

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

JOÃO VICTOR PAVESI DE OLIVEIRA

**Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011 – 2019) na cidade de São Paulo**

São Paulo  
2020

JOÃO VICTOR PAVESI DE OLIVEIRA

**Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011 – 2019) na cidade de São Paulo**

**Versão Corrigida**

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

Orientador: Prof. Dr. Eduardo D. Girotto

São Paulo  
2020

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**

048g                      Oliveira, João Victor Pavesi de  
                                 Geografia, escola e política educacional: um  
estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011 -  
2019) na cidade de São Paulo / João Victor Pavesi de  
Oliveira ; orientador Eduardo Donizeti Giroto. -  
São Paulo, 2020.  
106 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,  
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São  
Paulo. Departamento de Geografia. Área de  
concentração: Geografia Humana.

1. geografia da educação. 2. política educacional.  
3. Programa Ensino Integral (PEI). 4. Nova Gestão  
Pública (NGP). 5. complexidade sócio-espacial.  
I.Giroto, Eduardo Donizeti , orient. II. Título.

## ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

### Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

**Nome do (a) aluno (a):** João Victor Pavesi de Oliveira

**Data da defesa:** 10/11/2020

**Nome do Prof. (a) orientador (a):** Eduardo D. Girotto

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 07/01/2021



---

(Assinatura do (a) orientador (a))



Nome: OLIVEIRA, João Victor Pavesi

Título: **Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011 – 2019) na cidade de São Paulo**

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

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Eduardo D. Giroto (orientador)

Instituição: Dep. de Geografia, FFLCH-USP

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Glória Anunciação Alves

Instituição: Dep. de Geografia, FFLCH-USP

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Anderson Kazuo Nakano

Instituição: Instituto das Cidades, UNIFESP

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Enio Serra

Instituição: Fac. de Educação, UFRJ

Julgamento: \_\_\_\_\_

*Ao meu filho Chico [Francisco] e  
minha companheira Camila*

## Agradecimentos

O momento dos *agradecimentos*, comum em muitos trabalhos que exigem fôlego e dedicação, nomeia aquelas e aqueles que foram importantes e influenciaram na elaboração da obra, revelando o caráter coletivo do conhecimento. Situo, assim, o meu “Obrigado” para algumas pessoas que de alguma forma contribuíram para que esta dissertação de mestrado fosse realizada.

Primeiramente agradeço a Camila Haddad, parceira, companheira e esposa que me conforta, compartilha o desafio de tecer a criação de uma criança e que me tira da zona de conforto fazendo com que eu seja uma pessoa melhor no mundo. Sem dúvida alguma, a produção desse trabalho está relacionada com a sua presença na minha vida, por todo apoio que tem me dado e nas tantas vezes que leu, releu, discutiu e ouviu meus devaneios, sugerindo e trazendo novos caminhos ao texto – como na ideia de fazer alguns gráficos empilhados. Tenho ciência que não há palavra que possa expressar toda a minha gratidão pelo que você fez e faz por mim, Camila. Sou imensamente grato à você. *Mi amas vin.*

Obrigado também ao meu filho, Francisco, que mesmo tendo poucos anos de vida demonstrou ser compreensivo com o ofício do pai, ensinando-me a ter leveza no seu cuidado. Espero que quando conseguir ler essas palavras, elas estejam de acordo com as suas memórias desse período.

Vocês dois são as coisas mais importantes para mim!

No mesmo sentido, sou agradecido por minha mãe Nanci e meu pai Celso terem, cada um à sua maneira, me apoiado durante o período da pesquisa; a Jéssica Ruiz e o Víctor Strazerri, amigos de corpo e alma que não se afastaram do meu dia a dia, mesmo impedidos por barreiras naturais (ela a Serra do Mar e ele o Atlântico); a Patrícia, que mais do que a cuidadora do Chico, tornou-se uma amiga com quem compartilho os meus conflitos da paternidade e tanto venho aprendendo; a minha cunhada Anna Claudia e minha sogra Samia que sempre nos ajudaram com o único sobrinho/neto. A todas e todos vocês, muito obrigado.

Sou grato aos colegas do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI) do Dep. de Geografia (FFLCH/USP), aos pesquisadores da Rede Escola Pública e Universidade (REPU) e do GT de Dados do projeto Fapesp “Política educacional na rede estadual paulista (1995 a 2018)”, grupos onde participei de importantes debates

aprendendo e amadurecendo a compreensão da questão educacional enquanto fenômeno geográfico. Cito, especificamente, a Isabel Furlan e o Felipe Garcia por serem amigos com quem dividi inúmeros cafés, conversas pessoais e problemas de pesquisa, e que toparam ler e comentar este trabalho. Da mesma forma, agradeço a Denise Manfio e ao Eduardo Carlini (Tarzan) que se dispuseram a discutir os mapas comigo.

Obrigado àqueles da Escola Waldorf Francisco de Assis, instituição na qual atuo como professor, sempre estimulado pelos estudantes a melhor compreender a Geografia e onde consigo estabelecer importantes trocas com meus colegas de profissão acerca das agruras do trabalho docente na Educação Básica.

Um grande obrigado ao Eduardo Giroto, professor e orientador que desde o início topou estabelecer uma relação baseada na construção mútua, que logo ultrapassou a barreira fria do ambiente universitário acadêmico se tornando um amigo a quem abro as minhas aflições e ouço seus causos.

Um último agradecimento para todas as pessoas que (in)diretamente me ajudaram a chegar até aqui.

Por tudo que fizeram e seguem fazendo, agradeço e assumo toda responsabilidade pelas linhas que se seguem.

Muito obrigado.

*Primavera de 2020*

## RESUMO

OLIVEIRA, J. V. P. **Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011 – 2019) na cidade de São Paulo.** 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Dep. de Geografia/FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta pesquisa analisa geograficamente o Programa Ensino Integral (PEI), com recorte na cidade de São Paulo, entre 2011 e 2019, buscando compreender como as questões da qualidade educacional se encontram implicadas com a condição espacial. A fim de investigar as conexões existentes entre educação e espaço, revisitaram-se trabalhos da Sociologia da Educação e da Geografia, especificamente na sua perspectiva crítica, identificando as formas que foi abordada a contextualização do fenômeno educacional. Fundamentando-se no campo da Geografia da Educação e reconhecendo a política pública do Programa Ensino Integral como uma expressão da Nova Gestão Pública (NGP), o trabalho se debruçou em dados estatístico-educacionais e elaboração de mapas temáticos que correlacionaram a localização das escolas com temas urbanos e sociodemográficos. As análises dos dados indicaram que após o ingresso das escolas ao Programa houve uma diminuição na complexidade de gestão, dando à escola condições internas privilegiadas; além disso, os mapas revelaram que a maior parte das unidades PEIs estão situadas em áreas valorizadas e com menores índices de vulnerabilidade social. As poucas que se situam em bairros periféricos construíram condições para que as disparidades socioespaciais do entorno não alcançassem o ambiente das salas de aula. Assim, pode-se concluir que houve uma somatória de esforços, por parte do poder público, em produzir um modelo escolar *sui generis* diante do restante da rede estadual, levando à produção de desigualdades no interior da própria rede de ensino, “expulsando” estudantes mais vulneráveis e atraindo outros mais privilegiados (processo que nomeamos como gentrificação escolar). Nesse sentido, a interpretação da política educacional considerando a sua dimensão espacial, notabilizou como as escolas PEI têm aprofundado as desigualdades educacionais e espaciais, inviabilizando a realização do direito à educação.

Palavras-chaves: Geografia da Educação, política educacional, Programa Ensino Integral (PEI), nova gestão pública (NGP), complexidade sócio-espacial.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, J. V. P. **Geography, school and educational policy: a study of the Programa Ensino Integral (PEI) (2011 - 2019) in the city of São Paulo.** 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Dep. de Geografia/FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This research analyses geographically the Programa Ensino Integral (PEI), with a focus in the city of São Paulo, between 2011 and 2019, seeking to understand how issues of educational quality are involved with the spatial condition. In order to investigate the existing connections between education and space, the works of Sociology of Education and Geography were revisited, specifically in its critical perspective, identifying the ways in which the contextualization of the educational phenomenon was approached. Based on the field of Geography of Education and recognizing the public policy of the Programa Ensino Integral as an expression of the New Public Management (NPM), the work focused on statistical analysis of educational data and thematic maps that correlated the location of schools with urban and sociodemographic themes. The analysis of the data indicated that after schools to the Program there was a decrease in management complexity, giving the school privileged internal conditions; moreover, the maps revealed that most of the PEI units are located in valued areas with lower rates of social vulnerability. The few that are located in peripheral neighbourhoods have built conditions so that the social and spatial disparities in the surrounding areas do not reach the classroom environment. Thus, it can be concluded that there has been a sum of efforts by public authorities to produce a *sui generis* school model detached from the rest of the state network, leading to the production of inequalities within the school network itself, "expelling" more vulnerable students and attracting others who are more privileged (a process we call school gentrification). In this sense, the interpretation of educational policy, considering its spatial dimension, has demonstrated how PEI schools have deepened educational and spatial inequalities, making it impossible to realize the right to education.

Keywords: Geography of Education, educational policy, Programa Ensino Integral, New Public Management (NPM), social-spatial complexity.

## RESUMEN

OLIVEIRA, J. V. P. **Geografía, escuela y política educativa: un estudio del Programa Ensino Integral (PEI) (2011 - 2019) en la ciudad de São Paulo.** 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Dep. de Geografia/FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta investigación analiza geográficamente el Programa Enseñanza Integral (Programa Ensino Integral - PEI), con un enfoque en la ciudad de São Paulo, entre 2011 y 2019, buscando comprender cómo los temas de la calidad educativa se relacionan con la condición espacial. Para plantear interrogantes acerca de las conexiones existentes entre educación y espacio, se revisaron los estudios sobre Sociología de la Educación y Geografía, específicamente en su perspectiva crítica, identificando las formas en las cuales se abordó la contextualización del fenómeno educativo. Con base en el campo de la Geografía de la Educación y reconociendo la política pública del Programa de Educación Integral como expresión de la Nueva Gestión Pública (NGP), el trabajo se centró en datos estadístico-educativos y mapas temáticos que correlacionan la ubicación de las escuelas con temas urbanos y sociodemográficos. El análisis de datos indicó que luego de la incorporación de las escuelas al Programa, hubo una disminución en la complejidad en la gestión, lo que generó condiciones internas privilegiadas. Además, los mapas revelan que la mayoría de las unidades PEI están ubicadas en áreas valoradas y con menores niveles de vulnerabilidad social. Las pocas que se ubican en barrios periféricos han construido condiciones para que las disparidades socio espaciales del entorno no afecten al ambiente de las clases. Asimismo, se concluye que hubo una suma de esfuerzos, por parte del poder público, para producir un modelo de escuela sui generis ante el resto de la red estatal, llevando a la producción de desigualdades dentro de la propia red escolar, “expulsando” a los estudiantes más vulnerables y atrayendo a los más privilegiados (un proceso que llamamos gentrificación escolar). En este sentido, la interpretación de la política educativa considerando su dimensión espacial, destacó cómo las escuelas del PEI han profundizado las desigualdades educativas y espaciales, impidiendo la realización del derecho a la educación.

Palabras clave: Geografía de la educación, política educativa, Programa Ensino Integral (PEI), Nueva Gestión Pública (NGP), complejidad socio-espacial.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b> -	Taxa de escolarização, por grupo de idades, segundo as grandes regiões (%).....	16
<b>Tabela 02</b> -	Totais de matrículas e turmas.....	60
<b>Tabela 03</b> -	Escolas PEI matrículas (%), por turno escolar.....	62
<b>Tabela 04</b> -	Escolas Estaduais matrículas (%), por turno escolar.....	63
<b>Tabela 05</b> -	Estudantes participantes no Programa Bolsa Família (PBF)....	84
<b>Tabela 06</b> -	Varição de matrículas nas Escolas PEI.....	105

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> -	Escolas ETI e PEI por ano, na rede estadual de São Paulo.....	52
<b>Gráfico 02</b> -	Percentual de Escolas PEI que atingiram a média estadual no IDESP, por etapa de ensino, na cidade de São Paulo, entre os anos de 2011 e 2019.....	54
<b>Gráfico 03</b> -	Percentual das Escolas Estaduais que atingiram a média estadual no IDESP, por etapa de ensino, na cidade de São Paulo, entre os anos de 2011 e 2019.....	54
<b>Gráfico 04</b> -	Evolução da média no IDESP, em todo estado, por etapa de ensino.....	55
<b>Gráfico 05</b> -	Oferecimento de etapa/modalidade, entre escolas PEI e Escolas Estaduais para 2019.....	55
<b>Gráfico 06</b> -	Varição percentual de matrículas e turmas entre escolas PEI e Escolas Estaduais, na cidade de São Paulo, entre os anos de 2011 e 2019. ....	61
<b>Gráfico 07</b> -	Escolas PEI: matrículas (%) por etapa/modalidade.....	63
<b>Gráfico 08</b> -	Escolas Estaduais: matrículas (%) por etapa/modalidade.....	64
<b>Gráfico 09</b> -	Rede estadual de ensino: matrículas (%) por etapa/modalidade (2019) .....	66



## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 01 -</b>	Localização das escolas do Programa Ensino Integral (PEI), 2019.....	71
<b>Mapa 02 -</b>	Implementação das Escolas PEI na cidade de São Paulo (2012-2019).....	72
<b>Mapa 03 -</b>	Preço médio do IPTU (2019) e Escolas PEI.....	74
<b>Mapa 04 -</b>	Densidade demográfica (IBGE, 2010) e Escolas PEI.....	76
<b>Mapa 05 -</b>	Distribuição de favelas, cortiços e conjuntos habitacionais e Escolas PEI.....	78
<b>Mapa 06 -</b>	Distribuição de bens, equipamentos e serviços públicos e privados e Escolas PEI.....	81
<b>Mapa 07 -</b>	Escolas PEI e comparativo do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (SEADE, 2010) .....	82
<b>Mapa 08 -</b>	Estudantes (%) beneficiários do Bolsa Família (2019) e Escolas PEI, sobre anamorfose de matrículas.....	83
<b>Mapa 09 -</b>	Distritos da cidade de São Paulo.....	107

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Figura 01 -</b>	Fundamentos multidisciplinares da geografia e da educação.....	38
<b>Figura 02 -</b>	Paraisópolis, 2004 – Tuca Vieira.....	86

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEM	Centro de Estudos da Metrópole
CEU	Centro de Educação Unificado
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
COHAB	Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo
CPTM	Companhia Paulista de Trens Metropolitanos
DPEJAF	Demanda Potencial para Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental
ECSP	Programa “Educação – Compromisso de São Paulo”
EE	Escola Estadual
EF - AF	Anos Finais do Ensino Fundamental
EF - AI	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ETI	Escola de Tempo Integral
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GDPI	Gratificação de Dedicação Plena e Integral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Índice de Nível Socioeconômico
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NGP	Nova Gestão Pública
NSE	Indicador de Nível Socioeconômico

PBF	Programa Bolsa Família
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PEI	Programa Ensino Integral
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
RDPI	Regime de Dedicção Plena e Integral
RMSP	Região Metropolitana de São Paulo
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TCE-SP	Tribunal de Contas do Estado de São Paulo
UE	Unidade de Ensino

# Sumário

INTRODUÇÃO .....	16
1.EDUCAÇÃO E ESPAÇO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.....	21
1.1. Sociologia da Educação e o espaço .....	21
1.2. Geografia da Educação .....	37
2.EDUCAÇÃO E ESPAÇO NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DE SÃO PAULO.....	45
2.1. Diminuição da complexidade de gestão.....	57
2.2. Diminuição da complexidade sócio-espacial.....	67
2.3. Educação, espaço e desigualdades: refletindo a partir do PEI .....	88
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	93
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXO I.....	104
ANEXO II.....	106

## INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, a questão da qualidade educacional alcançou a arena pública a partir de debates sobre avaliações externas (Prova Brasil, SARESP, PISA etc.) e reformas educacionais (BNCC e o “Novo Ensino Médio”); temas que realçam a problemática na elaboração das políticas públicas, quando se leva em consideração o tamanho das redes de ensino no país. Os números gerais apontam que, em 2019, a Educação Básica possuía um total de 47,8 milhões de matriculados, 81% desses na rede pública; mais de 180 mil estabelecimentos de ensino, dos quais 77% eram escolas municipais, estaduais ou federais; e mais de 2 milhões de docentes, sendo 78% atuando também no serviço público<sup>1</sup>. De acordo com a PNAD-Contínua (IBGE, 2019), em 2018, o Brasil mantinha a aproximação com a universalização do Ensino Fundamental, tendo 99,3% das crianças entre 6 a 14 anos matriculadas. Situação distinta para o Ensino Infantil e Médio, nos quais, respectivamente, 92,4% das crianças de 4 a 5 anos e 88,2% dos jovens de 15 a 17 anos estão em escolas.

Contudo, é interessante reconhecer que esses números não possuem uma distribuição uniforme por todo território nacional, revelando como as diferenças regionais são significativas e expressam uma face das desigualdades sociais no país.

<b>TABELA 01 -TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO, POR GRUPOS DE IDADES, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES (%)</b>			
	<b>4 a 5 anos</b>	<b>6 a 14 anos</b>	<b>15 a 17 anos</b>
<b>NORTE</b>	86,4%	98,9%	88,2%
<b>NORDESTE</b>	95,4%	99,2%	86,9%
<b>SUDESTE</b>	93,8%	99,5%	88,9%
<b>SUL</b>	90,0%	99,6%	88,2%
<b>CENTRO-OESTE</b>	86,3%	99,4%	89,4%

Fonte: PNAD-Contínua – Educação 2018 (IBGE, 2019). Organizada pelo autor.

Diante desse quadro, marcado por relevantes diferenças regionais, fica evidente o tamanho da tarefa do poder público para garantir qualidade de ensino a todas crianças e adolescentes espalhadas pelo território nacional. Averiguar a efetividade do ensino, a disponibilização de recursos, a real aprendizagem, dentre outros temas, são aspectos fundamentais para que se garanta o direito à educação

---

<sup>1</sup> Dados correspondentes as matrículas do Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não foram incluídas matrículas em turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dados disponíveis em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso 28 abr. 2020.

de maneira equitativa. Nesse sentido, definir o que é educação de qualidade e como mensurá-la são questões fundamentais ao debate.

Partindo da visão de que qualidade educacional não deve ser tratada como uma ideia fixa ou imutável ao longo do tempo, mas como um conceito objetivo e historicamente construído, recuperamos como esse tema esteve enunciado nos debates educacionais no Brasil.

Para Oliveira e Araújo (2005), há três perspectivas distintas sobre qualidade de ensino: uma primeira que problematiza a oferta de vagas; outra que enfoca no fluxo, observando a distorção idade-série ideal; e a mais recente que mede a qualidade a partir de uma generalização baseada nas avaliações padronizadas. Estes momentos estão bem evidenciados no decurso da legislação educacional.

Até a década de 1960, poucos tinham acesso à Educação Básica; apenas 31% das crianças e jovens de 5 a 19 anos estavam matriculadas (MARCÍLIO, 2014). A reforma do ensino de 1971<sup>2</sup>, que ampliou a obrigatoriedade da educação para oito anos e extinguiu os exames de admissão do primário para o ginásio, trouxe para o centro do debate a questão da expansão do ensino. Período marcado pela dualidade qualidade *versus* quantidade, havia setores da sociedade civil que se opunham à expansão de vagas, entendendo que isso levaria à uma perda na qualidade do ensino. Em perspectiva oposta, estavam os críticos a essa segregação educacional que compreendiam que a ampliação da escola pública corresponderia a uma política de democratização do ensino. Azanha (2004, p. 344), entre esses últimos, construiu severas críticas ao pensamento conservador, afirmando que a expansão da educação não se tratava de uma mera questão técnico-pedagógica, mas de uma política de ampliação da escola; Beisiegel fez coro com essa posição:

[...] a escola não perdeu qualidade, uma vez que ela foi se alargando se estendendo a setores cada vez mais amplos da população. A escola mudou. Aquilo que era a escola secundária do passado já não é mais a escola de 1º grau do presente. Aquela escola atendia a uma certa fatia, bem definida da população; aquela escola estava perfeitamente harmonizada com as suas funções propedêuticas, ao passo que aquela mesma escola, com as ligeiras modificações que foram introduzidas nela, já não está perfeitamente articulada com a composição de sua clientela hoje. (2005, p. 115, grifo do autor)

Nos anos 1980, período em que eram altas as taxas de evasão e reprovação<sup>3</sup>, o tema da qualidade educacional se vinculou à questão do fluxo escolar, ganhando

---

<sup>2</sup> Lei 5.692/1971.

<sup>3</sup> Em média de 36% para década. Cf. RIGOTTO; SOUZA, 2005.

espaço nas discussões da constituinte. No capítulo sobre educação da Carta de 1988, aparece a necessidade de se garantir um “padrão mínimo de qualidade”<sup>4</sup> ao ensino brasileiro, o que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>5</sup> ficou definido como uma proporção de insumos por aluno, indicando um “padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental<sup>6</sup>, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade”.<sup>7</sup>

Em meados dos anos 1990, acompanhando o enredo promovido pelos organismos internacionais de aumentar a eficiência nos gastos públicos, a qualidade educacional passa a ser entendida quantitativamente, privilegiando as avaliações padronizadas como instrumento central nas análises das políticas educacionais<sup>8</sup>. Com as reformas educativas do início do século XXI, o poder público brasileiro assume os exames em larga escala como norteadores das políticas educacionais (BROOKE; CUNHA, 2011), sendo por meio destes o reconhecimento de qualidade em uma rede de ensino.

Portanto, percebendo as alterações de sentidos que essa ideia apresentou ao longo do tempo, sua definição revela como a qualidade educacional é algo que está referenciado socialmente. Silva (2008), auxilia-nos nesse debate ao sinalizar que a centralidade da definição de qualidade educacional deve estar focada nos sujeitos que qualificam a educação.

Portanto, dizer “essa é uma escola de qualidade” não significa ter descoberto ou comprovado suas características reais, mas interpretá-las a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa aqui o modo como se estabelece a relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado. Não se trata uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de um ajuizamento de valor a partir da concepção que se tenha de qualidade. (SILVA, 2008, p. 17, grifo do autor)

É a partir dessa contextualização que nos perguntamos: pode-se definir qualidade educacional ignorando sua espacialidade? Qual o impacto do contexto da escola na qualidade educacional? Qual é a Geografia da escola? Esta pesquisa,

---

<sup>4</sup> Art. 211, § 1º “A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.” (BRASIL, 1988)

<sup>5</sup> Lei nº 9.396/1996.

<sup>6</sup> No momento da redação da lei, a obrigatoriedade escolar se restringia a essa etapa de ensino.

<sup>7</sup> Mais informações em CARREIRA; PINTO. **Custo Aluno-Qualidade Inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

<sup>8</sup> No âmbito da educação, refere-se à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990).

portanto, se debruça sobre a indagação acerca dos nexos existentes entre educação e espaço.

Ao nosso ver, há uma insuficiência na compreensão da realidade escolar somente por intermédio dos indicadores educacionais com foco na mensuração da aprendizagem a partir de avaliações padronizadas. Enquanto fenômeno complexo, a educação não pode ser analisada de maneira unidimensional. É preciso reconhecer outras variáveis e escalas para melhor compreender a realidade da escola pública brasileira.<sup>9</sup>

Considerando as problematizações levantadas anteriormente, buscamos nesta dissertação demonstrar que há um entrelaçamento entre educação e espaço. Diversos autores, por diferentes matizes e campos do conhecimento, já identificaram as correlações entre esses temas; contudo, o que aqui se propõe é a observação de que, ao mesmo tempo que educação e espaço possuem comportamentos autônomos entre si, na concretude real do fenômeno, reconhece-se o estabelecimento de uma relação de mútua-determinação.

Para tanto, será estudado o Programa Ensino Integral (PEI) do governo estadual em sua implementação na cidade de São Paulo, entre os anos de 2011 a 2019. Serão apresentados alguns produtos cartográficos que trazem a distribuição territorial das unidades PEI, correlacionando-as a temas urbanos e sociodemográficos, para analisar a condição espacial dessas escolas. A observação de como a dimensão intraescolar (dinâmica de matrículas, desempenho nas avaliações externas, condição socioeconômica dos estudantes etc.) é impactada pelo contexto espacial, será realizada por meio da elaboração de tabelas e gráficos a partir de dados disponibilizados pelos órgãos oficiais.

Para a problematização desse pressuposto, articularemos os debates educacionais com aqueles construídos pela ciência geográfica, em especial após a década de 1970, quando esta realizou um profundo esforço de se vincular ao pensamento da teoria social crítica, ampliando sua interpretação da realidade para além das análises quantitativas que predominavam naquele momento. A “virada espacial” (*spatial turn*), promovida por diversas autoras e autores, trouxe novos referenciais à análise geográfica ao identificar que as dinâmicas espaciais não são

---

<sup>9</sup> Semelhantemente, o entendimento baseado na teoria da reprodução que identifica a escola enquanto um dos “aparelhos ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 1989), se revela reducionista não reconhecendo a dialética existente nas relações entre professor-aluno-entorno.



mero reflexo da sociedade, mas produtos e produtoras (induzidos-indutores) dos processos sociais. No primeiro capítulo deste trabalho, aprofundaremos esse debate indicando as possibilidades teórico-metodológicas daí decorrentes para a interpretação do nosso objeto de pesquisa.

Sendo assim, essa dissertação se propõe a pensar como a questão educacional e o espaço estão mutuamente implicados investigando as relações existentes através do cruzamento de aspectos sociais, econômicos, urbanos e culturais, apresentando uma análise na perspectiva de uma Geografia da Educação.

Desse modo, o texto está estruturado da seguinte forma: a esta apresentação inicial se segue uma revisão da literatura que identifica as principais perspectivas teórico-conceituais das pesquisas que têm como foco as relações entre educação e espaço; no segundo capítulo, apresentamos o estudo desenvolvido acerca do Programa Ensino Integral analisando os dados colhidos sobre as condições educacionais e espaciais. Por fim, desenvolvemos as contribuições que a abordagem geográfica, em sua perspectiva crítica, pode trazer ao entendimento da relação entre educação e espaço.

# 1. EDUCAÇÃO E ESPAÇO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

O debate em torno das políticas educacionais no Brasil tem predominantemente focado suas análises nos processos que se dão no interior das unidades escolares; acompanhando, avaliando e propondo ações que incidam no trabalho de docentes e, acima de tudo, no cotidiano do ensino e aprendizagem dos estudantes. Práticas que repercutem as diretrizes propostas pelos organismos multilaterais<sup>10</sup> visando alcançar melhorias no desempenho educacional por meio de avaliações padronizadas e produtoras de indicadores de qualidade.

Raramente vemos a utilização do conhecimento geográfico na caracterização da realidade educacional; quando isso ocorre, é tão somente na identificação da localização e distribuição dos prédios de ensino em determinada porção territorial. Tal leitura enxerga o território e o espaço como meros palcos da ação humana, receptáculos de objetos criados pela sociedade, compreendidos como sinônimos, sem verificar as mútuas influências que a condição espacial e as relações educacionais exercem entre si. Nessa visão, cabe à Geografia apenas oferecer descrições por medições de distâncias entre objetos.

Diante disso, nesse capítulo, apresentaremos uma revisão da literatura que recupera os debates da relação entre educação e as condições do entorno; inicialmente com a Sociologia da Educação, seguido pelas discussões realizadas no âmbito da ciência geográfica.

## 1.1. Sociologia da Educação e o espaço

A Sociologia da Educação é o campo que primeiramente percebeu como os processos educacionais estão relacionados com seus contextos. Dos diversos autores que identificaram essa interação, somente alguns captaram o atrito entre a realidade dos fenômenos educacionais com o entendimento de espaço como um palco de atividades humanas. Um desses foi Luiz Pereira<sup>11</sup> na obra “A escola numa área

---

<sup>10</sup> Por exemplo, os documentos produzidos pelo Banco Mundial “Professores Excelentes” (Burns; Luque, 2014) e “Um ajuste justo” (BANCO MUNDIAL, 2017).

<sup>11</sup> Luiz Pereira formou-se em Pedagogia (1955) pela FFCL/USP, vindo atuar como professor primário em Santo André até se vincular à Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP) em 1957. Foi docente na cadeira de Sociologia e Fundamentos Sociológicos da Educação na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara; transferindo-se para a cadeira de Sociologia I da FFCL da USP, em abril de 1963, onde permaneceu até seu falecimento em julho de 1985. Considerando sua trajetória, ficam evidentes suas contribuições ao campo da sociologia da educação devido sua vivência no ensino básico e nas orientações recebidas por Florestan Fernandes e Antonio Candido. Cf. CASTRO, 2009.

metropolitana” (1967), monografia apresentada em 1960 para obtenção da especialização em Sociologia, orientada por Florestan Fernandes. Buscando compreender as mudanças sociais em uma sociedade que se urbanizava, Pereira discutiu as implicações do entorno sobre os acontecimentos ocorridos no interior da unidade escolar, percebendo que a escola está no cerne do processo contraditório de reprodução social. Ao analisar uma escola primária de um bairro operário em Santo André/SP, no início dos anos 60, o autor retratou a escola a partir das suas relações com a comunidade local (que denominou de “sistema escola-área escolar”), evidenciando como os conflitos sócio-espaciais do entorno caracterizavam a realidade escolar. Desse modo, Luiz Pereira demonstrou como essa relação entre a escola e seu entorno pode levar à uma “função” urbanizadora:

Analisando-se isoladamente o sistema de relações entre a escola e a área escolar, as transformações nêle observadas provêm do maior ajustamento dos seus participantes ao sistema urbano-industrial de classes sociais. [...] Assim sendo, a mudança do sistema escola-área escolar aparece como uma das múltiplas manifestações do avanço dos processos gerais de urbanização, de secularização da cultura e de democratização, inerentes ao desenvolvimento da etapa urbano-industrial da sociedade de classes. (PEREIRA, 1967, p. 135)

Estando mais preocupado com os aspectos sociológicos do “sistema escola-área escolar” e, com certa interpretação funcionalista do processo social, o trabalho de Pereira apontou para duas contribuições importantes na análise geográfica da política pública em educação: *i.* o reconhecimento de que o urbano é um momento de compreensão da escola pública e, *ii.* a existência de um enraizamento territorial da escola. Tais aspectos permitem indicar que as diferenças espaciais das unidades escolares podem ser percebidas através da leitura da paisagem.

Marília P. Sposito, outra autora da Sociologia da Educação, traz nos trabalhos “O Povo vai à escola” (1992) e “A Ilusão Fecunda” (1993) o atrelamento das políticas educacionais com os processos espaciais de urbanização, já sinalizados por Pereira.

Na primeira obra, a autora retrata como ocorreu a política de expansão das escolas públicas de ensino primário e ginásial em São Paulo, entre os anos 40 até aproximadamente a década de 1970, revelando uma face da problemática urbana. Tal processo se deu desvinculado de estudos sobre demanda por matrículas, sem aumento de verbas e contratação de professores e reutilizando infraestruturas escolares já débeis, o que levou a uma precarização do sistema educacional, especialmente nas franjas da cidade.

Considerando que a partir dos anos 1930 a sociedade brasileira presenciava transformações sociais que levavam ao crescimento urbano-industrial, emanava na população trabalhadora um sentimento de que para se obter melhorias na qualidade de vida era preciso ter acesso à escola pública; para tanto, pressionavam o poder público para que instalassem escolas em bairros afastados<sup>12</sup> do centro da cidade. No entanto, como tal período é reconhecidamente marcado pelas formas populistas de dominação – uma elite instrumentalizava as reivindicações populares para se legitimar no poder e controlar o Estado –, Sposito identificou que mesmo o poder público proporcionando uma expansão da rede escolar como resposta às reivindicações populares, não se garantiam ganhos reais em direitos sociais, pois tais políticas eram precárias e não realizavam, de fato, melhorias de bem-estar nas periferias.

Já em “A Ilusão Fecunda”, a autora parte desse contexto da expansão precária da escola pública para relacioná-la com a produção contraditória do espaço urbano. Focalizando o estudo entre a década de 1970 e meados dos anos 80, Sposito (1993) verificou como um movimento de mães na periferia da cidade de São Paulo, que defendiam creches e qualidade de ensino para seus filhos, correspondia a uma expressão dos conflitos urbanos.

A autora observou que o uso privado da terra urbana para se obter renda fazia com que a população mais pobre tivesse dificuldades de acessar moradia adequada, levando-a a produzir uma expansão horizontal da cidade, com a formação de bairros periféricos por meio de moradias autoconstruídas e loteamentos clandestinos (SPOSITO, 1993, p. 53). Tais características levaram à pauperização das camadas populares, elevando o custo de vida e promovendo uma expansão da mancha urbana nas áreas onde havia maior ausência de equipamentos de uso coletivo.

Baseando-se no conceito de espoliação urbana<sup>13</sup> de Lúcio Kowarick, Sposito reconheceu que a condição de precariedade enfrentada por essa população periférica permitia com que houvesse a constituição de um movimento de mães que reivindicasse uma escola pública de qualidade para os seus filhos. Com isso, constatou que a realidade pauperizada das condições urbanas vivenciadas no âmbito

---

<sup>12</sup> Apenas para citar alguns exemplos de onde estava situada a periferia da cidade de São Paulo para a época: Bairro do Limão, Itaberaba, Freguesia do Ó, Vila Maria, Tatuapé, Vila Carrão, Vila Formosa, Jabaquara, Butantã, Pirituba, entre outros.

<sup>13</sup> “[...] é o somatório de extorsões que se opera através da inexistência ou precariedade de serviços de consumo coletivo que se apresentam como socialmente necessários em relação aos níveis de subsistência e que agudizam ainda mais a dilapidação que se realiza no âmbito das relações de trabalho.” (KOWARICK, 1979, p. 59)

do bairro contribuía contraditoriamente na organização de um movimento social que exigia a instalação de creches nas periferias da cidade; situação por si só reveladora dos conflitos do processo de urbanização e do imbricamento da luta pela educação pública com a problemática urbana. Mais que reivindicarem um ensino de qualidade, faziam uma crítica ao modelo urbano, defendendo o direito à educação de maneira ampliada.

Assim, o seu caráter fragmentado e localista não impede que, do ponto de vista mais geral, constituam um amplo movimento social de defesa do direito à educação e de melhoria das condições de ensino para os trabalhadores. [...] São forças que atuaram na defesa do ensino e que tentaram, dia a dia, torna-lo público não só porque defenderam a obrigação do Estado na oferta de educação, mas porque lutaram por melhores condições de acesso e de permanência para os excluídos dos direitos sociais. (SPOSITO, 1993, p. 133)

A autora sinaliza, portanto, que a reprodução contraditória do espaço urbano, vivenciada pelas camadas populares nos anos 1970, impulsionou a defesa por melhorias nas condições de vida, inicialmente através das creches, mas em seguida abrangendo a instalação de outros equipamentos de uso coletivo como forma de ultrapassar a situação precária na qual se encontravam.

Essas primeiras pesquisas na interface educação, sociedade e espaço indicam que a escola pública está imersa no conjunto de relações sócio-espaciais que compõem a realidade urbana. Ainda que com enfoques distintos, o que se desdobra dos trabalhos mencionados é o reconhecimento indireto da importância do espaço na definição das condições educacionais de cada escola. A partir desses trabalhos, nota-se como a localização das unidades de ensino (UEs) possuem uma interação com: a comunidade próxima, nas diversas escalas e com os múltiplos agentes; com os outros equipamentos urbanos do entorno; e com as diferenças espaciais presentes que promovem distintas formas de acesso à educação. Essas características são facilmente reconhecidas a partir das contribuições teórico-metodológica oferecidas pela Geografia na análise crítica das políticas educacionais. Além do mais, apontam como a luta pela educação, assim como pela cidade, estão intrinsecamente relacionadas à efetivação dos direitos sociais.

No final dos anos 1990, as pesquisas em Sociologia da Educação seguiram tratando dessa temática, porém com um maior enfoque em como “a segregação residencial ou a organização social do território” exerce um “impacto sobre a distribuição de oportunidades escolares.” (KOSLINSKI; ALVES, 2012, p. 806). Conjugando os debates sociológicos em educação com a sociologia urbana,

fundamentada nos estudos da Escola de Sociologia de Chicago (EUA)<sup>14</sup>, ganham destaque os exames quantitativos aliados às análises qualitativas, operando os conceitos de “efeito de vizinhança” (*neighborhood effects*) e “geografia de oportunidades” como expedientes teóricos para compreender as desigualdades educacionais em ambientes urbanos.

Haroldo da Gama Torres<sup>15</sup> e outros pesquisadores vinculados ao Centro de Estudos da Metrópole (CEM) é um desses que se preocupou em identificar a influência das condições territoriais (localização residencial ou da escola) sobre as desigualdades educacionais. No trabalho “Educação e segregação social: explorando o efeito das relações de vizinhança” (TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005), os autores visam entender como a residência periférica impacta na conclusão do Ensino Médio.

Ao observarem um aumento na escolarização das crianças de 7 a 14 anos, no início dos anos 2000, os autores reconheceram que a ampliação do acesso à escola não acompanhou uma melhora no desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas, fenômeno denominado por eles de “paradoxo da universalização”. Isto é, nas escolas localizadas em áreas periféricas, mesmo com parâmetros operacionais básicos (infraestrutura, docentes e currículo) semelhantes, os alunos tendiam a apresentar performances escolares piores nas avaliações externas. Reconhecendo que variáveis individuais clássicas – como renda, sexo, raça e escolaridade dos pais – são explicativas para as desigualdades educacionais, os autores questionaram qual o impacto na escolaridade quando, a essas características, se somam a localização residencial dos sujeitos.

De fato, é bastante conhecido o argumento de que nas escolas onde alunos de diferentes grupos sociais são misturados a performance escolar dos mais pobres é influenciada pela performance dos demais. No caso do estado de São Paulo, isso parece acontecer, por exemplo, em escolas de cidades pequenas do Oeste do estado, que, de fato, apresentam resultados escolares mais significativos. Porém, nas áreas metropolitanas, o mais provável é que – devido à segregação social existente – a grande maioria dos alunos pobres

---

<sup>14</sup> “Pode-se dizer que a sociologia da escola de Chicago é uma representante paradigmática dessa mudança, seguindo as tendências do desenvolvimento da disciplina nessa época [1930]: os esquemas teórico-conceituais deixam de ser elaborados especulativa e aprioristicamente, para se tentar derivá-los empiricamente (com esperança até numa construção indutiva) e, em contrapartida, em vez de usar as informações acumuladas por assistentes sociais como base empírica, os sociólogos passaram a entrar em contato direto com os objetos de suas pesquisas, levantando seus próprios dados em combinação com o processo de construção de suas categorias teóricas. Visavam com isso satisfazer a exigência de cientificidade e objetividade buscada pela sociologia nessa fase de consolidação e busca de legitimidade acadêmica e solidez teórico-metodológica em face às demais disciplinas sociais”. (EUFRÁSIO, 2008, p. 16)

<sup>15</sup> TORRES; GOMES, 2002; TORRES; MARQUES, 2005, e TORRES et al, 2008.

e filhos de pais com baixa escolaridade só possa estudar em escolas relativamente homogêneas, com crianças do mesmo perfil socioeconômico. (TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005, p. 127)

Partindo dos levantamentos realizados sobre o nível de conclusão do Ensino Médio entre jovens de 18 e 19 anos, os autores verificaram que ao lado de critérios de sexo e raça, “morar em áreas segregadas faz uma diferença substantiva do ponto de vista das condições de conclusão do ensino médio” (TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005, p. 139). Significa dizer, nos termos dos autores que, ao analisar dois jovens em semelhantes condições socioeconômicas, sendo um residente da periferia e outro de bairros centrais, é mais improvável que o primeiro conclua o Ensino Médio do que o segundo. Isso se deve às condições da segregação sócio-espacial presentes na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), correspondendo a ambientes mais homogêneos, social e culturalmente, produzindo a “transmissão intergeracional”<sup>16</sup> da pobreza e da baixa escolaridade.

Desse modo, ao demonstrarem que a segregação impacta negativamente na performance escolar desses jovens, os autores apontam para necessidade de que as políticas educacionais permaneçam sendo universalistas, porém que valorizem as desigualdades territoriais defendendo o oferecimento de escolas diferenciadas para áreas mais carentes. Exemplificam essa ideia mencionando o projeto dos *Centros de Educação Unificados (CEUs)*, iniciado na gestão municipal de Marta Suplicy, que criou escolas diferenciadas nas periferias mais vulneráveis “melhorando as condições de escolarização das crianças em pior condição socioeconômica”<sup>17</sup>.

Sob as mesmas perspectivas teórico-metodológicas, 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<sup>18</sup>. Baseando-se na ideia de “efeito do território”, a pesquisa buscou entender qual o impacto da vulnerabilidade social sobre as oportunidades educacionais em escolas localizadas em territórios vulneráveis, indagando quais características territoriais mais afetam as oportunidades educacionais. Identificando São Miguel Paulista como uma região de

---

<sup>16</sup> “Na verdade, as famílias com menos recursos são aquelas em que o volume de investimentos em capital humano ficará mais aquém do desejável, provocando um fenômeno ainda mais preocupante que o subinvestimento em si, que é o processo de transmissão intergeracional da pobreza. Uma vez que um indivíduo é tão mais pobre quanto menos educado for, aqueles nascidos hoje em famílias pobres serão provavelmente menos escolarizados e, portanto, tenderão a ser os pobres de amanhã.” (BARROS et al, 2001, p.12).

<sup>17</sup> Ibid., p. 125.

<sup>18</sup> Em anexo, mapa com a localização dos 96 distritos no município de São Paulo.

alta vulnerabilidade social pelo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)<sup>19</sup>, os autores mapearam os equipamentos e serviços públicos ali oferecidos verificando quais mais asseguravam os direitos sociais à comunidade. Com a caracterização de 61 escolas públicas e seus alunos, produziram etnografias que permitiram diferenciar a composição do corpo discente, pelos recursos culturais de seus familiares, relacionando a vulnerabilidade social do entorno da escola com o desempenho das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Os autores apresentam uma revisão da literatura com base na ideia “efeito de lugar” de Bourdieu (1999). A partir de variações<sup>20</sup> desse conceito, enxergam ser essa a abordagem mais adequada para definir o impacto que o local de residência e as características sociais têm sobre as condições de vida e mobilidade social. Reconhecem que o efeito do território é mais considerável em realidades marcadas por grandes desigualdades socioeconômicas e educacionais, intensificando a segregação sociocultural ali presente e/ou por ter contextos em que o Estado de bem-estar não foi capaz de universalizar direitos sociais. (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 643).

Portanto, utilizando-se de análises quantitativas, reconheceram que quanto maior é o nível de vulnerabilidade social do entorno das escolas, mais limitada tende a ser a qualidade de oportunidades educacionais oferecidas<sup>21</sup>. Conclusões encontradas a partir de duas evidências: *i.* o desempenho das escolas no IDEB e *ii.* o desempenho dos alunos na Prova Brasil. Para o IDEB, notaram que as notas por escola tendiam a ser menores conforme maior fosse o índice de vulnerabilidade social dos territórios em que as instituições de ensino estavam inseridas; e, sobre o desempenho dos alunos na Prova Brasil, constataram que estudantes de famílias com os mesmos recursos culturais acabavam tendo desempenhos distintos a depender do nível de vulnerabilidade do local onde a escola estava estabelecida. Assim, o trabalho verificou que as características do entorno de uma unidade escolar permitem explicar as diferenças no desempenho dos estudantes, até mesmo quando possuem o mesmo volume de recursos culturais. Tais conclusões vêm reforçar estudos já realizados sobre a relação da segregação sócio-espacial com as desigualdades educacionais.

---

<sup>19</sup> Índice criado pela Fundação Seade. Disponível em: <<http://ipvs.seade.gov.br/view/pdf/ipvs/metodologia.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

<sup>20</sup> Como: “efeito de segregação” ou “efeito de território” e “efeito de vizinhança” (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 642).

<sup>21</sup> Ibid., p. 646.



O salto realizado pela pesquisa foi identificar os processos e mecanismos que o efeito do território produz, correlacionando os níveis de vulnerabilidade social do entorno das escolas com as variações dos medidores de qualidade educacional. De modo geral, concluíram que:

[...] a correlação entre a variação nos níveis de vulnerabilidade social do entorno da escola e as variações na qualidade da oferta educacional é produzida por um conjunto de mecanismos ou processos que fazem com que os territórios de alta vulnerabilidade social tendam a acumular desvantagens que restringem as condições de realização de uma oferta educacional de qualidade. Como face correspondente, esses mecanismos ou processos fazem com que as escolas situadas nas áreas mais centrais e com entorno menos vulnerável acumulem vantagens relativas, o que permite a elas um melhor funcionamento e, por extensão, a obtenção de melhores resultados. (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 650)

Vale mencionar que os autores identificaram que o desempenho escolar dos estudantes está diretamente relacionado com a qualidade na oferta educacional e de serviços à população em territórios de alta vulnerabilidade. Igual correlação os autores encontraram na distribuição desigual de recursos estatais pelas políticas públicas, assim como na alocação desigual dos docentes bem colocados nos concursos de admissão. Verificaram, ainda, que essa dinâmica estimula uma lógica de quase-mercado, na qual as escolas concorrem entre si por posições de prestígio numa hierarquia que interfere no funcionamento interno das escolas e na relação com as outras unidades. Isso faz com que famílias de nível socioeconômico mais alto que desejam investir grandes somas em educação tendam a procurar escolas de melhor reputação e com corpo docente de nível socioeconômico mais alto, “reproduzindo no sistema público de ensino padrões de desigualdade encontrados na sociedade” (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 662).

Érnica e Batista evidenciaram, assim, que o estudo sobre o efeito do território na educação permite identificar tendências explicativas sobre as desigualdades educacionais estarem acumuladas em territórios mais vulneráveis, que, por definição, são os que possuem menos recursos para se opor aos desafios que lhe são impostos.

Observando como os temas educação e espaço são tratados na literatura internacional, encontramos em Ben Ayed (2012) uma referência na investigação sobre as desigualdades socioespaciais influírem nas dinâmicas de aprendizagem no contexto francês. O autor parte do reconhecimento que o sistema de ensino na França ainda vincula fortemente a origem social dos estudantes com as desigualdades na escolarização, pontuando ser necessário a não dissociação das variáveis sociais do impacto espacial sobre os estudos educacionais.

Desse modo, Ben Ayed afirma que o ensino francês segue reproduzindo desigualdades escolares a partir das desiguais condições sociais e culturais da sua população, o que leva a concluir que a origem social dos estudantes influencia os rumos da sua escolarização. Reconhecendo haver um vínculo entre processos de segregação, variação nas condições de escolarização e as desigualdades de acesso aos saberes, o autor questiona qual é a natureza espacial dessas situações de desigualdade. Com isso, busca compreender como as variações geográficas contribuem na explicação das desigualdades escolares.

Por meio da elaboração de modelos estatísticos, considerando os resultados de avaliação dos estudantes da 5ª série, o autor distinguiu dois grupos de doze distritos (*départements*)<sup>22</sup> com perfis opostos, correspondendo: os de sob-êxito escolar e sobre-êxito escolar. Nessa classificação, reconhece que a distinção entre os grupos se deve mais pelos caracteres morfológicos locais (aspectos sociais e demográficos) do que pelo “impacto das políticas educacionais que vigoram nesses territórios”<sup>23</sup>, por haver muita aproximação geográfica entre os distritos de diferentes grupos. Porém, foi somente com visitas a campo que conseguiram verificar que os territórios possuem diferenças marcantes relacionadas à confiança e cooperação duradoras entre os sujeitos, aspectos que influem sobremaneira nas desigualdades escolares.

Os territórios em sob-êxito são os que mais deixaram lógicas de *évitement scolaire* se desenvolverem, ao passo que os territórios em sobre-êxito, pelo contrário, implementaram modos de regulação das migrações escolares. Enquanto nos territórios em sob-êxito os estabelecimentos situados em área prioritária são encravados e frequentemente estigmatizados, nos territórios em sobre-êxito, estão muito mais em continuidade urbana e muito menos segregados. Do mesmo modo, nestes últimos observamos muito mais parcerias entre as escolas e o seu entorno urbano do que nos territórios em sob-êxito, marcados por uma descontinuidade entre as esferas educativa e local. Também notamos que os estabelecimentos mais em dificuldade situados nos territórios em sob-êxito estão isolados no plano institucional. (BEN AYED, 2012, p. 795-6)

Nesse levantamento, identificou-se um caso que se destaca dos demais devido sua condição de exceção, o *département* de Loire. Trata-se de um distrito que apresenta bons resultados na avaliação da 5ª série, porém está imerso em condições espaciais típicas de localidades sob-êxito. Para Ben Ayed, essa exceção se deve a três hipóteses: “os efeitos da diversidade social, a mobilização educativa local em

---

<sup>22</sup> Unidade administrativa do Estado francês.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 792.

torno do aluno raro, a sobrevivência de solidariedades locais herdadas da sua história industrial” (2012, p. 798).

Assim, o caso de Loire evidencia que sua heterogeneidade socioespacial permite desfazer o impacto que a segregação provoca sobre as desigualdades escolares; reconhecendo que, em localidades mais homogêneas, há uma ampliação da segregação e, portanto, um aprofundamento das desigualdades educacionais. Conclui-se, então, que “é impossível ocultar a problemática local e os efeitos territoriais para pensar a questão das desigualdades de escolarização”<sup>24</sup>, pois no caso de Loire fica evidente quanto as relações específicas daquele local influem positivamente na educação.

Torres et al (2005), ao vincularem as condições urbanas da segregação com a performance dos estudantes, identificaram que os jovens periféricos possuem uma tendência maior de não concluírem o Ensino Médio do que aqueles estabelecidos em regiões centrais, com as mesmas condições socioeconômicas que os primeiros. Isso permite ampliar a análise e encontrar outras explicações para a distribuição das escolas com baixos indicadores educacionais. Para Ben Ayed (2012), que constatou como as relações de solidariedade locais impactaram positivamente no ensino de Loire, as características do lugar acabam interferindo positivamente nos processos de aprendizagem dos estudantes, correspondendo a uma relativa aproximação com a ideia de espaço como produto das relações sociais. Por fim, Érnica e Batista (2012), explorando diferentes aspectos do entorno das escolas conseguiram justificar as influências que o efeito do território exerce sobre as situações educacionais.

Sendo assim, é possível encontrar nos trabalhos mencionados contribuições relevantes aos estudos que relacionam políticas educacionais com as condições espaciais. Trata-se de importantes esforços para se verificar a relação entre a escola e seu contexto sócio-espacial, demonstrando como os ambientes educacionais são influenciados pelo entorno e quanto as escolas influem na dinâmica espacial de onde estão; o que confirma, de modo geral, as variações nos indicadores educacionais e resultados em avaliações externas quando estas são espacializadas. Vale dizer, ainda, que pesquisas sobre tal interação nos Estados Unidos tem verificado, por exemplo, como as *charters schools* e as avaliações em larga escala vêm

---

<sup>24</sup> Ibid., p. 800.

impulsionando os processos de especulação imobiliária<sup>25</sup> em algumas cidades desse país.

No entanto, mesmo essas pesquisas tendo colaborado para emergir os aspectos espaciais nas discussões de políticas educacionais, ainda são escassas as análises que problematizam a relação contraditória e complexa entre educação e espaço. Percebe-se que esses autores, fundamentados em outra abordagem metodológica, não utilizam com prudência categorias e conceitos da ciência geográfica, como espaço e território. Usam como se fossem sinônimos, persistindo no entendimento de vinculá-las a um pedaço qualquer da superfície terrestre que contém objetos e relações. Mesmo quando diferenciam os termos sutilmente, verifica-se nessas pesquisas que usam espaço e território como se fossem destituídos de um percurso epistemológico próprio, entendendo-as como um aspecto dado e acabado da realidade, objeto passivo diante das transformações sociais do mundo, negligenciando sua condição histórica e as relações de poder que as produzem.

Essa visão leva a igualar situações espaciais que, mesmo possuindo similitudes e até aparências aproximadas, não são passíveis de serem homogeneizadas, pois ocultam diferenças próprias da complexidade dos fenômenos espaciais. Desse modo, compreendem a educação como um “estar no espaço/território”, e se restringem a identificar o fenômeno educacional como um ponto construído e distribuído sobre a superfície terrestre. Demonstram, em suma, que espaço e território são entendidos como palco em que os acontecimentos, as pessoas e os objetos (naturais e sociais) estão situados e ali se realizam; uma compreensão da realidade espacial bastante limitada e ainda arraigada nas pretéritas descrições geográficas.

Contudo, a observação e interpretação da situação contemporânea desafia a análise, identificando o espaço como implicado na definição das relações sociais do presente, da escala local a global. Nesse sentido, há tempos a ciência geográfica vem oferecendo uma abordagem que possibilita promover uma interpretação mais ampla sobre a escola, entendendo o fenômeno educacional como indutor de relações espaciais; distinguindo e problematizando os objetos geográficos, estando atenta aos

---

<sup>25</sup> Cf. MADAUS, G.; RUSSEL, M.; HIGGINS, J. **The paradoxes of High Stakes Testing**: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society. United States of America: Information Age Publishing, 2009.

aspectos processuais dos eventos sociais, permitindo estabelecer periodizações que evidenciem mudanças e permanências nas dinâmicas espaciais.

Para analisar espacialmente a realidade educacional brasileira, a perspectiva apresentada neste trabalho é a de que o espaço deve ser entendido como uma categoria social, não cabendo ser tratado como receptáculo ou palco de relações e objetos. Esta escolha teórica parte do pressuposto de que as relações sociais, definidas historicamente e estabelecidas nos lugares, são aquilo que oferece sentido ao espaço, não havendo algo *a priori* ou a-espacial. Dessa maneira, considerando que essas relações sociais estão sob a égide do capitalismo, a lógica da mercadoria é quem imprime nas relações espaciais as formas de apropriação, mediadas pelo triunfo da propriedade privada. Não obstante a este preceito, para compreensão das atuais relações, parte-se de que há uma “nova razão do mundo”, o neoliberalismo tratado por Dardot e Laval (2016), que se impõe estabelecendo novas formas do capital e dos despossuídos se relacionarem espacialmente.

Todavia, a crítica aqui exposta deve ser mediada, pois alçar o espaço como categoria social pode sugerir uma semelhança falsa com o fazer sociológico, já que este se estabelece no campo científico como a “ciência que estuda os fenômenos sociais” (FERNANDES, 1970, p. 19). Mesmo Florestan Fernandes tendo sinalizado que essa afirmação é demais vaga e rudimentar para definir o objeto da Sociologia, ela nos cabe por permitir especificar o fazer geográfico já que, não há nenhuma menção no enunciado sociológico sobre a importância dos aspectos espaciais; estando despreocupada com o onde dos fenômenos e com o porquê de acontecerem onde acontecem. Volta-se exclusivamente a uma só escala, a dimensão do local.

O que particulariza a contribuição da sociologia é que ela lida com os “fenômenos sociais” no plano em que eles podem ser descritos, objetivamente, através de propriedades da porção social do meio ambiente dos organismos e dos processos que nela ocorrem. Em consequência, não lhe cabe estudar os organismos como tais, nem as propriedades deles, que determinam ou condicionam seus comportamentos sociais. Compete-lhe, especificamente, estudar os comportamentos sociais em si mesmo, ou seja, como parte de uma rede de interdependências e de interações sociais, características da espécie de organismos considerados. (FERNANDES, 1970, p. 20)

Esse debate entre a Geografia e a Sociologia vem de longa data e diferentes autores já incidiram sobre ele. Maximilien Sorre (1984), partindo da sua abordagem ecológica, diferenciou a visão de espaço entre essas duas disciplinas, definindo a

Geografia como uma ecologia humana<sup>26</sup> que se detém ao “conhecimento das relações do ser e de seu meio”. Fundamentada nessa noção natural de espaço, caberia ao geógrafo o estudo do “espaço geodésico” onde “todos os pontos da superfície situam-se em relação a um plano de referência” (SORRE, 1984, p. 141); isto é, a “área” que congrega características tanto naturais quanto humanas e que é classificável a partir da configuração, localização e divisão. Já para Sociologia, Sorre aponta que o entendimento do espaço social consiste na “imagem que os homens têm de seu próprio espaço social”<sup>27</sup>. Com isso, baseando-se em Emilé Durkheim que entendia o espaço como um substrato de fatos sociais, e nas reflexões dos sociólogos americanos sobre *neighborhood*, Sorre concluiu que, para esse campo do conhecimento, o espaço é entendido como uma extensão onde se desenvolve a existência humana e as atividades de grupos.

Voltemos ao ponto de vista do sociólogo profissional. O espaço social é, para ele, um espaço onde se movem grupos que são vizinhos, que se sobrepõem e se penetram conforme seus tipos de atividades. Para uma investigação ou análise, pode-se considerar que alguns desses grupos situam-se a um mesmo nível, num plano particular onde são definidas, onde são delimitadas as suas áreas religiosas, políticas, profissionais. (SORRE, 1984, p. 154)

Pierre George, em “Sociologia e Geografia” (1969), segue o esforço de demarcar as diferenças entre estes campos, apresentando uma contribuição à ciência geográfica em um momento em que a interpretação que esta fazia da realidade se transformava profundamente.

Sem abandonar a perspectiva ecológica, George acrescenta uma nova possibilidade de leitura ao espaço na Geografia, afirmando que “Toda coletividade humana se projeta sobre uma parcela do espaço terrestre que, sob formas diferentes, serve de base a suas atividades” (GEORGE, 1969, p. 29). Aqui o autor traz o entendimento de que o espaço é uma “base” das atividades da coletividade humana; se diferenciando ao colocar o social como projetado no espaço, indicando que o objeto central da disciplina não seja a própria base em si, mas sim a relação.

Sem romper e nem contradizer com a ideia de espaço como palco, pois “Neste sentido, o espaço é somente o suporte da implantação da coletividade em questão”

---

<sup>26</sup> Em *Les fondements de la géographie humaine* (1943), Sorre estava movido pela preocupação de fornecer uma base conceitual/teórica à Geografia. Para ele, isso permitiria realizar investigações de natureza interdisciplinar, debatendo com as principais ideias correntes à época na área, em especial com as noções de regiões e ecologia. “De qualquer maneira, a descrição do meio ou do ambiente em função das características do ser que nele reage representa o primeiro termo da equação de equilíbrio, o ponto de partida de toda ecologia.” (SORRE, 1984, p.88)

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 152.

(GEORGE, 1969, p. 29), a solução encontrada por George para o dilema palco *versus* relação se deu por meio da ideia de situação:

O que caracteriza a pesquisa geográfica em relação às pesquisas das ciências econômicas e sociais é situar os dados num meio que, indiferente ao inquérito sociológico, é ao contrário, objeto de uma descrição qualitativa muito precisa pelo geógrafo. Esta localização acompanha a pesquisa de relações consideradas hoje como relações recíprocas e recorrentes e também como relações insuficientes para explicar a totalidade dos dados. O conjunto destas relações contribui para construir uma situação. Uma situação é a resultante, num dado momento – que é, por definição, o momento presente, em geografia – de um conjunto de ações que se contrariam, se moderam ou se reforçam e sofrem os efeitos de acelerações, de freios ou de inibição por parte dos elementos duráveis do meio e das sequelas das situações anteriores. Essa situação é fundamentalmente caracterizada pela totalidade dos dados e fatores específicos de uma porção do espaço que é, salvo nos casos – limites de margens inocuadas pelo homem, um espaço ordenado, uma herança, isto é, um espaço natural humanizado. (GEORGE et al, 1968, p. 20-21)

Mantendo-se vinculado à principal corrente do pensamento geográfico do período, que colocava como objeto da disciplina as relações entre as ações humanas e o meio, a situação de Pierre George traz o aspecto processual para análise, pois reconhece essa relação como produto histórico de múltiplas determinações que, além de serem contraditórias, se autodeterminam. Com isso, o autor reforça a ideia de que a explicação geográfica não deva estar presa somente a uma escala.

As contribuições de Pierre George foram relevantes para que, na década seguinte, a Geografia passasse por uma virada epistemológica tendo no trabalho de David Harvey, “A justiça social e a cidade” (1980), um representante dessa ruptura conceitual com os paradigmas predominantes daquele momento: a abordagem ecológica e sistêmica, o neokantismo e o quantitativismo da *New Geography*. Indagando sobre “o que é o espaço?” e “o que é isso que a prática humana cria como espaço?” (HARVEY, 1980, p 05), o autor encontrou no marxismo uma possibilidade de interpretação da questão espacial, identificando três maneiras de considerá-lo: o espaço absoluto, o espaço relativo e o espaço relacional.

A partir das diferenciações estabelecidas<sup>28</sup>, Harvey concluiu que “o espaço não é nem absoluto, relativo ou relacional em si mesmo”, podendo se transformar em um

---

<sup>28</sup> O *espaço absoluto* é entendido como a “coisa em si”, sendo independentemente de qualquer outra coisa, correspondente a um receptáculo que contém objetos e relações, possuindo “uma estrutura que podemos utilizar para classificar ou para individualizar os fenômenos”. O *espaço relativo*, compreendido como uma “relação entre objetos, a qual existe somente porque os objetos existem e se relacionam”, estabelece um forte vínculo com a ideia de distância, ideia que possui alguma centralidade devido aos debates da localização. Por fim, o *espaço relacional* é entendido como sendo o espaço que está contido nos objetos “no sentido de que um objeto existe somente na medida em que contém e representa dentro de si próprio as relações com outros objetos”. (HARVEY, 1980, p. 04-05)

ou em outro a partir das circunstâncias; a resolução deste problema de conceituação seria atentar para “prática humana em relação a ele”<sup>29</sup>. Isso quer dizer que aquela compreensão do espaço entendida pela Geografia como um receptáculo da ação da sociedade não cabe mais, devendo ser tratado sim como um produto da ação humana, assumindo sua natureza como eminentemente social.<sup>30</sup>

Posto que há diferentes sentidos para o entendimento do aspecto espacial, questiona-se, então: por que tal diversidade seria um problema? Qual a verdadeira questão da Sociologia manusear uma visão específica do fenômeno espacial? Sem dúvida, a multiplicidade de significados não é uma questão; a problemática se instala ao negligenciar a existência de um arcabouço metodológico e conceitual próprio da interpretação do espaço. Não se defende aqui a exclusividade no uso da categoria espaço ou território pela Geografia, até porque se reconhece que muitos saberes recorrem ao emprego de expressões geográficas (paisagem, lugar, área, fronteira etc.); o ponto central está em apontar o desconhecimento acerca do debate epistemológico que tal noção possui. Os trabalhos da Sociologia da Educação aqui investigados tomam emprestado o linguajar da Geografia negligenciando seus métodos e esvaziando a potencialidade que a análise espacial, especialmente aquela na perspectiva crítica, oferece para compreensão da realidade educacional.

Foi durante os anos 1970 que a Geografia, aproximando-se do materialismo histórico-dialético, entrou em colisão com essa Sociologia que vinha espacializando a teoria social. Ao reconhecer o espaço como produção social, tornou-se imperativo compreender a sociedade com o apoio das demais ciências, para, assim, interpretar o fenômeno espacial (MASSEY, 2002). Não bastava, porém, ver a espacialidade como resultado dos processos sociais, tratava-se também de reconhecer como as diferenças espaciais interferiam nas questões sociais.

“O espacial” não é somente um resultado; ele é parte da explicação. Isto não é importante apenas para os geógrafos reconhecerem as causas sociais da configuração espacial que estudam; é também importante para outros cientistas sociais entenderem como os processos que eles estudam são construídos, reproduzidos e modificados de uma forma que envolve distância, movimento e diferenciação espacial. (MASSEY, 2002, p. 4, tradução nossa)<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> Ibid., p. 05.

<sup>30</sup> Cf. CORRÊA, 1988.

<sup>31</sup> [original]: ‘The spatial’ is not just an outcome; it is also part of the explanation. It is not just important for geographers to recognize the social causes of the spatial configurations that they study; it is also important for those in other social sciences to take on board the fact that the processes they study are constructed, reproduced and changed in a way which necessarily involves distance, movement and spatial differentiation.



Esse movimento epistemológico ficou conhecido como “virada espacial” (*spatial turn*), quando diferentes autores<sup>32</sup> da Geografia afirmaram a importância da categoria espaço na interpretação dos processos sociais. Soja, na sua apreciação desse período, destaca como os filósofos franceses Michel Foucault e Henri Lefebvre foram relevantes no reconhecimento de que há uma espacialidade da vida social e de que o capitalismo se utiliza do espaço para garantir sua sobrevivência (SOJA, 1993, 97 et seq).

Carlos (2011), fundamentada nas contribuições de Lefebvre, esmiúça a condição espacial no momento histórico do capitalismo. Partindo do entendimento de que o espaço é um produto social, a autora reconheceu que o homem, ao deixar de ser coletor e caçador, criou suas condições materiais de vida, dominando a natureza através de seu trabalho. Desse processo, surge historicamente o espaço como produção, resultado da relação da sociedade com a natureza, isto é, ao se produzir a vida se produz o espaço, pois só é possível realizar o viver através do uso/apropriação espacial.

Com o advento do modo de produção capitalista, a produção social se distinguiu de tudo que já foi vivido anteriormente, promovendo alterações nas relações espaciais que tornaram o espaço uma mercadoria. Isso posto, a produção do espaço foi incorporada ao processo de acumulação, tendo na propriedade privada uma forma de acesso à terra que transformou as relações de uso com o espaço, que foram hegemonizadas segundo a lógica da troca.

Assim, a autora não apenas alicerça a noção de espaço como uma categoria eminentemente social, como também destaca a sua captura pelo processo de produção, encontrando na morfologia espacial expressões contraditórias do modo capitalista. Então, Carlos assinala que a análise espacial deve ser entendida no interior do processo de acumulação, identificando que o espaço se comporta, simultaneamente, como: condição da reprodução social, meio da realização de produção, e produto, fazendo com que determinadas atividades econômicas só se realizem em certos lugares.

---

<sup>32</sup> MASSEY, D. **Spatial Divisions of Labour: Social Structures and the Geography of Production**. Londres, Basingstoke: Macmillan, 1984. PEET, R. Spatial Dialectics and Marxist Geography. In: **Progress in Human Geography**. v. 5, 1981. p. 105-110. SMITH, N. **Desenvolvimento Desigual**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1988. SANTOS, M. Sociedade e Espaço: a formação social como teoria e como método. In: **Boletim Paulista de Geografia**, n. 54, 1977. p. 81-99. MOREIRA, R. (org.). **Geografia: teoria e crítica – O saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982; entre outros.

Baseando-se nessas contribuições da dialética e do marxismo, forjou-se uma Geografia radical<sup>33</sup> que enfrentou a crítica “do fetichismo territorial ou espacial” (SOJA, p. 61), oferecendo uma ampliação nas análises sobre desigualdades sociais através de conceitos, categorias e linguagens geográficas.

Impulsionado por esses debates da “virada espacial”, encontramos pesquisas que relacionam educação e espaço propondo analisar geograficamente os temas educacionais, sem restringir as discussões ao ensino de Geografia. Dessa intersecção se forma o campo da Geografia da Educação.

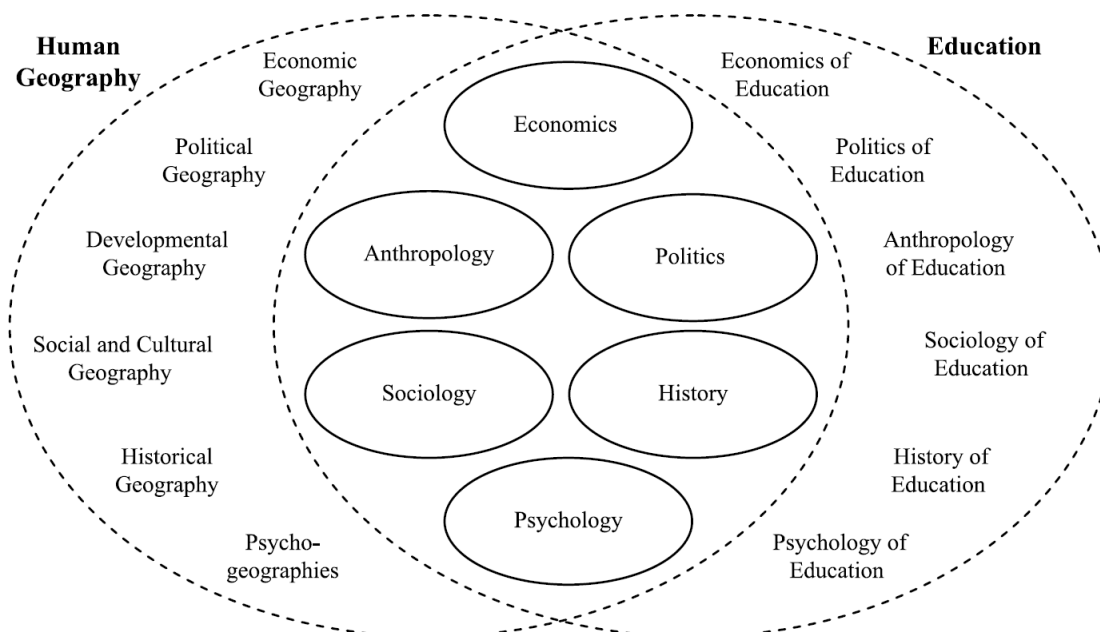
## 1.2. Geografia da Educação

Chris Taylor (2009), ao sistematizar as contribuições que a Geografia traz aos debates educacionais, verificou que a Geografia da Educação se comporta como um campo interdisciplinar que conecta temas da ciência da educação com a ciência geográfica. Pontuou, contudo, que não se trata apenas de tomar emprestado o conhecimento, a teoria e os métodos da Geografia pela Educação, mas de articular o fazer geográfico às pesquisas educacionais (TAYLOR, 2009, p. 652). Nesse sentido, por exemplo, indica que mesmo autores importantes da temática educacional, como Pierre Bourdieu, se utilizou da linguagem espacial somente como metáfora e não para analisar o fenômeno espacial propriamente dito. O autor reconheceu, ainda, a existência da dificuldade em formar uma imagem única e concisa das contribuições da Geografia à Educação, isso porque ambos os campos estão fortemente entrelaçados a outras disciplinas das ciências sociais, como representado no esquema a seguir:

---

<sup>33</sup> Conforme o marxista Richard Peet, a Geografia Radical se encontra no interior da ciência radical que busca mostrar explicações relacionando os problemas sociais com suas causas sociais mais profundas, promovendo o encorajamento nas pessoas para construírem mudanças revolucionárias. Em suas palavras: “A Geografia Marxista aceita o princípio de que os processos sociais se relacionam essencialmente com a produção e reprodução da base material da vida. [...] Diferentes processos ocorrem em diferentes lugares conferindo características àqueles espaços [...]. Também, o mesmo processo algumas vezes opera diferentemente sob circunstâncias ambientais diferentes [...]. Essas variações geográficas dão um forte peso espacial aos processos sociais, a tal ponto que podemos falar em processos espaciais.” (1982, p. 243)

**Figura 01:** Fundamentos multidisciplinariedade da geografia e da educação.



Fonte: TAYLOR, 2009, p. 654.

Sinalizando alguns assuntos dos quais a Geografia da Educação pode se debruçar<sup>34</sup>, o autor destacou que a cartografia digital pode oferecer contribuições às pesquisas educacionais, por visualizar e realizar análises exploratórias e interativas de dados espaciais que propiciem novas formas de tratamento dos dados educacionais. Por fim, comenta que os temas educacionais podem ser problematizados em suas múltiplas escalas de influência a partir do recorte metodológico das pesquisas do campo da Geografia da Educação, permitindo combinar abordagens quantitativas e qualitativas dentro de um quadro de análise espacialmente integrado (TAYLOR, 2009, p. 662-3).

Portanto, Taylor reúne em uma imagem coerente vários trabalhos que estão dispersos nesse cruzamento entre educação e espaço, sem o interesse em garantir um nicho a estes, mas reconhecendo a ancoragem desses estudos em um arcabouço teórico-metodológico específico. Isso posto, apresentaremos a seguir algumas autoras e autores que tratam dessa relação, demonstrando como inseriram a perspectiva geográfica nas discussões de políticas educacionais no Brasil.

<sup>34</sup> “A partir de diferentes escalas de análise, o autor tenta identificar distintos níveis de fenômenos que interessariam ao campo, sendo: a geografia da infância; os espaços de aprendizagem, como a escola e mesmo a residência; a vizinhança e a localidade onde a escola está inserida; as políticas locais e regionais de educação, incluindo a educação urbana e a educação no campo; a educação em âmbito nacional; e o nível internacional de análise em que podem se destacar trabalhos concernentes aos processos e influências da globalização na educação, além de estudos comparativos dos sistemas educacionais de diferentes países”. (SERRA; REGUERA, 2017, p. 6)

Miranda (1992), em sua dissertação, buscou investigar a relação entre espaço e poder, reconhecendo na Educação uma mediação entre esses dois elementos. Assim, interpretou a problemática educacional na rede estadual de São Paulo como sendo uma questão espacial, encontrando na organização desse sistema de ensino um reflexo dos conteúdos da dominação de classe e do território<sup>35</sup>. Detida no paradigma da reprodução de Althusser (1989), a autora identificou que a estrutura educacional cumpriu um papel no processo de configuração do espaço brasileiro no capitalismo moderno. Intermediado pelo planejamento estatal, a escola pública foi utilizada como “um fator de redistribuição de renda”, sendo instrumentalizada em função das necessidades de mão-de-obra à industrialização e os polos de desenvolvimento e povoamento<sup>36</sup>. Assim, concluiu que:

O papel atribuído à educação a partir de então, encontra suas raízes nos interesses da burguesia industrial que procurou situá-la na estratégia de desenvolvimento, como um fator de consolidação e ampliação, a médio e longo prazo, da formação de recursos humanos necessários à expansão capitalista. (MIRANDA, 1992, p. 71)

Outro trabalho que mira identificar o caráter geográfico da educação está em Pontuschka (2000), que tratou das imposições dos órgãos governamentais sobre os professores na passagem do milênio.

Considerando os debates curriculares, a autora retomou a importância de “partir do conhecimento prévio do aluno” para estabelecer dinâmicas em sala de aula que rompam com posturas autoritárias de imposição curricular, como as de “um elenco de conteúdos selecionados por órgãos educacionais superiores”<sup>37</sup>. Realça, dessa maneira, a ideia de que estudantes e escola estão imersos em contextos históricos e espaciais que são complexos e contraditórios; escancarando a profunda relação existente entre educação e espaço, mas também a potencialidade que o ensino geográfico tem ao estabelecer tais conexões.

Os professores, em geral, e o de Geografia em particular precisam ter como ponto de partida as representações e os saberes que os alunos trazem para o espaço escolar. Não pode existir um vácuo entre o saber escolar – fundamentado nas teorias e metodologias originárias da academia – e as múltiplas representações sociais que os jovens construíram no caminhar de sua existência. O aluno vive o espaço geográfico de diferentes maneiras, em diferentes lugares, mas muitas vezes não tem consciência desse espaço e de suas contradições. (PONTUSCHKA, 2000, p. 151)

---

<sup>35</sup> Ibid., p. 03.

<sup>36</sup> Ibid., p. 61-2.

<sup>37</sup> Ibid., p. 147.

Assim, a autora finaliza pontuando a importância que o professor de Geografia tem, pois, ao utilizar da realidade concreta dos estudantes, este pode demonstrar como as relações cotidianas estão atravessadas por múltiplas escalas, permitindo que os estudantes despertem uma consciência geográfica. São desses nexos que Pontuschka indicou a possibilidade de se promover ações pedagógicas que resistam às reformas neoliberais, principalmente quando professores e outros profissionais do meio educacional atuam conjuntamente.

Já Franca (2010), que se debruçou sobre a proposta de reorganização escolar apresentada em 1995<sup>38</sup>, investigou os nexos entre a Geografia e a política educacional. A partir da ideia de que a separação dos alunos em escolas por faixa etária garantiria uma melhor eficiência no uso da infraestrutura escolar e eficácia no desempenho educacional<sup>39</sup> – argumentos que seriam reapresentados vinte anos depois em uma outra proposta de reorganização<sup>40</sup> – o autor analisou as articulações da escola pública com a dinâmica da urbanização.

Percebendo que nos dois primeiros anos de implementação dessa política mais de 140 unidades de ensino foram fechadas<sup>41</sup> por todo estado, Franca identificou e georreferenciou tais escolas na cidade de São Paulo, permitindo analisar como eram suas condições sócio-espaciais no momento anterior da interrupção das atividades.

Para o município de São Paulo o número é mais preciso. Foram extintas 34 escolas entre 1995 e 2007, conforme levantamento realizado, entre o governo de Mário Covas e de José Serra, passando pelo governo de Geraldo Alckmin. Algumas delas foram reutilizadas para fins pedagógicos; outras para atividades administrativas da SEE [Secretaria estadual de Educação], como diretorias de ensino; outras foram reutilizadas em órgãos de outras secretarias de estado, como unidades da polícia militar; e algumas foram vendidas. É o caso da extinta EE Prof. José Alves de Camargo Vila Mafra, na Vila Formosa, onde foi construído um condomínio fechado. (FRANCA, 2010, p. 80)

Com esse levantamento, o autor se deparou com dois casos de destaque localizados na Diretoria de Ensino Centro-Oeste da cidade: as escolas estaduais Martin Francisco, na Vila Nova Conceição, e Antônio Alves Cruz, na Vila Madalena. Situadas em bairros relevantes para o circuito financeiro imobiliário, ambas unidades passaram por um processo deliberado de esvaziamento (estimulado pelo poder

---

<sup>38</sup> Governo estadual de Mário Covas (1995 – 2001), que tinha à frente da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-SP) a professora Rosely Neubauer.

<sup>39</sup> Cf. FRANCA, 2010, p. 68

<sup>40</sup> Cf. PANTOJO; SALOMÃO; CASTRO; MARTINS, 2015.

<sup>41</sup> “O número de escolas fechadas, em todo o estado de São Paulo, desde a reorganização das escolas, em 1995, até os dias atuais [2010], é incerto. Fala-se em torno de 148 escolas extintas apenas nos dois primeiros anos da reorganização”. (FRANCA, 2010, p. 80)

público) para que houvesse seu fechamento, a fim de disponibilizá-las ao processo de valorização imobiliária. No entanto, foi através da articulação da comunidade escolar que se fundamentou a resistência contra o fechamento das unidades.

Os interesses econômicos em torno da escola, as estratégias do poder estatal para realizar suas políticas, neste caso pôde ser interrompido pela força de uma escola com energia social. Algo que não aconteceu com as demais, muitas desmontadas antes que pudessem reagir. Talvez o interesse em jogo no Martim Francisco tenha sido grande demais, fazendo com que os poderes municipais e estaduais cometessem equívocos e injustiças, envolvendo pessoas e o patrimônio de uma escola de mais de 60 anos, em condição de lutar pela educação e pela memória que a escola representa. (FRANCA, 2010, p. 130)

Assim, Franca evidenciou a relação existente entre o processo de reprodução urbana e as políticas públicas em educação, explicitando, nesse caso, o interesse do capital em obter imóveis (as unidades escolares) para realização da sua valorização. Demonstrou também o aspecto contraditório desse processo que ficou notabilizado na resistência feita pelas comunidades escolares ao fechamento das escolas. Com isso, o autor verificou como a escola está implicada em seu contexto sócio-espacial e o seu imbricamento nos processos de (re)produção do espaço urbano.

Em trabalhos mais recentes, encontramos pesquisas que aprofundam estas conexões entre educação e o espaço urbano. Em Girotto et al (2017), os autores interpretam a Geografia da reorganização escolar, proposta elaborada pela SEDUC-SP em 2015 que pretendia fechar escolas com “salas ociosas”, concentrando o atendimento em unidades de ciclo único da Educação Básica – política que não foi implementada devido a ação dos estudantes que ocuparam suas escolas. Os autores apresentam mapas que correlacionam os estabelecimentos que seriam fechados com o processo de valorização imobiliária; além disso, contra argumentam a tese da ociosidade de vagas, justificada pelo poder público como produto da transição demográfica, encontrando crescimento positivo na população em idade escolar em distritos que teriam escolas desativadas.

O trabalho conclui indicando a relevância de se reconhecer a dimensão espacial das políticas públicas, defendendo que as “políticas educacionais [...] têm em sua lógica constitutiva uma espacialidade, mesmo que não explicitada nos documentos oficiais” (GIROTTTO et al, 2017, p. 156)

Em outro trabalho do mesmo grupo de pesquisa (GIROTTTO; PASSO; OLIVEIRA, 2018), observaram a condição das escolas públicas paulistas em 10 anos de implementação do programa estadual “São Paulo Faz Escola”. Por meio de mapas,

visualizaram as mudanças na infraestrutura escolar, na formação docente e nos resultados na prova do SARESP, concluindo que as diferenças sócio-espaciais entre as regiões foram aprofundadas ao longo do tempo para os aspectos analisados.

Serra e Reguera (2017) apresentam referências bibliográficas dessa interface entre educação e espaço, oferecendo contribuições para fundamentação teórico-conceitual no campo da Geografia da Educação. Nesse sentido, investigam a Geografia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade do Rio de Janeiro, mapeando indicadores sociais e taxas de escolarização que trazem outros subsídios para análise da dimensão espacial dessas políticas educacionais.

Ao mapearem a demanda e oferta da EJA no Ensino Fundamental, por meio do indicador Demanda Potencial para EJA – Ensino Fundamental (DPEJAF), os autores observaram que o número de escolas que oferecem essa modalidade no Rio de Janeiro é insuficiente frente à demanda por EJA. Assim, verificaram que a análise geográfica auxilia não somente na disposição espacial do indicador, mas também para entendê-lo à luz das características urbanas, o que garante novas interpretações aos dados.

Apesar disso, as atuais políticas públicas em educação têm negligenciado as influências da dimensão espacial sobre as escolas e seus processos educacionais, ocultando a dimensão geográfica da educação para fortalecer a lógica neoliberal. Brooke (2013) menciona um estudo<sup>42</sup> que revela como as avaliações padronizadas ganharam centralidade na condução dessas políticas públicas, promovendo a criação de indicadores de desempenho e/ou políticas de pagamento de bônus aos professores a partir da performance dos alunos. Trata-se da realização das narrativas propostas pela Nova Gestão Pública (NGP) que, ao implementar reformas no setor público aplicando os conhecimentos e instrumentos da gestão empresarial na obtenção de melhorias na eficiência e eficácia dos serviços públicos (VERGER; NORMAND, 2015), instituiu a filosofia da *accountability*, uma postura de cobrança por resultados sobre professores e escolas.

São poucos os estados que ainda não possuem sistemas próprios de avaliação e todos que já os têm demonstram interesse em aproveitar a geração regular e controlada de informações sobre a aprendizagem dos alunos para formular políticas voltadas para a gestão das suas redes. Observa-se uma nova disposição dos gestores para fazer comparações entre as escolas e, em nome da melhoria da qualidade do ensino, associar consequências aos níveis de desempenho aferidos. Nos últimos dez anos o número de sistemas estaduais de avaliação passou de 7 para 17 e a

---

<sup>42</sup> Cf. BROOKE; CUNHA, 2011.

variedade de políticas que dependem das informações geradas se ampliou para incluir só aquelas voltadas ao acompanhamento pedagógico direto, mas também políticas envolvendo a alocação de recursos físicos e financeiros para as escolas e o pagamento de incentivos monetários aos professores. (BROOKE, 2013, p. 120)

Aparentemente contrário a esse discurso, o INEP criou em 2014 o Indicador de Nível Socioeconômico (NSE)<sup>43</sup>, correspondendo a um dos indicadores contextuais<sup>44</sup> utilizados pela autarquia para medir como as características socioespaciais das escolas e dos estudantes impactam no processo de qualidade da Educação Básica. Todavia, mesmo reconhecendo a importância desse indicador, a sua utilização é controversa, pois se baseia em questionários respondidos em 2015, sem que tenham ocorrido atualizações; circunstância que inviabiliza realizar um acompanhamento apurado das condições socioeconômicas da educação no país. Análogo ao governo federal, a Secretaria de Educação de São Paulo criou o seu Índice de Nível Socioeconômico (INSE), definido como parâmetro ao IDESP em 2010; porém, esse índice também não tem sido atualizado desde então. Com tais informações pouco consistentes, a elaboração e avaliação das políticas educacionais ficam deficientes, podendo levar a diagnósticos que minimizem a condição heterogênea da educação pública, omitindo as últimas modificações na desigualdade espacial.

Assim, essa revisão bibliográfica possibilitou compreender as perspectivas teórico-metodológicas presentes no debate acerca das relações entre educação e espaço, tanto no campo da Sociologia quanto na Geografia; verificando também a importância que a perspectiva crítica do pensamento geográfico ofereceu no entendimento desta relação. À vista disso, para uma melhor compreensão da abordagem adotada neste trabalho, a visão de espaço estará fundamentada na expressão sócio-espacial<sup>45</sup> que, mesmo contendo em si uma redundância, enfatiza o caráter social dessa categoria.

---

<sup>43</sup> Cf.: INEP, “Indicador de nível socioeconômico (Inse) das escolas”. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2011\\_2013/nivel\\_socioeconomico/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf/](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf/)>. Acesso em 23 ago. 2018.

<sup>44</sup> “Os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, contribuem para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola.” Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 26 maio 2020.

<sup>45</sup> De acordo com Souza (2018, p.16): “Para se compreender e elucidar o espaço, não basta compreender e elucidar o espaço. É preciso interessar-se, profundamente, e não somente epidermicamente, também pelas relações sociais. É necessário interessar-se pela *sociedade concreta*, em que relações sociais e espaço são inseparáveis, mesmo que não se confundam. E é aqui que entra em cena o *sócio-espacial*, no qual o ‘sócio’, longe



Portanto, entende-se que as relações sócio-espaciais são complexas, não cabendo identificar o espaço como algo inerte ou palco para objetos e interações sociais. As reflexões que a Geografia produziu no âmbito teórico, desde a virada espacial, foram relevantes para oferecer algo inovador à disciplina que rompesse com o paradigma das longas descrições enciclopédicas, fundamentadas pela abordagem ecológica ou no quantitativismo. Desse modo, a ciência geográfica, vinculada a teoria social crítica, edificou a ideia de que, quando os fenômenos sociais são observados pelo viés geográfico, conflitos inerentes ao processo de (re)produção do capitalismo são revelados.

Contrariando a omissão dos agentes públicos em contextualizar o fenômeno educacional, reconhece-se a existência de uma Geografia na e da escola/educação. Sendo na, quando tratando dos diálogos entre Educação e Geografia, mediados pelo debate curricular e formação de professores; e da, por entender que o fenômeno educacional, invariavelmente, particulariza-se ao estabelecer conexões com seu contexto espacial.

O pressuposto norteador dessa pesquisa é, portanto, da impossibilidade de apreender a problemática educacional desvinculada da sua condição no espaço, verificando-se a necessidade de relacionar múltiplas escalas e diferentes informações educacionais e geográficas para interpretar sua realidade, produto e produção de uma complexidade sócio-espacial. Assim, a contribuição oferecida pela perspectiva da Geografia é imprescindível no entendimento do fenômeno educacional atualmente.

Desse modo, no próximo capítulo, demonstraremos como se dá a ocultação da dimensão sócio-espacial no processo de elaboração, implementação e avaliação de políticas educacionais a partir da análise do Programa Ensino Integral (PEI), entendido aqui como expressão de uma política pública educacional na perspectiva neoliberal. Tem-se como objetivo que a análise da distribuição espacial das UEs correlacionada a suas condições socioeconômicas, urbanas e intraescolares, desvelarão a Geografia da Educação, campo de investigação que reconhece a existência da relação entre o processo de produção do espaço com a dinâmica educacional, nas diferentes escalas espaço-temporais.

---

de apenas qualificar o 'espacial', é, para além de uma redução do adjetivo 'social', um indicativo de que se está falando, direta e plenamente, também das relações sociais. Uma análise sócio-espacial de uma partida de futebol considerará, portanto, não apenas a estrutura socioespacial, mas examinará, como processos vivos, e sem 'timidez epistemológica', as interações que se desenrolam durante a partida, nos marcos de uma espacialidade determinada e referenciadas (e relativamente condicionadas) por ela." (grifo do autor)

## 2. EDUCAÇÃO E ESPAÇO NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DE SÃO PAULO

Há tempos que o tema da Educação Integral está presente nos debates sobre políticas educacionais no Brasil. Isso se deve à constatação de que as famílias mais endinheiradas custeiam para seus filhos atividades complementares ao tempo escolar (cursos de línguas estrangeiras, práticas esportivas, artísticas etc.), ampliando a desigualdade educacional frente às crianças e jovens mais pauperizadas. Dessa observação, emanaram diferentes propostas que vêm sendo desenvolvidas desde os anos 1940, com destaque para: o *Centro Educacional Carneiro Ribeiro* ou Escola-Parque, idealizada por Anísio Teixeira e concretizada em 1950 na Bahia; os *Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)*, concebidos por Darcy Ribeiro e implementados na década de 1980, durante a gestão fluminense de Leonel Brizola – popularmente conhecidos como “Brizolões”; e os *Centros Educacionais Unificados (CEUs)*, inaugurados em 2003 na cidade de São Paulo.

Esse modelo ganhou maior relevância a partir dos anos 90, período em que se associou à educação formas de reversão do fracasso econômico e social das populações empobrecidas. Impulsionado pelo discurso das agências multilaterais<sup>46</sup>, esse modelo se consolidou como uma agenda política de equiparação social voltada aos alunos oriundos das classes subalternas, não correspondendo a uma ação propriamente universalista.

Contudo, identifica-se que há um falso entendimento de que Educação Integral corresponda a uma jornada escolar ampliada, confundindo-a com o ensino de tempo integral. Tais concepções, erroneamente vistas como homólogas, correspondem a dois modelos distintos que possuem características próprias e que devem ser distinguidas para uma melhor compreensão.

Sobre Educação Integral, a noção deriva da ideia de *Paideia* originada na Grécia Antiga. Desde então, várias correntes pedagógicas, baseando-se nesse sentido, buscaram vincular a educação escolar com a natureza, com os valores espirituais e morais, com uma formação para a cidadania e para o trabalho (CAVALIERE, 2010). Sem realizar uma longa recuperação histórica desse tópico, cabe apenas salientar que esse tema foi questão central nos movimentos filosófico-educacionais, mesmo antes da consolidação da instituição escolar como se

---

<sup>46</sup> Cf. UNESCO, 1990.

configurou na modernidade. Contemporaneamente, são encontradas influências do Manifesto dos Pioneiros<sup>47</sup> aos movimentos anarquistas da virada para o século XX (PIOLLI, 2019). Sobre esses últimos, propunham uma educação que unisse trabalho manual e intelectual, perspectiva que estava interessada em formar plenamente crianças e jovens, desenvolvendo suas possibilidades humanas em seus múltiplos aspectos: físico, intelectual, moral, político, artístico e afetivo, tendo como propósito a emancipação e a transformação radical da sociedade. Ferrer y Guardia, baseado nesses preceitos, construiu em 1901, na Espanha, a *Escola Moderna* que defendia a substituição da pedagogia tradicional por uma que visasse a formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários.

Fica evidente, conforme identificado por Cavaliere (2010), que o conceito de Educação Integral vem sendo utilizado a partir dos contextos ideológicos em que está inserido.

No caso do ensino de tempo integral, duas visões são preponderantes: uma mais restritiva, focada no tempo de permanência dos estudantes na escola, tratando da ampliação do turno escolar; e outra, mais ampla, que segue o mesmo discurso da formação abrangente, em que “a categoria ‘tempo escolar’ reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar” (MOLL, 2010).

Recuperando as normativas educacionais, a LDB de 1996 indica, em seus artigos 34 e 87, a previsão de ampliar gradativamente a jornada escolar através de um esforço comum entre municípios, estados e União. Mas, foi somente com o FUNDEB<sup>48</sup>, em 2007, que houve uma contrapartida financeira aos entes que elevassem a jornada escolar diária. Ainda naquele ano, no bojo do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), o governo federal instituiu o “Mais Educação”<sup>49</sup>, tratando-se da principal política de indução à Educação Integral, inicialmente focada nas escolas com estudantes de famílias em situação de maior vulnerabilidade social.

---

<sup>47</sup> **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). ISBN 978-85-7019-516-6. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

<sup>48</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Veio em substituição ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) que vigorava desde 1998.

<sup>49</sup> Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007; regulamentado pelo Decreto federal nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.

Concomitantemente a esses processos, movimentos em defesa da educação pública encamparam a bandeira do ensino integral, conquistando sua incorporação ao Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>50</sup> para o período de 2014-2024. Na meta 6 dessa lei, indica-se que o oferecimento desse modelo de ensino deverá ser de “no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas” correspondendo a “pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica” até 2024 (BRASIL, 2014). Priorizando a educação infantil, o item 6.2 preconiza que os setores mais vulneráveis da população serão o foco da política pública:

Instituir em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado ao atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2014)

Todavia, examinando essa legislação, nota-se que o ensino em tempo integral se efetiva com um viés assistencialista, como uma “educação compensatória” que busca cobrir as famílias que não tem onde deixar seus filhos protegidos e assistidos durante o período de trabalho; fundamenta-se também no entendimento de que a ampliação da jornada escolar<sup>51</sup> eleva conseqüentemente os índices educacionais (CAVALIERE, 2014). Cavaliere identificou que estes preceitos legais têm entre suas estratégias a diminuição das desigualdades fundantes da educação pública brasileira. Visto assim, expressam a necessidade de criar condições para que principalmente os estudantes de maior vulnerabilidade social possam optar por estudar em escolas com ensino de tempo integral. Ao examinar a execução do programa “Mais Educação”, a autora concluiu que se tem constituído uma escola precária de duplo período, sem que as condições efetivas para a fruição do direito à educação de qualidade se realizem.

Sob esse enredo, o governo estadual de São Paulo, por meio do secretário de educação Gabriel Benedito Isaac Chalita, iniciou em 2006 a implementação do projeto *Escola de Tempo Integral (ETI)*<sup>52</sup>, que objetivava centralmente prolongar o tempo diário de permanência na escola de 5 para 9 horas, propiciando maiores

---

<sup>50</sup> Lei Federal nº 13.005/2014.

<sup>51</sup> De acordo com o “Mais Educação”, o ensino de tempo integral é “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (BRASIL, 2010).

<sup>52</sup> Cf.: Resolução SE 89, de 09 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89\\_05.HTM?Time=02/05/2016%2022:00:32](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=02/05/2016%2022:00:32)>. Acesso em 26 maio 2020.

possibilidades de aprendizagem através do oferecimento de oficinas curriculares no contraturno escolar. Abrangendo todas as séries do Fundamental e Médio, o projeto iniciou com 508 escolas, diminuindo gradualmente até 215, em 2019. Sem receber qualquer investimento extra do governo estadual para infraestrutura, as unidades que aderiram não passaram por nenhuma adequação física e nem seu corpo docente teve formação específica para lecionar as oficinas (CAIUBY; BOSCHETTI, 2015).

De acordo com Castro e Lopes (2011), que analisaram o desempenho no SARESP das escolas ETIs em Pirassununga (SP), ao compararem os resultados de 2005 e 2007, constataram uma ausência de melhora; ao contrário, apenas uma das escolas investigadas manteve a média em Língua Portuguesa<sup>53</sup>. Dessa forma, concluíram que, nessas unidades, o projeto Escola de Tempo Integral não conseguiu cumprir sua função de transformação social com a qual foi proposto e tampouco melhorou os resultados escolares nas avaliações externas – situação passível de generalização às demais escolas ETIs.

Frente a esse cenário, em 2011, a SEDUC passou por uma reorganização estrutural que implementou o programa “Educação – Compromisso de São Paulo” (ECSP)<sup>54</sup>. Elaborado pela Secretaria com assessoria da iniciativa privada, como a consultoria McKinsey & Company<sup>55</sup> e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)<sup>56</sup>, o ECSP estabeleceu 5 pilares a fim de promover uma “Política Pública de Educação de Qualidade”, nos dizeres do então dirigente da pasta Herman Jacobus Cornelis Voorwald (2017, p. 43), sendo:

---

<sup>53</sup> “Essa marca social é vista nas médias das escolas no Saresp. Enquanto a Escola Coronel, a mais antiga da cidade, localizada na área central, já possuía as melhores médias no Saresp 2005, em Língua Portuguesa, permanecendo como primeira colocada dentre as escolas do município em 2007, a Escola Asdrúbal, mais afastada do centro e sem o mesmo prestígio perante a população, permaneceu em último lugar nas duas avaliações em pauta” (CASTRO; LOPES, 2011, p. 271).

<sup>54</sup> Decreto 57.571, de 02 de dezembro de 2011.

<sup>55</sup> Responsável pelo “desenvolvimento do Programa Educação Compromisso com São Paulo”, de acordo com Processo administrativo SE 2.737/2014 (Convênio - Programa Educação Compromisso de São Paulo), obtido via lei de acesso à informação (eSIC - Protocolo: 342391810800). Cf. “SP nega parcerias com iniciativa privada em programa de educação pública”. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=1170%3Aasp-nega->>. “Estado e sociedade firmam Compromisso de São Paulo pela Educação”. 02 dez. 2001. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/estado-e-sociedade-firmam-compromisso-de-sao-paulo-pela-educacao-1/>>. Acessos em: 26 maio 2020.

<sup>56</sup> Entidade sem fins lucrativos, criada em 2003 que atuou na implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual de Pernambuco a partir de 2004. Responsável pelo “desenvolvimento do modelo da escola de Ensino Integral”, de acordo com Processo administrativo SE 2.737/2014 (Convênio - Programa Educação Compromisso de São Paulo), obtido via Lei de Acesso à Informação (eSIC - Protocolo: 342391810800).

- 1º Valorizar e investir no desenvolvimento do capital humano da Secretaria;
- 2º Aprimorar as ações e a gestão pedagógica da rede com foco no resultado dos alunos;
- 3º Expandir e aperfeiçoar a política de Educação integral;
- 4º Viabilizar mecanismos organizacionais e financeiros para operacionalizar o Programa;
- 5º Mobilizar, engajar e responsabilizar a Rede, os alunos e a sociedade em torno do processo de viabilização da aprendizagem.<sup>57</sup>

A partir de um plano de longo prazo, o programa estabeleceu entre suas principais metas fazer com que a rede de ensino paulista ficasse “entre os 25 melhores sistemas de educação” nos rankings internacionais, posicionando “a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado”<sup>58</sup> até 2030.

Desse modo, em 2012 o governo estadual iniciou o *Programa Ensino Integral (PEI)*<sup>59</sup>, lançando “as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério” (SÃO PAULO, 2014, p. 6). Começando com 16 escolas de Ensino Médio, distribuídas por 13 cidades, incorporou o Ensino Fundamental no ano seguinte e alcançou, em 2019, um total de 417 UEs, localizadas em 152 municípios. Na capital paulista, situam-se 70 dessas escolas, correspondendo a 17% do total de unidades e igualmente do total de matriculados. O Programa se caracteriza por ter:

- 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar (SÃO PAULO, 2014, p. 13).

Diferentemente das escolas ETIs, as PEIs apresentam significativas incorporações curriculares, como: disciplinas eletivas, Orientação de Estudos, Clubes Juvenis, aulas de Projeto de Vida e Tutoria que, somadas à Base Comum Curricular, chegam a ofertar até nove horas e meia de jornada diária. Ao trabalho docente, são estabelecidas condições específicas, como o “Regime de Dedicção Plena e Integral” (RDPI), definindo jornada de 40 horas por semana a serem cumpridas integralmente na escola; e a “Gratificação de Dedicção Plena e Integral” (GDPI) que acresce um

---

<sup>57</sup> Ibid., p.51.

<sup>58</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>>. Acesso em 26 maio 2020.

<sup>59</sup> Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012.

valor de 75% ao salário-base<sup>60</sup>. Para aderirem ao Programa, as escolas devem respeitar critérios mínimos de infraestrutura e demanda<sup>61</sup>, definidos anualmente pela Secretaria, e ter o consentimento do Conselho Escolar da unidade; depois de ingressarem, estas recebem um aporte financeiro maior do que as demais da rede estadual. Para se ter uma ideia da diferença de repasses entre as PEIs e as outras escolas, verificou-se que, em 2017, a média do custo por aluno entre as UEs do estado na educação regular de tempo parcial era de R\$ 3.446,00 (sendo: R\$ 527 Operacional, R\$ 1.981 Professores\* e R\$ 937 Equipe escolar); já nas escolas PEI, o total correspondia a R\$ 9.073,00 (R\$ 1.103 Operacional, R\$ 5.580 Professores\* e R\$ 2.387 Equipe escolar) – um aumento de 163%.<sup>62</sup>

Considerando essas características, pressupõe-se que haverá uma melhora na qualidade do ensino ofertado nessas UEs e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizado, que se expressaria nos resultados das provas padronizadas, o que não significa, automaticamente, uma política de sucesso como será detalhado mais à frente.

Atualmente, as unidades do projeto Escola de Tempo Integral (ETI) se encontram em processo de descontinuidade (gráfico 01), podendo ser substituídas pelo modelo das PEIs<sup>63</sup>.

---

<sup>60</sup> Instituído pela Lei Complementar 1.164/2012.

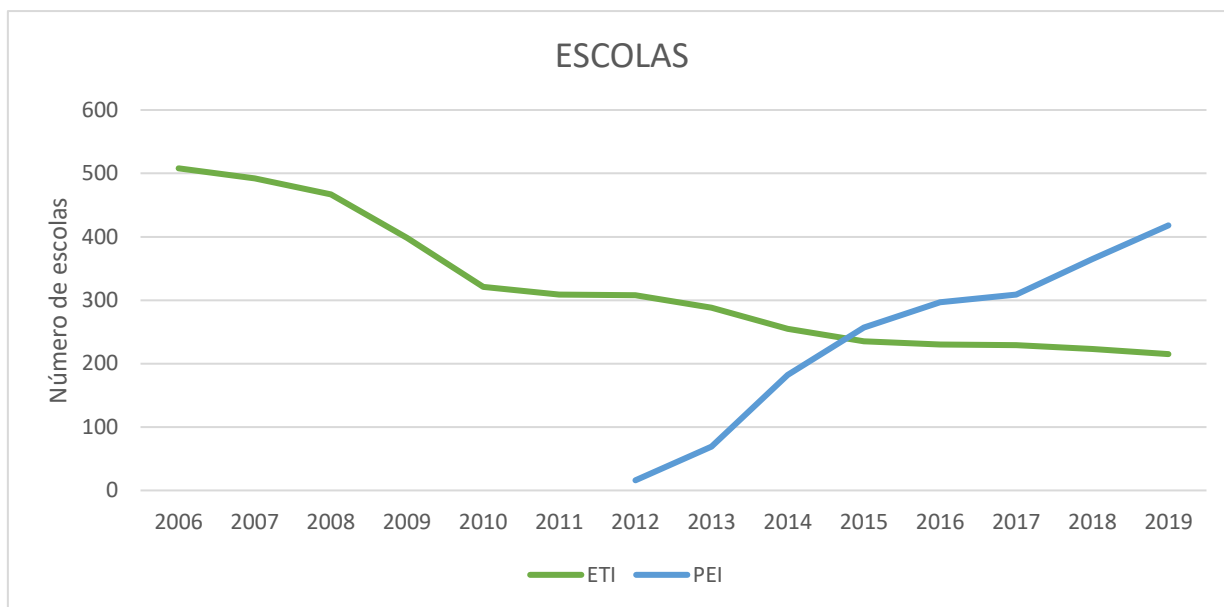
<sup>61</sup> “Para ingressar no Programa Ensino Integral, a escola precisa pertencer à rede pública estadual de São Paulo, ter espaços adequados para o funcionamento de laboratórios e refeitórios, além de possuir ao menos dez turmas de alunos matriculados e que sejam apoiados pelas famílias para estudarem em tempo integral”. (SILVA, 2019, p. 59)

\*O custo do professor eventual não foi considerado.

<sup>62</sup> Informações disponíveis no Processo administrativo SE 2.737/2014 (Convênio - Programa Educação Compromisso de São Paulo), obtido via Lei de Acesso à Informação, eSIC - Protocolo: 342391810800. Agradeço ao professor Fernando Cássio por disponibilizar o documento.

<sup>63</sup> Com a Resolução SEDUC/SP - 44, de 10-9-2019, torna-se possível migrar de um programa para outro: “Artigo 3º - As unidades escolares que fazem parte do Projeto Escola de Tempo Integral – ETI, conforme dispõe a Resolução SE 60/2017, que quiserem ser convertidas para o modelo do Programa Ensino Integral, poderão aderir ao Programa, desde que respeitados os critérios estabelecidos pelo Secretário da Educação no momento do anúncio do processo de adesão das novas unidades escolares para o ano subseqüente.”

**Gráfico 01** - Escolas ETI e PEI por ano, na rede estadual de São Paulo.



Fonte: SEDUC-SP, 2019. Organizado pelo autor.

Desde a implementação do Programa Ensino Integral, o governo de São Paulo vem se utilizando dos resultados no SARESP e IDESP para propagandear uma melhoria na qualidade educacional<sup>64</sup>. Apontando as PEIs como um modelo a ser seguido, o poder público relaciona, de maneira mecânica e simplista, a ampliação da jornada escolar aos resultados alcançados nos indicadores educacionais, omitindo a condição singular que essas unidades possuem frente às demais. Tratamento característico de interpretações gerencialistas que buscam controlar as variáveis da realidade para construir modelos capazes de serem reaplicados.

Em 2016, o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE-SP) publicou um relatório analisando, aleatoriamente, algumas escolas que oferecem ensino em tempo integral (ETIs e PEIs) na rede estadual em todo estado. Observaram a disponibilidade, adequação e organização dos recursos físicos e humanos, verificando, principalmente, os impactos que o modelo das PEIs tem sobre as demais unidades de ensino público. Sobre a organização escolar, examinaram desde a sua implementação até 2015, identificando relevantes mudanças nessas escolas antes e depois de aderirem ao Programa. Desse levantamento, realçaremos dois pontos

<sup>64</sup> SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (SEDUC-SP) “Novo modelo de Escola de Tempo Integral melhora índices do Ensino Médio em 26%”, 16/03/2015. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/novo-modelo-de-escola-de-tempo-integral-melhora-em-26-aprendizagem-no-ensino-medio/>>. “Ensino Médio em tempo integral tem avanço histórico de 73,4% no IDESP”, 06/02/2017. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/ensino-medio-em-tempo-integral-tem-avanco-historico-de-73-4-no-idesp/>>. Acessos em: 06 mar. 2018.



principais: o primeiro, relacionado aos índices educacionais que avaliam os desempenhos no IDESP e SARESP e seus desdobramentos; o outro, aborda as condições intraescolares, como o percentual de transferência escolar e de alunos com distorção idade-série.

Ao longo do trabalho, pontuaremos apreciações desse documento, no entanto, cabe já mencionar que a conclusão do relatório indica ressalvas à conclamação do aperfeiçoamento na qualidade educacional nas escolas PEI devido à extensão da jornada escolar, reconhecendo que nessas unidades “não apenas as instalações físicas, como também as próprias comunidades escolares foram profundamente modificadas desde o primeiro ano de funcionamento do programa” (TCE-SP, 2016, p. 604).

Isso posto, analisaremos, neste capítulo, a implementação das escolas PEI no município de São Paulo, examinando como esta política educacional concebe e executa a relação educação e espaço.

Para essas análises, estabeleceremos comparações entre as unidades PEI e as demais escolas da rede estadual localizadas na cidade de São Paulo para os anos de 2011 e 2019, ou seja, partimos do ano antecedente à implementação do Programa e analisamos até a data mais recente com informações consolidadas. Para tal, foram utilizadas diferentes bases de dados na produção dos materiais: microdados de matrícula do Censo Escolar (INEP, 2012 e 2020b) e os resultados no IDESP por escola<sup>65</sup>. Esses dados foram manipulados através dos programas *RStudio 3.5.3* e *Excel*. Na seleção dos dados, desconsiderou-se aquelas matrículas correspondentes a: modalidade de Educação Especial; mediação pedagógica semipresencial ou à distância; turmas de Classes Hospitalar, Unidade de Internação, Unidade Prisional, Atividade Complementar (AC) e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Manuseou-se somente as informações correspondentes ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), Ensino Médio e EJA Regular; no formato presencial; de dependência administrativa estadual e de responsabilidade da SEDUC-SP, desconsiderando as UEs sob o controle das universidades estaduais paulistas, assim como as ETECs. Para as PEIs, se chegou em dois universos: o primeiro com 67 unidades, e para 2019 com 70; isto porque no intervalo de tempo foram criadas e/ou incorporadas escolas à rede estadual. Para o restante da rede de ensino, excluindo-

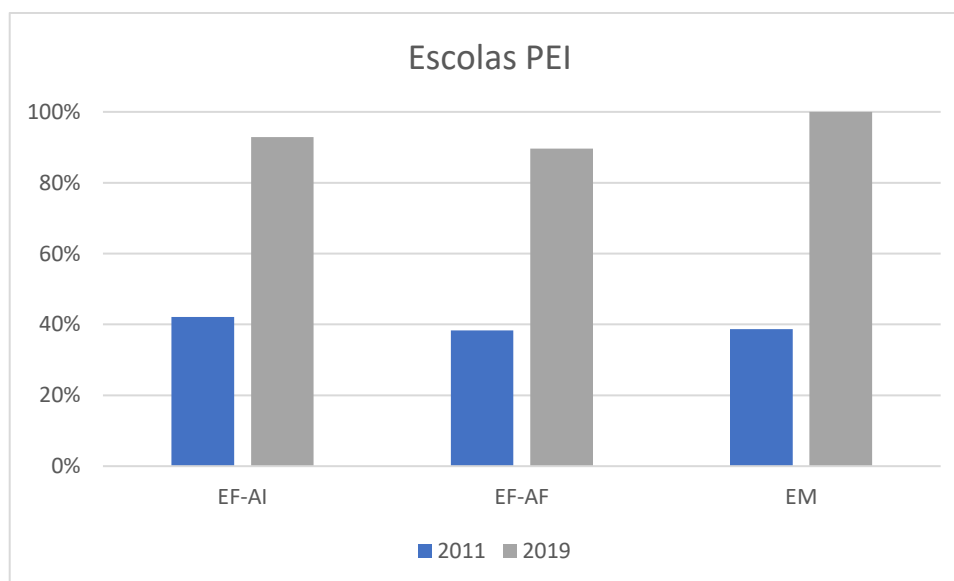
---

<sup>65</sup> Dados obtidos via LAI, protocolo 807451810817 e no site <<https://dados.educacao.sp.gov.br/>>, acessado em 03 jul. 2020.

se as PEIs, foram localizadas 1004 unidades em 2011 e 1015 no ano mais recente; comparando as duas bases foram identificadas 1000 escolas presentes em ambas as sequências.

Com esse material, problematizamos o discurso oficial que enaltece a política educacional do Programa Ensino Integral, colocando-a como exitosa por alcançar um melhor desempenho nas avaliações padronizadas promovida pela Secretaria, como demonstram os gráficos a seguir:

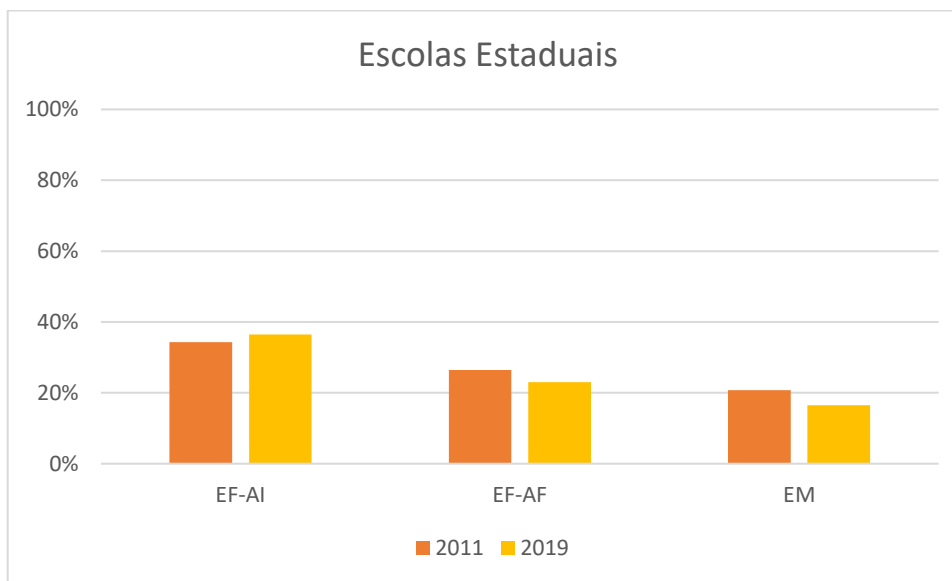
**Gráfico 02** - Percentual de Escolas PEI que atingiram a média estadual no IDESP, por etapa de ensino, na cidade de São Paulo, entre os anos de 2011 e 2019.



Fonte: SEDUC-SP. Organizado pelo autor.

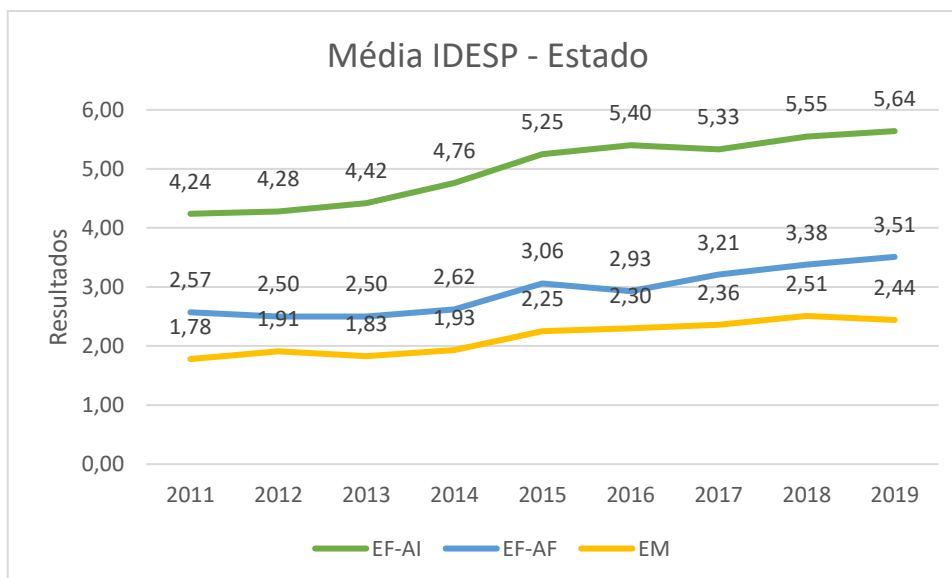
*Nota:* EF-AI (Ensino Fundamental, Anos Iniciais); EF-AF (Ensino Fundamental, Anos Finais); EM (Ensino Médio). Para 2011, as médias estaduais do IDESP foram: 5º ano EF 4,24; 9º ano EF 2,57; 3ª série EM 1,78. Em 2019: 5º ano EF 5,64; 9º ano EF 3,51; 3ª série EM 2,44.

**Gráfico 03** - Percentual das Escolas Estaduais que atingiram a média estadual no IDESP, por etapa de ensino, na cidade de São Paulo, entre os anos de 2011 e 2019.



Fonte: SEDUC-SP. Organizado pelo autor.

**Gráfico 04** - Evolução da média no IDESP em todo estado, por etapa de ensino.



Fonte: SEDUC-SP. Organizado pelo autor.<sup>66</sup>

A observação do desempenho no IDESP<sup>67</sup> corrobora a narrativa do governo estadual de que o modelo de Ensino Integral proposto tem alcançado uma melhora

<sup>66</sup> Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/IDESP-2019-cresce-desempenho-dos-alunos-ensino-fundamental-da-rede/>. Acesso em: 26 ago. 2020

<sup>67</sup> Criado em 2007, o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do estado de São Paulo) é um indicador educacional que estabelece metas para serem alcançadas, a cada ano, pelas UEs. Baseia-se, principalmente, em dois critérios: desempenho dos alunos na avaliação externa do SARESP e no fluxo escolar. O índice também é utilizado no cálculo de bonificação aos professores das escolas que atingirem a meta estabelecida.

na qualidade educacional, tanto na comparação com o momento anterior à sua implementação, quanto na confrontação com as demais escolas estaduais (gráfico 03) – que, exceto os Anos Iniciais, todas as etapas apresentaram um ínfimo crescimento no Índice, como exposto no gráfico 04, e tiveram diminuição no percentual de escolas que atingiram a média estadual. Todavia, Minuci e Arizono (2009) identificaram outros fatores que levam a melhores performances nesse indicador, aspectos que estão desvinculados da jornada escolar ou de uma estrutura curricular específica.

As autoras analisaram o desempenho no IDESP em 2007 e 2008 nas escolas de 8ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, verificando quais fatores estão relacionados ao cumprimento das metas de qualidade estabelecidos pelas próprias unidades. Ao agruparem as escolas a partir de seus Índices, observaram os aspectos que tinham maior relevância na obtenção de bons resultados; entre as variáveis consideradas, estão: a taxa de aprovação, percentual de alunos pertencente às classes D e E, percentual de docentes efetivos, taxa de inadequação idade-série, características socioeconômicas das áreas de abrangências das escolas (2009, p. 137). Concluíram que esses aspectos variam de importância a depender da série: para a 8ª série do Fundamental, os melhores desempenhos no IDESP se concentram em escolas localizadas em áreas mais favorecidas, com maior proporção de alunos provenientes de famílias com melhores condições socioeconômicas e menores taxas de distorção idade-série; já para o 3º ano do Médio, mesmo concentrando alta a proporção de alunos oriundos das classes D e E, as escolas com resultados elevados exibem menor quantidade de matrículas no ensino noturno e baixa distorção idade-série<sup>68</sup>.

Com esse levantamento entende-se quais aspectos dos perfis das escolas estão mais relacionadas à melhora nos indicadores de qualidade educacional. Relacioná-los com o documento do TCE-SP (2016) permitirá identificar o fio condutor que estimulou as mudanças ocorridas nas PEIs, auxiliando a compreensão sobre esse avanço no desempenho do IDESP.

Aos fiscais do Tribunal foi informado que era prática corrente entre as escolas do Programa a realização de simulados das provas do SARESP<sup>69</sup>; além disso,

---

<sup>68</sup> Ibid., p. 146-7.

<sup>69</sup> “Perguntados a respeito da realização de provas que simulem esta avaliação externa [SARESP], tanto professores quanto coordenadores pedagógicos e diretores afirmaram que eventos dessa natureza foram realizados constantemente em 2014. Conquanto não totalmente coincidentes, os resultados obtidos permitem-

reconheciam os professores que a maior parte de seus estudantes apresentavam famílias que atuavam de forma ativa na formação acadêmica de seus filhos, levando a uma maior motivação e comprometimento com o próprio desenvolvimento acadêmico, comparativamente com os demais estudantes da rede estadual (TCE-SP, 2016, p. 487). Essas características resultaram, logo no primeiro ano de adesão ao Programa, um avanço de ao menos 10% no IDESP em mais da metade das unidades PEI. Também se verificou que, nestas unidades, o Supervisor de Ensino visitou até duas vezes mais do que as escolas de tempo parcial<sup>70</sup>; representando um acompanhamento muito mais próximo e superando, inclusive, aquelas escolas identificadas como “prioritárias” pela Diretoria de Ensino.

Somente com essas informações já seria suficiente configurar as PEIs com uma condição especial, desmistificando o discurso da ampliação da jornada escolar e revelando como o Programa está pautado pela lógica da obtenção de resultados. No entanto, podemos agregar mais dois temas relacionados às condições intraescolares.

Verificou-se que nessas escolas houve um elevado número de pedidos por transferência escolar nos dois primeiros anos do Programa, correspondendo a 20% e 15%, respectivamente. É sabido, porém, que é comum solicitar mudança de uma escola para outra na rede estadual, assim, convém se atentar aos motivos que levaram a tal circunstância. Sobre esse aspecto, 18% dos alunos que solicitaram transferência tiveram como elemento motivador alguma dificuldade de adaptação às exigências e dinâmicas de funcionamento do Ensino Integral, o que revela obstáculos para esses jovens alcançarem as expectativas de aprendizagem estabelecidas pela própria comunidade escolar (TCE-SP, 2016, p. 507).

Outro item desse âmbito intraescolar foi o elevado percentual de alunos com defasagem idade-série que preferiram sair das escolas quando passaram a se integrar ao Programa, mesmo quando elas ofereciam a etapa de ensino adequada<sup>71</sup>.

Desse modo, a fiscalização realizada pelo TCE-SP demonstrou que as escolas do Programa adquiriam uma configuração equivalente àquelas unidades com os melhores desempenhos no IDESP, identificadas por Minuci e Arizono (2009) como tendo altas as taxas de aprovação e diminuição na distorção idade-série.

---

nos concluir que aproximadamente metade das PEI a cuja equipe escolar foi dirigida a pesquisa promove mais de cinco simulados por ano, o que corresponde a mais de um por bimestre.” (TCE-SP, 2016, p.493)

<sup>70</sup> Ibid., p. 531.

<sup>71</sup> Ibid., p. 501.

Características que, além de imprimirem práticas atreladas a NGP relacionadas à produção orientada por resultados, sugerem que essas alterações do perfil nas escolas PEI foram induzidas para conseguir atingir determinados resultados nos indicadores de qualidade educacional.

Cabe, portanto, explorar outras dimensões que não só as vinculadas à estrutura legal e ao IDESP, verificando qual o lastro do discurso proferido pelos agentes públicos sobre a qualidade educacional nas PEIs; assim como reconhecer essa hipótese de inferência no perfil das escolas, para além das vantagens garantidas a elas ao ser incorporadas ao Programa. Nesse sentido, dividimos a análise em dois momentos: um primeiro averiguará as condições intraescolares em que esses resultados foram alcançados; em seguida, examinaremos a situação espacial das unidades do Programa. Desta forma, identificaremos o comportamento das UEs para a complexidade de gestão e investigaremos a implicação da complexidade sócio-espacial sobre as PEIs.

## **2.1. Diminuição da complexidade de gestão**

Soares e Alves (2013), impulsionadores dos indicadores educacionais, afirmam ver importância em se contextualizar os resultados por possibilitar interpretações mais úteis na compreensão da realidade do ensino. Apontam que a contextualização visa olhar para outras dimensões das escolas oferecendo uma apreciação integral da qualidade educacional. Sugerem que não se leve em conta somente os resultados em avaliações externas e o fluxo escolar, mas também: as características do corpo discente (número matriculados, nível socioeconômico etc.); os recursos (infraestrutura, salários etc.); as condições docentes (capacitação, experiência e participação); o projeto pedagógico (o que se ensina, como se ensina, avaliação etc.); a organização escolar (turnos, modalidades e etapas de ensino); a cultura da escola (aprendizagem, relação com a comunidade etc.); a gestão (monitoramento de processos, prestação de contas etc.); os múltiplos resultados (aprendizagem dos alunos e satisfação da comunidade escolar) e os custos.<sup>72</sup>

Quando esteve à frente do Inep<sup>73</sup>, Soares implementou um indicador contextual medindo o nível da complexidade da gestão escolar, a partir do porte da escola (mensurando o número de matrículas); número de turnos em funcionamento;

---

<sup>72</sup> Ibid., p. 149.

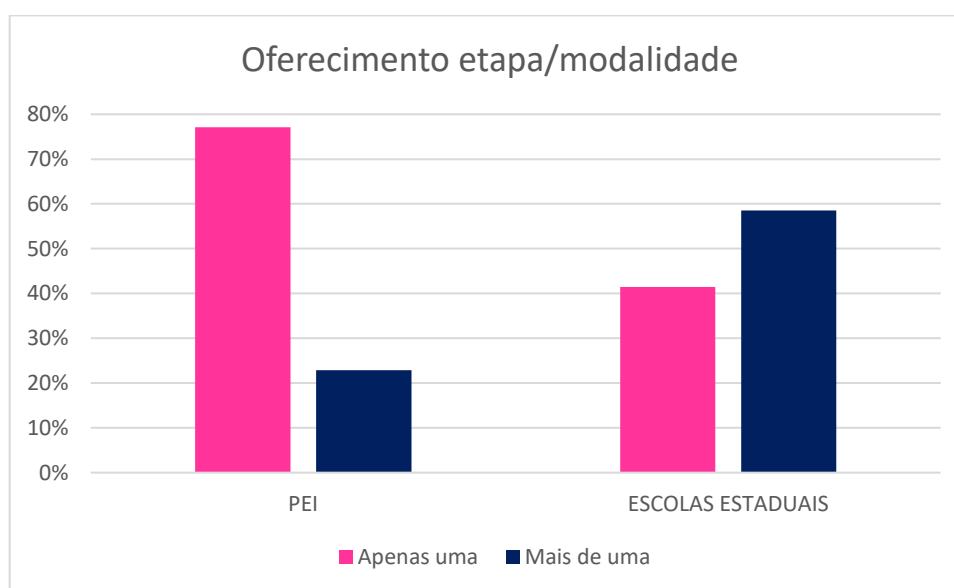
<sup>73</sup> José Francisco Soares além de presidir o Inep de fev. 2014 até mar. 2016 foi um dos formuladores do IDESP.

complexidade das etapas ofertadas pela escola (atendimento de alunos com idade elevada)<sup>74</sup>; e número de etapas/modalidades oferecidas. Reconhecendo que a gestão escolar “envolve outros fatores e dimensões não contemplados aqui”, a autarquia concluiu que: “mesmo com poucos aspectos contemplados na sua construção o indicador apresenta potencial para contextualização dos resultados das avaliações” (INEP, 2014, p. 07).

Assim, em diálogo com essas literaturas, analisaremos a complexidade de gestão considerando as seguintes variáveis: 1) quantidade de etapas/modalidades de ensino oferecidas nas escolas; 2) número de matrículas e turmas; 3) número de turnos ofertados.

No que se refere a variável 1, observamos que as escolas PEI tendem a oferecer apenas uma etapa de ensino, correspondendo a 77% do total destas. Característica bem distinta das demais escolas estaduais (41%) que estão nessa condição.

**Gráfico 05** - Oferecimento de etapa/modalidade, entre escolas PEI e Escolas Estaduais para 2019.



Fonte: Censo Escolar - 2019. (INEP, 2020b). Organizado pelo autor.

Uma observação detalhada verifica que as PEIs ofertam no máximo duas etapas/modalidade por escola, enquanto as demais unidades da rede estadual, chegam a oferecer até quatro (5%). Essa diferença de perfil é tão significativa que, em

<sup>74</sup> “Parte-se do pressuposto de que quanto mais avançada a idade dos alunos e as etapas oferecidas, gerencia-se um número maior de docentes, mais arranjos para a organização das grades curriculares são necessários e mais desafios se enfrenta para a manutenção do aluno na escola (questões como distorção idade-etapa, conciliação entre trabalho e estudo, questões motivacionais, etc.)”. (INEP, 2014, p. 1-2)

2011, as escolas PEI apresentavam proporção inversa a atual, sendo que a grande maioria destas ofereciam mais de uma etapa/modalidade, enfatizando o entendimento de que quanto maior for a quantidade de etapas/modalidade ofertadas pela escola, maior será a dificuldade em gerir tal ambiente.

Para a variável 2, temos os seguintes dados consolidados:

**Tabela 02** - Número absoluto de matrículas e turmas entre Escolas PEI (N=67 e N=70, para cada respectivo ano) e Escolas Estaduais (N=1004 e N=1015, para cada respectivo ano), na cidade de São Paulo.

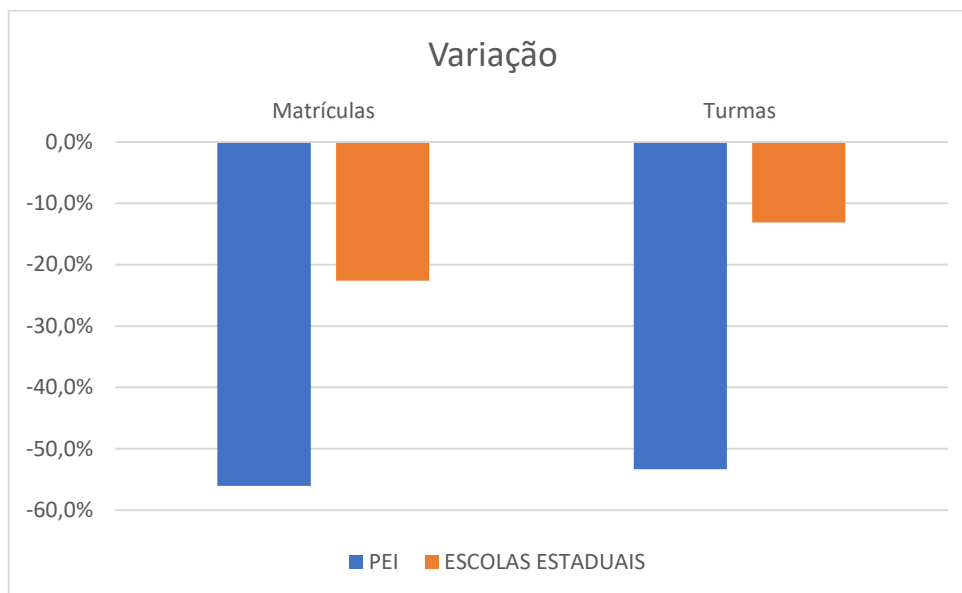
<b>TOTAIS DE MATRÍCULAS E TURMAS</b>				
	<b>Escolas Estaduais</b>		<b>Escolas PEI</b>	
	<b>2011</b>	<b>2019</b>	<b>2011</b>	<b>2019</b>
<b>MATRÍCULAS</b>	1.172.383	907.482	54.291	23.850
<b>TURMAS</b>	33.563	29.165	1.620	756

Fonte: Censo Escolar 2011, 2019 (INEP, 2012 e 2020b). Organizado pelo autor.

É possível perceber na tabela anterior uma diminuição absoluta das matrículas e turmas para os dois conjuntos de escolas no período analisado. Duas explicações são possíveis para justificar esse encolhimento: uma relacionada à dinâmica populacional, centrada na transição demográfica presente no estado desde 1980, quando se iniciou a redução no número de nascidos vivos, a taxa de fecundidade total e o crescimento vegetativo, impactando a população em idade escolar (04 a 17 anos) por inércia demográfica (WALDVOGEL; CAPASSI; MORAIS, 2018); a outra, relativa a economia que, desde 2014, vem sofrendo um abalo podendo ter levado os jovens a abandonarem seus estudos em busca de trabalho (CORROCHANO; NAKANO, 2002). Independentemente do argumento explicativo, o que se nota é que a variação total de matrículas (-22%) e turmas (-13%) entre as escolas estaduais foi bem menor do que nas PEIs, que alcançaram -56% e -53%, respectivamente.



**Gráfico 06** - Variação percentual de matrículas e turmas entre escolas PEI e Escolas Estaduais, na cidade de São Paulo, entre 2011 e 2019.



Fonte: Censo Escolar 2011, 2019. (INEP, 2012 e 2020b). Organizado pelo autor.

Isso revela o impacto que o prolongamento da jornada escolar tem no atendimento, pois as escolas PEI deixam de atender mais da metade dos alunos que recebiam sem que tenha sua capacidade física alterada. Destaca-se que não foi encontrado nenhum indício de ação governamental para garantir que esses estudantes fossem absorvidos pelas demais unidades da rede estadual.

Das 67 unidades PEI que possuem dados disponíveis para ambos anos investigados, apenas 8 tiveram variação positiva no número total de matriculados, destacando a EE Alfredo Paulino localizada no distrito da Lapa e a EE Deputado Raul Pilla em São Miguel Paulista que aumentaram, respectivamente, 52% e 49%. Vale mencionar que as duas eram Escolas de Tempo Integral (ETI) e que, enquanto a primeira permaneceu com oferecimento de turmas nos Anos Iniciais, a segunda deixou de atender o Ensino Médio (que era em jornada parcial) se restringindo aos Anos Finais do Fundamental. No outro extremo, temos a EE São Paulo, localizada na porção central da cidade que teve uma redução de 92% de matriculados – de 2.251 estudantes para 170, em 2019; sendo que em 2011 oferecia classes dos Anos Finais e Ensino Médio, nos três turnos, e em 2019 restringiu o atendimento ao Ensino Médio em um único período. (Anexo I)

Examinando as matrículas nas PEIs por turno segundo a etapa/modalidade de ensino (variável 3), percebe-se uma profunda transformação na distribuição de seus estudantes para os anos analisados.

**Tabela 03** - Percentual de matrículas em escolas PEI, por turno escolar segundo a etapa/modalidade de ensino, na cidade de São Paulo para 2011 e 2019.

<b>ESCOLAS PEI: MATRÍCULAS (%), POR TURNO ESCOLAR</b>						
	<b>2011</b>			<b>2019</b>		
	<b>Manhã</b>	<b>Tarde</b>	<b>Noite</b>	<b>Manhã</b>	<b>Tarde</b>	<b>Noite</b>
<b>EF-AI</b>	72,1%	27,9%	0,0%	100%	0%	0%
<b>EF-AF</b>	37,8%	61,7%	0,5%	100%	0%	0%
<b>EM</b>	66,6%	5,4%	28,0%	98%	0%	2%
<b>EJA</b>	1,3%	0,0%	98,7%	0%	0%	100%

Fonte: Censo Escolar 2011, 2019 (INEP, 2012 e 2020b). Organizado pelo autor.

Enquanto, em 2011, as escolas PEI possuíam matrículas nos diferentes turnos, exceto os Anos Iniciais noturno e EJA vespertino; na data mais recente, todas as etapas do ensino regular se concentraram no período da “Manhã” e toda EJA no período da Noite. Interessante destacar que, no primeiro momento, as matrículas dos Anos Finais do período da Tarde eram proporcionais às da Manhã no Ensino Médio, e que o Ensino Médio oferecia pouco mais de um quarto de vagas no noturno – importante àqueles estudantes já incorporados ao mercado de trabalho.

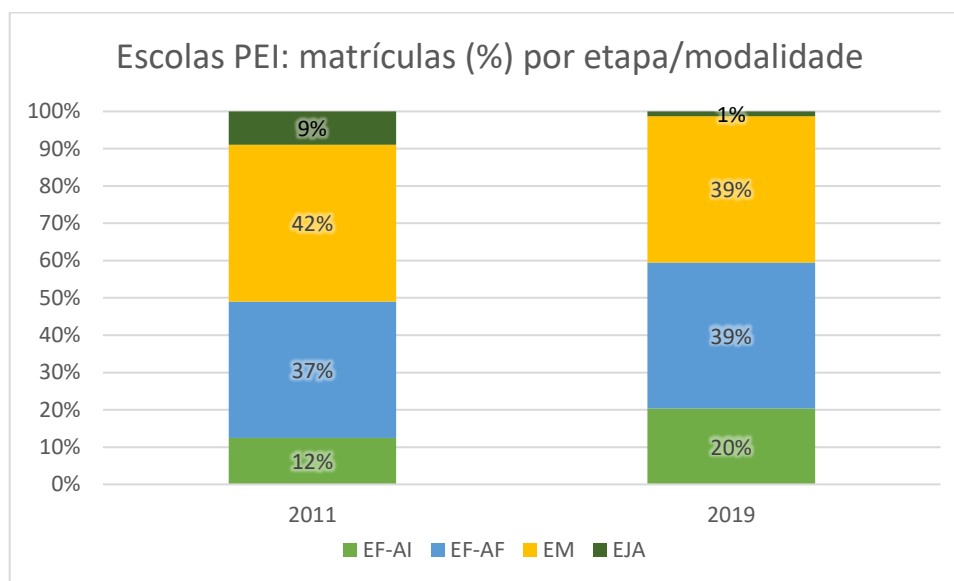
Analisando as mudanças entre os anos, percebe-se como a política das PEIs não afetou somente as classes do período vespertino, horário em que houve a ampliação da jornada escolar; interferiu também na dinâmica do ensino noturno através do fechamento de salas dos Anos Finais do Fundamental e do Ensino Médio com uma variação de 96% entre os matriculados somente a Noite. Mudanças que estão respaldadas no Programa ECSP no Pilar 02 que, entre suas macroestratégias, busca aprimorar a gestão pedagógica com foco nos resultados, estabelecendo em 2011 um plano de redução do ensino regular noturno (VOORWALD, 2017, p. 56).

Tratando especificamente da EJA, nota-se que houve uma contração de 94% no número absoluto das matrículas, isto é, em 2011 havia um total de 4.843 matriculados, distribuídos em 22 unidades escolares; já na data mais recente, eram 302 estudantes em apenas 3 unidades PEI que continuaram a ofertar essa modalidade de ensino<sup>75</sup>. Vale mencionar que nesse intervalo de tempo, não foi erradicada a demanda por EJA na cidade de São Paulo (CATELLI JR; DI PERRO; GIROTTI, 2019)<sup>76</sup>. O gráfico 07 evidencia a diminuição na proporção de matrículas nessa modalidade entre as escolas PEI.

<sup>75</sup> A saber: Escola Estadual Isai Leirner, Escola Estadual Prof. José Marques da Cruz e Escola Estadual Cel. Pedro Arbues.

<sup>76</sup> Cf. AGÊNCIA IBGE. “PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio”, 15 jul. 2020. Disponível em: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de)

**Gráfico 07** - Percentual de matriculados, por etapa/modalidade de ensino, em escolas PEI na cidade de São Paulo entre 2011 e 2019.



Fonte: Censo Escolar 2011, 2019 (INEP, 2012 e 2020b). Organizado pelo autor.

Porém, antes que um veredito seja dado sobre os impactos das PEIs nas desigualdades educacionais, é preciso averiguar como essa dinâmica se deu nas demais escolas estaduais.

**Tabela 04** - Percentual de matrículas em Escolas Estaduais, por turno escolar segundo a etapa/modalidade de ensino, na cidade de São Paulo para 2011 e 2019.

ESCOLAS ESTADUAIS: MATRÍCULAS (%), POR TURNO ESCOLAR						
	2011			2019		
	Manhã	Tarde	Noite	Manhã	Tarde	Noite
<b>EF-AI</b>	46,4%	53,6%	0,0%	45,3%	54,7%	0,0%
<b>EF-AF</b>	37,9%	61,9%	0,2%	35,6%	64,4%	0,0%
<b>EM</b>	46,8%	5,4%	47,8%	60,6%	6,9%	32,5%
<b>EJA</b>	1,4%	0,0%	98,6%	1,5%	0,0%	98,5%

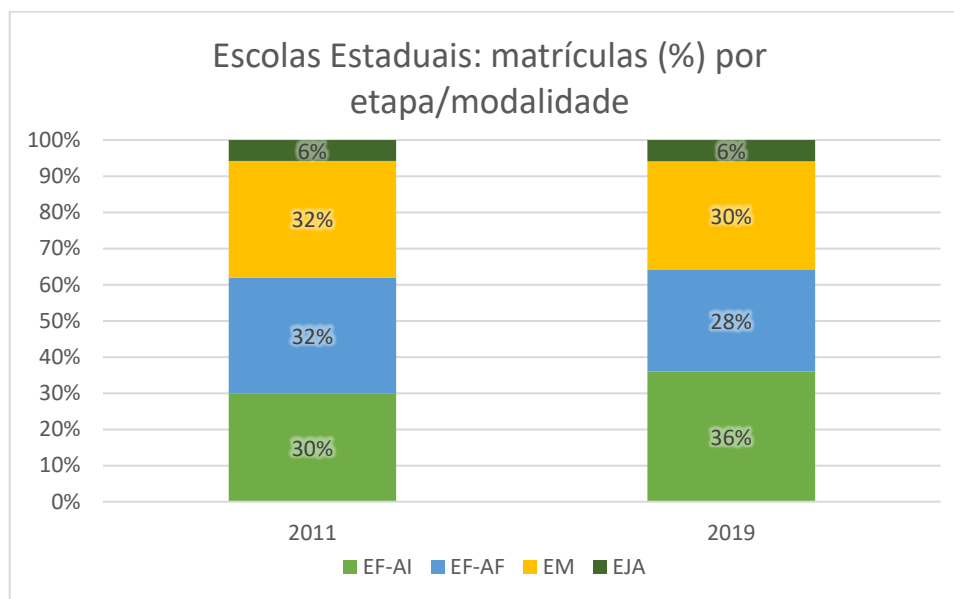
Fonte: Censo Escolar 2011, 2019 (INEP, 2012 e 2020b). Organizado Pelo autor.

Logo de início se observa não haver alterações substantivas para os percentuais de matrículas por turno segundo etapa/modalidade nos anos analisados. Para o Ensino Fundamental, em nos dois ciclos, as matrículas predominaram no período vespertino em proporções praticamente inalteradas. Já o Ensino Médio se destacou pelo relevante aumento na proporção das matrículas no período da Manhã que foi acompanhado de uma redução do noturno – em consonância com a resolução mencionada anteriormente. No entanto, mesmo com essa diminuição, o Ensino Médio

[imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio](https://www.folha.com.br/imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio)>. Acesso em: 22 jul. 2020.

noturno seguiu sendo relevante, com oferecimento de um terço das vagas nesse turno escolar. E, nas matrículas da EJA, as variações decimais permitem concluir que essa modalidade se manteve proporcionalmente inalteradas. Dinâmica perceptível quando observado o peso das matrículas por etapa/modalidade, destacando o ganho em importância para os Anos Iniciais do Fundamental (gráfico 08).

**Gráfico 08** - Percentual de matrículas por etapa/modalidade de ensino, em Escolas Estaduais na cidade de São Paulo entre 2011 e 2019.



Fonte: Censo Escolar 2011, 2019 (INEP, 2012 e 2020b). Organizado pelo autor.

Entretanto, comparando primeiramente os dados de matrícula por turno segundo etapa/modalidade (tabelas 03 e 04), reconhece-se que a distribuição em 2019 para os dois grupos não se assemelha em nenhuma das etapas do ensino regular; encontrando aproximações somente na EJA. Considerando o Ensino Médio, a redução no peso do noturno entre as escolas PEI (-93%), é exageradamente desproporcional frente as demais UEs da rede que diminuíram -32%. Entre as escolas participantes do Programa, em 2011, 28 unidades ofereciam essa etapa durante o período noturno; já em 2019 apenas 2<sup>77</sup>.

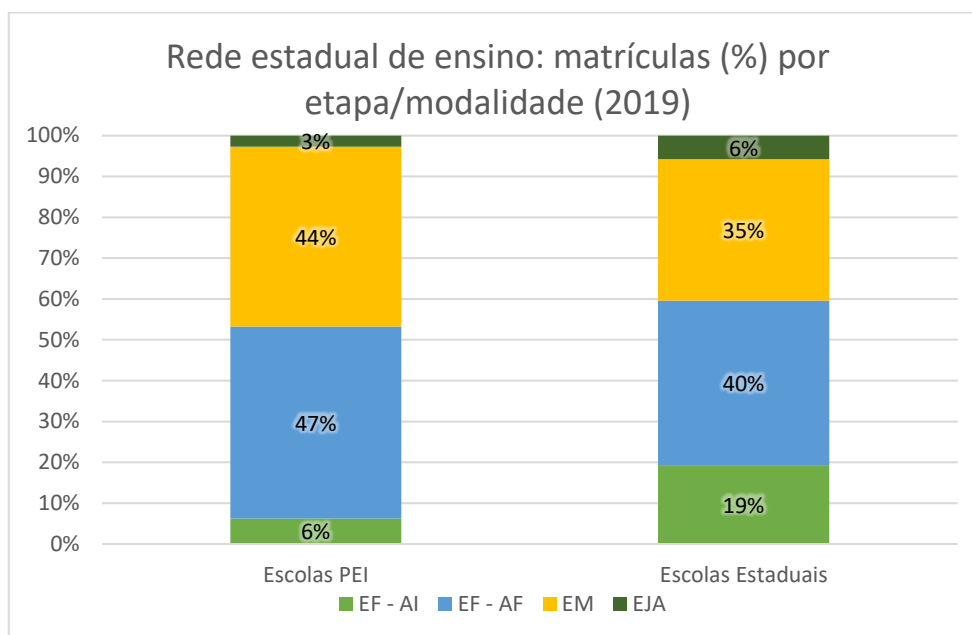
Essas mudanças, somada à redução absoluta de matriculados na EJA, vão ao encontro ao que trataram Minuci e Arizono (2009) e TCE-SP (2016), desnudando uma intencionalidade, aparentemente consciente, em alterar o perfil discente com a implementação do Programa Ensino Integral, pois, esvaziando esse turno e modalidade escolar, exclui-se um grupo de estudantes que costumam apresentar

<sup>77</sup> Escolas: Prof. José Marques da Cruz e Cel. Pedro Arbues.

maiores distorções de idade-série e que estão mais suscetíveis às incongruências extraescolares, sendo um perfil formado de estudantes-trabalhadores, em que há muitas mulheres realizando mais de uma jornada de trabalho, alunos com trajetórias escolares distintas e com diferentes expectativas em relação ao futuro (SOUSA; OLIVEIRA; LOPES, 2006; SIGNORI; MELO, 2014).

Além do mais, ao confrontar os gráficos 07 e 08 – que trazem a proporção de matriculados por etapa/modalidade –, nota-se uma discrepância entre o conjunto de dados analisados. Somente a EJA, em 2011, é que tem uma semelhante aproximação entre as escolas PEI com as demais estaduais (9% e 6%, respectivamente); porém, as outras etapas não possuem equivalência alguma, apresentando dinâmicas de crescimento ou redução próprias. Não obstante, destaca-se como o Ensino Fundamental, especialmente os Anos Iniciais, conquistaram ênfase entre as PEIs (de 12% em 2011, para 20%) e nas demais escolas da rede estadual (de 30% em 2011, para 36%). Isso representa que, no primeiro momento, antes das escolas aderirem ao Programa, o peso de todo o Ensino Fundamental não chegava à metade dos matriculados (49%), diferentemente do restante da rede estadual (62%); já para 2019, as matrículas nessa etapa alcançaram 59% nas unidades PEI, enquanto nas demais tiveram um pequeno aumento de 2 pontos percentuais. Porém, alterando a escala e observando essas proporções para as UEs de todo estado (gráfico 09), percebe-se que a rede estadual na cidade de São Paulo apresenta uma particularidade, principalmente referente a oferecimento desse ciclo escolar – característica perceptível somente quando considerada a dimensão espacial.

**Gráfico 09** - Percentual de matrículas por etapa/modalidade de ensino, em Escolas Estaduais e PEIs para todo estado de São Paulo, em 2019.



Fonte: Censo Escolar 2019 (INEP, 2020b). Organizado pelo autor.

Dessa maneira, as mudanças encontradas nas escolas PEI não foram acompanhadas pelo conjunto das demais na capital paulista, o que lhes garante uma condição *sui generis* referente às suas condições internas, permitindo nomearmos esta situação como gentrificação escolar<sup>78</sup>.

O fenômeno da gentrificação corresponde a intervenções urbanísticas em determinadas áreas das cidades, impulsionados por agentes públicos e privados que levam a valorização imobiliária e a instalação de mercados destinados às classes sociais mais altas, inviabilizando a permanência dos residentes originais que acabam sendo substituídos por moradores mais endinheirados (RANGEL, 2015). Conforme Smith (2007, p. 18) menciona, a gentrificação deve ser entendida no interior dos processos de “diferenciação do espaço geográfico na escala urbana” que têm o papel de “reservar uma pequena parte do substrato geográfico para um futuro período de expansão” capitalista.

Semelhantemente, pudemos verificar nas PEIs que as renovações em suas estruturas físicas (para acomodar a ampliação da jornada escolar), adicionado a transformação intencional no perfil dos estudantes levaram parte do corpo discente a ser “expulso”, sendo substituídos por uma nova porção de alunos que, além de serem socialmente distintos, estão em menor quantidade. Giroto e Cássio (2018)

<sup>78</sup> Agradeço ao professor Sérgio Stocco por apontar esse processo durante a banca de qualificação.

demonstraram essa alteração social ao contabilizarem um significativo aumento no percentual de mães dos estudantes com o ensino superior completo nas escolas do Programa, o que, quando comparado à outras unidades no entorno, verificaram a ausência de qualquer semelhança. Tais levantamentos apontam para um grupo de educandos que, no geral, se caracterizam por não trabalharem e não precisarem ajudar nos cuidados de irmãos ou parentes em casa, podendo permanecer mais de 7 horas dedicados às atividades educativas fora da residência, representando um perfil mais privilegiado de discentes.

Identificamos assim, transformações ocorridas no interior das PEIs que levaram à substituição social dos estudantes nessas unidades, observação que permitiu relacionarmos com o fenômeno da gentrificação. Porém, Lipman (2013) verificou que nos Estados Unidos, desde a ofensiva neoliberal dos anos 1980, vem ocorrendo uma articulação entre os processos urbanos com as políticas educacionais, fazendo com que as escolas se comportem também como agentes impulsionadores da gentrificação urbana.

As escolas públicas seletivas e a escolha [política de *choice school*] são integrais nesse processo. Boas escolas e opção dentro do sistema escolar público são importantes para vender a cidade para compradores de imóveis da classe média e trabalhadores do conhecimento. Elas também são essenciais para atrair investidores para locais potenciais para gentrificação e para subsequentemente vender áreas gentrificadas e em processos de gentrificação para novos residentes da classe média e da classe média alta. [...] Com novas bibliotecas, postos policiais e paisagem das ruas, novas escolas são melhorias de infraestrutura, aumentando o valor imobiliário de áreas específicas.” (LIMPAN, 2013, p. 273-4).

Assim, mesmo essas interpretações apresentando diferenças sobre o enfoque do tema analisado, não se verifica um antagonismo entre elas, pelo contrário; reconhece-se uma complementariedade merecedora de aprofundamento em trabalhos futuros, identificando como, na realidade específica da educação pública brasileira, essas dinâmicas se vinculam na reprodução das segregações sócio-espaciais e das desigualdades educacionais.

As evidências mostram (tabela 02) que, entre as escolas PEI, o processo que chamamos de gentrificação escolar fez com que os mais de 30 mil estudantes que deixaram de frequentar as escolas que ingressaram no Programa, não foram absorvidos pelo restante da rede estadual na cidade.

Considerando, então, os critérios estabelecidos pelo INEP para mensurar a complexidade da gestão, a maior parte das escolas PEI possuem: *i.* uma única etapa de ensino; *ii.* tiveram redução no porte pela diminuição de matrículas; *iii.* oferecem

apenas um turno escolar; e *iv.* não possuem mais alunos com idade elevada e distorção idade-série, que geralmente precisam conciliar trabalho e estudo. As mudanças nas variáveis analisadas apontam para uma diminuição na complexidade de gestão escolar entre as escolas de Ensino Integral; a isto, soma-se: o aporte de recursos superior a estas unidades, a reestruturação curricular e as condições de trabalho docente. Sendo assim, não poderíamos esperar outro comportamento que não uma melhora em avaliações externas e nos indicadores educacionais, corroborando com as conclusões já apontadas em trabalhos mencionados anteriormente. Constata-se, ainda, que aquela narrativa de que a ampliação da carga horária leva, necessariamente, a uma elevação da qualidade educacional não é fidedigna à realidade, desconsiderando deliberadamente todas as demais variáveis envolvidas nesse fenômeno educacional.

Portanto, os dados levantados revelam como essa política educacional promoveu alterações no interior das escolas na direção de uma gestão escolar menos complexa, que adquirisse uma condição interna privilegiada comparativamente às demais escolas estaduais e com a transformação do perfil discente, tornando-as semelhante àqueles identificados com os melhores resultados no IDESP no estudo de Minuci e Arizono (2009). A melhoria nos resultados dos indicadores educacionais só foram conquistas às custas da expulsão de alunos vulneráveis (GIROTTI; CÁSSIO, 2018), decorrente da diminuição de matrículas e do fechamento de salas, o que pode resultar na ampliação das desigualdades educacionais.

## **2.2. Diminuição da complexidade sócio-espacial**

No entanto, o conceito de complexidade de gestão é, em nossa perspectiva, insuficiente no entendimento da dinâmica do Programa Ensino Integral. Faz-se necessário relacioná-lo com as dinâmicas sócio-espaciais para compreender de que forma a política educacional se imbrica na gestão das desigualdades (educacionais e sócio-espaciais). Por isso, com o intuito de contribuir com o debate, apresentamos a ideia de complexidade sócio-espacial. Para tanto, recuperamos Azanha (2011) que cunhou a expressão “abstracionismo pedagógico”. Ele refuta as explicações que desconsideram a concretude do fenômeno educacional, desvelando as interpretações que deturpam a realidade “pela via – ingênua ou astuciosa – da discussão abstrata transvestida de discussão teórica” (2011, p. 43). Isso quer dizer que pesquisadores e



agentes públicos, ao ignorarem as condições de contexto da escola pública, promovem teses e argumentos que deliberadamente encobrem as contradições reais.

A fim de avançar na discussão a respeito da trama educação e espaço, sugerimos a necessidade de reconhecer e problematizar a condição espacial no debate sobre políticas educacionais nas suas diversas etapas: elaboração, implementação e avaliação.

Nesse sentido, Milton Santos em “O espaço cidadão” (1998)<sup>79</sup> reconhece que as desigualdades econômicas, sociais e culturais se sobrepõem às desigualdades territoriais; propondo analisar a ideia de cidadão no seio das desigualdades sócio-espaciais, buscando entender “a questão da cidadania pelo ângulo geográfico” (1998, p. 02). Verificou que as populações residentes nas periferias estão duplamente condenadas à pobreza, encontrando no modelo territorial algo que “determina quem deve ser mais ou menos pobre somente por morar neste ou naquele lugar”<sup>80</sup>. Desse ponto de vista, a construção de uma sociedade com maior equidade social não deve mirar somente nos aspectos econômicos, é preciso também dedicar atenção à configuração do território<sup>81</sup>. Assim, insiste na ideia de que a construção da cidadania passa, necessariamente, pela realização do direito territorial.

É impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial. [...] a igualdade dos cidadãos supõe, para todos, uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços, sem os quais a vida não será vivida com aquele mínimo de dignidade que se impõe. Isso significa, em outras palavras, um arranjo territorial desses bens e serviços de que, conforme a sua hierarquia, os lugares sejam pontos de apoio, levando em conta a densidade demográfica e econômica da área e a sua fluidez. Num território onde a localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem. É o caso do brasileiro atual. (SANTOS, 1998, p. 116)

É na relação desses autores que se destaca a relevância do espaço como instância dos processos sociais, compreendido como produto social que está incorporado ao processo de valorização do capital, comportando-se simultaneamente

---

<sup>79</sup> Obra escrita em 1987, no calor da redemocratização durante Assembleia Constituinte, esse trabalho Milton Santos enfatiza seu propósito militante, sendo “evidente que as proposições apresentadas dialogam com o processo constituinte, buscando direcioná-lo em algumas matérias básicas (notadamente naquelas afeitas à conformação espacial do Estado e da forma de governo).” (MORAES, 2013, p. 59)

<sup>80</sup> Ibid., p. 115.

<sup>81</sup> Nesta obra, Santos entende “território” como uma das formas-contéudo pela qual se materializa no espaço, realçando a compreensão do poder (com ênfase ao Estado), na sua distribuição e exercício; elementos explicativos para a produção e organização da sociedade. Portanto, o território é a materialização das diferentes formas que os processos sociais realizam o poder, permitindo identificar os mecanismos de distribuição e organização deste; e oferecendo a possibilidade de formular proposições por relações mais equitativas de uso e produção do espaço, fundamentais para a efetivação da cidadania para além de sua mera garantia jurídica.

como condição, meio e produto (CARLOS, 2011). Identificamos, assim, como as desigualdades espaciais são produtos intrínsecos ao capitalismo, ao mesmo tempo que fornecem as condições necessárias para realização do processo de acumulação; perceptíveis nas paisagens onde as diferenças espaciais são expressões do movimento contraditório do capital (HARVEY, 2011, 2015).

A Geografia da Educação, nesse sentido, ilumina a complexidade sócio-espacial relacionando-a com a questão educacional, compreendendo-as como processos eminentemente sociais e profundamente conectados. Ausente na maioria das análises sobre políticas públicas em educação, essa abordagem pode contribuir para realçar os processos educacionais como fenômenos complexos e multiescalares, favorecendo não somente uma melhor interpretação analítica da realidade, mas também agindo na construção de novas perspectivas.

Desse modo, analisaremos a implementação das escolas PEI no município de São Paulo, examinando como esta política educacional concebe e executa a relação educação e espaço. Através de mapas que correlacionam características urbanas e sociodemográficas do município, verificaremos como a condição espacial influencia na dinâmica das PEIs. As bases cartográficas, assim como as informações georreferenciadas dos equipamentos urbanos, foram obtidas pela plataforma digital da prefeitura de São Paulo<sup>82</sup>; e o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) disponibilizado pela Fundação Seade (2010). Recebemos, via Lei de Acesso à Informação (LAI) junto à SEDUC-SP: a localização georreferenciada<sup>83</sup> das escolas estaduais de São Paulo e o número de estudantes beneficiários do programa Bolsa Família<sup>84</sup>. Os mapas foram elaborados através dos softwares livres *QGIS 3.4.10-madera*, *Scapetoad V-11* e da plataforma *Magrit*<sup>85</sup>.

Os mapas 01 e 02 trazem, respectivamente, a localização e a evolução tempo-espacial das escolas do Programa pela cidade de São Paulo.

---

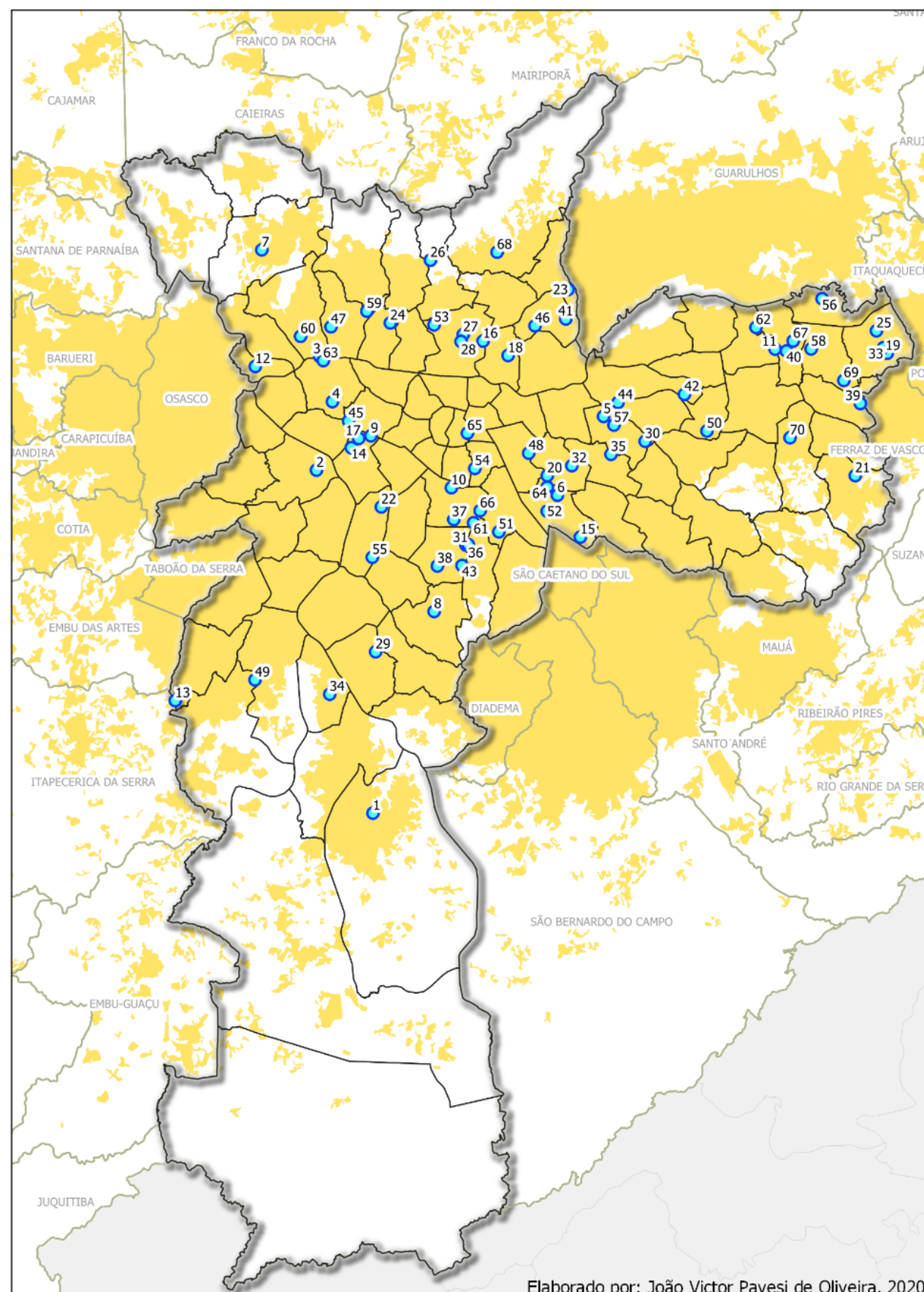
<sup>82</sup> Cf. <http://geosampa.prefeitura.sp.gov.br/PaginasPublicas/SBC.aspx>

<sup>83</sup> Protocolo 725821717918, recebido em 06 nov. 2017.

<sup>84</sup> Protocolo 56497203820, recebido em 19 fev. 2020.


<sup>85</sup> <http://magrit.cnrs.fr/>

**Mapa 01 - Localização das Escolas do Programa Ensino Integral (PEI), 2019**



- |   |   |
|---|---|
| 1. EE Profa. Adelaide Rosa Fernandes Machado de Souza | 36. EE Conde José Vicente de Azevedo            |
| 2. EE Alberto Torres                                  | 37. EE Lasar Segall                             |
| 3. EE Alexandre von Humboldt                          | 38. EE Prof. Lourenço Filho                     |
| 4. EE Alfredo Paulino                                 | 39. EE Profa. Luciane do Espírito Santo         |
| 5. EE Prof. Alvinho Bittencourt                       | 40. EE Dep. Manoel de Nóbrega                   |
| 6. EE Prof. Américo de Moura                          | 41. EE Profa. Maria Antonietta de Castro        |
| 7. EE Ana Siqueira Da Silva                           | 42. EE Profa. Maria Aparecida de Castro Masiero |
| 8. EE Dr. Ângelo Mendes de Almeida                    | 43. EE Profa. Maria Ribeiro Guimarães Bueno     |
| 9. EE Prof. Antônio Alves Cruz                        | 44. EE Profa. Marisa de Mello                   |
| 10. EE Arcy Major                                     | 45. EE Prof. Mauro de Oliveira                  |
| 11. EE Prof. Astrogildo Arruda                        | 46. EE Dr. Miguel Vieira Ferreira               |
| 12. EE Prof. Ayres de Moura                           | 47. EE Prof. Milton da Silva Rodrigues          |
| 13. EE Profa. Bernadete Aparecida Pereira Godoi       | 48. EE MMDC                                     |
| 14. EE Brasília Machado                               | 49. EE Nair Olegário Cajueiro                   |
| 15. EE Profa. Brisabella Almeida Nobre                | 50. EE Prof. Octacílio de Carvalho Lopes        |
| 16. EE Buenos Aires                                   | 51. EE Prof. Odon Cavalcanti                    |
| 17. EE Carlos Maximiliano Pereira Dos Santos          | 52. EE Profa. Olga Benatti                      |
| 18. EE Casimiro de Abreu                              | 53. EE Prof. Orlando Horácio Vita               |
| 19. EE Profa. Célia Ribeiro Landim                    | 54. EE Oscar Thompson                           |
| 20. EE Prof. Clemente Quaglio                         | 55. EE Oswaldo Aranha                           |
| 21. EE COHAB Inácio Monteiro III                      | 56. EE Parque Jardim Helena                     |
| 22. EE Ministro Costa Manso                           | 57. EE Cel. Pedro Arbues                        |
| 23. EE Profa. Dirce Pastore Donato                    | 58. EE Eng. Pedro Viriato Parigot de Souza      |
| 24. EE Profa. Dulce Ferreira Boarin                   | 59. EE Prof. Plínio Damasco Penna               |
| 25. EE Profa. Dulce Leite da Silva                    | 60. EE Prof. Raul Antônio Fragoso               |
| 26. EE Francisco Voccio                               | 61. EE Cel. Raul Humaitá Villa Nova             |
| 27. EE Frontino Guimarães                             | 62. EE Dep. Raul Pilla                          |
| 28. EE Barão Homem de Mello                           | 63. EE Dr. Reinaldo Ribeiro da Silva            |
| 29. EE Ibrahim Nobre                                  | 64. EE República do Paraguai                    |
| 30. EE Profa. Irene Ribeiro                           | 65. EE São Paulo                                |
| 31. EE Princesa Isabel                                | 66. EE Teotônio Alves Pereira                   |
| 32. EE Isai Leirner                                   | 67. EE Reverendo Tércio Moraes Pereira          |
| 33. EE Prof. João Batista Vilanova Artigas            | 68. EE Vila Albertina                           |
| 34. EE Prof. José Geraldo de Lima                     | 69. EE Prof. Wilson Roberto Simonini            |
| 35. EE Prof. José Marques da Cruz                     | 70. EE Yervant Kissajikian                      |

- Escolas PEI
- Limite dos distritos de São Paulo
- Municípios da RMSP
- Mancha Urbana (2015)

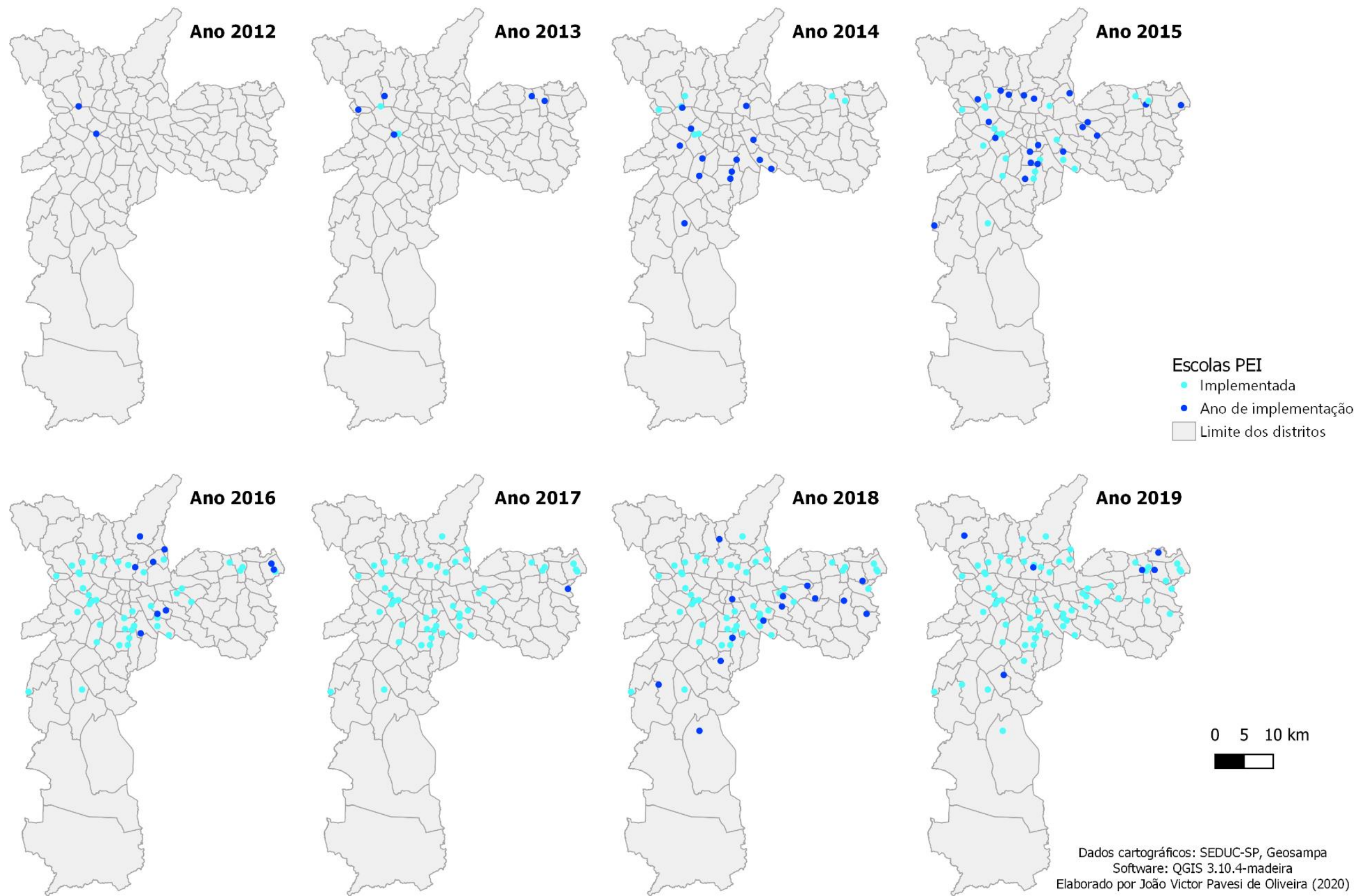
0 5 10 km 

Dados cartográficos: Geosampa, IBGE, SEDUC-SP  
Software: QGIS 3.4.10-madeira

Elaborado por: João Victor Pavesi de Oliveira, 2020



Mapa 02 - Implementação das Escolas PEI na cidade de São Paulo (2012-2019)

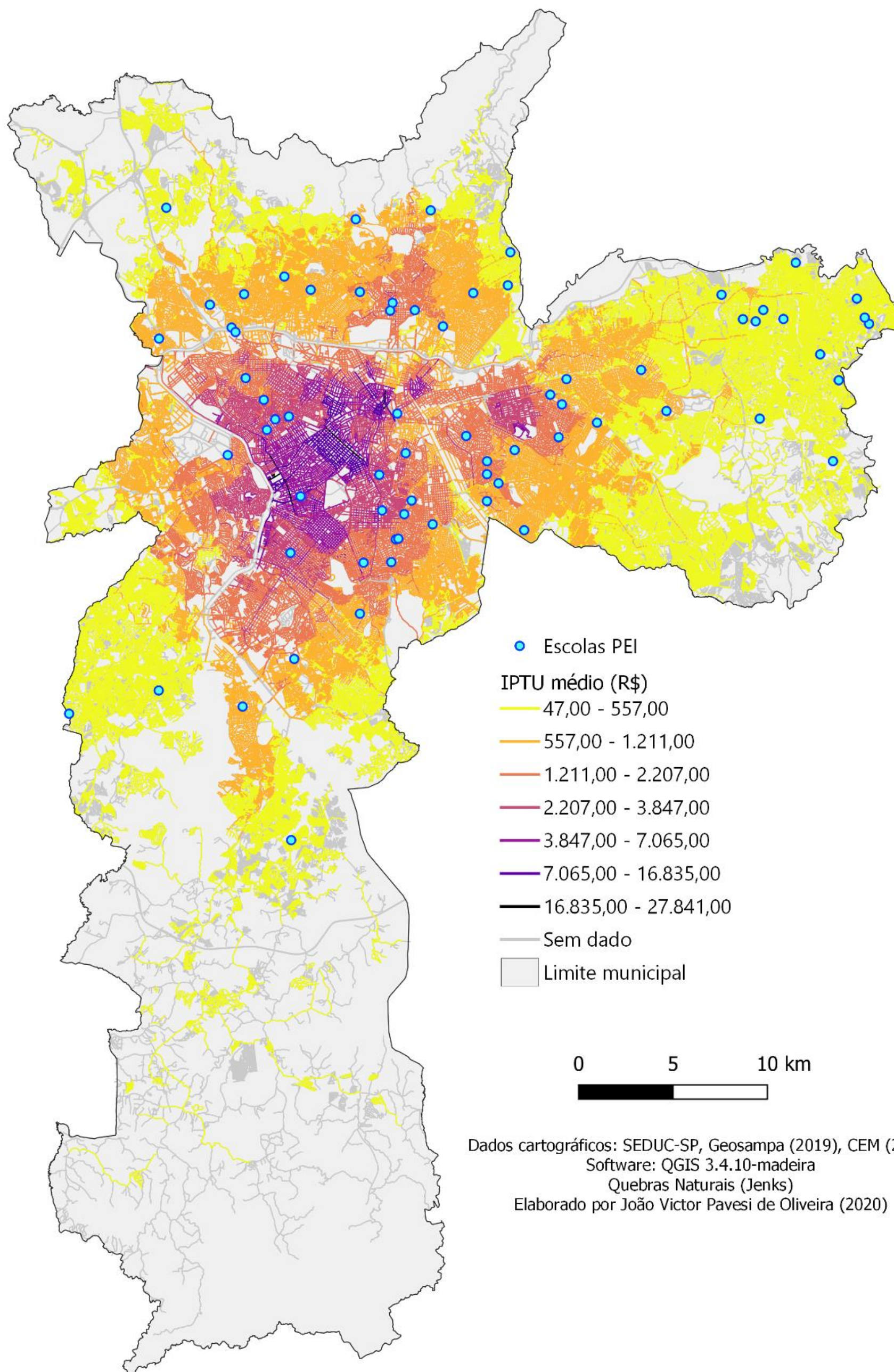


Por meio desses mapas, é possível perceber o processo de espacialização das escolas PEI. Elas, não apresentam uniformidade e nem possuem uma distribuição homogênea pela cidade. Situadas sobre a mancha urbana, predominam em distritos de ocupação mais consolidada, a saber: Pinheiros, Perdizes e Vila Madalena (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. Todavia, verifica-se que há porções da mancha urbana (mapa 01) com ausência de PEIs, destacando-se os distritos Raposo Tavares e Rio Pequeno (extremo Oeste), o distrito de Campo Limpo (zona Sul) e a porção sul da zona Leste, como Sapopemba e São Mateus. Nesses locais, caso haja estudantes que queiram se matricular em alguma escola do Programa, deverão ter consciência de que enfrentarão 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, emprego e renda etc.) no deslocamento para a escola.

No mapa a seguir, observamos como o arranjo espacial das unidades do Programa seguiu determinada lógica segundo o preço do m<sup>2</sup>.



Mapa 03 - Preço médio do IPTU (2019)<sup>86</sup> e Escolas PEI



<sup>86</sup> Para elaboração deste mapa foi calculado a média dos preços do m<sup>2</sup> dos terrenos pelo CEP dos imóveis, a partir da base do IPTU de 2019 (disponível na plataforma do Geosampa). Em seguida, cruzou-se estes valores com o *shape* de logradouros de 2018, acessível no Centro de Estudos da Metrópole (CEM).

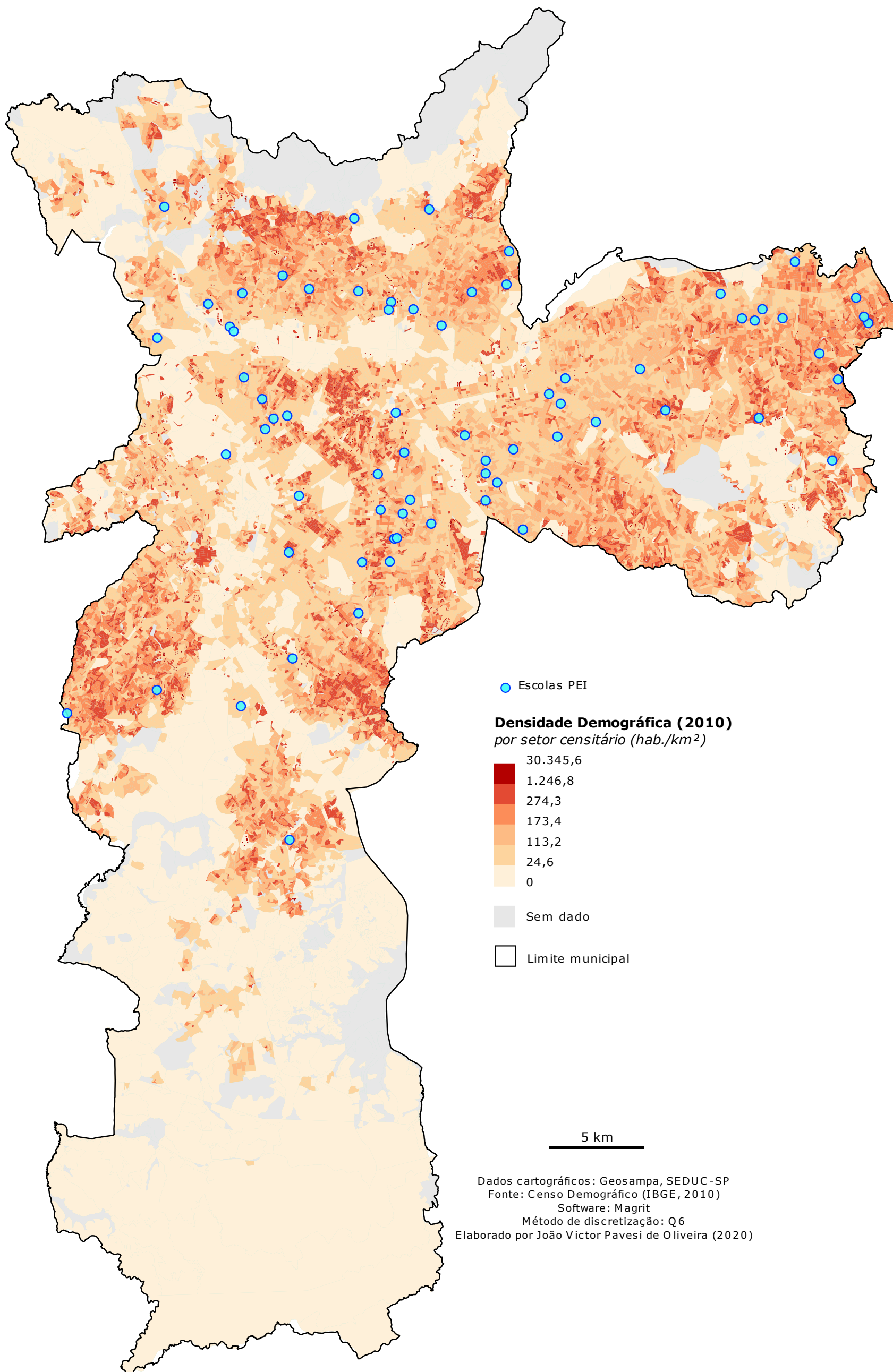
A distribuição exposta nos mapas revela também como a localização das escolas PEI está na contramão do prescrito pelo PNE 2014-2024, que preconiza que as UEs de tempo integral devam se estabelecer, prioritariamente, em áreas de maior vulnerabilidade social. No que se refere ao preço da terra urbana, o mapa 03 demonstra como as unidades PEI, especialmente aquelas implementadas entre 2014 e 2016, estão concentradas nas proximidades de consolidados eixos de valorização urbana (Av. Faria Lima e Av. Água Espraiada), assim como em novos eixos de especulação imobiliária: na porção Sudeste seguindo o eixo do rio Tamanduateí e no bairro de Santana (Zona Norte). A fim de ser mais esclarecedor nas diferenças de IPTU, encontramos em Cidade Tiradentes o menor preço médio desse imposto (R\$75,00), do outro lado, é no Jardim Paulista que está o maior preço médio, de R\$ 8.448,00; tendo a média geral do preço do IPTU na cidade de R\$ 1.843,67.

Confirma-se, então, a prescrição do TCE-SP que recomendava que o governo alocasse as novas unidades do Programa em áreas de maior vulnerabilidade social por não alcançar, ou fazer apenas de forma marginal, a estratégia 6.2 do PNE (TCE-SP, 2016, p. 525). Situação refletida a partir de 2016 que mesmo mantendo o padrão espacial anterior, mostra uma ampliação para bairros da franja da cidade, com destaque aos distritos: Itaim Paulista, Lajeado e Cidade Tiradentes, na zona Leste; Tremembé e Jaraguá (zona Norte) e Grajaú, na zona Sul (mapa 02).

Nessa perspectiva, ao correlacionar as escolas PEI com a densidade demográfica (IBGE, 2010), como demonstrado no mapa 04, fica perceptível que o adensamento populacional não foi um critério utilizado na adesão das escolas ao Programa. A ampliação para essas áreas se deu somente após o mencionado relatório, que impeliu a política pública ir em direção aos distritos mais pauperizados da cidade que tendem a ser também os mais populosos. Um exemplo desse processo é o Grajaú que, sendo o distrito com maior concentração populacional, só recebeu sua primeira escola PEI em 2018, exatamente em uma área com menor concentração demográfica.



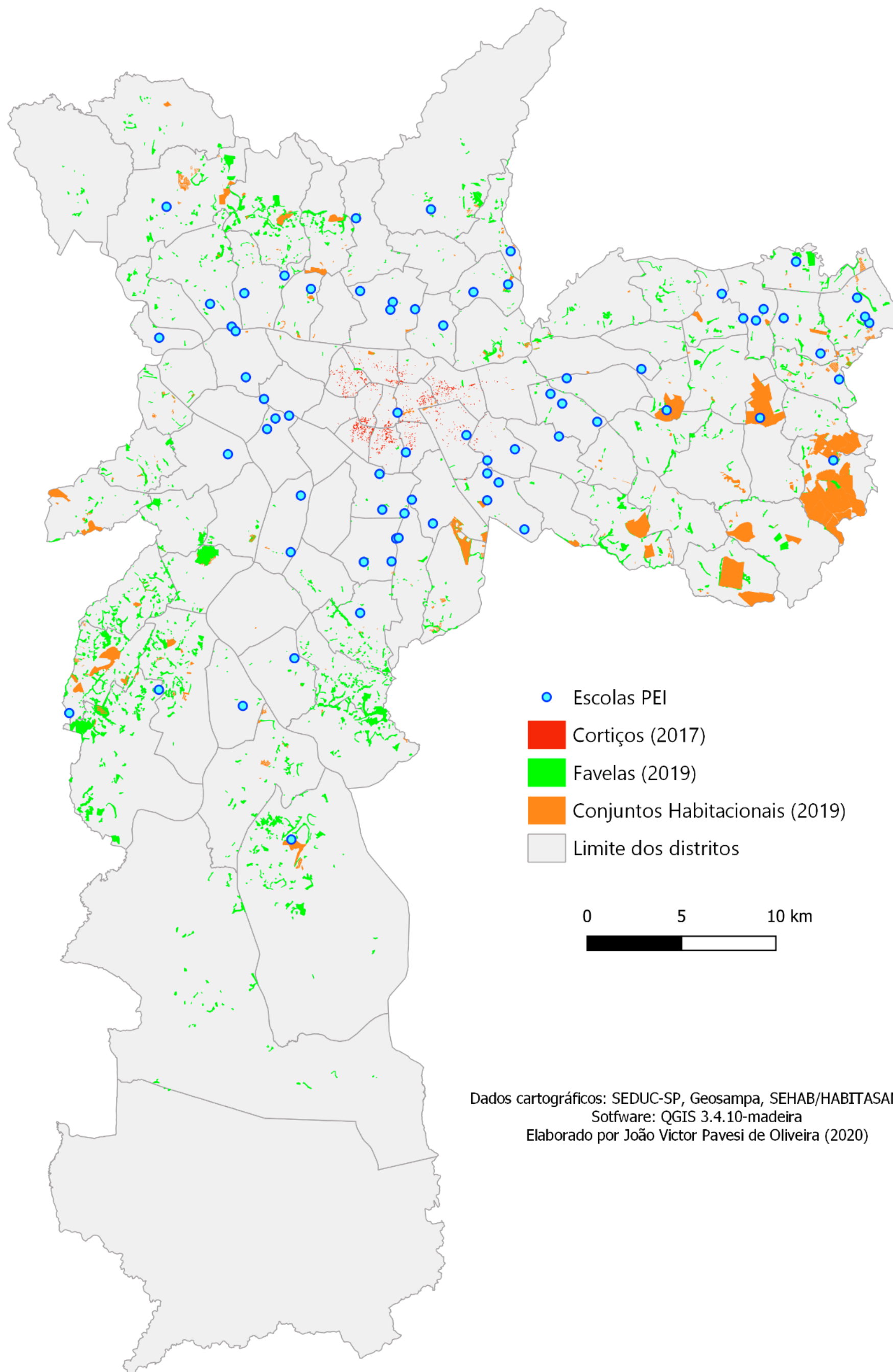
Mapa 04 - Densidade demográfica (IBGE, 2010) e Escolas PEI





No entanto, é fundamental que se compreenda que as periferias urbanas são marcadas por processos contraditórios, resultado da formação territorial propositadamente desigual. Esses bairros possuem diferentes temporalidades, indicando processos distintos de formação e consolidação urbana. No mapa 05, a fim de demonstrar tais diferenças, correlacionamos a localização das PEIs com as áreas de favelas, cortiços e conjuntos habitacionais pela cidade, revelando outras camadas da pobreza urbana.

Mapa 05 - Distribuição de favelas, cortiços e conjuntos habitacionais e Escolas PEI



Dados cartográficos: SEDUC-SP, Geosampa, SEHAB/HABITASAMPA.  
Software: QGIS 3.4.10-madeira  
Elaborado por João Victor Pavesi de Oliveira (2020)

Primeiramente, o mapa indica como as leituras urbanas presas ao padrão centro-periferia não interpretam mais a atual complexidade sócio-espacial das metrópoles. Essa perspectiva acabou estabelecendo uma relação fixa e dicotômica em que um é o oposto do outro, entendendo a periferia como sendo um local distante do centro, com a presença de favelas, conjuntos habitacionais, loteamentos clandestinos, moradias autoconstruídas e alta precariedade na estrutura urbana. O fenômeno urbano impõe a dialetização da relação centro-periferia nas análises. Como apontado por Damiani (2009, p. 335-6), a produção do espaço urbano promove processos de segregação espacial que incrementam a noção de periferia, tornando “possível falar de segregação socioespacial e centralidade como opostos e compostos”. Nesse sentido, Alvarez (2016) contribui demonstrando que a segregação é produto e condição da urbanização capitalista, o que permiti verificarmos sobreposições à morfologia clássica das cidades, encontrando periferia no centro, assim como o centro na periferia.

De todo modo, é possível perceber que tanto nas áreas centrais quanto nas porções mais distantes há populações empobrecidas e segregadas, havendo pouca sobreposição entre os fenômenos mapeados. Tal cartografia indica que a maior parte das escolas situadas nas franjas da cidade estão dispostas em áreas com menor grau de pauperização, exatamente por não coincidirem com tipologias habitacionais mais precárias. Nas áreas onde coincidem, como COHAB de Arthur Alvim, COHAB 2 de José Bonifácio e Cidade Tiradentes – todas na Zona Leste –, as escolas<sup>87</sup> aderiram ao Programa recentemente e tiveram uma redução superior a 80% em suas matrículas. Na região central do município, de forma semelhante, as PEIs não se sobrepõem aos cortiços que ali se concentram; exceção feita apenas a EE São Paulo, localizada no distrito da Sé que está a menos de 100 metros de um cortiço e é a unidade PEI que teve a maior redução no número de matriculados durante o período analisado. Ao correlacionar as unidades do Programa com os bens públicos e privados em São Paulo (mapa 06), constata-se haver uma continuidade da lógica de distribuição desigual, reforçando os privilégios educacionais em áreas já privilegiadas (SANTOS, 1998).

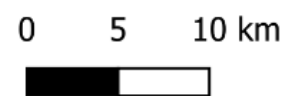
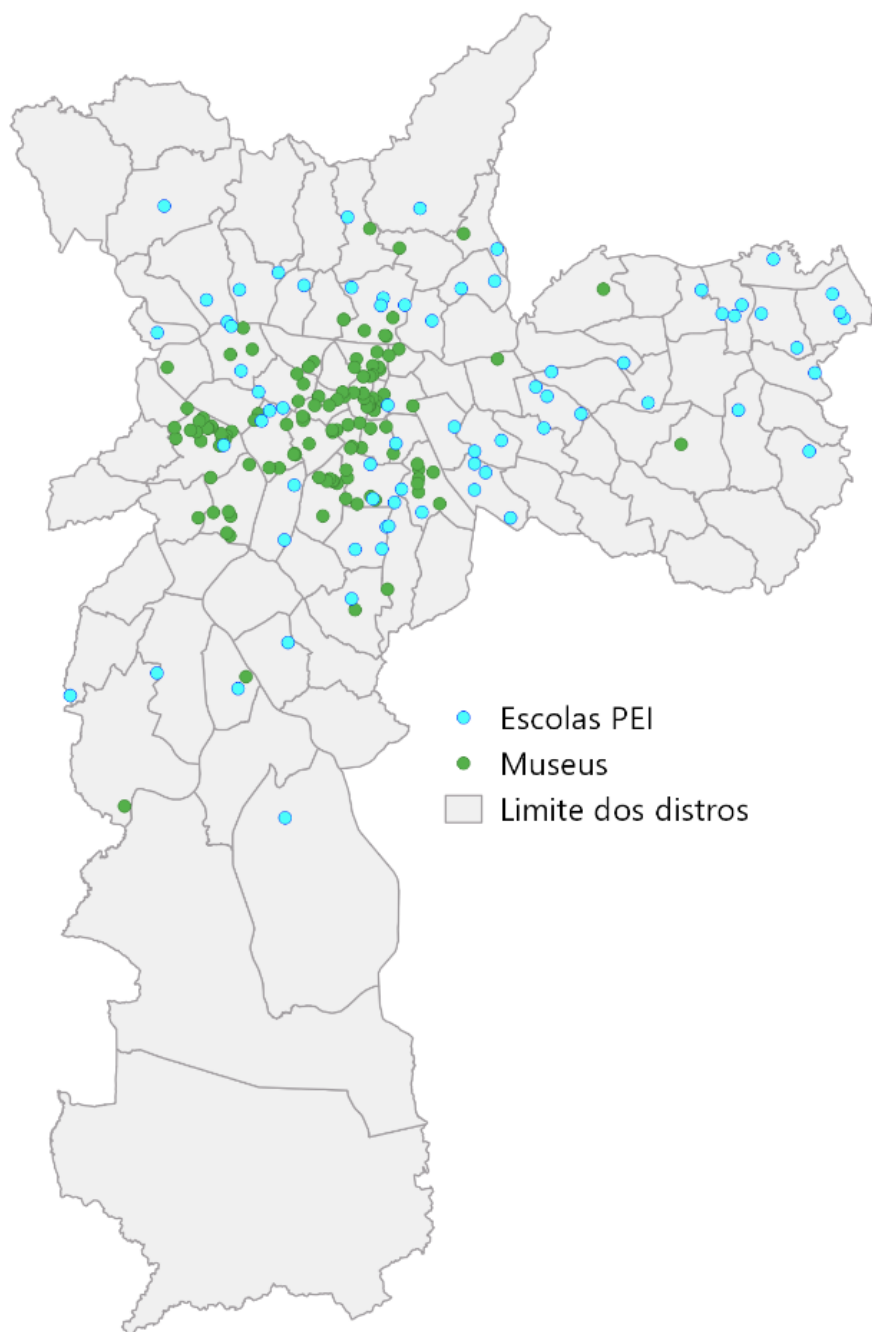
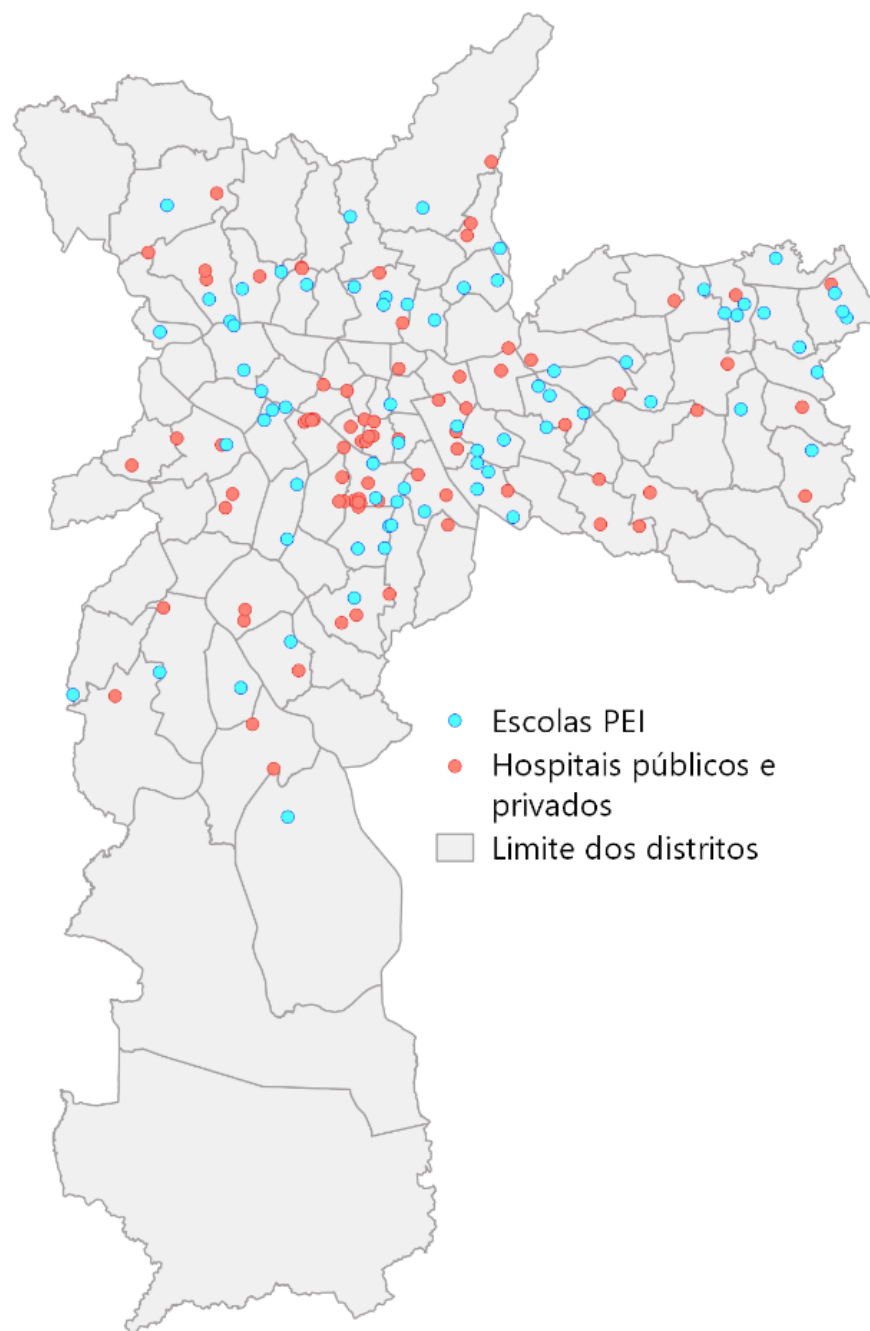
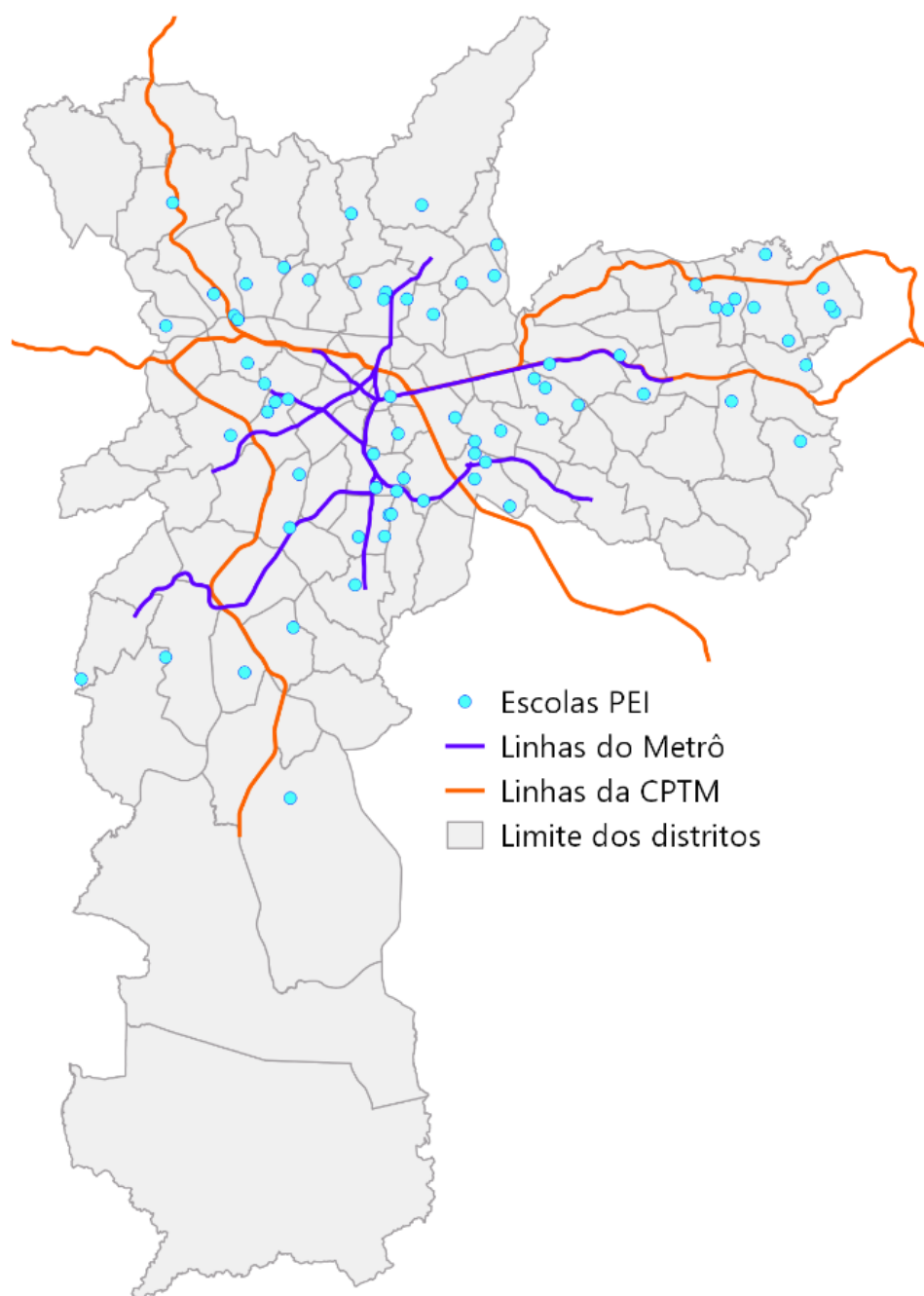
Dessa maneira, uma das hipóteses possíveis para interpretar esta dinâmica espacial é que a política das PEIs foi planejada a partir da lógica de extração da renda

---

<sup>87</sup> Respectivamente: EE Prof. Octacílio de Carvalho Lopes, EE Yervant Kissajikian e EE COHAB Inácio Monteiro III; indicadas no mapa 01.

do solo urbano, que sustenta uma localização diferencial e uma especulação imobiliária favoráveis à ampliação das desigualdades, produzindo uma cidade que não é para todos, sintetizada em uma escola pública que também não é para todos. Por isso, para Santos, é fundamental pensar as políticas públicas a partir da articulação entre localização, Estado e mercado, considerando que “uma política efetivamente redistributiva visando a que as pessoas não sejam discriminadas em função do lugar onde vivem, não pode prescindir do componente territorial” (SANTOS, 1998, p. 113). Sem isso, reproduz-se uma lógica de privilégios em detrimento de direitos, como expressa o mapa 06

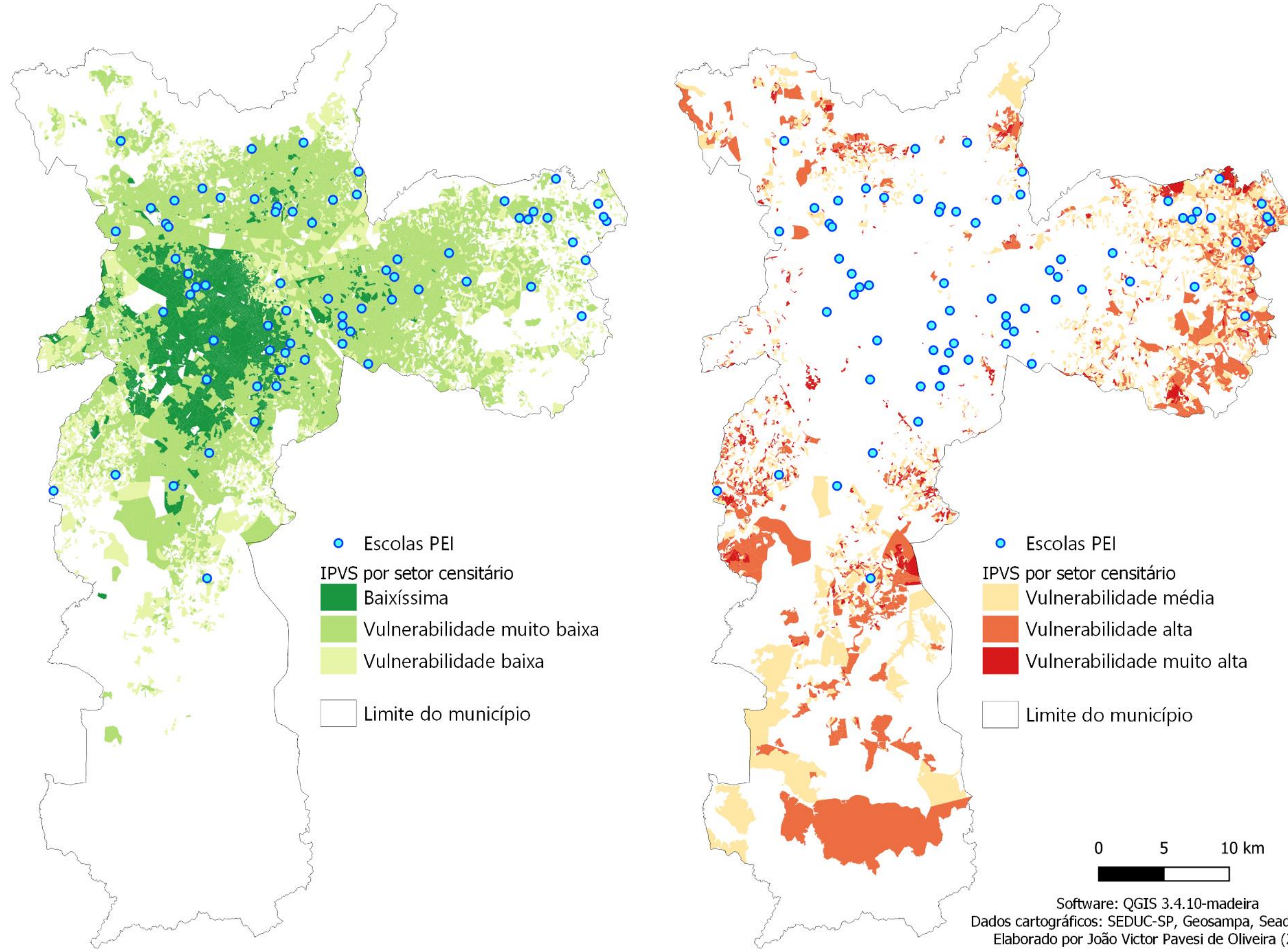
Mapa 06 - Distribuição dos bens, equipamentos e serviços públicos e privados e Escolas PEI



Software: QGIS 3.4.10-madeira  
Dados cartográficos: SEDUC-SP, Geosampa, Sec. de Transportes Metropolitanos (2019)  
Elaborado por João Victor Pavesi de Oliveira (2020)

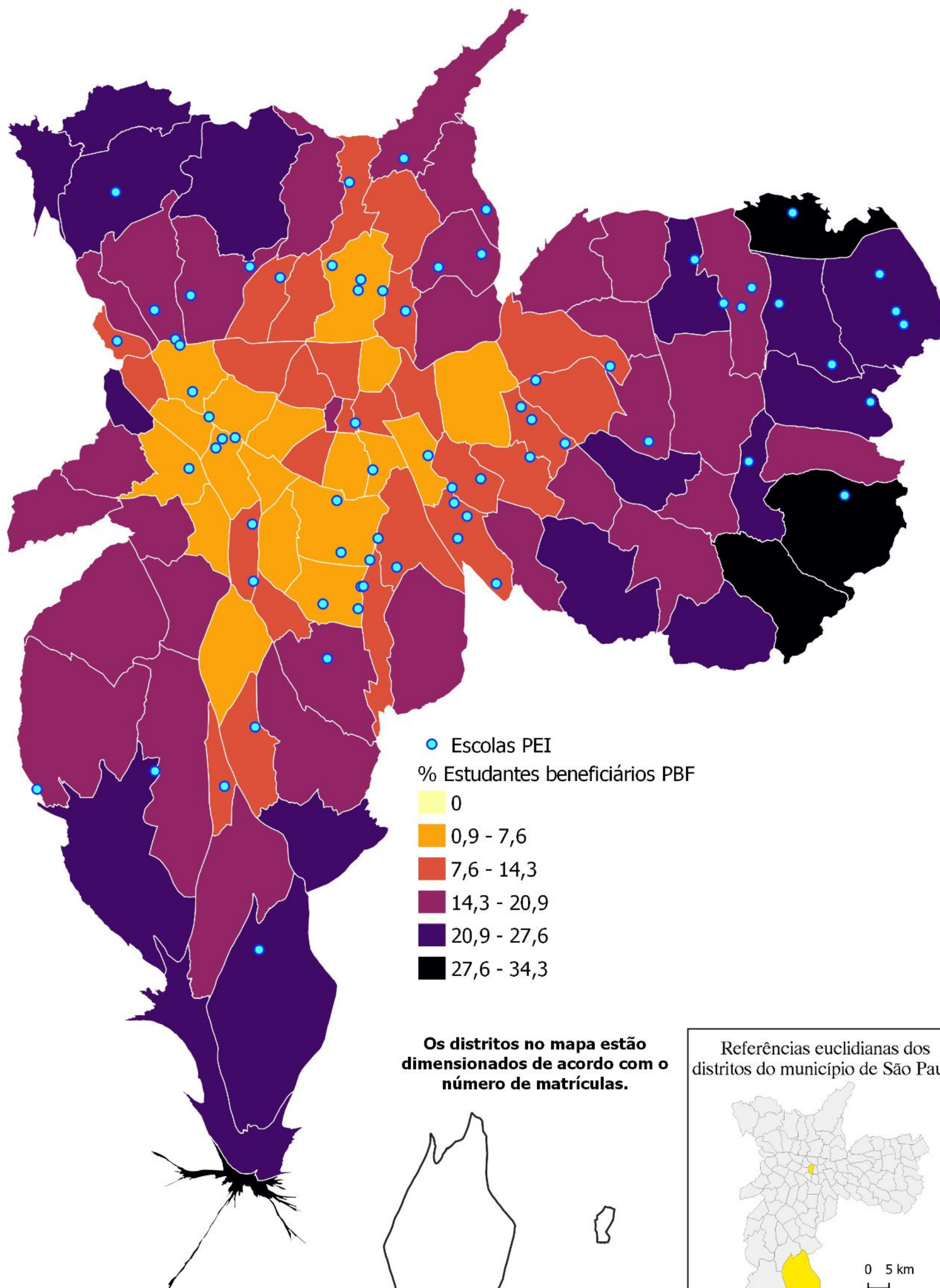


Mapa 07 - Escolas PEI e comparativo do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (SEADE, 2010)





Mapa 08 - Estudantes (%) beneficiários do Bolsa Família (2019) e Escolas PEI, sobre anamorfose de matrículas



- Escolas PEI
- % Estudantes beneficiários PBF
- 0
- 0,9 - 7,6
- 7,6 - 14,3
- 14,3 - 20,9
- 20,9 - 27,6
- 27,6 - 34,3

Os distritos no mapa estão dimensionados de acordo com o número de matrículas.



Distrito do Grajaú com 100.072 matrículas e da República com 1.822.

Softwares: ScapeToad-V11 e QGIS 3.4.10-madeira  
Dados Cartográficos: SEDUC-SP, Geosampa  
Discretização: Intervalos Iguais  
Fonte de dados: Censo Escolar- 2019 (INEP, 2020b)  
Elaborado por João Victor Pavesi de Oliveira (2020)

A conexão entre os mapas anteriores informa que significativos grupos de escolas PEI estão dispostas em áreas de vulnerabilidade social<sup>88</sup> baixíssima ou muito baixa, sendo pouco expressiva a presença dessas unidades em áreas de maior vulnerabilidade. O mapa 08, que visa atualizar os conteúdos do IPVS, traz representado nas cores a proporção de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) em 2019; já os limites administrativos, estão distorcidos conforme o número absoluto de matriculados (INEP, 2020b)<sup>89</sup>, demonstrando a relevância dos valores relativos na contagem geral. Mesmo encontrando duas PEIs em distritos com maior percentual de estudantes participantes do programa de transferência de renda (Jardim Helena e Cidade Tiradentes), a maioria das escolas de Ensino Integral estão em áreas com menores proporções. Essas baixas densidades no PBF estão localizadas predominantemente no quadrante Sudoeste, região que compreende índices de vulnerabilidades social baixíssimos e concentram IPTUs médios elevados, conforme exposto no mapa 03.

**Tabela 05** - Percentual de estudantes participantes no Programa Bolsa Família, na cidade de São Paulo.

<b>ESTUDANTES PARTICIPANTES NO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (PBF)</b>		
	<b>Escolas PEI</b>	<b>Escolas Estaduais</b>
<b>2011</b>	5,2%	6,9%
<b>2019</b>	12,7%	19,0%

Fonte: SEDUC-SP (2020). Organizado pelo autor.

Comparando os números de estudantes com Bolsa Família em 2011 e 2019 entre as escolas PEI e as demais estaduais, mesmo apresentando aumentos (de 146% e 175%, respectivamente), verifica-se como as unidades do Programa possuem um menor percentual de beneficiados no PBF que as outras escolas da rede estadual

<sup>88</sup> “O Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) é um indicador criado pela Fundação Seade, em parceria com a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, que permite visão detalhada das condições de vida nos municípios do Estado, com a identificação e localização espacial dos setores censitários de acordo com a vulnerabilidade de suas populações à pobreza. A tipologia dessas áreas se baseia nas informações do Censo Demográfico, e leva em conta variáveis como a renda domiciliar *per capita*, o percentual de mulheres de 10 a 29 anos responsáveis pelos domicílios e a situação de aglomerado subnormal (favela) do setor censitário. Com base nessas variáveis, são definidos sete grupos em que são classificados os setores censitários, levando em conta as diferentes condições de exposição da população residente à vulnerabilidade social”. FUNDAÇÃO SEADE. Radar Seade, n. 6, out. 2015. Disponível em: <[www.seade.gov.br/produtos/midia/2015/10/R6\\_out\\_2015.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/midia/2015/10/R6_out_2015.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2017.

<sup>89</sup> As informações sobre PBF são incluídas pelos funcionários das UEs na ficha dos estudantes, sem que haja a necessidade de apresentação de documentação por não se tratar de dado obrigatório no ato da matrícula. Os dados são das dependências: estadual, municipal e particular.



na cidade. Dados que corroboram o levantamento realizado pelo TCE-SP (2016, p. 499), no qual identificam também que quanto menor era o percentual de participantes em programas desse tipo na escola PEI, maior era o resultado alcançado no IDESP.

Assim, em todas as variáveis analisadas, foram observadas como as PEIs estão 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. Política educacional que corrobora com uma geografia desigual, inviabilizando as possibilidades de ampliação do direito à educação ao focar na artificialidade da redução das complexidades sócio-espaciais e num aprofundamento nos mecanismos de segregação, mirando à negação do direito à cidade. Epílogo que complementa as conclusões indicadas no relatório do TCE-SP que afirmou não ser possível “atribuir integral e automaticamente” o incremento nos resultados devido à “extensão da jornada de aula” (2016, p. 482).

Isso posto, os mapas oferecem duas contribuições relevantes às análises das políticas públicas, especialmente em educação. A primeira, relacionada ao aspecto teórico-metodológico, demonstrando como a Geografia, por meio da linguagem cartográfica e de seu arcabouço conceitual, permite apresentar como as desigualdades sociais se sobrepõem e estão presentes no espaço. Observando o mapa 03, não se verifica somente uma diminuição gradual no preço médio dos terrenos, do centro às bordas da cidade – o que corresponderia a ideia abstrata da relação centro-periferia –; são identificadas também áreas com preços maiores ou menores do que seu entorno, sinalizando os processos de valorização-desvalorização espacial.

**Figura 02 - Paraisópolis, 2004 – Tuca Vieira**



A segregação sócio-espacial ilustrada pela famosa fotografia de Paraisópolis, comumente utilizada nas aulas sobre essa temática, detalha na paisagem aquilo que os mapas ocultam por estarem em outra dimensão escalar, revelando a aparência do desenvolvimento geográfico desigual, para além do fenômeno em si. Com isso, a interpretação geográfica não apenas identifica essas desigualdades apreendidas pelas diferentes escalas, mas explica que esta é a forma que o capitalismo tem de se reproduzir no espaço (HARVEY, 2015) trazendo à luz a ideia de complexidade sócio-espacial.

Considerando ser próprio do modo capitalista de produção um desenvolvimento contraditoriamente espacializado, a diferenciação geográfica retratada nas paisagens revela e esconde uma sobreposição de camadas que ficam evidentes em pequenos recortes territoriais, como em um bairro ou num conjunto de ruas, sendo possível identificar significativos abismos sociais. A complexidade sócio-espacial, portanto, está em reconhecer a existência dessa situação geográfica, percebendo que a paisagem não é um produto passivo do capital, mas que ela também produz tais relações espaciais (HARVEY, 2016). Assim, a Geografia realça tais complexidades, demonstrando a atuação do espaço como meio, condição e produto para reprodução social (CARLOS, 2011), negando interpretações que o entendam como palco; e, reafirmando o caráter indispensável da ciência geográfica

nas análises de políticas públicas para que as desigualdades espaciais não sejam ignoradas.

Outro aspecto significativo do mapeamento está na possibilidade de inferir que há uma intenção espacial na realização dessa política educacional, ainda quando esta não é formalmente expressa nos documentos que a embasam. Ao concentrar as escolas PEI em um perímetro com imensa oferta de estrutura urbana<sup>90</sup>, o Programa utiliza também de aspectos externos ao ambiente escolar para galgar melhorias educacionais. Reconhecendo que a cidade de São Paulo possui profundas desigualdades que formam sua complexidade sócio-espacial, a política pública opta por não estabelecer suas escolas em regiões com maiores aglomerações populacionais (quase sempre pauperizadas), deixando de ofertar esse modelo educacional exatamente àqueles que poderiam mais se interessar por e necessitá-lo; considerando principalmente a percepção de que o ensino integral é uma forma de alcançar uma equiparação social.

Na articulação dos mapas com as informações estatístico-educacionais, aprendemos que o modelo das PEIs apresenta uma comunidade escolar com perfil<sup>91</sup> que destoa do conjunto da rede estadual de ensino, ficando mais expressivo naquelas unidades estabelecidas nas regiões mais empobrecidas da cidade. Nesses casos, nota-se como a escola PEI representa um elemento estranho ao bairro que, embora mantenha o mesmo nome, endereço e estrutura arquitetônica, é significativamente distinta do seu entorno<sup>92</sup>.

Com sua complexidade de gestão reduzida, esses estabelecimentos acabam atraindo estudantes e docentes com perfis culturais e socioeconômicos específicos, produzindo uma distinção com o arredor, exatamente por apresentarem um perfil social demais homogêneo em um contexto sócio-espacial complexo. Nesse sentido, o portão das escolas PEI se comporta como um filtro que deixa de fora aqueles sujeitos que podem trazer complexidades à dinâmica educativa, promovendo a homogeneidade na composição social da sua comunidade escolar. Isso implica em uma outra articulação da relação educação-espço, em que se renúncia um diálogo

---

<sup>90</sup> Na cidade de São Paulo, entre seus 96 distritos, 60 não possuem museus e em 54 não há salas de cinemas (GEOSAMPA, 2018).

<sup>91</sup> “A absorção de uma unidade escolar pelo Programa Educação Integral implica uma transformação profunda em seu funcionamento e, possivelmente, na composição de sua comunidade escolar” (TCE-SP, 2016, p. 473).

<sup>92</sup> O relatório do TCE-SP (2016) e o trabalho de Giroto e Cássio (2018) apresentam comparações entre as PEIs e outras escolas nos arredores e verificam como as unidades do Programa são completamente distintas nos perfis discente e docente.

com o contexto por, de um lado, querer se isolar frente as complexidades educacionais e sócio-espaciais em que se encontra; e, por outro, por não ter no interior da unidade escolar quem possa reivindicar por essa relação com o local.

Percebe-se, então, um entrelaçamento entre a diferenciação espacial com a educacional, pois ao impedir com que o contexto sócio-espacial das PEI adentre ao ambiente escolar, a política educacional incentiva o processo de gentrificação constituindo escolas menos diversas em contextos profundamente complexos e desiguais.

Evidencia-se, então, como o modelo das PEI promove uma gestão da desigualdade, descontextualizando e instrumentalizando os contrastes sociais para alcançar “melhores resultados”, sem questionar ou buscar reverter a injusta estrutura social que rebete na educação. Sendo assim, trata-se de uma política pública representativa do modelo da Nova Gestão Pública, expressão da razão neoliberal.

Ao interpretar a realidade a partir da espacialização dos fenômenos, um outro enfoque sobre as desigualdades aparece, trazendo um interrogante sobre os sujeitos desses lugares e os direitos que se busca, ou não, garantir para eles através das políticas públicas. Portanto, a definição da localização das unidades escolares sem problematizar tais questões pode resultar em um processo de negação dos direitos sociais, com impactos importantes no que se refere à ampliação da desigualdade e no acesso às condições efetivas de exercício da cidadania. Essas análises permitem identificar como as políticas educacionais e urbanas se inter cruzam, impactando nas desigualdades espaciais e educacionais.

Mais uma vez, os mapas demonstram que as escolas PEI estão predominantemente estabelecidas em áreas valorizadas urbanisticamente e/ou com índices de vulnerabilidade social muito baixos, localizadas em pontos em que há grande oferecimento de equipamentos e serviços urbanos, com uma população que, mesmo não dispondo de privilégios, possui alguma condição material para suprir esse déficit. Aqueles desamparados, caso optem por frequentar uma unidade do Programa, deverão arcar individualmente com suas condições sócio-espaciais “desfavoráveis”, evidenciando como educação e espaço agem sobre/nas desigualdades.

### 2.3. Educação, espaço e desigualdades: refletindo a partir do PEI

Para o caso aqui estudado, todas as informações apontam para o reconhecimento de que as condições sócio-espaciais influem no desempenho da política educacional. De modo que a escolha das escolas que iriam aderir ao Programa seguiu, até o relatório do TCE-SP (2016), uma lógica que não tinha como foco a redução das desigualdades educacionais, pois, caso tivessem, seria produzida outra espacialização<sup>93</sup>.

Nesse sentido, retornamos mais uma vez a Milton Santos (1998, p. 122) que enfatizou a importância do espaço na efetivação da cidadania. Ele dizia que para ultrapassar a ideia abstrata de cidadão é preciso considerar a questão territorial, promovendo uma organização e instrumentação do território que faça com que os equipamentos públicos deixem de se situar exclusivamente aos mais bem localizados, propiciando um projeto social mais igualitário.

Reconhece-se ainda que, a política das escolas PEI na cidade de São Paulo, da forma como vem sendo implementada, contribui mais para ampliação das desigualdades educacionais e espaciais do que à sua reversão; descomprometida com a complexidade sócio-espacial, não se preocupou em oferecer condições de permanência aos estudantes desfavorecidos, não estimulando uma mudança espacial equitativa. Uma política educacional comprometida com o direito à educação, admite a existência de desigualdades espaciais atuando em conjunto a outros órgãos públicos para superá-las e reconhece haver uma geografia da escola, que firme a análise espacial como um momento indispensável na realização das políticas públicas educacionais.

Essas considerações, contudo, não partem de uma visão ingênua do Estado, ignorando que sua prática está regida pela lógica neoliberal que mira a ampliação da produção de riqueza econômico-financeira – muitas vezes em detrimento do bem-estar social e coletivo – remodelando os comportamentos dos sujeitos. Nessa perspectiva, Dardot e Laval (2016) alargaram a visão economicista sobre o neoliberalismo entendendo que este generaliza a racionalidade da concorrência, determinando novas formas dos indivíduos se relacionarem e viverem suas

---

<sup>93</sup> Cf. TOLEDO, L. F. “1 em cada 6 alunos deixa escola pública integral; TCE vê inadequação. Segundo análise do Tribunal de Contas do Estado, exigências e dinâmicas do programa levam alunos a voltar para os colégios tradicionais, de meio período.” O Estado de S. Paulo. 16 ago. 2016. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,1-em-cada-6-alunos-deixa-escola-publica-integral-tce-ve-inadequacao-ao-projeto,10000069732>>. Acesso em: 18 de dez. 2018.

subjetividades. O “sujeito neoliberal”<sup>94</sup>, imerso nesta racionalidade competitiva, alcançou o fazer pedagógico e as políticas educacionais, moldando o ambiente escolar através das reformas na educação realizadas nos anos 1990<sup>95</sup>, que garantiram a implementação de um “novo modelo escolar e educativo [...] na sujeição mais direta da escola à razão econômica” (LAVAL, 2004, p. 03).

Em “A escola não é uma empresa” (2004), Laval argumenta que a condição do desemprego estrutural e a instabilidade nos postos de trabalho, marcantes desde a década de 1980, estimularam concepções individualistas e mercantis sobre a escola que promoveram os parâmetros da acumulação flexível, com a autodisciplina e o autoaprendizado, visando o “aprender a aprender” frente “à incerteza [...] permanente da existência e da vida profissional” (2004, p. 17).

Diante disso, a educação é vista como uma empresa, tomada como um valor econômico, correspondendo a um bem privado que cabe a cada indivíduo despender recursos próprios para alcançar um rendimento futuro garantido pela sociedade. Na mesma direção, o professor se tornou “gerente de sua classe”, devendo ter uma formação centrada na produtividade, com a padronização dos objetivos e dos controles.

A escola contemporânea, como toda a sociedade, se encontra imersa na lógica do neoliberalismo e o modelo educacional preconizado pelo Programa Ensino Integral representa a epítome deste processo. Todavia, como o próprio Laval realça, isso não se dá sem resistências. Sendo assim, o que se busca nesse trabalho é levar ao limite o discurso da neutralidade do agente estatal, do primado do planejamento e da tomada de decisões por critérios técnicos, expondo o cinismo dessa fala e apontando a crítica necessária para construção de outras narrativas.

Fica notável, desse modo, como o padrão PEI reforça a problemática tratada por Libâneo sobre o dualismo da educação brasileira em que, de um lado, encontra-se uma escola “assentada no conhecimento, na aprendizagem [...], voltada aos filhos dos ricos” e, de outro, aquela destinada ao “acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres” (2012, p. 16). No caso específico das PEIs há uma perversidade

---

<sup>94</sup> Ibid., p. 322.

<sup>95</sup> Destaca-se a Conferência Mundial da Educação para Todos (1990) que promoveu o estabelecimento de novos padrões de gestão, pautados na lógica gerencial e tecnicista; assim como, as diversas reformas implementadas em diferentes países impulsionadas por outros organismos internacionais, notadamente, o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Coordenação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

em particular, pois o governo estadual produziu uma política educacional a partir do discurso de acolhimento às famílias mais vulneráveis – que de fato demandam por ampliação no tempo escolar para seus filhos conforme demonstrou Cavaliere (2014) –, no entanto, na prática, destina essas vagas às famílias mais favorecidas da rede pública, não atendendo a população a quem inicialmente se destinava tal política.

O autor identifica que a instituição desses dois modelos escolares seguiu os preceitos do neoliberalismo, alterando aquela visão ampliada de educação para todos, para uma perspectiva encolhida em que a escola está voltada às necessidades mínimas: “da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar” (LIBÂNEO, 2012, p. 18, grifos do autor). Com isso, a política pública promove uma segmentação da própria rede de ensino, produzindo desigualdades intrarrede.

Essa diferenciação entre as escolas no interior de uma mesma rede implementou mudanças gerais nas diretrizes educativas que resultaram até em aumento nos índices educacionais; entretanto, não repercutiram na diminuição das desigualdades escolares e sociais. Seguindo a perspectiva neoliberal, atribuiu-se às escolas públicas a função de “incluir populações excluídas ou marginalizadas”<sup>96</sup>, tornando-as repositórios de crianças e adolescentes, abdicando de promover o conhecimento e aprendizagem, sem investimentos suficientes para garantir uma adequada qualidade educacional. A escola pública acabou se restringindo apenas à tarefa de integrar socialmente esses jovens.

Como indicado em diferentes trabalhos, é insuficiente avaliar uma política pública em educação usando como único critério o índice educacional (CALDERANO; BARBACOVÍ; PEREIRA, 2013); da mesma forma que é questionável considerar as avaliações externas padronizadas como convenientes para descrever o aumento na qualidade de ensino (FREITAS, 2005); igualmente equivocado é abdicar dos aspectos contextuais na interpretação de determinado fenômeno educacional. Questiona-se, desse modo, as afirmações proferidas pelos agentes públicos que enaltecem o modelo PEI em detrimento das demais escolas, pois, como já ficou demonstrado nos levantamentos aqui expostos e em outros trabalhos, não é possível afirmar que o Programa Ensino Integral produziu um incremento nos resultados educacionais devido à “extensão da jornada de aula, ou às tecnologias pedagógicas introduzidas”

---

<sup>96</sup> Ibid., p. 23.

(TCE-SP, 2016, p. 482). Tal afirmação só tem pertinência caso a realidade seja interpretada segundo os preceitos do “abstracionismo pedagógico” de Azanha (2011), desprezando a ampliação das desigualdades que essa política pública vem produzindo.

Sendo assim, as análises aqui elaboradas apontam que as escolas PEI possuem características específicas referentes à dinâmica de matrículas, oferecimento de turnos e etapas/modalidades; com uma condição geográfica privilegiada, localizadas em pontos de menor vulnerabilidade social que, quando não, repelem a complexidade sócio-espacial de seu interior. Ignorar esses aspectos levará a cair no “canto da sereia” sobre a melhoria da qualidade educacional nas escolas estaduais de Ensino Integral, deixando de reconhecer como o controle e a atuação na redução das complexidades, educacional e sócio-espacial, ocasionam a ampliação das desigualdades. Não obstante, olhares restritos aos indicadores educacionais acarretam visualizações míopes já que, quando observados esses dados de maneira desagregada e contextualizada, não deixam dúvidas de que as escolhas locacionais e as mudanças intraescolares foram cuidadosamente estabelecidas para que se alcançasse a tal “qualidade” de ensino.

Da maneira como as escolas PEI vem sendo implementadas, revela-se como a ação do Estado promove uma política pública de caráter gentrificador e segregacionista, uma vez que o Programa fortalece o dualismo educacional, ampliando as desigualdades educacionais e sócio-espaciais e “produzindo ilhas de excelência em um mar de fracasso escolar e evasão” (GIROTTI; CÁSSIO, 2018, p. 5).

É preciso, então, retomar o debate sobre a concepção de espaço, pois, segundo a perspectiva que o define como palco, a escola não é nada mais do que um objeto situado em alguma parte do planeta, sem vínculos ou relações com o lugar em que se encontra. Para tal visão, as alterações nas características internas das UEs não produzem reflexos na dinâmica espacial em que estão; da mesma forma que transformações em seu contexto sócio-espacial estão desatreladas das rotinas pedagógicas no âmbito escolar.

A análise aqui proposta, ao interpretar a política educacional considerando a sua dimensão espacial, pode demonstrar como as escolas PEI têm aprofundado as desigualdades educacionais e espaciais. Conclusão alcançada somente por compreender o espaço enquanto um produto social que implica, portanto, em



entender o fenômeno educacional, na atualidade, no interior do processo contraditório da produção capitalista.

Abordagens que negligenciam essa condição, mesmo que ofereçam contribuições relevantes na interpretação da realidade escolar, não conseguem, ao nosso ver, apontar para reversão dos processos de desigualdades educacionais, levando a reforçar a lógica neoliberal ao invés de realizar uma crítica radical.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática que norteou este trabalho foi compreender qual a importância da perspectiva espacial nas investigações de políticas públicas em educação. Para tal, observamos o Programa Ensino Integral no contexto da cidade de São Paulo, verificando como a espacialização das unidades contribuem no entendimento da política educacional. Situado na interface entre educação e espaço, correspondendo ao campo da Geografia da Educação, este trabalho buscou oferecer caminhos para construção de outras narrativas frente ao discurso único do neoliberalismo.

O momento histórico atual está caracterizado pelo desmonte nas políticas públicas, seguido pela mercantilização dos direitos sociais, em que o papel do Estado é remodelado para não mais corresponder a um agente elaborador e implementador de políticas sociais, tendo suas responsabilidades transferidas ao mercado, seguindo a lei da livre concorrência (HARVEY, 2014). Hegemonizadas pela “razão neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2014), as relações espaciais e a esfera educacional se encontram pautadas sob a lógica da gestão das desigualdades.

Nesse contexto, é fundamental, nas discussões educacionais, romper com a visão simplista do espaço enquanto palco onde se dão os fenômenos. Essa compreensão que o vê como reflexo da sociedade, e não como um produto/produtor de relações sociais, promove o abstracionismo pedagógico (AZANHA, 2011) que deixa de reconhecer a concretude própria da educação, abstendo-se do combate às desigualdades educacionais. Ao nosso ver, aqueles autores da Sociologia da Educação fundamentados na Escola de Chicago, dificilmente se atentariam ao sentido segregacionista que a política das PEI promove através da sua lógica espacial, pois, por não considerarem as diferenciações espaciais, tenderiam, então, a homogeneizar as situações de precariedade sócio-espacial, formando uma imagem incompleta da cidade de São Paulo.

Para tanto, recuperar os argumentos da “virada espacial” que indica o espaço enquanto construção social, vale não só para subsidiar epistemologicamente o debate em si, mas também para insistir no vínculo entre educação e espaço, firmando a importância da utilização das categorias geográficas nas análises e interpretações das questões educacionais. Na perspectiva aqui adotada, a localização territorial de uma escola não pode ser tomada como fruto do acaso; de maneira oposta, ela revela

processos e intencionalidades que os agentes envolvidos imprimem na construção de tal espacialização.

A observação dos mapas com a distribuição das escolas PEI mostra que a maior parte delas estão concentradas em distritos com maior oferta de equipamentos urbanos, em pontos acima do preço médio do IPTU da cidade e em áreas menos vulneráveis. Outro aspecto que pode ser destacado dessa visualização é a inflexão que o movimento de expansão das PEIs sofreu a partir de 2016, quando o TCE-SP (2016) pressionou o governo estadual para instalar unidades do Programa em porções da cidade com maior vulnerabilidade social, influenciando na espacialização dessa política pública. Observa-se ainda que, mesmo naquelas escolas localizadas nas bordas da cidade, foram instaladas em fragmentos mais valorizados demonstrando a insuficiência em explicar a complexidade sócio-espacial pelo dualismo centro-periferia.

Portanto, considerando o espaço como condição, meio e produto da reprodução social (CARLOS, 2011) não cabe acatar a ideia de que o Programa Ensino Integral negligenciou o aspecto espacial, como se fosse uma política a-espacial; pelo contrário, instrumentalizou tal situação a fim de se realizar através da redução da complexidade sócio-espacial, com vistas, entre outras coisas, à produção dos resultados educacionais.

Verificamos também que o discurso da qualidade educacional, representado pela melhoria dos resultados em avaliações externas e em indicadores educacionais, serviu como chamariz para uma nova forma de implementação da Nova Gestão Pública (NGP), com seus mecanismos de controle, produção de resultados e de responsabilização (*accountability*). Ao aderirem ao Programa, as escolas tiveram uma redução de mais de 50% entre seus matriculados, fechando 96% das turmas noturnas e limitando a 1% as vagas na EJA; perfis substancialmente alterados adquirindo características únicas frente às demais escolas estaduais.

Isso nos leva a crer que tais modificações foram intencionais e produzidas artificialmente, determinantes para se garantir formalmente melhores patamares nessas medições de qualidade. Nomeamos esse processo de gentrificação escolar por ser equivalente ao fenômeno urbano que promove a expulsão da comunidade originária e a reestruturação física, nesse caso, das UEs. Além disso, redefiniu a relação escola-espaço ao homogeneizar social e culturalmente a comunidade interna,

tornando as escolas PEI estranhas, alheias e irreconhecíveis à complexidade sócio-espacial presente no contexto em que estão inseridas.

A contextualização das escolas PEI revelou como a narrativa propagandeada pelo governo é ideológica, omitindo as mutações vivenciadas nessas unidades e sonogando o custo educacional que tais mudanças produziram.

Constatou-se, ainda, que a NGP trouxe uma nova importância às políticas de dados em educação, de forma que, se inicialmente as informações estatístico-educacionais serviam preferencialmente para diagnosticar as condições da escola pública, agora assumem também o papel de indução de tais mudanças<sup>97</sup>. O trabalho de Minuci e Arizono (2009) aponta nessa direção quando identifica perfis das melhores e piores escolas no IDESP, em 2008, sendo possível sugerir a existência de um “tipo ideal” de escola estadual paulista para a obtenção de resultados favoráveis nesses indicadores.

Analisando o conjunto de dados das PEIs, percebeu-se que estas possuem características semelhantes às aquelas identificadas pelas autoras, por exemplo: menor número de alunos por classe, a diminuição do ensino noturno, a redução na distorção idade-série e a localização em áreas menos vulneráveis. Agrega-se a esses aspectos, atrelados à diminuição da complexidade de gestão: a legislação educacional própria do Programa, que garante uma nova estrutura curricular, condições específicas de trabalho docente e acréscimo no aporte financeiro, além da condição espacial privilegiada.

Pode-se apontar, então, que essa política educacional inaugura uma nova concepção de universalização do ensino em que a garantia da educação pública e de qualidade só está disponível para aqueles que possuem situações favoráveis para obterem boas performances em provas padronizadas, excluindo dessas escolas os alunos em condições sócio-espaciais precárias. Sob a razão neoliberal, o discurso meritocrático fragmenta a ideia de uma educação para todos, estabelecendo padrões de qualidade segmentados, levando a uma desigualdade intrarrede. Em síntese, as escolas PEI só proporcionam tais desempenhos porque são *sui generis* frente às demais unidades estaduais, profundamente distintas de como eram antes de aderirem ao Programa e por estarem localizadas em porções privilegiadas da cidade,

---

<sup>97</sup> Cf. GIROTTO, OLIVEIRA; JORGE, 2020.

alcançando uma dita “qualidade” em detrimento da ampliação das desigualdades educacionais.

Por fim, foi possível reconhecer como o modelo das PEIs é emblemático de uma política pública no sentido neoliberal, revelando através da sua espacialização uma lógica de atuação baseada na gestão das desigualdades que descontextualiza e utiliza de múltiplas estratégias para diminuir a complexidade escolar e sócio-espacial. É somente através da escolha dos alunos que estudarão nas escolas do Programa que se alcançou, artificialmente, resultados favoráveis nos índices educacionais, estruturando e impulsionando a lógica do quase-mercado (SOUZA; OLIVEIRA, 2003)<sup>98</sup>.

Dessa maneira, a relação entre educação e espaço, observada através do instrumental teórico-metodológico da Geografia, permitiu desvelar como características externas do ambiente escolar interferem nas dinâmicas de ensino-aprendizagem. Compreendendo que as condições espaciais de qualquer fenômeno educacional correspondem ao entrelaçamento de variáveis escolares e não-escolares, a análise geográfica de políticas educacionais demonstrou como a escola se encontra imersa no movimento contraditório de produção do espaço, iluminando aspectos do fenômeno educacional que comumente são negligenciados.

A Geografia da Educação aparece oferecendo múltiplas contribuições à ciência da educação, dos temas mencionados por Taylor (2009) ao aprofundamento das relações entre currículo e a realidade dos estudantes, oferecendo interpretações críticas a propostas de centralização (curricular, avaliações etc.). Além do mais, esse campo pode avançar nas análises espaciais de políticas educacionais, reconhecendo que os sujeitos do ambiente escolar estão inseridos em uma realidade espacial multivariável. Nessa perspectiva, identificamos que cabe ampliar a problemática dessa pesquisa visando encontrar os nexos entre a política educacional e a produção do espaço, verificando de que modo temas educacionais impulsionam processos de reprodução urbana, contribuindo, por exemplo, no aprimoramento da compreensão de gentrificação escolar, assim como nas análises das políticas de escolha escolar (*school choice*) fundamentado em uma perspectiva crítica da Geografia da Educação.

---

<sup>98</sup> Cf. HENRIQUE, A. Agora São Paulo. “Pais acampam em frente a escola para tentar transferência; alguns passaram Réveillon no local”. 03 jan. 2020. Disponível em: <<https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2020/01/pais-formam-fila-em-frente-a-escola-para-tentar-transferencia-alguns-passaram-reveillon-no-local.shtml>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

Portanto, o que se pretendeu com o trabalho foi acentuar a relação entre educação e espaço, demonstrando haver não apenas uma Geografia na escola, mas também da escola, afirmando a análise espacial como um momento imprescindível na realização e interpretação das políticas públicas em educação.

Não obstante, cabe pontuar que a proposta de destacar a importância da Geografia, em sua perspectiva crítica, nas análises educacionais está na contramão de visões corporativistas que defendem a existência de um campo do conhecimento necessariamente em detrimento de outras contribuições. Ao invés disso, o que se busca é salientar o quão fundamental é a dimensão espacial dos fenômenos na compreensão da realidade, entendendo o espaço como categoria social de análise que articula diferentes variáveis, permitindo seu desvendamento, ao mesmo tempo que oferece condição de ação e de transformação política. Esse duplo aspecto da Geografia da Educação é a principal característica que mostra sua força científica e política neste campo emergente de investigação.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos de Estado. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- ALVAREZ, Isabel P. A segregação como conteúdo da produção do espaço urbano. In: VASCONCELOS, Pedro Almeida; CORRÊA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria (orgs.). **A cidade contemporânea**: a segregação espacial. São Paulo: Contexto, 2016. p. 111-126
- AZANHA, José Mario. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 2, p. 335-344, maio/ago. 2004.
- \_\_\_\_\_. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil – Vol. I – Síntese (Português). Washington D.C.: Banco Mundial, 2017. Disponível em <<https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/884871511196609355/volume-i-s-%c3%adntese>>. Acesso em: 14 set. 20.
- BARROS, Ricardo P. et al. Determinantes do desempenho educacional do Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 31, n.1, p. 1-42, 2001.
- BEISEIGEL, Celso. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- BEN AYED, Choukri. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares? In: **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 33, n. 120, p. 783-803, jul./set. 2012.
- BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, P. (Coord.). **A Miséria do mundo**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 159-166.
- 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. 20.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005, de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília: MEC, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Lei 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2010.
- BROOKE, Nigel. Políticas Estaduais de Responsabilização: Buscando o Diálogo. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** – Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013, v. 2. p. 119-146.
- BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. In: **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011, v. 2. p. 17-79.

BURNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes** - Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

CAIUBY, Bianca Barrochelo; BOSCHETTI, Vânia Regina. Uma escola de tempo integral. **Laplage em revista**. Sorocaba, vol. 1, n. 1, p. 84-97, jan./abr., 2015.

CALDERANO, Maria da A.; BARBACOV, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth Conceição. (org.) **O que o Ideb não conta?** Processos e resultados alcançados pela Escola Básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

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

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun., 2011.

CASTRO, Conrado Pires de. **Desenvolvimento nas sombras e nas sobras**: ensaio sobre a trajetória intelectual de Luiz Pereira (1933-1958). 2009. 102f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CATELLI JR., Roberto; DI PIERRO, Maria Clara; GIROTTO, Eduardo D. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. In: **Estudos em Avaliação Educacional** (IMPRESSO), v. 30, p. 454-484, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18222/eae.v30i74.5734>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

\_\_\_\_\_. Verbete: educação integral. In: OLIVEIRA, Dalila A. et al. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-apresentacao>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

CORRÊA, Roberto L. O espaço geográfico: algumas considerações. In: SANTOS, Milton (org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. 2 ed. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1988. p. 25-34.

CORROCHANO, Maria C.; NAKANO, Marilena. Jovens, mundo do trabalho e escola. In: **Série Estado do Conhecimento**, Brasília - DF, v. 7, p. 95-122, 2002.

DAMIANI, Amelia L. Urbanização crítica e produção do espaço. In: **CIDADES**, Presidente Prudente, v. 6, p. 307-339, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

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, maio/ago. 2012.

EUFRÁSIO, Mario A. A escola de Chicago de Sociologia: perfil e atualidade. In: LUCENA, C. T.; CAMPOS, M. C. S. S. (orgs). **Práticas e representações**. São Paulo: Humanitais/CERU, 2008, p. 13-28.

FERNANDES, Florestan. O que é a Sociologia? In: \_\_\_\_\_. **Elementos de sociologia teórica**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1970. p.19-32.



FRANCA, Gilberto Cunha. **Urbanização e educação: da escola de bairro à escola de passagem**. 2010. Tese (Doutorado em Geografia Humana) FFLCH, USP. São Paulo, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, out. 2005.

FUNDAÇÃO SEADE. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social**. São Paulo: SEADE, 2010.

GEORGE, Pierre. **Sociologia e Geografia**. Rio de Janeiro: Cia. Ed. Forense, 1969 [1966].

GEORGE, Pierre et al. **A Geografia Ativa**. 2 ed. São Paulo: Difel, 1968.

GIROTTTO, Eduardo D.; CÁSSIO, Fernando. L. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. In **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 26, n. 109, set. 2018. DOI: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3499>>.

GIROTTTO, Eduardo D.; PASSOS, Felipe; CAMPOS, Larissa; OLIVEIRA, João Victor P. A geografia da reorganização escolar: uma análise espacial a partir da cidade de São Paulo. In: **Educação temática digital**, Campinas, v. 19, n. esp., p. 134-158, jan./mar., 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647805>>. Acesso em: 14 set. 2020.

GIROTTTO, Eduardo D.; PASSOS, Felipe; OLIVEIRA, João Victor P. 10 anos do Programa São Faz Escola. In: GIROTTTO, Eduardo D. (org.) **Atlas da rede estadual de educação de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2018. p. 37-64.

GIROTTTO, Eduardo D.; OLIVEIRA, João Victor P.; JORGE, Isabel F. Gestão e transparência de dados educacionais na rede estadual paulista (1995-2018): a hegemonia gerencial. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, Goiânia: ANPAE, v. 36, n. 3, p. 1248-1272, set./dez., 2020. Disponível em <<http://doi.org.10.21573/vol36n32020.99902>>.

HARVEY, David. **A Justiça Social e a Cidade**. Trad. de Armando C. da Silva. São Paulo: Editora HUCITEC, 1980 [1973].

\_\_\_\_\_. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5ª Edição. São Paulo: Ed. Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **Espaços de esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

\_\_\_\_\_. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar - Contínua: Educação 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2019. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica nº 040/2014**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/escola\\_complexidade\\_gestao/nota\\_tecnica\\_indicador\\_escola\\_complexidade\\_gestao.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2020.

- \_\_\_\_\_. **Censo Escolar - 2011**. Brasília: MEC, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 28 abr. 2020a.
- \_\_\_\_\_. **Censo Escolar - 2019**. Brasília: MEC, 2020b.
- 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.
- KOWARICK, Lúcio. **A espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública: escola do conhecimento para os ricos, escola de acolhimento social para os pobres. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LIPMAN, Pauline. A Educação e o Direito à Cidade: a intersecção de políticas urbanas, educação e pobreza. In: APPLE, Michael; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 268-279.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2014.
- MASSEY, Doreen. Introduction – Geography matters. In: MASSEY, Doreen; ALLEN, John. **Geography matters!** Cambridge: Open University/Cambridge University Press, 2002 [1984], p. 1-11.
- MINUCI, Eliane G.; ARIZONO, Neuci. Tipologia de escolas que alcançaram as metas do Idesp. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 135-148, jan./jun. 2009. Disponível em: <[http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01\\_10.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_10.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- MIRANDA, Maria Eliza. **Educação, espaço e poder**. 1992. Dissertação (Mestrado em Geografia) FFLCH-USP, São Paulo, 1992.
- MOLL, Jaqueline. Verbete: escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila A. et al. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-apresentacao>>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- MORAES, Antonio C. R. **Território na Geografia de Milton Santos**. São Paulo: Annablume, 2013.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 28, p. 5-23, 2005.
- PANTOJO, Bruno; SALOMÃO, Laudina A.; CASTRO, Maria N. P.; MARTINS, Marcelo; BATISTA FILHO, Olavo N. **Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos**. Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA). SEE-SP, agosto/2015.

PEET, Richard. O desenvolvimento da Geografia Radical nos Estados Unidos. CHRISTOFOLETTI, Christofolletti. In: **Perspectivas em Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 225-254.

PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana**. São Paulo: Edusp, 1967.

PIOLLI, Evaldo. Anarquismo e educação integral: contribuições ao debate atual. In: **Educação Integral: movimentos lutas e resistências**. Uberlândia: Editora Navegando, 2019, v. 1, p. 147-162. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-integral>>. Acesso em: 27 maio 2020.

PONTUSCHKA, Nídia N. Geografia, representações sociais e escola pública. In: **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 145-154, 2000.

RANGEL, Natália Fonseca A. O esvaziamento do conceito de gentrificação como estratégia política. **Cadernos NAUI**, v. 4, n. 7, p. 39-57, jul./dez. 2015.

RIGOTTO, Márcia Elisa; SOUZA, Nali de Jesus de. Evolução da educação no Brasil, 1970-2003. **Análise**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 339-358, ago./dez. 2005.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 4 ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: SEE-SP, 2014.

SERRA, Ênio, REGUERA, Emílio. A geografia da Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro: breves reflexões. In: **XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina, 2017, La Paz**. XVI EGAL 2017. La Paz: UMSA, 2017. p. 1-14. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal16/Ensenanzadelageografia/Evaluaciondeprogramasdeestudio/01.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2020.

SIGNORI, Zenira Maria M.; MELO, Alessandro. Trabalhadores/estudantes da educação básica no ensino noturno: uma análise da relação do tempo de trabalho com o tempo da educação. In: **ORG & DEMO**, Marília, v. 15, n. 2, p. 65-82, jul./dez., 2014.

SILVA, Teresinha Moraes da. **Educação integral ou parcial? Reflexões para além da extensão do tempo**. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Vandrê Gomes. **Por um sentido público de qualidade da educação**. 120 f. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SMITH, Neil. Gentrificação, a fronteira e a reestruturação do espaço urbano. In: **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 21, p. 15-31, 2007.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Tereza G. Escolas de ensino fundamental – Contextualização dos resultados. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 145-158, jan./jun. 2013. DOI: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v7i12.268>>.

SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

SORRE, Maximilien. O espaço do geógrafo e do sociólogo. In: MEGALE, Januário F. **Max. Sorre**. São Paulo: Ática, 1984 [1957]. p. 140-155.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

SOUZA, Sandra Zákia L.; OLIVEIRA, Romualdo Luiz P. de; LOPES, Valéria Virgínia. **Ensino médio noturno: democratização e diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SPOSITO, Marília P. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: HUCITEC, Editora da USP, 1993.

\_\_\_\_\_. **O povo vai à escola** – a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

TAYLOR, Chris. Towards a geography of education. In: **Oxford Review of Education**. v. 35, n. 5, p. 651-669, out. 2009.

TORRES, Haroldo G.; GOMES, Sandra. Desigualdade educacional e segregação social na região metropolitana de São Paulo. In: **Novos estudos CEBRAP**, n. 64, nov. 2002, p. 132-140.

TORRES, Haroldo G.; MARQUES, Eduardo. Políticas Sociais e Território: uma abordagem metropolitana. In: **São Paulo em Perspectiva**, 18(4), 2004, p. 28-38.

TORRES, Haroldo G., FERREIRA, Maria Paula; GOMES, Sandra. Educação e segregação social: explorando as relações de vizinhança. In: MARQUES, E. e TORRES, H.G. (orgs.). **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade**. São Paulo: Editora do Senac, 2005, p. 123-142.

TORRES, Haroldo G. et al. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais?. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (orgs.). **A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ, 2008.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (TCE-SP). **Relatório de fiscalização de natureza operacional sobre os modelos de educação em período integral existentes na Rede Pública Estadual de Ensino**. São Paulo: TCE-SP, 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva Gestión Pública, y Educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. In: **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 36, n. 132, p. 599-622. jul./set. 2015.

VOORWALD, Herman Jacobus C. **A educação básica pública tem solução?** São Paulo: Ed. Unesp, 2017.

WALDVOGEL, Bernadette C.; CAPASSI, Rosana; MORAIS, Lilian Cristina C. Qual trajetória a população paulista seguirá no futuro? **SP Demográfico**, São Paulo, Fundação Seade, ano 18, nº 4, nov. 2018. Disponível em: <[http://www.seade.gov.br/produtos/midia/2018/11/SPDemografico\\_Num-04\\_nov2018.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/midia/2018/11/SPDemografico_Num-04_nov2018.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2018.

## ANEXO I

Tabela 06 - Variação de matrícula nas Escolas PEI

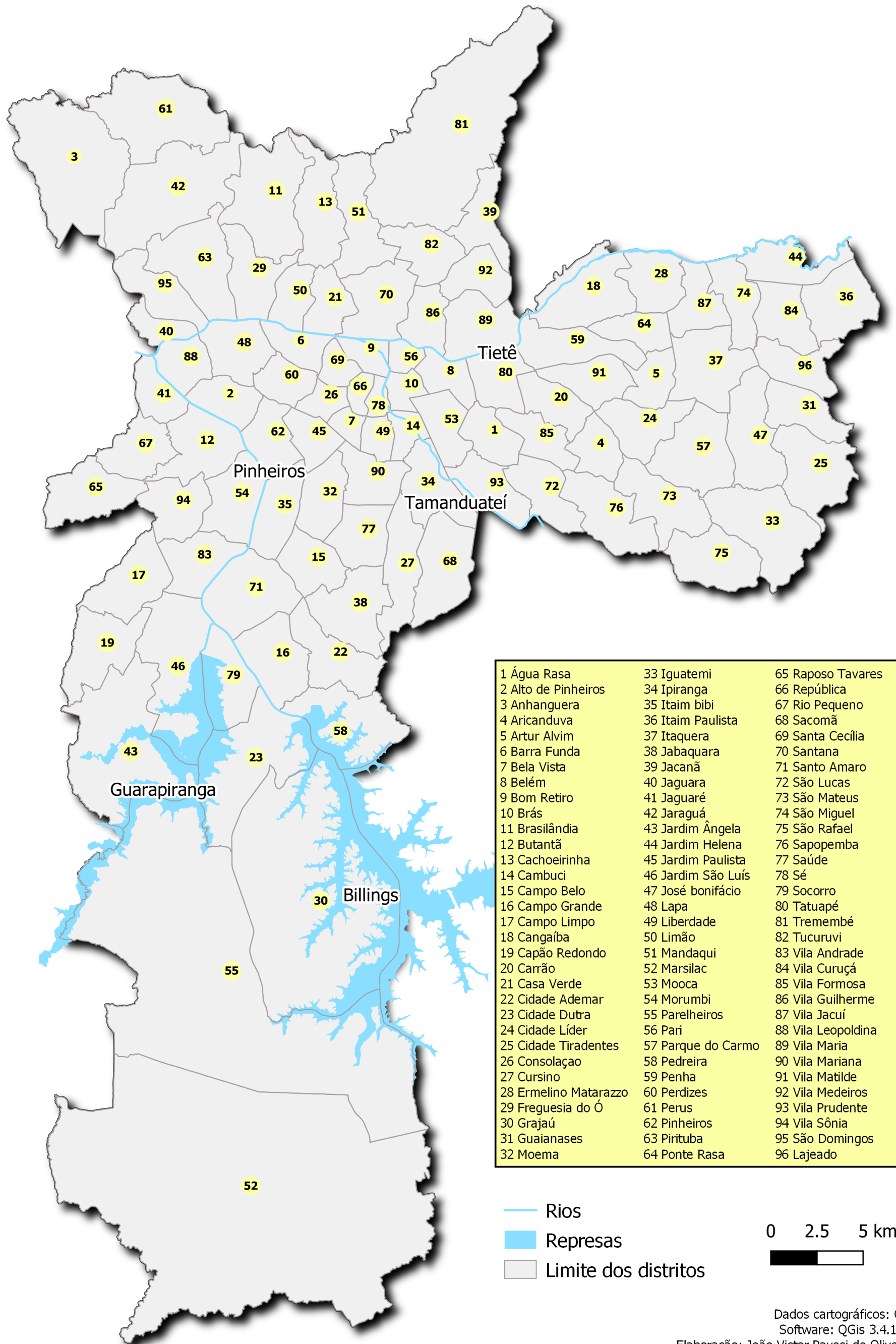
Unidade de Ensino	Matrículas 2011	Matrículas 2019	Variação
EE Alberto Torres	402	359	-10,7%
EE Alexandre von Humboldt	1205	507	-57,9%
EE Alfredo Paulino	248	377	52,0%
EE Ana Siqueira da Silva	1623	375	-76,9%
EE Arcy Major	546	303	-44,5%
EE Astrogildo Arruda	883	217	-75,4%
EE Brasília Machado	342	303	-11,4%
EE Buenos Aires	1301	412	-68,3%
EE Carlos Maximiliano Pereira dos Santos	376	487	29,5%
EE Casimiro de Abreu	1026	560	-45,4%
EE Cel. Pedro Arbues	918	247	-73,1%
EE Cel. Raul Humaitá Villa Nova	524	422	-19,5%
EE COHAB Inácio Monteiro III	939	183	-80,5%
EE Conde Jose Vicente De Azevedo	955	232	-75,7%
EE Dep. Manoel de Nóbrega	579	249	-57,0%
EE Dep. Raul Pilla	314	469	49,4%
EE Dr. Ângelo Mendes de Almeida	969	122	-87,4%
EE Dr. Miguel Vieira Ferreira	544	303	-44,3%
EE Dr. Reinaldo Ribeiro da Silva	424	417	-1,7%
EE Francisco Voccio	1113	282	-74,7%
EE Frontino Guimarães	319	277	-13,2%
EE Homem de Mello	649	242	-62,7%
EE Ibrahim Nobre	1035	313	-69,8%
EE Isaí Leirner	724	271	-62,6%
EE Jardim Helena	0	110	-
EE João Batista Vilanova Artigas	672	315	-53,1%
EE Lasar Segall	992	352	-64,5%
EE Mauro de Oliveira	332	306	-7,8%
EE Ministro Costa Manso	661	279	-57,8%
EE MMDC	1401	500	-64,3%
EE Nair Olegário Cajueiro	1032	183	-82,3%
EE Oscar Thompson	602	320	-46,8%
EE Oswaldo Aranha	1752	592	-66,2%
EE Pedro Viriato Parigot de Souza	1385	456	-67,1%
EE Princesa Isabel	254	353	39,0%
EE Prof. Alvino Bittencourt	459	361	-21,4%
EE Prof. Américo De Moura Professor	1058	186	-82,4%
EE Prof. Antônio Alves Cruz	698	336	-51,9%
EE Prof. Ayres de Moura	884	558	-36,9%
EE Prof. Clemente Quáglio	578	239	-58,7%
EE Prof. José Geraldo de Lima	958	456	-52,4%
EE Prof. José Marques da Cruz	1275	549	-56,9%
EE Prof. Lourenco Filho	578	316	-45,3%
EE Prof. Milton da Silva Rodrigues	686	360	-47,5%

EE Prof. Octacílio De Carvalho Lopes	1050	192	-81,7%
EE Prof. Odon Cavalcanti	548	325	-40,7%
EE Prof. Orlando Horácio Vita	414	455	9,9%
EE Prof. Plínio Damasco Penna	892	360	-59,6%
EE Prof. Raul Antônio Fragoso	499	423	-15,2%
EE Prof. Wilson Roberto Simonini	2028	330	-83,7%
EE Profa Célia Ribeiro Landim	1517	378	-75,1%
EE Profa. Adelaide Rosa Fernandes Machado de Souza	1557	202	-87,0%
EE Profa. Bernadete Aparecida Pereira Godoi	0	430	-
EE Profa. Brisabella Almeida Nobre	424	375	-11,6%
EE Profa. Dirce Pastore Donato	456	290	-36,4%
EE Profa. Dulce Ferreira Boarin	281	277	-1,4%
EE Profa. Dulce Leite da Silva	658	441	-33,0%
EE Profa. Irene Ribeiro	406	422	3,9%
EE Profa. Luciane do Espírito Santo	1965	349	-82,2%
EE Profa. Maria Antonietta de Castro	353	289	-18,1%
EE Profa. Maria Aparecida de Castro Masiero	1218	288	-76,4%
EE Profa. Maria Ribeiro Guimarães Bueno	466	443	-4,9%
EE Profa. Marisa de Mello	328	358	9,1%
EE Profa. Olga Benatti	430	310	-27,9%
EE República do Paraguay	450	433	-3,8%
EE Reverendo Tercio Moraes Pereira	457	447	-2,2%
EE São Paulo	2251	170	-92,4%
EE Teotônio Alves Pereira	279	380	36,2%
EE Vila Albertina	0	200	-
EE Yervant Kissajikian	1149	227	-80,2%



## ANEXO II

Mapa 09 - Distritos da cidade de São Paulo



Dados cartográficos: Geosampa  
 Software: QGIS 3.4.10-madeira  
 Elaboração: João Victor Pavesi de Oliveira (2020)