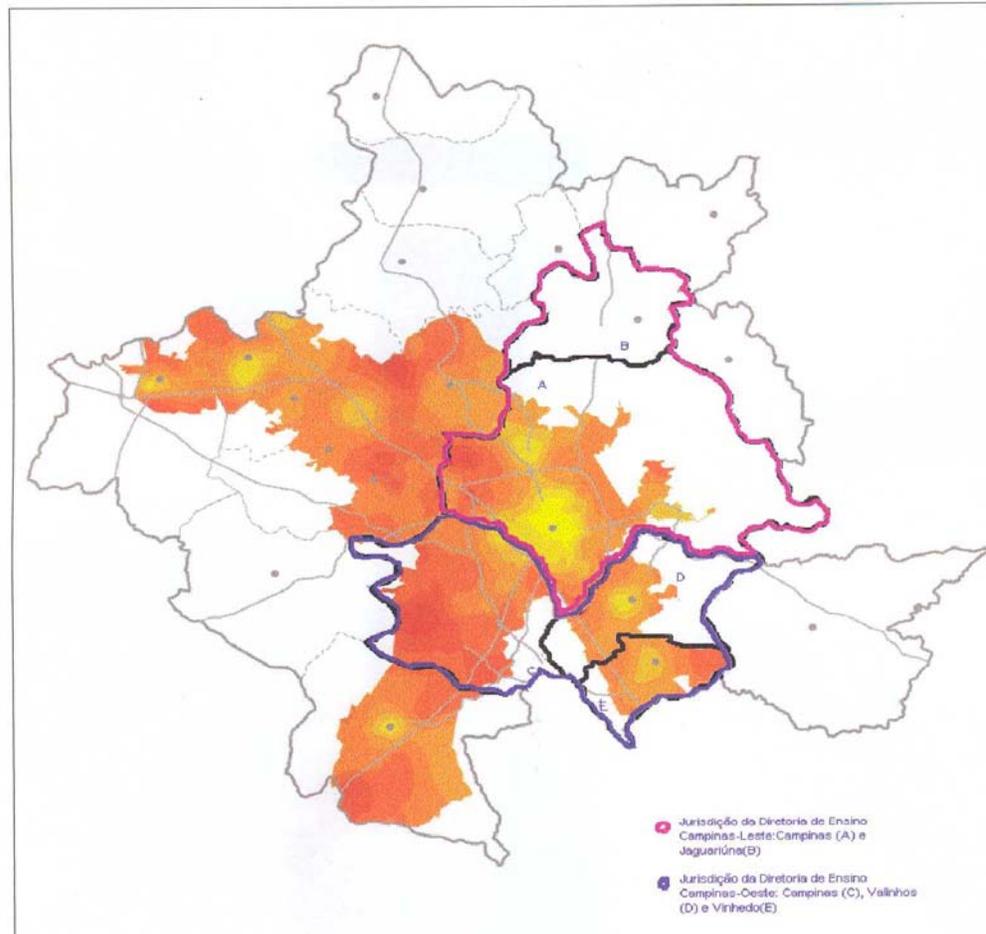
¹ Em várias obras, principalmente em *A Natureza do Espaço*, São Paulo, Hucitec, 1997, 2ª. ed., mas também em *Espaço e Método*. São Paulo, Nobel, 1997, 4ª.ed.

“haveria um duplo movimento de informação no território: de um lado, os agentes externos criam e comandam bancos de dados regionais para conhecer as oportunidades dos lugares e, de outro, os agentes regionais reocupam-se com o acesso às redes informacionais que advirtam sobre as possibilidades do mundo atual.” (Um país, uma região. São Paulo, LABOPLAN/FAPESP, 1999, p. 215)

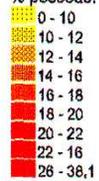
Campinas, por exemplo, possuía quatro Delegacias fundidas, agora, em duas Diretorias Regionais de Ensino, que abarcaram territórios de outros municípios.

² Denominação atribuída por Milton SANTOS ao atual período em A Natureza do Espaço, entre outros títulos.

Mapa da Região Metropolitana de Campinas – Densidade Demográfica (faixa etária de 6 a 14 anos) e Jurisdição das D.R.E. Campinas-Leste e Campinas-Oeste.



% pessoas:



Limite da RMC

Limites municipais

Sedes municipais

Sistema viário principal



Escala gráfica:



Fonte: NEPO/UNICAMP – Atlas da Região Metropolitana de Campinas (Censo 2000), Projeto Vulnerabilidade.

Organização (D.R.E.): D.Pereira (2006).

Observação: a escala monocromática varia do amarelo que significa de 0 – 10 pessoas ao vermelho escuro, de 26 a 38,1 pessoas, nessa faixa etária.

A Diretoria de Ensino Campinas-Leste, por exemplo, ficou responsável pelas escolas estaduais do município de Jaguariúna; já a Diretoria de Ensino Campinas-Oeste, abarcou os municípios de Valinhos e Vinhedo; ainda na Região Metropolitana de Campinas.

Outras Diretorias de Ensino tais como a de Sumaré reuniu, sob a sua jurisdição, as escolas estaduais de Hortolândia e de Paulínia. Isso no território sob a coordenação da CEI. Na Grande São Paulo, o processo foi similar, observado o caso da Capital, que teve as suas 20 Delegacias de Ensino reunidas em 13 Diretorias de Ensino: Centro, Centro-Oeste, Centro Sul, Norte 1, Norte 2, , Sul 1, Sul 2, Sul 3, Leste 1, Leste 2, Leste 3, Leste 4 e Leste 5.

Esse movimento, compreendido como uma política da moderna reforma de Estado implementada concomitantemente, pelos governos federal e estadual, ao longo de oito anos, e prolongado por mais quatro no caso do estado de São Paulo, marcados pelo neoliberalismo que tem como uma de suas bandeiras o “Estado mínimo” que é um dos componentes da onda neoliberal que abala o Ocidente e tem como marcos importantes os governos Thatcher (Reino Unido) e Reagan (EUA), a partir de 1982 e 1984, respectivamente. Fundado na desoneração do Estado em relação às suas responsabilidades com os cidadãos, o Estado metamorfoseia-se de provedor (modelo keynesiano) em regulador (modelo neoliberal). Assim, os serviços são prestados em grande monta por empresas privadas no uso de concessões públicas e como instrumentos privilegiados as reformas e as privatizações³.

³ No Governo Federal, os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) após um conturbado período de Collor e Itamar Franco. No Governo do Estado de São Paulo, o PSDB sucede ao PMDB, que permanecera à frente do Estado por doze anos, por meio dos mandatos de Franco Montoro (1983-1986), Orestes Quéricia (1987-1990) e Luís Antônio Fleury Filho (1991-1994). O PSDB assume com Mário Covas (1995-1998), permanece por meio da reeleição no período seguinte (1999-2002), abreviado em 2001 com sua morte, assumindo o vice, Geraldo Alckmin, que terminaria o mandato, e, à frente da “máquina”, seria eleito para o período seguinte (2003-2006). Assim, trata-se de dois períodos de doze anos, no qual se sucederam no poder, o PMDB e o PSDB.

Três anos antes da reorganização das Delegacias de Ensino em Diretorias, o Governo do estado promoveu a chamada “reorganização da rede”. A idéia era a de separar o Ensino Fundamental I dos Ensinos Fundamental II e do Médio. Em Colóquio organizado pela PUC-SP, em 1996, discutiu-se alguns dos efeitos dessa política. Na fala de Ana Maria Quadros, presidente da APASE e vereadora do PSDB, partido do Governador e da Secretária que promovera a reorganização da rede, observam-se algumas críticas contundentes:

“O ponto negativo foi a perda de conquistas da comunidade: estivemos numa região da Vila Lavieiro, por exemplo, em que a escola de 2º grau, fruto da luta da população, foi substituída por escola de 1º grau. Agora a de 2º grau fica distante dos alunos, que muitas vezes têm que tomar até duas conduções. A posição da APASE a seguinte: se a reforma vier a prejudicar a comunidade, na medida em que os alunos tiverem que andar grandes distâncias e por isso ficar sem escola, ela não pode acontecer. Soubemos que em alguns lugares a comunidade ia ficar prejudicada e assim mesmo foi feita a reforma. O sindicato se posicionou contra, por ser autoritária a medida e não respeitar população.” (Colóquio sobre a reorganização da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, Série Debates, 1, maio de 1996, disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/coloq1.doc>, consultado em 17/07/2005)

Na prática, a reorganização serviu como mecanismo para alavancar o processo de municipalização, pois os municípios poderiam assumir, aos poucos, graus sucessivos de responsabilidade, na transferência do Ensino Fundamental a essa esfera da Administração Pública.

Em Campinas, esse processo de municipalização não foi concluído ainda⁴. As redes estaduais e municipais convivem, na verdade, sobrepõem-se no território, prestando à população, em tese, serviços semelhantes, à exceção da rede de creches, compreendidas a partir da Constituição Federal de 1988, como Educação Infantil.

⁴ Sobre a municipalização do ensino e suas “ciladas”, Vicente RODRIGUEZ contribui com seus: “Financiamento da Educação e Políticas Públicas: o FUNDEF e a Política de Descentralização.” In: Cadernos CEDES, 55, 1ª. ed., 2001, p. 42-57, e “Descentralização da educação: a municipalização do ensino básico. In: ARRETICHE, M. & RODRIGUEZ, V. Descentralização das políticas sociais no estado de São Paulo, São Paulo FUNDAP/FAPESP/IPEA, 1998.

Dessa forma, o Ensino Fundamental I e II é prestado pelo município e pelo estado como serviços à população. Na teoria, deveria o município assumir a totalidade das unidades escolares de Ensino Fundamental I (1^a. à 4^a. séries, antigo primário antes de atuar no Ensino Fundamental II (5^a. à 8^a. séries). Mas, não é isso que ocorre, pois é possível encontrar escolas estaduais e municipais incluídas nas duas esferas de ensino.

Essa negociação entre município e estado poderia ser mais facilitada ao passo que os gestores pertencessem ao mesmo partido político. Tal afirmação pode ser verificada em Campinas e São Paulo, municípios que tiveram no período posterior à Constituição de 1988, governos de partidos distintos daqueles que estiveram à frente do estado⁵.

Pode-se observar, também, que esse movimento de regionalização das ações do Estado, insere-se no processo de descentralização da gestão pública, muitas vezes questionado se seria, de fato, uma descentralização do poder, ou apenas, um escritório local destituído do poder de gerir políticas, cabendo a essa instância a mera implementação das ações, definidas pelos órgãos centrais. Isabel GUERRA em trabalho organizado por Boaventura de Sousa SANTOS faz referência ao que chama de “mal-estar das políticas territoriais”:

“Hoje é preciso reconhecer a crise e o mal profundo das políticas territoriais e dos fundamentos e finalidades da ação pública na organização dos espaços: pouco operantes, sujeitas a críticas constantes pelos vários atores cada vez mais exigentes e de cada vez de mais difícil consenso.” (“O território como espaço de ação coletiva: paradoxos e possibilidades do ‘jogo estratégico de atores’ no planejamento territorial em Portugal”. In: Boaventura de Sousa SANTOS (org.). Democratizar a Democracia: os caminhos da Democracia Participativa. R. Janeiro, Civilização Brasileira, 2002, p. 343-4.)

⁵ Campinas: Jacó Bitar – PT (1989-1992), Chico Amaral – PPB (1993-1996), Toniho e Izalene – PT (2000-2004), Hélio da Costa Santos – PDT (2005-2008); São Paulo: Luiza Erundina - PT (1989-1992), Paulo Maluf – PPB (1993-1996), Celso Pitta (1997-2000), Marta Suplicy - PT (2001-2004) e José Serra – PSDB (2005-2008). Esse último, o primeiro eleito a fazer coincidir os partidos à frente do município e do estado de São Paulo. Informações disponíveis em <http://www.tre-sp.gov.br>, consultado em 25/07/2005.

Ao resgatar a Educação nas Constituintes Brasileiras, Osmar FÁVERO tratou desse movimento de vai-e-vem da descentralização, seguida de nova centralização e de outra descentralização. Modernamente, são os teóricos da Reforma do Estado, entre os quais BRESSER-PEREIRA, que orientam essa descentralização que se aproxima do “desmantelamento” do Estado.

Nesse sentido, o que foi possível observar ao longo desses anos de prática docente, é que as unidades escolares receberam status de unidades de negócios, na medida em que passaram a ter que lidar com a administração de recursos e de ações, a partir de conjunto normativo extenso, complementado por infindáveis resoluções publicadas, por vezes em cima da hora ou com atraso, pelos órgãos centrais, via Diário Oficial do Estado.

Em relação às Diretorias Regionais de Ensino, percebe-se que as políticas são elaboradas pelos núcleos centrais da Secretaria e das Coordenadorias de Ensino. Às Diretorias Regionais de Ensino, cabe a implementação dessas políticas. Por vezes, essas políticas chegam ao conhecimento da Diretoria Regional por meio da publicação no Diário Oficial.

O trabalho nas Diretorias de Ensino é organizado pelo Dirigente entre os Supervisores, cargo de carreira e com funções definidas, os Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) e os demais funcionários entre assessores e administrativos. Esses cargos são ocupados por meio de designação de diretores, professores e secretários de escolas, preenchidos, na quase totalidade das vezes por critérios políticos e não técnicos. A exceção são os cargos de Supervisor providos por meio de concurso público. No entanto, alguns desses cargos de Supervisão de Ensino também são atribuídos de acordo com a pontuação na carreira.

Portanto, uma instância eminentemente técnica, como a Diretoria Regional de Ensino, a quem compete o gerenciamento de todo o sistema educacional público municipal, estadual e privado, visto que é a instância de fiscalização estadual das ações dessas entidades privadas e filantrópicas, além de ser a gestora e implementadora de políticas públicas em sua rede, tem em seus quadros profissionais nem sempre escolhidos de forma técnica para exercer tais funções, uma vez que prevalece o critério político.

Nesse quadro, uma reformulação da organização da gestão das unidades escolares e da rede sob a sua ação direta, é à Diretoria Regional de Ensino improvável. Seria necessária a busca por critérios técnicos, normas e procedimentos objetivos que pudessem ser organizados em sistema lógico, a fim de tornar evidentes os mecanismos que orientam ações e práticas da Diretoria e da Escola. Ocorre que essa clareza de ações viabilizaria os questionamentos por parte de pais, alunos, professores e diretores, ou seja, da comunidade escolar em face dos critérios impostos pela Diretoria Regional.

Dessa forma, a rede é composta de unidades escolares que respondem diretamente à Diretoria Regional, intermediado esse contato pela relação entre Dirigente Regional e Diretores de unidades. Também por vezes, a posição do diretor da unidade escolar é fragilizada em face do caráter de sua designação, face ao cumprimento das determinações do Dirigente.

A escola, portanto, é uma unidade que deve receber alunos e professores, gerir o trabalho de professores, da direção e da secretaria, bem como dos serviços de manutenção e de merenda escolar. Deve ainda responder pela Associação de Pais e Mestres – APM e pelas decisões do Conselho Escolar. Todas essas ações são geridas pelo diretor que, na verdade, possui atribuições determinadas pela lei, mas também, orientadas pela compreensão que têm acerca das Políticas Públicas de Educação, que já sofreram uma primeira filtragem na Diretoria Regional de Ensino. Sobre essas políticas, Eloísa Höfling, em artigo publicado pelo CEDES, sustenta que:

“é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.”, mas também, “como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.” (Estado e Políticas (Públicas) Sociais, in: Cadernos CEDES, 55, 1ª. ed. 2001, afirma que Políticas Públicas)

Assim, é possível ter na mesma base territorial, ou seja, sob a jurisdição da mesma Diretoria Regional, escolas atuando de maneira bastante diversa, com compreensões distintas acerca da implementação de ações em seu cotidiano, visto conterem equipes constituídas por funcionários e dirigentes portadores de histórias e de inserções também distintas na rede.

Por isso, a compreensão da unidade escolar como uma instância prestadora de um serviço público, direito garantido a todos os cidadãos, é necessária às ações que compõem o cotidiano das escolas. Sobretudo, porque grande é o poder daqueles que lidam com os mais fracos, com aqueles que dispõem de menor esclarecimento sobre seus direitos e suas possibilidades como cidadãos.

Nesse sentido, o território pode ser compreendido e estudado como um dos elementos essenciais à constituição do Estado-Nação. É essa uma das lições da Teoria Geral do Estado.

Contudo, o território que se quer fazer emergir neste trabalho não é uma abstração, mera conceituação, mas algo que revela uma concretude quotidiana. Trata-se do território usado, referido nos estudos de Milton Santos e dos pesquisadores a ele vinculados ao longo de sua carreira.

São possíveis diversos usos do território. Indivíduos, firmas e o próprio Estado dele se apropriam a fim de realizar seus projetos.

Cabe ao Estado a regulação desses usos por meio das normas. São elas que definem a fluidez e a viscosidade de cada trecho do território. Também as firmas têm assumido no período presente cada vez mais o poder de impor ao Estado as suas lógicas e as suas necessidades de fluidez.

Aos indivíduos restam os usos possíveis, segundo suas inserções, segundo suas localizações.

Por sinal, não há homogeneidade no interior de cada um desses grupos.

Ao Estado, tomado como ente regulador, são atribuídas competências em cada esfera de governo. Assim, no modelo federativo brasileiro, União, Estado, Municípios e o Distrito Federal, possuem cada qual, uma competência regulatória.

Também as firmas, assim denominadas por Milton Santos e que correspondem não apenas às empresas e organizações produtivas, mas, sobretudo, aos grandes grupos internacionais e seus representantes no país, não dispõem da mesma possibilidade. Normalmente, são justamente esses grandes grupos que conseguem impor ao território suas lógicas, redefinindo fluxos, instalando novos fixos, relativizando distâncias, tornando mais fluidas algumas vias em detrimento de outras.

Aos indivíduos também são dadas possibilidades diferenciadas. Aqueles que dispõem de livre deslocamento possuem acesso mais rápido e seguro aos seus objetivos. Contudo, isso não ocorre com a maioria da população. Aos pobres é dado percorrer o território por meio dos percursos pré-estabelecidos pelos itinerários das linhas de transporte público. A eles é permitido circular em determinados horários do dia, são impostos custos e tempos exorbitantes, o que faz com que as viagens se multipliquem e se tornem mais longas.

Também o território não é o mesmo em cada uma de suas frações. Há porções mais valorizadas que outras. Há usos que se instalam em determinadas áreas enquanto outras aguardam por valorização. Dessa forma, é possível falar em zonas luminosas e zonas opacas, referindo-se às primeiras como aquelas que recebem um grande número de serviços em quantidade e qualidade bastante diferenciadas em relação às segundas, que recebem o mínimo de opções.

Nesse raciocínio, é possível pensar numa valorização diferenciada do território, pois determinadas áreas são mais bem servidas que outras. Isso é verificável por meio da planta de valores de qualquer município pela simples análise comparada do custo dos terrenos.

Contudo, além dessa análise que diz respeito ao território em si, é necessário analisar-se aquilo que cada fração dele oferece como possibilidade de relação com as demais áreas. Em tempos que a acessibilidade tornou-se ponto chave para as atividades em geral, é preciso saber o tempo de deslocamento de um ponto ao outro, os obstáculos fixos e variáveis, os contratempos que se pode encontrar como os horários “de pico” em que a cidade pára em alguns de seus “nós de estrangulamento”.

A valorização de cada fração do território se dá como processo, ou seja, segundo aquilo que se deu no tempo, em períodos diversos, que pode ou não agregar valor à fração pela sua significação em relação ao todo. Às vezes, são alguns usos recentes que valorizam ou desvalorizam os lugares. Nesse ponto, é o Poder Público o principal agente dessas transformações ao passo que quando não é ele próprio que as promove permite, por meio de seu poder normativo, usos que realizam essa mutação. São esses usos, regulados pela ação do Estado, que devem ser o ponto de partida para toda política de distribuição de vagas na rede pública de ensino.

Com este trabalho espera-se contribuir na elaboração de uma teoria “menor” sobre os lugares a partir de uma teoria “maior” fundada no uso do território, como querem Milton Santos e Maria Laura Silveira (2001).

É assim que a instalação de uma escola em determinado bairro acarreta não apenas um uso de determinada fração do território, mas gera uma série de fluxos, influenciando no valor das frações ao redor, de modo a agregar novo valor por meio dos novos usos. É assim que se deve atentar não apenas para os fixos, ou seja, os equipamentos que são instalados em determinado ponto, mas também e principalmente para as relações que essa instalação acarreta, redefinindo fluxos, redefinindo valores e práticas.

A partir desse conjunto de idéias é possível pensar o conjunto de unidades escolares como uma rede composta por fixos e fluxos. Ocorre que cada fixo é diferentemente datado. Em termos mais objetivos, cada escola iniciou suas atividades em uma data diferente, sendo possível que o seu papel na rede de unidades escolares ao tempo em que foi inaugurada era outro, diverso daquele que é hoje, pois a cidade também mudou, cresceu horizontal e verticalmente.

Esse adensamento exigiu novas unidades, cada vez mais distantes das regiões em que o povoamento fora iniciado. De fato, a ocupação de áreas cada vez mais distantes em relação às áreas centrais demandou a instalação de serviços, sobretudo públicos. Nas figuras da página seguinte, é possível verificar os efeitos dessa transição demográfica acelerada nos anos 1990, por meio da comparação da densidade demográfica da faixa etária dos 6 aos 14 anos (população escolar) em 1991 e 2000, a partir de estudo elaborado pelo NEPO/UNICAMP com dados dos Censos daqueles anos.

É assim que o adensamento periférico em contraposição ao “esvaziamento das áreas centrais dos municípios” anunciam novas necessidades de uma população extremamente dinâmica. Daí porque considerar não apenas a população como um fixo, perceptível por meio da Demografia, mas como um fluxo, necessário, assim, lançar mão de outros instrumentos a fim de conhecer o cotidiano de cada unidade escolar.

Contudo, em cada momento, faz-se necessário repensar a função de cada unidade naquilo que diz respeito ao seu papel na rede. Isso porque a instalação de uma nova escola, fato que foi ocorrendo no tempo, toda a rede foi redefinida. Por isso, a instalação de uma nova unidade implica na análise conjunta da rede, pois uma nova possibilidade é inserida no território, de modo a motivar novos fluxos e novos fluxos.

Esse realinhamento de fluxos é algo contínuo, e que não depende apenas da rede de escolas, mas desse movimento contínuo de implantação de atividades e serviços aqui e ali, de modo a redefinir usos e valores do território.

Nesse compasso, pensar a distribuição de vagas nas escolas públicas exige um esforço de análise do território, naquilo que diz respeito à valorização diferencial que cada uma de suas frações recebe. Sobretudo em termos de escolas, equipamentos de um serviço público que, em algumas áreas, são concedidas à iniciativa privada.

Assim, convivem no território duas lógicas de organização, uma pública e outra privada. A primeira é formada pelas redes de escolas municipais, estaduais e federais. A segunda pelas unidades privadas, dirigidas e organizadas por empresários.

Essa distinção é vital. Na medida em que a primeira detém a possibilidade de organizar-se de modo a de fato atender as necessidades de vagas da população em geral, sobretudo a mais pobre, a segunda organiza-se segundo a lógica empresarial, sendo a competição entre as unidades o principal norte, com exceção das unidades que compõem a mesma rede, ou seja, filiais de uma mesma empresa educacional.

Contudo, a esperada complementaridade entre as duas modalidades de rede, pública e privada, não ocorre. O que se vê na prática, é que o Estado retirou-se das zonas luminosas, deixando à iniciativa privada a exploração desse mercado. Retirou-se para as zonas que não interessavam aos empresários, pois a instalação de

uma unidade escolar privada não ocorre em qualquer ponto da cidade, fazendo-se necessário um estudo prévio, empresarial, da demanda.

Em relação às redes públicas de unidades escolares, a complementaridade é de difícil operacionalização. Em vários municípios se verifica ainda a forte presença das unidades estaduais, em que pese o processo de municipalização desencadeado a partir da Constituição de 1988, que atribuiu aos municípios a competência para organizar em seus territórios o ensino fundamental.

Em Campinas, assim como em São Paulo (Capital), o município ainda não assumiu o conjunto das unidades escolares destinadas ao ensino fundamental. Assim, compõem-se no território unidades organizadas sob a lógica e o planejamento estadual com aquelas subordinadas às normas municipais, inexistindo nesse município unidades federais.

A própria lógica estadual é bipartida, ao passo que as unidades vinculadas à Secretaria da Educação funcionam segundo uma lógica, diversa daquela em vigência nas unidades sobre a administração da Secretaria de Ciência e Tecnologia, as chamadas E.T.E.'s (Escolas Técnicas Estaduais) vinculadas à Fundação Paula Souza.

Mas, voltando à relação entre escolas públicas municipais e estaduais, é necessário deixar claro que a gestão da educação no território compete à Diretoria Regional de Ensino, que coordena não apenas a rede pública estadual, como fiscaliza a rede privada, normatizando o seu funcionamento.

As Diretorias Regionais de Ensino são instâncias da Secretaria Estadual da Educação às quais compete a gerência sobre determinado território naquilo que diz respeito às ações em educação. Em muitos casos, a jurisdição da Diretoria Regional não corresponde aos limites do município, sendo possível a fragmentação do mesmo

município em duas ou mais Diretorias, bem como a aglutinação de mais de um município sob a jurisdição de uma Diretoria.

Em Campinas, o município foi fragmentado em duas unidades sob a responsabilidade das Diretorias Regionais Leste e Oeste. A primeira estende a sua jurisdição até os municípios de Valinhos e Vinhedo, enquanto a segunda inclui em seu território o município de Jaguariúna.

A distribuição das vagas em unidades sob a sua responsabilidade é uma das atribuições da Diretoria Regional de Ensino, sobretudo no que diz respeito ao atendimento da demanda. A ela compete organizar as unidades de modo a atender as necessidades efetivas por vagas em unidades escolares no território.

Observe-se que essa tarefa exige um conhecimento aprofundado da composição do território no que diz respeito diretamente à constante atualização de informações sobre a população, principalmente na faixa escolar, ou ainda, sobre aqueles que necessitam freqüentar a escola pública.

A partir desse estudo, seria possível à Diretoria de Ensino, remanejar vagas, criar novas salas de aula, fechar escolas em determinados lugares para inaugurar outras em áreas que a demanda assim exigisse. Ou seja, atualizar constantemente a distribuição de vagas implicaria na readequação dos fixos, ou seja, da capacidade de atendimento da demanda, o que implicaria, diretamente, no sistema de realocação de professores e de funcionários, tudo em favor do atendimento à demanda real por vagas.

Mas o que fazer com esses dados? Saber as áreas que detém o maior número de crianças e adolescentes na faixa escolar definiria, diretamente, as necessidades de vagas se o indivíduo, assim como as unidades, fosse tomado como um dado fixo no território. Contudo, não é assim. Os indivíduos produzem fluxos e são esses, seus pontos de partida, e ainda seus destinos que devem ser considerados. É,

portanto, urgente, considerar as possibilidades de deslocamento, as peculiaridades de cada lugar. Considerar, por exemplo, que jovens de determinado bairro desejam freqüentar outra escola que não aquela do bairro, por questão de necessidade, costume ou status.

Na verdade, o que se impõe é uma análise detida do território em sua forma, função, estrutura e processo. É Milton Santos, em sua obra *Espaço e Método*, p. 51, que esclarece:

*“**Forma** é o aspecto visível de uma coisa. Refere-se, ademais, ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão”.*

*“**Função** sugere uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa”.*

*“**Estrutura** implica a inter-relação de todas as partes de um todo; o modo de organização ou construção”.*

*“**Processo** pode ser definido como uma ação contínua, desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança”.*

São a compreensão do uso do território por cidadãos, firmas e pelo próprio Estado e a atualização constante dessa utilização, instrumentos necessários à formulação, implementação e ao gerenciamento de políticas públicas de modo geral, e particularmente em relação à rede pública de unidades escolares, à efetiva garantia do direito dos cidadãos, sobretudo aos mais pobres.

Ocorre que de um lado buscar-se-ia combater duas modalidades de exclusão, uma mais evidente, exercida em relação aos mais pobres pela absoluta

impossibilidade de adquirirem, no mercado, condições melhores de vida. De outro, uma exclusão que tem sido mascarada pelos ditames da mídia e dos meios publicitários, exercida com extrema violência em relação aos que detêm condições mais favorecidas de consumo, mas que não deveriam perder, entretanto, a condição de cidadãos.

Assim, têm direito ao acesso e à permanência em escolas públicas tanto os pobres quanto os ricos. No entanto, os primeiros permanecem por falta de opção e os segundos aceitam a expulsão em virtude da baixa qualidade do ensino, da violência, da exposição demasiada que entendem não compensar as possíveis perdas de privacidade.

O resultado é que todos perdem. Aqueles que permanecem em razão da escassez de sua força de reivindicação face à absoluta ausência de padrões de qualidade que possibilitem comparações. Aqueles que são expulsos, pois crêem em seu poder de consumo, em face do custo crescentemente elevado dessa metamorfose que vem tornando direitos em mercadorias. Isso ocorre com a vida, face às debilidades do Sistema Único de Saúde (SUS), ocorre com a educação, face ao descaso dos governantes, que sem a pressão exercida por essa classe mais privilegiada da sociedade, têm a sua vida “facilitada”.

A procura dessa classe mais abastada nos últimos anos tem se dado pela conquista de salários cada vez mais altos, pela aquisição de bens e de privilégios em relação à maioria, extremamente miserável, enquanto não percebe que negocia no mercado o tempo que poderia desfrutar com os filhos e com a família, roubado em razão da confusão promovida entre jornada de trabalho e vida pessoal. Assim, assistiu-se à extensão das jornadas sem a contrapartida em qualidade de vida.

Por seu turno, às firmas interessa o uso corporativo do território, o descompromisso com aqueles que o habitam, face aos míseros salários e aos poucos retornos que promovem, por meio de suas políticas denominadas de “ações de responsabilidade social”.

Ao Estado se impõe o uso e ao mesmo tempo a regulação dos usos do território por meio das normas⁶. É a ele que cabe a elaboração, a execução e o gerenciamento, compartilhado com os cidadãos, de políticas que conduzam à distribuição de renda mais eqüitativa, que possibilitem melhores condições de vida a todos.

No entanto, a orientação das políticas públicas, notadamente na educação, nas últimas décadas, tem se voltado à aproximação do Estado em relação aos empresários e ao distanciamento daquele em relação aos cidadãos. O Estado de São Paulo tem assistido a elaboração de convênios e parcerias entre a Secretaria da Educação e Empresários que visam apenas à formação de consumidores “mais-que-perfeitos”, capazes de obedecer as ordens emanadas por meio da mídia e desses programas implementados nas escolas públicas. Discursos como o que embasa o “protagonismo juvenil”, por exemplo, tem por trás, na verdade, a voracidade dos grandes grupos em face da abertura e da conquista de novos mercados de consumidores, e a aceitação de políticas predatórias por aqueles que realmente deveriam fazer uso irrestrito do território, os cidadãos.

Trata-se de um processo mais amplo, no qual se tem como valores absolutos a competitividade, o desenvolvimento, a otimização e o racionalismo. Incorporados pelos governos neoliberais, esses instrumentos têm distanciado os cidadãos de seus direitos, de modo a flexibilizá-los e a transformá-los em mercadoria, como outra, adquirível no mercado. Assim, a garantia de ter serviços médicos passa a ser daqueles que dispõem de um bom plano de saúde. O sucesso nos estudos e na carreira, por meio do acesso a um bom curso universitário, por meio da aquisição da aprovação em universidades públicas, à custa de mensalidades pagas aos cursinhos pré-vestibulares e às outras unidades privadas de ensino, a partir da recreação e da alfabetização.

⁶ Raquel ROLNIK em *A Cidade e a Lei*. São Paulo, Studio Nobel/FAPESP, 1997, bem como Maria Laura SILVEIRA, em *Um país, uma região*. São Paulo, LABOPLAN/FAPESP, 1999, trabalharam esse poder normatizador do Estado sob diferentes pontos de vista, em ambos, com preocupação histórica.

Dessa forma, o desafio é, como querem Santos & Silveira,

“apreender a constituição do território, a partir de seus usos, do seu movimento conjunto e do de suas partes, reconhecendo as respectivas complementaridades. Daí falarmos em divisão territorial do trabalho e em círculos de cooperação, o que, ao mesmo tempo, permite pensar o território como ator e não apenas como um palco, isto é, o território em seu papel ativo.” (In Brasil: Território e Sociedade no início do século XXI. S. Paulo, Record, 2001, p. 11)

Faz-se necessário, portanto, uma nova possibilidade de organização da sociedade, por meio da elaboração e da execução de políticas voltadas à garantia de uma sociedade mais justa para todos. Pois não significa justiça que alguns devam receber do Estado, e, portanto, financiados por todos, enquanto outros devam adquirir bens e serviços no mercado. Todos devem, plenamente, exercer seus papéis de cidadãos, exigindo dos governantes políticas justas de redistribuição de bens e serviços a fim de que todos possam viver com mais segurança e tranquilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao disponibilizar uma vaga para pais de uma criança ou adolescente que não terá as condições absolutamente necessárias para poder apresentar-se na unidade diariamente, os gestores da política educacional negam a esse aluno o direito à educação.

Obviamente, serão os pais e o próprio aluno, que afinal de contas, insistiram para obterem vaga naquela escola distante de sua residência os responsáveis pelas eventuais dificuldades e pelo fracasso escolar do aluno. Ao contrário do que os gestores do planejamento educacional imaginam, é expressivo o número de crianças que todos os dias deixam de ir às escolas em razão de dificuldades financeiras. De modo mais objetivo, as famílias não têm como manter as despesas mensais de transporte, quer seja por meio de ônibus¹, quer seja por meio de vans e de peruas fretadas².

Na realidade do “João Lourenço” percebe-se que a maioria dos alunos matriculados no período matutino, a partir de 2005 com a oferta exclusiva do Ensino Médio, chega à escola de carro, com os pais. Trata-se, nas respostas obtidas por meio de questionário, de uma opção consciente de concluir esse nível de formação na escola pública ao mesmo tempo em que freqüentam o “cursinho”, para obter uma vaga na

¹ O custo mensal de duas conduções diárias, na base de 20 dias úteis / mês, é de R\$ 80,00 (oitenta reais), considerando-se a tarifa de R\$ 2,00. Como têm direito os alunos a um abatimento de 60% do valor da tarifa, por meio da aquisição de passes escolares, esse valor chegaria a R\$ 36,00 (trinta e seis reais). Considere, no entanto, que as famílias, em média, tenham dois filhos matriculados em escolas públicas e que utilizem quatro conduções diárias cada um, em face da distância entre a residência e a escola, o valor é quadruplicado, e chega a R\$ 144,00 (cento e quarenta e quatro reais)/mês.

² O custo mensal do transporte por meio de vans e de peruas, segundo levantamento realizado entre os alunos do “João Lourenço” em Novembro de 2005, variava de R\$ 60,00 (sessenta reais) a R\$ 95,00 (noventa e cinco reais) por aluno, de acordo com a distância percorrida entre a residência e a escola.

UNICAMP ou em outra universidade pública. Alguns alunos afirmaram que os pais optam por matriculá-los na escola pública a fim de guardar dinheiro para custear a Faculdade, na hipótese de não serem aprovados nas universidades públicas, e ainda, custear o cursinho, o curso de línguas estrangeiras, o clube e viagens ao exterior.

Observe-se que se trata de uma classe média que teve reduzido o poder aquisitivo nos últimos anos. De certa forma, vêm na escola pública uma espécie de poupança, assumindo o risco de oferecerem aos seus filhos um Ensino Médio “mais fraco” com a “garantia” da aprovação, pensando já na Faculdade.

O período vespertino possui outra realidade. Ao passo que as próprias vestimentas, linguajar e aparência geral dos alunos do matutino remetem ao típico aluno do “João Lourenço”, dos quais falam professores e funcionários, de forma saudosa, o aluno do vespertino pertence à outra realidade social. Trata-se, provavelmente, de representantes de uma “massa” que teve acesso à escola pública a partir da compreensão da educação como direito, a partir da Constituição Federal de 1988, frutos também do Programa de Progressão Continuada da Secretaria de Estado da Educação, muitos chegando à 5ª série, praticamente analfabetos.

Essa distinção, que beira as formas mais espúrias do preconceito e da segregação entre ricos e pobres é percebida, de modo claro, neste ano de 2005, entre as 7ªs e 8ªs séries. As primeiras já apresentam as características descritas no 2º grupo, enquanto nas últimas ainda prevalecem os típicos alunos do “João Lourenço”, em parte moradores ou de famílias moradoras do Cambuí, e que por várias razões, mudaram-se para outros bairros nos últimos anos.

Entre os alunos das 5ªs, 6ªs, e 7ªs séries é possível notar a participação de alunos de bairros periféricos, muitos enfrentando as dificuldades já expostas em relação ao custeio do meio de transporte. Já em relação aos alunos das 8ªs do período vespertino, nota-se semelhança acentuada com aqueles do período matutino, desde o modo de vestir até a utilização de “caronas” dos pais como meio de transporte.

Esse processo é percebido pelos professores e, por vezes, mencionado de forma aparentemente reacionária por meio de frases que questionam a validade de permitir o acesso a todos sem a manutenção da “qualidade” dos tempos da escola “seletiva”.

O que de fato ocorreu é que a “democratização do acesso” não foi acompanhada das efetivas condições de permanência, nem ao menos das necessárias condições de trabalho aos profissionais da educação. O número crescente de matrículas foi utilizado pelos governos que se sucederam como indicativo de democratização do ensino, ao passo que as efetivas condições de trabalho que possibilitariam à relação professor-aluno ganhos qualitativos foram cada vez mais deterioradas.

Essas condições de trabalho também são entraves à permanência do aluno, sobretudo em escolas distantes de suas residências, na qual as diferenças culturais são somadas às diferentes expectativas em relação ao trabalho desenvolvido na escola, na ótica de alunos e de professores.

Observa-se isso, por exemplo, no momento em que começam a surgir problemas de ordem disciplinar, os alunos “menos dóceis” têm a sua rebeldia vinculada ao fato de residirem em locais distantes da escola. Ora, isso poderia ter sido evitado por meio da aplicação de regras gerais a todos os alunos em relação à distribuição de vagas em unidades escolares.

Torna-se, entretanto, ilegítimo utilizar essa vinculação como mecanismo de “convencimento” dos pais para que transfiram o aluno para escolas mais próximas da residência do aluno, apenas quando esses “incomodam” o andamento do trabalho. É, na verdade, um mecanismo de exclusão, “mascarado” pelo discurso dos ganhos pedagógicos que seriam auferidos pela reinserção do aluno em sua comunidade. De fato, trata-se de uma punição fazer com que alunos e pais sejam responsabilizados pela ousadia de terem buscado aquilo que entendiam ser o melhor. Assim, o fracasso é

somente deles, obviamente, e não dos responsáveis pelas normas ou pela ausência delas em relação à alocação de alunos em unidades escolares.

De outro lado, aqueles alunos que residem, a exemplo dos que foram excluídos, em localidades distantes da unidade escolar, mas que assumem comportamentos de acordo com as normas, não “participando de incidentes”, têm seus futuros no “João Lourenço” preservados, uma vez que não haverá verificação de seus prontuários em relação ao endereço residencial.

Em relação aos prontuários, uma questão a ser melhor discutida é a estratégia de pais que buscam transferir os alunos ainda no Ensino Fundamental para a Escola que os transferirá de modo “quase compulsório” para a E.E. João Lourenço na 5ª série. Assim, vários dos alunos da 5ª série possuem em seus históricos escolares transferências para a E.E. Cristiano Volkart (Jd. Planalto), apesar de residirem em bairros distantes.

Outra questão que merece um estudo mais aprofundado é o sistema de peruas e vans que servem a E.E. João Lourenço, inserida de fato no itinerário desses serviços, tal qual uma escola particular. Quanto não se lucra com essa necessidade “criada” por meio de transportes, visto que os alunos têm como direito uma vaga em escola próxima à residência.

Por isso, não basta que haja uma escola nas proximidades. É preciso que essa unidade escolar tenha condições de oferecer os serviços educacionais em condições próximas àquelas às mais centrais, mesmo que essa qualidade de ensino seja resultado muito mais de uma tradição do que propriamente um diferencial fático.

Portanto, é o uso do território uma ferramenta do planejamento capaz de incluir os fluxos e não apenas os fixos na organização da rede e no atendimento à

demanda. É, assim, que a demanda pode ser apreendida, de forma dinâmica, assim como os usos que se dão do território.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Disponível em <http://www.brasil.gov.br> (consulta à Legislação), consultado em 25/07/2005.

BRESSER-PEREIRA, L.C. *Depois do estruturalismo, os desafios enfrentados pelo desenvolvimento brasileiro*. São Paulo, EAESP/FGV/NPP, 2002.

BRESSER-PEREIRA, L.C. *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BORGES, Z.P. *A Política Educacional do Estado de São Paulo durante os governos do PMDB (1983-1994): a proposta partidária e sua execução*. Campinas, Tese de Doutorado de Educação (Políticas Públicas), Unicamp, 2001.

DI PIERRO (et. al.) "Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil" .” In: *Cadernos CEDES*, 55, 1ª. ed. 2001. Campinas, CEDES, 2001, p. 58-77.

FÁVERO, O. (org.) *A Educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, Editores Associados, 2001.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1995.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1997.

GUERRA, I. “O território como espaço de ação coletiva: paradoxos e possibilidades do ‘jogo estratégico de atores’ no planejamento territorial em Portugal”. In SANTOS, B.S. (org.) ***Democratizar a Democracia: os caminhos da Democracia Participativa***. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

HÖFLING, E. “Estado e Políticas (Públicas) Sociais.” In: ***Cadernos CEDES, 55***, 1ª. ed. 2001. Campinas, CEDES, 2001, p. 30-41.

O CENTENÁRIO. Publicação da Associação de Alunos do Antigo Ginásio do Estado (AAAGE). São Paulo, junho, 2002.

PEREIRA, D.S. ***Das Políticas Públicas de Regionalização da Educação Básica ao Direito à Educação e ao Uso do Território: o município de São Paulo***. Projeto de Pesquisa apresentado à Seleção de ingresso ao Doutorado em Educação. Campinas, agosto, 2003.

PEREIRA, D.S. ***Do acesso, da permanência e da regionalização do Ensino no Estado de São Paulo***. Relatório de Pesquisa. Texto apresentado em 10.12.2003 ao Grupo de Políticas Públicas da Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, dezembro, 2003.

PEREIRA, D.S. ***Espaço e Poder: o Posto de Atendimento Médico (PAM) Bela Vista, cidade de São Paulo - SP***. São Paulo, Instituto de Saúde SES/SP, Monografia de Aprimoramento Profissional/Especialização (Saúde Coletiva). Orientação: Dr. Carlos Botazzo, 2000.

PEREIRA, D.S. ***O uso do território e a organização do Sistema Sanitário na Cidade de São Paulo***. São Paulo, FFLCH/USP, Dissertação de Mestrado em Ciências (Geografia Humana). Orientação: Profª. Drª. Rosa Ester Rossini, 2002.

PEREIRA, D.S. **Qualidade de Vida em São Vicente - SP: saúde, habitação e saneamento básico**. São Paulo, FFLCH/USP, Monografia de Bacharelado (Geografia). Orientação: Prof. Dr. Felisberto Cavalheiro, 1997.

PUC – SP. **Colóquio sobre a reorganização da Rede Estadual de Ensino de São Paulo**. São Paulo, Série Debates, 1, maio de 1996, disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/coloq1.doc> , consultado em 17/07/2005.

RODRIGUEZ, V. “Financiamento da Educação e Políticas Públicas: o FUNDEF e a Política de Descentralização.” In: **Cadernos CEDES**, 55, 1ª. ed. 2001. Campinas, CEDES, 2001, p. 42-57.

RODRIGUEZ, V. “Descentralização da educação: a municipalização do ensino básico. In: ARRETCHE, M. & RODRIGUEZ, V. **Descentralização das políticas sociais no estado de São Paulo**. São Paulo FUNDAP/FAPESP/IPEA, 1998.

ROLNIK, R. **A Cidade e a Lei: legislação, política urbana e territórios na Cidade de São Paulo**. São Paulo, Studio Nobel/FAPESP, 1997.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo, Record, 2000, 2ª. ed.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo, Nobel, 2000, 5ª. ed.

SANTOS, M. **Espaço e Método**. São Paulo, Nobel, 1997, 4ª. ed.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. São Paulo, Hucitec, 1996

SANTOS, M. **O trabalho do geógrafo no Terceiro Mundo**. São Paulo, Hucitec, 1996, 4ª. ed.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M.L. **Brasil: Território e Sociedade no início do século XXI**. São Paulo, Record, 2001.

S. PAULO (Estado) **Decreto nº. 48.298**, de 03 de dezembro de 2003 – regulamenta a Lei Estadual nº. 11.498, de 15 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.imesp.com.br> (busca em Legislação), consultado em 25/07/2005.

S. PAULO (Estado) **Lei Estadual nº. 11.498**, de 15 de outubro de 2003 – institui o Programa Bolsa Mestrado no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <http://www.imesp.com.br> (busca em Legislação), consultado em 25/07/2005.

S. PAULO (Estado) **Lei Complementar nº. 942**, de 06 de julho de 2003 – altera dispositivos da Lei Estadual nº. 10.261, de 28 de outubro de 1968. Disponível em: <http://www.imesp.com.br> (busca em Legislação), consultado em 25/07/2005.

S. PAULO (Estado) **Lei Estadual nº. 10.261**, de 28 de outubro de 1968 – institui o Estatuto do Magistério Público Estadual. Disponível em: <http://www.imesp.com.br> (busca em Legislação), consultado em 25/07/2005.

S. PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Programa Ensino Médio em Rede. **Entrevista com o Prof. Dr. Antonio Nóvoa**, Universidade de Lisboa – Portugal. S. Paulo, VHS, 110m., 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Trabalho Docente: a formação do professor face as demandas da atualidade**. Síntese da Teleconferência proferida pelo Prof. Dr. António Nóvoa em 15.set.2001, na 1ª. ed. do Programa de Educação Continuada – PEC – Formação Universitária. São Paulo, 2001.

S. PAULO (Estado) **A Secretaria de Estado de Assistência e Desenvolvimento Social lança hoje, em São José dos Campos, novo E.J.A.** Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br> , consultado em 19/06/2005.

S. PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 131**, de 04 de dezembro de 2003 – regulamenta o Programa Bolsa Mestrado no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br> (legislação), consultado em 25/07/2005.

SILVA, M.A. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, Editores Associados/FAPESP, 2002.

SILVEIRA, M.L. **Um país, um território: modernidade e fim de século na Argentina**. São Paulo, LABOPLAN/FAPESP, 1999. (Originalmente – Tese de Doutorado – Geografia Humana – FFLCH/USP, 1998).

VIEIRA, E. “A Política e as bases do Direito Educacional.” In: **Cadernos CEDES**, 55, 1^a. ed. 2001. Campinas, CEDES, 2001, p. 9-29.