

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**Departamento de Geografia**

Anna Julia Furtado Trindade

**Acesso e Permanência no Programa Ensino integral na cidade  
de São Paulo: correlações entre classe, raça e geografia**

**São Paulo**

**2024**

Anna Julia Furtado Trindade

**Acesso e Permanência no Programa Ensino integral na cidade de São Paulo: correlações entre classe, raça e geografia**

Trabalho de Graduação Integrado (TGI) apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia da educação

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto

São Paulo

2024

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

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Trindade, Anna Julia  
T06.18      Acesso e Permanência no Programa Ensino integral  
2-040a      na cidade de São Paulo: correlações entre classe,  
              raça e geografia. / Anna Julia Trindade; orientador  
              Eduardo Giroto - São Paulo, 2024.  
              49 f.

TGI (Trabalho de Graduação Individual)- Faculdade  
de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da  
Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia.

1. Programa de Ensino Integral. 2. Acesso. 3.  
Permanência. 4. Evasão escolar. I. Giroto, Eduardo,  
orient. II. Título.

Trindade, A.J.F. **Acesso e Permanência no Programa Ensino integral na cidade de São Paulo: correlações entre classe, raça e geografia.** Trabalho de Graduação Integrado (TGI) apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_



*À minha família e aos meus professores*

## **AGRADECIMENTOS**

A universidade sempre foi um sonho que me acompanhou durante toda a trajetória da minha vida. Em alguns momentos, pareceu mais distante e, em outros, mais próximo. Ter a chance de me formar na Universidade de São Paulo é, sem dúvidas, uma realização inenarrável. Porém, a realização deste trabalho de conclusão de curso não seria possível sem o apoio, carinho e incentivo de muitas pessoas que estiveram ao meu lado durante esta jornada.

À minha família, em especial, minha mãe, meu pai e minha irmã, pelo amor incondicional, pela paciência nos momentos difíceis e por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidei. Vocês são minha base e inspiração.

Ao meu companheiro, Gabriel, que esteve ao meu lado em todos os momentos, oferecendo suporte emocional, motivação e compreensão, especialmente nos dias mais intensos. Tenho ciência que não há palavras que possam expressar toda a minha gratidão pelo que você fez e faz por mim.

Aos meus amigos, que compartilharam risadas, conselhos e palavras de incentivo ao longo do caminho. Vocês tornaram este processo menos árduo e mais leve.

Aos meus colegas do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI) do Dep. de Geografia (FFLCH/USP), por tantas trocas e por inaugurarem o gosto pela pesquisa acadêmica em mim.

Por fim, agradeço ao meu orientador, Eduardo Giroto, pela paciência, dedicação e orientações valiosas. Sua experiência e disponibilidade foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho, o meu mais sincero agradecimento.

*“Escrevo porque escrever é uma forma de estar no mundo.”*

Conceição Evaristo

## RESUMO

Trindade, A.J.F. **Acesso e Permanência no Programa Ensino integral na cidade de São Paulo: correlações entre classe, raça e geografia.** Trabalho de Graduação Individual (TGI), Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Este projeto tem como objetivo investigar as possíveis correlações entre classe, raça e geografia presentes na percepção de estudantes sobre acesso e permanência no Programa de Ensino Integral (PEI) na cidade de São Paulo. Os procedimentos básicos para a coleta de dados se baseiam em uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas com nove alunos que se formaram em diferentes escolas de tempo integral do estado de São Paulo, por meio das quais foram coletadas informações a respeito da vida familiar, escolar e profissional, bem como das principais relações sociais por eles travadas, além de analisar o papel da escola de tempo integral na formação desses estudantes. Os resultados da pesquisa apontam as diversas razões que geram e impulsionam o acesso e a permanência de estudantes nas escolas de tempo integral, além de identificar as semelhanças e as diferenças nas trajetórias escolares de cada entrevistado. Além disso, os resultados demonstram que há uma forte correlação entre classe, raça e geografia na manutenção das desigualdades escolares verificadas no PEI, decorrentes, principalmente, do modo pelo qual o programa vem sendo implementado na rede estadual de educação de São Paulo.

**Palavras-chave:** Acesso; Permanência; Educação em tempo integral; Evasão escolar.

## **ABSTRACT**

Trindade, A.J.F. **Access and Permanence in the Comprehensive Education Program in the city of São Paulo: correlations between class, race and geography.** Trabalho de Graduação Individual (TGI), Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

This project aims to investigate the possible correlations between class, race, and geography in students' perceptions of access to and retention in the Full-Time Education Program (PEI) in the city of São Paulo. The basic procedures for data collection are based on a qualitative approach, with semi-structured interviews conducted with nine students who graduated from different full-time schools in the state of São Paulo. Through these interviews, information was gathered about the students' family, school, and professional lives, as well as their main social relationships, in addition to analyzing the role of full-time schools in their education. The research findings highlight the various reasons that drive and influence students' access to and retention in full-time schools, as well as identifying the similarities and differences in the school trajectories of each interviewee. Furthermore, the results show a strong correlation between class, race, and geography in the maintenance of educational inequalities observed in the PEI, mainly resulting from the way the program has been implemented in the state education system of São Paulo.

**Keywords:** Access; Permanence; Full-time education; School dropouts.

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1:** Quantidade de alunos negros em algumas unidades PEI.....26

**Tabela 2:** Variação de estudantes que recebem Bolsa Família (BF) nas unidades PEI analisadas.....27

**Tabela 3:** Caracterização dos estudantes.....34

**Tabela 4:** Dados Gerais sobre as Escolas.....39

## **LISTA DE MAPAS**

<b>Mapa 1:</b> Expansão das escolas Primeiro e Segundo ciclo (2013-2023).....	25
<b>Mapa 2:</b> Escolas PEI e IPVS.....	29
<b>Mapa 3:</b> Concentração das escolas PEI e linhas de trem e metrô.....	30
<b>Mapa 4:</b> Concentração das escolas PEI e Museus.....	31
<b>Mapa 5:</b> Escolas PEI e concentração de população preta e parda.....	32

## **Sumário**

<b>1. Introdução.....</b>	<b>13</b>
<b>2. Revisão da literatura.....</b>	<b>15</b>
<b>3. Desigualdades espaciais e educacionais no PEI.....</b>	<b>23</b>
3.1 A geografia do PEI.....	23
<b>4. Acesso e permanência no PEI: percepção dos estudantes.....</b>	<b>33</b>
<b>5. Conclusão.....</b>	<b>45</b>



## 1. Introdução

A partir da experiência no estado de Pernambuco, em 2012, o estado de São Paulo implantou o Programa Ensino Integral como parte do "Programa Educação - Compromisso de São Paulo". Nessa conjuntura, o PEI surgiu como uma forma de “[...] lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério.” (SÃO PAULO, 2014, p. 5). Ao estender o tempo de permanência dos estudantes nas escolas, reformular o currículo, promover a elaboração de projetos de vida, oferecer disciplinas eletivas e adotar um novo modelo de gestão administrativa, o governo o posiciona não apenas como bem-sucedido devido aos resultados obtidos em avaliações padronizadas, mas também como a solução para os desafios enfrentados pelo ensino público.

Entretanto, estudos recentes indicam que a obtenção desses resultados tem sido acompanhada pelo aumento das disparidades educacionais. Essas pesquisas destacam que uma das estratégias para alcançar tais resultados é a alteração do perfil socioeconômico e racial dos alunos nas escolas envolvidas no programa. Como visto em Girotto e Pavesi (2022) as escolas que aderiram ao Programa de Ensino Integral apresentaram uma queda de 88% de estudantes negros e de 77,7% daqueles que recebiam bolsa família.

É sabido que a trajetória escolar vivenciada por cada estudante tem relação direta com o modo com que a escola lida com os indivíduos pobres e pretos. Nesta pesquisa iremos analisar como o Programa de Ensino Integral muitas vezes torna-se um entrave para o sucesso escolar deste grupo social, de modo que exclui aqueles que não se encaixam em suas prerrogativas. Bourdieu (1998, p. 41) argumenta que o sistema escolar “[...] é um dos fatores mais eficazes de conservação social”, pois legitima as desigualdades sociais ao ratificar a “[...] herança cultural e o dom social tratado como dom natural.” Em sua obra o autor questiona se a educação e a escola são instituições capazes de mudar e democratizar a sociedade (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Portanto, é de suma importância que os efeitos deste programa sejam investigados, visto que ele cresce de maneira voluptuosa no estado de São Paulo. Segundo a secretária de educação do estado de São Paulo “Desde 2021, o PEI saltou de 1.077 escolas, em 308 cidades, para 2.050, espalhadas por 464 municípios. Com a expansão serão 3.000 unidades, somando 1,4 milhão de vagas”.

É urgente que não só seja problematizado a exclusão causada pelo programa, mas também seu efeito sobre os jovens que resistiram a sua implantação e tiveram suas trajetórias escolares atravessadas por essa problemática.

Assim, o principal objetivo desta pesquisa é investigar as possíveis correlações entre classe, raça e geografia presentes na percepção de estudantes sobre acesso e permanência no Programa de Ensino Integral (PEI) na cidade de São Paulo. Para esta análise, foi utilizada a entrevista semiestruturada, a qual foi organizada por um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema. A amostra escolhida foi de nove estudantes que concluíram o ensino médio totalmente em escolas de tempo integral. A escolha desses estudantes levou em consideração o primeiro passo dos procedimentos metodológicos, selecionando também os espaços de escolas centrais e periféricas da cidade.

O texto do TGI encontra-se organizado da seguinte forma: No primeiro capítulo, irei fazer uma revisão da literatura, que irá abordar os temas de trajetórias escolares, as desigualdades espaciais e a evasão escolar dos estudantes negros, com foco na intersecção entre classe, raça e geografia. Já no segundo capítulo, será feita uma caracterização do Programa de Ensino Integral, com a análise da geografia do PEI, como ocorre sua distribuição e quais as implicações sociais, com foco nas questões raciais e espaciais do programa. Por fim, no terceiro capítulo, será feita uma discussão das entrevistas realizadas com os ex-alunos do programa, com o intuito de observar as trajetórias escolares distintas e seus desdobramentos, com foco nas desigualdades espaciais atravessadas por cada um deles.

## **2. Desigualdades espaciais e escolares: revisão da literatura**

A Sociologia da Educação no Brasil dedica significativa parte dos seus estudos à análise da relação entre desigualdades escolares e sociais, tendo como base principal os trabalhos de Pierre Bourdieu, principal estudioso do tema e referência para a área. No Brasil, podemos notar autores contemporâneos, como Maria Helena Souza Patto (2014) e Mônica Peregrino (2011), que trazem uma perspectiva da construção histórica das narrativas sobre tais desigualdades.

Segundo os autores e autoras mencionados, o sistema de ensino é um dos principais mecanismos responsáveis pela perpetuação das estruturas sociais, ao lado de outros, como o sistema econômico e o sistema sucessório. Entretanto, segundo Bourdieu (2002), nas sociedades modernas, o sistema de ensino é o principal elemento para a perpetuação e transmissão de poder e de privilégios, ao substituir mecanismos de transmissão que acontecem no sistema familiar.

Segundo Bourdieu (1998), a contribuição da escola para a reprodução social ocorre, sobretudo, pelo sancionamento da transmissão familiar do capital cultural. Desse modo, nas sociedades modernas, a legitimação da herança cultural familiar obrigatoriamente está contida na escola.

ao proceder como se as desigualdades em matéria de cultura não pudessem se referir senão a desigualdades de natureza, ou seja, desigualdades de dom, e, ao omitir de fornecer a todos o que alguns recebem da família, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais (Bourdieu, 2003, p. 108).

Assim, a escola constitui-se como instituição com alta capacidade de segregação, de modo que alunos com capital herdado saem muito na frente daqueles que não possuem, mantendo, assim, as diferenças sociais preexistentes e contribuindo para que a estrutura social se reproduza (Bourdieu, 1996). Dado que os capitais – no caso, o capital cultural – são desigualmente distribuídos, basta que a escola nada faça, ou seja, continue operando como sempre o fez, a fim de que contribua para a manutenção do status quo:

... de fato, basta que a instituição escolar permita o funcionamento dos mecanismos objetivos da difusão cultural e se exima de trabalhar, sistematicamente, para fornecer a todos, na e pela própria mensagem pedagógica, os instrumentos que condicionam a recepção adequada da mensagem escolar para que a Escola reduplique as desigualdades iniciais e, por suas sanções, legitime a transmissão do capital cultural (Bourdieu, 2003, p. 111).

Em “Os excluídos do interior”, Pierre Bourdieu e Champagne discutem sobre “exclusão branda”, um termo que retrata com maestria o sistema educacional brasileiro. Os autores pontuam que desde muito cedo estudantes da periferia, desprovidos do capital cultural que a escola valoriza, são identificados e destacados de seu percurso regular e passam a ser alvo de orientação e currículos diferenciados.

Desse modo, a ação do sistema escolar mantém a sua lógica meritocrática. Sutil e gradualmente, já instalados dentro da ramificação no sistema escolar, assim, estes estudantes são mantidos na escola por mais tempo, mas sem conseguir ultrapassar as limitações destas políticas, que muitas vezes contribuem para o percurso penoso e precário, o que frequentemente contribui de maneira significativa para a evasão, ainda que adiada, destes alunos do ambiente escolar.

O processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma (BOURDIEU, 1997, p. 483).

#### E também

A Escola está produzindo cada vez mais indivíduos que padecem de uma espécie de mal-estar crônico instituído, instituído pela experiência, mais ou menos completamente reprimida, do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a sustentar frente a si mesmos e aos outros com um blefe permanente, uma imagem de si duramente arranhada ou mutilada. (BOURDIEU, 1997, p.484)

Maria Helena Patto, pesquisadora contemporânea, pesquisa sobre o fracasso escolar das crianças pobres de um bairro periférico na cidade de São Paulo. Patto além de iniciar uma ruptura na análise histórica das causas do fracasso escolar, também traz à tona diversos fatores ocultados pelas teorias ao longo dos anos, tratando do fracasso escolar como uma produção histórica e social.

Patto (2014) referencia Bourdieu para ressaltar que a aparente neutralidade da escola é estratégia de reprodução da dominação de classe. Ao valorizar uma cultura considerada superior, a teoria da carência cultural desconsidera sua imposição enquanto arbitrário cultural e partícipe do processo de dominação.

A escola inicialmente imposta como instrumento de unificação nacional passa a ser desejada pelas classes trabalhadoras quando de alguma forma se apercebem da desigualdade embutida na nova ordem e tentam

escapar, pelos caminhos socialmente aceitos, da miséria de sua condição. A escolarização é uma das formas que estas tentativas assumem, quer como luta individual (familiar) da maioria, quer como luta coletiva (através das organizações de trabalhadores) de uma minoria que consegue levar a compreensão da realidade social até o limite histórico de sua possibilidade. (PATTO, 2014, p.50)

No livro, a autora realiza entrevistas com professores, pais e responsáveis e os próprios alunos para entender um pouco mais sobre a dinâmica educacional que acontecesse naquele cenário. A partir disso, Maria Helena Patto consegue observar como a trajetória escolar e o dito fracasso escolar estão relacionados com elementos sociais e raciais.

Desse modo, o percurso educacional realizado por cada um dos estudantes está diretamente ligado à estrutura familiar e aos privilégios - ou a falta deles - herdados pela família. Desse modo, nas escolas públicas, principalmente aquelas localizadas em bairros periféricos, tendem a apresentar trajetórias escolares mais sinuosas, em que os estudantes muitas vezes não contam com capital cultural adequado para ter um êxito escolar, o que frequentemente resulta em evasão escolar ou até mesmo em formações muito precárias.

Segundo Peregrino (2011, p. 89), “processos desiguais de escolarização representam desiguais experiências de escolarização”, o que resulta em experiências escolares desiguais entre os jovens, ampliando as divisões no ambiente escolar e gerando desigualdade dentro da própria instituição. Para a autora, as trajetórias escolares desiguais estão profundamente relacionadas às desigualdades sociais que afetam principalmente aqueles estudantes mais vulneráveis economicamente e socialmente, que mesmo estando na escola não conseguem se escolarizar.

Em sua análise, as desigualdades escolares se expressam de diversas maneiras, afetando tanto a organização dos sistemas públicos de ensino por região quanto os turnos e turmas dentro de uma mesma escola, o que acaba promovendo uma seleção entre os alunos sem necessariamente excluí-los da instituição.

Portanto, as desigualdades que marcam os processos de escolarização dos jovens, e em especial os pobres, se multiplicam: primeiramente, pelo aumento das distâncias entre os sistemas de ensino, estabelecendo circuitos específicos para as classes sociais. Em segundo lugar, pela diversificação e complexificação das desigualdades, dentro dos sistemas públicos de ensino, estabelecendo desigualdades entre regiões, entre instituições, e, por fim, dentro da mesma escola, desigualdades entre turnos

e turmas, apontando algumas vezes para a existência, num mesmo espaço, de mais de um perfil institucional. (Peregrino, 2011, p.87)

Assim, para a autora, as escolas mantêm a seletividade para com os mais pobres. Fatores como a profissão dos pais, a pobreza e o local onde o estudante mora estabelecem trajetórias de escolarização diferentes. Ou seja, essas trajetórias desiguais se expressavam tanto em turmas quanto em turnos e em rendimento nas disciplinas que também são hierarquizadas. De maneira geral, os grupos socialmente vulneráveis são os mais atingidos pelos processos de seleção escolar, pois a segregação precedia a seleção, mantendo por mais tempo na escola, o grupo dos excluídos.

Portanto, dentro de uma mesma escola, os jovens pobres ocupavam as posições de menos prestígio, em detrimento dos que possuíam melhores condições socioeconômicas que tiveram melhores experiências de escolarização, como afirmado pela autora em “Fragmentação, descontinuidade, ausência de histórico de escolarização, repetências renitentes, analfabetismo mesmo com anos de escolarização [...] fracasso e desqualificação, desenraizamento institucional” (PEREGRINO, 2010, p.89).

No entanto, neste trabalho, irei me debruçar sobre o fato de como a condição espacial<sup>1</sup> se correlaciona com desigualdades escolares. Para isso, farei uso de autores clássicos, como Bourdieu e Milton Santos, e contemporâneos, como Eduardo Girotto, Fernando Cássio, Érnica e Batista.

É sabido que em uma sociedade historicamente hierarquizada é impossível que as desigualdades sociais não sejam percebidas em todas as esferas e espaços, principalmente no escolar. Para Bourdieu (1997, p. 163), “O espaço é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce”. Desse modo, o autor entende que o espaço ocupado por um indivíduo tem consequências diretas em suas condições de vida e na sua mobilidade ou imobilidade social, inclusive quando pensamos nas trajetórias escolares dos alunos que estão inseridos em ambientes mais precários.

Em “Efeitos de lugar”, o autor faz uma reflexão sobre as desigualdades territoriais de acesso a bens e serviços e sobre a contribuição do Estado para superá-las ou até mesmo reforçá-las. Para Bourdieu:

---

<sup>1</sup> Segundo Ana Fani Alessandri Carlos, a condição socioespacial é uma categoria de análise que considera o espaço urbano não apenas como reflexo de processos econômicos, mas também de dinâmicas sociais, políticas e culturais que configuram a cidade de forma desigual. Esse conceito aponta que o espaço é produzido a partir das relações de poder e de consumo.

(...) o espaço social se retraduz no espaço físico, mas sempre de maneira mais ou menos confusa: o poder sobre o espaço que a posse do capital proporciona, sob suas diferentes espécies, se manifesta no espaço físico apropriado sob a forma de uma certa relação entre a estrutura espacial da distribuição dos agentes e a estrutura espacial da distribuição dos bens ou dos serviços, privados ou públicos (BOURDIEU, 1997, p. 160).

Dessa maneira, as escolas, que estão invariavelmente inseridas na produção do espaço, se tornam símbolos da desigualdade aqui explicitada. Nos próximos capítulos desta monografia, irei discutir sobre a questão entre centro e periferia e a maneira como as escolas inseridas nestes diferentes espaços explicam parte das trajetórias escolares percorridas pelos estudantes. A escola como espaço físico reprodutor de desigualdades também está ligada ao fato de que para o autor:

Uma parte da inércia das estruturas do espaço social resulta do fato de elas estarem inscritas no espaço físico e de não poderem ser modificadas senão à custa de um trabalho de transplantação, de uma desimplantação das coisas e de um desenraizamento ou de uma deportação das pessoas que suporia em si mesmo transformações sociais extremamente difíceis e custosas (Bourdieu, 1997, p. 161)

Assim, baseado no pensamento de Bourdieu, podemos observar que os estudantes que não possuem capital são mantidos à distância, seja física ou simbólica, cenário em que a desigualdade espacial é intensificada. Bourdieu (1997, p.164) afirma que “a falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar.”

A partir da obra de Bourdieu, Érnica e Batista (2012) apresentam os resultados da pesquisa “Educação e desigualdades: educação em territórios de alta vulnerabilidade social”, desenvolvida em 2009 na Subprefeitura de São Miguel Paulista, distrito da região leste da cidade de São Paulo. Baseada na ideia de “efeito de lugar”, a pesquisa foi realizada com o intuito de compreender e identificar qual o impacto da vulnerabilidade social sobre as oportunidades educacionais em escolas localizadas em territórios vulneráveis.

A pesquisa foi feita a partir de análises quantitativas. Assim, os autores puderam reconhecer que quanto maior é o nível de vulnerabilidade social do entorno das escolas, mais limitada tende a ser a qualidade de oportunidades educacionais oferecidas. Resultado analisado a partir de dois indicadores: o desempenho das escolas no IDEB e o desempenho dos alunos na Prova Brasil. Nesta pesquisa os autores afirmam que:

Os territórios de maior vulnerabilidade social concentram as famílias com menores recursos culturais e são, por esse motivo, mais distantes da cultura letrada e do universo escolar. O desencontro entre os recursos culturais das famílias e a cultura escolar é reforçado pelo isolamento da escola no território e pelo déficit de oferta de educação infantil para as famílias em alta situação de vulnerabilidade. (Érnica e Batista, 2012, p. 12)

Dessa forma, a pesquisa constatou que as características do ambiente ao redor de uma escola ajudam a explicar as variações no desempenho dos alunos, mesmo quando eles têm acesso ao mesmo nível de recursos culturais. Esses achados corroboram estudos anteriores que investigam a ligação entre a segregação socioespacial e as desigualdades na educação.

Em "O Espaço Cidadão", Santos (1998), reconhece que as desigualdades econômicas, sociais e culturais se sobrepõem às desigualdades territoriais, o que tem impacto direto na trajetória escolar de cada estudante. Ele propõe analisar a noção de cidadania no contexto das desigualdades socioespaciais, buscando compreender "a questão da cidadania sob a perspectiva geográfica" (1998, p. 02). Assim, o exercício da cidadania envolve, nesses termos, a distribuição mais justa de bens, equipamentos e serviços públicos, condição necessária para ultrapassar a ideia de cidadania como um mero conceito jurídico, típico da visão neoliberal. Segundo Santos

não se pode imaginar uma cidadania concreta que desconsidere o componente territorial. Já vimos que o valor do indivíduo depende do lugar onde ele está, e que, portanto, a igualdade entre os cidadãos requer uma acessibilidade semelhante para todos aos bens e serviços, sem os quais a vida não será vivida com o mínimo de dignidade que é necessário (1998, p. 116).

Nesse sentido, Santos (1998, p. 122) enfatiza a importância do espaço na concretização da cidadania. Em sua obra, o autor destaca que para ultrapassar a ideia abstrata de cidadão é primordial que seja levada em consideração a questão territorial, promovendo uma produção do território que faça com que os equipamentos públicos, como a educação, deixem de se situar exclusivamente nos espaços mais privilegiados, propiciando um projeto social mais igualitário, como destacado pelo autor em:

Há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é o



indivíduo num lugar. A República será realmente democrática quando considerar todos os cidadãos como iguais, independente do lugar onde estejam. (1998, p. 123)

Giroto e Cássio (2018), fundamentados nas contribuições de Santos, afirmam que a garantia do direito à educação se manifesta na liberdade concreta dos indivíduos para escolherem a unidade escolar, bem como na garantia de sua permanência e apropriação do conhecimento. Para Giroto e Cássio (2018), “O tripé acesso, permanência e apropriação constitui a condição mínima para que possamos discutir o direito à educação de qualidade no Brasil.” (2018, p. 11)

Assim, o debate exige o reconhecimento do direito à educação como um direito territorial, cuja distribuição é historicamente desigual, de modo que se torna imprescindível que esta variável seja levada em conta na formulação de políticas públicas educacionais, principalmente aquelas relacionadas às escolas de tempo integral, que aqui serão discutidas.

Desse modo, no artigo de Giroto e Cássio (2018, p.22), os autores chegam a conclusão de que “O PEI tem contribuído para uma (re)produção sincrônica das desigualdades educacionais e socioespaciais da rede estadual paulista.” Estas desigualdades socioespaciais estariam diretamente ligadas ao fato de que as escolas de tempo integral são implantadas principalmente em áreas com menores taxas de vulnerabilidade social, o que provoca mudanças no perfil socioeconômico dos alunos que a frequentam.

com a presença de um fenômeno que poderíamos denominar de “expulsão velada”, uma forma de exclusão escolar. A mudança de NSE pode ser verificada pelo aumento do número de estudantes, nas escolas PEI, cujas mães possuem ensino superior completo, em um processo sem correspondência com o que ocorre no conjunto das escolas da rede estadual paulista. (2018, p.22)

Assim, podemos concluir que diante deste quadro de evidências já produzidas sobre as escolas PEI, é possível assumir que sua implementação tem produzido um processo de expulsão escolar nas escolas da rede estadual de São Paulo. Tal expulsão tem como consequência a ampliação das desigualdades educacionais, que por sua vez encontram alicerce nas desigualdades socioespaciais observadas na dinâmica de expansão deste programa. De modo que “ao ignorar as desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro [...] as

políticas pautadas pela NGP têm contribuído para ampliar e difundir uma concepção de educação como privilégio”. (Giroto e Cássio, 2018, p.22)

Desse modo, a revisão da literatura indica uma forte correlação entre as desigualdades escolares e espaciais como uma das marcas pelas quais o sistema escolar tem se constituído sob o modo de produção capitalista. A partir desse pressuposto, analisaremos como a intersecção entre classe, raça e geografia aparece na percepção de estudantes do PEI na cidade de São Paulo, em especial, no que tange às questões de acesso e permanência ao Programa.

### **3. Desigualdades espaciais e educacionais no PEI**

#### **3.1. A Geografia do PEI**

O Programa de Ensino Integral (PEI) foi criado com base no modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco e implantado nas escolas estaduais da rede pernambucana desde 2004, sendo posteriormente expandido para outros estados.

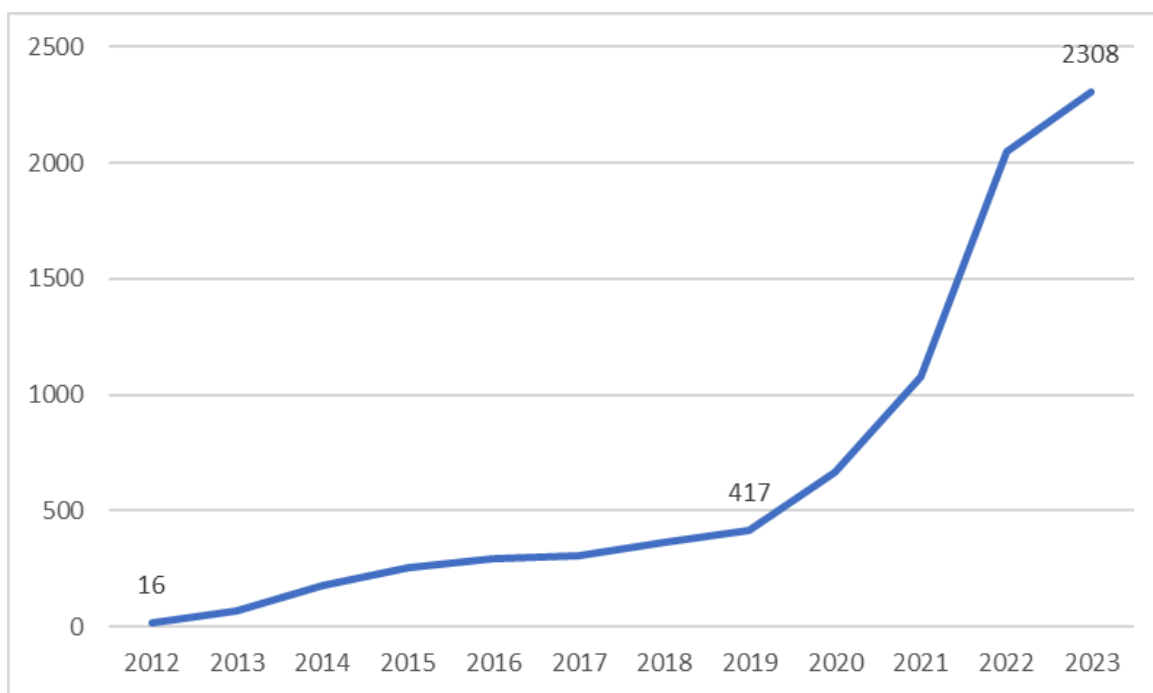
Esta iniciativa encontra respaldo no Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 6, que prevê: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 1996). A meta está referenciada no Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo, que reforça o comprometimento do estado em “Garantir educação integral a todos os alunos da educação básica, promovendo a elaboração de currículo que amplie as oportunidades formativas, propiciando o desenvolvimento pleno das crianças, adolescentes e jovens, a partir de suas interações com conhecimentos, valores e culturas” (SÃO PAULO, 2016, alínea 6.1)

Desse modo, em dezembro de 2011, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo instituiu o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, tendo como principal objetivo expandir e aperfeiçoar a política de Educação Integral. Nesse contexto, foi criado, em 2012, o Programa Ensino Integral (PEI), lançado na rede estadual de educação de São Paulo com o objetivo de implementar um novo modelo de gestão administrativa educacional.

Neste modelo, os estudantes permanecem na unidade escolar de 7 horas a 9 horas, e tem uma matriz escolar diferenciada daquela adotada nas escolas de tempo parcial. Os estudantes fazem, além das disciplinas obrigatórias, projeto de vida, eletivas e clubes. Na implantação desse modelo nas escolas participantes do Programa Ensino Integral, são adotadas as seguintes premissas: protagonismo; formação continuada; corresponsabilidade; excelência em gestão; replicabilidade (SÃO PAULO, 2014).

O Programa de Ensino Integral teve uma rápida expansão a partir de 2019, alcançando mais de 2.300 unidades escolares em 2023, distribuídas em todo o território paulista. O gráfico 1 demonstra esta diferença de expansão do Programa entre 2012 e 2023:

**Gráfico 1:** Expansão do Programa Ensino Integral na rede estadual paulista entre 2012 e 2022

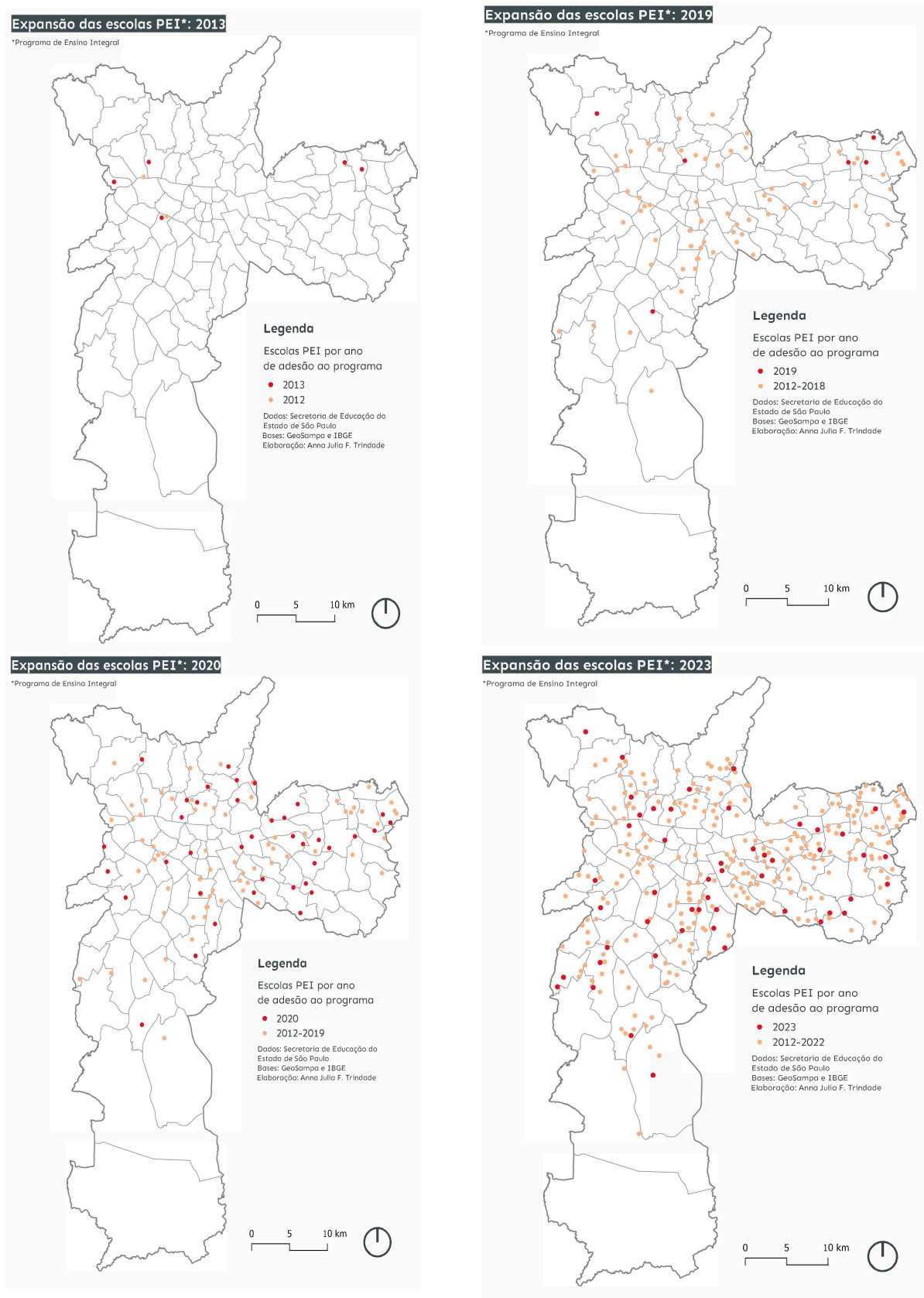


Fonte: Rede escola pública universidade, 2024.

A partir do gráfico 1, podemos observar a existência de dois ciclos: No primeiro ciclo, de 2012 a 2019, observa-se um crescimento gradual, com certa estagnação a partir de 2015; já no segundo, entre 2020 e 2023, há uma acentuada expansão do Programa por toda rede. Quando analisamos a diferença entre os dois períodos, verificamos que 82% das escolas participantes aderiram ao Programa a partir de 2020; e, considerando o total de unidades da rede estadual, identificamos que menos de 10% das escolas estaduais compunham o Programa no primeiro período, número que salta para aproximados 50% no segundo momento. Estas mudanças estão diretamente associadas à mudança no governo paulista, que em 2018 foi assumido por João Dória (PSDB) e teve como secretário da educação Rossieli Soares. O governo tinha como meta central a ampliação do programa. Como podemos observar no mapa 1. Assim, outro fato importante a ser observado é como essa expansão ocorre de maneira diferente entre o primeiro e segundo ciclo, de modo que durante o primeiro período a expansão ocorre principalmente nas áreas centrais da cidade. É só durante o segundo período que a expansão chega de

fato a zonas periféricas, o que explica a concentração de escolas no extremo leste da cidade.

### Mapa 1 - Expansão das escolas no Primeiro e Segundo Ciclo (2013-2023)



No entanto, o crescimento das escolas de tempo integral tem sido acompanhado por uma franca diminuição dos alunos pretos e pardos matriculados nestas unidades escolares, como podemos observar na tabela 1.

**Tabela 1 - Quantidade de alunos negros em algumas unidades PEI.**

<b>Escola</b>	<b>Variação de negros</b>
EE Profa. Adelaide Rosa Fernandes Machado de Souza	-87%
EE Prof. Octacílio de Carvalho Lopes	-83%
EE São Paulo	-78%
EE Yervant Kissajikian	-77%
EE Alexandre von Humboldt	-70%
EE Oswaldo Aranha	-68%
EE COHAB Inácio Monteiro III	-49%
EE Eng. Pedro Viriato Parigot de Souza	-49%
EE Buenos Aires	-43%
EE Isaí Lerner	-41%
EE José Marques da Cruz	-37%
EE Prof. Odon Cavalcanti	-37%
EE Costa Manso	-31%
EE Dep. Manoel De Nobrega	-29%
EE Prof. Ayres de Moura	-28%
EE Carlos Maximiliano Pereira dos Santos	-24%
EE Olga Benatti	3%
EE Frontino Guimarães	27%
<i>Média</i>	-45%

Fonte: Giroto e Pavesi, 2023.

Também é possível identificar a diminuição de estudantes que recebem o auxílio do bolsa família, como podemos observar na tabela 2.

**Tabela 2 - Variação de estudantes que recebem Bolsa Família (BF) nas unidades PEI analisadas**

<b>Escola</b>	<b>Variação BF</b>
EE São Paulo	-86%
EE Profa. Adelaide Rosa Fernandes Machado de Souza	-86%
EE Prof. Octacílio de Carvalho Lopes	-85%
EE Yervant Kissajikian	-84%
EE Dep. Manoel De Nobrega	-76%
EE COHAB Inácio Monteiro III	-62%
EE Alexandre von Humboldt	-59%
EE Isaí Lerner	-55%
EE Buenos Aires	-54%
EE José Marques da Cruz	-51%
EE Eng. Pedro Viriato Parigot de Souza	-45%
EE Oswaldo Aranha	-35%
EE Prof. Odon Cavalcanti	-33%
EE Costa Manso	-6%
EE Olga Benatti	8%
EE Prof. Ayres de Moura	12%
EE Carlos Maximiliano Pereira dos Santos	40%
EE Frontino Guimarães	40%
<i>Média</i>	<i>-40%</i>

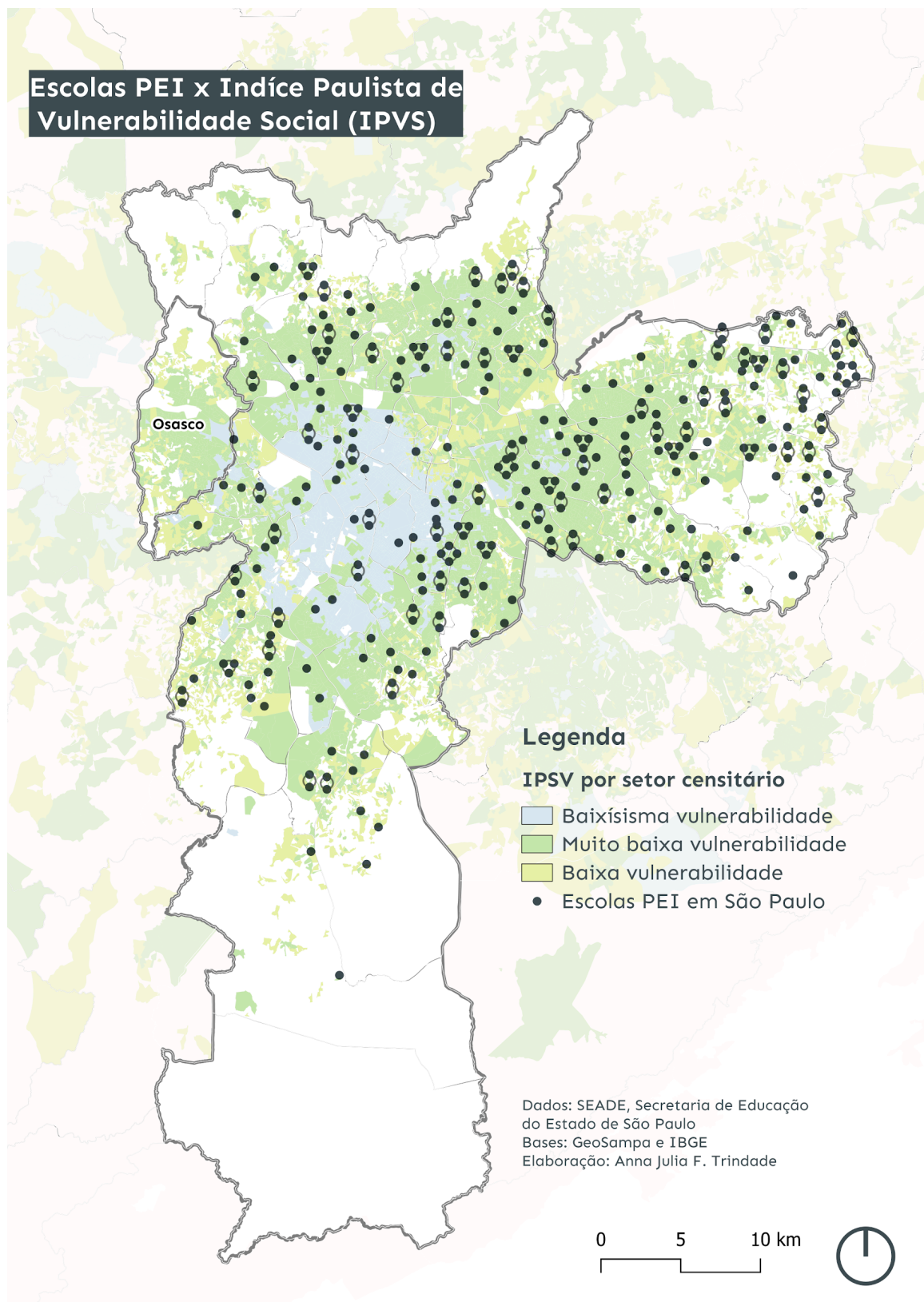
Fonte: Giroto e Pavesi, 2023.

Na contramão das recomendações do PNE (2014-2024), que orienta para que as unidades escolares de Ensino Integral sejam alocadas em áreas de alta vulnerabilidade social, verificamos que a maioria das escolas PEI estão em áreas de baixa vulnerabilidade social, como podemos observar no Mapa 2, em que a maior concentração das escolas estão situadas nas áreas centrais, como Pinheiros, Perdizes e Vila Madalena (região Oeste), Cambuci, Cursino, Ipiranga, Mooca, Saúde, Vila Mariana e Vila Prudente (porção Sudeste) e nos bairros Casa Verde, Freguesia do Ó, Limão, Pirituba e Santana (ao Norte do Rio Tietê). Na maior parte, são bairros que centralizam bens, serviços e equipamentos públicos e privados. Podemos observar essa dinâmica também nos mapas 3 e 4, em que mostram, respectivamente, a concentração das escolas de tempo integral em locais próximos às linhas de metrô e trem, e a concentração de parte dessas escolas em áreas adjacentes a museus. Todavia, verifica-se que há porções da mancha urbana (mapa 2) com ausência de PEIs, em que podemos destacar Parelheiros e Cidade Ademar, o que confirma a espacialidade desigual ocupada pelas escolas de tempo integral. Dessa forma, a interpretação geográfica não se limita a identificar as desigualdades manifestadas nas diversas escalas espaciais, mas também esclarece que tais desigualdades representam a maneira pela qual o capitalismo se reproduz espacialmente (HARVEY, 2015), evidenciando a ideia de complexidade socioespacial.

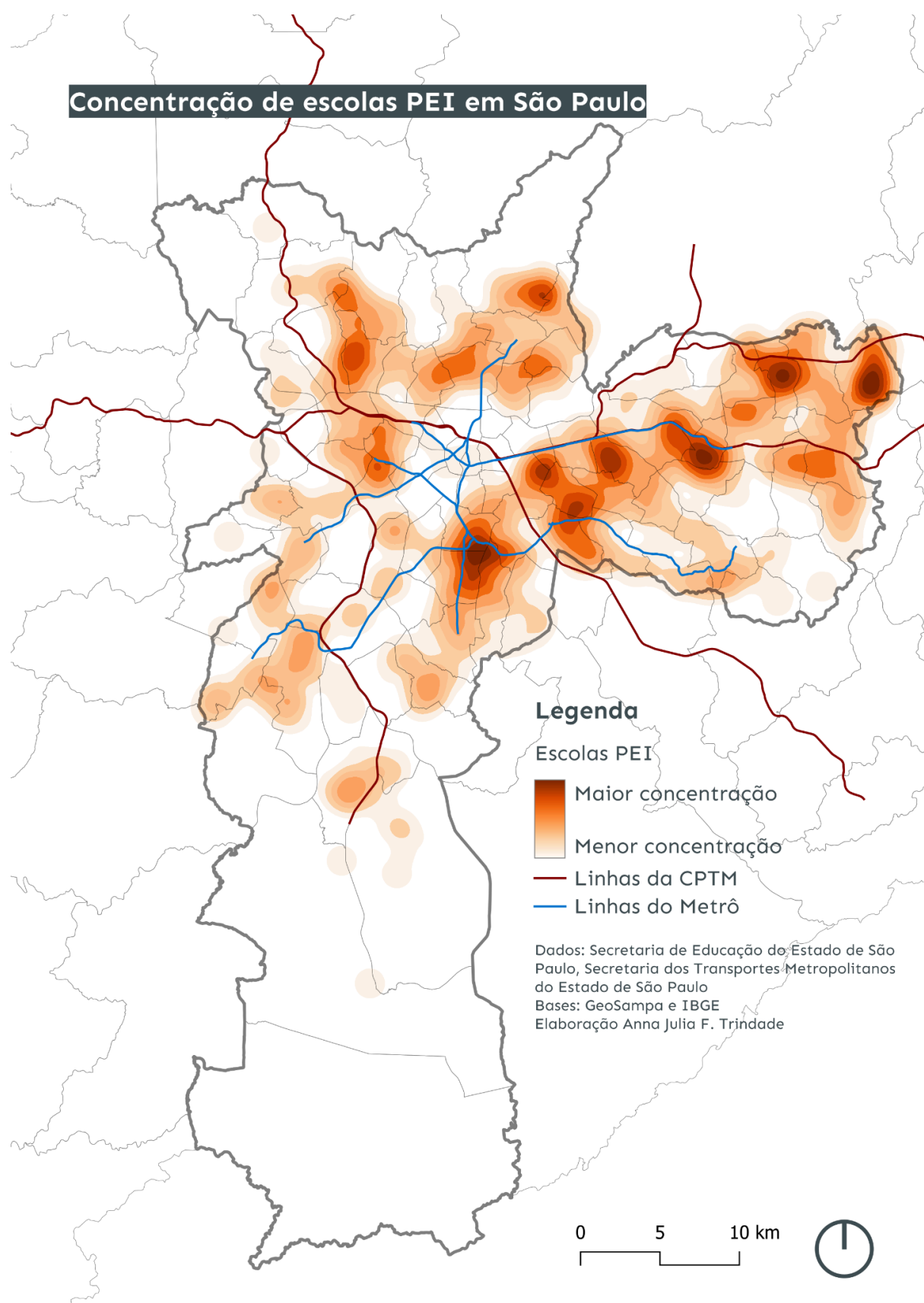
Desse modo, se houver nestas localizações estudantes que queiram se matricular em alguma escola do Programa de Ensino Integral, terão que enfrentar longos e demorados deslocamentos para chegar até a unidade de ensino mais próxima. Isso se deve à lógica de produção da cidade, estruturada a partir do paradigma centro-periferia, impondo extensos trajetos no cotidiano dessa população. Situação que penaliza esses estudantes que buscam uma “escola de qualidade”, fazendo com que abdicuem de seu tempo destinado a outras atividades não-escolares (lazer, cultura e emprego) no deslocamento para a escola, em que os indivíduos têm pouca ou nenhuma mobilidade espacial e social dentro desse paradigma, fato este que será retratado nas entrevistas com os estudantes.



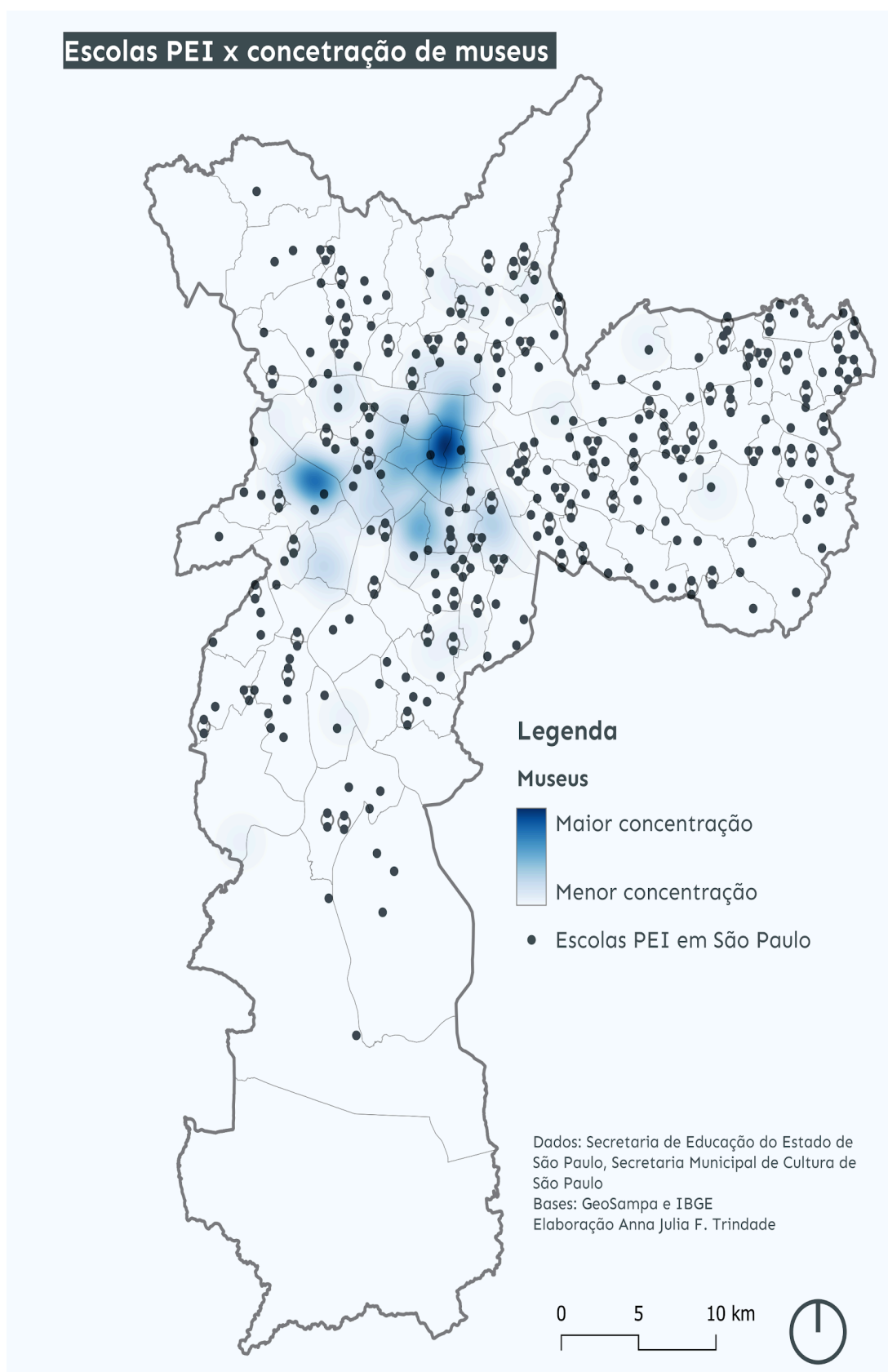
**Mapa 2 - Escolas PEI e IPVS**



**Mapa 3- Concentração das escolas PEI e linhas de trem e metrô**



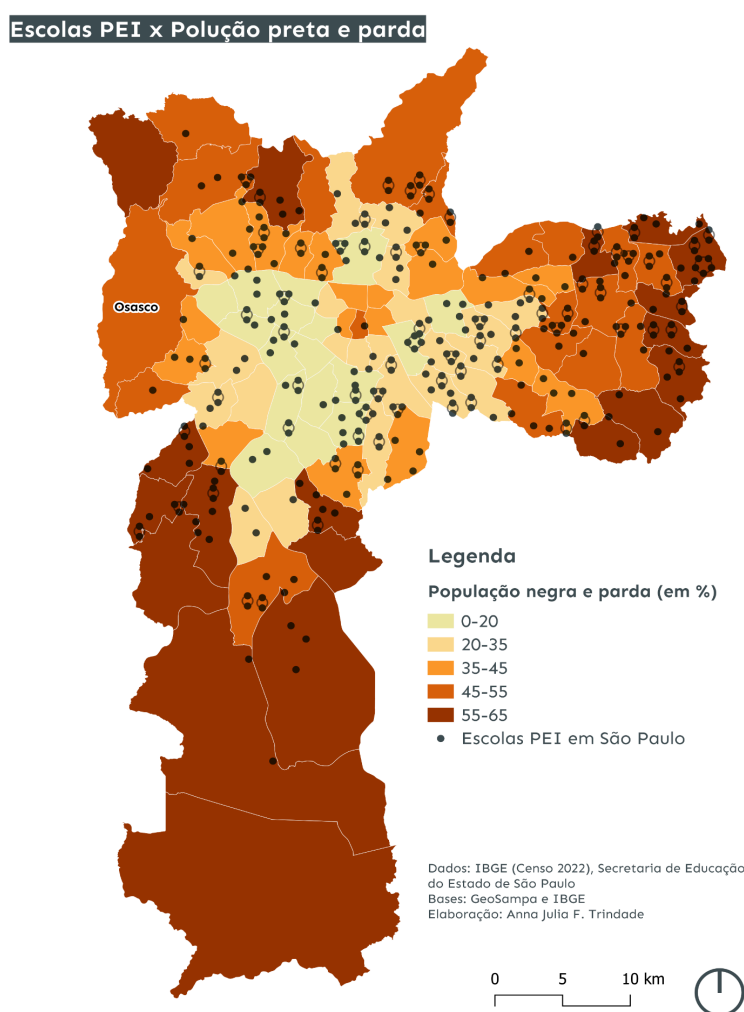
**Mapa 4 - Concentração das escolas PEI e Museus**



Em nossa perspectiva, esta geografia do PEI, marcada pela concentração das unidades escolares em áreas menos vulneráveis da cidade de São Paulo, impacta o acesso e permanência e a mobilidade/imobilidade dos estudantes no Programa, em especial, os estudantes pobres e pretos. Foi com o intuito de compreender esta correlação que realizamos o conjunto de entrevistas que analisaremos no capítulo seguinte deste trabalho.

Além disso, outro ponto importante observado foi a localização das escolas e a concentração de população preta e parda, como é possível observar no mapa 5, de modo que uma expressiva parcela das unidades escolares estão localizadas em áreas com até 35% de população preta e parda. Tais dados vão ao encontro da literatura revisitada, o que reforça a tese de que as escolas de tempo integral estão localizadas em áreas mais centrais e com menor concentração de população preta e parda.

**Mapa 5 - Escolas PEI e concentração de população preta e parda.**



#### **4. Acesso e permanência no PEI: percepção dos estudantes**

Como dissemos na introdução, realizamos entrevistas com alunos que estudam ou estudaram em escolas de tempo integral. A entrevista teve caráter exploratório com coleta de informações. Foi utilizada a entrevista semiestruturada, em que um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema foi organizado. A amostra escolhida foi de nove estudantes que concluíram o ensino médio totalmente em escolas de tempo integral. A escolha desses estudantes levou em consideração o primeiro passo dos procedimentos metodológicos, selecionando também os espaços de escolas centrais e periféricas. As questões levantadas foram:

##### **Informações sobre o entrevistado**

1. Que ano da Educação Básica está cursando?
2. Quantos anos você tem?
3. Como você se identifica etnico-racialmente? Branco, Preto, Pardo, Amarelo, Indígena (Nomenclatura do IBGE)
4. Com qual gênero você se identifica? (Homem cis, mulher cis, homem trans, mulher trans, não binário)
5. Você trabalha? Como é este trabalho? (Autônomo, CLT, estatutário, empreendedor, desempregado, estagiário)

##### **Experiência com a escola de tempo parcial**

6. Poderia falar sobre sua experiência com a escola de tempo parcial? Aspectos positivos e negativos?
7. Você já estudava nesta escola antes dela aderir ao PEI?
8. Por que escolheu estudar numa escola do PEI?
9. Que diferenças percebe entre o ensino regular e o integral da escola em que estuda?

##### **Formação do aluno**

10. Qual era sua perspectiva de formação ao entrar no PEI?
11. Em sua opinião, qual a função da escola?
12. Você tem conhecidos ou amigos que estão fora da escola por causa do PEI?
13. Se a escola tivesse o ensino noturno, acredita que poderia haver maior adesão dos alunos?
14. Quais são seus planos após o ensino médio?
15. Você acredita que o PEI é um modelo de ensino para todos?
16. Você identifica quais motivos para evasão dos colegas que não permanecem no PEI?

Com as entrevistas, buscou-se analisar as possíveis correlações entre as condições de classe, raça e geografia e a percepção dos estudantes sobre acesso e permanência ao programa. A tabela 3 apresenta a caracterização dos estudantes que participaram das entrevistas. Os estudantes foram contatados por meio de redes sociais, em grupos de ex-estudantes de escolas vinculadas ao Programa. Cabe ressaltar que o conjunto de estudantes entrevistados não representa a diversidade de experiências de trajetórias educacionais no PEI. Para a análise das entrevistas, partimos do pressuposto encontrado na obra de Bourdieu (2012) que, em lugares como a escola que

aproximam pessoas que tudo separa, obrigando-as a coabitar, seja na ignorância ou na incompreensão mútua, seja no conflito, latente ou declarado, com todos os sofrimentos que disso resultem, não basta dar razão de cada um dos pontos de vista tomados separadamente. É necessário também confrontá-los como eles o são na realidade, não para os relativizar, deixando jogar até o infinito o jogo das imagens cruzadas, mas, ao contrário, para fazer aparecer, pelo simples efeito da justaposição, o que resulta do confronto de visões de mundo diferentes ou antagônicas: isto é, em certos casos, o trágico que nasce do confronto sem concessão nem compromisso possível de pontos de vistas incompatíveis, porque fundados em razão social (p.11)

**Tabela 3 - Caracterização dos estudantes**

	<b>Escola PEI</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Raça / Etnia</b>	<b>Situação Pós PEI</b>	<b>Período no PEI</b>
Entrevista 1	Jamil Pedro Sawaya	19	Mulher cis	Branca	Faculdade pública	2015-2021
Entrevista 2	Alexandre Von Humboldt	25	Homem cis	Pardo	Faculdade particular - Bolsista	2013-2015
Entrevista 3	Loureiro Jr.	19	Mulher cis	Preta	Faculdade pública	2019-2021
Entrevista 4	Wilson Roberto Simoni	19	Homem cis	Pardo	Faculdade pública	2019-2020
Entrevista 5	Casimiro de Abreu	23	Homem cis	Branco	Faculdade privada - Bolsista	2015-2017
Entrevista 6	Maria Augusta Siqueira	19	Homem cis	Preto	Faculdade pública	2020-2022
Entrevista 7	Casimiro de Abreu	18	Mulher cis	Branca	Mercado de trabalho	2016-2022

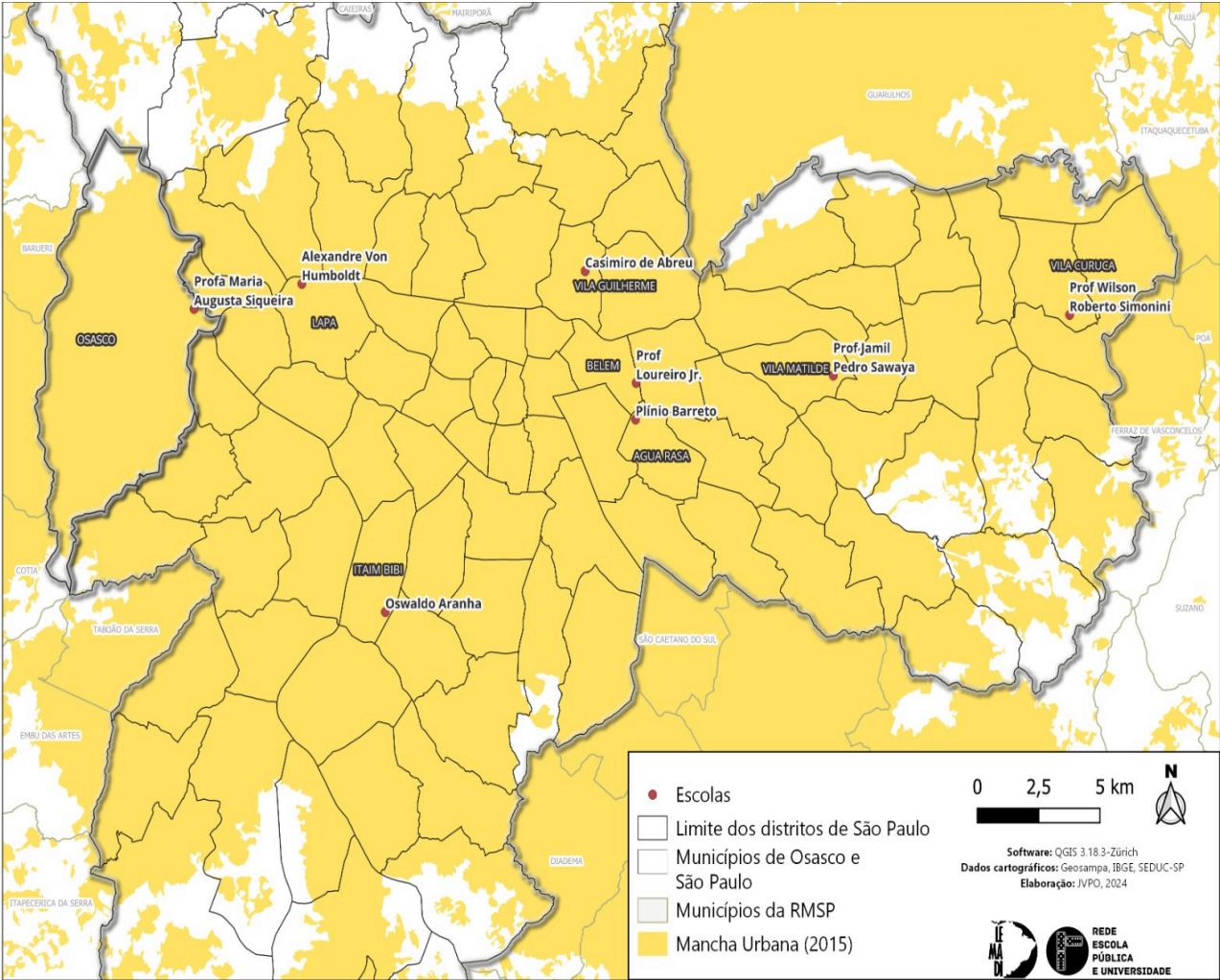


Entrevista 8	Plínio Barreto	19	Mulher cis	Branca	Faculdade privada - Bolsista	2022
Entrevista 9	Oswaldo Aranha	23	Mulher cis	Branca	Faculdade pública	2015-2015

Fonte: Organizado pela autora (2024)

O mapa 4 mostra a localização das escolas dos entrevistados na pesquisa. Como podemos observar, a lógica de concentração em áreas de menor vulnerabilidade social, como já foi retratado nesta pesquisa, se repete em nosso recorte de entrevistados.

**Mapa 4 - Escola dos entrevistados**



Fonte: Rede escola pública universidade, 2024.

Um dos primeiros elementos que revela a correlação entre classe, raça e geografia no acesso e permanência no PEI, em relação à trajetória, diz respeito à escolha/não-escolha da matrícula. Por exemplo, a entrevistada 2 coloca a mudança para o PEI como uma não-escolha.

*Como eu estava no Tatuapé, tinha muitas escolas que eram famosas, mas eu não tinha a possibilidade de mudar para aquelas escolas, porque eram muito concorridas. Então não foi bem uma escolha, né de ficar lá, foi eu que me restou porque eu não queria voltar, é porque eu sou de Itaquera, né? E eu não queria voltar pra escola daqui porque não tem estrutura para ser uma escola aquilo, não tem professor, parece um presídio, é uma bagunça. E aí eu não ia aprender né? Então lá foi a única forma de permanecer no ensino médio, né? E de não sair da escola de onde eu estava para ir pra uma escola pior, não que o ensino lá tenha sido as mil maravilhas, né? (Entrevista 2)*

Na fala da entrevistada, é possível verificar a percepção das desigualdades escolares como desigualdades socioespaciais, em especial, quando reconhece não querer voltar para as escolas de seu bairro. Em outros termos, isso significa que a adesão ao PEI necessita de um esforço espacial, ou seja, de se deslocar até a unidade escolar que considera de melhor qualidade. Por vezes, este deslocamento se dá a partir da mediação de familiares, que participam do processo de deslocamento espacial na direção das unidades escolares consideradas de melhor qualidade, como podemos verificar nos relatos a seguir:

*Ah, teve um pouquinho. Porque essa tia que dava aula no ensino público, ela é irmã do meu pai, então meu pai que conversou comigo pra, tipo "ah tem essa escola aqui, sua tia que falou, vamos lá ver? vamos visitar?", aí a gente foi junto ver junto e tudo mais, lá e aí eu que gostei. Ele teve uma influência também. (Entrevista 3)*

*Foi mais uma escolha da minha família, meus dois irmãos tinham estudado nessa escola, só que estudaram quando ainda não era tempo integral. Então já meio que sabiam que ela é uma boa escola e aí me mandaram para lá mesmo sabendo que é um tempo integral até ficar um pouquinho receoso com isso, né? De ficar muito tempo lá, mas me mandaram para lá. (Entrevista 2)*

*Então a princípio a primeira ideia para minha mãe era colocar a gente no integral para tentar criar um grupo maior de amigos, começar a conviver mais com pessoas fora da nossa bolha. (Entrevista 1)*

Diante da constatação deste esforço para o deslocamento espacial, é importante ressaltar que também o mesmo é desigual. Não são todos os sujeitos sociais que podem realizar tal esforço, que requer condições de classe e raça



específicas. Segundo a percepção de um dos estudantes entrevistados, são os estudantes menos pobres os que podem acessar e permanecer na escola PEI. Como podemos observar nos seguintes relatos:

*Pelo que eu sei deles hoje, eles são de classe média, poucos são de classes mais baixas. Então, pouquíssimos e alguns até saíram da escola durante os três anos, né? Inclusive um amigo meu que era assim uma classe média baixa, ele saiu no último ano porque ele tinha que estar trabalhando, né? (Entrevista 2)*

*Até hoje eu sou uma pessoa de baixa renda, eu continuei lá porque eu fazia escola comum. Eu recebia uma graninha ali no final do mês, eu conseguia gerenciar algumas coisas, mas muita gente saiu. Teve que ajudar em casa financeiramente, a escola tinha uma grande quantidade de pessoas negras e brancas era baixíssima. (Entrevista 6)*

A partir do resgate do embasamento teórico, podemos afirmar que, em certa medida, aqueles que estão fora destas condições estão condenados ao lugar, na perspectiva apontada por Bourdieu. Segundo o autor,

Os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar (2012, p.164)

Ainda em relação ao deslocamento espacial, três entrevistados sinalizaram a distância entre a escola e suas casas como uma das questões centrais de acesso ao PEI.

*Fica bem longe. Fica uns 40 minutos de ônibus. (Entrevista 1)*

*Não era do Tatuapé, não. Todo mundo era Guaianazes, Ferraz, Itaquera, todo mundo pra cá, pouquíssimas pessoas eram dali. (Entrevista 2)*

*Eu levava uma hora. Boa parte deles vinham de Pirituba justamente porque a escola foi lá fazer divulgação, tinha muita gente da região e tem muita gente também que não conhecia essa escola, ainda estavam chegando no ouvido dos osasquenses. (Entrevista 4)*

Fato este que vai ao encontro da revisão de literatura deste trabalho, como afirmado por Giroto e Cássio (2018) em:

As políticas públicas de educação parecem tomar como natural a produção de uma escola pública que exclui os estudantes mais pobres, (re)produzindo desigualdades educacionais e socioespaciais. Seria este apenas um equívoco na execução das políticas ou, no limite, a desigualdade é a meta? (p.22)

Ainda pensando na dinâmica do espaço observada pelos estudantes, a jornada escolar em tempo integral do PEI impossibilitou a realização de atividades em outros espaços. Esportes, cursos de idioma, teatro e outras atividades de lazer deixaram de fazer parte da rotina desses alunos, que ficaram a maior parte do tempo dentro das escolas PEI e tiveram seu tempo expropriado. Esta percepção pode ser verificada nos relatos a seguir:

*Eu queria fazer teatro na época e não tinha tempo para fazer o teatro porque na hora que eu chegava que na minha quebrada o horário do teatro já tinha ido. E aí eu queria fazer outras coisas sabe assim, eu sentia muito assim que eu ficava o dia todo preso na escola e não podia fazer outras coisas porque aqui onde eu moro, tipo tem CEU, tem Casa de Cultura, A Fábrica de Cultura. Então tinha várias aulas que eu podia fazer se estudar de manhã, dava para fazer de tarde, tinha um centro para juventude de programas de empreendedorismo para jovens que eu fiz depois que eu saí, então assim a escola era muito boa, mas depois que eu saí também eu fiz outras coisas. Sabe que estuda na escola e não conseguia fazer só quando era coisa no período da noite. (Entrevista 9)*

*E eu queria fazer um curso à tarde para estudar para o vestibular para fazer a prova da FUVEST, da Unicamp. E quando a PEI entrou eu perdi esse tempo porque eu saía às 5 horas da tarde o cursinho que eu ia fazer de noite, só que se eu fizesse o curso à noite eu ia chegar muito tarde em casa para acordar muito cedo de manhã no dia seguinte era uma rotina muito difícil e o meu tempo de estudo, ele diminuiu bastante eu estudava em casa sozinha, depois que eu chegava da escola, mas era uma ou duas horas porque eu ficava muito cansada (Estudante 8)*

*Quando tinha uma grade normal que tinha todas as matérias eu adorava, porque eu conseguia levar minha vida de outra maneira, conseguia estudar de manhã e fazer outro curso à tarde. E aí como se eu conseguisse descansar, colocar o que tinha para fazer em dia para estudar para a prova. E aí como era integral, eu não tinha muito tempo para estudar. Eu não tinha tempo para fazer outras coisas, para me dedicar a passar no vestibular. (Estudante 3)*

Neste contexto, retomamos as contribuições de Milton Santos (1998, p. 122), que destacou a relevância do espaço na concretização da cidadania. O autor argumenta que, para superar a concepção abstrata de cidadania, é fundamental considerar a dimensão territorial, promovendo uma reorganização e

instrumentalização do território de maneira que os equipamentos públicos não se restrinjam apenas às áreas mais privilegiadas, mas que, ao contrário, favoreçam a implementação de um projeto social mais igualitário.

Além disso, essas desigualdades observadas pelos alunos podem ser também evidenciadas nos dados de matrículas apresentados na tabela 4: em 6 das 9 escolas nas quais os estudantes entrevistados estudaram, ocorreu significativa redução de matrículas após a adesão das escolas ao PEI; em uma das escolas, houve uma redução pouco expressiva (apenas 43 matrículas); em apenas duas escolas, ocorreu aumento de matrículas após adesão ao PEI, sendo este aumento bem menos expressivo se comparado à redução de matrículas verificada nas outras escolas analisadas. Outro dado que pode estar correlacionado com a exclusão dos estudantes mais vulneráveis diz respeito ao fato de que, em 2022, nenhuma das unidades escolares participantes do estudo ofereciam turmas no período noturno.

**Tabela 4 - Dados Gerais sobre as Escolas**

<b>Nome da Escola</b>	<b>Ingresso no PEI</b>	<b>Matrículas antes do PEI</b>	<b>Matrículas em 2023</b>	<b>Etapas e Modalidades oferecidas antes do PEI</b>	<b>Etapas e Modalidades em 2023</b>	<b>Noturno antes do PEI</b>	<b>Noturno em 2023</b>	<b>NSE (2021)</b>
ALEXANDRE VON HUMBOLDT	2012	1.205	429	2	1	sim	não	Médio alto
CASIMIRO DE ABREU	2014	1.045	508	2	2	sim	não	Médio alto
OSWALDO ARANHA	2014	1.119	568	2	2	não	não	Médio alto
MARIA AUGUSTA SIQUEIRA PROFESSORA	2018	606	380	2	1	não	não	Médio alto
WILSON ROBERTO SIMONINI PROF	2018	1.267	421	1	2	sim	não	Médio alto
JAMIL PEDRO SAWAYA PROF	2020	509	712	2	2	não	não	Médio alto

LOUREIRO JUNIOR PROFESSOR	2020	452	162	1	3	não	não	Médio alto
PLINIO BARRETO	2022	729	465	2	2	não	não	Médio alto

Fonte: Censo Escolar (INEP) para os anos de 2011 até 2023. Dados organizados pela autora (2024)

A relação entre exclusão e fechamento do noturno aparece no trecho a seguir de uma das entrevistas realizadas:

*Quando a gente descobriu que a escola ia virar PEI a gente perguntou pro nosso diretor se ele podia abrir o ensino noturno de novo, porque a gente preferia o noturno e ele falou que não podia, mas todo mundo da minha sala, a gente entrou em um consenso e eu queria assim se tivesse aceitado todo mundo tinha ido para o noturno, a gente não tinha ficado no PEI. Até a galera que saiu da escola para estudar de manhã em outro lugar teria voltado para o ensino noturno. (Entrevista 8)*

Se, de um lado, o deslocamento até a unidade escolar e o fechamento do período noturno se tornam um elemento que acentua as desigualdades de acesso ao programa, a permanência na escola também é atravessada por um conjunto de desigualdades, sendo as mais marcantes as de classe e raça. Em relação à primeira, os relatos a seguir trazem pista para identificarmos quem são os estudantes que evadem do Programa:

*Então no ensino médio ficava das duas horas da tarde às nove da noite e como é uma escola localizada na periferia de São Paulo zona leste, muitos alunos trabalhavam depois do horário das duas da tarde. Então o ensino médio teve uma evasão grande. (Entrevista 1)*

*Muitos alunos saíram por conta disso, porque não tinha como, porque trabalhavam, porque estudavam em outro Instituto à tarde, muita gente fazia curso e, como era ali no Tatuapé, o pessoal era mais fácil de ter acesso às outras coisas, né? Então, alguns faziam o SENAI, outros faziam cursos técnicos, outros trabalhavam de tarde ou de manhã, então tinha como conciliar né? o integral com outras atividades. (Entrevista 2)*

*Acho que a defasagem do PEI é que os alunos que ficam lá tem que abrir mão de trabalho, né? Porque não pode trabalhar até tarde, então evita ali qualquer oportunidade de emprego. Aí a gente acaba abrindo mão da escola e vai trabalhar, obviamente, né? Eu acho que deveria ter, sei lá, uma remuneração para os alunos de baixa renda que querem continuar estudando, porque é caro. É um gasto, tem passe livre, tem alimentação,*

*mas estar na escola em si é um gasto para o aluno, eu sentia isso. (Entrevista 7)*

Este cenário também já foi observado pelos dados trazidos neste trabalho, tais relatos confirmam aquilo que apresentamos nas tabelas 1 e 2, em que a evasão dos estudantes tem raça e classe bem marcadas, principalmente quando olhamos para aqueles estudantes que precisam conciliar trabalho e estudo, o que torna-se inviável estando em uma escola de tempo integral.

Em relação ao segundo item, também aparece na percepção dos estudantes quando questionados sobre permanência e evasão no PEI:

*Antes do ensino PEI a minha sala era uma sala bem diversificada, então não tinha essa coisa de ser uma sala padronizar, tipo, só tinha branco na sala, então a minha sala era uma sala bem diversificada, né tanto de nacionalidade quanto de etnia, mas quando o ensino virou PEI as pessoas brancas foram as pessoas que prevaleceram na sala, eu estava reparando isso ano passado eu conversava muito com isso com as minhas amigas, as pessoas de diferentes nacionalidades ou diferentes grupos étnicos não estavam mais na escola, foram pouquíssimas pessoas que ficaram, por exemplo, na minha sala tinha muitas pessoas que eram bolivianas, eu tenho muitas amigas minhas que também são bolivianas e algumas dessas minhas amigas saíram da escola e ficaram tipo duas. E aí das pessoas que eu não conversava muito que era boliviano também uma grande maioria foi embora. Pessoas negras na minha sala também não tinham muito eles tinham eu acho que duas pessoas na minha sala no ano passado, mas antes do ensino PEI eram várias pessoas. Mudou muito eu acho, mas por isso que eu falo que eu ensino PEI é excludente, porque são geralmente são essas pessoas que precisam mais e aí eles não têm o acesso. E aí é bem difícil bem difícil mesmo (Entrevista 1)*

*Pessoas negras na minha sala também não tinham muito, eu acho que duas pessoas na minha sala no ano passado, mas antes do ensino PEI eram várias pessoas. Mudou muito eu acho, mas por isso que eu falo que eu ensino PEI é excludente, porque geralmente são essas pessoas que precisam mais e aí eles não têm o acesso. (Entrevista 8)*

Nos relatos anteriores, é interessante notar que a maior parte dos entrevistados identifica que o PEI foi pensado para estudantes com características econômicas e raciais específicas. Este direcionamento se torna mais uma barreira a ser transposta por aqueles estudantes fora do perfil idealizado pelo PEI que consegue acessá-lo. Assim, constata-se haver uma continuidade da lógica de distribuição desigual das unidades escolares, reforçando os privilégios educacionais em áreas já privilegiadas (SANTOS, 1998).

Nesse sentido, os entrevistados relatam que não se tratou apenas de exclusão dos estudantes, mas de mudança do perfil da comunidade escolar. Os dois relatos a seguir trazem elementos que ajudam a entender este processo:

*Nesse primeiro momento o público era mais quem tinha uma condição socioeconômica melhor, porque não precisava trabalhar, então permanecia na escola. E aí, isso foi criando inclusive um um público um pouco elitista, porque a Vila Guilherme é um bairro bem elitista bem assim um gueto e pessoas assim bem elitista, mas pra além disso como a escola foi tendo bons resultados, no ano que eu me formei a gente foi em primeiro lugar no Estado de São Paulo. Então, assim, era uma escola que dava resultados pedagógicos, então começou a ter um movimento de pessoas que faziam fundamental em escola particular e aí no ensino médio ia para o PEI, porque, para poder ter direito a cota do da escola pública e precisa ter os três anos de ensino médio em escola pública. E aí pra pessoa não fazer uma escola pública de baixa qualidade, ia para lá. E então naquela época existia mais ou menos esse quadro existia um público de maior vulnerabilidade, mas o número é menor, mas significativo era esse público que tinha uma condição melhor ou que vinha de escola particular (Entrevista 5)*

*Tinha bastante aluno de Paraisópolis, muita gente mesmo mais do que na outra a gente não regular. Mas também tinha muito aluno rico assim muito aluno rico, tipo gente que morava ali no Campo Belo que morava ali no Brooklin morava, tipo pertinho da escola, porque a escola tá numa rua, tá na Avenida Portugal é um bairro nobre. Então LÁ só tem Condomínio grandão. E aí é isso? Tipo tinha muita gente que morava ali nas redondezas. E muita gente aqui da zona sul assim não via muita gente que morava muito muito longe (Entrevista 9)*

Assim, esta percepção de mudança de perfil do corpo discente, somada aos outros elementos verificados no decorrer deste texto, é um forte indicador de que o PEI induziu também processos de gentrificação escolar, nos termos propostos por proposto Posey-Maddox et al. (2012). Segundo as autoras, tal conceito se refere às seguintes alterações na dinâmica escolar:

i) aumento do número de famílias de classe média; (ii) atualizações de materiais e físicas (por exemplo, novos programas, recursos educacionais e melhorias de infraestrutura); (iii) formas de exclusão e / ou marginalização de alunos e famílias de baixa renda (por exemplo, nas matrículas e nas relações sociais); e (iv) mudanças na cultura e no clima da escola (por exemplo, tradições, expectativas e dinâmica social) (POSEY-MADDOX et al., 2012, p. 454)

Os 4 elementos indicados pelas autoras aparecem nos relatos dos entrevistados, o que possibilita inferir uma forte correlação entre a implementação

do PEI e processos de gentrificação escolar, o que corrobora também as evidências produzidas em Girotto e Oliveira (2023).

Desse modo, a correlação entre classe, raça e geografia aparece na fala da maioria dos estudantes entrevistados, impactando diretamente no acesso e na permanência no Programa. Concebendo o espaço como produção social, ou seja, meio, condição e produto das relações sociais de produção, classistas e racializadas no contexto da sociedade capitalista, é possível perceber que o PEI vai na direção de reforçar as desigualdades escolares como desigualdades socioespaciais. Isso rebate na percepção dos sujeitos, que passam a lidar com o sistema escolar como se estivessem em um verdadeira competição por acessar e permanecer. Ao reconhecerem que a qualidade educacional se distribui de forma espacialmente desigual, famílias e estudantes criam estratégias para acessarem determinadas unidades escolares.

Ao mesmo tempo, os dados e as entrevistas revelam que a forma como o programa foi implementado reproduz as desigualdades socioespaciais da rede educacional paulista, fato que já apareceu nesta monografia nos trabalhos de (GIROTTTO & CÁSSIO, 2018; GIROTTTO et al, 2018), com as quais os estudantes se deparam na busca pela construção de suas trajetórias escolares no Ensino Médio. Tal fenômeno faz com que parte dos estudantes que residem em áreas periféricas precisem lidar com longas distâncias para estudar nas escolas de tempo integral. Segundo Carvalho e Joana (2022, p.158) “A utilização do termo periférico implica assumirmos um centro que se distancia, não só em termos geográficos, mas, e sobretudo, ao nível da tomada de decisão, dando corpo à ideia de afastamento, de exclusão”. Tais fatos corroboram com aquilo que Santos (1987) afirma:

Há em todas as cidades, uma parcela da população que não dispõe de condições para se transferir da casa onde mora, isto é, para mudar de bairro e que pode ser explicada a sua pobreza pelo fato de o bairro de sua residência não contar com serviços públicos. [...] As condições existentes nesta ou naquela região determinam essa desigualdade no valor de cada pessoa, tais distorções contribuindo para que o homem passe literalmente a valer em função do lugar onde vive. Essas distorções devem ser corrigidas em nome da cidadania.(Santos, 1987, p. 112)

Assim, podemos observar nas nove entrevistas que o Programa de Ensino Integral está reforçando as desigualdades, tanto na mudança dos grupos sociais que compõem a comunidade escolar, quanto nas diferenciações de acesso aos bens e serviços (públicos e privados) da cidade, principalmente quando observamos

os estudantes pretos e pardos. Política educacional que corrobora com uma geografia desigual, inviabilizando as possibilidades de ampliação do direito à educação e também um aprofundamento nos mecanismos de segregação, que muitas vezes faz com que o esforço espacial de cada indivíduo não seja o suficiente para ultrapassar essas barreiras.

Dessa forma, a Geografia destaca as complexidades do espaço, evidenciando sua atuação como meio, condição e produto na reprodução social (CARLOS, 2011). Essa perspectiva refuta interpretações que consideram o espaço apenas como um palco passivo, ao mesmo tempo em que reafirma a importância essencial da ciência geográfica na análise de políticas públicas, para garantir que as desigualdades espaciais não sejam negligenciadas.



## 5. Conclusão

A questão que guiou esse trabalho foi como as escolas de tempo integral afetaram o acesso e permanência dos estudantes, e como essa dinâmica pode ser correlacionada com classe, raça e geografia. A partir de uma abordagem qualitativa, por meio de entrevistas realizadas com nove alunos que concluíram seus estudos em escolas de tempo integral, foi possível explorar esta correlação.

Os resultados indicam que, embora as escolas de tempo integral tenham a premissa de ampliar as oportunidades educacionais e reduzir desigualdades, na prática, essas instituições, frequentemente, reproduzem as desigualdades escolares e socioespaciais. A pesquisa identificou que, para os jovens entrevistados, questões como condições econômicas precárias, segregação socioespacial e racial, dificuldade de deslocamento, entre outras estão diretamente relacionadas às dificuldades de acesso e permanência nas escolas de tempo integral. Em diálogo com a literatura revisitada, é possível verificar que esta correlação entre classe, raça e geografia pode ser compreendida como uma das formas pelas quais as desigualdades escolares se reproduzem por meio do Programa Ensino Integral.

Os resultados da pesquisa também demonstram que as escolas de tempo integral foram propositalmente instaladas em áreas que concentram serviços públicos e privados, o que mais uma vez segrega os estudantes, principalmente pretos, pardos e mais pobres, o que amplia as desigualdades educacionais e sócio-espaciais e “produz ilhas de excelência em um mar de fracasso escolar e evasão” (GIROTTI; CÁSSIO, 2018, p.5).

Desse modo, é possível observar uma dinâmica muito importante para entendermos a relação dos estudantes com a cidade, a questão da mobilidade e imobilidade, que nas escolas de tempo integral é acentuada, pois, como vimos na monografia, o PEI cria um tipo de escolarização impossível para a maioria da juventude brasileira, seja pela distância física entre casa e escola, ou pelo fato de que muito jovens precisam conciliar trabalho e escola, condições de vida que reforçam sua imobilidade (social e espacial).

Assim, tais resultados são fundamentais para a avaliação da referida política educacional, uma vez que demonstram que a sua implementação não tem contribuído para ampliar o direito à educação das juventudes de São Paulo. Por isso, consideramos fundamental o debate público sobre as políticas de expansão da jornada escolar que tenha como ponto de partida o entendimento das condições

reais de vida dos principais sujeitos da educação. Com essa compreensão, esperamos que outras políticas de tempo integral sejam elaboradas e implementadas com a participação das juventudes, com o intuito de garantir que as condições de classe, raça e geografia não se tornem barreiras para a efetivação do direito à educação.

## Referências

BITTAR, M. **Trajetórias educacionais de jovens residentes em um distrito da periferia de São Paulo**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 30, n. 89, p. 47-61, 2015. <https://doi.org/10.17666/308947-61/2015>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>.

Acesso em: 14 set. 24

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BOURDIEU, Pierre [Coord.]. **A Miséria do Mundo**. 7 ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Obras culturais e disposição culta**. In: BOURDIEU, P.; DARBEL, A. O amor pela arte – os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Edusp/Zouk, 2003. p. 108-111.

CARLOS, Ana Fani A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, Maria João de; JOANA, Luciana. **Distância espacial e distância social: a racionalidade da educação periférica**. Revista Lusófona de Educação, [S.l.], v. 46, n. 1, p. 79-160, 2022. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8441>. Acesso em: 5 nov. 2024.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto G. **A escola, a metrópole e a vizinha vulnerável**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 146, p. 640-666.

FREITAS, Lorena; **A instituição do fracasso: a educação do ralé**. In: SOUZA, Jessé (Org) et al. Ralé Brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte, UFMAG, 2009, p. 281- 304.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

Giroto, Eduardo, et al. **ARTIGO POLÍTICA EDUCACIONAL E GENTRIFICAÇÃO ESCOLAR: ESTUDO de CASO SOBRE O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL NA CIDADE de SÃO PAULO**. [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9108440.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9108440.pdf), <https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8666691>. Acesso em: 7 Out. 2024.

GIROTO, ED; CÁSSIO, FL **Desigualdade é meta: Implicações socioespaciais do Programa de Ensino Integral na cidade de São Paulo**. Arquivos de análise de políticas educacionais, [S. l.] , v. 109, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3499. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3499>. Acesso em: 16 abr. 2024.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

KOSLINKI, Mariane Campelo; ALVES, Fatima. **Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul./set. 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREGRINO, Mônica (2010). **TRAJETÓRIAS DESIGUAIS: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Ed Garamond, Rio de Janeiro.

POSEY-MADDOX, L., KIMELBERG, S. M., & CUCCHIARA, M. **Gentrification goes to school: a three-city examination of middle-class investment in urban public schools**. American Sociological Association, 2012.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão. 2. ed. São Paulo**: Nobel, 1993 [1987].

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: [s. n.], 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 29 Out. 2024.